Coéducation, coenseignement mixité. Filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976)

Geneviève Pezeu

▶ **To cite this version:**

Geneviève Pezeu. Coéducation, coenseignement mixité. Filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976). Histoire. Université Paris 5 René Descartes, 2018. Français. NNT : . tel-02129357

HAL Id: tel-02129357
https://theses.hal.science/tel-02129357

Submitted on 14 May 2019

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

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

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES

MEMBRE DE USPC Université Sorbonne Paris Cité

Université Paris Descartes

École doctorale 180

Laboratoire CERLIS UMR 8070

Coéducation, coenseignement mixité

Filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916–1976)

Par Geneviève Pezeu

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Dirigée par Rebecca Rogers

Présentée et soutenue publiquement le 12 juin 2018

Devant un jury composé de :

Christine BARD, Professeure des Universités, Université d'Angers

Renaud d'ENFERT, Professeur des Universités, Université de Picardie Jules Verne

Nicole MOSCONI, Professeure émérite des Universités, Université Paris-Ouest-Nanterre

Yves VERNEUIL, Professeur des Universités, Université Lyon 2

Michelle ZANCARINI-FOURNEL, Professeure émérite des Universités, Université Lyon 1

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Résumé de la thèse en français

La mixité dans l'enseignement secondaire public en France commence avec la présence de filles dans les établissements de garçons, au tout début des années 1920. Le mélange des sexes pour apprendre ensemble s'est appliqué lentement au cours du XX^{ème} siècle et s'est imposé tardivement, en 1976, avec les décrets d'application de la réforme Haby. Cette « révolution pédagogique » s'accomplit silencieusement par le biais de circulaires qui autorisent ce qu'il convient de nommer comme du coenseignement dans les collèges et les lycées de garçons.

Le regard historique sur l'évolution de la « coéducation » croise les discours et les pratiques pour mieux comprendre les enjeux de la mixité de sexe et l'évolution des représentations qui lui sont liées. S'appuyant sur les méthodes de l'histoire sociale et celles de l'histoire du genre, elle donne un éclairage nouveau sur la démocratisation de l'enseignement secondaire au XX^{e} siècle.

En variant les échelles d'analyses, la thèse s'attache à montrer comment les élèves et les familles, les professionnel-le-s de l'éducation et les cadres de l'administration publique perçoivent et vivent la mise en pratique de cette organisation scolaire nouvelle. Les représentations cartographiques permettent de situer les établissements coéducatifs dans l'espace national depuis les années trente et au milieu des années cinquante, alors que la norme de la séparation des sexes est encore à l'œuvre.

La démarche chronologique est privilégiée, une première étape s'intéresse aux prémices des expériences de coenseignement dans l'entre-deux-guerres. Pour la même période, dans un second temps, l'analyse des discours permet de croiser les regards portés sur le mélange des sexes et les résistances qui s'expriment dans les différentes sphères de la société. Enfin, le troisième volet présente l'évolution de l'organisation de la mixité depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'au milieu des années soixante-dix. La mixité devient un modèle utile pour assumer la croissance démographique jusqu'à sa légalisation par la loi.

Mots clefs : éducation, coéducation, coenseignement, coinstruction, mixité, élèves, secondaire, filles, garçons, 20^{e} siècle.

Résumé de la thèse en anglais

Mixed-sex education in France's public secondary schools begins with the presence of girls in boys' institutions in the early 1920s. The practice of mixing sexes in schools developed over the 20th century, and was imposed belatedly in 1976 with the decrees of application of the Haby reform. Before this law, this "pedagogical revolution" was applied silently through administrative circulars authorising what was termed coeducation in *collèges* and *lycées* for boys.

An historical perspective on the evolution of "coeducation" requires the examination of the intersection of discourses and practices to unveil the challenges of mixing sexes and the evolving representations related to it. Based on the methods of social and gender history, this dissertation offers new light on the democratisation of secondary education in the 20th century.

Through the application of diverse scales of analysis, the dissertation demonstrates how students and families, specialists of education and managers in public administration perceived and experienced the putting into practice of this new way of organising schooling. The mapping of coeducational establishments functioning in the metropolitan space from the 1930s to the mid-1950s offers insights into the location of these schools at a time when the separating of the sexes is still the norm.

Adopting a chronological approach, the first section of the research reveals how the experience of coeducation began during the period between the two world wars. Through the analysis of discourses of the period, the second section examines the different perspectives and points of views expressed on the topic of coeducation and the resistance it encountered in different layers of society. Finally, the third section analyzes how the organisation of mixed –sex education evolved from the end of World War II until the mid-1970s. It shows that until the Haby reform, mixed-sex education was used pragmatically, as a tool to address the school-age population's growth.

Mots clefs : Education, Coeducation, Mixed-sex education, secondary schools, girls, 20th century

.

REMERCIEMENTS

La recherche est une expérience unique pour satisfaire la curiosité de celle qui est « née avec une question » comme me dit souvent Gilles. L'aventure je l'ai tentée avec la chance d'avoir autour de moi de « belles » personnes pour me guider, me soutenir et m'entourer.

C'est avant tout à Rebecca Rogers, directrice de la thèse, que j'adresse ma profonde reconnaissance. La qualité et la richesse de ses conseils bienveillants et exigeants m'ont donné envie de toujours approfondir davantage. Elle m'a offert un accompagnement que je crois hors du commun avec finesse et sensibilité.

Je me suis donc embarquée avec bonheur dans son équipage de doctorant-e-s. Nous sommes devenues un véritable groupe de compagnon-e-s d'aventure pour la traversée du temps de la thèse. Merci à vous toutes et tous pour nos séminaires qui se prolongeaient par des « petit dej' » de thèse grâce à l'idée de Sébastien-Akira Alix. Les plus confirmés, Thuy Phuong Nguyen, Pierre Guidi, Grégory Quin, Aimé Hounzandji, vos conseils étaient précieux. Je n'oublierai pas l'amitié généreuse d'Hayarpi Papikian et celle d'Isabelle Matomoros qui tout en douceur donnait « le » conseil utile. Et puis mes «petites sœurs » de thèse, Véra Léon et Marie-Élise Hunyadi, rejointes par Florence Wenzek et Amandine Charvet, merci pour les discussions passionnées et passionnantes, vos relectures intransigeantes, vos conseils, vos idées. Merci également à Victorine Yaya et Diane Galbaud et leur présence apaisante lors de nos réunions de travail.

C'est aussi à toutes celles et tous ceux qui mon raconté leur expérience d'ancien-ne élève dans le secondaire mixte que je dois des remerciements pour leur disponibilité et générosité. Des amitiés se sont nouées avec Jean Grobla notamment et avec Paul-Michel Bourdin dont le regard sensible m'a beaucoup donné à penser. La gentillesse d'André Ughetto qui m'a ouvert ses archives de souvenirs m'a été précieuse. Je dois aussi des pensées à Philippe Anrès qui, le premier, m'a assuré que pendant la guerre il partageait ses classes de collège avec des filles. Il m'a donné envie d'aller vérifier…

L'aide amicale et technique de Sophie Cabot pour les réalisations cartographiques a été d'un grand secours et je la remercie tout spécialement. Je n'oublie pas non plus ma gentille belle-sœur Ursula dont les qualités de dactylographe m'ont permis d'alourdir le manuscrit de textes d'archives retranscrites. Je pense aussi à mes relectrices fidèles, Catherine Marry,

Bénédicte Pezeu et sur la dernière ligne droite « l'œil de lynx » de Florence Wenzek a été des plus utile. Merci.

Enfin ma famille personnelle et amicale avec toute son affection m'a donné le temps de la recherche. La thèse a commencé à la naissance de deux adorables petites filles, Manon et Chloé, rejointes par leur cousine Clélia et je leur ai volé du temps sans pouvoir les regarder grandir autant que j'aurai voulu, mais je me rattraperai. Merci à ma merveilleuse maman, toujours enthousiaste et attentive qui était mon soutien indéfectible. J'ai également eu l'aubaine de m'isoler pour mieux travailler dans de bien jolies maisons. Je témoigne ainsi de mon amitié à Françoise Picq et de toute ma tendresse à Agnès ma sœur et Marc Villand qui m'ont confié les clefs de Savilly.

Je voudrai enfin dire à Gilles qu'il est la chance de ma vie, à Matthieu que ses petits messages d'attention m'ont touchée, à Vincent qu'il m' a manquée. À Timothée qui a vécu le quotidien d'une doctorante, je dois lui dire toute ma reconnaissance d'avoir été si patient, si peu exigent, si agréable adolescent, qu'il m'a offert une vraie disponibilité.

Vous avez toutes et tous contribué, grâce à vos énergies, à l'achèvement de cette thèse .

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Des choix de présentation :

Langue non sexiste :

L'histoire de la mixité prend en compte l'histoire des filles et l'histoire des garçons à l'école, elle mérite d'être écrite dans une langue non sexiste. En français, le neutre n'existe pas : un mot est soit au féminin soit au masculin. Le fait de systématiser l'usage du féminin est d'abord une question d'habitude. Ce n'est pas une question d'esthétique, car aucun mot n'est beau ou laid.

- L'ordre alphabétique prime : « f » passe avant « m » ; « elle » passe avant « il »[1]
- La forme à l'écrit inclus le féminin par des tirets (choix esthétique personnel) en composant le mot comme suit : racine + suffixe masculin + tiret + suffixe féminin (+ pluriel).
- Les terminaisons des mots et adjectifs :
    - au masculin en -t, au féminin en -te ou-euse => étudiant-e. Au pluriel en -t-e-s.
    - au masculin en -eur, au féminin en -eure ou-euse => professeur-e. Au pluriel en -eur-e-s.
    - au masculin en -teur, au féminin en -trice; => instituteur/trice
    - au masculin en -an, au féminin en -ane => partisan-e ; au pluriel : partisan-e-s
    - au masculin en -el, au féminin en -elle => intellectuel-le. Au pluriel : intellectuel-le-s.

Les citations en italique :

- Les citations provenant de sources écrites sont en mode normal (les citations courtes entre guillemets ; les citations plus longues en retrait, police 11, sans interlignes).
- Les citations en langage parlé sont calligraphiées en italique. Elles concernent :
    - les retranscriptions des entretiens individuels des témoins interrogés pour la thèse
    - les dialogues des extraits de ressources documentaires de reportages télévisés (INA)
    - de dialogues extraits de romans sources.

[1] Malgré mon attention , des oublis seront sans aucun doute repérables. L'art d'écrire une langue non sexiste est un acte volontaire qui doit dépasser les habitudes d'écritures et de lecture.

Les abréviations courantes :

- Math-Élém. pour « classe de Mathématiques élémentaires »
- Math. Spé. pour « classe de Mathématiques spéciales »
- bac. Philo. pour « Baccalauréat de philosophie »
- EPS pour « École primaire supérieure »
- CPGE pour « Classe préparatoire aux grandes écoles »

Précisions de vocabulaire :

La distinction entre *cycle* et *degré* varie au cours du XX^{e} siècle, au fil des propositions de réforme du système éducatif sans définition claire (voir en annexe « petit dictionnaire »). Dans la thèse ils désignent indifféremment les deux paliers de l'enseignement secondaire, quelle que soit la période étudiée, avant et après la Seconde Guerre mondiale.

- Le premier cycle ou premier degré : de la sixième à la troisième.
- Le second cycle ou second degré : de la seconde à la terminale (les classes terminales dites Math-Élém. / Philo. survivent jusqu'en 1965).

Les CPGE ou classes préparatoires sur deux années sont proposées dans les lycées (et non dans les collèges municipaux). Il existe quelques classes préparatoires dans les lycées de filles.

- Première année, classes de : Première supérieure (Lettres) / Mathématiques supérieures
- Seconde année, classes de : Lettres supérieures / Mathématiques spéciales

TABLES DES SIGLES

Abréviation des textes administratifs et juridiques

BA et BO (ou BOEN):

- 1917-1919: Bulletin **universitaire**
- 1920-1932 : Bulletin **administratif** de l'instruction publique (BA)
- 1932-1944 (oct) : pas de publication ni d'édition. Voir la revue *Information Universitaire*
- à partir d'octobre 1944 : Bulletin **officiel** (BO) ou Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)

JO : Journal officiel

Abréviation pour les archives et bibliothèques :

AN : Archives nationales

AD : Archives départementales

ADv : Archives départementales Vaucluse

ADa : Archives départementales Ain

APA : Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique

BMD : Bibliothèque Marguerite Durand

BNF : Bibliothèque nationale de France

Autres abréviations et acronymes

ACF ou ACCF : Association catholique des chefs de familles

APEL : Association des Parents de l'école libre

BUS : Bureau universitaire de statistiques

CES : Collège d'enseignement secondaire

CEG : Collège d'enseignement général

CC : Cours complémentaires

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CISP : Conseil de l'Instruction publique

CNAL : Comité national de défense laïque

CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles

CS : Cours secondaires

DP1 : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, première édition (1887)
DPN : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* nouvelle édition (1911)

ENS : École normale supérieure
EN : École normale
EPS : École primaire supérieure
ESJF : Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles rubrique de la RU
FNC : Fédération Nationale des Catholiques

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

RP : Répartition proportionnelle
RU : *Revue universitaire* (1932 à 1945)

US : *L'université syndicaliste*

SOMMAIRE

Résumé de la thèse 1

Remerciements 2

Remarques préliminaires 4

Tables des sigles 6

Sommaire 8

INTRODUCTION générale 10

PARTIE I. DES FILLES DANS DES CLASSES DE GARÇONS DEPUIS LA PREMIERE GUERRE MONDIALE JUSQU'A LA FIN DE LA SECONDE (1916-1945) 38

Chapitre 1. La « coéducation » dans les circulaires ministérielles. Annonce du coenseignement dans le secondaire 39

I. Depuis la Grande Guerre des textes réglementent la cohabitation scolaire des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire 43
II. Le coenseignement une exception qui se généralise pour préparer le baccalauréat et des concours. 64

Chapitre 2. Une géographie du coenseignement dans l'entre-deux-guerres 83

I. La répartition homogène du coenseignement sur le territoire. Une offre institutionnelle adaptée aux dynamiques urbaines 88
II. Les filles rentrent par le haut (grandes classes du second degré) dans les lycées 113
III. Les filles rentrent par le bas (classes du premier degré) à partir de 1926 dans les collèges municipaux 126

Chapitre 3. Le coenseignement expérimenté dans l'entre-deux-guerres 141

I. Le regard des chefs d'établissements à partir des rapports académiques 143
II. Les familles à l'épreuve du coenseignement : les parents et leurs filles au collège ou au lycée de garçons 161
III. Adapter les locaux et la discipline pour mieux contrôler les relations juvénile 184

PARTIE II « LA COEDUCATION DES SEXES, EXPERIENCES ET REFLEXIONS » 199

Chapitre 4. La coéducation au prisme des modèles étrangers, les incertitudes françaises 206

I. L'exemple américain théorisé 208
II. Les revendications féministes sur la coéducation 245

Chapitre 5. Les fondements d'une « bonne » éducation 263

I. L'intérêt de la coinstruction sur le plan intellectuel 265
II. La morale : nœud gordien de l'argumentation sur la coéducation 283
III. Gérer les relations entre les jeunes adolescent-e-s 300

Chapitre 6. La coéducation dans tous ses états : Résistances et accommodements 318

I. Les forces conservatrices au fondement des objections 320
II. Des catholiques s'opposent à l'idée de « coéducation » 332
III. En situation de crise de la Seconde Guerre mondiale. Quel sort pour le mélange des jeunes des deux sexes ? 353

PARTIE III. « APPRENDRE ENSEMBLE » APRES LA GUERRE 379

Chapitre 7. Les filles et les garçons dans les établissements mixtes de la seconde moitié du XXe siècle 382

I. L'administration centrale face à la mixité de 1945 à 1963 384
II. Les premiers établissements mixtes : des cas particuliers de modernité 400
III. Comment intégrer les jeunes du baby-boom à la fin des années 1950 ? 417
IV. Extension numérique et géographique du mélange des sexes 430

Chapitre 8. La mixité, un modèle commode pour des normes déstabilisées 456

I. La mixité n'est pas un sujet 459
II. Dans le second vingtième siècle « Il n'est plus question d'être "pour" ou "contre"» 480
III. Regards sur les résistances qui persistent dans certains milieux 509
IV. Vivre la mixité au collège et au lycée dans les années cinquante et soixante 523

Épilogue, La mixité dans les années 1970 : un impensé du collège unique ? 537

CONCLUSION générale 544

SOURCES et BIBLIOGRAPHIE 556

Table des figures et des cartes 595

Table des annexes 598

Table des matières 599

INTRODUCTION GÉNÉRALE

COÉDUCATION, COENSEIGNEMENT, MIXITÉ.

FILLES ET GARÇONS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES EN FRANCE (1916–1976)

C'est que la France est le pays du monde
où la coéducation est peut-être la moins répandue
et où l'esprit national et le sentiment public
sont le plus en faveur de l'existence des écoles distinctes[2]

Réunir des filles et des garçons pour apprendre ensemble semble loin d'être possible à cet expert de la coéducation anglaise. Ce jugement sur la situation de la coéducation en France date de 1912.

Pourtant la réflexion est engagée avec la prise en main du système éducatif par l'État de la III^e^ République. Même si dans la tradition de la séparation des sexes, l'enseignement secondaire féminin s'institutionnalise et se déploie depuis la loi Camille Sée au début des années 1880[3], des discussions sur la coéducation font l'objet de discussions depuis la Révolution française, en référence aux propositions du marquis de Condorcet[4]. Elles se

---

[2] G. F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, C. Robbe, 1912, p. 18.

[3] La loi Camille Sée, votée devant la Chambre en 1879, est officiellement adoptée par le Sénat le 21 décembre 1880. Elle est complétée par la loi du 29 juillet 1881 instituant l'École normale des professeurs-femmes de Sèvres. Elle engage l'État de la III^e^ République pour l'implantation de Lycées de jeunes filles sur le territoire métropolitain.

[4] Le marquis de Condorcet (suivi par Lakanal, l'abbé Seyes) a une vision de l'éducation qui s'appuie sur l'idée du progrès et de la raison, l'instruction est vue comme une vertu qui serait le fondement de l'égalité entre les citoyens. Il propose la généralisation d'une école pour quatre cents habitants et l'instruction pour les filles. Il évoque aussi le mélange des deux sexes pour les petites classes de niveau élémentaire. L'extrait du Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet : « Nous avons présenté dans ce plan l'organisation de l'instruction publique telle que nous avons cru qu'elle devait être, […] Dans les villages où il n'y aura qu'une seule école primaire, les enfants des deux sexes y seront admis, et recevront d'un même instituteur une instruction égale […] ». En 1791, il précise « Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes », *Premier mémoire sur l'Instruction publique*, Paris, éditions Klincksieck, 1989 [1^re^ édition 1791], p. 65-70.

prolongent et débouchent sur des mesures dans le courant de la Première Guerre mondiale pour l'enseignement public secondaire.

Le travail de thèse propose de montrer comment la mixité de sexe s'installe dans les pratiques scolaires de l'enseignement secondaire et se discute, entre la première circulaire de 1916 et l'application de son obligation par les décrets de la loi Haby en 1976.

A. Rendre visible l'arrivée de la mixité dans le secondaire

L'enseignement mixte dans le secondaire public est un processus lent, impulsé par les mutations sociales et culturelles du XX^{e} siècle. Il devient une évidence dans les pratiques éducatives avant d'être une obligation légalisée par la loi. Il s'agit dans ce travail de recherche, non seulement d'appréhender l'évolution de son installation, mais également les défis que posent l'organisation de la mixité en termes de pratiques et de représentations liées aux mélanges des sexes dans la société du XX^{e} siècle.

En France, la construction du système éducatif au XIX^{e} siècle impose la norme de la séparation des sexes à l'école depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études secondaires. Les garçons d'abord, puis les filles ont leurs propres établissements avec des enseignant-e-s du même sexe. Or, dès les lois Guizot (1833), des aménagements autorisent l'existence de petites classes composées d'élèves des deux sexes. En ce qui concerne l'enseignement secondaire public, les expériences de classes où des filles intègrent exceptionnellement des classes de garçons pour préparer le baccalauréat ne sont pas mentionnées avant les années 1910. Ce sont les circonstances de la Première Guerre mondiale qui catalysent des prises de décisions allant dans le sens de la réunion possible de filles et de garçons dans un même espace scolaire. C'est pourquoi l'étude propose de commencer en 1916, date du premier texte légal puisqu'une circulaire datant du 8 juin 1916 concerne l'admission, sous conditions, de petits garçons et de petites filles dans les classes primaires des collèges ou lycées qui ne leurs sont pas dédiés. Soixante ans plus tard, en 1976, les décrets d'application de la loi Haby confirment l'autorisation et rendent obligatoire l'enseignement en commun des filles et des garçons dans l'enseignement primaire comme dans le secondaire. C'est pourquoi la loi Haby clôture le travail de l'étude du processus de mise en pratique de la mixité qu'elle légalise.

Il convient non seulement d'examiner les étapes de la réalisation de « la mise en mixité » de l'enseignement secondaire à l'échelle nationale et locale, mais également de repérer les enjeux de la mixité à travers l'analyse du discours. Le débat s'ouvre dès la fin du XIX^{e}

siècle, en même temps que le mouvement féministe prend forme. Il se forge à partir de l'observation des expériences à l'étranger notamment aux États-Unis qui la pratique de manière généralisée et en Europe où la coéducation s'expérimente dans des structures particulières comme l'orphelinat de Cempuis[5] et dans des écoles privées ouvertes aux pédagogies de l'École nouvelle.

Le processus du mélange des sexes met en jeu des interactions entre les impératifs de l'institution scolaire, les besoins, aspirations des familles, et les intérêts économiques. Ces trois éléments permettent d'une part de définir le rôle des politiques engagées à différentes échelles, du local au national. D'autre part, les acteurs et actrices proposent des mesures en fonction de l'évolution des caractéristiques sociales qui s'adaptent aux contraintes socio-économiques. En effet, il faut tenir compte des équipements locaux, des concurrences de l'offre scolaire et des contraintes qui découlent de l'interdépendance de tous ces éléments. Quels rôles ont pu tenir les institutions de l'État, mais aussi les collectivités locales, les familles et les élèves dans ces évolutions ? L'intérêt est de voir les décalages entre normes et pratiques. Est-ce que les pratiques tiennent compte des discours ? Ou bien, au contraire, est-ce que les discours et les politiques se construisent à partir des expériences de mixité ?

Cartographier les implantations mixtes des établissements secondaires est une idée motrice de la thèse. La géographie du coenseignement dans le secondaire permet de mettre en image la localisation régionale de ces établissements. Le repérage des disparités régionales a un double objectif. D'abord, les cartes permettent de localiser les exemples concrets et, d'une certaine façon, d'incarner le phénomène. D'autre part, il s'agit d'évaluer les changements d'une période à une autre, en proposant une cartographie à deux moments différents. La première série de cartes réalisées correspond à la situation au début des années trente et la seconde série représente les établissements mixtes répertoriés en tant que tels par le ministère de l'Éducation nationale en 1954. Les évolutions constatées à

[5] L'orphelinat Prévost à Cempuis expérimente la « coéducation intégrale » entre 1880-1894, sous la direction de Paul Robin. Voir Christiane DEMEULENAERE-DOUYERE, « Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes », in *Clio. Histoire*, *Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel*,* n° 18, Toulouse, Presse universitaire du Mirail, 2003, p. 125 à 132. L'exemple de l'orphelinat de Cempuis est traité dans le chapitre 4 de la thèse.

partir de la cartographie sont mises en parallèle avec les aménagements législatifs qui n'ont pas cherché à freiner les expériences d'instruction en commun.

Afin de varier les échelles, l'étude d'un collège municipal de garçons permet de suivre l'évolution de la mise en mixité au niveau local. Le projet de thèse s'est construit autour de l'exemple d'une petite ville provençale et du collège Henri Fabre de Carpentras. Cet établissement accueille un certain nombre de filles dans les années 1920 pour leur assurer la possible continuation des études supérieures, alors que les autres élèves préparent le brevet délivré par l'École primaire supérieure (EPS) de jeunes filles de la ville. Il se révèle un bel observatoire pour comprendre les effets du processus étudié.

En privilégiant l'enseignement secondaire il faut néanmoins prendre en compte la juxtaposition d'établissements de statuts différents ; les collèges municipaux et les lycées d'État forment un tout organisé :

> L'institution scolaire apparaît [ainsi] constituée de différentes unités intermédiaires comme les ordres d'enseignement, les réseaux d'établissements et les filières de scolarisation, qui s'imposent à la fois comme des critères pour caractériser le type de scolarisation et d'établissement étudié et comme les éléments du cadre institutionnel général […][6].

Le travail de la thèse se focalise sur les établissements dépendants de l'ordre secondaire public. Les élèves y sont inscrit-e-s dans des filières générales (littéraires et scientifiques) et ils fréquentent deux types d'établissements selon leur lieu de résidence : des lycées d'État dans les grandes villes, des collèges municipaux ailleurs. Ces derniers sont, après la Seconde Guerre mondiale, pris en charge petit à petit par l'État. Dans les deux cas ils offrent une scolarité complète, du primaire jusqu'au secondaire.

La jeunesse qui accède aux études secondaires dans ces établissements représente une élite culturelle qui se rattache pour l'essentiel aux catégories sociales privilégiées[7]. Ce qu'on appelle communément la bourgeoisie s'assure une ascension sociale, ou tout du moins conserve sa place dans la société à travers les études des enfants, pour la période de

---

[6] Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, Les collèges du peuple, L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République, Rennes, PUR, coll. « histoire », 2eme éd. 2011, 544 p., p. 451.

[7] Antoine PROST, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation* 2, nº 146, 2016, p. 53 à 110. Pour la sociologie de la population scolaire dans les années 1920 et 1930 voir p. 74 à 94.

l'entre-deux-guerres[8]. Cette base sociale s'élargit après la Seconde Guerre mondiale et la scolarité des filles, dans la mixité, devient l'un des témoins de la démocratisation de l'enseignement en France. Cependant, le fait de se concentrer sur le système public cache le sort de la jeunesse issue des milieux catholiques, réfractaires à la République, qui dans la première moitié du XX^{e} siècle préfèrent envoyer les enfants dans des établissements privés et confessionnels ; quitte à ce qu'elles et ils soient pensionnaires. Également, toute la population des jeunes qui s'orientent dans les formations courtes (techniques et agricoles) ou bien qui entrent dans le monde du travail dès la sortie de l'école primaire obligatoire, échappe à l'étude. Ces choix de cadrage excluent les cohortes de jeunes inscrits dans les établissements techniques et dans les écoles primaires supérieures (EPS). Les EPS offraient pourtant une formation de trois puis quatre années après le certificat d'études, mais elles dépendant de l'ordre primaire. Lorsqu'elles sont transformées en collèges dits « modernes » à partir de 1941 par Jérôme Carcopino, ministre de l'Éducation nationale sous Vichy, les élèves rentrent alors dans les comptabilités de l'ordre secondaire. De même seront comptés les élèves des Cours complémentaires (CC) lorsque ceux-ci deviennent des CEG (Collège d'enseignement général) avec la réorganisation de la carte scolaire initiée par le ministère Berthoin en 1959. En effet, la situation change au début des années soixante. Alors que les lycées d'État sont de plus en plus nombreux, parce que l'administration centrale absorbe la gestion des anciens collèges communaux pour soulager financièrement les communes, le décret Capelle-Fouchet de 1963 invente le Collège d'enseignement secondaire (CES). Cette nouvelle structure est conçue pour être mixte. Ainsi, les collèges (CEG et CES) forment des élèves jusqu'au niveau de la troisième dont le nombre ne cesse d'augmenter. Mais dorénavant, pour préparer le baccalauréat, les nouveaux collégien-ne-s doivent intégrer un lycée qui leur assure l'enseignement du second cycle (classes de 2de,1ère et T^{le}) tout en continuant à accueillir des élèves dès la sixième.

Les collégien-ne-s et lycéen-ne-s de l'étude sont donc scolarisés de la sixième à la terminale et dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Elles et ils ont entre 10/11 ans et 18/19 ans environ. Les générations de « jeunes filles » et de garçons parfois appelés

[8] Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 13, 1987, p. 35‑43.

« jeunes gens[9]» sont, dans l'entre-deux-guerres, issues des « classes creuses » sur le plan démographique[10]. Après la Seconde Guerre mondiale, les jeunes scolarisés de la « nouvelle vague[11]» sont avides de scolarisation, mais pas encore si nombreux. En revanche les premières générations du « *baby-boom*[12]» qui arrivent dans le secondaire à la fin des années cinquante et au tout début des années 1960 [13] représentent une masse d'élèves qui gonfle les effectifs de l'enseignement. Ceci n'est pas sans conséquence sur le développement de la mixité.

À travers l'enseignement mixte, la dichotomie de deux groupes facilement identifiables – les filles d'un côté, les garçons de l'autre –, se diluent dans le mélange qui perturbe les représentations à l'égard de la jeunesse[14]. L'intérêt de la recherche réside dans le fait d'étudier ce processus de mélange parce qu'il interroge les relations sociales entre filles et garçons et, ce faisant les rapports femmes-hommes. La mixité dans l'enseignement est une marque du changement des mentalités de la société et de son rapport au monde. Il faut ajouter un autre paramètre lié à l'âge des élèves de l'enseignement secondaire pour comprendre les enjeux des discours sur ce que les contemporains nomment la coéducation. En effet, les jeunes qui rentrent dans la catégorie des adolescent-e-s vivent cette période unique du passage de l'enfance à l'âge adulte, avec sur le plan physiologique les

---

[9] « Jeunes gens » est utilisé uniquement pour qualifier les garçons alors que l'expression pourrait-être valable pour les deux sexes.

[10] Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire,* nº 13 ,1987, p. 35 à 43. Agnès THIERCÉ, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris, Belin, 1999.

[11] Les enfants nés entre 1927 et 1938 représentent les classes creuses de l'entre-deux-guerres, ils ont entre 18 et 30 ans en 1957. L'expression forgée en 1958 depuis l'édition de l'ouvrage de Françoise GIROUD, *La Nouvelle Vague. Portraits de la jeunesse*, Paris, Gallimard, 1958.

[12] Jean-François SIRINELLI, *Les baby-boomers, une génération 1945-1969*, Paris, Pluriel Histoire, Hachette Littératures, 2003.

[13] Voir l'entretien de Pierre BOURDIEU avec Anne Marie METAILLÉ, « La jeunesse n'est qu'un mot » paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages,1978, p. 520 à 530. Repris in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992, p.143 à 154.[En ligne]. p. 144 : « […] les différentes classes sociales ont accédé de façon proportionnellement plus importante à l'enseignement secondaire et […] une partie des jeunes (biologiquement) qui jusque-là n'avait pas accès à l'adolescence, a découvert ce statut temporaire, « mi-enfant mi-adulte », « ni enfant, ni adulte »».

[14] Parmi les références bibliographiques à propos de la jeunesse et de l'adolescence, voir : Ludivine BANTIGNY, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2006. Ludivine BANTIGNY et Ivan JABLONKA. *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXe siècles)*, Paris, PUF, 2009. Maurice CRUBELLIER, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris, Collection U., A. Colin, 1979. François GRÈZES-RUEFF et Jean LEDUC, *Histoire des élèves en France : de l'Ancien régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2007. Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres »,…,*op.cit.* Agnès THIERCÉ, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, *…op.cit.*

bouleversements hormonaux de la puberté. Ce moment de la vie construit l'individu en tant que femme et en tant qu'homme, tout du moins sur le plan social dans « la pensée de la différence[15]». Or, les adultes qui encadrent l'éducation des jeunes en ont conscience et craignent les bouleversements que cela peut provoquer, d'autant plus dans la mixité.

Le nombre des élèves scolarisé-e-s dans le secondaire ne cesse d'augmenter au cours du XX^{e} siècle. La croissance des effectifs a pour corollaire des réformes qui depuis la sortie de la Première Guerre mondiale tendent à démocratiser l'éducation nationale. Ainsi la gratuité de la scolarité au début des années 1930 et le développement du système des bourses ouvrent les études secondaires à un public plus large. La réussite au mérite s'avère un peu plus aisée pour les élèves né-e-s dans des milieux éloignés de l'école élitiste. Parmi les élèves qui prennent leur chance dans l'accès aux études secondaires, il faut tenir compte des filles, puisqu'en moins de quarante ans elles rattrapent, en termes de taux de scolarisation, le retard pris sur celui des garçons. Elles sont de plus en plus nombreuses à entreprendre des études secondaires et elles réussissent, au point qu'à la fin des années soixante elles commencent à dépasser les garçons dans l'obtention des diplômes de fin d'études, entre autres le baccalauréat[16]. Ainsi dans le cadre de l'émergence d'une mixité généralisée se dessine la place des élèves, filles et garçons, mais celle des filles est singulière. Leur place est influencée par la dynamique qui travaille la société française depuis deux siècles pour « faire valoir le droit pour une femme d'être un individu à part entière, un sujet qui ne se réduise pas à l'être pour autrui, selon l'idée fondamentale du *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir[17]». Cette évolution change leur rapport à la scolarité, ce qui n'est pas sans conséquence sur les transformations du modèle éducatif pensé, à ses débuts, pour les garçons.

---

[15] MOSCONI Nicole, Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris, L'Harmattan, 1994

[16] L'étude de Jean-Pierre TERRAIL brosse de façon synthétique un tableau de l'évolutions dans scolarités selon les sexes à partir de statistiques de l'INSEE. A compléter avec l'article de Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n^{o} 3, 1992, p. 645 à 676. Il écrit : « De 1929 à 1938, les effectifs totaux du secondaire public ont augmenté de 62,2 %, avec une croissance plus rapide pour l'enseignement féminin (70,3 %) que pour l'enseignement masculin (58,4 %) », p. 55. Les sociologues Christian BAUDELOT et Roger ESTABLET, *Allez les filles !,* Paris, Seuil, 1991, relèvent ce fait historique qu'ils qualifient de « majeur ».

[17] Sophie ERNST, *Femmes et école : une mixité inaccomplie*, *L'école en débat*s, Saint-Fons, INRP, 2003, p. 7-8. L'ouvrage de Simone de de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, est publié en 1949.

Axes de recherche

Trois directions de recherche sont envisagées pour examiner les différentes problématiques soulevées par l'histoire de la mixité scolaire. Elles tiennent compte des échelles locale et nationale afin d'élaborer une analyse quantitative et qualitative du processus de mise en mixité des établissements secondaires. La mixité interroge le lien que la société assigne aux rapports sociaux de sexes entre les adolescent-e-s puisqu'elle mélange un public composé de filles et de garçons, instruit-e-s dans un lieu commun avec les mêmes programmes disciplinaires.

Un premier axe consiste à repérer comment l'État, les municipalités et les établissements participent à la réalisation du coenseignement dans les différents cycles de l'enseignement secondaire. Cet axe permet de travailler sur les aspects institutionnels et politiques de la mise en application de la mixité. Il cherche à voir où elle s'est implantée sur le plan régional et combien de jeunes sont concernés. Les situations locales sont variées. En effet, les histoires locales des établissements scolaires dépendent des relations que les populations entretiennent avec leurs institutions publiques et les instances religieuses locales, notamment en ce qui concerne le développement de ce que l'on nomme généralement « coéducation ». Les données nationales permettent de localiser les implantations à deux moments (années trente et 1954) et donc d'appréhender l'évolution du processus. La cartographie donne une « géographie de la mixité » nationale au cours du XX^{e} siècle, tout en permettant de repérer les caractéristiques régionales s'il y en a.

Le deuxième axe tente de voir comment se pose un regard nouveau sur l'éducation et donc sur l'idée de mixité des sexes chez les adolescent-e-s. L'analyse du discours permet de travailler tout autant sur les théories pédagogiques de la mixité que sur les résistances exprimées au cours de la période étudiée. Il faut les remettre dans leur contexte qui explique comment des transformations importantes et concomitantes se nourrissent les unes des autres. Les mutations dans les mentalités des sociétés traumatisées par deux guerres mondiales influencent la demande croissante pour l'accès à des niveaux plus élevé d'instruction. Rebecca Rogers rappelle d'ailleurs que « […] nos systèmes scolaires sont le

produit d'une histoire, modelés par des cultures nationales spécifiques[18]». Elle invite ainsi à réfléchir aux différentes transformations culturelles qui jouent sur la vision de l'éducation, dans un système démocratique et donc sur la mixité en gestation. Il convient alors d'interroger les discours. Il est possible de confronter les thèses de celles et ceux ayant défendu la « coéducation », avec celles des pourfendeurs de la « coéducation » qui refusent l'idée du mélange des sexes au sein du système scolaire. L'analyse des discours contradictoires apparaît nécessaire, car « la nature des débats (sur la mixité) nous éclaire sur la façon dont une société pense la différence des sexes[19]». La réalisation de la mixité scolaire est le reflet d'une tension entre modernité et tradition de la société française du XX^{e} siècle, qui a traversé aussi le siècle précédent.

Le troisième volet propose d'apprécier la manière dont les élèves et les familles, les professionnel-le-s de l'éducation et leurs cadres, perçoivent et mettent en pratique la mixité lorsqu'elle s'est imposée à eux ou à elles. Il s'agit, avec ce troisième axe, de mettre au jour les différentes temporalités des expériences de la mixité et de repérer malgré la diversité des expériences les formes de pratiques du mélange des sexes dans les établissements scolaires.

L'aspect paradoxal de la thèse est lié au fait qu'une approche repère les discours, pour en faire une typologie et situer les points d'achoppement entre des courants de pensée opposés et qu'une autre approche dénonce les formes d'invisibilité de la mutation sociale profonde que représente l'éducation en commun. L'intérêt est alors de voir les décalages entre les oppositions, les réflexions et les pratiques dans les établissements. Pour cela, l'entreprise de rendre visible la mixité s'appuie sur une historiographie variée qui croise différentes disciplines dans laquelle les historien-ne-s sont entré-e-s tardivement.

B. Une historiographie pluridisciplinaire

L'histoire de la mixité est au croisement de l'histoire de l'éducation et de l'histoire des femmes. Elle oblige à regarder non seulement l'histoire des institutions scolaires, mais

[18] Rebecca ROGERS, "Introduction", *in* Rebecca ROGERS (dir.), *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents...,* Lyon, Sociétés espaces temps, 2004, p.13.
[19] *Ibid.*, p.16.

également l'histoire sociale de l'éducation et des élèves. Elle ouvre ainsi le champ de l'histoire des jeunes et de la jeunesse tout en faisant appel à l'histoire des femmes à travers les élèves filles, et ce faisant également de l'histoire du genre. Les recherches sur la question de la mixité scolaire ont été investies plus tardivement par les historien-ne-s que par les philosophes et les sociologues. C'est par le biais des sciences de l'éducation et le développement des études genre que les premières études interrogent les effets de la mixité en éducation.

La philosophie et la sociologie au service des sciences de l'éducation

En France, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?*[20] de Nicole Mosconi, paru en 1989, est le premier ouvrage entièrement consacré à la question sans prétendre à un historique. Cependant il « brosse l'évolution de l'enseignement secondaire "de la séparation des sexes à la mixité". Ce survol constitue surtout une invitation aux historiens à s'y intéresser, étant donné l'absence d'étude sur ce sujet[21]», écrit Rebecca Rogers avec quinze ans de recul en 2003.

Chronologiquement, à la fin des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les travaux de Nicole Mosconi[22] puis de Geneviève Fraisse[23], l'une et l'autre philosophes de formation, font appel à l'histoire pour réfléchir sur ce que *fait* la mixité à l'éducation des filles et des élèves en général. Leurs démarches s'appuient sur l'histoire qu'elles-mêmes ont produite pour éclairer leurs réflexions. Elles initient ainsi le lien, que la perspective historique rend possible, entre les formes de démocratisation de l'école et la mixité. La question de la valeur de la mixité en tant que vecteur du principe universel d'égalité reste le fond du problème pour les philosophes comme pour les sociologues.

Dans les mêmes années 1990, des sociologues s'intéressent à la mixité sous l'angle de l'étude des rapports entre les sexes et de la place des filles dans l'institution scolaire.

---

[20] Nicole MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris, PUF, 1989.
[21] Rebecca ROGERS, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, nº 18, 2003, p. 177 à 202, p. 187.
[22] Nicole MOSCONI, La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ? Paris, PUF, 1989.
[23] Geneviève FRAISSE, *La différence des sexes*, Paris, PUF, 1996. Geneviève FRAISSE, *Les femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard, Folio histoire, 1998. Geneviève FRAISSE, *Les deux gouvernements, la famille et la Cité*, Paris, Gallimard, Folio/Essais, 2000.

Faisons notre la remarque de Marie-Madeleine Compère en 1995 : « La production qui traite des rapports que les femmes entretiennent avec l'école est, en Europe, relativement récente. Elle a fait irruption dans l'historiographie, en revêtant volontiers des formes collectives : numéros spéciaux de revues, colloques[24]». En France le colloque organisé par le CEDREF[25] en 1990 à l'Université Paris 7 intitulé : « La mixité dans les organisations et les institutions », est l'occasion de la parution d'*Égalité entre les sexes : mixité et démocratie*[26], dirigé par les sociologues Claudine Baudoux et Claude Zaidman. En introduction de l'ouvrage datant de 1992, les auteures écrivent :

> Du fait que la notion de mixité renvoie à des luttes passées, elle n'apparaît pas d'emblée comme objet d'observation. Ainsi, bien que récente dans sa forme généralisée, la mixité scolaire ne fait encore l'objet que de très peu de recherches scientifiques. Tout se passe comme si le fait que la mixité scolaire ne soit plus en France objet de débats annulait son existence comme objet d'étude. Or cette rencontre des garçons et des filles sur les bancs de l'école primaire est un des éléments de la nouvelle donne des relations entre les sexes dans les sociétés démocratiques[27].

Les travaux de recherches compilés dans cet ouvrage privilégient l'école primaire. Or l'enseignement secondaire est le parent pauvre des études sociologiques sur la mixité qui restent peu nombreuses pour ce niveau scolaire.

Cependant, les approches sociologiques croisent les démarches des historien-ne-s. Au point qu'en 2003, alors que Rebecca Rogers propose un état des lieux historiographique, la sociologue Catherine Marry rédige le rapport intitulé : « Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales ». Commandé à l'occasion de la conférence du Piref[28], la chercheuse fait un bilan sur les apports de la recherche en sociologie et socio-psychologie. Les deux années suivantes, Catherine Marry est sollicitée pour rédiger l'article : « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches[29]». Puis elle s'associe à l'historienne Sylvie Schweitzer avec qui elle cosigne le chapitre

---

[24] Marie-Madeleine COMPÈRE, *L'histoire de l'éducation en Europe…op.cit.*, p. 260. « L'enseignement féminin » p. 260 à 276.

[25] Le groupe de recherche « Genre, sciences et sociétés-CEDREF » constitue, dans l'Université Paris Diderot - Paris 7, un pôle de référence pluridisciplinaire pour les enseignements et les recherches portant sur les femmes, les rapports sociaux de sexe et le féminisme.

[26] Claudine BAUDOUX et Claude ZAIDMAN (dirs.), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie,* Paris, L'Harmattan, 1992.

[27] *Ibid.* p. 7.

[28] Piref : Programme incitatif de recherche sur l'éducation et la formation. Le Piref créé en 2002 pour coordonner la recherche en formation et éducation, répond aux préconisations du rapport d'Antoine Prost de 2001. Placé sous la double tutelle des ministères de l'Éducation et de la Recherche, il n'existe plus actuellement.

29 Catherine MARRY, « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches », Controverse sur la mixité, *Travail, genre et sociétés*, n° 11, 2004, p. 189 à 194.

intitulé « scolarités », dans lequel elles interrogent la mixité dans le primaire et le secondaire[30].

Le mariage entre histoire et sociologie apparaît inévitable pour entamer une sociohistoire de la mixité. Cependant, le bilan restreint de la bibliographie existante du corpus de données est à l'image de ce que produit la thématique dans le système de l'éducation nationale français. Un impensé éducatif que Nicole Mosconi dénonçait à la fin des années 1980.

L'histoire de la mixité à la croisée de celle de l'éducation et de l'histoire des femmes et du genre

Au début des années 2000, la conjonction des travaux précédents avec des réflexions qui se développent autour de la notion de « mixité » à qui l'on attribue un sens plus large que le mélange des sexes (mixité sociale, mixité spatiale et géographiques, etc.), incite les historien-ne-s à s'emparer de la question pour la mixité scolaire.

En 2003 Rebecca Rogers réalise l'« état des lieux de la mixité », avec une historiographie comparée en Europe, à l'occasion de la parution du numéro *Coéducation et mixité* de la revue *Clio*[31]. D'ailleurs dans ce numéro, de nombreux articles de fond, à propos de la mixité, ont enrichi la bibliographie générale produite par la revue *Histoire de l'éducation*. Pour l'histoire de la mixité, Rebecca Rogers met en perspectives les premiers travaux anglo-saxons qui datent du début de la décennie 1980, avec les productions néerlandaises, allemandes et enfin françaises dont l'ouvrage de Nicole Mosconi est initiateur[32].

Dans le prolongement de l'historiographie comparée, Rebecca Rogers dirige en 2004 la publication de *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, préfacée par Geneviève Fraisse[33]. La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à « La difficile mixité de l'enseignement secondaire », en France au XIX^{e} siècle, en Irlande et aux Pays-Bas[34]. Mais surtout, Michelle Zancarini-Fournel reprend et approfondit l'éditorial qu'elle avait

30 Catherine MARRY et Sylvie SCHWEITZER, « scolarités » in *Femmes, genre et société, l'Etat des savoirs*, Margaret MARUANI (dir.), Paris, La Découverte, 2005, p. 211 à 216.
31 Rebecca ROGERS, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n^{o} 18, 2003, p. 177 à 202. Rebecca ROGERS, « Histoire de la mixité en France depuis 1880 », *Administration et Éducation, « l'École au féminin »*, n°2, 2006, p. 9 à 18.
32 Nicole MOSCONI, La mixité dans l'enseignement secondaire…, op. cit., 1989.
33 Rebecca ROGERS (dir.), *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, Sociétés, espaces, temps, Lyon, ENS, 2004, 240 p.
34 *Ibid.*, p. 99 à 146.

rédigé en 2003 avec Françoise Thébaud pour introduire la revue *Clio*. Ainsi son chapitre « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976)[35]» propose à la fois un panorama et une synthèse des étapes essentielles de la marche vers la mixité à tous les niveaux de la scolarité en France. Au demeurant, les articles les plus récents concernant l'histoire et la mixité reviennent à Yves Verneuil. Il publie consécutivement en 2013 et 2014 deux articles dont le premier : « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », met à l'épreuve l'enseignement catholique mixte à l'instar de l'historien américain James Albisetti quinze ans plus tôt qui proposait une perspective comparative internationale[36].

Si travailler sur la mixité de sexe à l'école « constitue une autre façon d'écrire une histoire de l'éducation où se rencontrent le masculin et le féminin[37] », elle propose non seulement de se référer à l'histoire sociale de l'éducation en général, mais aussi à l'historiographie de l'éducation des filles en particulier et à l'histoire du genre.

a. L'histoire sociale de l'éducation

L'histoire de la mixité est une histoire sociale à la frontière de celle des institutions scolaires, de celle des élèves et de l'histoire de la pédagogie. Marie-Madeleine Compère considère Antoine Prost comme l'un des pionniers de l'histoire sociale de l'éducation lorsque paraît en 1968 l'*Histoire de l'enseignement*[38]. Puis le quatrième tome de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation,* dans laquelle il consacre une sous-partie à la mixité, donne au début des années quatre-vingt une belle base générale à cette histoire sociale[39]. Ainsi,

---

[35] *Ibid.*, p. 25 à 32.

[36] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », *Histoire de l'éducation*, vol. 137, nº 1, 2013, p. 57 à 91 ; Yves VERNEUIL, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XXe siècle », *Le Mouvement Social,* vol. 248, nº 3, 2014, p. 47 à 69 ; James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Ilius Magistra », *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667 à 696.

[37] Rebecca ROGERS (dir.), *La mixité dans l'éducation…, op.cit,* p. 75.

[38] Marie-Madeleine COMPÈRE, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris, INRP, 1995. Antoine PROST, *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin, « Collection U », 1968.

[39] Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981 (1e éd.); vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004 (2nde éd.). Dans la version de poche de 2004 éditée dans la collection Tempus chez Perrin, la sous-partie est traitée en quatre pages, p. 576 à 580. Marie-Madeleine COMPÈRE et Philippe SAVOIE, « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation* n° 90, nº 2, 2001, p. 5 à 20.

courbes et statistiques s'intègrent dans le paysage éducatif et l'emportent sur la description institutionnelle. En outre, Marie-Madeleine Compère tout comme Antoine Prost rappellent que la période étudiée des années 1920 à 1960 se caractérise par une faiblesse historiographique. Cependant, le déficit se comble peu à peu depuis une quinzaine d'années pour cette dernière période récente de l'histoire[40].

Par ailleurs, aux États-Unis, deux auteur-e-s américains Elisabeth Hansot et David Tyack ont tracé la voie de l'histoire sociale de la mixité en publiant *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*[41]. Ils estiment qu'une lecture institutionnelle est indispensable, même si elle est critiquable, pour écrire l'histoire de la *coeducation* scolaire aux États-Unis. Ils ont aussi le mérite de donner des pistes d'interprétation en prenant le genre comme catégorie d'analyse. Selon eux, d'une part il est possible de travailler sur la « politique genrée » des institutions qui correspondent à l'ensemble des règles explicites ou implicites appliquées aux deux sexes de manières différentes ou similaires. Et d'autre part, il s'agit d'étudier les « pratiques genrées » dans les institutions, et de repérer des *habitus* et des comportements qui ne sont pas forcément congruents avec les pratiques attendues.

Travailler la notion de mixité scolaire permet dans une certaine mesure d'historiciser les rapports entre les sexes, parce que les deux sont réunis dans un même espace[42]. Il est

---

[40] La base de données bibliographiques, en ligne, offerte par la revue *Histoire de l'éducation* est l'outil incontournable de l'historien-ne de l'éducation. Depuis 1979 le numéro double annuel, disponible aujourd'hui sur Internet, recense la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*. En ce qui concerne le sujet de la thèse l'indexation de mots clefs (mixte, mixité, coéducation, gémination, coenseignement, et coinstruction), sur les critères : enseignement secondaire et public entre 1915 et 1980 en France produit une vingtaine de références sur la masse des publications recensées (plus de 21 200) dans la *Bibliographie*. Elles sont plus nombreuses lorsqu'on tient compte des articles qui traitent de la mixité dans l'enseignement primaire, dans le supérieur et de ceux qui ne s'intéressent qu'au XIX^{e} siècle.

[41] David TYACK et Elisabeth HANSOT, *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*, New Haven Yale University Press, 1992.

[42] A propos de la notion d'espace en histoire, voir la réflexion de Rebecca ROGERS, « Le sexe de l'espace : réflexion sur l'histoire des femmes aux XVIII^{e} et XIX^{e} siècles dans quelques travaux américains, anglais et français » in *Les espaces de l'historien*, Études d'historiographie rassemblées pas Jean Claude WAQUET, Odile GOERG et Rebecca ROGERS, Presse universitaire de Strasbourg, 2000, p. 181 à 202. *« En France l'histoire des femmes a longtemps été liée à l'histoire des mentalités, et des outils conceptuels n'ont émergé qu'avec difficulté. […] »*. Les historiennes françaises ont été méfiantes vis à vis d'une conceptualisation de l'espace et des sphères, perçue comme systémique et dichotomique. Elles craignaient de ne pouvoir historiciser les rapports entre les sexes parce qu'elles voulaient faire une histoire plus politique du pouvoir des femmes. A l'inverse, des chercheurs anglo-saxons ont conceptualisé plus tôt l'espace qui dépend d'une claire définition des termes et des références épistémologiques utilisés. « *Au début des années 1990, la perspective française, plus axée sur l'espace concret de la cité et sur la notion de « public », a rejoint la perspective anglo-américaine dans sa critique des sphères séparées […] En schématisant on peut discerner dans ces critiques deux orientations nouvelles qui correspondent davantage aux problématiques explicités par Michelle Perrot dans l'Histoire de femmes ; La première s'intéresse aux questions de pouvoir et aux caractéristiques de*

également question de l'histoire de la scolarisation des filles et du genre d'autant que le mouvement commence à sens unique, par l'intégration des élèves filles dans les structures scolaires de l'enseignement masculin en France.

b. L'histoire de l'éducation des filles et du genre

La réflexion de Michelle Perrot sur l'écriture de l'histoire des femmes rend compte de la complexité de la tâche parce que : « les historien-ne-s sont tributaires des autres disciplines, ils/elles sont redevables à l'anthropologie dont la différence des sexes est le pain quotidien, à la sociologie qui, très tôt, a mis en lumière le lien « travail-famille » […], à la littérature, qui nous introduit au monde imaginaire, à l'esthétique, si précieuse pour la saisie des images des femmes, etc.[43]». Je complète volontiers le « etc. » par la psychologie, voire même la psychanalyse.

Le travail de Françoise Mayeur sur l'enseignement secondaire des jeunes filles au XIX[e] et début du XX[e] siècle marque l'histoire scolaire au féminin dans les années soixante-dix[44]. Même si elle n'est pas la première, « les chercheurs, suivant la voie tracée par F. Mayeur, plongent dans les archives pour proposer une histoire sociale et institutionnelle de l'éducation féminine[45]». Ce faisant, son expertise lui donne aussi la charge de rédiger le tome 3 de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*[46] sur la période de 1789 à 1930, à l'instar d'Antoine Prost pour la période suivante. En1988, elle propose le premier bilan historiographique des travaux de recherche sur l'histoire de l'éducation des filles[47]. D'autres historiennes prennent le relais de Françoise Mayeur en s'intéressant aux parcours des filles, des femmes enseignantes et de leurs institutions,

---

la sphère publique sous l'influence d'abord de M. Foucault puis de J. Habermas ; La deuxième orientation […] propose d'examiner de plus près les pratiques et les usages de l'espace matériel, qu'il soit public ou privé ».

[43] Michelle PERROT, « Identité, égalité, différence le regard de l'Histoire », in *La place des femmes*, EPHESIA (coll.)*,* Paris, La Découverte « Recherches », 1995, p. 39 à 56, p. 41.

[44] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la IIIe République,* Paris, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 1977. Françoise MAYEUR, *L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle*, Paris, Hachette, 1979.

[45] Rebecca ROGERS (dir.), *La mixité dans l'éducation…, op.cit,* p. 47. Voir aussi p. 45 et p. 50.

[46] Françoise MAYEUR, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : Tome 3, De la Révolution à l'École républicaine, Paris, Perrin, 2004.

[47] Françoise MAYEUR, « L'éducation des filles en France au XIXe siècle : historiographie récente et problématique », in Problèmes d'histoire de l'éducation ; Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma, La Sapienza (janvier-mars 1985), Rome, École française de Rome, 1988, p. 79 à 90.

notamment Rebecca Rogers pour le XIX^e siècle[48]. En revanche, la scolarisation des filles du XX^e siècle après la Grande Guerre est moins traitée. Claude et Françoise Lelièvre font tout de même un premier bilan publié en 1991 sous le titre l'*Histoire de la scolarisation des filles*[49], que Marie-Madeleine Compère considère comme prématuré en 1995[50]. Rebecca Rogers quant à elle, valorise leur étude du fait qu'ils abordent la question de la mixité et que l'ouvrage « se concentre sur la période après 1960 ». Mais « Leur analyse, qui reste au niveau des circulaires, des décrets et des statistiques […] propose peu de pistes pour comprendre la signification que revêt la généralisation de la mixité[51]».

Reprenant le flambeau de Françoise Mayeur, Rebecca Rogers offre en 2007 une nouvelle synthèse magistrale de « l'écriture de l'histoire de l'éducation féminine dans la longue durée [52] ». A propos de l'histoire de la mixité elle constate que « l'approche d'historiens « classiques » qui font le choix d'étudier ensemble garçons et filles, ou qui intègrent à leur analyse les institutions féminines et masculines de façon à faire mieux ressortir la manière dont les deux font système[53]» se manifeste de plus en plus. Et de poursuivre que « c'est plutôt l'influence de l'histoire des femmes et du genre qui a récemment impulsé un certain nombre de recherches[54]» sur la mixité.

En effet, l'histoire de la mixité se nourrit du paradigme « genre » en tant que catégorie d'analyse[55]. Le « genre » ouvre des perspectives pour une approche méthodologique qui interroge les « rapports sociaux de sexe » et leurs enjeux. Il permet d'écrire une *histoire*

---

[48] Rebecca ROGERS, *Les Demoiselles de la Légion d'honneur. Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIXe siècle*, Paris, Perrin, 2006.

[49] Françoise LELIÈVRE et Claude LELIÈVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Repères pédagogiques, Paris, Nathan, 1991.

[50] Marie-Madeleine COMPERE, *L'histoire de l'éducation…*, *op.cit.,* : « La production qui traite des rapports que les femmes entretiennent avec l'école est en Europe relativement récente. Elle a fait irruption dans l'historiographie, en revêtant volontiers des formes collectives : numéros spéciaux de revues, colloques. Il y a donc profusion d'études, mais cette abondance signifie aussi dispersion, pour ne pas dire éclatement, et surtout inégalité. Le bilan publié sur la France (Claude et Françoise LELIÈVRE, *Histoire de la scolarisation des filles,* Paris,1991) souffre de cette situation bibliographique : si la description institutionnelle est complète et précise, la synthèse globale paraît prématurée, surtout sur les périodes anciennes, faute d'études de première main approfondie », p. 260.

[51] Rebecca ROGERS, « Actualité de la recherche. État des lieux…, *op.cit.,* p. 187.

[52] Rebecca ROGERS, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », in *L'éducation des filles XVIIIe-XXIe siècles : hommage à Françoise Mayeur*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Rebecca Rogers, Paris, INRP, 2007, p. 37 à 79, p. 37. Voir aussi, Rebecca ROGERS, « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », *History of education researcher*, n° 80, 2007, p. 136 à 144.

[53] *Ibid.*, p. 73.

[54] *Ibid.*, p. 75.

[55] Volontairement je désigne le « genre » en termes de paradigme plutôt que de concept. Position prise à partir de la lecture de l'article de Françoise THEBAUD « Concept : sexe et genre » in Margaret MARUANI (dir.), *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs,* Paris, La Découverte, 2005, p. 59 à 66.

genrée[56] avec l'affirmation que les différences sont socialement construites et qu'elles reposent sur des rapports hiérarchisés au bénéfice du masculin. Il s'agit de rapports de pouvoir qui sont alors appréhendables historiquement. L'article programme de Joan W. Scott incite les historien-ne-s de ne plus chercher des origines uniques aux faits concrets, mais de concevoir « des processus tellement liés entre eux qu'ils ne sauraient être séparés[57] ». L'étude du mélange des sexes dans le cadre scolaire appréhende cette complexité en s'attachant à regarder à la fois « le sujet individuel » et « l'organisation sociale ». Les interactions entre les deux champs, le champ individuel et le champ collectif témoignent alors des changements et de l'évolution des mentalités qui dépendent aussi des aléas politiques, économiques et culturels.

Au-delà de la pluridisciplinarité des champs historiographiques, il est nécessaire de prendre en compte le contexte national. En France, l'histoire de l'éducation est marquée par le rôle de l'État, aussi l'histoire de la mixité est liée à l'histoire de l'éducation institutionnelle, dont celle des filles et de leur instruction depuis que l'État s'en charge, en l'associant à l'histoire culturelle et sociale.

C. Méthodes et sources pour écrire l'histoire du coenseignement

Pour montrer le balancement entre ce qui « autorise » la mixité (à partir de l'histoire administrative et institutionnelle) et la manière dont elle se « fait » (à travers les pratiques et les discours), la recherche est guidée par quelques points méthodologiques.

La thèse regarde le processus de la « mise en mixité » avec le postulat d'une vision historique genrée. Il est également nécessaire de définir les différents termes du titre de la thèse : *coéducation*, *coenseignement* et *mixité*. Quant à la volonté de faire une « géographie » de la coéducation, elle demande de traiter des données statistiques sur les implantations des établissements que j'appelle « coéducatifs » pour la première période de

[56] Dans cette thèse, l'expression « histoire genrée » est privilégiée. En revanche, l'expression « histoire du genre » ou « histoire genre » n'apparaît pas opportune puisqu'il n'est pas question, ici, d'étudier historiquement « le » genre. Le thème de la mixité est alors traité avec une grille de lecture genrée. Ceci revient à penser le travail historique en ayant à l'esprit qu'il y a du genre dans les dispositifs et les expériences de coéducation/mixité.

[57] Joan W. SCOTT, « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », trad. par Éléni VARIKAS, *Les Cahiers du GRIF*, vol. 37, nº 1, 1988, 125 à 153 p. 140.

l'entre-deux-guerres, puis dits « mixtes » par le ministère de l'Éducation nationale après la Seconde Guerre mondiale. La démarche méthodologique est détaillée dans « l'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques » en annexe deux.

Avec un sujet transversal comme celui de la mixité se pose la question des sources. D'autant que les critères « coéducation » et « mixité » ne sont jamais l'objet d'un classement à part entière dans les archives. Les sources institutionnelles sont éparses parce que la « mise en mixité » n'était pas un projet pour l'éducation, aussi l'administration centrale ne l'a pas considérée avec intérêt. Pour l'analyse discursive, les publications repérées qui soutiennent la mixité ou s'y opposent sont « rangées » virtuellement dans des « bibliothèques » qui les classent chronologiquement et par auteur-e-s (en annexes). Enfin pour une histoire sociale, le recours à des entretiens avec d'ancien-ne-s élèves d'établissements mixtes donnent des informations sur les perceptions de la mixité que leurs souvenirs retiennent.

Des mises au point méthodologiques

a. Le regard « genre » sur le processus de « mise en mixité »

L'intérêt du paradigme « genre » en tant que catégorie d'analyse a pour fondement l'analyse des rapports de pouvoir dans un système d'organisation sociale. Faire des analyses au prisme du genre permet de comprendre comment les individus incorporent les normes, s'en accommodent, se les approprient ou bien les transgressent. L'article fondateur « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique[58]» de l'historienne américaine Joan W. Scott éclaire et justifie l'usage du genre dans le cadre d'une recherche sur l'histoire de la mixité, par plusieurs des réflexions qu'il soulève. On peut lire ainsi le passage où elle dit que la participation des femmes à l'histoire est « un défi théorique[59]», et que ce défi :

> [Il] exige l'analyse non seulement du rapport entre expériences masculines et féminines dans le passé, mais aussi du lien entre l'histoire du passé et les pratiques historiques actuelles. Comment le genre fonctionne-t-il dans les rapports sociaux humains ? Comment le genre donne-t-il un sens à l'organisation et la perception de la connaissance historique ? Les réponses dépendent du genre comme catégorie d'analyse[60].

Elle souligne également que les individus se réinventent dans les environnements où ils évoluent, ainsi :

[58] *Ibid.*
[59] *Ibid.*, p. 128.
[60] *Ibid.*, p. 128.

> Les représentations conscientes du masculin et du féminin ne sont pas immuables puisqu'elles varient selon les usages du contexte[61].

Il convient alors de reprendre la proposition de Rebecca Rogers qui recommande de « saisir les pratiques sur le terrain afin de comprendre le basculement d'un système scolaire non mixte à un système mixte[62] » et de décrire un ensemble qui fait système. En effet, au cours des soixante années étudiées (1916-1976) les structures scolaires françaises sont tiraillées par des contradictions. La difficulté réside notamment dans l'opposition entre la norme de la séparation des sexes pour conserver l'ordre social et le désir d'offrir l'égalité de l'acquisition d'une culture scolaire de niveau secondaire (pré-supérieur), grâce à une éducation identique pour les filles et les garçons. Or, pour les contemporains, la mixité de sexe peut être considérée comme un « brouillage[63] » des rapports sociaux de sexe. En tout cas elle brouille les représentations des relations sociales. Elle offre le risque de produire des déséquilibres dans les rapports femmes-hommes et dans les rôles et les places que la société assigne traditionnellement à chacun et chacune. Dans le même temps, le déploiement des structures mixtes fait partie des changements qui marquent les sociétés françaises du XX^{e} siècle. Aussi, l'ambiguïté déstabilisante du mélange des sexes produit soit de la méfiance à l'égard du processus de mixité, soit une forme de déni, qui consiste à ne pas vouloir voir qu'elle est en train de s'installer. Ceci explique sans doute pourquoi le monde éducatif s'est intéressé tardivement aux effets de la mixité qui en français est désignée par plusieurs termes.

b. Terminologie et usage des mots

À partir du cadre chronologique (1916-1976), il convient de clarifier les définitions de chaque terme dont les usages varient selon les périodes. Pour évoquer le mélange des sexes, on doit différencier le mot générique *mixité* des trois autres termes : *coéducation*, *gémination* et *coinstruction,* utilisés couramment dans le langage éducatif depuis le XIX^{e} siècle. Le vocabulaire de la langue française est semble-t-il plus riche que celui des langues voisines.

Pour ma part, je privilégie le mot *coenseignement* qui n'appartient pas au vocabulaire de l'époque étudiée. Il a le mérite d'être atemporel tout en étant le synonyme de *coinstruction*

---

[61] *Ibid.*, p. 137.
[62] Rebecca ROGERS, « introduction » *in La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents,* Rebecca ROGERS (dir.)*,* Lyon, Sociétés espaces temps*,* 2004, p. 188.
[63] Définition : « troubles dans la réception [d'un signal radioélectrique] produit par la superposition volontaire ou involontaire de signaux différents ».

(ou *co-instruction*). Ces deux termes sont les plus appropriés pour désigner l'association de filles et de garçons dans les classes du secondaire depuis la Première Guerre mondiale. Ils définissent le système de la co-présence, aux mêmes séances de cours, de jeunes des deux sexes qui doivent acquérir les mêmes savoirs, assimiler un programme scolaire commun et préparer des examens. Il n'est pas question d'une méthode spécifique, ni de projets pédagogiques éducatifs, mais d'une simple juxtaposition d'individus qui apprennent et que l'on instruit. Ainsi, l'enseignement commun ou le *coenseignement* se localise dans une salle de classe, alors que les autres espaces de l'établissement séparent généralement les filles et les garçons. G.F. Burness écrit en 1912 à propos de la *coinstruction* :

> Le régime des écoles mixtes où les élèves des deux sexes ne se trouvent réunis que pendant les heures de classe pour recevoir une instruction commune dans presque toutes les matières du programme et en dehors de laquelle toutes relations cessent[64].

Mais le terme le plus couramment employé est *coéducation*[65]. Il est d'origine anglophone parce que le régime de la coéducation est expérimenté aux États-Unis dès les débuts de l'organisation scolaire au XIX^e^ siècle. En France, cette modalité d'éducation, dont le vocable est défini dans le premier puis le second *Dictionnaire pédagogique*[66] dirigé par Ferdinand Buisson, est considérée comme une méthode avec des fonctions sociales et morales, pour que des élèves des deux sexes « apprennent ensemble ». Il est sous-entendu que la coéducation réalise une action éducative. Depuis la seconde moitié du XIX^e^ siècle le principe est discuté, critiqué, promu, mais pas réellement appliqué dans les établissements scolaires du secondaire français. Les spécialistes la définissent, tel G. F. Burness qui explique dans son ouvrage les deux formes de coéducation. Il distingue ainsi :

> a/ Le régime de la coéducation à outrance, où les garçons et les jeunes filles suivent les mêmes programmes, et où toutes les activités de l'école, intellectuelles et sociales, sont identiques pour les deux sexes.
>
> b/ Le régime qui associe les garçons et les jeunes filles dans les activités sociales de l'école, où les deux sexes reçoivent une instruction commune dans

---

[64] G.F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, C. Robbe, 1912, p. 21, sous-partie intitulée : « les 3 formes de régimes scolaires qui associent les deux sexes ».

[65] J'adopte l'orthographe coéducation, forme la plus fréquente en anglais et en français. La majorité des auteur-e--s français-e-s l'ont écrit ainsi. Il existe la variante co-éducation en France (BRUNSCHWIG, 1961 ; ZAZZO, 1964) mais aussi en Angleterre (J. A. LAUWERYS, art. *Co-education*, in *Chamber's Encyclopedia*, London, Georges Newnes, 1950, (15 vol.), vol. 3, p. 309-310) et dans une moindre mesure aux États-Unis (Carter V. GOOD (dir.), art. *Coeducation,* in *Dictionary of Education*, 2^e^ édition, New-York, McGraw-Hill Book Company, 1959, p. 104-105.

[66] Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « La mixité scolaire, une confusion des genres ? », in *Le genre face aux mutations : masculin et féminin, du Moyen Âge à nos jours*, Rennes, PUR, 2003, p. 31 à 41.

> la plus grande partie des matières du programme, aux mains des professeurs hommes et des professeurs femmes, mais où, en même temps, on tient compte de la nécessité de pourvoir aux besoins spéciaux des garçons et des jeunes filles[67].

L'analyse du discours permettra de présenter les perspectives assignées à la coéducation avec ses atouts et ses inconvénients.

Tombé en désuétude, le terme *gémination* est également employé jusqu'à la fin des années 1960 dans les discussions pédagogiques et administratives. Il se construit sur l'adjectif « géminé » c'est à dire : disposer deux à deux ou par paire[68]. Le procédé consiste à regrouper par âge des petits garçons et des petites filles des écoles primaires pour faciliter la gestion des effectifs des écoles rurales. Ainsi les enseignant-e-s prennent en charge tous les enfants des mêmes niveaux scolaires et de même âge, sans distinction de sexe. Pour les petites communes, la gémination permet une économie en personnel parce qu'elle réduit les frais en réunissant les deux écoles séparées en une seule. L'usage du terme « gémination » moins courant correspond à une forme de mixité qui se pratique à l'école primaire. Elle fut l'occasion d'une polémique nationale lors du vote de la loi du 12 février 1933 qui l'autorise.

Dans la seconde moitié des années cinquante apparaît, dans la langue écrite, l'usage du terme *mixité*. Il renvoie au mélange de personnes des deux sexes qui se côtoient dans le même établissement scolaire et dans les mêmes salles de classe pour recevoir les mêmes enseignements. La mixité revient, dans ce cas, à du coenseignement tel que il est défini plus haut mais la définition est plus « flou » parce qu'elle n'évoque pas l'aspect « instruction » que l'on trouve dans *coenseignement* et *coinstruction*[69].

---

[67] G.F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, C. Robbe, 1912, p. 21, sous-partie intitulée : « les 3 formes de régimes scolaires qui associent les deux sexes ».

[68] Le *Larousse universel en 2 volumes* de 1923 définit le mot ainsi : « Gémination : n. f. de « géminé », état de ce qui est disposé par paires » et « Géminée : adj. (du lat. *geminus* : double). Se dit des parties disposées deux à deux ». Se référer à Jean ROUVIÈRE, *La Gémination scolaire de 1886 à 1933*, Paris, Maison de la Bonne Presse, éditions de la « Documentation Catholique », 1934. L'origine de ce mot est assez floue, on le retrouve isolément au Moyen–âge dans le sens de « dédoublement ». Puis, utilisé, entre autres, en botanique, il est attesté depuis 1845 dans le dictionnaire de Bescherelle comme « *Qualité, état de ce qui est double, de ce qui est disposé par paires. La gémination des pistils, des folioles [petites feuilles]* ». La définition selon laquelle la gémination est le « *regroupement de deux écoles, comportant à l'origine chacune une classe, l'une de filles, l'autre de garçons (ce qui a permis la répartition des élèves par classes mixtes en fonction de leur âge)* » est plus tardive. En 1914 le ministre de l'Instruction publique parlait d'essais de gémination dans les localités comptant deux écoles publiques de chaque sexe.

[69] Voir l'analyse sémantique du substantif « mixité » in Nicole MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris, PUF, 1989, p. 37 et 38. En 1967, le docteur Le Moal définit au cours de sa conférence le terme ainsi : « C'est un mot qui a priori a quelque chose de désagréable. On l'a dit, cela évoque un peu ces appareils qui mélangent tout, mais d'où il sort quelque chose de bien

Pour mieux situer les enjeux de la mixité qui sont en débat encore aujourd'hui je propose de distinguer « mixité formelle » et « mixité réelle »[70]. La première considère un groupe mixte à partir du moment où les deux sexes sont en présence, quel que soit le nombre. Dans ce cas, un groupe composé d'un seul garçon au milieu d'une majorité de filles, ou inversement, est alors mixte. La seconde acception, « mixité réelle », demande qu'il y ait un équilibre numérique dans la formation mixte. Le groupe est, dans ce cas, homogène en nombre d'individus différents et donc aucun des deux sexes n'est une « exception » au sein du collectif. Geneviève Fraisse propose de parler de « seuil » à partir du moment où 30 à 35 % des effectifs d'un des deux sous-groupes composent l'ensemble[71]. D'ailleurs ces nuances doivent se regarder tout autant à l'échelle des établissements qu'à celle de la classe. Pour l'histoire de la mixité, ce critère ne se justifie pas vraiment, car les établissements qualifiés de « mixtes » désignent simplement l'existence de la co-présence des sexes, sans l'attribution d'une quantité d'élèves filles ou d'élèves garçons. Le substantif « mixité » incarne alors seulement le mélange de deux éléments distincts qui correspond à ce que j'appelle une « mixité formelle » sans proportion en nombre et sans projet éducatif.

À chaque période et selon les niveaux scolaires, l'usage des différents vocables représente une conception assignée à la mise en commun des élèves des deux sexes. Ainsi *mixité* apparaît dans les années cinquante du XX^{e} siècle alors que *gémination* se perd peu à peu et se cantonne plutôt à l'enseignement primaire. Quant au terme *coéducation,* il reste à l'honneur tout au long de la période étudiée, pourtant ce n'est pas ce qui est réalisé lorsqu'il y a présence de filles et de garçons en classe. Finalement *coenseignement* et *coinstruction* correspondent aux terminologies les plus proches de la réalité de l'étude.

Par commodité, les parties introductives et conclusives de la thèse emploient « mixité » pour désigner toutes les autres acceptions. En revanche au cours de la recherche, à chaque

---

homogène. C'est un néologisme à vrai dire : en effet, ce mot ne figure pas dans le dictionnaire où l'on trouve simplement le mot « mixte », avec la définition suivante : « formé d'éléments de différentes natures » qui implique donc bien l'idée du mélange. Ici il s'agit de mélanger garçons et filles, de mélange hommes et femmes. » in Paul LE MOAL, *Mixité et coéducation*, Paris, Centre catholique d'éducation familiale, 1968, p. 5.

[70] Les expressions « mixité formelle » et « mixité réelle » sont des néologismes. Ils sont construits sur le modèle usuellement proposé pour distinguer dans le cadre juridique les « droits réels » et les « droits formels ».

[71] Geneviève FRAISSE, « Que penser d'une évidence ? », in *Travail Genre et Société « Statistiques : retour aux sources »*, Paris, La Découverte, n^{o} 11, 2004, p. 195 à 197. Phrase de conclusion de l'article : « La mixité n'est ni un objectif politique, ni un instrument sûr, c'est une expérience propre à l'espace démocratique. C'est donc un seuil à partir d'où il faut se tenir », p. 197.

contexte historique je me suis attachée à employer les vocables les mieux associés aux circonstances, sachant que *coenseignement* représente le terme générique.

Des sources de natures variées

L'accès plus ou moins aisé aux sources et leur nature orientent le travail de la recherche. Pour un sujet transversale comme celui de la mixité qui se donne l'objectif de repérer l'institutionnalisation et les représentations à partir du discours, plusieurs pistes ont été exploitées.

a. Les sources administratives

Un seul carton des Archives nationales de la série F17 est dédié aux admissions de jeunes filles dans les établissements de garçons pour l'entre-deux-guerres[72]. Aucun carton n'est consacré aux établissements mixtes dans la seconde moitié du XX^{e} siècle dans la série F17. En revanche la sous-série AJ 16 des archives de l'académie de Paris comporte, entre autres, les papiers de l'administration académique relatifs aux enseignements secondaires dont certains dossiers sont consacrés aux « Lycées de filles et lycées mixtes de Paris[73]».

Grâce à l'étude systématique et chronologique des rapports académiques annuels il est possible d'avoir une vision générale des décisions hiérarchiques prisent verticalement depuis le ministère. Elles produisent des effets sur le plan régional que les rapports reflètent parce qu'ils relatent des pratiques académiques[74]. En effet, les rapports académiques annuels, rédigés par des inspecteurs aux noms des recteurs, décrivent ce qui se vit dans les établissements aux prismes des comptes-rendus rédigés par des professeure-e-s et surtout des chef-fe-s d'établissements. Ils offrent la vision horizontale (à l'échelle des régions) de la façon dont sont reçues les décisions venues d'en haut, et des réactions à l'égard des transformations novatrices, comme le *coenseignement,* du système éducatif secondaire.

À la Mission des archives de l'Éducation nationale il est possible de consulter l'*Information universitaire*. Cette revue comble les lacunes des *Bulletins officiels* (B.O.), non publiés entre 1933 et 1944. En tant que sources administratives imprimées, ces deux revues se distinguent des fonds d'archives, et permettent de suivre le fil des circulaires ministérielles.

---

[72] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 » composé de trois liasses.
[73] AN, AJ16 8569-8571, « Lycées de filles et lycées mixtes de Paris ».
[74] AN, F17 13928 à 13933, « Conseils académiques : rapports. 1922-1951 ».

L'étude des données statistiques est également utile pour évaluer la façon dont l'institution prend en compte la différence des sexes dans le système scolaire[75]. Les archives du Bureau universitaire de statistiques (BUS[76]), puis celles numérisées sur le site Ac'ADoc[77] pour les publications nationales depuis 1957 (et même avant), complétées par la consultation de *l'Annuaire statistique de la France* prennent en compte les données sexuées. Elles distinguent les effectifs de filles et de garçons. Par contre, les statistiques repèrent très rarement combien d'élèves filles et garçons se côtoient pour apprendre ensemble, et ceci jusqu'en 1976. Il est peut-être plus facile de comptabiliser les établissements mixtes grâce à des enquêtes émanant directement du ministère de l'Éducation nationale. Elles ont permis d'élaborer la cartographie dont la méthode est développée dans « l'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques » en annexe deux.

b. Pour repérer les pratiques du coenseignement, des sources de natures différentes

De façon générale les archives départementales sont décevantes pour l'enseignement secondaire. Peu d'entre elles ont une politique volontariste de récupération des fonds d'archives des établissements du secondaire. Les sondages effectués dans plusieurs centres d'archives départementaux fournissent davantage de documents du XIX^{e} siècle, conservés dans la série T, que d'éléments du XX^{e} siècle dans la série T et W (archives après 1940). De même, les établissements ont peu le souci de l'archive[78]. Aussi, après plusieurs

---

[75] Dominique JULIA, « Les sources de l'histoire de l'éducation et leur exploitation », *Revue française de pédagogie*, 27-1, 1974, p. 22 à 42. Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, « les statistiques » in Thérèse CHARMASSON (dir.), *L'histoire de l'enseignement (XIX^{e}-XX^{e} siècles) : guide du chercheur*, Paris, 2006, p. 598 à 600 : « le sentiment parfois exprimé d'un manque de statistiques scolaires entre 1914 et 1958 renvoie à une réduction, durant cette période, non de la collecte, mais de la publication des données, probablement pour des raisons budgétaires », p. 598.

[76] Le Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle (BUS) créé en 1933 sous le patronage du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie, fonctionna jusqu'en 1970, date de création de l'ONISEP qui absorba ses fonctions. Les archives du BUS furent, en 1973, regroupées aux Archives nationales et classées dans la sous-série 63 AJ : « Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle ». Les archives du BUS fournissent des informations allant de 1923 à 1970 (avec 145 articles).

[77] Ac'ADoc (ministère de la recherche et l'enseignement supérieur) recense toutes les publications nationales depuis 1957 que certains travaux des services statistiques ministériels (à ce jour DEPP et SDSIES) et propose, pour la majorité des documents une consultation en ligne. Certains services académiques intègrent leur production propre dans cette application documentaire.

[78] Voir Thérèse CHARMASSON (dir.), *Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, 2005. Thérèse CHARMASSON (dir.), *L'histoire de l'enseignement (XIX^{e}-XX^{e} siècles) : guide du chercheur*, Paris, INRP, coll. « orientations et méthodes », 2006. Depuis 1974 les établissements du secondaire ont l'obligation de déposer, d'eux-mêmes, leurs fonds d'archives

tentatives dans différents départements (Ain ;Tarn ; Marne, etc.), j'ai choisi de me concentrer sur l'étude d'un seul le collège, celui de Carpentras dans le Vaucluse, à titre d'exemple et de fil directeur. Il s'est avéré plus pertinent d'avoir une vision d'ensemble sur un cadre monographique, dans une période assez longue de quarante ans entre les années 1920 et 1950, que de multiplier des exemples trop mal renseignés. Les archives départementales du Vaucluse conservent des documents allant des années vingt jusqu'à la fin des années cinquante, dont des listes de classes et de tableaux d'honneurs des élèves. Les listes permettent de repérer les jeunes filles fréquentant ce collège. Des témoignages grâce à des entretiens avec d'ancien-ne-s élèves du collège pendant la période de l'occupation corroborent la situation de mixité. D'autant que l'un d'entre eux a retracé dans un mémoire non édité la vie du collège entre 1939 et 1951, mêlant souvenirs de pensionnaire, documents des archives départementales tout en s'appuyant sur une revue de la presse locale de l'époque[79].

Par ailleurs, je me suis inspirée des préconisations de Pierre Caspard qui révéle le « double visage » de la presse pédagogique : « celui de l'information et celui du débat d'idées[80]». En tant que source, les articles d'informations ou réflexifs des revues éducatives s'adressant à des publics variés (grand public, professionnels de l'éducation, parents), sont riches de renseignements et donnent le fonds documentaire pour analyser les discours. La recension complète de deux revues pédagogiques de la seconde moitié du vingtième siècle : *Les Cahiers pédagogiques* et *L'école des parents,* ainsi que le journal syndical de l'*Université syndicaliste* (*l'US)* ont permis de vérifier comment le sujet de la mixité est

---

aux A.D.. Cette réglementation a été peu suivie d'effets (ou de faits), notamment pour toute la période d'après la Seconde Guerre mondiale. Les collèges et les lycées les ont gardés dans leur cave ou grenier, mais souvent ils ont détruit les archives les plus récentes à l'occasion d'aménagements ou de déménagements… A plusieurs reprises j'ai appris que les archives de tels ou tels établissements avaient été « mises à la benne » à l'occasion d'un déménagement par exemple. C'est le cas de celles du lycée de Savigny-sur-Orge (Essonne) , à l'exception d'une collection de photos d'élèves sauvées par la Conseillère Principale d'éducation (CPE), ou encore celles de Carpentras (Vaucluse) dont les dossiers élèves ont disparus pour tous ceux précédant 1990. A Nantua (Ain) personne, ni au collège, ni aux archives municipales, ni aux archives départementales, n'est capable de localiser d'éventuelles archives du XX^{e} siècle concernant le collège. Pourtant l'association des anciens élèves de Nantua est sans doute l'une des plus anciennes de France (elle a plus de 120 ans ; elle fêtait ses 100 ans en 1993 ; voir *Un bahut de 350 ans, une amicale de 100 ans*, Nantua, édité par l'association des anciens élèves du lycée Bichat de Nantua, 1993.).

[79] André UGHETTO, « Le "vieux bahut" dans la tourmente, chronique des années 40 », mémoire non édité, 2002. Disponible à la bibliothèque Inguimbertine de Carpentras.

[80] Pierre CASPARD, « La presse d'éducation et d'enseignement », in *L'histoire de l'enseignement (XIXe-XXe siècles) : guide du chercheur*, sous la direction de Thérèse CHARMASSON, 2e édition revue et augmentée, Collection orientations et méthodes, n° 9, Paris, INRP, Comité des travaux historiques et scientifiques, 2006, p. 565.

abordé en termes d'intérêt pédagogique et éducatif depuis les premiers numéros en 1945 jusqu'en 1975. Les articles peuvent donner des informations sur les pratiques lorsqu'ils sont rédigés pas des enseignant-e-s. Plus avant, pour l'entre-deux-guerres, ce sont des revues catholiques, telle *École et Famille* rédigée par Jean Guiraud également rédacteur en chef du quotidien *La Croix,* qui ont été l'objet de dépouillement pour cerner les points d'accroches de l'opposition à la mixité.

Pour croiser les représentations de la mixité selon les discours des observateurs/trices et praticien-ne-s, il s'est avéré utile d'élaborer une« bibliothèque » des publications[81]. Elle constitue le corpus français d'essais, d'articles, de pamphlets, centrés sur la coéducation dans l'enseignement secondaire. Les premiers ouvrages classés sont écrits avant la Grande Guerre parce que la coéducation est un sujet d'interrogations et le débat existe. Certain-e-s essayistes en démontrent les avantages en regardant ce qui se passe ailleurs dans le monde. D'autres s'y opposent en imaginant le pire. Mais elles et ils n'ont pas d'"objet" à contester tant qu'il n'y a pas d'exemples réels, en particulier dans l'enseignement secondaire. Ceci étant, les sources de réflexions continuent mais n'abondent pas dans l'entre-deux-guerres. De même après la Seconde Guerre mondiale, alors que la mixité s'installe de façon plus générale, les publications qui en discutent sont peu nombreuses. Ce sont essentiellement des articles de revues, souvent tirés de conférences, dont les points de vue sont situés selon les professions et les disciplines des représentant-e-s. En face, la contradiction provient d'un milieu limité, d'obédience catholique, qui se sent menacé par les évolutions sociales.

Enfin une série d'entretiens individuels, auprès d'anciens élèves ayant vécu des expériences de mixité au collège ou au lycée de leur jeunesse, complètent le panorama des sources. La volonté d'écrire une histoire sociale, et non seulement institutionnelle exigeait de recourir à ce type de matériaux. Un corpus d'entretiens permet de restituer la voix des élèves, filles et garçons, dont la scolarité a croisé des périodes d'enseignement mixte. La façon dont la mémoire énonce « le présent du passé[82]» dit ce que la mémoire collective a su conserver d'une transformation sociale. À cet effet, les histoires personnelles récoltées

[81] Les annexes proposent deux « bibliothèques » des publications/sources sur la coéducation et la mixité de 1912 à 1970.

[82] Marie-Claire LAVABRE, « Peut-on agir sur la mémoire ? », *in* « La mémoire entre histoire et politique », *Cahiers français*, n° 303, juillet-août 2001. Voir aussi Florence DESCAMPS, *Les sources orales et l'histoire: récits de vie,* entretiens*, témoignages oraux*, Rosny-sous-Bois, Seine-Saint-Denis, Bréal, 2006.

lors d'entretiens semi-directifs avec d'anciens élèves, femmes et hommes, ayant vécu des situations de mixité sont riches d'enseignements. En revanche, la littérature du souvenir à travers des journaux intimes et les autobiographies est décevante[83].

D. Démarche organisée ou plan de thèse

Un plan chrono-thématique s'est imposé en trois parties pour l'histoire de la « mixité » des deux sexes dans l'enseignement public secondaire au cours du vingtième siècle. Le développement, s'il respecte la chronologie du temps de l'étude entre 1916 et 1976, se décline en deux périodes distinctes. La charnière est symbolisée par la Seconde Guerre mondiale. La période de l'entre-deux-guerres représente le temps de l'introduction timide de la mixité dans le système scolaire masculin, alors qu'après la guerre le processus de « mise en mixité » s'installe durablement pour se généraliser jusqu'à sa légalisation au milieu des années soixante-dix.

Ainsi, la première étape s'intéresse aux prémices des expériences de coenseignement dans l'entre-deux-guerres. Elle s'intitule « L'insertion des filles dans des classes de garçons depuis la Première Guerre mondiale jusqu'à la fin de la Seconde (1916-1945) ». Elle propose un état des lieux du coenseignement dans l'entre-deux-guerres, pris dans un jeu d'influences entre les pressions sociales et les adaptations de l'institution. Ainsi les circulaires ministérielles sont décryptées et la géographie du coenseignement repère les implantations à l'échelle nationale. Les retours d'expériences sur le terrain des établissements permettent d'analyser les façons dont les situations coéducatives, qui déstabilisent la norme, sont vécues par les acteurs et actrices du système coéducatif.

La seconde partie intitulée « La « coéducation » des sexes, expériences et réflexions[84]» reste centrée sur l'entre-deux-guerres pour croiser les « regards » posés sur la coéducation.

---

[83] APA, Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique. La bibliothèque d'Ambérieu (Ain) héberge le centre de l'APA. Après un dépouillement systématique des ressources de l'APA je constate que les souvenirs de jeunesses (mémoires) comme les journaux intimes ne décrivent pas le fonctionnement de la scolarité de l'adolescence. Cette période de la vie est évoquée en termes d'émotions dans la vie relationnelle (familiale, amicale et amoureuse) dans et à l'extérieur de l'école. La littérature du roman de jeunesse considérée comme abondante est sur le même registre. Peu de romans racontent le fonctionnement interne des établissement secondaires (sauf des souvenirs d'internat comme ceux de Roger PEYREFITTE, *Les amitiés particulières*, Jean Vigneau, 1944). Les situations de mixité sont encore plus rare. Elle est évoquée rapidement dans le journal intime d'une adolescente pendant la Seconde Guerre mondiale, édité tardivement, voir Denise DOMENACH-LALLICH, *Demain il fera beau : Journal d'une adolescente*, Lyon, BGA Permezel, 2001.

[84] Titre emprunté à l'ouvrage d'Elisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1929.

Des pédagogues théoricien-ne-s discutent les modalités de la coéducation. Les discours s'entrecroisent, se complètent ou s'opposent. Ils s'appuient sur des expériences actives à l'étranger qui reflètent les représentations réelles ou imaginées. La construction de l'argumentation des théoricien-ne-s qui étudient les atouts et les inconvénients intellectuels, moraux et sociaux de la coéducation sont confrontés aux forces conservatrices soutenues par l'Église catholique qui est en résistance. Cependant des accommodements sont inévitables, notamment lors de l'Occupation de la France jusqu'à la Libération.

Les trente années qui succèdent à la Seconde Guerre mondiale forment un ensemble cohérent pour la troisième partie. Peu à peu, dans le cadre d'une volonté de démocratisation de l'enseignement secondaire en France, le système de la mixité met fin au principe de la séparation des sexes. Alors que la croissance démographique accompagne la modernisation économique des années cinquante et soixante, l'opinion publique est prête à concevoir de nouveaux rapports entre les élèves adolescent-e-s. D'où le titre : « Apprendre ensemble après la guerre », parce que peu à peu l'enseignement pour les filles s'est fondu dans l'enseignement de masse. Celui-ci s'appuie sur la volonté politique du collège « presque » unique et sur l'impensé pédagogique de la mixité des sexes. La « mise en mixité » d'établissements plus nombreux permet de figurer une nouvelle géographie de l'organisation mixte présentée. Même si, dans la plupart des cas, la mixité scolaire reste réduite au partage de l'espace dans lequel on dispense la même instruction à tous les élèves, quel que soit le sexe, elle devient un modèle utile pour assumer la croissance de la scolarisation[85].

C'est sous la forme d'un épilogue que la thèse s'achève. Au milieu des années 1970 dans la mouvance des transformations de la société, la mixité qui s'est généralisée sans volonté politique, devient obligatoire par la loi, à partir de 1976.

[85] Ce n'est pas une « éducation dans et à la mixité » ni une éducation à l'égalité. D'ailleurs, si le terme de coéducation servait jusque-là à parler du coenseignement, à partir des années cinquante il laisse peu à peu la place au mot « mixité ». Un changement sémantique qui offre une marge de flou dans sa définition. On mélange les deux sexes. Alors qu'il était « naturel » d'être dans la séparation des sexes; il devient de plus en plus « normal » que les filles et les garçons se côtoient comme le font les femmes et hommes dans la vie quotidienne et familiale.

PARTIE 1

DES FILLES DANS DES CLASSES DE GARÇONS DEPUIS LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE JUSQU'À LA FIN DE LA SECONDE (1916-1945)

CHAPITRE 1

LA « COÉDUCATION » DANS LES CIRCULAIRES MINISTÉRIELLES. ANNONCE DU COENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE

L'organisation du système éducatif en France depuis la fin du XIX^e^ siècle permet aux filles comme aux garçons de suivre des études secondaires payantes dans leurs établissements respectifs.

Pour les filles, l'objectif de l'organisation des études prévues depuis la loi Camille Sée de 1880 correspond à l'obtention du diplôme de fin d'études, dans les 174 établissements de « jeunes filles », lycées, collèges ou cours secondaires comptabilisés en 1915[86]. Il se prépare depuis 1897 en six années. Les matières enseignées donnent une culture générale, plutôt littéraire, mais sans latin et encore moins de grec et avec quelques matières propres à leur sexe qui conforte leur rôle de future femme et mère au foyer[87].

Les garçons depuis la sixième se préparent à passer le baccalauréat à l'issue de sept années d'enseignement jusqu'à la classe terminale. Le plan d'étude redéfini par les

86 Annuaire statistique de 1928 ; Tableau VII « Elèves des lycées et collèges de garçons et jeunes filles et des cours secondaires de jeunes filles au 5 novembre de chaque année » de 1881 à 1928. Effectifs des établissement et effectifs des élèves. En 1915 il est comptabilisé 127 lycées et collèges de jeunes filles et 47 cours secondaires. Antoine Prost propose un état de la situation en 1880-1887 dans un tableau récapitulatif in Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », Histoire de l'éducation n° 115-116, no 3, 2007, p. 149 à 169, p. 153. Il comptabilise 20 lycées, 23 collèges et 69 cours secondaires. En 1939 ce sont 79 lycées, 91 collèges et 25 cours secondaires qui sont comptabilisé par Jean-Michel Chapoulie in Jean Michel Chapoulie, L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire, PUR, Rennes, PUR, 2010, p. 163.

87 Voir la thèse magistral de Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. Des matières particulières entre dans l'emploi du temps des programmes tel que des cours de musique, les travaux d'aiguilles. Les cours de morale compensent l'absence de cours de philosophie.

décrets[88] de 1902 a permis d'harmoniser les trois grandes sections[89] (A, B, C) qui impose le latin et d'étendre la culture scientifique avec une nouvelle section D. Dès la classe de première une série d'épreuves communes donnent le droit de se présenter à la seconde partie du baccalauréat, en choisissant soit la dominante philosophie soit la dominante mathématique. Ainsi les élèves peuvent passer le « bac. Philo. » ou le « bac. Math-Élém. » et parfois, pour les plus brillants, les deux baccalauréats la même année[90].

Ces parcours différenciés s'unifient après la Première Guerre mondiale. Il faut attendre le décret Léon Bérard du 25 mars 1924[91] pour envisager un parcours commun aux deux sexes. Néanmoins, jusqu'en 1925, et les années suivantes encore, les filles peuvent se présenter en tant que candidates libres aux épreuves du baccalauréat. En effet le baccalauréat n'a jamais été légalement fermé aux filles[92]. Mais pour réussir elles doivent nécessairement compléter leur formation scientifique en mathématiques, physique, chimie et leur formation littéraire notamment pour le latin, la philosophie et le grec le cas échéant. Comme de nombreux établissements ne sont pas en mesure de répondre aux besoins des programmes de l'examen, seul leur travail personnel et des cours particuliers permettent de pallier les difficultés de leur parcours de future bachelière. Elles ont la possibilité de s'inscrire dans les institutions privées laïques ou religieuses dont certaines concurrence le public (École Alsacienne, cours Sévigné par exemple). A moins qu'elles ne soient admises auprès de leurs homologues garçons.

---

[88] La réforme de 1902 a été mise en œuvre par décret comme la plupart des réformes de l'enseignement. Elle a donné l'architecture de l'enseignement secondaire qui a duré jusqu'en 1959. Les études secondaires sont organisées depuis la réforme de Georges Leygues de 1902 en deux cycles qui se divisent ainsi : le 1er cycle de la 6ème à la 3ème propose 3 sections : A (latin et grec), A' (latin, une langue vivante) et B (sans langues mortes, deux langues vivantes). Le reste des programmes étaient suffisamment similaire jusqu'en première pour qu'à l'issue de la première partie du baccalauréat les élèves puissent choisir entre la classe de philosophie et celle de mathématiques qui correspondent aux classes terminales afin de présenter la seconde partie du baccalauréat. Malgré des tentatives de réformes proposées entre 1923 et 1932 et sous le Front Populaire (ministre Jean Zay) pour uniformiser, tout au moins le système du premier cycle, l'organisation perdure avec des ajustements jusqu'à la réforme Berthoin de 1959.

[89] Les nouvelles sections tentent de confondre l'enseignement classique et l'enseignement dit moderne car sans latin. Ainsi la section A : latin –grec ; section B : latin – langues ; section C : latin-sciences et la section D (issue de l'enseignement spécial qui était lui-même devenu moderne en 1891) : langues-sciences

[90] En annexe les plans d'études de 1902 et de 1925 sont représentés sous forme graphique.

[91] Le décret Bérard est étudié dans la première partie de ce chapitre.

[92] Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, nº 3, 1983, 252 à 288. *« In fact, the classical baccalauréat had never been legally closed to women* », p. 270.

En 1913 les statistiques [93] du ministère de l'Instruction public dénombrent 346 bachelières dont 305 en Philosophie et 41 en Mathématiques. Mais le nombre ne cesse de croître, avec 135 bachelières supplémentaires en 1914. En 1916 on compte 685 lauréates soit quasiment le double de 1913. La période de la Grande Guerre est un accélérateur de la tendance qui s'accentue encore au début des années vingt. En 1925 la France compte 1 967 filles pour 10 819[94] bachelier-e-s soit 18 % de lauréat-e-s, alors que l'application de la réforme Bérard commence tout juste à s'appliquer et que très peu d'établissements féminins sont en capacité de les préparer.

De fait, les portes des établissements de garçons s'entrouvrent pour les filles grâce à la conjugaison de plusieurs facteurs [95]. Dans le contexte de la guerre il est désormais concevable, de former des femmes dans des secteurs qui jusque-là n'était pas convenables pour elles, telles les écoles d'ingénieurs, pour pallier au manque d'hommes jeunes et diplômés. En même temps elles sont de plus en plus nombreuses à se présenter au baccalauréat, elles peuvent ainsi prétendre suivre les classes préparatoires aux grandes écoles et passer des concours. Or, pour réussir elles ont absolument besoin de compléter la formation proposée dans leurs établissements puisque les programmes ne sont pas conçus pour ces cas de figure (baccalauréat et classes préparatoires). Seuls les établissements de garçons des collèges municipaux et lycées d'État ont suffisamment de personnel formé pour assurer l'enseignement de toutes les matières évaluées au baccalauréat.

Accepter de réunir des jeunes personnes des deux sexes pour s'instruire, parce que leurs besoins de formation apparaissent communs, ne va pas de soi. Pourtant des mesures se sont imposées et les textes réglementaires montrent le cheminement des idées des représentants de l'enseignement secondaire et des législateurs. La difficulté réside dans la justification de dispositions contraires à la norme de la séparation des sexes alors que l'État se donne pour mission de garantir l'instruction de chacun et de chacune.

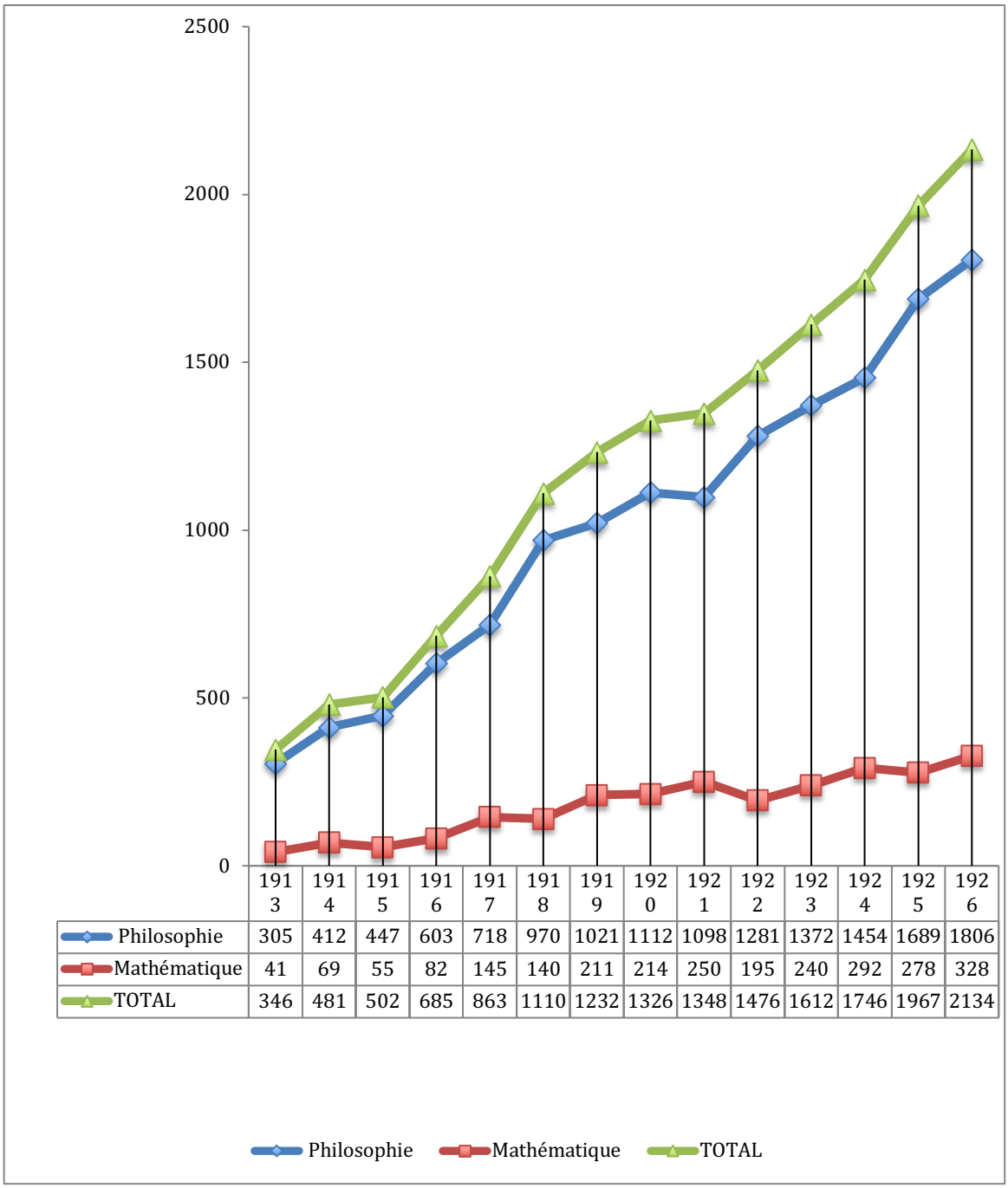
---

[93] Voir courbe de la progression de l'obtention du baccalauréat chez les filles entre 1913 et 1926 d'après Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Le bilan d'une génération scolaire féminine » », *Revue Universitaire,* Paris, 1927, 2, Bulletin ESJF, p. 61 – 62. Les statistiques des jeunes filles reçues bachelière sont publiées par le ministère de l'instruction publique depuis 1905. Voir graphique en annexe

[94] Source : Ac'ADoc, base documentaire des services statistiques. Baccalauréat 1910-1940 -Ac'Adoc arch001-2015-06-23.

[95] Françoise MAYEUR , *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République,* Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977*,* p. 409.

Graphique I-1 : Nombre de bachelières entre 1913 et 1926



	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926
Philosophie	305	412	447	603	718	970	1021	1112	1098	1281	1372	1454	1689	1806
Mathématique	41	69	55	82	145	140	211	214	250	195	240	292	278	328
TOTAL	346	481	502	685	863	1110	1232	1326	1348	1476	1612	1746	1967	2134

Source : Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Le bilan d'une génération scolaire féminine » », *Revue Universitaire*, Paris, 1927, 2, Bulletin ESJF, p. 61 - 62.

I. Depuis la Grande Guerre des textes réglementent la cohabitation scolaire des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire

A l'échelle nationale, les différentes politiques scolaires sont l'objet de réflexions au sein d'instances collégiales. Leurs avis et conseils guident les décisions du ministre de l'Instruction publique qui n'hésite pas à faire appel à la compétence de ces commissions[96]. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique (CSIP) se réunit deux fois par an. Il chapeaute les autres instances permanentes comme le Comité consultatif de l'enseignement public, mais surtout il s'appuie sur les travaux préliminaires de la Section permanente chargée de préparer les débats du conseil. La Section ou Commission permanente est un rouage clef de l'administration centrale d'autant que les trois directeurs des enseignements sont membres de droit, les autres membres étant nommés par le pouvoir exécutif. En tant qu'organe consultatif, présidé par le ministre[97] (bien que ce dernier soit le plus souvent représenté par un membre désigné), la Section permanente étudie et donne des avis sur toutes sortes de questions telles que les programmes et règlements scolaires, les mesures administratives, les problèmes disciplinaires ou les contentieux. De nombreuses décisions prises à partir des conclusions qu'elle élabore au cours des discussions entre ses membres prouvent ses rapports étroits avec la vie administrative du ministère. Ainsi, les directives sous forme de circulaires ou de notes ministérielles[98] sont, pour beaucoup, l'émanation de la réflexion de la Section permanente, suscitée par le ministre lui-même.

Si une circulaire est signée par le ministre ou son cabinet, elle n'a pas la valeur juridique d'une loi ou d'un décret signés par le Président du conseil dans la première moitié du vingtième siècle[99]. Il s'agit plutôt d'une note de service de l'administration pour exposer les principes d'une politique, fixer les règles de fonctionnement des services et commenter ou orienter l'application des lois et règlements.

Il en est ainsi pour la question de la cohabitation des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire. Le dialogue s'effectue en interne entre les membres de la Section permanente du CSIP et le ministre pour guider la hiérarchie de l'encadrement

---

[96] Yves VERNEUIL, « « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République » », *Histoire de l'éducation*, n° 140‑141, 2014, p. 51 à 72.
[97] Le CSIP est également présidé par le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
[98] La note ministérielle a la même valeur que la circulaire sous la III[ème] République.
[99] A partir de 1954 on donne à la circulaire davantage de valeur juridique.

scolaire tels les recteurs, proviseurs, principaux de collèges ou directrices d'établissements féminins qui peuvent faire appliquer des règles en s'appuyant sur les notes et circulaires du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts qui devient celui de l'Éducation nationale après 1932[100].

Un corpus de documents administratifs se complètent et permettent de cerner les décisions prises concernant la possibilité d'enseigner à des élèves des deux sexes dans une même salle de classe[101] [Tableau I-1 en annexe].

Dans un premier temps, en pleine Première Guerre mondiale, les délibérations débouchent sur des décisions de principes qui montrent la volonté d'intransigeance vis-à-vis d'une position conforme à la norme de la séparation des sexes. Mais comment réagir entre les pressions sociales, les bouleversements politiques et économiques et les décisions des autres ministères ? Finalement, au milieu des années vingt l'administration centrale se résout d'accepter des dérogations pour régulariser des situations de faits.

1. Les premières discussions au sein du CISP[102] dès 1915 à l'origine des circulaire et notes de services

L'ordre du jour de la réunion de la Section permanente du 9 novembre 1917 convoquée par la direction[103] de l'enseignement secondaire du ministère de l'Instruction publique est : « l'examen de la question de l'admission des jeunes filles dans les lycées et collèges de garçons[104] ». Le problème est donc posé. Il faut le résoudre tout en respectant la ligne de conduite forgée, depuis la création de l'enseignement secondaire féminin, de la séparation des sexes. Les positions de principe cherchent à limiter les conséquences envisageables, perçues comme des dangers, notamment pour la qualité de l'instruction des garçons.

a. Les circulaires de 1915 et 1916

Grâce au compte-rendu de cette séance nous découvrons qu'une circulaire émise le 23 novembre 1915 a ouvert la voie à des aménagements pour faciliter l'instruction de quelques

[100] Changement de dénomination sous le ministère d'Alfred de Monzie (3 juin 1932–29 janvier 1934 ; Troisième gouvernement Herriot.).
[101] Aux Archives nationales le carton F17 14165 est dédié à la question dite : « coéducation ». Il rassemble les documents tels que les comptes rendus, les rapports, les notes de service et courriers entre les établissements et le ministère de 1917 à 1939.
[102] CISP : Conseil supérieur de l'Instruction publique.
[103] Les membres des commissions permanentes sont nommés par le pouvoir exécutif. Les trois directeurs des enseignements sont dans la section permanente.
[104] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP.

bonnes élèves désireuses de poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat. Alors que jusqu'à la guerre « l'administration s'est opposée à l'admission des jeunes filles dans les établissements d'enseignement secondaire masculin[105] », le Comité consultatif pour l'enseignement secondaire est appelé à délibérer parce que « les demandes devenant plus nombreuses et plus pressantes[106] » il faut répondre aux familles qui ont « la tentation de forcer l'entrée des classes de 1er cycle, et dans bien des cas elles y ont réussi[107] ». D'où la preuve que des jeunes filles sont bien déjà intégrées dans des établissements de garçons, ce qui explique d'ailleurs cette délibération. Les propositions du comité tendent à limiter les possibilités d'ouverture tout en admettant qu'il faut accepter de satisfaire, dans une certaine mesure, la demande et les besoins de formation intellectuelle des filles qui suivent leur scolarité dans l'enseignement public.

En 1915 il est d'abord décidé d'interdire la scolarité de petites filles dès les classes élémentaires dans les collèges et lycées de garçons qui assurent l'enseignement à partir de la classe de onzième[108]. Cette décision est prononcée « avec quelques hésitations[109] », parce qu'en réalité de nombreuses petites filles, notamment les sœurs des élèves, sont déjà scolarisées dans les classes élémentaires des établissements de garçons. Cette mesure, prise à l'égard d'enfants, facilite du même coup l'exclusion de celles qui deviennent des jeunes filles dans les classes du premier et du second cycle secondaire, de la sixième à la première de ces mêmes établissements[110].

En revanche il est convenu d'autoriser, au cas par cas, individuellement, l'admission de filles dans les classes terminales de Philosophie et de Mathématiques pour leur permettre de présenter le baccalauréat. En effet, tous les établissements féminins ne sont pas en mesure d'offrir cet enseignement par manque de personnel formé. De plus, les filles sont peu nombreuses à prétendre à ce diplôme. D'ailleurs, jusqu'à la rentrée scolaire de 1925 quasiment aucun lycée de jeunes filles n'est en mesure de préparer ses élèves au baccalauréat d'autant que sa fonction est de les préparer au « diplôme de fin d'études »[111].

---

[105] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP.
[106] Ibid.
[107] Ibid.
[108] Onzième : l'équivalent du cours préparatoire actuel, avec cependant des programmes distincts de ceux enseignés dans les écoles primaires publiques.
[109] Ibid.
[110] *Ibid.,* « Il y eut unanimité pour les exclure des classes du 1er et 2d cycle. ».
[111] Pour répondre au décret Bérard du 25 mars 1924 relatif à la réforme du plan d'étude des jeunes filles dont l'objectif est de l'assimiler à celui des garçons afin qu'elles puissent préparer dans leur

Des dérogations exceptionnelles sont également proposées aux classes supérieures de mathématiques spéciales (Math. Spé.). Cette dernière mesure n'est pas due au hasard même si le compte rendu de la commission ne l'explique pas encore en 1915.

De fait, avant la guerre des femmes ont déjà poussé les portes des facultés et des grandes écoles. La pression s'accentue encore dans le contexte de la guerre qui bouleverse les perspectives démographiques et économiques. Il est donc nécessaire de s'adapter et de prévoir que des femmes exerceront des professions supérieures. La classe préparatoire de mathématiques spéciales en est une porte d'entrée pour des études dites « scientifiques ». D'ailleurs « quatre grandes écoles d'ingénieurs acceptent des candidatures féminines en 1917 : l'École supérieure d'électricité, l'École centrale, l'École de physique et de chimie industrielle de la ville de Paris et l'Institut nationale d'agronomie (Paris) [112] ». Ces décisions sont prises par les Conseils d'administration des écoles concernées, mais validées par l'administration centrale. Or en novembre 1917 la Section permanente est assez vexée de constater que « Les ministères intéressés ont pris leurs décisions sans consulter ni aviser l'Instruction publique[113]». Pour autant ce fait nouveau a, d'après le rapport, entrainé une nouvelle poussée de demandes pour inscrire les filles dans les préparations prévues pour les garçons. Aussi il a fallu répondre et l'« On a organisé une préparation au lycée Jules Ferry[114]. La province entière réclame ou les mêmes facilités dans les grands lycées de jeunes filles, ou le droit d'inscription dans les lycées de garçons[115]». Nous percevons bien l'inquiétude de l'effet d'entrainement que peut engendrer une situation de fait, en maintenant un régime d'exception on espère préserver la séparation des sexes. Finalement, *a priori* en 1915 seules les grandes classes terminales d'un établissement secondaire de garçons peuvent exceptionnellement accueillir des filles.

établissement et présenter le baccalauréat. Voir plus loin le développement de la sous-partie 1.2 « l'enjeu de baccalauréat commande les adaptations réglementaires jusqu'au décret Léon Bérard ».

[112] Catherine MARRY, Les femmes ingénieures, une révolution respectueuse, Belin, 2004, p. 94.

[113] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP.

[114] Lycée de jeunes filles de Paris. D'ailleurs, en 1923 le ministre décrète qu'en raison de la circulaire du 21 juin 1923 qui autorise les filles à suivre des cours préparatoires dans l'enseignement secondaire de garçons « il n'existe plus de raison de maintenir au lycée Jules Ferry les cours de préparation à l'École Centrale et à l'Institut Agronomique » [AN, AJ16 8679]. Voir Pierre PORCHER, *Histoire du lycée Jules Ferry des arts domestiques à l'informatique, 1913-2013*, Paris, Association historique de lycée Jules-Ferry, 2013.

[115] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP.

Pourtant la situation est paradoxale. Si l'interdiction d'accepter les élèves des deux sexes dans les petites classes est donnée en 1915, elle est contredite l'année suivante. En 1916 une circulaire datant du 8 juin concerne l'admission de petits garçons et de petites filles dans les établissements (collège ou lycée) qui ne leur sont pas dédiés. C'est au détour d'une question posée par le recteur de Dijon en 1934 auprès du ministère que l'on apprend son contenu ; elle n'était que mentionnée dans le rapport de novembre 1917 et dans la circulaire du 12 août 1924 mais non transcrite. Le recteur la recopie dans sa note de service[116]. Il l'adresse au ministre pour tenter de résoudre son cas de conscience afin de répondre aux familles dans le cadre de la règle. Ainsi, il décrit les conditions dans lesquelles sont accordées ces admissions :

> 1°) aux enfants qui ont soit une sœur au lycée, collège ou cours secondaire de jeunes filles, soit un frère au lycée ou collège de garçons ;
>
> 2°) que si le domicile des parents est plus voisin de l'établissement pour lequel l'autorisation aura été demandée que de celui où l'enfant devrait normalement commencer ses études ;
>
> 3°) que si le nombre de petits garçons dans les établissements de jeunes filles et petites filles dans les établissements de garçons ne dépasse pas le tiers de l'effectif
>
> A mon avis, ces trois conditions doivent être remplies simultanément[117].

Ce texte est donc repris en 1934 alors que d'autres circulaires ont été prononcées entre temps. Il révèle le malaise du recteur de Dijon de l'époque vis-à-vis de cette question de coenseignement. Il voudrait refuser des demandes d'intégration tout en restant dans le cadre de la loi, c'est pourquoi il demande une confirmation de son interprétation. Or la réponse du ministère avec des termes tels que « en principe […], mais […] peuvent être accordées […] digne de sollicitudes […][118]» montre une certaine tolérance. Ce n'est pas encore le cas en 1917.

b. Le compte rendu du CSIP en 1917

Quelles sont les conséquences du compte rendu en 1917 ? Et quelle est la position du ministre ou plutôt celle du cabinet ministériel[119]? En fait, le ministre a provoqué cette séance pour exposer aux membres de la Section permanente sa décision à propos de « l'enseignement mixte ». C'est bien ainsi qu'est qualifié le mélange des élèves des deux

---

[116] AN, F17 14165, « Coéducation, questions diverses- 1933-1939 »
[117] Ibid.
[118] Ibid.
[119] Le ministre (éphémère) de l'Instruction publique depuis le 12 septembre 1917 jusqu'au 16 novembre 1917 est Charles Daniel-Vincent.

sexes dans le rapport. D'une certaine manière il veut, d'une part créer un espace de réflexion en s'appuyant sur ce qui se passe depuis 1915 et d'autre part se conforter de ce que pensent les spécialistes de l'enseignement du CSIP. De tout façon sa décision est prise puisqu' « il a jugé nécessaire de sauvegarder le principe légal de la séparation des sexes » et donc « de supprimer toute autorisation d'admission ». A l'issue de l'exposé qui conduit à la décision intransigeante du ministère, la discussion entre les membres présents à la séance est retranscrite. Sept personnes se sont exprimées, cinq d'entre elles se prononcent en accord avec la décision du ministre, les deux autres sont plus nuancées[120]. Chacune donne des arguments qui ont le mérite de présenter la palette des interrogations posées par la pratique éventuelle du coenseignement. L'analyse de leur discussion permet de cerner les différents écueils susceptibles de devenir des précédents[121]. Leurs mobiles défendent, d'une part leur conception de l'enseignement et d'autre part leur vision des rapports sociaux de sexe. Ils relèvent de trois considérations :

- tout d'abord le risque « d'incidents fâcheux ». Ceci suggère implicitement les possibilités de relations amoureuses entre jeunes à moins que ce ne soient que des problèmes de discipline chez les garçons ; mais là n'est pas le sujet de la préoccupation.
- ensuite, seules des femmes doivent s'occuper des filles car « C'est aux directrices qu'incombe le soin de veiller sur le développement moral et intellectuel des jeunes filles, de les diriger dans leurs études selon leurs aptitudes et leur véritable intérêt » alors que « Toute notre organisation des lycées et collèges est faite pour des garçons. » ;
- enfin tolérer cette situation « ce serait le déclin rapide de l'enseignement secondaire féminin. Il ne faut pas […] laisser peu à peu l'élite de la clientèle naturelle des lycées et collèges de jeunes filles abandonner ces établissements pour passer à l'enseignement masculin ».

---

[120] Messieurs Bellin, Coville (directeur de l'enseignement secondaire), Widal, Larnaude, Bernès, Appell et Poincaré (Lucien Poincaré, directeur de l'enseignement supérieur ; nommé en décembre 1917 après la mort du recteur Liard comme vice-président de la commission extra-parlementaire. Celle-ci est créée depuis janvier 1917 pour réfléchir à une nouvelle organisation de l'enseignement des jeunes filles ; voir Françoise MAYEUR, *op.cit.*, p. 398 à 409). Quant à Raymond Poincaré, Président de la République depuis 1913 jusqu'en 1920, il a été ministre de l'Instruction publique à deux reprises en 1893 et 1895. En novembre 1917 il vient de nommer G. Clémenceau à la présidence du Conseil. Or, il se plaint lui-même, notamment cette année-là, de la faiblesse de son pouvoir et de ses fonctions.

[121] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP. Les échanges entre les membres cités ci-dessus sont retranscrits sous forme de discussion.

Cette dernière phrase donne prétexte à des interprétations en termes de genre. D'abord l'enseignement donné aux garçons est survalorisé ; parce qu'en imaginant la préférence des filles brillantes de vouloir étudier chez les garçons, on dénigre les propres possibilités de leurs établissements. D'autres remarques confirment ce sentiment. Elles insistent sur les menaces d'infériorisation, de dé-légitimation de l'enseignement masculin si la présence des filles y était trop importante, cela « risquerait de modifier et de déprimer un régime d'instruction et de discipline qu'il importe, au contraire, de relever et de fortifier ». Le résultat programmatique est édifiant puisque le ministère conclu ainsi : « Cet enseignement mixte tuera fatalement l'enseignement féminin et compromettra gravement le caractère et la valeur de l'enseignement masculin ».

Au fil des échanges s'expriment à la fois des craintes sur le plan moral des relations entre les filles et les garçons, mais aussi une survalorisation de l'enseignement masculin. Ces impressions correspondent au fond de la pensée commune. Des arguments variés justifient le fait de vouloir freiner l'entrée des filles dans les établissements de garçons. Pour exemple l'argument économique : si les jeunes filles sont trop attirées par l'enseignement masculin alors elles pourraient déserter les internats féminins pour lesquels les municipalités « font de grands sacrifices ». A contrario les internats de garçons existant dans tous les lycées de France et de très nombreux collèges sont des évidences incontournables. Ils ne sont pas considérés comme un "sacrifice financier" pour une commune, même si en supporter le coût reste toujours lourd. D'autres exemples montrent les inquiétudes à propos des mœurs. Ainsi monsieur Larnaude rappelle une expérience qu'il a vécu dans l'enseignement supérieur puisqu'il a dû « séparer les étudiants des étudiantes à la bibliothèque de l'École de droit ». Et la réflexion de monsieur Widal résume le sentiment général en déclarant que : « La réunion de jeunes garçons et de jeunes filles dans les mêmes classes à l'âge de la puberté lui paraît un défi à la physiologie et à la morale ». Cependant ils ne se font pas vraiment d'illusions, ce que rappelle monsieur Poincaré convaincu que les exceptions deviendront inexorables à partir du moment où elles ont été tolérées[122]. D'autant que les autorisations accordées par d'autres administrations (ouverture des grandes écoles) ne permettent plus de fermer définitivement la porte.

[122] Voir note précédente à propos de Lucien et d'Henri Poincaré.

Face à l'intransigeance affichée s'opposent certains débatteurs. Sans défendre la « coéducation[123] », ils énoncent quelques nuances. Ils font même des propositions pour résoudre les difficultés des filles qui désirent préparer le baccalauréat et les concours aux grandes Écoles. D'autant que l'enseignement libre concurrence l'enseignement publique, des établissements comme l'école Sévigné proposent une préparation au baccalauréat pour leurs élèves filles[124]. Aussi la solution serait une réforme de l'enseignement féminin[125]. Deux suggestions sont évoquées ici : soit créer un « baccalauréat spécial » pour les jeunes filles ; soit « leur permettre d'acquérir un titre donnant les mêmes droits que le baccalauréat ». Le baccalauréat tel qu'il existe est pensé comme masculin. En écartant les filles on évite sans doute la dévalorisation du bac. des garçons. Mais pour contrebalancer le sésame des études supérieures on imagine une autre forme de récompense semblable, mais pas identique. En effet, « le baccalauréat paraît de plus en plus nécessaire aux familles qui escomptent, après la guerre, des emplois auxquels des candidats masculins ne suffiraient pas. Et partout où elles ne trouvent pas de cours organisés dans les établissements féminins elles veulent utiliser les classes de garçons[126]».

En 1917, le problème est finalement de se situer vis-à-vis des exceptions tolérées depuis quelques années déjà[127]. Car s'« il paraissait nécessaire, en 1915, de limiter l'admission des jeunes filles dans les lycées ou collèges de garçons au strict nécessaire. Une question

---

[123] *Ibid.* Dans le texte.

[124] Voir Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 »,...op.cit., p. 272 à 273. En 1907 le Collège Sévigné présente 19 filles au bac B (latin et une langue vivante) avec des cours de bachotage sur deux ans pour donner le niveau en latin. Dix-huit élèves sur dix-neuf ont obtenues le baccalauréat (p. 273). Voir Françoise MAYEUR *L'enseignement secondaire des jeunes filles…op.cit.,* p. 398.

[125] Françoise MAYEUR *L'enseignement secondaire des jeunes filles…op.cit.,* p. 398 à 409. Avant la Première Guerre mondiale commence à se poser la question au sein du CSIP d'une réorganisation de l'enseignement féminin pour permettre aux filles d'obtenir un diplôme équivalent du baccalauréat masculin. La question est à nouveau soulevée en 1916. Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts (M. Viviani) convoque alors une commission extra-parlementaire, créée en janvier 1917, pour « examiner les modifications à apporter à l'organisation des études et aux sanctions de l'enseignement secondaire des jeunes filles » (p. 403).

[126] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP. *…op. cit.*

[127] Paul Descamps, in « La Co-instruction », *La Française*, 9 octobre 1925, rappelle qu'en 1911 une jeune fille est admise à suivre la classe des Mathématiques Spéciales pour préparer l'entrée à l'École normale supérieure mais à condition d'être dispensée d'assister aux récréations au Lycée Buffon de Paris et que la même année « *Madame Curie obtient que sa fille puisse suivre les cours du lycée Lakanal à Sceaux vue l'éloignement du lycée de demoiselles. Depuis lors on a continué d'admettre à titre exceptionnel dans les petits établissements de rares jeunes filles pour la préparation du baccalauréat ».* De fait, la demande de Marie Curie est rejetée. Irène prépare le baccalauréat en candidate libre.

se pose alors. Où commence, où finit le strict nécessaire ? [128]» demande un membre de la Section. Pourtant, il ne peut être question de déroger à la norme de la séparation des enseignements selon les sexes. Il faut réussir à imposer des limites, mais comment les contrôler ? Cette inquiétude est maintes fois rappelée comme en témoigne une des conclusions du rapporteur du ministre :

> Ainsi de proche en proche et en pensant toujours limiter les concessions au strict nécessaire, car le superflu de la veille devient toujours le nécessaire du lendemain, on est amené à créer un enseignement mixte non prévu par la loi et dont on peut dire qu'il est en opposition manifeste avec l'esprit et la lettre de la loi de 1880 qui a institué un enseignement secondaire féminin distinct de l'enseignement masculin[129].

Aussi, à l'issue de cette réunion de novembre 1917 la décision est prise à l'unanimité, confirmant la position du ministère : « le refus de toute autorisation doit être maintenu […] il y a lieu de poursuivre aussi activement que possible la réforme de l'enseignement secondaire féminin[130]». D'ailleurs la Commission extraparlementaire mis en place au début de l'année 1917 est chargé de réfléchir à cette réforme. Elle établit un questionnaire d'enquête ne s'adressant pas seulement aux cadres de l'éducation mais au personnel enseignant et même à un public plus large de parents d'élève. La commission n'oublie pas d'interroger, grâce à trois questions, la pertinence d'un enseignement mixte pour réformer l'enseignement féminin[131]. Le résultat de la consultation va dans le même sens que la discussion du CSIP. Les réticences sont fortes mais des mesures limitées et exceptionnelles sont évoquées. Elles ouvrent sans doute la voie aux décisions ultérieures.

L'administration centrale se fixe comme objectif de transformer les missions de l'enseignement des filles et de développer dans chaque lycée féminin une formation appropriée permettant aux élèves de préparer des examens ou concours équivalents à ceux de leurs homologues masculins. Or l'enseignement public féminin n'est pas encore en capacité de proposer cette formation aux jeunes filles parce que les classes n'existent pas à la sortie de la Première Guerre mondiale. Déjà, les enseignantes formées à l'école supérieure de Sèvres ne sont pas assez nombreuses. En plus, la faiblesse des effectifs filles

---

[128] AN, F 17 14165, « Coéducation 1917-1930 », …, *op.cit. ;* les échanges entre les membres cités dans une note précédente sont retranscrits sous forme de discussion.
[129] Ibid.
[130] AN, F 17 14165, « Coéducation 1917-1930 » ; Compte rendu de la séance du 9 novembre 1917 de la Section permanente du CSIP, les trois dernières lignes du document.
[131] Voir les trois questions et les comptes rendus de la Commission *in* Nicole HULIN, *L'enseignement et les sciences. Les politiques de l'éducation en France au début du XXe siècle*, Histoire des sciences humaines, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 76 à 79.

justifie l'impossibilité financière de créer des classes de terminales pour les préparer au baccalauréat masculin. Et pourtant elles sont plus nombreuses chaque année à se présenter en candidates libres.

Les prises de positions des hommes de l'administration scolaire du premier vingtième siècle montrent leur difficulté à imaginer une généralisation du mélange des sexes que l'on peut qualifier d'horizontale, c'est-à-dire filles et garçons ensemble sur les mêmes bancs de classes. Les relations mixtes ne sont pas verticales non plus, car la norme impose que les hommes instruisent les garçons ; et les femmes instruisent les filles afin de leur donner une éducation « féminine ». Pour autant la brèche est ouverte, des adaptations sont inévitables.

2. L'enjeu du baccalauréat commande les adaptations réglementaires jusqu'au décret Léon Bérard

A partir de 1921 les choses s'accélèrent en ce qui concerne le coenseignement dans le secondaire. Des circulaires se succèdent, elles encadrent le décret du ministre Léon Bérard du 25 mars 1924 relatif à la réforme du plan d'études des jeunes filles. Il leur ouvre enfin l'accès au baccalauréat sans conditions puisque les programmes scolaires sont désormais identiques pour les deux sexes. Les établissements secondaires féminins peuvent s'organiser pour proposer un cursus de préparation aux deux baccalauréats, celui de Philosophie et celui de Mathématiques élémentaires (Math-Élém.). Toutefois les filles gardent encore la possibilité de décrocher le « diplôme de fin d'études[132]». Il s'obtient à la fin de six ans d'études secondaires. Il ne donne pas accès à l'enseignement supérieur ; or le baccalauréat demande sept années d'étude depuis l'entrée en sixième, avec un programme plus complet que celui du diplôme.

Avant même que la réforme ne soit décrétée des mesures d'ouvertures sont finalement proposées, à l'encontre de la position prise en 1917. Est-ce la fin des exceptions ? Pas tout à fait. Il n'empêche qu'elles poussent à revoir l'organisation des programmes féminins. Grâce aux rapports annuels des conseils académiques rédigés sous couvert des recteurs d'Académie il est possible de trouver des informations dont les Bulletins administratifs ne font pas forcément état. C'est le cas du rapport de l'Académie de Grenoble, confirmé par

[132] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, …,*op.cit.* La loi Sée de 1880 « a prévu pour couronner l'enseignement secondaire féminin une sanction unique : un diplôme qui atteste que la jeunes filles a fait des études satisfaisantes et complètes dans un établissement régulier de l'État. », p. 125.

celui de l'Académie de Besançon qui, en décrivant la situation scolaire de 1921, nous apprennent qu'un texte est transmis cette année-là pour faciliter la scolarisation des filles en classes terminales. Le recteur de Besançon met en regard l'attrait du baccalauréat au détriment du diplôme destiné aux filles :

> En même temps, on délaisse le diplôme qui fait pauvre figure et on achève de déserter les brevets primaires. A travers tout cela, se développe une pénétration croissante dans le régime secondaire masculin, où un nouveau point de contact vient d'être ouvert par une mesure accordant aux jeunes filles l'accès des classes de Mathématiques et de Philosophie dans les établissements de garçons[133].

Cette circulaire est également rappelée par le recteur de Grenoble favorable au coenseignement :

> […] une circulaire ministérielle récente permet désormais l'accès des jeunes filles dans les établissements secondaires masculins, où elles pourront préparer la deuxième partie du baccalauréat et lorsque lentement la nouvelle organisation sera entrée dans les mœurs, les études féminines s'en trouveront grandement facilités. Mais il faudra du temps peut-être pour que cette coéducation soit partout acceptée[134].

Conscient des réticences il signifie que ce régime ne peut être qu'exceptionnel, c'est pourquoi il rajoute : « au total une refonte des programmes secondaires féminins s'impose de toute urgence pour les adapter aux besoins nouveaux de notre clientèle[135]».

Les réponses aux besoins réclamés par les parents d'élève se cantonnent dans un premier temps aux seules classes de terminale, année ultime pour présenter le baccalauréat. Les mesures sous forme de circulaires sont confirmées chaque année et le regard intransigeant des membres de la Section permanente évolue. Ainsi le ministre Léon Bérard émet la circulaire du 23 octobre 1922[136], à titre provisoire, mais en accord avec l'avis donné par la section permanente du CSIP. La pression exercée par l'opinion publique justifie la circulaire, car « il y a un nombre de plus en plus grand de jeunes filles désirant, après leur première partie, suivre les cours de philosophie et de mathématiques élémentaires ». Plus pragmatiquement des raisons d'ordre économique interviennent de façon récurrente tout au long de l'entre-deux-guerres alors que les budgets des administrations nationales comme communales sont en difficultés c'est pourquoi :

---

[133] AN, F17 13928 dossier « Conseil académique, rapport de 1922 sur l'année scolaire 1921–1922. Ens. Secondaire ».
[134] Ibid.
[135] Ibid.
[136] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », dossier « Coéducation - 1917-1930 » et BA n° 2500, 15 novembre 1922, p 481.

> […] dans beaucoup de petites villes, le nombre de ces candidates est trop restreint encore pour légitimer la création de cours spéciaux de philosophie ou de mathématiques élémentaires dans l'établissement féminin qu'elles fréquentent. – D'autre part, dans les mêmes villes, l'établissement de garçons a lui aussi souvent un effectif très réduit[137].

C'est ainsi qu'

> à la demande de nombreuses familles, provisoirement, et sans créer un précédent pour les autres classes, les jeunes filles, en mathématiques et en philosophie exclusivement, quand leur nombre n'est pas suffisant pour justifier la création de cours particuliers, pourront être admises à suivre les cours de l'établissement de garçons[138] .

En outre, le nouveau regard qui se profile rend compte d'une réalité propre à l'obtention du baccalauréat en projetant la continuité des études des filles à l'université, elles-mêmes mixtes depuis la fin du XIX[e] siècle[139]. Cependant, il n'est pas encore question d'élargir les autorisations au niveau des classes de première même si :

> On ne peut pas ne pas remarquer que dans un an ces jeunes filles devenues bachelières, suivront, sur les bancs de la faculté, les mêmes cours que les jeunes gens. Il n'a pas paru impossible d'avancer d'un an cette communauté d'études. […][140].

Néanmoins, la conclusion de la circulaire annonce clairement les objectifs de cette nouvelle expérience :

> en obtenant à la fois un triple résultat : satisfaire les familles, réaliser une importante économie, tenter un essai pédagogique. Je vous serai reconnaissant de suivre de très près l'application de cette circulaire et de m'adresser, en fin d'année scolaire, un rapport à ce sujet[141] .

---

[137] Ibid.
[138] Ibid.
[139] Anne-Marie SOHN, « Les "relations filles-garçons" : du chaperonnage à la mixité (1870-1970) ». *Travail, genre et sociétés*, n° 9, 2003, p. 91-109. P. 98 : « Si la première bachelière est admise à l'université de Lyon en 1863, le phénomène n'est mesuré qu'en 1889-1890, date à laquelle les étudiantes sont isolées dans les statistiques. En 1900, on ne compte que 401 inscrites soit 3% des effectifs mais 12% déjà en 1914. […]. Dès lors, leur présence ne fait que croître et embellir : en 1935, l'université compte déjà 28% d'étudiantes. » ; « En 1910, Lekke Rouvière est la première jeune fille reçue au concours de l'École Normale Supérieure. En 1923, elles sont trois et en 1928, le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique reconnaît leur droit à y faire leur scolarité. » ; « Rappelons que les écoles normales supérieures d'Ulm et de Sèvres ne sont pas alignées avant 1938, d'où la pression des filles pour accéder aux filières réservées aux garçons. Dès 1905, elles sont admises à concourir aux agrégations masculines ». Voir aussi Carole LECUYER, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la IIIe République : l'étudiante », *Clio. Histoire*, *Femmes et Sociétés,* dossier « Le temps des jeunes filles » sous la direction de de Gabrielle Houbre, 1996, et Carole CHRISTEN-LECUYER, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés,* 4, 2000.
[140] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », dossier « Coéducation_ 1917-1930 » et BA n° 2500, 15 novembre 1922, p 481.
[141]AN, F17 13928, dossier « Conseil académique, rapport de 1922 sur l'année scolaire 1921–1922. Ens. Secondaire ».

Le ministre Bérard a réellement le souci de promouvoir la scolarité des jeunes filles, il poursuit sa politique puisqu'avant même la fin de l'année scolaire, le 21 juin 1923, il adresse une nouvelle note aux recteurs d'Académie pour prolonger la circulaire d'octobre 1922[142]. Prolongation toujours « provisoire », toujours destinée aux élèves de terminale voulant passer la seconde partie du baccalauréat, mais complétée par l'accès aux classes préparatoires puisqu'il a « décidé que les jeunes filles pourront être admises à suivre, dans les établissements d'enseignement secondaire de garçons, les cours préparatoires aux Grandes écoles où les femmes peuvent entrer[143] ». Ceci nous rappelle les décisions prises pendant la guerre, toujours d'actualité en 1923, même si nous savons que très peu de filles ont tenté leur chance dans ces grandes écoles[144]. Le ministre confirme sa décision par une lettre adressée le 28 juin [1923] au recteur de l'Académie de Paris dans laquelle il lui demande de supprimer les cours préparatoires à l'École Centrale et à l'Institut Agronomique du lycée de jeunes filles Jules Ferry[145] de Paris puisque :

> La circulaire du 21 juin courant ayant spécifié que les jeunes filles pourront être admises à suivre, dans les établissements de garçons, les cours préparatoires aux Grandes écoles, il n'existe plus aucune raison de maintenir. […] En conséquence ces deux cours seront supprimés pour la prochaine année scolaire[146].

Deux raisons motivent sans doute cette décision de fermeture. La première est de faire des économies en fermant la classe puisque les élèves peuvent se rendre dans un établissement masculin pour suivre les cours préparatoires ; la seconde découle de la première, éviter des concurrences entre classes préparatoires, cependant le choix se fait au profit des lycées de garçons.

Après les classes terminales puis les classes préparatoires c'est enfin au tour des classes de première que la nouvelle circulaire[147] du 10 décembre 1923 est destinée en prévision de

---

[142] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », dossier « Coéducation 1917-1930 » (2 p.).
[143] AN, AJ16 8679 « Admissions de filles dans les classes supérieures des lycées de garçons, d'élèves non bachelières dans les classes de philo et de math., en mathématiques supérieures d'élèves pourvues du bac. Philo-sciences : instructions, demandes : 1922/1946 », sous-dossier intitulé : « 1925-1946, Q. de principe » (1 page).
[144] Catherine MARRY, *Les femmes ingénieures, une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004.
[145] Voir Pierre PORCHER, *Histoire du lycée Jules Ferry des arts domestiques à l'informatique, 1913-2013*, …, *op.cit.,* p. 81-81. Cours créés par Anna Amieux.
[146] AN, AJ16 8679 « Admissions de filles dans les classes supérieures des lycées de garçons, d'élèves non bachelières dans les classes de philo et de math., en mathématiques supérieures d'élèves pourvues du bac. Philo-sciences : instructions, demandes : 1922 / 1946 », sous-dossier intitulé : « 1925-1946, Q. de principe » (1 page).
[147] AN, AJ16 8679, « Admissions de filles dans les classes supérieures des lycées de garçons, d'élèves non bachelières dans les classes de philo et de math, en mathématiques supérieures d'élèves pourvues

la rentrée d'octobre 1924. Elle reprend et étend l'autorisation de la circulaire de 1922. En Première, les élèves préparent et présentent le baccalauréat - première partie - dont les épreuves sont communes à toutes les séries. Elle correspond à la sixième année d'études secondaires. Si le ministre dit « répondre au désir qui m'a été exprimé par de nombreux pères de famille », il préfère imposer des précautions « en raison du jeune âge des élèves ». Ainsi ce texte fixe la règle à laquelle doit se plier chaque famille individuellement et chaque établissement acceptant d'accueillir des élèves filles. Ces mesures imposent de passer par toutes les fourches caudines de la hiérarchie. En effet la demande rédigée par la famille doit recevoir l'avis favorable du conseil ou bureau d'administration de l'établissement que le proviseur ou principal convoque, puis à son tour il doit formuler un avis motivé à destination du recteur. Enfin, ce dernier doit traiter chaque cas individuellement en fonction des avis. Cette démarche s'est ensuite généralisée lorsqu'en 1926 les dérogations se sont étendues à toutes les classes de secondaires des collèges communaux. Elle demande alors un réel investissement de la part des parents et des équipes pédagogiques favorables à l'accueil de jeunes filles dans leurs écoles. Dorénavant la dynamique engagée est irréversible car les familles, les municipalités et les établissements ne se découragent pas pour faire progresser leurs filles. Même si l'on se doute bien que ces longues procédures ont freiné des démarches d'émancipation des parents les moins avertis.

Néanmoins Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique depuis le 16 janvier 1921 jusqu'au 29 mars 1924, date d'un remaniement de Poincaré[148] qui le remplace par Henri de Jouvenel, a été la cheville ouvrière de ces différents textes ouvrant la voie à des pratiques de coenseignement. Il termine son mandat par le décret publié le 25 mars 1924, quelques jours avant son départ du ministère, sur la réforme de l'enseignement secondaire féminin. La réforme est imposée par décret et non par la loi. Léon Bérard contourne le système et le parlement en proposant un décret à la faveur d'une disposition de la loi de 1880[149] qui admettait l'addition d'enseignements facultatifs à l'enseignement légal[150]. Il évite ainsi le débat parlementaire qu'impose le vote d'une loi (qui est obligatoire si l'on

---

du bac. Philo-sciences : instructions, demandes : 1922 / 1946 », sous dossier « 1925-1946, Q. de principe ».

[148] Raymond Poincaré est alors président du Conseil des ministres (15 janvier 1922-1er juin 1924. Gouvernement Poincaré II et III). Il était président de la République du 18 février 1913 au 18 février 1920.

[149] Loi, dite Camille Sée, du 21 décembre 1880.

[150] Géraldine VALES-LE GUENNEC, « L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris et en banlieue, 1880-1925 », thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Paris 5, 2004. Voir partie 3.

veut réformer une loi existante). Après son départ du ministère, plusieurs décrets règlent l'application de la réforme jusqu'en 1931 et créent même un nouveau cadre légal.

La lecture du décret dit Léon Bérard est intéressante pour situer le contexte de son application dans lequel les problématiques posées par les situations de coenseignement se retrouvent. Par exemple la question des examens traitée par l'article 3 du décret dit : « A côté de l'enseignement sanctionné par le diplôme, il est institué dans les lycées et collèges, un enseignement facultatif dont la sanction est le baccalauréat ». Voilà le baccalauréat enfin reconnu comme relevant de l'enseignement féminin au même titre que pour les garçons. C'est l'article 4 qui règle le plan d'étude en imposant, aux filles, l'assimilation du programme masculin puisque : « Les programmes de l'enseignement des garçons sont intégralement appliqués dans l'enseignement facultatif prévu par l'article 3 ». Ils peuvent et doivent désormais s'appliquer dans les établissements de jeunes-filles. Mais l'usage du terme « facultatif » permet de garder dans la norme le diplôme de fin d'étude prévu par la loi de 1880. « L'enseignement facultatif » complète donc les cours dispensés pour le diplôme afin de préparer les filles à l'autre examen plus prestigieux et plus utile pour poursuivre des études : le baccalauréat.

Léon Bérard montre son intérêt pour faciliter l'accès aux études secondaires et supérieures des jeunes filles en étant l'auteur de la série de circulaires sur l'enseignement en commun entre 1921 et 1923. Il le confirme avec la réforme et sa volonté de trouver un équilibre qui cherchent à répondre aux contraintes du système éducatif de l'époque. Le décret et une partie du rapport que le ministre Léon Bérard a rédigés à l'intention du Président du Conseil justifient l'intérêt de sa réforme : « J'ai essayé dans cette réforme de répondre au double vœu des familles et de l'université : d'une part, maintenir un enseignement secondaire féminin qui, depuis 40 ans, a fait ses preuves ; d'autre part, faciliter aux jeunes filles qui le désirent un enseignement identique à l'enseignement secondaire masculin[151] ». De fait, la réforme est attendue depuis plusieurs années. Elle régularise ce que les membres de la Section permanente du CSIP réclamaient avec urgence en 1917 : la révision des programmes de l'enseignement féminin et par là même la régularisation du baccalauréat. Les projets de bac. spécial ou autres diplômes équivalents sont abandonnés au profit d'une assimilation et comme l'écrit le ministre :

---

[151] Lydie HEURDIER, Antoine PROST, *Les politiques de l'éducation en France*, Doc' en poche Regard d'expert, 18, Paris, Documentation Française, 2014, texte n° 115, p. 103-105. Ils ont recensé de nombreux textes de lois, décrets réformes de 1806 à 2013 dont celui-ci.

> Ce mouvement des jeunes filles vers les études secondaires masculines et vers le couronnement de ces études, le baccalauréat, a pris depuis une vingtaine d'années une intensité croissante : mais nos lycées n'ont pu, jusqu'à présent, employer que des moyens de fortune pour satisfaire au désir des familles. Le but du nouveau décret est de régulariser l'institution d'une section d'enseignement secondaire masculin dans tous les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles[152].

En fait le réel point d'achoppement depuis l'arrivée des filles « sur le marché du baccalauréat » est l'enseignement du latin et dans une moindre mesure du grec. Le latin, discipline reine des humanités, n'est quasiment pas enseigné dans les lycées féminins de Camille Sée[153]. Cette lacune empêche les jeunes filles de se présenter à n'importe quel bac., sauf si elles compensent avec des cours particuliers payants. Aussi, la solution la moins onéreuse pour elles est de pouvoir suivre les cours de latin dispensés dans les collèges et lycées de garçons voisins de leur propre établissement. Ceci explique entre autres la pression exercée par les familles qui réclament l'accès à tous les savoirs pour donner à leurs futures bachelières les mêmes chances de réussite. Il n'empêche, grâce à la réforme les élèves vont recevoir un programme commun de six années dans les établissements féminins et « En plus de ce programme commun, les unes étudieront les langues classiques et seront conduites au baccalauréat comme leurs frères[154]» explique Léon Bérard.

Cours commun pour toutes les filles de la sixième à la première, cours semblables à ceux des garçons quel que soit l'établissement masculin ou féminin, marque un traitement de plus en plus égalitaire entre filles et garçons. Nonobstant, les bouleversements ne sont pas radicaux. Dans les années vingt, il n'est pas possible d'imaginer l'éducation des filles sans leur inculquer l'apprentissage d'activités typiquement féminines. Léon Bérard le précise bien dans sa lettre d'accompagnement « que même celles qui prépareront le baccalauréat recevront encore leur part de culture proprement féminine[155]. » et c'est l'article 4 du décret qui précise que « l'économie domestique, les travaux à l'aiguille et la musique font partie obligatoire de l'enseignement dans les lycées et collèges de jeunes filles[156] ». Une autre mesure particulière pour les filles, annoncée dans les articles 6 et 7 concerne un examen

---

[152] Ibid.
[153] Françoise LELIEVRE et Claude LELIEVRE, *Histoire de la scolarisation des filles,* Paris, Nathan, 1991, p. 128. Des cours de latin facultatifs et payants ont été créés dans quinze lycées de jeunes filles dès 1902.
[154] Lydie HEURDIER, Antoine PROST, *Les politiques de l'éducation en France*, Doc' en poche Regard d'expert, 18, Paris, Documentation Française, 2014, texte n° 115, p. 103-105.
[155] Ibid.
[156] Ibid.

obligatoire « à la fin de chaque année d'études pour passer dans la classe supérieure »; or ce n'est pas le même régime pour les garçons qui ne sont pas évalués annuellement sous forme d'examen. Le contrôle des connaissances apparaît plus strict pour les filles, comme s'il fallait s'assurer de la qualité des enseignées et des enseignements. De plus l'examen passé après la quatrième année « permet de délivrer un certificat d'études secondaires » (art. 7) et en sixième année elles peuvent obtenir leur diplôme de fin d'étude (art. 1 et art. 3). Donc les filles ont, à partir de la rentrée de 1925, le choix de préparer un certificat et/ou un diplôme de fin d'étude qui ne donne ni l'un ni l'autre accès à l'enseignement supérieur, et/ou le baccalauréat.

Cette réforme s'installe progressivement. Selon Géraldine Valès-Le Guennec, le baccalauréat dans les établissements féminins de Paris et sa banlieue n'entre dans la règle qu'en 1931[157]. Il n'empêche que le décret de 1924 a des répercussions importantes les années suivantes sur la gestion de l'offre d'enseignement sur tout le territoire national. Chaque région, département, commune est plus ou moins bien doté d'établissements scolaires accessibles à tous ceux et celles qui désirent obtenir ce diplôme, sésame des études supérieures universitaires.

1. Les collèges communaux de garçons obtiennent des dérogations par circulaires pour accueillir des élèves filles (1926-1930)

Une succession de décisions ministérielles tentent de faciliter l'accès des études secondaires ce qui oblige à des concessions sur la pratique du coenseignement. Le dossier intitulé « Coéducation 1917 - 1930 » du carton F17 1465 des Archives nationales permet d'en saisir le déroulé. A cette même période la volonté de simplifier et même de démocratiser l'enseignement est sensible. Des mesures telles que le principe de l'école unique (alignement des programmes des classes élémentaires des lycées et collèges sur ceux de l'école primaire en 1926), une nouvelle réforme du baccalauréat applicable en 1925, les débuts de la gratuité du 1er cycle (à partir de 1927) sont des signes de l'ouverture

[157] Voir, Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 »,…*op.cit.,* p. 281.; Géraldine VALES-LE GUENNEC, « L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris…*op.cit.*

vers une clientèle moins dotée culturellement des savoirs « classiques » de la sphère élitiste de l'enseignement secondaire[158].

Alors qu'Édouard Herriot vient de prendre les fonctions de ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts le 23 juillet 1926 (qu'il gardera deux ans et demi, temps long pour un ministre de la III^e^ République), il promulgue dès le 10 août 1926 une première circulaire qu'il ne va pas cesser de compléter les années suivantes. Il s'adresse aux collèges et non aux lycées. Les collèges sont gérés par les municipalités de moyenne importance, mais ils accueillent, comme les lycées, administrés directement par l'État, toutes les classes du primaire aux classes terminales. Les collèges n'ont pas de classes préparatoires[159].

Ainsi, à la rentrée scolaire de 1926, les collèges de garçons de moins de 150 élèves sont autorisés à admettre des élèves filles de la sixième à la seconde, en tant qu'externes, si le conseil municipal le demande et si le recteur l'autorise. Mais le quota de filles s'arrête lorsque le total des effectifs atteint les 150 élèves dans l'établissement. Au-delà, les municipalités se doivent de créer des cours secondaires pour les jeunes filles[160].

Le nombre de demandes municipales est tel que dès janvier 1927 (année scolaire en cours) une note ministérielle assouplit les conditions requises :

> J'ai décidé […] de donner l'interprétation la plus souple et la plus large à la circulaire du 10 août 1926, par laquelle j'autorisais, sous certaines conditions, l'admission des filles dans toutes les classes des collèges de garçons lorsque l'effectif du collège ne dépassait pas 150 élèves […] le nombre de filles qui pourrait, dans ce cas, être admises irait jusqu'à 50[161].

Cette extension concerne le premier cycle du secondaire des collèges municipaux (qui gèrent parfois en parallèle des Écoles primaires supérieures (EPS) et des Écoles

---

[158] Pour compléter voir les travaux de Jean-Michel CHAPOULIE, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010 ; John E. TALBOTT, *The Politics of Éducationnal Reform in France, 1918-1940,* Princeton, 1969.

[159] Bruno BELHOSTE, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIX^e^ siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*, n° 90, 2001, p. 101 à 130.

[160] La circulaire du 30 octobre 1867 du ministre Victor Duruy propose que les municipalités ou autres initiatives locales, avec la contribution financière des parents, organisent à leurs charges un enseignement « supérieur » public et laïc pour jeunes filles. Ce sont les cours secondaires (CS) qui n'ont pas de plan d'études et font appel à des enseignant-e-s extérieur-e-s. Leur durée de vie aléatoire, dépendait des volontés politiques locales. Situés au bas de la hiérarchie des établissements, ils ne coûtaient rien à l'État. Voir : Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 141. Voir également Antoine PROST, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *in Histoire de l'éducation*, vol. 115-116, n^o^ 3, septembre 2007, p. 149 à 169, p. 151-152, [En ligne].

[161] AN, F17 1465, dossier « Coéducation_1917-1930 », « extension des décisions du 10 août 1926 ».

techniques[162]) dont l'effectif est inférieur à deux cents élèves et doit rester impérativement à deux cents. Des calculs savants s'imposent :

> C'est ainsi que dans un collège de 160 garçons, 40 filles pourront être admises, dans un collège de 175 garçons, 25 filles, dans un collège de 190 garçons, 10 filles seulement et ainsi de suite. Par ce moyen j'espère concilier l'intérêt des parents qui désirent faire faire à leurs filles des études secondaires dans les villes où ne peut exister d'établissement féminin avec mon devoir de ne pas empêcher la création d'un cours secondaire ou d'un collège de filles dans les villes où l'importance de la population scolaire la rend possible[163].

De plus, si l'effectif scolaire est supérieur à 200, les filles peuvent tout de même être admises en primaire dans les classes de la 11ème à la 7ème qui correspondent au cours préparatoire (CP) jusqu'au cours moyen 2ème année (CM2) actuels.

Donc dorénavant, grâce à l'arrêté du 10 décembre 1923, les dérogations sont possibles à tous les degrés, permettant aux filles d'entrer dans « les classes du premier cycle » de la sixième à la troisième, et de fait jusqu'en seconde. Mais également dans les classes de première et de Mathématiques et Philosophie (classes terminales) pour présenter le baccalauréat.

Puis entre 1928 et 1930, une série de notes adressées aux recteurs continuent d'élargir, rectifier et justifier les autorisations du 10 août 1926 et du 4 janvier 1927. Pour commencer, celle du 30 octobre 1928 confirme de nouveau les décisions précédentes puisqu'il est constaté « qu'aucune plainte, aucun incident, n'ont été signalés ni par les familles, ni par les établissements[164] ». Aussi, la limite à 200 élèves dans les établissements de garçons recevant de nombreux internes est revue. Grâce à un jeu de calculs de plus en plus complexes sur le nombre d'externes garçons qui : « quel que soit l'effectif total de l'établissement, lorsque le nombre des externes simples[165] sera inférieur à 50 celui des jeunes filles admises en plus, pourra être équivalent […] ». Puis le quota passe à 30 filles pour un nombre d'externes garçons compris entre 50 et 100, et il tombe à 20 s'il y a plus de 100 à 150 externes. C'est-à-dire qu'un collège de 200 élèves avec 75 externes donc 125 internes (cas numéro 2) peut recevoir au moins trente filles ce qui lui donne un effectif total de 230 élèves. Et le tour est joué pour augmenter les effectifs en maintenant un semblant de logique vis-à-vis des règles précédentes autour des 200 élèves.

---

[162] Ces écoles sont alors dites « annexées » à l'établissement principal.
[163] AN, F17 1465 dossier « Coéducation_1917-1930 », « extension des décisions du 10 août 1926 ».
[164] Ibid.
[165] Les externes simples ne sont ni les « externes surveillés » qui profitent d'études surveillées, ni les « externes demi-pensionnaires ».

Pourquoi accepter ces arrangements ? Pour répondre à la pression sociale pressante et comme le dit le ministre Herriot : « on risque parfois de méconnaître les besoins réels de la population de la ville et de rejeter des demandes légitimes présentées par des municipalités[166]». L'autre particularité de cette note correspond sans doute à une erreur involontaire. En effet, si elle indique un élargissement valable pour les collèges, il l'est aussi pour les lycées de garçons. Or trois mois plus tard, le 26 janvier 1929, une nouvelle lettre aux recteurs la rectifie pour préciser qu'elle ne concerne finalement que les collèges et donc « il y a lieu de supprimer le mot « lycée » dans le premier paragraphe de la circulaire du 28 octobre 1928 relative à l'admission des jeunes filles dans les collèges de garçons[167] ». Cette confusion sur la nature des établissements concernés (collèges et lycées) peut être interprétée de deux façons. D'abord elle exprime le désir de satisfaire sur tout le territoire national la demande d'études secondaires pour les filles. Mais elle traduit aussi les hésitations face à la pratique hors norme de la coexistence dans un même établissement de filles et de garçons. La rectification s'appuie sur le fait que dans les grandes villes académiques il existe logiquement des lycées de jeunes filles, il n'y a donc pas lieu de les mélanger aux garçons. Ce sont sans doute certains recteurs ou chefs d'établissement rétifs à ces aménagements qui ont fait remonter à l'administration centrale cette « anomalie » dont les conséquences devaient leur sembler inquiétantes. D'autant que de nombreux lycées pratiquent déjà le coenseignement dans certaines classes comme le prouve l'enquête effectuée deux ans plus tard, en 1932.

Avant d'étudier la situation dans les lycées grâce à une véritable enquête ministérielle, le 4 février 1930 une nouvelle et dernière note du cabinet du ministère permet de faire une mise au point des trois précédentes en rappelant que les autorisations s'adressent finalement aux collèges et aux lycées pour les classes de philosophie et de mathématiques tout d'abord, puis aux classes de première[168]. Enfin elles s'étendent à toutes les classes secondaires (depuis la sixième) des collèges municipaux, mais « sous la réserve expresse que le nombre de jeunes filles admises ne devait pas dépasser 50 ».

Cette note renverse donc à nouveau la rectification précédente puisque les aménagements concernent désormais tout autant les collèges et les lycées, mais elle confirme les

[166] AN, F17 14165, dossier « Coéducation_1917-1930 », « extension des décisions du 10 août 1926, puis 4 janvier 1927 ».
[167] Ibid.
[168] Ibid.

circulaires qui se succèdent depuis 1926. La volonté première est de satisfaire des familles qui « veulent faire donner à leurs filles l'instruction secondaire publique ». En revanche, s'il est proposé de ne plus tenir compte des effectifs totaux, le quota de 50 filles par établissement est justifié par « le souci de ne pas compromettre ni retarder la création de collèges de jeunes filles dans les villes ». D'autant que les communes, pressées par leur population, sont tentées d'ouvrir les classes aux filles, chez les garçons. Cela leur évite d'engager de trop lourdes dépenses et de multiplier les charges liées à la gestion d'un collège que leur budget restreint ne leur permet pas vraiment. Parallèlement à cette règle, des contraintes de procédure cherchent à maîtriser la situation. Au plan local c'est généralement le principal (ou le proviseur) qui, sous couvert du conseil des professeurs, rédige la proposition d'ouvrir le collège aux jeunes filles. Elle est présentée et discutée au Conseil municipal puis votée ; mais la majorité de ¾ des voix est requise pour être recevable par le cabinet ministériel. Au plan individuel, chaque élève dont la famille a fait une demande de dérogation doit attendre l'autorisation personnelle du recteur.

Ces instructions ministérielles, successives, s'imposent pour aider les recteurs (il n'y a pas de rectrices dans les années de l'entre-deux-guerres) à répondre aux multiples demandes qu'ils reçoivent depuis 1926 de la part des municipalités et des familles cherchant à faire entrer les filles dans les établissements masculins[169].

En une dizaine d'années, le discours du législateur s'est peu à peu modifié passant de l'intolérance à davantage de souplesse afin de ne pas freiner l'ambition des élèves et de leur famille qui les accompagnent. Ainsi de nombreux lycées d'État et collèges municipaux masculins proposent du coenseignement à quelques jeunes filles accueillies dans des classes de garçons. Si à l'échelle nationale leur nombre paraît marginale, ces situations contribuent à leur faciliter l'accès aux études supérieures et ouvrent la voie à une extension des pratiques de coinstruction.

[169] Jean-François CONDETTE (dir.), Les Recteurs Deux siècles d'engagements pour l'École (1808-2008), Histoire, Rennes, PUR, 2009 et Jean-François CONDETTE, Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire XVII^e^-XX^e^ siècle, Rennes, PUR, 2015.

II. Le coenseignement une exception qui se généralise pour préparer le baccalauréat et des concours.

L'administration centrale subit ce qu'elle appelle la coéducation ou plutôt l'existence de quelques « classes mixtes » alors qu'il n'y a qu'une ou deux élèves, voir trois ou quatre, acceptées grâce à la mansuétude du recteur. On ne peut y voir ni généralisation ni politique éducative volontaire à proprement parler. Et pourtant le phénomène tend tout de même à se propager à l'échelle nationale. Cette évolution perceptible à la lecture des différentes circulaires ministérielles qui se sont succédé entre 1915 et 1930 demande à être évaluée. Un état des lieux est organisé au cours de l'hiver 1933 sous forme d'enquêtes auprès des seuls lycées d'État.

Le contexte démographique et économique dans lequel se situe l'enquête de 1932 est lié aux conséquences de la Première Guerre mondiale. Les répercussions sur les effectifs scolaires apparaissent au milieu des années 1920 et touchent fortement le secondaire. Tous les enfants qui ne sont pas nés pendant la guerre ont produit des générations de classes creuses. Ces absent-e-s manquent dans les écoles, autour des années 1930, alors que la croissance démographique stagne. Or à partir de 1925 ce sont les enfants nés en 1915 qui entrent en 6ème et selon Antoine Prost « la crise culmine vers 1930 quand ces enfants entrent en seconde alors que les sixièmes recrutent encore dans les générations nées en 1919[170]». Ceci n'est pas sans importance dans les prises de décisions d'intégrer les élèves filles dans les collèges municipaux et les lycées d'État.

De nombreux établissements sont de petites tailles. En 1925 par exemple 35 lycées de garçons ont moins de 300 élèves sur les 124 que compte la France. Et dans les collèges les effectifs sont encore plus faibles : « leur taille moyenne était de 172 élèves pour les garçons et 168 pour les filles, pour onze ou douze classes différentes de la 11ème à la philosophie[171] ». D'ailleurs « la question des effectifs est d'autant plus grave que les établissements ne sont pas employés à plein[172] », leur survie même est en jeu, car « un effectif en déclin, c'est le risque de postes supprimés et un budget déficitaire. […] Dans ces conditions, tous les chefs d'établissements secondaires comme primaires supérieurs

[170] Antoine PROST, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation, T. 4, Paris, Perrin, 2004, p. 241.
[171] *Ibid.*, p. 242.
[172] *Ibid.*, p. 241.

s'efforcent de maintenir leurs effectifs malgré les classes creuses[173]». A partir des travaux d'Antoine Prost[174], on connaît la situation des effectifs scolaires au début des années trente. Pour la filière du secondaire elle correspond à 107 700 élève en 1928-1929 si l'on ne tient compte ni des élèves des cours complémentaires publics (63 000 élèves) ni de ceux des Écoles primaires supérieures (80 000 élèves) appartenant aux mêmes tranches d'âges, tout au moins pour le premier cycle jusqu'en quatrième voir troisième[175]. La répartition sexuée indique alors 73 800 garçons et 33 900 filles soit deux fois moins (un tiers du total) de filles (31,5%). Pour l'année 1932-1933 il est compté 140 500 élèves, avec un écart semblable puisque 96 400 garçons et 44 200 filles (moins 45%), scolarisés dans l'ensemble des établissements masculins et féminins publiques. Ces chiffres ne cessent de croître jusqu'en 1939 pour les deux sexes, mais l'écart entre filles et garçons ne se réduit pas[176]. Elles restent moitié moins nombreuses que leurs camarades dans l'enseignement secondaire. Paradoxalement les classes creuses n'empêchent pas la croissance des effectifs scolaires. Toujours plus de jeunes sont aux portes de l'enseignement du second degré. Cette tendance amorce la démocratisation du monde scolaire dans laquelle s'inscrit le coenseignement[177].

Par ailleurs le monde politique de l'époque s'inquiète beaucoup de la dépression démographique qui se conjugue avec la situation de crise économique mondialisée depuis le krach boursier de Wall Street de 1929. Pour la France, l'entrée dans le contexte dépressif, plus tardive que chez ses voisins européens, est ressentie à partir de 1932. Elle ne s'en remet pas avant le second conflit mondial. Lorsqu'il est question de prendre position sur des questions éducatives, les parlementaires se servent de la crise comme arguments. Les uns voient la chute de la natalité comme le résultat d'une dépravation morale qu'il faut juguler en refusant toutes innovations sociétales, en témoigne les adversaires de la gémination lors des débats autour de la loi de 1933[178]. D'autres, plus réformateurs ou

---

[173] *Ibid.*, p. 242

[174] *Ibid.*, p. 243. Tableau des « effectifs de l'enseignement secondaire et primaire supérieur 1921-1939 » à partir des *Annuaires statistiques rétrospectifs*.

[175] Les cours complémentaires publics (CC) et les Écoles primaires supérieures (EPS) dépendent de l'ordre de l'enseignement primaire. Ils accueillent les élèves adolescent-e-s agé-e-s de 11 à 14, 15 ans ce qui correspond à l'âge des élèves qui fréquentent les enseignements du premier cycle de l'enseignement général jusqu'en quatrième et troisième.

[176] Les effectifs élèves sont présentés et étudiés dans le chapitre deux de la thèse.

[177] A propos de la démocratisation, les travaux d'Antoine Prost se concentrent sur la seconde moitié du XX^{e} siècle

[178] Loi de 1933 qui ne concerne que l'enseignement primaire. Voir en annexe le tableau I-1 récapitulatif des textes réglementaires : « Chronologie des textes ministériels concernant le coenseignement de 1915

pragmatiques, cherchent à répondre à l'évolution des mentalités en acceptant des formes de coinstruction encadrée par des règles à définir. Au demeurant, le traitement des affaires scolaires s'en ressent en temps de crise économique parce que les moyens sont affaiblis. Or les restrictions touchent d'abord le développement des établissements féminins, même si depuis la fin du XIX[e] siècle et plus encore depuis le premier conflit, on discute des réponses à donner pour satisfaire la scolarisation des jeunes filles, notamment dans le second cycle du secondaire[179]. En attendant, la direction de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation nationale organise, sous la forme d'une enquête, l'évaluation du nombre de lycées de garçons qui admettent des jeunes filles dans les classes de secondaire au cours de l'année scolaire 1932-1933[180].

1. En 1932 le ministère de l'Instruction publique enquête sur la situation des lycées d'État de garçons[181]

Une dépêche envoyée à tous les recteurs entre le 1[er] et le 9 février 1933 par le ministère de l'Éducation nationale leur demande de faire un état des lieux à propos de l'accueil des jeunes filles dans les différents lycées d'État de leur circonscription à compter de la rentrée scolaire d'octobre 1932. Les réponses renvoyées par chacune des dix-sept académies françaises (Alger comprise) entre les mois de février et mars 1933 ont été collectée pour élaborer un tableau synoptique[182]. Les résultats permettent de visualiser tant sur le plan géographique[183] que numériquement le mouvement qui conduit à mélanger quelques filles parmi les garçons. En revanche rien n'est dit des conclusions qu'a pu en tirer l'administration. Les données par académie n'ont pas été renseignées de façon

---

à 1937 ». Voir l'article d'Yves Verneuil, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XXe siècle », *Le Mouvement Social,* vol. 248, n° 3, 2014, p. 47 à 69, [En ligne]. La crise de 1933 sur la gémination est étudiée dans le chapitre 6 de cette thèse bien qu'elle ne concerne que l'enseignement primaire.

[179] Voir les débats de la commission d'enquête extraparlementaire créée en janvier 1917 *in* Françoise MAYEUR *L'enseignement secondaire des jeunes filles…op.cit.,* p. 398 à 409. Question abordée dans la partie I-1 de ce chapitre.

[180] Avec la nomination d'Anatole de Monzie, le ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts est devenu celui du ministère de l'Éducation Nationale. Ce changement de dénomination vise à créer une politique éducative plus égalitaire que la gratuité dans le secondaire a déjà engagé. La gratuité de l'enseignement du secondaire est instituée à partir de 1930 pour les classes de 6[ème], puis 1931 pour les 5[èmes] et enfin tout le secondaire en 1933.

[181] 1932 est l'année notée sur la chemise du carton F17 1465 des AN : « Coéducation, enquête de 1932 » bien que l'enquête décidée en 1932 se déroule au début de l'année 1933.

[182] AN, F17 14165, dossier : « Coéducation, enquête de 1932 ».

[183] Le chapitre 2 : « Une géographie du coenseignement dans l'entre-deux-guerres » cartographie et analyses de la progression du coenseignement sur le plan spatial.

identique. Plus ou moins bien complétées par les services du recteur, ce sont eux qui signent le courrier récapitulatif, d'une page, de la situation de leur académie. Les uns ont complété en donnant des chiffres précis du nombre de jeunes filles inscrites à la rentrée d'octobre 1932 et en transférant également les réponses de chaque chef d'établissement à qui ils ont demandé les renseignements nécessaires. D'autres se sont contentés de répondre en localisant l'admission des jeunes filles sans préciser les niveaux ou filières concernées. Les informations ont été transférées au 1er bureau de l'enseignement supérieur du ministère de l'Instruction Publique.

Quels sont les résultats de cette enquête institutionnelle ? En 1932 sur les 124 lycées de garçons, 106 accueillent des filles en petit nombre. Seulement 18 n'en accueillent pas. (Voir tableau I-2). Sur ces 106 lycées, 71 proposent un enseignement secondaire de la seconde jusqu'à la terminale (philosophie et/ou mathématiques élémentaires) avec des situations variées[184]. Certains n'offrent que quelques places dans les classes terminales, d'autres admettent dans les trois niveaux (seconde, première, terminales). Cependant la majorité accepte les filles dans des classes de mathématiques élémentaires et quelques-uns en philosophie. La situation de trois lycées parisiens fait exception, ils reçoivent des fillettes en sixième et non pas dans les classes de second cycle sur décision ministérielle du 13 octobre 1932.

En effet, dans les classes de 6ème A du lycée de Versailles « ont été admises les jeunes filles en surnombre du lycée de jeunes filles (décision ministérielle du 13 octobre 1932)[185]». Le lycée Henri IV loge une classe de 6ème du lycée Fénelon[186] et Janson de Sailly une classe de 6ème du lycée Molière[187]. En revanche les deux grands lycées masculins de Paris intra-muros disposent aussi de classes préparatoires aux Grandes écoles « mixtes ». Neuf autres lycées (11 au total) sont dotés à la fois de classes préparatoires aux Grandes écoles (CPGE) et de classes du second cycle, exceptés ces deux lycées parisiens avec leurs sixièmes. Certaines académies, lorsqu'il y a une CPGE dans un établissement ne disent pas si ce même lycée accueille aussi des jeunes filles dans les classes secondaires ou au moins terminales comme par exemple dans l'académie de Clermont « seul le lycée de Clermont

[184] La mention « classe de Mathématiques » ou « classe de Philosophie » sans autres précisions du niveau correspond aux classes de terminales. Elles sont dites « Mathématiques élémentaires » ou « Math-Élém. » pour la section mathématique et « Philo. » pour la section philosophie. Elles sont donc des classes secondaires du second cycle et non des classes préparatoires.
[185] AN, F17 14165, dossier : « Coéducation, enquête de 1932 ».
[186] Lycée de jeunes filles de Paris
[187] Idem.

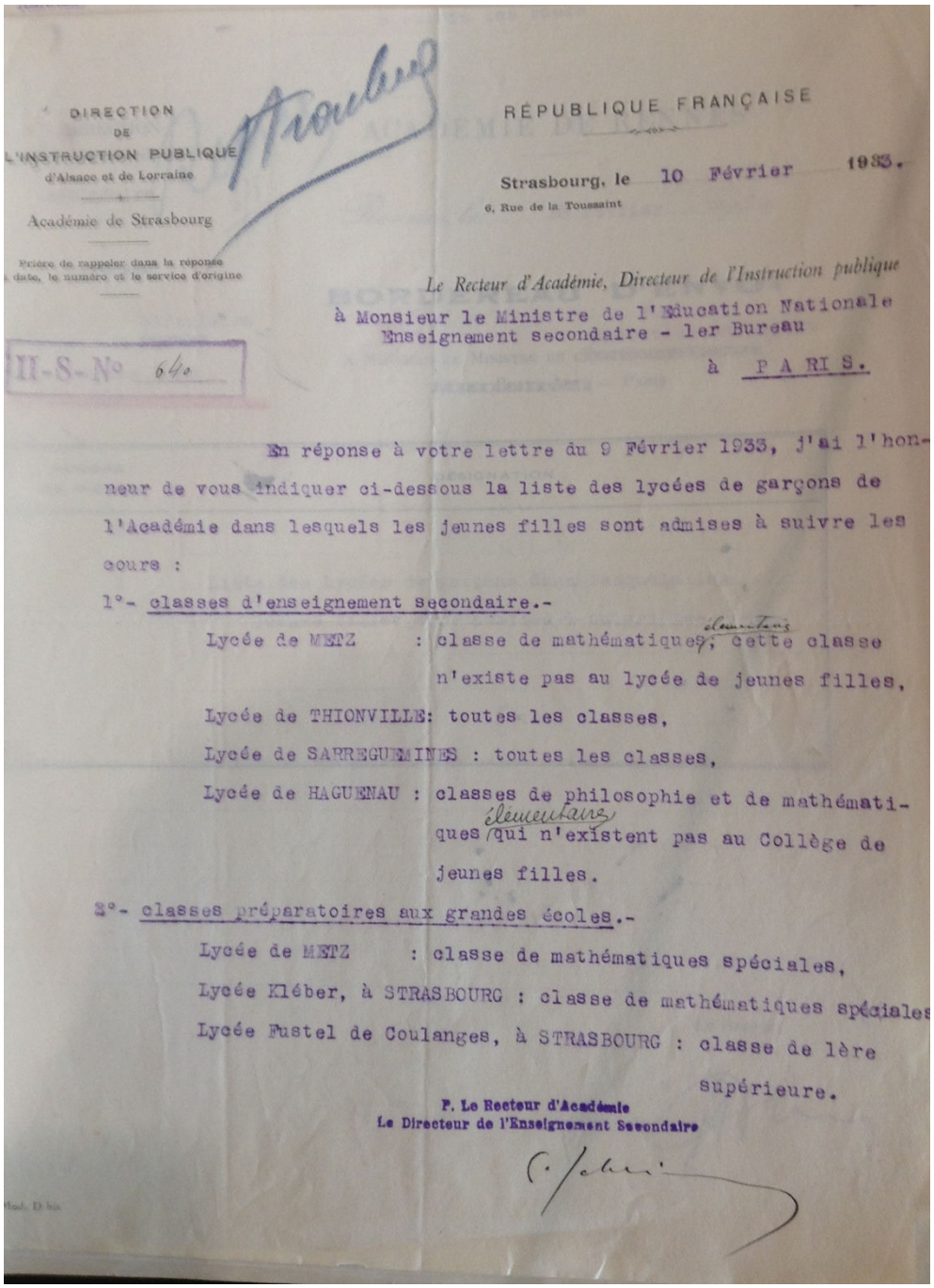
possède des classes préparant aux Grandes écoles et les jeunes filles y sont admises ». Nous avons donc considéré que ces lycées, des villes principales d'Académie, n'accueillent qu'au niveau des CPGE puisqu'elles sont pourvues de collèges ou lycées de jeunes filles capables de préparer leur public, uniquement féminin, au baccalauréat. C'est le cas avéré de Grenoble où « le lycée de garçons de Grenoble ne reçoit pas de jeunes filles dans les classes d'enseignement secondaire.

Tableau I-1 : Enquête 1932-1933. Situation de l'admission des filles dans les lycées de garçons en France métropolitaine et académie d'Alger

	ACADEMIE en 1932	LYCEES de garçons en 1932	**Total** des lycées accueillant des filles, secondaire + CPGE	Admissions filles : **uniquement** secondaire		Admissions filles : **uniquement CPGE**		**Admissions filles : Secondaire + CPGE**			**Pas de filles admises**	
1	Paris intra-muros + Versailles	15	**10**	3	Michelet, Pasteur, Versailles,	4	Buffon, Condorcet, Louis le Grand, Saint Louis	3	Henri IV, Janson de Sailly, Lakanal		5	Carnot, Charlemagne, Montaigne, Rollin, Voltaire
	Paris, départements de Paris	6	**6**	4	Beauvais, Bourges, Chartres, Vendôme	1	Orléans	1	Reims		nr	
2	Aix	7	**6**	3	Aix, Avignon, Bastia	2	Marseille (Thiers), Nice	1	Toulon		1	Digne
3	Alger	4	**2**	1	Tunis	1	Alger				2	Constantine, Oran
4	Besançon	4	**4**	4	Besançon, Belfort, Lons le Saunier, Vesoul	nr					nr	
5	Bordeaux	6	**6**	4	Agen, Bayonne, Pau, Périgueux	2	Bordeaux, Mont de Marsan	nr			nr	
6	Caen	9	**9**	6	Alençon, Coutances, Evreux, Le Havre, Le Mans, Rouen/Elbeuf			3	Caen, Cherbourg, Rouen		nr	
7	Clermont	7	**6**	5	Guéret, Montluçon, Moulin, Le Puy, Tulle	1	Clermont	nr			1	Aurillac
8	Dijon	5	**5**	4	Chaumont, Nevers, Sens, Troyes	1	Dijon	nr			nr	
9	Grenoble	6	**5**	4	Annecy, Gap, Tournon, Valence	1	Grenoble	nr			1	Chambéry
10	Lille	9	**7**	5	Charleville, Douai, Laon, Saint Omer, Saint Quentin,	2	Amiens, Lille	nr			2	Tourcoing, Valenciennes
11	Lyon	6	**5**	3	Bourg, Mâcon, Roanne,	1	Lyon (Le Parc)	1	Saint Etienne		1	Lyon - Ampère
12	Montpellier	5	**5**	4	Alais (Alès), Béziers, Carcassonne, Nîmes	1	Montpellier	nr			nr	
13	Nancy	3	**3**	2	Bar-le-Duc, Epinal	1	Nancy	nr			nr	
14	Poitiers	9	**7**	5	Angoulême, Châteauroux, Rochefort, La Rochelle, La Roche-sur-Yon	2	Poitiers, Tours	nr			2	Limoges, Niort
15	Rennes	9	**8**	6	Angers, Brest, Lorient, Pontivy, Quimper, Saint Brieux	2	Nantes, Rennes	nr			1	Laval
16	Toulouse	8	**6**	5	Auch, Cahors, Foix, Rodez, Tarbes			1	Toulouse		2	Albi, Montauban
17	Strasbourg	6	**6**	3	Thionville, Sarreguemines, Haguenau	2	Strasbourg (Kléber), Strasbourg (Fustel de Coulanges)	1	Metz		nr	
	TOTAL	**124**	**106**	**71**		**24**		**11**			**18**	

Sources : AN, F17 14165, dossier : « Coéducation, enquête de 1932 ».

Photo I-1 : Académie de Strasbourg, réponse à l'enquête ministérielle du recteur le 10 février 1933.



DIRECTION
DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE
d'Alsace et de Lorraine

Académie de Strasbourg

Prière de rappeler dans la réponse
la date, le numéro et le service d'origine

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Strasbourg, le 10 Février 1933.

6, Rue de la Toussaint

Le Recteur d'Académie, Directeur de l'Instruction publique

à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale
Enseignement secondaire - 1er Bureau

à PARIS.

II-S-N° 640

En réponse à votre lettre du 9 Février 1933, j'ai l'honneur de vous indiquer ci-dessous la liste des lycées de garçons de l'Académie dans lesquels les jeunes filles sont admises à suivre les cours :

1°- classes d'enseignement secondaire.-

Lycée de METZ : classe de mathématiques élémentaires, cette classe n'existe pas au lycée de jeunes filles,

Lycée de THIONVILLE: toutes les classes,

Lycée de SARREGUEMINES : toutes les classes,

Lycée de HAGUENAU : classes de philosophie et de mathématiques élémentaires qui n'existent pas au Collège de jeunes filles.

2°- classes préparatoires aux grandes écoles.-

Lycée de METZ : classe de mathématiques spéciales,

Lycée Kléber, à STRASBOURG : classe de mathématiques spéciales

Lycée Fustel de Coulanges, à STRASBOURG : classe de 1ère supérieure.

P. Le Recteur d'Académie
Le Directeur de l'Enseignement Secondaire

Source : AN, F17 14165, dossier : « Coéducation, enquête de 1932 ».

La préparation du baccalauréat se fait complètement au Lycée de jeunes filles de Grenoble ». À Dijon l'établissement des garçons étant le « Seul lycée de l'Académie où est organisée la préparation aux Grandes Écoles » accueillent des élèves filles dans ces classes et non dans les classes d'enseignement secondaire. Alors que les lycées périphériques de Troyes, Chaumont, Nevers et Sens au contraire admettent les jeunes filles à suivre les cours en Philo., Math-Élém., et même dans toutes les classes à Chaumont. Seules les villes académiques de Besançon, Caen,

Toulouse disent recevoir des filles dans les classes du second cycle de leurs établissements de garçons alors que des lycées spécifiques de jeunes filles existent aussi et préparent aux baccalauréats.

La réponse de Strasbourg donne un bel exemple de la diversité des situations. Les six lycées masculins de l'académie admettent des jeunes filles. Les uns (Thionville, Sarreguemines, Haguenau) uniquement dans le secondaire, les deux lycées de garçons de Strasbourg (Kleber et Fustel de Coulanges) uniquement dans les classes préparatoires, seul celui de Metz propose l'ouverture aux deux niveaux.Le nombre de filles admises dans les lycées n'était pas une demande expresse de l'enquête commandée aux recteurs des académies. Cependant certaines réponses nous donnent des effectifs. C'est le cas de Toulouse dont six des huit lycées reçoivent des jeunes filles. Le total correspond à 64 élèves dans différents types de classes. L'effectif du lycée de Foix est remarquable par son nombre (35 lycéennes), le plus élevé parmi tous ceux qui ont été renseignés, d'autant qu'elles sont présentes à tous les niveaux de la 6ème à la terminale philosophie. Ainsi les classes de garçons accueillent une, deux, trois, voire quatre et même sept filles en 5ème A[188] et neuf en 6ème A[189].

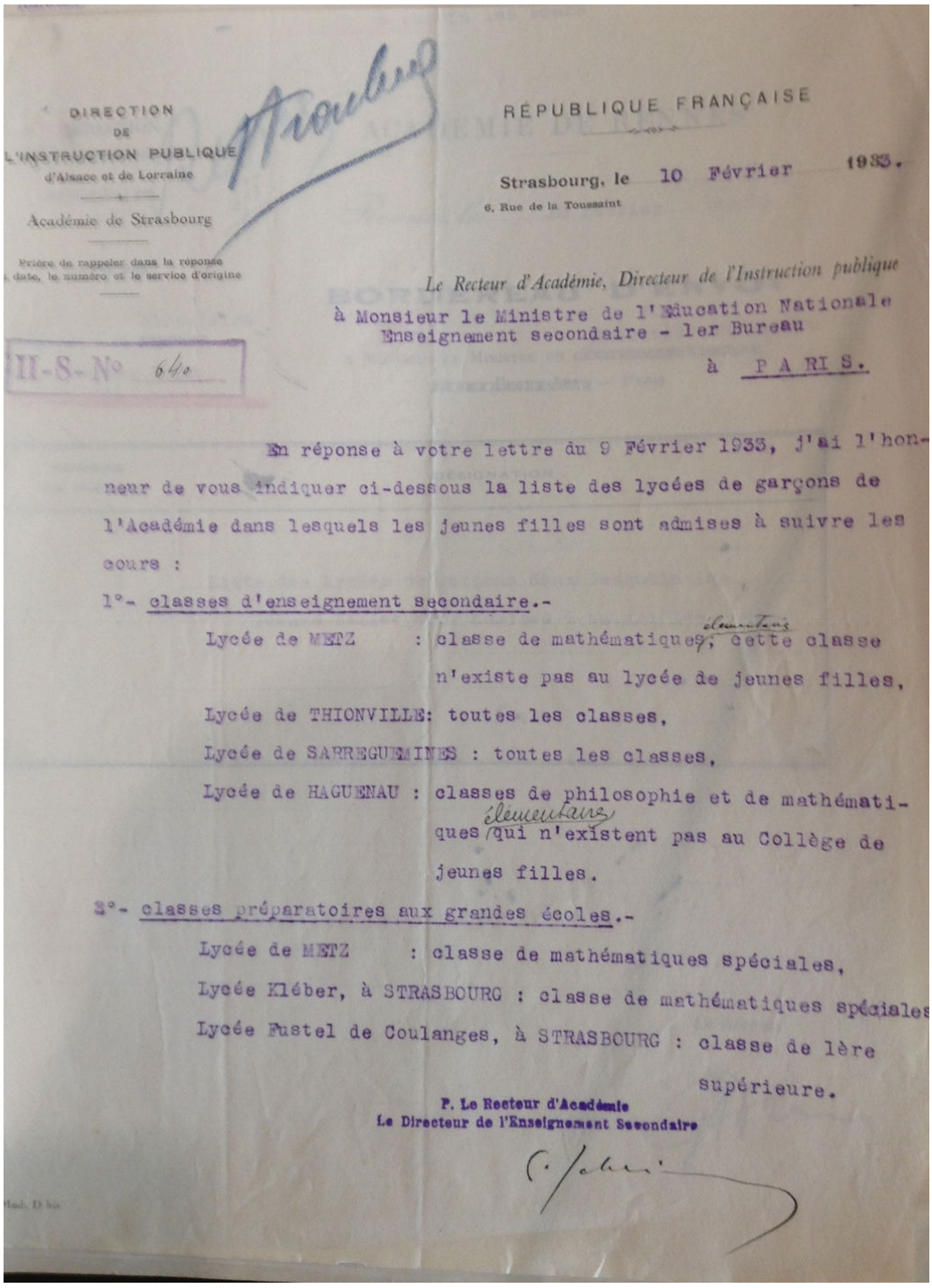
Le tableau récapitulatif de l'enquête de 1932 (tableau I-2) révèle donc que l'entrée d'un certain nombre de jeunes lycéennes dans les classes de garçons est bien amorcée en 1932 puisqu'une minorité d'établissement n'en accueillent pas (18 lycées sur 124). Des admissions sont donc effectuées dans 85,5 % des lycées de garçons de Métropole, d'Alger et de Tunis. Certes, elles sont peu nombreuses encore, lorsque des chiffres sont mentionnés dans les réponses des recteurs[190] c'est généralement de l'ordre d'une à trois dans les classes. Mais il y en a 17 au lycée de Vesoul, 11 au lycée de Auch ou encore 35 à Foix comme nous l'avons vu précédemment

[188] Le plan d'études secondaires est organisé en deux cycles depuis la réforme de Georges Leygues de 1902. Il est revu par Léon Bérard en 1925. Il se divise ainsi : le 1er cycle de la 6ème à la 3ème propose 3 section : A (latin et grec), A' (latin, une langue vivante) et B (sans langues mortes, deux langues vivantes). Voir graphique en annexe pour le plan d'étude de 1925 ;

[189] Pour mémoire, deux photos de la salle d'art du lycée de Foix retrouvé dans le carton F17 14165 illustrent le chapitre 3 de cette thèse.

[190] Il n'y a pas de rectrices en 1932. La première rectrice, Alice Saunier-Seïté, est nommée « recteur d'académie » à l'académie de Reims en 1973.

Photo I-2 : Académie de Toulouse, réponse à l'enquête ministérielle du recteur le 15 février 1933



DIRECTION
DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE
d'Alsace et de Lorraine

Académie de Strasbourg

Prière de rappeler dans la réponse
la date, le numéro et le service d'origine

Toulouse

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Strasbourg, le 10 Février 1933.

6, Rue de la Toussaint

Le Recteur d'Académie, Directeur de l'Instruction publique

à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale
Enseignement secondaire - 1er Bureau

à PARIS.

II-S-N° 640

En réponse à votre lettre du 9 Février 1933, j'ai l'honneur de vous indiquer ci-dessous la liste des lycées de garçons de l'Académie dans lesquels les jeunes filles sont admises à suivre les cours :

1°- classes d'enseignement secondaire.-

Lycée de METZ : classe de mathématiques élémentaires, cette classe n'existe pas au lycée de jeunes filles,

Lycée de THIONVILLE: toutes les classes,

Lycée de SARREGUEMINES : toutes les classes,

Lycée de HAGUENAU : classes de philosophie et de mathématiques élémentaires qui n'existent pas au Collège de jeunes filles.

2°- classes préparatoires aux grandes écoles.-

Lycée de METZ : classe de mathématiques spéciales,

Lycée Kléber, à STRASBOURG : classe de mathématiques spéciales

Lycée Fustel de Coulanges, à STRASBOURG : classe de lère supérieure.

P. Le Recteur d'Académie
Le Directeur de l'Enseignement Secondaire

Mod. D bis

Source : AN, F17 14165, dossier : « Coéducation, enquête de 1933

La majorité des classes « accueillantes » sont celles de fin de second cycle à partir de la classe de première, mais surtout de terminale Mathématiques (Math-Élém.) plutôt que Philosophie. Le recteur de Paris, à propos du lycée de Reims, explique qu'

> Il n'existe pas de classe de mathématiques élémentaires au lycée de jeune fille – Une jeune fille a été autorisée cette année à suivre les cours

> de cette classe au lycée de garçons – deux jeunes filles ont été autorisées à suivre les cours de grec en 1ère au dit lycée[191].

Cette situation illustre le fait que depuis le décret Léon Bérard de 1924 les établissements féminins ne sont pas encore en mesure d'offrir tous les moyens à leurs élèves pour préparer le baccalauréat qu'elles désirent en 1932. Le manque de personnel femme dans les matières des sciences formelles[192] (mathématiques et physique notamment) empêche le développement de ces sections dans leurs établissements sachant que les moyens financiers restent modestes. Et la demande est également très faible puisque l'offre est peu accessible sauf dans les établissements masculins. Pour les formations littéraires l'enjeu majeur demeure l'acquisition du latin et du grec. La section A (latin, grec) reste dans les années trente la filière prestigieuse dès la sixième. Elle est même considérée comme masculine à cause du grec longtemps estimé inabordable par un esprit féminin. Son enseignement n'était d'ailleurs pas prévu dans les plans d'études des programmes féminins. Aussi, dans les lycées de filles on préparait de préférence la section A' avec seulement le latin et une langue vivante pour leur permettre de passer le bac. Philo. et ensuite prétendre à certains concours comme celui de l'entrée à l'école normale supérieure (ENS). C'est pourquoi faire du grec pour une jeune fille reste une exception[193].

Les courbes de l'évolution du nombre de bachelières entre 1913 et 1926 témoignent de ces tendances (graphique I 1) et choix d'orientations. Elles sont plus nombreuses chaque année, dans chaque section, mais beaucoup plus nombreuses en philosophie qu'en mathématiques. Ceci s'explique d'abord parce que la section littéraire, adaptée au modèle masculin depuis l'assimilation des programmes, est dans la lignée de ce qui était proposé lors de la création de l'enseignement secondaire féminin[194]. D'autre part, en termes de genre, tout ce qui touche à l'abstraction mathématique, à la logique, à l'expérimentation que l'on associe aux sciences formelles est traditionnellement considéré comme des compétences propres aux hommes, donc peu compatibles avec

---

[191] AN, F17 14165, dossier : « Coéducation, enquête de 1932 », lettre d'accompagnement en réponse au questionnaire.

[192] J'utilise cette formule, juste scientifiquement, afin d'éviter les termes de « sciences dures » dont l'usage se fait au détriment des « sciences humaines et sociales » qui par opposition deviennent implicitement des « sciences molles ».

[193] La question est abordée dans l'article de Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », …,*op.cit.*, p. 259.

[194] Cette constatation peut sans doute compléter la réflexion d'Antoine Prost qui parle de « logique de la ressemblance » *in* l'article Antoine PROST, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », …*op. cit.,* p. 168.

les projections faites sur les savoirs appropriés aux femmes. Il n'empêche que des jeunes filles ont l'ambition et la volonté de poursuivre des études supérieures. Au point de bousculer l'ordre des choses puisqu'elles sont obligées d'obtenir des dérogations pour s'inscrire dans les établissements masculins. Après le baccalauréat, elles sont de la même façon qu'en terminale intégrées dans des classes préparatoires aux Grandes écoles (CPGE). La remarque du recteur d'Alger peut illustrer la situation : « Il n'y a qu'un lycée de garçons, celui d'Alger, où les jeunes filles sont admises à suivre des cours. Ces admissions sont limitées à la classe de première supérieure[195] et à celle de mathématiques spéciales. Six jeunes filles suivent les cours dans la classe de première Supérieure et cinq les cours dans la classe de mathématiques spéciales »[196]. Aucune académie ne mentionne la présence de jeunes filles dans les classes supérieures de lettres, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'y sont pas intégrées. Elles sont toutes repérées dans les classes de mathématiques. L'offre de formation plus littéraire est offerte dans les lycées féminins eux-mêmes, ce qui ne nécessite pas une démarche dérogatoire de leur part. Cependant « les efforts pour relever l'enseignement des classes préparatoires afin que le niveau des études atteigne celui des classes masculines […] suivent, bien que lentement, le rythme de l'évolution législative des années 1930 concernant l'assimilation des programmes des concours d'entrée aux deux ENS[197]». Cette situation a sans doute un effet non négligeable sur les stratégies d'orientation des élèves brillantes qui désirent se donner davantage de chance pour réussir le concours d'entrée aux ENS et surtout à l'une des agrégations [198] qui sont à leur disposition en tant que femme dont celles de « sciences », de « mathématiques » et de « physique ».

Les données de cette enquête permettent d'élaborer une première vue d'ensemble, à l'échelle nationale, des tentatives ou expériences d'intégration de jeunes filles dans les établissements masculins. Elles peuvent y suivre des filières souvent perçues

[195] La Première supérieure correspond à la première année de CPGE dite aussi : Math. Sup. et Hypokhâgne en lettre. La seconde année correspond à Math-Spé. et Khâgne.
[196] En Algérie trois lycées de jeunes filles ont ouvert avant la Première Guerre mondiale à Alger, Constantine et Oran. Un cours secondaire ouvre à Blida en 1926. Voir Claudine Robert-Guiard, *Des Européennes en situation coloniale : Algérie 1830-1939*, Aix-en-Provence, PUP, 2009, p. 252.
[197] Loukia EPHTYMIOU, « Le genre des concours », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003 p. 93
[198] André CHERVEL, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1960 », mars 2015 [en ligne].

comme masculines et de toute façon trop peu représentées dans leurs propres écoles alors que les programmes sont unifiés depuis 1924 pour le baccalauréat. Avant d'en faire la géographie, il faut s'intéresser à ce qu'en disent les acteurs sur le terrain de l'éducation dans les années vingt et trente. Les proviseurs et principaux de tous les établissements publics dressent des bilans annuels dans lesquels de nombreux sujets sont abordés. Ils donnent parfois leurs impressions sur les situations de « coéducation » dans leurs établissements.

2. *Des rapports annuels académiques s'intéressent aux expériences en cours*[199]

Les bilans annuels de chaque chef d'établissement sont compilés dans des rapports académiques. Le plus souvent la rédaction en revient à l'un d'eux. Le recteur, s'il n'en est pas l'auteur, l'approuve et le transmet au cabinet ministériel. Les réceptions de ces rapports ont lieu dans le courant du mois de décembre alors que la nouvelle année scolaire a démarré. En réalisant la consultation systématique des rapports annuels académiques de 1922 à 1939, un vision globale des préoccupations de l'enseignement secondaire se dégage. Les dossiers des rapports de chaque académie tiennent compte également de l'enseignement féminin comme de l'enseignement libre, mais toujours dans une proportion moindre en volume de renseignements. De nombreux sujets sont développés avec des documents à l'appui : des tableaux synoptiques chiffrés de l'état des effectifs par catégories d'établissements, par départements, par niveaux enseignés. Sont traités par rubriques les effectifs ; les organisations matérielles ; les enseignements par disciplines ; l'état moral. Des thématiques reviennent régulièrement comme les difficultés de recrutement des petits établissements, la concurrence de l'enseignement libre, les conditions d'accueil médiocre dans des locaux vétustes. Un autre sujet de préoccupation concerne la révision des programmes et du cursus du secondaire féminin. Puis après la réforme Bérard, on se questionne sur la validité du diplôme de fin d'études en pleine régression. Le problème du surmenage des élèves, en particulier celui des filles, semble un souci particulier de ces années-là, à mettre en relation avec l'assimilation

[199] AN, F17 13929 à F17 13932, années 1924 à 1949. Rapports académiques annuels.

des programmes de 1925[200]. Enfin la place du grec et du latin dans les études depuis la sixième fait débat.

Quelles sont les tendances exprimées à propos des expériences de « coéducation », alors que le principe de la séparation des sexes n'est pas remis en cause ? L'étude plus détaillée des pratiques décrites dans ces rapports est traitée dans le chapitre trois. Cependant, des réflexions sur les expériences de « coéducation » apparaissent. Elles sont souvent intégrées dans les parties traitant de la « situation morale » des établissements. La consultation d'une vingtaine d'années de rapports des 17 académies avec la focale « coéducation » permet de cerner le regard que les administrateurs de l'enseignement secondaire lui portent. Les remarques donnent une impression générale positive de la part des directeurs. Ce n'est pas le cas des directrices qui, lorsqu'elles ont dû se positionner sur cette question, restent dubitatives. Pourtant elles ne l'expérimentent pas en tant que tel puisque ce sont leurs élèves qui s'échappent de leurs établissements féminins et non les garçons qui les intègrent (sauf dans les petites classes de l'élémentaire). C'est là, d'ailleurs, que le bât blesse. En fait, les dirigeantes des écoles féminines subissent ou plutôt prévoient les conséquences du coenseignement si leurs bonnes élèves les quittent pour aller se former ailleurs. D'abord cette « fuite » décrédibilise la qualité de leurs enseignements. Et surtout, elle ne pousse pas les décideurs à financer l'expansion de l'enseignement des filles. Tout au long des rapports il est rappelé le besoin de le développer et les difficultés qu'il rencontre. Le rapporteur de l'académie d'Aix en 1928 résume la situation : « Il est vrai que nous ne faisons pas des efforts suffisants pour développer au point de vue matériel l'enseignement secondaire des jeunes filles : la situation de plusieurs de nos cours secondaires est vraiment déplorable[201] ». Puis, un peu plus loin dans la rubrique « enseignement féminin » une autre explication justifie le fait que de futures étudiantes pour des études supérieures soient tentées de se tourner vers les « bons » établissements destinés aux jeunes gens où le personnel est bien formé :

> Il est à l'assimilation des programmes dans l'enseignement des garçons et des filles un autre obstacle, qui pourrait d'ailleurs n'être lui aussi que

[200] Se reporter à la deuxième section de la partie I de ce chapitre.
[201] AN, F17 13929, académie d'Aix, année scolaire 1927_1928, « Enseignement secondaire ». La rubrique intitulée « enseignement secondaire » induit systématiquement qu'il est question de « l'enseignement masculin ». Cette assimilation exprime la valeur hiérarchisante de supériorité donnée à l'éducation destinée aux garçons.

> momentané ; la différence de formation du personnel enseignant féminin et du personnel masculin qui oblige les établissements de jeunes filles à faire appel pour une partie importante des nouveaux programmes à des professeurs du lycée ou du collège voisin. Parlant de la culture littéraire fondée sur la culture latine, Mme la Directrice du Lycée d'Avignon constate que fort peu de professeurs féminins seraient capables de la donner, « la formation de nos professeurs, ajoute-t-elle, n'est pas comparable à celle des professeurs hommes et l'on ne pourra obtenir une assimilation complète des enseignements secondaires masculins et féminins tant que la formation des maîtres reste si différente[202].

L'inquiétude des directrices est perceptible. À l'exemple le raisonnement de deux directrices de l'académie de Poitiers reprise dans le rapport : « la circulaire du 15 décembre 1923 permettant, non seulement aux élèves de Philosophie et de Mathématiques, mais encore à celles de première de suivre les cours des lycées ou collèges de garçons, a paru aux Directrices devoir "porter un grave préjudice au recrutement des élèves"[203] ». D'autant que les changements liés aux réformes des programmes demandent des investissements financiers. Or, en période de grandes difficultés économiques tant nationale que mondiale, lorsqu'il faut faire des choix politiques, l'enseignement masculin est préservé au détriment de la promotion des études féminines.

Or, les rapports sont rédigés par des hommes qui en parlent peu au cours des premières années de 1920. Seules les académies de Dijon et Grenoble mentionnent la circulaire récente de 1921 permettant aux jeunes filles d'aller préparer la seconde partie du baccalauréat dans un établissement de garçons. Quant à l'académie d'Aix, le rapporteur voit d'un mauvais œil ce qu'il appelle la « gémination » imposée parce que « beaucoup de nos collèges sont de petits établissements où le personnel est réduit à cause du petit nombre d'élèves et où les géminations des classes sont aussi inévitables que nuisibles à l'intérêt des études[204] ». Pour preuve la baisse du niveau scolaire du collège de Sisteron où

> […] par suite de ces géminations forcées, le niveau moyen dans les classes du 2ème cycle est très bas. Des élèves de 3ème sont incapables de retrouver dans une phrase la proposition principale, ou de distinguer une

[202] AN, F17 13929, rapport académiques annuel d'Aix, année scolaire 1927-1928, « Enseignement féminin », p. 27.
[203] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Poitiers, année scolaire 1927-1928, « Enseignement féminin ». Ce sont les directrices des collèges de Châteauroux et de Saintes qui expriment cette réticence.
[204] AN, F17 13929, rapport académiques annuel d'Aix, année scolaire de 1921-1922

> relative d'une complétive. En mathématiques, les élèves de 1ère C et D calculent comme des débutants[205].

À partir de 1924 et 1925, alors que le décret Bérard est promulgué, le nombre de remarques augmente un peu. Le ton réprobateur du rédacteur aixois n'apparait plus. Ainsi à Lyon « Le courant qui entraîne les jeunes filles vers l'enseignement masculin est de plus en plus fort[206] ». Les constats sont positifs, car aucune mésaventure n'est déplorée, au contraire : « L'admission des jeunes filles dans certaines classes des établissements masculins n'a donné lieu à aucun incident ; Elles montrent en général une bonne tenue et une application que leurs camarades devraient bien imiter. (L'une d'elle à Alais[207], a obtenu un 1er accessit au concours général en philosophie)[208]». De plus les jeunes filles venues de leur collège dans les classes de philosophie de garçons pour préparer la seconde partie du baccalauréat « sont apparues en maints endroits comme très supérieures à leurs condisciples du lycée[209]». Les auteurs ne remettent pas en cause la valeur intellectuelle des filles. Ils montrent de l'honnêteté malgré la conception des rapports sociaux de sexe de leur époque. Ce qui les angoisse le plus, ce sont les risques de perversions morales. S'il n'y a pas opposition, cela ne veut pas dire qu'il y a adhésion pour tous. Et de très nombreux rapports n'y font même pas allusion alors que nous avons déjà vu grâce à l'enquête de 1932 que les cas de coenseignement existent dans de nombreux lycées. Ils sont également nombreux dans les collèges depuis la circulaire de 1926[210].

Que représentent ces silences ? Un aveuglement ou un refus ? L'académie de Strasbourg par exemple pour laquelle nous savons que les six lycées d'État reçoivent des filles, et même les institutions privées tel le gymnase Sturm qui accueille dès 1925 une élève fille, reste muette dans ses rapports sur le coenseignement. A contrario, l'académie de Besançon s'y intéresse régulièrement, elle mentionne chaque année en quelques lignes les situations de coenseignement dans ses établissements masculins.

---

[205] Ibid.
[206] AN, F17 13929, rapports académiques annuels de Lyon, année scolaire 1924-1925.
[207] Alais, ville du département du Gard (Alès : orthographie actuelle).
[208] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Montpellier, année scolaire de 1924-1925. Les parenthèse sont fidèles à la citation.
[209] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Bordeaux, année scolaire de 1924-1925.
[210] Voir le chapitre 2 de la thèse.

Si jusqu'en 1925 les informations sur la « coéducation » ne font l'objet que de quelques lignes, elles apparaissent plus importantes dans certains rapports de 1928 et 1929. Le thème fait partie de la « feuille de route » fournie aux recteurs par le ministère avant qu'ils ne fassent rédiger le rapport annuel par un de leurs collaborateurs. En effet « Le coenseignement semble entrer peu à peu dans les mœurs, en tout cas il ne soulève pas un tollé qui l'aurait accueilli infailliblement il y a quelques dizaines d'années[211] ». Ainsi trois rapports (Aix ; Besançon ; Toulouse)[212] donnent davantage de renseignements. Ils sont rédigés en 1929 à propos de l'année scolaire précédente. Nous pouvons nous demander si cet intérêt n'est pas à mettre en lien avec la publication de l'encyclique papale le 31 décembre 1929 qui condamne la coéducation à l'école. La chose n'est pas dite expressément. Néanmoins le besoin de justifier cette pratique au moment où elle est mise en cause par l'Église catholique argumente dans ce sens.

Nous dégageons quelques constantes. Tout d'abord le fait que « La mesure prise en faveur des jeunes filles qui ne disposaient d'un établissement féminin pour terminer leurs études se révèle comme définitivement excellente[213] ». Au point que certains en font la promotion pour généraliser

> […] le système d'une co-instruction dont, par ailleurs, éclatent les bons effets lorsque, dans tel collège de garçons, 3 prix d'excellence des classes secondaires sont accordés à des jeunes filles. Nous nous permettons donc de souhaiter que les portes de nos établissements masculins s'ouvrent de plus en plus large, de façon à n'exclure aucune jeune fille de l'enseignement secondaire dispensé à sa porte[214].

Les expériences antérieures rassurantes permettent de dégager des jugements positifs et prometteurs. D'autant que ce sont les garçons qui semblent en bénéficier.

> Ainsi que le déclare mon collègue d'Agen, « les jeunes filles admises dans les établissements de garçons donnent au moins au point de vue des résultats et du travail un excellent exemple à leurs condisciples du sexe fort. ». Ajoutons que leur présence est favorable à une meilleure tenue de la classe[215]

dit le rapporteur de Bordeaux.

En effet plusieurs d'entre eux constatent comme lui que « leur présence n'est pas sans exercer une heureuse influence sur les manières et le langage de nos jeunes gens

---

[211] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Bordeaux, année scolaire de 1927-1928.
[212] AN, F17 13930.
[213] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Besançon, année scolaire de 1927-1928.
[214] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Caen, année scolaire de 1927-1928.
[215] AN, F17 13930, rapport académiques annuel de Bordeaux, année scolaire de 1929-1930.

et provoque une émulation féconde[216] ». Ils espèrent aussi des relations de camaraderie entre les élèves des deux sexes, sans perversion morale puisque :

> […] la coéducation dans les classes supérieures n'a pas donné sujet aux plaintes de l'année précédente, et aucun incident fâcheux n'est signalé. Souhaitons que ce contact des deux jeunesses favorise l'émulation d'un genre nouveau que Monsieur le Vice-recteur de la Corse signalait l'an passé – et qu'il aide à l'affinement de ses mœurs parfois rude qu'on rencontre en Corse et même ailleurs aussi[217].

Des réserves s'expriment tout de même. Par exemple un proviseur de l'académie d'Aix, qui se dit « partisan de la coéducation au point de vue intellectuel [mais] n'est pas sans inquiétude à cause de l'éducation de la jeune fille d'aujourd'hui[218] », explique qu' :

> […] il s'est trouvé aussi parmi elles, cette année, des enfants capricieuses, victimes sans doute d'une éducation familiale trop faible, et qui paraissent disposées à se conduire en classe, en "enfant gâtées". Elles ont été ainsi tout près de donner des distractions à leurs camarades garçons ?[219] J'ai dû faire venir dans mon cabinet les familles de trois d'entre elles. L'entretien que nous avons eu a été salutaire pour deux ; la troisième après quelques semaines meilleures a de nouveau provoqué le mécontentement de ses professeurs, par son indocilité et presque son impertinence. J'ai engagé vivement la famille à la garder à la maison, ce qui a été fait. L'année s'est terminée sans autre incident[220].

Tout est dans la discipline irréprochable à laquelle doit veiller le chef de l'établissement. Ainsi, même si le principal d'Agde qui « a eu pourtant à rappeler que la « peinture sur les lèvres et l'abus de la poudre étaient intolérables dans un établissement mixte[221]» n'empêche pas le rapporteur de l'académie de Montpellier de déclarer en six lignes que « Nos établissements masculins n'ont pas eu à regretter des jeunes filles dans les grandes classes. La présence de celles-ci est allée sans inconvénient ; elle a contribué à "civiliser" maints jeunes gens[222]». L'intérêt des garçons prime sur celui des jeunes filles quant à la cohabitation des deux sexes.

---

[216] AN, F17 13929, rapport académiques annuel de Bordeaux, année scolaire de 1927-1928.
[217] AN, F17 13930, rapport académiques annuel d'Aix, année scolaire de 1928-1929. L'académie d'Aix a développé le sujet dans les deux rapports successifs de 1928 et de 1929.
[218] AN, F17 13929, rapport académiques annuel d'Aix, année scolaire de 1927-1928.
[219] *Ibid.* Le point d'interrogation est bien noté dans le texte. Précédemment, il faut bien lire « près ».
[220] Ibid.
[221] AN, F17 13930, rapport académiques annuel de Montpellier, année scolaire de 1928-1929.
[222] Ibid.

Les rapports académiques des années trente sont tout aussi laconiques que les précédents sur la question du coenseignement. Effectivement de nombreuses académies ne jugent pas utile de décrire et encore moins de développer le sujet. Sauf cas exceptionnels lorsqu'un paragraphe intitulé « coéducation » est intégré dans la partie concernant l'enseignement secondaire masculin. Ou encore l'attention particulière d'un recteur, celui de Besançon en l'occurrence, qui fait régulièrement l'état de la situation dans les établissements de son académie entre 1929 et 1939[223]. Au demeurant, les tableaux comptables des effectifs joints en annexe des rapport annuels ne mentionnent jamais la présence de filles dans les établissements de garçons, elles sont assimilées aux effectifs totaux des garçons. Est-ce un déni de leur présence ? Ou, peut-être bien, le reflet que la chose est acquise ? L'extrait du rapport de Rennes rédigé en 1938 donne sans doute l'explication du manque d'intérêt d'une situation éducative qui se normalise presque : « La présence des jeunes filles dans les établissements masculins n'a donné lieu à aucun incident et des appréciations laudatives s'élèvent des sept départements. […] La cause est entendue et la rubrique devrait disparaître des rapports[224]». Il complète son propos avec la formulation savoureuse d'un principal qui juge que « la coéducation surveillée [lui] paraît infiniment moins dangereuse pour nos jeunes gens que la fréquentation des dancings, de casino et les réunions mondaines[225] ».

Conclusion du chapitre 1

Le coenseignement annoncé par les circulaires se généralise à l'échelle nationale. Les circulaires ministérielles lui ont permis de prendre sa place un peu partout en France. Le personnel d'encadrement, à la lumière des réflexions du CSIP et des décisions ministérielles ne s'y opposent pas. Et même si certains étaient dubitatifs ils ne le font pas savoir ouvertement. Les silences en sont peut-être le signe. Apparemment les plus réticentes semblent être les directrices des établissements féminins qui voient avec le coenseignement une concurrence au développement de leurs propres structures.

[223] AN, F17 13930, F17 13932. Sept rapports sur dix abordent la question.
[224] AN, F17 13932, rapport académiques annuel de Rennes, année scolaire de 1937-1938.
[225] Ibid.

Les jeunes filles dont l'ambition est d'obtenir le baccalauréat ou de préparer les concours aux grandes écoles s'intègrent peu à peu, en petit nombre. L'ensemble du territoire est touché par le phénomène qui répond à des besoins pratiques d'ordre économique. C'est ce que le second chapitre se propose de montrer à partir de cartes des implantations répertoriées dans les documents conservés dans les archives du ministère de l'Éducation lorsque chaque établissement de garçons a fait sa demande d'autorisation pour accueillir des filles.

CHAPITRE 2

UNE GÉOGRAPHIE DU COENSEIGNEMENT DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Alors que le système scolaire en France est marqué par la séparation des sexes dans les établissements du secondaire comme du primaire sauf à l'Université, les exceptions se sont généralisées pendant l'entre-deux-guerres grâce à la succession des décisions prises au sein de l'administration centrale. Le souhait de couvrir le territoire d'établissements dédiés uniquement aux filles, en nombre suffisants pour satisfaire les demandes, reste le vœu des politiques nationales. Mais la difficulté pour les communes, comme pour l'État, est de trouver le point d'équilibre entre les moyens financiers accordés à l'éducation des jeunes filles et la demande réelle ou potentielle de leur scolarisation dans le secondaire. Le coenseignement paraît une mesure transitoire permettant d'élargir la palette des enseignements des sections générales à un plus grand nombre d'élèves filles. Si cette mesure répond aux vœux des familles républicaines et laïques, vivier électoral de nombreuses municipalités, elle permet alors aux élus d'asseoir leur notoriété. Mais l'ouverture des établissements masculins au coenseignement, en accueillant des élèves filles, est plus prosaïque. Elle se justifie dans la grande majorité des cas pour des raisons matérielles et financières. Elle évite des dépenses d'investissements intenables pour le budget de nombreuses municipalités tout en satisfaisant les besoins d'éducation secondaire que l'on ne peut pas remettre en cause sur le plan idéologique. Le coenseignement permet de consolider l'enseignement public masculin par l'accueil d'un public plus large. Il est également le moyen de faire face à la concurrence de l'enseignement privé solidement implanté dans certaines régions. D'autant que ce dernier s'adapte aux nouvelles exigences sociales comme celle de faciliter la préparation du baccalauréat dans plusieurs de ses établissements féminins.

L'enseignement secondaire masculin public ouvre donc ses portes aux élèves filles, pour leur faciliter l'accès aux savoirs de l'élite cultivée dans les zones urbanisées des académies. Il s'agit alors d'interroger l'organisation du coenseignement sur le plan spatial, puisque les réglementations et les pratiques se conjuguent pour faciliter la proximité scolaire des filles et des garçons.

L'objet de ce chapitre est de localiser les implantations des établissements coéducatifs sur le territoire national et métropolitain dans les années 1920 et 1930. La cartographie permet ainsi d'évaluer l'ampleur des exceptions tolérées par la direction générale du ministère à partir des différentes circulaires qu'elle a émise. C'est à partir des correspondances entre les municipalités, les collèges, les rectorats et le ministère que l'on obtient les informations pour dénombrer, localiser, visualiser le nombre d'établissements du secondaire concernés par le coenseignement[226].

Dès la promulgation de la circulaire du 10 août 1926 et jusqu'en 1930 les demandes de dérogation réclamées par la voie hiérarchique en bonne et due forme, affluent au ministère de l'Instruction publique. Il a la tâche de les accorder ou non. En effet les recteurs sont chargés de transmettre au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts les extraits des délibérations des conseils municipaux ayant statués pour « l'admission des jeunes filles dans toutes les classes secondaires ». Certains dossiers sont complétés par les courriers des chefs d'établissements. Des lettres ou des rapports des conseils d'administration des collèges sont rédigés pour convaincre le conseil municipal de la nécessité de ces admissions. Parfois, lorsqu'il y a conflit, d'autres échanges épistolaires tels celui d'un député, d'un sénateur ou d'un père de famille s'ajoutent aux documents classés par commune dans le carton des Archives nationales. Les informations complètent l'enquête de 1932 qui offre la vue générale de la situation de la coéducation dans les 124 lycées d'État, avec Tunis et les trois lycées d'Algérie compris[227]. Les rapports académiques annuels permettent de valider les informations quantitatives fournies par les correspondances et l'enquête tout en offrant des descriptions d'ordre qualitative sur les conséquences de ces aménagements[228].

---

[226] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 » dans lequel seize dossiers sont répertoriés sous le nom de la ville académique. (Il existait 17 académies : 16 en métropole plus Alger) mais celle de Strasbourg n'a pas sa place dans ce dossier.

[227] AN, F17 14165, « Coéducation, enquête de 1932 ». Voir le premier chapitre, le tableau I-2 récapitulatif : « Enquête 1932-1933. Situation de l'admission des filles dans les lycées de garçons en France métropolitaine et académie d'Alger »

[228] AN, F17 13928 à F17 13933 pour les années allant de 1921 à 1950. La recension des données ne ne peut prétendre à l'exhaustivité.

Les données quantitatives à l'origine des différentes cartes sont traitées avec le logiciel de cartographie Qgis [229] . Et les cartes localisent uniquement les établissements masculins de l'enseignement secondaire public sur le territoire métropolitain français qui proposent un enseignement de premier et second degré[230].

L'hypothèse d'une variété de situation régionale selon les caractéristiques culturelles et socio-politiques de chacune est contredite par la réalisation des cartes. De fait, je supposais que certaines régions françaises étaient sans doute plus ouvertes que d'autres au coenseignement[231]. Cette supposition est influencée par l'idée « Que la France se nomme diversité [232]» comme l'a historicisé Fernand Braudel en rédigeant *L'identité de la France*. Elle suppose que la régularité des comportement régionaux font que « les rapports humains, parfaitement individuels, sont [cependant] codifiés et régulés par chaque société locale ou provinciale […] règles puissantes mais inconscientes [233] ». Et les grandes mutations techniques n'ont pas « réussi à transformer la France en une masse homogène et indifférenciée[234]». Or, la diversité anthropologique se combine avec l'unité administrative de l'État français (État-nation). Or si le développement du coenseignement, que je traduis comme un révélateur de transformations sociales et politiques de la société, se révèle dans toutes les régions françaises, alors il ne subit pas les particularismes régionaux. Ainsi, les cartes en tant qu'outil d'analyse démontrent comment cette évolution se répartie sur le territoire. L'homogénéité du développement de ce fait de société en germe explique peut-être (et en partie) le peu d'intérêt qu'il a suscité aux yeux des contemporain-e-s du XX^{e} siècle ?

La première démarche s'intéresse à l'organisation générale de l'enseignement masculin à l'échelle nationale. Les deux cartes : « Les établissements de garçons de l'enseignement secondaire au début des années trente » (carte II-1) et

---

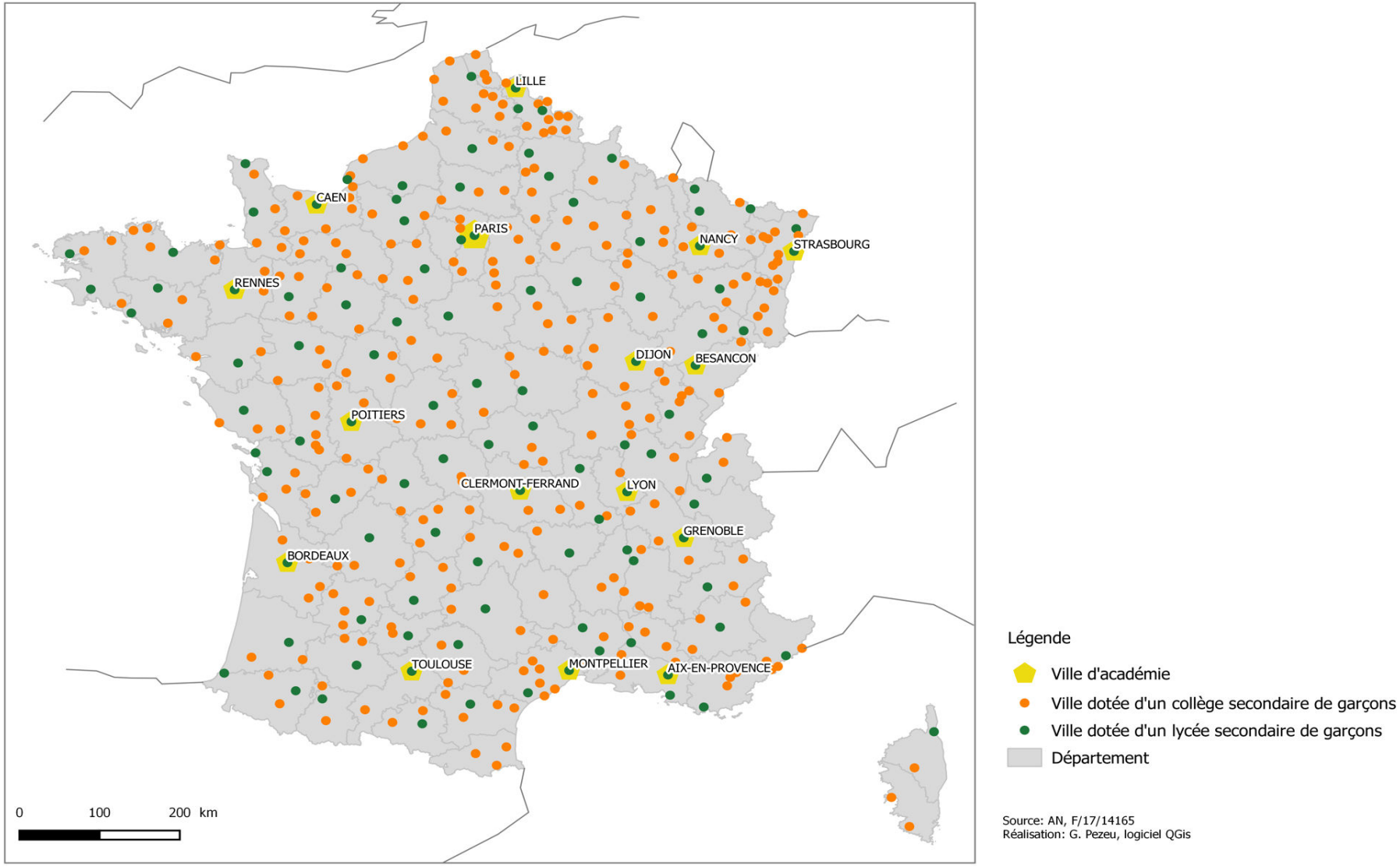
[229] Voir en annexe « l'atelier de l'historienne, Carte. Les établissements des départements d'Algérie et du protectorat de Tunisie ne sont pas cartographiés pour des raisons techniques. Ils rentrent en ligne de compte dans les analyses des rapports annuels académiques.
[230] Pour les établissements féminins voir la carte de Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 160.
[231] *Ibid.*, avant-propos p. 9.
[232] Titre du premier chapitre de la première partie : « Espace et histoire » *in* Fernand BRAUDEL, *L'identité de la France*, Paris, Arthaud, 1986.
[233] Hervé LE BRAS et Emmanuel TODD, *L'invention de la France : atlas anthropologique et politique*, Paris, Gallimard, 2012.préambule de la partie 2 « structures inconscientes », p. 107.
[234] Ibid.

« Coenseignement dans les établissements publics de garçons du secondaire au début des années 1930 » (carte II-2) sont l'occasion de montrer l'homogénéité de l'offre scolaire équilibrée sur le territoire, bien que la situation des élèves filles reste différenciée et les écarts persistes entre les filles et les garçons[235]. L'étape suivante de la démarche, se focalise à l'échelle des établissements et des académies. En effet les filles entrent d'abord par le « haut », c'est-à-dire dans les classes de la fin du second cycle (en première et terminale). La carte intitulée : « Les lycées de garçons et le coenseignement en 1932 » (carte II-3) reflète l'usage de ce coenseignement qui s'installe pour l'élite cultivée, républicaine et laïque, depuis la Première Guerre mondiale et probablement avant. Mais, à partir de 1926 les collèges municipaux permettent aux jeunes filles d'investir tous les degrés de l'enseignement secondaire[236]. Elles entrent alors par « le bas » dans les collèges en coenseignement. C'est ce que révèle le zoom sur ces établissements grâce à la dernière carte sur « Les collèges de garçons en coenseignement au début des années trente » (carte II-4)

[235] L'étude cartographique s'est fixée au début des années 30 car après 1932 il n'y a plus trace de mouvements et changements. Il faut le mettre sur le compte des débats qui secouent le monde politique et la société autour de la question de la « gémination », même si la polémique concerne uniquement l'organisation des écoles primaires et non pas l'enseignement secondaire. Voir le développement dans le chapitre 6.

[236] Il est souvent difficile de faire la distinction entre « degré » et « cycle » parmi les auteurs spécialistes de l'histoire de l'éducation comme dans les documents administratifs de la première moitié du XX^{e} siècle. Jusqu'à la fin des années trente, à côté des deux ordres : Primaire et Secondaire, on divise l'enseignement en trois degrés. Le premier degré correspond à l'enseignement primaire et élémentaire ; le second degré correspond à l'enseignement secondaire de la Sixième à la Troisième ; le troisième degré est consacré aux études secondaires terminales c'est à dire les classes de Seconde, Première, Philo. et Math-Élém.. Lorsqu'on parle de « cycles » la conception est plus floue. Le premier cycle correspondrait aux études en partie communes aux diverses sections (ce qui permet d'ailleurs de penser que les classes des EPS peuvent rivaliser avec celles de l'enseignement classique du secondaire). Le second cycle correspondrait aux études spécialisées : littéraires, mathématiques, sciences. La réforme de 1963 avec la création des Collèges d'enseignement secondaire (CES) a transformé la notion de cycle qui revient aujourd'hui à celle des second et troisièmes degrés. Nous utilisons cette conception pour décrire l'organisation de l'enseignement de l'entre-deux-guerres.

Carte II-1 « Les établissements de garçons de l'enseignement secondaire au début des années trente »



L'étape suivante de la démarche, se focalise à l'échelle des établissements et des académies. En effet les filles entrent d'abord par le « haut », c'est-à-dire dans les classes de la fin du second cycle (en première et terminale). La carte intitulée : « Les lycées de garçons et le coenseignement en 1932 » (carte II-3) reflète l'usage de ce coenseignement qui s'installe pour l'élite cultivée, républicaine et laïque, depuis la Première Guerre mondiale et probablement avant. Mais, à partir de 1926 les collèges municipaux permettent aux jeunes filles d'investir tous les degrés de l'enseignement secondaire[237]. Elles entrent alors par « le bas » dans les collèges en coenseignement. C'est ce que révèle le zoom sur ces établissements grâce à la dernière carte sur « Les collèges de garçons en coenseignement au début des années trente » (carte II-4)

I. La répartition homogène du coenseignement sur le territoire. Une offre institutionnelle adaptée aux dynamiques urbaines

Au début des années trente, la France métropolitaine compte 417 établissements publics secondaires destinés à la scolarité des jeunes gens[238]. Les 307 collèges municipaux (points orange, Carte II-1) couvrent le territoire national avec près des trois-quarts des établissements masculins localisés dans les villes moyennes de la métropole et de la Corse qui recrutent leurs effectifs sur des bassins ruraux ou industriels assez étendus spatialement, selon les régions françaises[239]. Ces

[237] Il est souvent difficile de faire la distinction entre « degré » et « cycle » parmi les auteurs spécialistes de l'histoire de l'éducation comme dans les documents administratifs de la première moitié du XX^{e} siècle. Jusqu'à la fin des années trente, à côté des deux ordres : Primaire et Secondaire, on divise l'enseignement en trois degrés. Le premier degré correspond à l'enseignement primaire et élémentaire ; le second degré correspond à l'enseignement secondaire de la Sixième à la Troisième ; le troisième degré est consacré aux études secondaires terminales c'est à dire les classes de Seconde, Première, Philo. et Math-Élém.. Lorsqu'on parle de « cycles » la conception est plus floue. Le premier cycle correspondrait aux études en partie communes aux diverses sections (ce qui permet d'ailleurs de penser que les classes des EPS peuvent rivaliser avec celles de l'enseignement classique du secondaire). Le second cycle correspondrait aux études spécialisées : littéraires, mathématiques, sciences. La réforme de 1963 avec la création des Collèges d'enseignement secondaire (CES) a transformé la notion de cycle qui revient aujourd'hui à celle des second et troisièmes degrés. Nous utilisons cette conception pour décrire l'organisation de l'enseignement de l'entre-deux-guerres.

[238] Les cartes du territoire français ne permettent pas de représenter les implantations sises dans les départements d'Algérie ni le lycée de Tunis (qui dépend de l'académie d'Alger).

[239] Jean-Luc PINOL (dir.), *Atlas historique des villes de France*, Paris, Hachette, 1996. Une catégorisation des villes est proposée avec "mesure et croissance" et "les rangs" dans l'histoire urbaine selon les périodes (p. 10 à 13). Un constat pour l'entre-deux-guerres : « la croissance est très limitée et la taille serait plutôt un handicap » pour leur croissance (p. 11).

implantations complètent l'offre scolaire des 120 lycées d'État (points verts Carte II-1) qui se répartissent dans les plus grandes agglomérations : villes d'académies, préfectures et quelques sous-préfectures, dans tous les départements français à l'exception de la Lozère. Son chef-lieu, Mende est dotée d'un seul collège de garçons car il n'y a pas de lycée d'État.

Par ailleurs, les établissements de filles ne sont pas représentés, n'étant pas concernés par l'accueil d'élèves de l'autre sexe en secondaire (de jeunes garçons fréquentaient les classes primaires). En revanche il est utile de resituer les raisons de l'écart entre les implantations de l'enseignement féminin et celle du système masculin.

1. Plus de la moitié des établissements de garçons accueillent des filles au début des années trente

Avant d'observer la répartition des établissements en coenseignement, il est forcé de constater que le nombre d'établissements féminins est moins important que celui des garçons. L'écart est valable dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé. Ceci va de pair avec des effectifs élèves différents, les filles scolarisées dans le secondaire sont moins nombreuses.

a. La situation des établissements féminins dans l'entre-deux-guerres

Le désavantage structurel de l'enseignement féminin à l'échelle nationale s'explique tout d'abord par sa naissance tardive. Il ne s'est imposé qu'à la fin du XIX^{e} siècle depuis la loi Camille Sée de décembre 1880. Ensuite, même si dans les premières années le rythme des créations est rapide, Françoise Mayeur a montré comment les implantations se sont rapidement ralenties. Elle remarque que « jusqu'à la veille de la seconde guerre mondiale, s'instaure l'habitude, là ou un lycée ou

---

A partir du recensement de 1926, pour mieux situer les collèges dans leur environnement démographique j'ai relevé le nombre d'habitants de quelques villes petites et moyennes :
- Carpentras, sous-préfecture du Vaucluse compte 11 805 habitants en 1926 [14 222 habitants en 1946 et 21 388 en 1968] ;
- Châtellerault, sous-préfecture de la Vienne, académie de Poitiers : 17 720 habitants ;
- Castelsarrasin sous-préfectures du Tarn-et-Garonne académie de Toulouse : 7 546 habitants (Montauban préfecture avec 28 000 hab.) ;
- Moissac en Tarn-et-Garonne, académie de Toulouse : 7 435 habitants ; (Montauban préfecture, Castelsarrasin sous-préfectures) ;
- Bayeux, sous-préfecture du Calvados, académie de Caen : 7 351 habitants ;
- Autun, sous-préfecture de Saône-et-Loire, académie de Dijon : 14 119 habitants.

collège ne semble pas, pour quelque raison que ce soit, possible dans l'immédiat, [le choix est] d'installer des cours secondaires[240] ». Il semble que les administrateurs et édiles politiques (hommes) prennent les décisions les moins onéreuses. Et, ils sont soutenus par une opposition qui a : « l'idée que l'enseignement nouveau était ruineux pour les finances publiques[241] ». Pourtant les coûts des nouvelles implantations sont réduits, comme le prouve l'usage des crédits d'investissements et de fonctionnement[242].

Face à ces investissements économes, les promoteurs et promotrices de l'enseignement féminin observent la discrétion. Leur stratégie consiste à avoir le moins d'exigences possibles, notamment financières, pour ne pas nuire au développement de nouvelles structures. En fait, les conditions matérielles et d'hygiène des locaux féminins sont très loin d'être convenables, même si certaines édifications *ex nihilo* sont présentées comme de grandes avancées au « risque de faire oublier que les constructions ont attendu parfois des années avant de s'édifier et […] ont souvent commencé dans des locaux très imparfait [243] ». Le succès de l'enseignement féminin secondaire n'a pas été anticipé par les gestionnaires de la vie publique. Françoise Mayeur dit qu': « au bout de quinze à vingt ans selon les endroits, la brusque croissance des lycées et collèges, le besoin d'enseignement secondaire féminin dans les villes où jamais on y avait pensé, ont surpris[244] ». L'administration centrale ne s'attendait pas à un afflux important de nouvelles élèves. Mais, le rythme annuel des créations est freiné par le souci d'étaler les crédits de l'État, ce qui participe aux lenteurs administratives. Les municipalités aussi, ont la même préoccupation de limiter les dépenses à leur charge. Elles préfèrent projeter la réalisation d'un lycée plutôt que d'un collège parce qu'il leur demande un investissement communal beaucoup plus lourd. Néanmoins « A la veille de la guerre il est peu de départements qui n'aient au moins un établissement de jeunes filles, sis le plus souvent, mais pas toujours, au chef-lieu[245] ». Il apparaît donc que les forces publiques, bien que poussées par l'afflux d'élèves filles, limitent leurs efforts

[240] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 163.
[241] *Ibid.*, p. 166. Françoise Mayeur utilise le terme « économe ».
[242] *Ibid.*, p. 166 et 167, exemples de gestion des budgets d'établissements féminins.
[243] *Ibid.,* p. 167.
[244] *Ibid.*, p. 168.
[245] *Ibid.*, p. 168.

financiers sans réelle volonté de rattraper le retard pris par rapport à l'offre scolaire des garçons. Les édiles sont partagés entre le devoir de répondre à la demande d'instruction secondaire des filles de la bourgeoisie républicaine et l'impression que les dépenses qu'elle nécessite pour son développement n'ont pas à devenir prioritaires. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'il est question de l'instruction républicaine des garçons.

b. Le nombre d'établissements secondaires dédiés aux garçons

En 1930 les inspecteurs généraux Roustan et Gastinel remettent au ministère un rapport[246] sur l'état de l'enseignement secondaire en France. Ils décrivent très clairement son organisation générale, chiffres à l'appui en ce qui concerne les années allant de 1928 à 1930. Pour ce qui est du nombre des établissements, ils annoncent un total de 557 établissements secondaires publics en 1929, dont 197 féminins et 360 masculins. L'annuaire statistique de 1928 compte quant à lui un établissement masculin de moins (359) et 166 collèges et lycées de jeunes filles auxquels il faut rajouter les 39 cours secondaires dédiés aux jeunes-filles, ce qui donne six établissements féminins de plus que dans le rapport. Force est de constater que l'offre scolaire pour les filles est presque moitié moins importante que pour les garçons à l'échelle du secondaire dans le public.

Cependant les chiffres de l'*Annuaire statistique de la France* de 1928, chiffres repris par Antoine Prost[247] ou Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie[248] tout comme par les auteurs du rapport de 1930, malgré les quelques écarts qui correspondent aux variables[249] annuelles, ne sont pas le reflet de la réalité en ce qui concerne le nombre de collèges municipaux de garçons. En effet grâce aux listes

---

[246] AN, F17 17500, « École unique 1924-1925 ; Enseignement secondaire 1922-1939; surmenage scolaire 1929 – 1930 ».
[247] Antoine PROST, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France L'école et la famille dans une société en mutation, T. 4, Paris, Perrin, 2004, p. 243.
[248] Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, *L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième Républiqu*e, Paris, INRP/CNRS, 1992, p. 18 et 19.
[249] *Annuaire statistique de la France 1928*, tableau VII indique et comptabilise les établissements secondaires de garçons. 1913 : 343 établissements (sans l'Alsace-Lorraine) ; 1919 : 338 établissement (sans l'Alsace-Lorraine) ; 1921 : 368 établissement (nouvelles frontières) ; 1925 : 369 établissements ; 1927 : 361 établissements. L'année 1929 est considérée comme une année d'étiage avec les effectifs les plus faibles sous effet de la réduction des naissances de la 1ère Guerre Mondiale et la gratuité qui n'est pas encore appliquée (gratuité appliquée pour les classes de sixième à partir de 1930).

répertoriées manuellement[250] par les services de l'enseignement secondaire du ministère de l'Instruction Publique dans le cadre de décomptes effectués en 1927, confirmées par les listes établies dans les différents rapports annuels de chaque académie, ce ne sont pas 360 mais 417 (voir 431 avec l'Afrique du Nord) établissements masculins qui couvrent la France de façon homogène comme le montre la carte de France (carte II-1).

L'écart n'est pas négligeable puisque cela représente 58 établissements supplémentaires à la fin des années vingt par rapport aux chiffres publiés nationalement dans l'*Annuaire statistique rétrospectif de la France*. Ce surplus touche non pas les 124 lycées d'État (avec l'Afrique du Nord) dénombrés dans le cadre de l'enquête de 1932 que le ministère gère directement, mais plutôt les établissements communaux moins bien répertoriés. En effet, l'Annuaire statistique de la France est une collection[251] qui regroupe dans un seul volume les statistiques de différentes branches économiques et sociales puis plus tard, industrielles[252]. Au début, les statistiques étaient un ensemble de données numériques, brutes, sous formes de tableaux sans explications particulières, juste quelques lignes explicatives en tête de chaque chapitre. Il y a plusieurs sortes de tableaux : ceux qui donnent les résultats des années précédentes, ceux qui donnent des séries beaucoup plus longues dits rétrospectifs. La présentation initiale a évolué au fil du temps. D'abord, après 1891, les données sélectionnées ont été modifiées, ce qui a entraîné plus de notes explicatives et une augmentation du nombre de tableaux. Ensuite, pendant les périodes de guerre et quelques années après, il est arrivé que certains volumes ne contiennent que des données rétrospectives (1916-1918 par exemple) ou que des données annuelles (1923, 1925 par exemples). A partir du volume 1916-1918 des données des pays étrangers apparaissent dans les tableaux rétrospectifs. Cela permet de situer la France par rapport aux autres pays. La collecte numérique des données qui remontent au service des statistiques s'effectue auprès des différentes

[250] AN F17 13951, liste établie manuellement, par le 1er bureau de l'enseignement secondaire en 1927 pour répertorier les « Elèves des écoles primaires admis gratuitement dans les lycées et collèges (réalisation de l'école unique) ». Ces listes nous ont servi de base de données afin de réaliser les cartes qui situent tous les collèges répertoriés.

[251] Voir : Centre des archives économiques et financières CAEF, http://www.economie.gouv.fr/caef/annuaire-statistique-france.

[252] Pour l'enseignement primaire, voir Jean-Noël LUC, *La statistique de l'enseignement primaire 19e - 20e siècles, politique et mode d'emploi*, L'école à travers ses statistiques, Paris, INRP, économica, 1985.

administrations centrales. En ce qui concerne le ministère de l'Instruction publique plusieurs conditions expliquent, en partie, la marge d'erreur constatée.

En effet, « dans l'ensemble disparate d'établissements que gère, à l'exception des Grandes écoles, le ministère de l'instruction publique[253] » les décomptes sont compliqués. Parce que si la filière secondaire se distingue de l'enseignement supérieur en aval et du primaire en amont, l'administration du primaire, quant à elle, propose aussi une formation pour des élèves de plus de douze ans, au-delà du certificat d'étude. Cette formation correspond au cursus de trois puis quatre années d'enseignement primaire supérieur dans les Écoles primaires supérieures (EPS) et les Cours Complémentaires (CC). Il faut ajouter également l'enseignement technique qui vient d'être rattaché à l'Instruction publique en 1926. Il faut retenir que « Ces trois ordres d'enseignements [primaire, secondaire et supérieur] entretiennent des rapports complexes[254] » mais dépendent du même ministère. Donc l'administration de l'enseignement secondaire se charge de gérer les lycées et les collèges communaux dont les établissements sont logiquement distincts pour les filles et les garçons.

Mais d'autres caractéristiques compliquent les statistiques. Par exemple le fait que la plupart des établissements secondaires accueillent des enfants dès l'âge de six, sept ans dans les « petites » classes numérotées de la 11ème à la 7ème qui correspondent aux mêmes niveaux des classes de l'enseignement primaire (Cours élémentaire et Cours moyen). Cependant les programmes sont différents et non gratuit. Après la 7ème, les élèves poursuivent « naturellement » leurs études secondaire dans le même établissement, de la 6ème à la terminale pour présenter le baccalauréat. A côté de ce système, les établissements « supérieurs » du secteur primaire proposent un autre programme d'études moins longues. Selon Antoine Prost la situation au début des années trente n'a rien d'uniforme dans cette « logique d'établissements, en trois réseaux juxtaposés » aussi « il n'y a pas un système éducatif mais des établissements d'enseignement[255]» et chacun s'adapte aux situations locales :

> Ces établissements étaient très différents les uns des autres. Les plus prestigieux, ceux des grandes villes, tiraient leur fierté des classes préparatoires aux grandes écoles ; ceux des villes moyennes s'enorgueillissaient de leurs résultats au baccalauréat ; dans les petites villes, […] ces collèges minuscules se préoccupaient

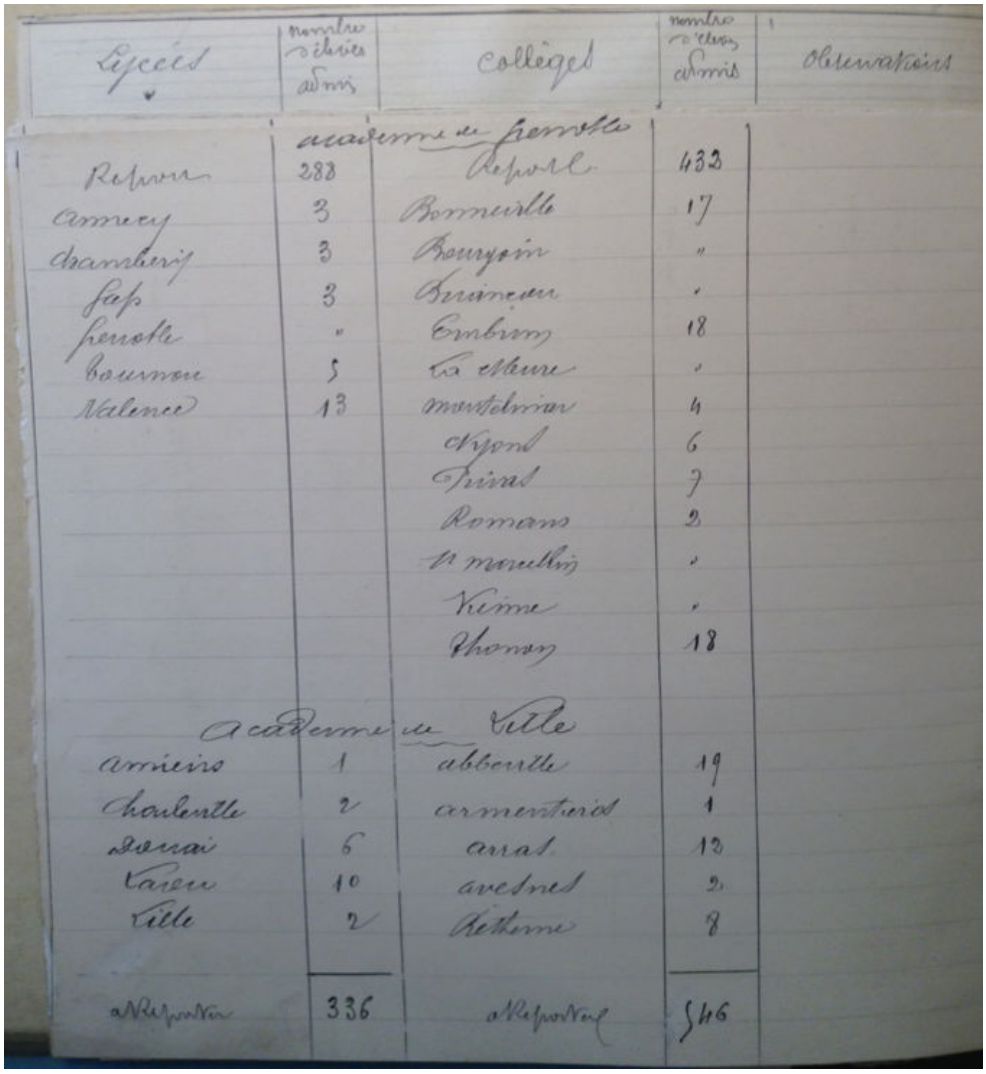
[253] Antoine PROST, Histoire générale de l'enseignement …, op.cit., p. 232.
[254] *Ibid.* p. 233
[255] *Ibid.*, p. 232.

> de leur survie : pour attirer coûte que coûte les élèves, certains ouvraient des sections techniques ou s'annexaient une école primaire supérieure[256].

La complexité du réseau des établissements avec de plus en plus de collèges communaux (ordre secondaire) ayant des EPS annexées (ordre primaire) expliquent en partie le manque de précisions des documents statistiques du ministère de l'Instruction publique. Il n'est pas en mesure d'avoir un total précis du nombre de ces collèges. D'autant que la gestion matérielle des établissements communaux concerne directement et uniquement chaque municipalité. Aussi, le bureau de la Direction de l'enseignement secondaire du ministère ne cherche pas à faire l'addition de façon exhaustive des établissements secondaires publics. Tous ces paramètres expliquent la raison de cet écart de 58 établissements non répertoriés. Pourtant le ministère établit bien des listes d'établissements par académie afin de repérer, par exemple, le nombre d'« Élèves des écoles primaires admis gratuitement dans les lycées et collèges » (voir Illustration II-1 ci-dessous). Ce support et d'autres liste permettent de recenser 307 collèges métropolitains ou 307 collèges en comptant l'Afrique du Nord au début des années 1930.

[256] *Ibid.*, p. 21.

Illustration II-1 : Exemple de la liste de 1927 pour les académies de Grenoble et de Lille des « Élèves des écoles primaires admis gratuitement dans les lycées et collèges (réalisation de l'école unique) », Source : AN F17 13951.



Lycées	nombre d'élèves admis	collèges	nombre d'élèves admis	observations
		académie de Grenoble		
Reporté	288	Reporté	432	
Annecy	3	Bonneville	17	
Chambéry	3	Bourgoin	"	
Gap	3	Briançon	"	
Grenoble	"	Embrun	18	
Roanne	5	La Tour	"	
Valence	13	Montélimar	4	
		Argent	6	
		Privas	7	
		Romans	2	
		St Marcellin	"	
		Vienne	"	
		Voiron	18	
		académie de Lille		
Amiens	1	Abbeville	19	
Charleville	2	Armentières	1	
Douai	6	Arras	13	
Valenciennes	10	Avesnes	2	
Lille	2	Béthune	8	
A Reporter	336	A Reporter	546	

Le tableau II-1 récapitule le nombre des établissements secondaires de garçons. Certains collèges disparaissent entre 1926 et 1954 (année de référence) pour des raisons économiques. De fait, le comptage du nombre de collèges communaux n'apparaît réellement qu'après 1945. Même les tableaux statistiques produits par le

Bureau universitaire des statistiques[257] (BUS) depuis 1933 ne permettent pas de retrouver cette donnée pour la première moitié du XX^{e} siècle.

Tableau II-1 : Le nombre des établissements secondaires de garçons et le coenseignement dans l'entre-deux-guerres

1930 (1926-1932)	Etablissements secondaires de GARCONS	Etablissements en COENSEIGNEMENT	PART des établissements en COENSEIGNEMENT
LYCÉES de la Métropole Lycées d'Algérie et Tunis (les collèges non comptabilisés)	120 4	**104** 2 [Alger et Tunis]	86,6 %
Sous-total des LYCÉES	124	106	85,4 %
COLLÈGES de la Métropole Collèges des départements d'Algérie	300 7	**139** nr	46,3 %
Sous total COLLÈGES	307	139	
TOTAL MÉTROPOLE	420	243	57,8 %
TOTAL Métropole + Algérie + Tunisie	**431**	**245**	
Collèges disparus entre 1926 et 1936	5	5 [Condé/Escaut (59); Mortain (50) ; Pont l'Évêque (14) ; Sablé (14) ; Sées (61)]	
Collèges disparus entre 1926 et 1954	13 [Condé/Escaut (59); Mortain (50) ; Pont l'Évêque (14) ; Sablé (14) ; Sées (61)] + [La Rochefoucauld (16) ; Beaufort-en-Vallée (49) ; Baume-les-Dames (25) ; Josselin (56), Cassel (59) ; Sablé-sur-Sarthe (72)] + [Pertuis (84) ; Le Luc (83)]		

La collecte des données sur les établissements dédiés aux garçons a servi de base pour établir les cartes qui resituent l'ensemble métropolitain. La localisation sur le

[257] BUS, Bureau universitaire de statistiques créé en 1933 sous le patronage du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie. Le Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle (BUS) fonctionna jusqu'en 1970, date de création de l'ONISEP qui absorba ses fonctions. Les archives du BUS furent, en 1973, regroupées aux Archives nationales et classées dans la sous-série 63 AJ « Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle ». Elles fournissent des informations allant de 1923 à 1970 (avec 145 articles). Cette histoire du BUS donne, d'ailleurs, encore davantage de valeur à l'enquête de 1932 retrouvée dans le carton F17 1465, puisque celle-ci ne rentre pas, chronologiquement, dans les attributions du BUS. Depuis son origine en 1933 jusqu'à la création en 1966 d'un service statistique au ministère, le BUS sera chargé de réaliser des enquêtes exhaustives du type recensement.

territoire métropolitain des lycées et collèges montre l'homogénéité de la répartition et par conséquent de l'offre scolaire.

En ce qui concerne l'enseignement privé le rapport Roustan et Gastinel de 1930, comptent 850 établissements secondaires qui ne sont pas soumis aux règlements et au contrôle de l'État. Ce nombre est confirmé par les tableaux statistiques du BUS[258]. « La plupart sont dirigés par des prêtres comme elles l'étaient avant la loi sur les Congrégations (1901), par les ordres religieux[259] », mais en règle générale ils se modèlent aux programmes pour préparer leurs élèves au baccalauréat[260]. Nous constatons donc que le nombre d'établissements privés est important. D'après les auteurs, ils peuvent survivre avec de faibles effectifs. Et, même s'il n'est pas précisé combien de ces établissements sont dédiés aux filles et combien aux garçons, ils nous donnent l'idée de la réelle concurrence entre public et privé. Cette rivalité de l'enseignement privé conduit, voir impose, un certain nombre de décisions politiques prises au cours des années 1920 et 1930 dont celles d'accepter le coenseignement dans les établissements de garçons afin de répondre à la fois aux demandes des familles mais aussi de sauver les collèges concurrencés par leurs homologues du privé. Les rapports annuels des académies répètent très régulièrement leurs inquiétudes et les difficultés liées à cette concurrence pour justifier la nécessité de renforcer l'offre scolaire de leurs collèges publics. Telle la situation du lycée Félix Faure de Beauvais dans l'Oise avec ses 199 élèves en 1928 pour qui :

> […] c'est le plus faible effectif avec celui de Vendôme. On y fait de l'agriculture d'hiver (31 élèves) terminé(e)s en mars. C'est un des plus beaux de l'Académie par la situation et les constructions, mais il subit la forte concurrence de l'école professionnelle et de l'enseignement libre[261].

---

[258] Ac'ADoc, cote TS 1558, « 1920-1964, évolution du nombre d'établissement privés depuis 1920-21 ». Les données ne sont pas renseignées pour les années scolaires allant de la rentrée 1926 à juin 1930. Cependant pour l'enseignement secondaire il est indiqué 713 établissements privés en 1926 et 1 011 en 1930-1931 (plus 12 333 écoles primaires !). L'évaluation du rapport Roustan et Gastinel proposant 850 établissements secondaires rentre bien dans cette fourchette.

[259] AN, F17 17500, « École unique 1924-1925; Enseignement secondaire 1922 - 1939; surmenage scolaire 1929 – 1930 », rapport Roustan et Gastinel.

[260] Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », French Historical Studies, nº 3, 1983, p. 252 à 288, *« within a few years of the reform of the baccalauréat and the final separation of church and state, some private Catholic girls' school had begun preparing their pupils for the classical bac.* », p. 272.

[261] AN F17 13929 « rapports annuels académique 1924-1928 ». Beauvais et Vendôme dépendent de l'académie de Paris.

Partout ailleurs en France la question est soulevée à répétition dans les dossiers académiques concernant la concurrence de l'enseignement privé catholique. Prenons l'académie de Grenoble, alors que la région n'est pas marquée par des pratiques religieuses fortement ancrées. Le recteur écrit ainsi en 1926 au ministère pour demander une dérogation dans le cadre le la circulaire du 26 août pour le collège de garçons de Vienne dans la vallée du Rhône au sud de Lyon :

> La Ville de Vienne qui compte 25 000 habitants ne dispose d'aucun établissement public d'enseignement secondaire pour les jeunes filles ; Il en résulte que les familles désireuses de faire préparer le baccalauréat à leurs filles doivent, quelles que soient leurs convictions, placer celles-ci dans l'établissement du « bon Accueil » qui, de ce fait, a pris un essor considérable.
>
> Des familles sincèrement laïques sont ainsi contraintes de recourir, pour l'éducation de leurs enfants, à une école complètement placée sous l'influence du clergé[262].

En effet les établissements privés, le plus souvent catholiques, ont pris en main une partie de l'enseignement secondaire féminin. « De fait, les écoles catholiques secondaires, en petit nombre encore, jouèrent la carte du baccalauréat[263] » puisque dès la fin du XIX^e^ siècle les congrégations développent leurs établissements et « constituent une concurrence d'abord victorieuse à l'enseignement d'État, notamment pour l'éducation des jeunes filles des classes moyennes et supérieures[264] ». Mais combien de jeunes sont concernés ? Combien de filles et de garçons bénéficient d'un enseignement secondaire au milieu de l'entre-deux-guerres ?

---

[262] AN, F17 14165, Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939, sous dossiers concernant les délibérations municipales qui sollicite l'admission des filles dans leurs collèges municipaux ; académie de Grenoble, ville de Vienne.
[263] Voir Offen Karen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, n° 3, 1983, p. 252 à 288.
[264] *Ibid.*, p. 200.

c. Les effectifs d'élèves dans le public et le privé

La comptabilité des effectifs élèves, également publiée annuellement dans *l'Annuaire statistique de la France*[265], apparaît plus méthodique[266] que celle du nombre d'établissements. Les différentes sources consultées se rejoignent sensiblement, les unes arrondissant les chiffres, les autres faisant des propositions à l'unité. (Voir tableau comparatif , Tableleau II-2, ci-dessous).

Le rapport[267] Roustan et Gastinel proposent des analyses chiffrées intéressantes en se fondant sur les effectifs des élèves du secondaire de l'année 1929, tant du public que du privé. Ils ne précisent pas leurs sources qui ne semblent pas celles données au service des statistiques de l'*Annuaire*. En premier lieu ils font remarquer deux caractéristiques particulières du secondaire français confirmées par les historiens de l'éducation. D'une part avec ses sept années d'études et ses deux baccalauréats le niveau d'enseignement secondaire est élevé, d'autre part les effectifs des jeunes collégien-ne-s et lycéen-ne-s sont plutôt faibles au regard des 41 millions d'habitants de la population française. Ce qui revient à la démonstration développée par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie sur le fait que pendant l'entre-deux-guerres, alors que l'on observe une croissance importante des effectifs scolarisés notamment dans les EPS[268] dont le nombre croit de façon non négligeable, l'évolution de l'enseignement secondaire, de son côté, stagne et ne se renforce pas avant 1945. Ainsi à la fin des années vingt le rapport établi que 109 000 élèves sont répartis sur les sept niveaux de la sixième aux classes terminales, avec 33 000 filles et plus du double de

[265] Les chiffres de l'Annuaire statistique de la France sont retranscrits sous formes de tableaux numériques avec comparaisons sur plusieurs années par :
- Antoine Prost, « Tableau 6.1, Effectifs de l'enseignement secondaire et primaire supérieur (1921- 1939) (milliers) » in Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation, vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004, p. 243.
- Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, « Évolution du nombre d'établissements et d'élèves dans l'enseignement public de garçons (Tableau 0.1) et de filles (Tableau 0.2), 1881, 1943 » in Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République, Histoire (Rennes: Presses Univ. de Rennes, 2011), p. 18 et 19.

[266] Le comptage de l'ensemble des effectifs permet d'apprécier l'évolution de la population scolaire pour ajuster les politiques publiques nationales et décider des orientations telles que la gratuité, la question de l'école unique, de l'amalgame etc., ou encore d'évaluer, sans la nommer, les débuts de la démocratisation ; ce qu'Antoine Prost démontre in A. Prost, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004, p. 248 à 251.

[267] AN, F17 17500, op.cit.

[268] EPS, École primaire supérieure. Les Cours complémentaires (CC) vivent la même évolution.

garçons (76 000). Ce qui donne des contingents moyens annuels d'élèves de 15 600 pour le total du public avec 10 900 garçons et 4 700 filles. Auxquels il faut rajouter le contingent des institutions secondaires privées qu'ils estiment à environ 7 000 élèves. Donc il y aurait en tout 22 000 nouveaux élèves dans le secondaire chaque année. Ainsi, selon Roustan et Gastinel un ou une jeune français-e sur 26 est appelé à faire des études secondaires. D'après Antoine Prost[269] qui reprend les données de l'*Annuaire statistique rétrospectif de la France* la situation au début des années trente, si l'on garde uniquement la filière du secondaire en 1928-1929, correspond à 170 000 élèves, nombre qui se réduit à 107 700 élèves[270] lorsque l'on ôte les 63 000 élèves des cours complémentaires publics (le différentiel entre les deux sources est donc de 1 300 élèves). La répartition sexuée indique alors 73 800 garçons et toujours moins de la moitié de filles : 33 900.

Elles représentent finalement qu'un petit tiers des élèves du secondaire (31,5 % de filles et 68,5 % de garçons) ; l'écart entre la part des filles et des garçons se maintient les années suivantes. Par exemple pour l'année 1932-1933 en comptant 140 500 élèves dont 96 400 garçons et 44 200 filles scolarisé-e-s dans l'ensemble des établissements masculins et féminins publiques l'écart reste le même qu'en 1929, c'est à dire qu'il y a 37,1 % de moins de filles que de garçons. En revanche le taux d'évolution est le même pour les deux sexes avec 30% d'élèves supplémentaires chez les filles comme chez les garçons entre 1929 et 1933. Donc au début des années trente le rythme de croissance est identique pour les deux sexes malgré le retard accumulé par la scolarisation « à retardement » des jeunes filles.

---

[269] Antoine PROST, « Tableau 6.1, Effectifs de l'enseignement secondaire et primaire supérieur (1921- 1939) (milliers) » in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation*, vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004, p. 243

[270] *Ibid.* p. 243

Tableau II-2 : Tableau comparatif des effectifs élèves en 1928-1929 selon cinq sources

SOURCES	Effectif filles 1928-1929	Effectif garçons 1928-1929	Total effectifs élèves dans l'enseignement secondaires 1928-1929.
AN, F17 17500 Rapport Roustan et Gastine	33 000	76 000	109 000
Annuaire statistique 1928 Tableau VII statistiques de 1881 à 1928 « Elèves des lycées et collèges de garçons et jeunes filles et des cours secondaires de jeunes filles au 5 novembre de chaque année ».	29 190 enseignement secondaire sans les classes primaires + 4 748 cours secondaires 33 938	73 768	102 958 107 706
Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation*, T. 4, Paris, Perrin, 2004, p. 23.	33 900	73 800	107 700
Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, *Les collèges du peuple l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2011, p. 18 et 19.	32 032	73 768	
Revue *Les agrégées* N° 51, Juin 1935 « rapport sur les classes pléthoriques et l'amalgame » par Mme S.-G. MEYER tiré de *l'Information Universitaire* du 8 juin 1935	21 305	72 801	104 106
	L'année 1929 est considérée par l'auteure comme une année d'étiage avec les effectifs les plus faibles sous l'effet de la réduction des naissances de la 1ère Guerre mondiale et la gratuité n'est pas encore appliquée.		

Le graphique [271] en courbe édité en 1943 par le Bureau universitaire des statistiques[272] représente, quant à lui, l'évolution des effectifs entre 1900 et 1940. Les données chiffrées sont supérieures à celles des sources précédentes car elles prennent en compte d'autres paramètres[273]. Mais les courbes permettent de jauger la croissance de la scolarisation des effectifs du secondaire. Une accélération est bien visible à partir de 1930 dont le pic est l'année 1938 avec 282 413[274] élèves annoncés. L'écart entre le nombre de filles et de garçons se maintient à valeur quasi égale. Cependant la courbe consacrée aux filles donne l'impression d'une tendance « plus molle », sans doute le reflet de lenteurs d'ordre sociologiques.

Ce tour d'horizon sur les effectifs d'élèves filles et garçons dans l'entre-deux-guerres a pour objectif de situer le processus du coenseignement dans l'ensemble des effectifs de jeunes scolarisé-e-s dans le secondaire. La récolte des informations comptables montre que plus de la moitié des établissements de garçons accueillent des filles mais le nombre de celles-ci est infime en comparaison du total de garçons et de filles scolarisé-e-s. La faiblesse numérique de filles faisant des études dans l'enseignement secondaire classiques (31, 5%) pour prétendre au baccalauréat explique en partie le fait qu'elles soient encore peu nombreuses à entrer chez les garçons. La conquête du diplôme justifie l'entrée des jeunes filles chez les garçons. Cependant la croissance du nombre de bachelières entre 1920 [275] et 1940 est

[271] Ac'ADoc, arch.001, *Etablissement second degré, statistiques 1947 à 1975*, « Nombre des élèves del'enseignement Secondaire public » de 1900 à 1940, édité en 1943_ Tableaux extraits du « recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1936 à 1942 établi pas le BUS (Bureau universitaire des statistiques). Statistiques du baccalauréat : récapitulatif 1910-1941 ; résultats par académie, sexe et série pour les années 1937 à 1941. Effectifs de l'enseignement secondaire public : récapitulatif 1910-1941 ; effectifs détaillés pour 1936-1937 à 1941-1942. Enseignement secondaire libre : effectifs par académie et hébergement ».

[272] Bureau universitaire des statistiques (BUS), créé en 1933 sous le patronage du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie.. Depuis son origine en 1933 jusqu'à la création en 1966 d'un service statistique au ministère, le BUS sera chargé de réaliser des enquêtes exhaustives.

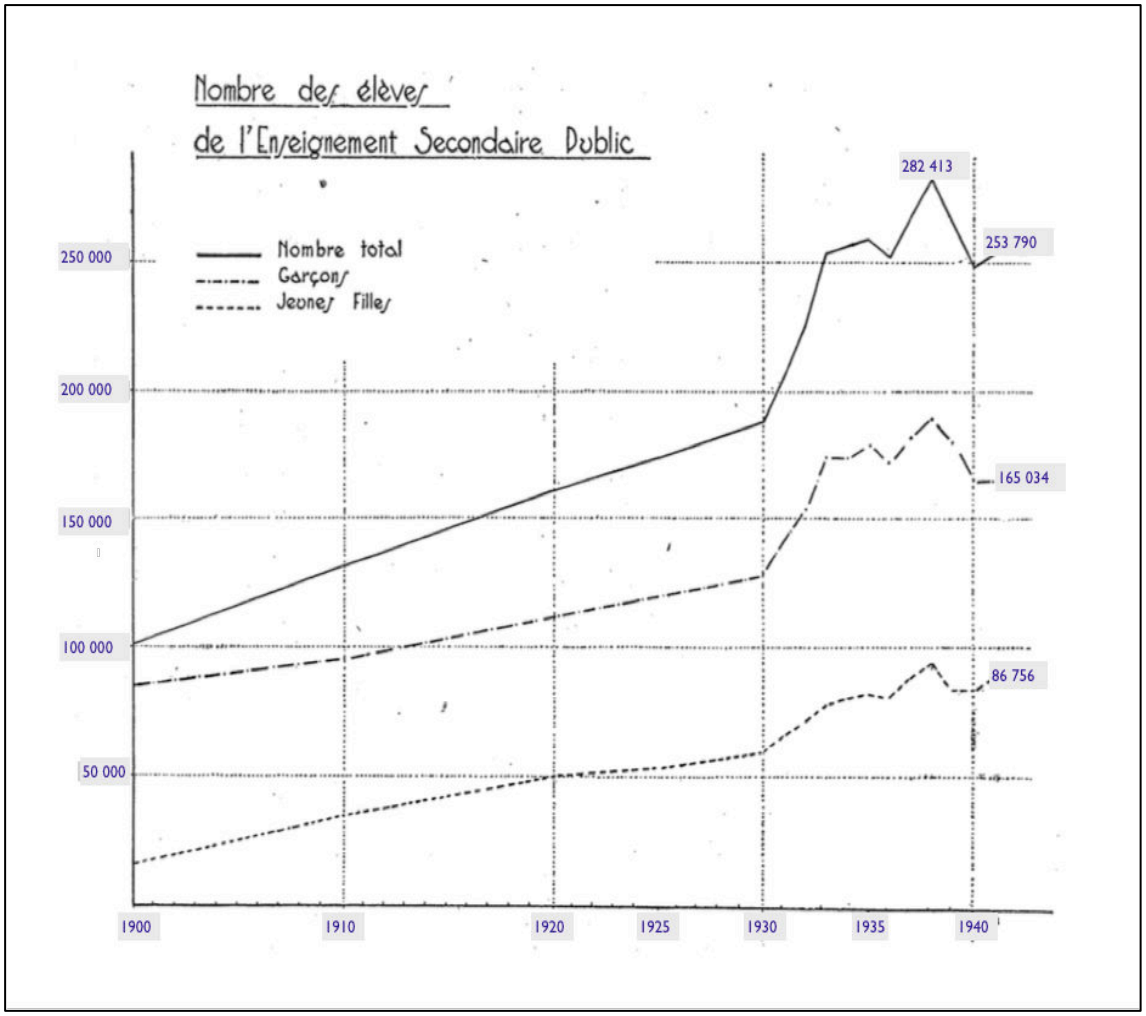
[273] Ac'ADoc, tabl. arch. pdf, BUS, *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948.- 1949*.- p. 47-58. En introduction il est dit « L'Enseignement public du second degré classique et moderne englobe actuellement l'ensemble des effectifs des lycées et collèges classiques et, depuis 1943, ceux des anciennes Écoles primaires supérieures qui ont pris le nom de Collèges modernes. Les collèges techniques, par contre, restent encore soumis à l'autorité de la Direction de l'Enseignement technique, en attendant toutefois leur intégration au second degré, prévue par la Réforme de l'Enseignement ».

[274] Antoine PROST, op.cit., p. 243 : tableau des « effectifs de l'enseignement secondaire et primaire supérieur 1921-1939 « sources : *Annuaires statistiques rétrospectifs*, propose : 133 900 garçons et 66 500 filles ce qui donne un total de 200 500 élèves.

[275] En 1920 : 10 516 diplômé-e-s du baccalauréat dont 9 190 garçons et 1 326 filles c'est à dire 12,6 % de la population des nouveaux diplômé-e-s. Source ci-dessous.

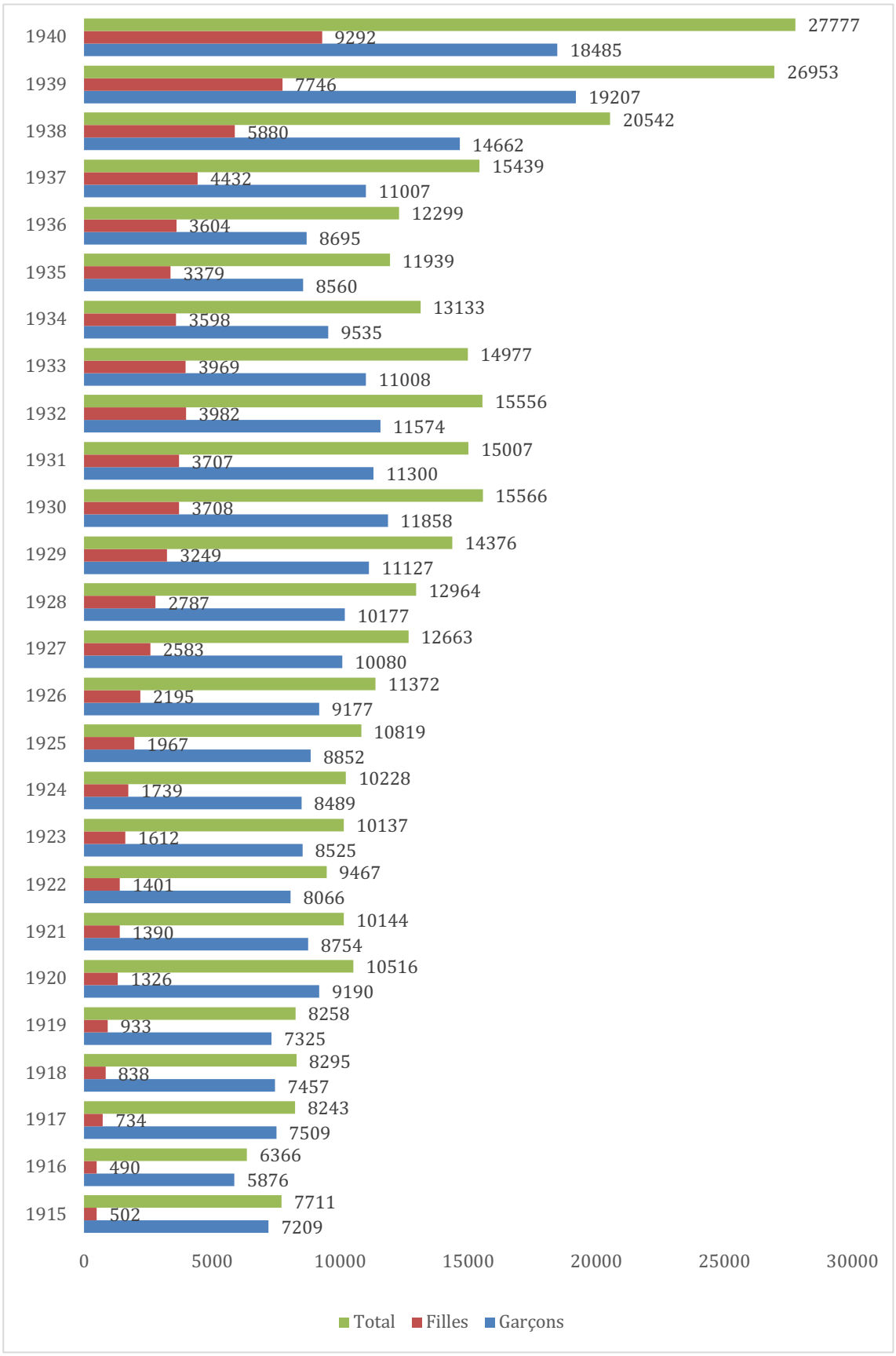
multipliée par sept alors que celle des garçons double selon les calculs de Jean-Claude Chesnais[276]. Voir également le graphique en courbe I-1 : « Nombre de bachelières entre 1913 et 1926 » du chapitre 1.

Illustration II-2 : « Nombre des élèves de l'Enseignement Secondaire Public » de 1900 à 1940, édité en 1943. Source : Ac'ADoc arch.001 : Etablissement second degré, statistiques 1947 à 1975



[276] Jean-Claude Chesnais, « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population* 30, nº 3 (1975): 527-50, https://doi.org/10.2307/1531352. Dans les tableaux statistiques élaborés par l'expert démographe à partir de statistiques de l'éducation nationale nous retrouvons les quasiment les mêmes nombres annoncés par Jeanne Crouzet-Benaben in Jeanne P. Crouzet Benaben, « Le bilan d'une génération scolaire féminine » », *Revue Universitaire,* Paris, 1927,2, Bulletin ESJF, p. 61 - 62.

Graphique II-1 : Baccalauréats délivrés aux filles et aux garçons de 1915 à 1940



Graphique réalisé à partir de la source : Jean-Claude CHESNAIS, « La population des bacheliers en France ; Estimation et projection jusqu'en 1995 », in *Population*, 30e année, n° 3, p. 527-550.

En 1929 se sont 3 249 filles (22,6%) sur un total de 14 376 élèves qui obtiennent le baccalauréat et en 1940 elles sont 9 292 (33,4%) sur l'ensemble des 27 777 nouveaux et nouvelles bachelièr-e-s. Reflet du mouvement de conversion vers un enseignement secondaire « véritable [277] », ces comptes montrent comme le résume Françoise Mayeur que :

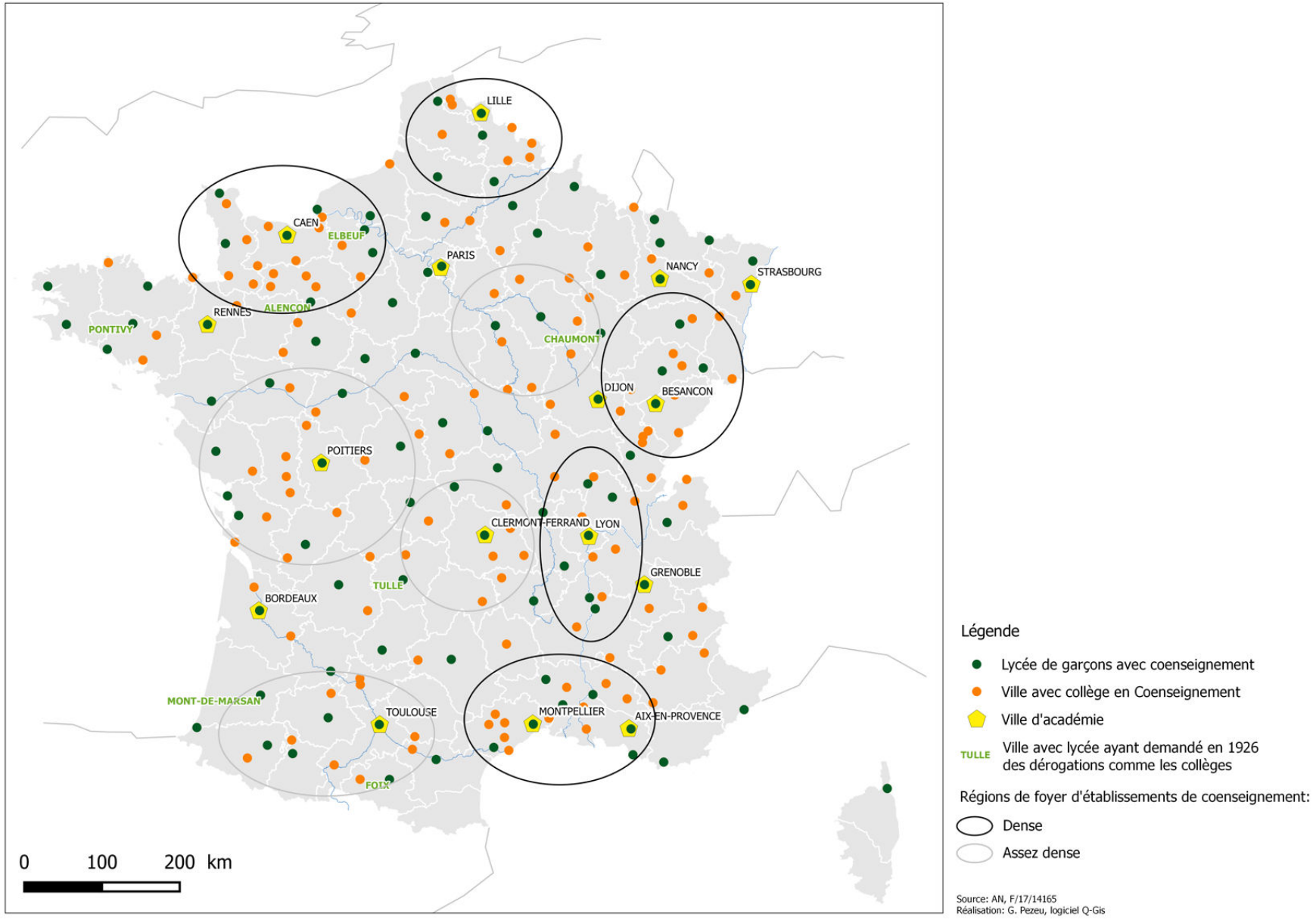
> Le public, du moins à Paris, bientôt dans les grandes villes, ne se contente plus de diplômes dépourvus d'efficacité dans le monde du travail, il ne se contente plus d'un enseignement solide, sans doute, mais qui ne mène pas au baccalauréat. […] Il convient de considérer que les établissements secondaires féminins, qu'ils soient publics ou libres, ne sont destinés, comme les lycées de garçons qu'à une fraction restreinte de la population scolaire. Le retard, enfin de la plupart des villes de province sur la capitale en ce domaine achève l'image de mutation en définitive plus lente que ne le laissaient prévoir les premières créations[278].

Les décomptes replacés dans le temps et l'espace sont des outils nécessaires pour comparer la croissance de la scolarisation des filles de celle des garçons. La gradation en parallèle montre le "différentiel d'évolution", lié au démarrage plus tardif de la scolarisation des filles. Si le nombre de filles concernées par des situations de coenseignement est finalement mineur, en revanche le nombre d'établissements de garçons en situation de les accueillir est beaucoup plus conséquent que l'on n'aurait pu imaginer. C'est ce que la cartographie permet de mettre en évidence.

---

[277] Françoise MAYEUR, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles », in *L' enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles: [actes du colloque organisé par la Société d'Histoire Religieuse de la France (Toulouse, 18 - 20 mars 1994) et de la journée d'étude de l'Association Française d'Histoire Religieuse Contemporaine (Paris, 24 septembre 1994)]* (Paris: Cerf, 1995), 197-205, p. 205.
[278] *Ibid.* p. 205.

Carte II-2 : Les établissements de garçons de l'enseignement secondaire au début des années trente



2. *Carte de tous les établissements de garçons qui accueillent des filles*

En effet à la fin des années 1920, sur l'ensemble des 417 établissements de garçons répertoriés, plus de la moitié d'entre eux (57,8 %), soit 243 collèges et lycées de la métropole accueillent des jeunes filles dans certaines classes et niveaux du premier ou/et du second cycle (voir Tableau II-1). Les localisations des établissements de garçons en situation de coenseignement (Carte II-2) montrent une répartition plutôt homogène sur l'ensemble du territoire. Les 243 établissements, collèges (points orange) et lycées (points verts) donnent ainsi la possibilité aux adolescentes de poursuivre leur scolarité lorsqu'il n'y a pas d'établissements secondaires de jeunes filles dans leur zone d'habitation. Manifestement dans les grandes villes de nombreux lycées féminins ne sont pas encore en capacité, depuis que le décret Léon Bérard de 1924 les y autorise, à proposer des formations complètes pour préparer les baccalauréats. Pourtant les élèves sont de moins en moins intéressées par le diplôme de fin d'études [279]. Les difficultés d'organisation[280] sont tout autant liées à des questions financières que pratiques (locaux insuffisants ou/et en mauvais état) auxquels il faut rajouter le manque de personnel féminin formé pour enseigner aux niveaux supérieurs du secondaire. Les professeures sévriennes, anciennes étudiantes de l'école normale supérieure de jeunes filles de Sèvres, ne sont pas assez nombreuses. D'autres résistances genrées sont liées aux « raisons psychologiques » des hommes de l'administration comme des professeurs. Françoise Mayeur écrit : qu'il « éprouvaient une sorte de sentiment irraisonné qui leur faisait craindre toute altération du statut féminin dans la société[281]».

A l'échelle des collèges municipaux les raisons de l'intégration d'élèves filles chez les garçons résultent d'une combinaison de facteurs encore plus pragmatiques. Tout d'abord lorsqu'il y a absence totale d'un collège de filles il faut trouver des solutions pour répondre aux besoins et demandes d'instruction au niveau secondaire. Or si les jeunes filles de « bonnes familles » veulent atteindre le « bachot » elles doivent

[279] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 422.
[280] *Ibid.* p. 422-423
[281] *Ibid.* p. 423

poursuivre un enseignement de second degré à partir de la seconde. Or, dans certaines villes de taille moyenne la présence d'une EPS féminine, dont l'offre ne cesse de se développer[282], est la seule possibilité de suivre un enseignement supérieur qui reste tout de même de l'ordre du primaire. Il ne permet pas de préparer les baccalauréats. Les deux systèmes sont trop étanches encore pour permettre des passerelles entre l'ordre du primaire et l'ordre du secondaire.

Pour contenter les familles désireuses de donner à leurs filles une formation équivalente à celle de leurs fils, il faut trouver des solutions. L'une d'entre elle consiste à envoyer sa progéniture à l'internat du lycée de jeunes filles de son département ou académie. Sur ce point les réticences sont très vives de la part des parents et de la société en générale qui acceptent de moins en moins l'éloignement de leur fille. On préfère les garder au sein de la famille qui se « nucléarise » profondément. D'autant que le pensionnat n'a plus très bonne presse au XX^{e} siècle[283]. En second lieu elles sont numériquement peu nombreuses, aussi les municipalités n'ont ni la volonté ni les moyens d'ouvrir un cours secondaire et encore moins un collège qui leur serait dédié. Enfin il semble bien que le prestige de l'enseignement secondaire masculin pousse les familles à réclamer une place pour leurs filles auprès des garçons.

L'extrait du romande Pierre Benoît de l'Académie française, publié en 1926, illustre à travers l'histoire romancée de Camille les vicissitudes de l'éducation d'une jeune fille de la moyenne bourgeoisie provinciale[284]. Il correspond à l'entretien d'Alberte la mère de Camille avec la directrice du lycée de jeunes filles. Alberte[285] raconte d'abord que « *La directrice actuelle était un de mes anciens professeurs. Jadis elle avait insisté de son mieux pour me faire entrer dans l'enseignement* ».

---

[282] Voir J.-P. BRIAND et J.-M. CHAPOULIE, *op. cit.*

[283] Rogers, Rebecca. « « L'internat pour filles au XIX^{e} siècle : une question de mœurs ? » »,. *Revue française de pédagogie,* n^{o} 189, 2014, p. 43 à 53, [En ligne]. Philippe SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire, 1802-1914: aux origines d'un service public*, Lyon, ENS, 2012.

[284] Pierre BENOIT, *Alberte*, Albin Michel, 1926. Edition « Le livre de poche », Albin Michel, 1957. Pierre Benoit est membre de l'Académie Française. L'ouvrage *Alberte* est dédié à Anatole de Monzie qui a été ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts de 17 avril au 11 octobre 1925 ; puis ministre de l'Éducation nationale du 3 juin 1932 au 29 janvier 1934.

[285] Alberte la mère de Camille raconte, en 1925, de sa cellule de prison où elle est détenue pour assassinat, son histoire et celle de sa fille qui après des études secondaires et supérieures obtient une licence ès-sciences et des certificats à la faculté de droit. Elle devient l'attachée du ministre des Travaux publics.

Finalement Alberte se marie sans exercer de profession, elle s'ennuie profondément tout en élevant sa fille unique dont elle a du mal à comprendre le comportement autonome et indépendant, hors norme. La directrice lui dit :

> - Cet enfant est un petit prodige. Vous pouvez être fière d'elle. C'est elle qui me dédommagera de la déception que vous m'avez causée autrefois en ne suivant pas mes conseils. […] Il faudra même tempérer son ardeur au travail. […] Camille va passer son concours de bourse, et vous nous la laisserai comme pensionnaire. C'est entendu avec elle. Ce sera plus commode à tous égards, notamment pour lui faire suivre les cours du lycée de garçons. J'en ai parlé au proviseur.
>
> - Le lycée de garçon ? (Questionne Alberte)
>
> - Naturellement. Vous ne pensez pas que je vais la laisser s'engager dans ce pauvre enseignement féminin, qui est actuellement sans issue pour des sujets comme votre fille. Non, non. C'est le baccalauréat qu'elle doit d'abord passer, puis la licence, puis… Ne vous mettez pas en peine, laissez-moi faire[286].

Alors que le système scolaire en France est marqué par la séparation des sexes des exceptions existent, avant même la Première Guerre mondiale. L'extrait de ce roman en témoigne car il se situe avant la Grande Guerre. Il nous donne de nombreuses clefs de lectures. La directrice, demoiselle non mariée, complètement dévouée à la réussite de ses élèves évoque à la fois l'ambition ratée qu'elle attribuée autrefois à Alberte et celle qu'elle prévoie pour Camille. La première n'a pas su se départir des normes sociales qui s'imposaient d'évidence aux jeunes femmes une fois détentrice du Brevet supérieur .

> Le lycée de jeunes filles avait été un accident dans ma vie. Il ne m'avait laissé ni cet esprit d'indépendance, ni cette allure décidée[287] », « D'un accord tacite, il fut admis que je demeurerai à la maison. Il fut admis aussi, mais sous certaines conditions, que je me marierais[288]». Mais pour la seconde, sa fille, les projets sont rendus possible parce qu'elle est scolairement très brillante : « Camille est en avance de trois ou quatre ans sur les autres enfants de son âge, voilà la vérité. Ses devoirs témoignent d'une maturité !...[289]

Nous retrouvons toutefois le thème récurrent à propos de l'éducation des filles concernant la fatigue potentielle qu'elle peuvent éprouver si elle travaillent trop intellectuellement : « *Il faudra même tempérer son ardeur au travail »*. En effet le surmenage est un souci évoqué régulièrement lorsqu'il est question des programmes

[286] *Ibid.* p. 39-40 (partie IV)
[287] *Ibid.* p. 17 (partie I)
[288] *Ibid.* p. 17 (partie I)
[289] *Ibid.* p. 40 (partie IV)

scolaires, et ceux des filles en particulier. Ce fut même un des argument développé par ceux qui résistent à la possibilité d'une assimilation des programmes lors des discussions en 1923 et 1924, avant le vote de la loi Bérard[290]. Autre thème l'internat. La pension s'impose pour Camille puisque sa mère s'est installée après son veuvage dans une propriété campagnarde :

> *située à une quarantaine de kilomètre du chef-lieu d'arrondissement où mon père et mon mari*[291] *avaient fait leur carrière. Mais ces dix lieues, qu'on franchi aujourd'hui en une heure d'automobile, avaient à cette époque pour conséquence un isolement quasi total*[292].

En effet la question de la mobilité entre largement en ligne en compte dans le choix des scolarités. Les déplacements et les moyens de locomotion sont souvent trop lents pour envisager des aller-retour quotidiens entre école et domicile. La seule solution reste l'internat. Il impose des sacrifices puisqu'au-delà de la séparation physique des parents et des enfants, il est payant à la charge des familles. C'est pourquoi il est question de bourses qui s'obtiennent par concours pour permettent de pallier aux difficultés pécuniaires[293]. Au demeurant lorsque les jeunes filles venant de loin, suivent des cours chez les garçons, elles sont systématiquement logées dans un internat féminin extérieur aux locaux de l'établissement masculin. Le temps scolaire est dirigé par le chef de l'établissement des garçons, il se distingue du temps hors scolaire toujours sous la direction d'une femme lorsqu'il concerne des jeunes filles.

Les conditions contraignantes sont donc nombreuses pour devenir élève du secondaire, à fortiori lorsqu'on est une fille adolescente vivant en province loin d'une grande ville. Enfin il est clair que le baccalauréat est la voie royale pour envisager des études supérieures que seuls les établissements de garçons offrent réellement avant que les lycées féminins puissent le proposer à leur public. On perçoit, à travers la voix de la directrice, la dévalorisation de l'enseignement féminin[294]. Malgré son originalité, avec ses programmes qui rappellent ceux de l'enseignement « moderne »

---

[290] Voir chapitre 1, sous–partie II.2 « Des rapports annuels académiques s'intéressent aux expériences en cours »

[291] « *mon père et mon mari* » l'expression reflète la continuité de la dépendance d'une jeune femme née à la fin du XIX[e] siècle dans un système familial patriarcal dont la remise en cause est portée seulement par les féministes, milieu restreint de femmes plutôt cultivées et essentiellement citadines.

[292] *Ibid.* p. 29 (partie III)

[293] Voir Françoise MAYEUR, L'enseignement secondaire des jeunes filles…, op. cit., p. 187.

[294] Voir Françoise MAYEUR, L'enseignement secondaire des jeunes filles…, op. cit., p. 238 ; p. 400 ; p. 418.

et ses spécificités pour répondre à l'éducation au féminin, il est d'une médiocre réputation d'autant que jusqu'au début des années trente il prépare de façon très incomplète, et bien souvent pas du tout, au baccalauréat national[295].

Pour revenir à la lecture de la carte II-2, les régions les mieux couvertes d'établissements « coéducatifs » (zones cerclées), sont les académies de Caen , Lille, et du Sud-Est (Académie de Montpellier et Aix-en-Provence). A partir de la carte des densités par arrondissement établie en 1925 selon le recensement de 1911 la concordance entre zone habitée et zone de coenseignement est patente[296]. Les foyers les plus denses se superposent aux espaces habités supérieurs à 75 habitants au km^2 (jusqu'à plus de 200 hab./km^2) tels ceux de Normandie, du Nord, du couloir rhodanien, du Languedoc et de la Provence. En revanche cela est moins vrai pour les foyers qui cerclent Besançon, la Champagne et le sud de la Loire (autour de Poitiers) où les densités sont inférieures à 75 km^2 et même plutôt entre 25 et 50 habitants au km^2. En fait, comme la majorité des établissements de garçons de ces zones ont demandé à recevoir des filles, cela provoque artificiellement un petit effet de masse. Leur motivation répond à une logique rationnelle de gestion, ils ont besoins d'élèves pour justifier leur fonctionnement. Quant à la l'Alsace, la situation n'est pas représentative de la réalité, parce que trop de dossiers et listes des collèges sont absents des sources nationales d'archives[297].

Différentes explications sont envisageables pour chaque zone, mais toutes sont liées à des besoins locaux et des situations singulières. Cependant la prudence est de mise pour toute interprétation car de nombreux facteurs sociologiques, difficiles à démêler, interfèrent.

---

[295] Antoine PROST, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation* n° 115-116, nº 3, septembre 2007, pp. 149-169. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=HDLE_115_0149.

[296] Maurice ALLAIN, « Carte Densité de la population France 1925 », in *Atlas Universel*, Quillet, Le monde Français, 1925. Voir site *Carto Mondo* http://www.carto-mondo.fr/carte/carte-densite-de-la-population-france-1925.

[297] Par exemple les lycées de MULHOUSE et COLMAR posent problème car ils ne sont pas répertoriés comme lycée dans l'enquête de 1932 mais je les ai répertoriés comme lycée à partir de 1933 grâce aux rapports académique du carton F17 13930. Une partie des archives des établissements sous administration internationale, puis allemande, sont gérée administrativement par les services s'occupant de l'enseignement français à l'étranger dont les archives ne sont pas conservées aux Archives nationales mais au ministère des Affaires étrangères (archives diplomatiques).

Les régions de l'ouest subissent une forte concurrence de l'enseignement libre. Pour y répondre, les recteurs préservent les établissements publics de garçons au prix d'accueillir des filles lorsque les familles préfèrent l'enseignement secondaire dans le public plutôt que dans le privé féminin. Ceci se confirme lorsqu'on regarde la Bretagne où ce sont surtout des lycées, notamment ceux des plus grandes villes, qui s'ouvrent au coenseignement . En effet, ils assurent la préparation au baccalauréat tant que les lycées de jeunes filles locaux ne sont pas en mesure de le faire. Ce processus est à mettre en relation avec l'implantation solide de l'enseignement privé catholique à tous les niveaux scolaires, dans ces régions. Avec la recherche de Sara Teinturier [298] sur la proportion des écoles mixtes de l'enseignement primaire catholique qui pratique du coenseignement en 1932, on constate que leurs implantations se calquent sur celles du « coenseignement dans les établissements publics de garçons du secondaire » (carte II-2). L'historienne dit : « si à l'échelle nationale elles [les écoles primaires mixtes catholiques] ne représentent guère que 3,5 % des écoles catholiques elles sont implantées dans les diocèses où les évêques ont fait des écoles confessionnelles le fer-de-lance du maintien ou de la reconquête de la civilisation paroissiale à achever[299]». Les écoles catholiques sont nombreuses dans l'Ouest, dans l'espace central entre Clermont-Ferrand et Lyon et dans le sud-est, notamment le diocèse d'Aix. Or on peut constater que ces mêmes régions correspondent à des foyers plus denses d'établissements secondaires coéducatifs. Le parallèle entre les implantations de l'enseignement privé et le coenseignement dans le secondaire peut être lu comme une double conquête ou reconquête. D'un côté les écoles catholiques des régions où l'Église catholique est solidement implantée cherchent à maintenir leur place en s'adaptant jusqu'à entériner l'établissement d'écoles mixtes dans le primaire. De l'autre côté, la III^{ème} République défend la sienne en acceptant des formes de coenseignement dans le secondaire. Son objectif est également de conserver sa position et de garantir la neutralité de l'enseignement laïque en offrant aux familles républicaines la possibilité de choisir un enseignement non confessionnel. Cependant, d'autres formes de concurrences sont évoquées dans

[298] Sara TEINTURIER, « L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique », thèse de doctorat en Science politique, Rennes 1, 2013).
[299] Sara TEINTURIER, « Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres », in *Normes religieuses et genre. Mutation, résistances et reconfiguration, XIXe-XXIe siècle*, Paris, Armand Colin-Recherches, 2013, 320 p., p. 87-96.

les dossiers académiques. Par exemple pour le lycée de Pontivy (Bretagne) le recteur, dans une lettre adressée au ministère en 1929 afin de transmettre un dossier d'admission de jeunes filles, évoque la concurrence de l'École primaire supérieure (EPS) de jeunes filles « remarquablement installée et prospère[300]».

Ailleurs, comme en Franche-Comté bien dotée en établissements coéducatifs, ce sont d'autres facteurs qui interviennent. Cette région frontalière de la Suisse et de l'Allemagne, qui mêle tradition catholique et protestante, voit sans doute le coenseignement comme un moyen de préserver le service public. Les collèges de garçons des petites villes ont besoin d'élèves pour exister, les filles sont alors les bienvenues pour le remplir[301].

De façon générale, l'étude des rapports académiques montre que les situations de coenseignement relèvent davantage du pragmatisme des logiques économiques locales, que des convictions religieuses ou d'un attachement au service laïc et public[302]. Aussi lorsqu'il n'y a pas d'établissements scolaires secondaires dédiés aux filles, et que les familles ne peuvent pas se rabattre sur l'offre d'écoles privées parce qu'elles n'existent pas, l'école publique s'oblige à faire face à la demande de scolarité des filles en ouvrant les portes des établissements de garçons. Ils les accueillent d'abord dans les grandes classes qui finalisent le cursus scolaire secondaire avec le baccalauréat. Puis, à partir de 1926 elles sont autorisées à s'inscrire dans les classes du premier cycle.

II. Les filles rentrent par le haut (grandes classes du second degré) dans les lycées.

La situation du coenseignement au début des années trente est l'objet de l'enquête lancée par la direction de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation nationale. Cette enquête présentée dans le premier chapitre (section II-1) est

[300] AN, F17 14165, « Coéducation- 1917- 1930 », dossier de l'académie de Rennes, ville de Pontivy.
[301] Les rapports académiques de l'académie de Besançon évoquent le système de la « coéducation » avec régularité. Une exception au regard des autres académies.
[302] Ces réflexions s'inspirent du constat proposé par Abel CHATELAIN, « Une enquête contemporaine : pour une géographie sociologique de l'éducation et de la laïcité » In *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations,* 7ème année, n° 3, 1952. p. 332 à 336. Son enquête concerne l'après Seconde Guerre mondiale

l'occasion de cartographier la situation du coenseignement en France dans les lycées de garçons.

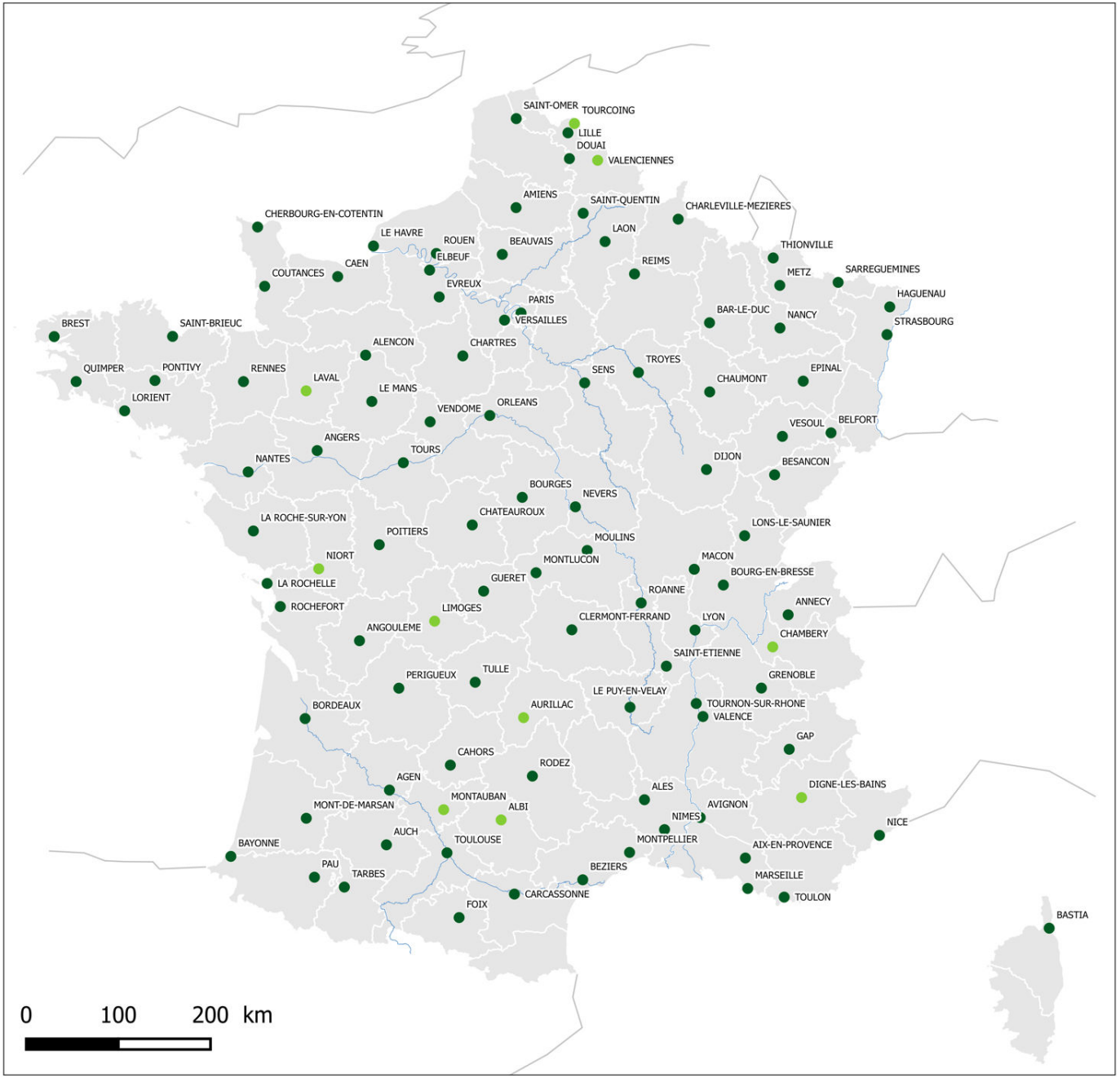
1. L'enquête de 1932 cartographiée[303]

Seulement dix-huit lycées d'État masculins n'accueillent pas de filles, sur un total de 124 établissements. C'est ce que révèle le récapitulatif de l'enquête de 1932 sous forme de tableau ([tableau I-1, chapitre 1)[304] représentés sur la carte II-3 « « Les lycées de garçons et le coenseignement en 1932 » par des points verts clairs. Donc 86 % des établissements, c'est-à-dire 104 lycées métropolitains plus ceux d'Alger et de Tunis (106) acceptent la présence d'élèves filles (points verts foncés). La proportion apparaît étonnamment importante, mais il faut relativiser le constat parce que le nombre des élèves concernées est faible et les situations d'accueil sont restrictives. Il n'empêche, l'enquête de 1932 confirme les circulaires d'autorisation émises depuis 1921. Les jeunes filles, peu nombreuses, sont autorisées depuis la Première Guerre mondiale à rejoindre les salles de classe réservées aux jeunes gens afin de préparer l'un des baccalauréats pour les unes ou d'entrer dans les classes préparatoires aux Grandes écoles pour les autres. Ces dernières ont pu réussir le bac. préparé ailleurs dans des établissements féminins. Le phénomène de coéducation dans les lycées s'amplifie à partir de 1925 à cause du décret Bérard (mars 1924) qui leur permet de préparer l'examen au même titre que leurs homologues masculins. Or, avant que les lycées de jeunes-filles soient en capacité d'assurer l'enseignement nécessaire à la préparation du baccalauréat, les filles les plus motivées ont intègré des classes de terminales et de première chez les garçons. En effet, le manque de personnel féminin suffisamment formé en mathématiques, sciences et latin notamment conjugué à la faiblesse des effectifs de filles qui prétendent à ces préparations d'examen et de concours mettent en difficulté l'enseignement féminin. Leurs établissements continuent à proposer la préparation au diplôme de fin d'études malgré le fait qu'il n'attire plus les élèves depuis que le baccalauréat est autorisé. Il n'empêche, sur le plan économique certaines directrices

[303] AN, carton F/17/14 165.
[304] Voir chapitre 1, tableau I-1, « Enquête 1932-1933. Situation de l'admission des filles dans les lycées de garçons en France métropolitaine et académie d'Alger ».

d’établissement de jeunes filles sont dans l’impasse et ne peuvent pas offrir toutes les formations attendues.

Carte II-3 : Les lycées de garçons et le coenseignement en 1932



Source: AN, F/17/14165
Réalisation: G. Pezeu, logiciel Q-Gis

Quels sont les effectifs de filles associées aux classes de garçons ? Rares sont les recteurs ayant pensé à donner les renseignements. Généralement ils sont de l'ordre d'une à trois élèves dans quelques classes. Parfois un peu plus lorsque l'on en compte 11 au lycée de Auch ou encore 35 à Foix en 1932. L'académie de Besançon donne le meilleur exemple, ici en février 1933 :

> Il y a actuellement 2 élèves dans la classe de mathématiques au Lycée de garçons de LONS-le-SAUNIER, 17 dans les classes d'enseignement secondaire du Lycée de VESOUL. 1 jeune fille suit les classes de Grec du Lycée de BELFORT (3ème A), Enseignement qui n'existe pas au cours secondaire de la Ville. Quant au Lycée de BESANÇON qui reçoit des jeunes filles depuis 1926, il n'en compte aucune actuellement[305].

Les filles pénètrent « par le haut » parce qu'elles rentrent essentiellement dans les classes de terminales et de CPGE, plus rarement dès la première. Ainsi dans les sept lycées de garçons de l'académie de Lille les situations sont différentes d'un établissement à l'autre :

> 1/ dans les classes d'enseignement secondaire :
> Lycée de Charleville – cl. de mathématiques
> - Douai – - id. –
> - Laon – cl. de philosophie et de mathématiques
> - St Omer – cl. de première mathématiques et philosophie
> - St Quentin – cl. de mathématiques
> 2/ dans les classes préparatoires aux grandes écoles :
> Lycée d'Amiens
> Lycée de Lille[306].

Lorsque les sections « accueillantes » sont indiquées, les classes de mathématiques sont davantage concernées que celles de philosophie. L'exemple de Tunis illustre cette tendance partagée en métropole :

> J'ai l'honneur de vous faire savoir que le Lycée Carnot de Tunis reçoit les jeunes filles dans les classes de mathématiques élémentaires (classe qui n'existe pas au lycée de jeunes filles A. Fallières à Tunis). Dans ce même lycée Carnot les jeunes filles peuvent suivre les cours de la classe de mathématiques spéciales préparatoires créée le 1er octobre dernier à Tunis[307].

---

[305] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Lettre du recteur de Besançon du 16 février 1933 en réponse au questionnaire de l'enquête. Lettre dactylographiée, casse et typographie respectée.
[306] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Lettre du recteur de Lille du 27 février 1933 en réponse au questionnaire de l'enquête. Lettre manuscrite, casse et typographie respectée.
[307] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Lettre du directeur général de Instruction Publique et des beaux-Arts de Tunis (Régence de Tunis dépendant du rectorat d'Alger) du 14 février 1933 en réponse au questionnaire de l'enquête. Lettre dactylographiée, casse et typographie respectée.

À l'instar de la remarque du recteur d'Alger :

> Il n'y a qu'un lycée de garçons, celui d'Alger, où les jeunes filles sont admises à suivre des cours. Ces admissions sont limitées à la classe de première supérieure et à celle de mathématiques spéciales. Six jeunes filles suivent les cours dans la classe de première Supérieure et cinq les cours dans la classe de mathématiques spéciales.[308]
>
> Seuls les lycées masculins sont en capacité de proposer la formation aux concours avec les classes préparatoires aux Grandes Écoles qui n'existent pas dans les collèges communaux[309].

Qu'en est-il des sections mathématiques pour les filles ? Le rapport de monsieur Massoulier rédigé en 1928, à propos de la situation de l'enseignement secondaire féminin dans l'académie de Paris dont le périmètre s'élargit aux départements voisins, donne un panorama de ce qui se pratique dans la région parisienne[310]. Il confirme tout d'abord que

> Des candidates aux baccalauréats de Mathématique et de Philosophie et même des candidates aux I^{ères} parties du baccalauréat sont aussi autorisées à suivre les cours des établissements de garçons dans les départements.

Or les lycées féminins sont davantage en mesure d'offrir une formation littéraire préparant au baccalauréat de philosophie. En effet :

> […] la faiblesse des effectifs des classes de Mathématiques est frappante : 10 établissements féminins seulement ont des classes de mathématiques et cependant celle de Dreux n'a qu'une seule élève ; il y a deux élèves seulement à Beauvais et à Bourges, 4 élèves au Cours secondaires des XIe et XXème Arrts., 6 élèves à Lamartine, 13 à Victor Duruy, 15 à Jules Ferry et à Molière et 29 à Fénelon.

Au-delà du baccalauréat les bachelières deviennent des exceptions qui ne rentrent plus dans les statistiques :

> Quant aux jeunes filles, assez peu nombreuses d'ailleurs, qui préparent des concours aux examens masculins : École Normale de la rue d'Ulm, École Centrale ou Institut Agronomique par exemple, elles ne comptent pas dans l'effectif de l'enseignement secondaire féminin puisqu'elles suivent toutes les cours au lycée de garçons.

---

[308] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Lettre du recteur d'Alger du 17 février 1933 en réponse au questionnaire de l'enquête. Lettre dactylographiée.

[309] Voir Bruno BELHOSTE, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIX^{e} siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*, n^{o} 90, 2001, pp 101-130, doi:10.4000/histoire-education.834.article.

[310] AN, AJ16 2706 « 1926-1928, académie de Paris, Collèges de garçons, statistiques, conseils académiques », Dossier : « Situation de l'enseignement Secondaire Féminin dans l'Académie de Paris (rapport de M. MASSOULIER), p. 9. Rapport sur la situation de l'année scolaire écoulée. Toutes les citations sont tirées de ce document.

Et de poursuivre :

> […] la création de nouvelles classes de mathématiques ne parait donc pas s'imposer, peut-être même vaudrait-il mieux supprimer encore quelqu'une des classes squelettiques qui subsistent en assurant aux jeunes filles qui le désirent l'accès des lycées ou collèges de garçons.

Alors qu'il décrit une des régions les plus peuplées et urbanisées, nous pouvons imaginer, ailleurs en France, la faible nombre d'élèves filles choisissant la section Math-Élém., d'autant que bien peu de leurs établissements n'en proposent la possibilité. Donc si elles ont le goût des sciences avec l'ambition et la volonté de poursuivre des études supérieures au point de bousculer l'ordre des choses, elles doivent obtenir des permissions pour s'inscrire dans les établissements masculins ce qui explique que l'on retrouve plus souvent leur présence dans cette section.

Au demeurant le regard porté sur les études scientifiques est teinté d'ambivalences genrées (voir l'analyse du chapitre 5). La pensée commune ne va pas dans le sens de la promotion des sciences physiques et mathématiques pour les jeunes filles. Ces matières sont considérées comme difficiles parce qu'abstraites, ce qui conduit à les voir masculines. Ceci est moins vrai pour les sciences naturelles qui touchent au vivant et semblent plus concrètes, en tout cas moins « masculinisantes ». Monsieur Massoulier s'en fait le rapporteur : « On voit que si les jeunes filles se présentent volontiers au baccalauréat de Philosophie, elles hésitent à aborder les études scientifiques plus difficiles qui les conduiraient au baccalauréat de mathématiques[311]».

L'attrait pour le baccalauréat Philo. explique pourquoi l'enseignement féminin s'est d'abord investi dans le champ des filières littéraires plutôt que dans des formations scientifiques. Pourtant la philosophie est la discipline abstraite par excellence. Plus abstraite que ne sont les matières des sciences formelles comme la physique et la chimie.

D'ailleurs, lorsqu'on a créé l'enseignement secondaire féminin, « porte ouverte aux humanités modernes[312] », l'idée est de donner une culture littéraire avec un

---

[311] AN, AJ16 2706 « 1926-1928, académie de Paris, Collèges de garçons, statistiques, conseils académiques »,…,*op.cit.*

[312] Françoise MAYEUR, L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République, …, op.cit., p. 211.

programme sans latin, mais avec du français et des langues étrangères (allemand ou anglais). Les cours de philosophie ne faisaient pas partie du programme du diplôme de fin d'études féminin. En revanche, les filles suivaient des cours de « morale » et de « psychologie ». Ce qui revenait à faire de la philosophie contrôlée par les prescriptions morales dues à leur sexe. Aussi, au XX^{e} siècle avec la généralisation du baccalauréat, les cours de philosophie prennent aisément la place des cours de morale.

Par ailleurs, les filières littéraires liées à la tradition des Humanités (avec l'apprentissage des langues anciennes) gardent une valeur prestigieuse auprès des garçons. L'acquisition du latin et du grec reste un enjeu majeur pour les études supérieures malgré tous les débats autour de cette question dans les cercles des pédagogues avertis de l'époque. La section "A" avec latin et grec dès la sixième demeure la filière élitiste. La difficile maîtrise de la version et du thème des langues anciennes fait le prestige des filières littéraires (Section A), dont tous les établissements de garçons s'enorgueillissent.

Ces considérations (trop rapidement évoquées) tentent d'expliquer les ambiguïtés des choix d'orientation. D'une part les établissements féminins privilégient les études littéraires pour leur public, parce qu'elles sont dans la continuité des premiers programmes ; et en plus la culture littéraire reste valorisée. Les filles ont donc plus de facilité à choisir cette filière qui semble « naturellement » féminine. Aussi, lorsque les jeunes filles intègrent une classe littéraire chez les garçons, elles ont tendance à choisir la section " A' " avec latin, sciences et langue vivante, mais sans grec, conduisant au bac Philo. (Voir le plan d'étude de 1925 en annexe). Les filles attirées par des études « scientifiques » ont des choix plus restreints étant donné que la classe de Math-Élèm est peu représentée dans leurs établissements. C'est pourquoi on les retrouve inscrites chez les garçons pour atteindre leurs buts. Les garçons eux-mêmes sont dans une situation paradoxale puisqu'ils sont valorisés par les études littéraires et ils sont poussés à investir les études mathématiques (Math-Élém) qui ouvrent les portes des Grandes écoles d'ingénieurs.

Néanmoins, l'enquête de 1932 témoigne d'une première vue d'ensemble de l'investissement des élèves filles dans l'enseignement secondaire, littéraire et scientifique, à l'échelle nationale. Elle témoigne des expériences d'intégration de ces jeunes filles dans les établissements masculins dont les filières sont pensées comme masculines.

2. *Le coenseignement comme palliatif aux manques de moyens pédagogiques de l'enseignement secondaire*

Accueillir des filles chez les garçons apparaît comme un palliatif. Et chaque année elles sont plus nombreuses. Les parents, les professeurs et les proviseurs ne s'y opposent pas vraiment. En confrontant la carte de la situation au début des années trente avec celle établie par Françoise Mayeur intitulée : « répartition des établissements de l'enseignement secondaire de jeunes filles en 1896 d'après C. Sée : *collèges et lycées de jeunes filles*[313] » force est de constater que l'existence d'un établissement de jeunes filles érigé depuis déjà une trentaine d'années dans un certain nombre de grandes villes n'a pas empêché l'intégration du coenseignement dans le lycée de garçons de ces mêmes villes dans l'entre-deux-guerres. En effet la grande majorité des 36 villes dotées d'un lycée de jeunes filles en 1896 annoncent en 1933 la présence de jeunes filles dans leur établissement de garçons. Seules les villes d'Auxerre, Montauban, Niort et Sèvres ne vivent pas la coinstruction au début des années trente. Ce constat confirme l'idée d'une complémentarité entre les lycées de filles et de garçons, mais dans un seul sens, les garçons ne vont pas encore chez les filles. En revanche, les filles rentrent par le haut en s'associant aux dernières années de l'enseignement secondaire

Trois formes d'admissions sont repérées :

- Soit les lycées ne les admettent que dans les classes du second cycle de première et terminale, et certains les tolèrent dès la seconde (69 lycées sur 104 localisés sur la carte II-3 et 71 sur 106 avec l'Afrique du Nord) ;
- Soit ce sont les Classes préparatoires aux Grandes écoles (CPGE) des lycées de garçons qui s'ouvrent à celles qui ont déjà obtenu le baccalauréat dans leur propre établissement.
- Enfin onze lycées s'ouvrent à la fois sur le second cycle et les CPGE.

Sur les 106 lycées en coenseignement, 71 proposent un enseignement secondaire de la classe de seconde jusqu'aux deux niveaux de terminale (Philosophie et/ou Mathématiques-Élémentaires), mais les situations sont très variées[314]. Certains

---

[313] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. *op. cit.,* p. 160.

[314] *A priori* lorsque les réponses à l'enquête mentionnent : « classe de Mathématiques » ou « classe de Philosophie », sans précision du niveau, elles correspondent aux classes terminales,

n'offrent que quelques places dans les classes terminales, d'autres s'ouvrent sur les trois niveaux (seconde, première, terminale). La majorité accepte les filles dans des classes de Math-Elém. et d'autres également en Philo.

Néanmoins à Paris avec sept lycées féminins la situation est particulière[315]. En effet trois lycées de garçons reçoivent des fillettes en sixième, sur décision ministérielle du 13 octobre 1932. Le lycée de Versailles se charge d'une « Classe de 6ème A [où] ont été admises les jeunes filles en surnombre du lycée de jeunes filles [316] ». De même le lycée Henri IV accueille une classe de 6ème du lycée Fénelon et Janson de Sailly une classe de 6ème du lycée Molière. Ces deux grands lycées intra-muros de Paris acceptent également la présence de filles dans des classes préparatoires aux Grandes écoles, tout comme cinq autres lycées parisiens (voir tableau I-1, chapitre 1). Mais seul le lycée Lakanal, à Sceaux, accueille des filles à la fois dans des classes préparatoires aux Grandes écoles (CPGE) et dans des classes du second cycle du secondaire. A contrario, les lycées Michelet, Pasteur et Versailles n'acceptent des élèves filles que dans le second cycle et non en CPGE. Enfin les lycées Carnot, Charlemagne, Montaigne, Rollin, Voltaire n'admettent pas de jeunes filles au cours de l'année scolaire 1932-1933.

Les réponses à l'enquête ne sont pas toujours précises selon les académies. Par exemple : « seul le lycée de Clermont possède des classes préparant aux grandes écoles et les jeunes filles y sont admises [317]», mais aucune information n'indique si les classes du second cycle reçoivent elles aussi des jeunes filles. Par contre, à Grenoble la réponse est plus claire, car « le lycée de garçons de Grenoble [qui] ne reçoit pas de jeunes filles dans les classes d'enseignement secondaire. La préparation du baccalauréat se fait complètement au Lycée de jeunes filles de Grenoble[318] ». Aussi, le mélange filles/garçons n'est accepté que dans les classes préparatoires de Première supérieure et de Mathématiques spéciales du lycée de garçons. *Idem* à Dijon, puisque là se situe le « seul lycée de l'Académie où est organisée la

qui sont dite aussi pour la section mathématiques « Mathématiques élémentaires » ou « Math-Elem. ». Elle est donc considérée comme la dernière classe secondaire du second cycle et non comme classe préparatoire.

[315] Lycées publics féminin de Paris : Victor Hugo - Jules Ferry - Fénelon - Racine – Molière - Lamartine - Duruy.

[316] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Académie de Paris.

[317] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Académie de Clermont.

[318] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Académie de Grenoble.

préparation aux grandes écoles[319]» écrit le recteur de l'académie de Dijon. En tout cas les vingt-quatre lycées qui n'accueillent qu'aux niveaux des CPGE (17 académies au total) sont situés dans des villes importantes, dont douze sont les sièges de leur académie. Et en effet, elles possèdent des lycées spécifiques pour jeunes filles capables de préparer le public féminin au baccalauréat. En revanche, dans 71 villes les filles qui fréquentent le lycée de garçons sont inscrites uniquement dans les classes du second cycle. Ceci prouve que huit ans après la promulgation du décret Bérard des établissements féminins ne sont pas encore en mesure de préparer leurs élèves aux baccalauréats et encore moins aux concours des Grandes écoles.

Le coenseignement s'avère un palliatif depuis la réforme du baccalauréat votée en 1925 avec de nouveaux programmes qui l'accompagne (voir plan d'études de 1925 en annexe). La réforme commence à s'appliquer en 1927-1928 dans les classes de seconde. Donc en 1930 les élèves préparent et passent le bac nouvelle formule. Jean-Benoît Piobetta offre une analyse des conséquences de cette transformation[320]. Il constate la hausse du nombre de bachelier-e-s à partir de 1919[321]:

> Elle s'explique en partie par l'intervention massive de l'élément féminin dont les cohortes depuis que l'arrêté du 10 juillet 1925 a réalisé l'identité des horaires et des programmes des lycées et collèges des jeunes filles et des garçons, se détournant du diplôme d'études secondaires pour venir, chaque année, grossir un peu plus les bataillons serrés des candidats. Mais le problème social posé par la forte progression du nombre de bacheliers ne change pas pour autant la portée ni l'ampleur. Qu'il soit délivré à un jeune homme ou à une jeune fille, le diplôme comportant les mêmes droits, crée les mêmes ambitions ?[322]

Le point d'interrogation est important. Il marque le doute de l'auteur sur la légalité de l'ambition féminine.

Pour autant le nombre de bachelières ne cesse d'augmenter ce qui pose quelques difficultés, notamment aux établissements féminins en peine de s'adapter aux nouvelles exigences des programmes. Ainsi la circulaire du 11 juillet 1929 aménage des solutions car d'un côté :

---

[319] AN, F17 14 165 « enquête de 1932 ». Académie de Dijon.
[320] Jean-Benoît PIOBETTA, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire,* thèse principale pour le doctorat ès-lettres, publiée à Paris, J.-B. Baillière et fils, 1937, p. 301-313. Jean-Benoît Piobetta, (1885-1969) est directeur du service central des examens du baccalauréat de l'Université de Paris. Voir le chapitre 14 : « La statistique du baccalauréat et le problème de l'orientation des bacheliers ».
[321] Voir graphique II-1 : « Baccalauréats délivrés de 1915 à 1940, selon le sexe »
[322] *Ibid.* p. 309

> les programmes de l'Enseignement secondaire dans les établissements féminins sont en retard d'une année sur ceux des établissements de garçons. Or beaucoup de lycées ou collèges de jeunes filles n'ont pas de classe de philosophie et la plupart de mathématiques[323].

Et de l'autre côté les transformations risquent d'avoir des conséquences au détriment des filles, car si elle trouvait :

> Dans les établissements de garçons l'enseignement qui leur convenait. Il n'en sera plus de même à partir de la rentrée prochaine [car] les classes de philosophie et de mathématiques devant être soumises au nouveau régime dans le plus grand nombre des lycées et collèges de garçons.

Aussi propose-t-on à tous les titulaires de la première partie du baccalauréat ancien régime d' « opter indifféremment, à partir de 1930, à la 2ème partie de l'examen soit pour l'ancien soit pour le nouveau régime dans les deux séries, philosophie et mathématiques ». Cet aménagement aide à sa façon les établissements féminins pour qu'ils ne perdent pas trop d' élèves. Mais cela n'empêcha sans doute pas certaines élèves de rejoindre le lycée ou le collège de garçons à proximité de chez elles pour mieux assurer leur réussite.

Enfin, huit lycées de garçons de petites villes excentrées : Foix, Tulle, Mont-de-Marsan, Chaumont (Haute-Marne, académie de Dijon), Pontivy, Alençon et Elbeuf (annexe du lycée de Rouen) qui déclarent dans l'enquête de 1932 avoir quelques filles dans leurs effectifs ont déjà montré leur volonté de les recevoir en 1926. En effet ils ont tenté d'obtenir les mêmes dérogations que les collèges municipaux (circulaires du 10 août 1926) pour pallie l'offre incomplète des établissements féminins locaux. Mais leurs demandes ont été refusées au motif qu'ils n'étaient pas des collèges.

À titre d'exemple, complétons avec le cas particulier de l'annexe Saint-Rambert-l'Ile-Barbe (69) du lycée du Parc à Lyon[324] pour qui la direction réclame une dérogation en 1926 afin de recevoir 25 à 30 filles. Ceci, afin de compenser l'insuffisance de l'accueil du lycée Quinet de Lyon qui est surchargé parce qu'il reçoit

---

[323] AN, F17 17500, « École unique 1924-1925 ; Enseignement secondaire 1922 -1939; surmenage scolaire 1929 – 1930 », dossier : « Horaires et programmes de l'enseignement secondaire 1926-1936 »

[324] Saint-Rambert-l'Ile-Barbe (69)[324] une ancienne commune du département du Rhône, annexée à Lyon par le décret du 1er août 1963. Elle constitue aujourd'hui un quartier du 9ème arrondissement de Lyon.

des élèves venant de la banlieue lyonnaise[325]. Le rapport annuel 1924-1925 illustre la situation tendue entre l'offre et la demande de prise en charge des élèves [326] :

> Le courant qui entraîne les jeunes filles vers l'enseignement masculin est de plus en plus fort. Cette année là, la moitié de l'effectif des nouvelles classes de 6ème (ancienne préparatoire 3ème année) a demandé à faire du latin et le nombre d'élèves qui, renonçant au Diplôme de fin d'études secondaires, désertent les classes de 5ème année ou de 1ère Diplôme, comme vous voudrez, pour la préparation de la première partie du baccalauréat. Dans presque toutes les classes de première et de philosophie de nos lycées ou collèges se trouvent des jeunes filles sauf à Lyon et à Saint-Étienne où la préparation au baccalauréat a pu être complètement organisée dans les lycées de jeunes filles[327].

La dernière phrase laisse à penser qu'à Lyon et Saint-Étienne les lycées de jeunes filles organisent de façon complète l'enseignement des filles, pourtant la demande de dérogation pour Saint-Rambert-l'Ile-Barbe et l'enquête de 1932 disent le contraire, elles sont bien présentes dans les classes des lycées de garçons dans ces deux villes. En 1925, au moment de la demande de dérogation l'académie de Lyon compte 5014 élèves garçons répartis dans treize établissements (six lycées et sept collèges) et 58,2 % des 223 candidats obtiennent le baccalauréat deuxième partie (équivalent du baccalauréat terminal actuel). Du côté des filles, elles sont 1872 élèves dans sept établissements (cinq lycées et deux collèges) avec 85% de réussite au baccalauréat 2ème partie, ce qui représente 23 reçues pour 27 présentées. Ces nombres illustrent le différentiel des effectifs filles/garçons. Et les écarts de taux de réussite aux examens parlent d'eux-mêmes. Pourtant le rédacteur du rapport n'a fait aucun commentaire à propos de celui des filles, il renvoie simplement au tableau statistique. En revanche il met bien en évidence le résultat des réussites d'entrées aux concours des Grandes écoles des élèves garçons.

Au demeurant, même si sur le plan quantitatif les lycéennes bachelières sont peu nombreuses par rapport aux garçons, l'objectif général est de pourvoir une offre scolaire complète aux filles dans leurs propres établissements, sur le plan national et académique. Aussi les chefs d'établissements de garçons se retrouvent dans une situation ambivalente. Ils répondent aux vœux des familles en accueillant dans le coenseignement de futures bachelières, mais ils vont à l'encontre des politiques

---

[325] Voir la correspondance d'un père de famille de Saint-Rambert du 16 août 1932 qui fait une demande individuelle pour ses trois filles.
[326] AN, F17 13 929 « rapports annuels académiques » ; académie de Lyon.
[327] *Ibid.* AN, F17 13 929 « rapports annuels académiques »

publiques fidèles à la norme de la séparation des sexes. Les lycées ne sont pas les seuls, puisque l'évolution du coenseignement se propage également dans les collèges municipaux.

III. Les filles rentrent par le bas (classes du premier degré) à partir de 1926 dans les collèges municipaux.

L'étude des circulaires sur le coenseignement (chapitre 1) a montré l'importance de celle du 10 août 1926[328]. Les municipalités et les principaux des collèges profitent, dès le mois de septembre de l'opportunité donnée par la première circulaire pour obtenir une autorisation de la part du ministre Edouard Herriot sous forme de dérogation [329]. Les demandes se poursuivent jusqu'en 1930. À la différence des lycées, les collèges cherchent à accueillir à tous les niveaux de classe du premier et second cycle du secondaire. Les filles rentrent ainsi par le « bas », elles peuvent envisager toute leur scolarité en remontant un à un les barreaux de l'échelle scolaire.

1. Des cartes à partir des demandes de dérogations des municipalités

La démarche pour obtenir une dérogation est compliquée. Tout d'abord le conseil municipal doit statuer à l'unanimité ou bien à la majorité des ¾ pour espérer les autorisations ministérielles. Ensuite, une fois l'autorisation ministérielle accordée, la demande est subordonnée à une autorisation préalable du recteur qui statue pour chaque cas individuel avec également l'avis favorable et motivé du Principal. Lui-même doit s'appuyer, chaque fois que les circonstances le permettent, sur une consultation du Conseil ou du Bureau d'administration du collège. Le chemin est d'autant plus complexe que d'autres conditions s'imposent. Dans la première circulaire (1926), seuls les établissements de moins de 150 élèves garçons peuvent prétendre à l'admission de filles de la sixième à la seconde incluse. Au-delà de ce quota, les municipalités devraient créer des cours secondaires pour les jeunes filles. L'État encadre la tendance à l'ouverture et tente de protéger la norme : un

[328] Voir chapitre 1 et tableau récapitulatif des circulaires : annexe 1, la circulaire du 10 août 1926 signée par le ministre Edouard Herriot
[329] Edouard Herriot vient à peine d'être nommé à ce ministère. Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts du 23 juillet 1926 au 11 novembre 1928.

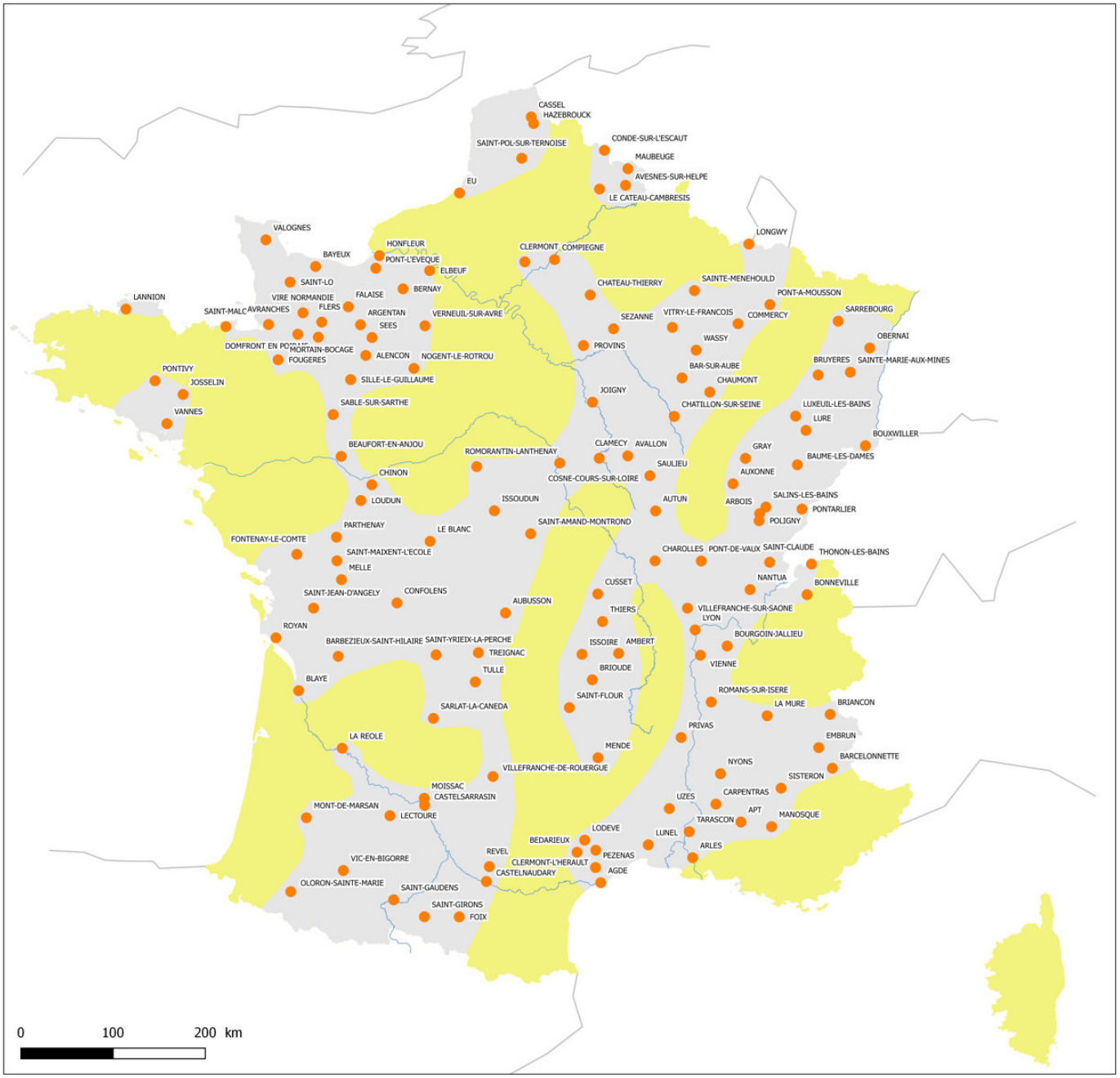
établissement scolaire secondaire pour chacun des sexes. Cependant les coûts financiers supportés par les communes dans une période particulièrement difficile sur le plan économique ne permettent pas ces créations.

En conséquence, pour répondre aux demandes locales d'une scolarisation pour les filles au-delà de l'enseignement primaire, les municipalités préfèrent s'arranger avec la réalité du terrain en utilisant des structures existantes c'est-à-dire les collèges de garçons implantés depuis le siècle précédent [330]. Elles sont soutenues occasionnellement, lorsqu'elles n'obtiennent pas satisfaction, par le député ou le sénateur qui écrit directement au ministre afin de plaider la cause du collège ou parfois celle d'une seule jeune élève dont la famille habite leur circonscription. Chaque année jusqu'en 1929 les conditions requises se sont assouplies et élargies pour accueillir davantage d'élèves dans les établissements de garçons. Ce sont ainsi 139 collèges sur les 307 répertoriés qui ont engagé une procédure de dérogation entre 1926 et 1930 (Carte II-4). Ils n'ont pas toujours obtenu l'autorisation dès leur première demande, car les décisions ministérielles tentent de rester inflexibles. Cependant les aménagements législatifs témoignent de la volonté de satisfaire les besoins de scolarité pour les filles. Sur la carte II-4 **:** « Le coenseignement dans les collèges de garçons au début des années trente » les 139 qui ont fait l'objet d'une demande de dérogation sont localisés en orange[331]. Ils représentent 46,3 % de l'ensemble des collèges (307 comptabilisés). Les zones jaunes permettent de repérer les régions où les municipalités n'ont pas réclamé d'autorisation de coéducation. Ces régions ne correspondent pas à des espaces vides d'offre scolaire, mais l'absence de coéducation est plutôt le résultat de politiques régionales. En effet lorsqu'on met ces cartes en corrélation avec les rapports académiques des années 1922 à 1937, les zones jaunes s'accordent aux académies qui occultent la question de la « coéducation »

[330] Philippe, SAVOIE, La construction de l'enseignement secondaire, 1802-1914: aux origines d'un service public, Lyon, ENS, 2012.

[331] Le parti pris cartographique est de tenir compte de tous les collèges de France qui ont établi une demande de dérogation conservée dans le dossier « Coéducation- 1917- 1930 » du carton F17 14165. Pour certains d'entre eux l'issue de la demande est inconnue alors qu'ils ont essuyé un ou deux refus. Tel est le cas du collège de Cusset (exemple dans le corps du texte). Cependant, le familiarisation avec les archives donne un aperçu des cas particuliers. Or la règle qui se dégage montre que la plupart des refus des années 1926 ou 1927 trouvent une fin favorable grâce à l'assouplissement du règlement au cours des aménagements législatifs (voir chapitre 1). D'autant qu'il n'est pas rare que la demande se fasse alors que quelques filles étaient scolarisées « hors la loi » dans les collèges pour préparer le baccalauréat depuis déjà quelques années.

Carte II-4 : « Le coenseignement dans les collèges de garçons au début des années trente »



Source: AN, F/17/14165
Réalisation: G. Pezeu, logiciel Q-Gis

dans les rapports annuels telles les académies de Bordeaux et de Rennes[332]. On peut aussi penser que les besoins ne se faisaient pas sentir dans ces régions-là. Pourtant nous l'avons vu pour la Bretagne, la nécessité de se positionner vis-à-vis de l'enseignement libre fait penser le contraire. Dans ces académies les choix des communes se caractérisent plutôt par le souci du respect de la séparation des sexes. En tout cas elles n'apparaissent pas ou peu dans les dossiers de demandes de dérogations. En contrepartie la Normandie est bien représentée par un nombre important de petits collèges demandant une autorisation pour recevoir des filles. Pour expliquer la localisation des établissements coéducatifs avec des zones plus vide que d'autres nous avons cherché à comparer ces cartes avec des cartes thématiques (densité, concentration industrielle, répartition des établissements de commerce, répartition de l'enseignement supérieur, impôts sur le revenu) réalisées et éditées à la fin des années vingt et au début des années trente. Aucune ne se superpose de façon évidente à nos résultats. Par exemple la plage de couleur grisée sur les cartes d'établissements en coéducation (II-4) qui va de Saint-Girons dans l'Ariège à Valognes dans la Manche ne correspond ni à des espaces dynamiques sur le plan industriel, ni bien reliés par un réseau de communication serré, ni très densément peuplé, alors que se sont davantage les caractéristiques de la plage grisée parallèle qui va de Agde dans l'Hérault jusqu'au département de l'Oise (Clermont et Compiègne). Au final la confrontation des cartes montre que plusieurs des départements qui tentent la « coéducation » pour faciliter l'accès à l'enseignement secondaire des filles sont ceux où la population imposable sur le revenu est plus importante qu'ailleurs[333]. Bien que tout le bassin parisien ne rentre pas dans ce schéma. Les socio-anthropologues Hervé le Bras et Emmanuel Todd ont réalisé de nombreuses cartes qui combinent unité administrative et diversité anthropologique. Ils montrent à quel point il est difficile de faire un rapport entre les phénomènes sociaux et mentaux et les politiques locales ou nationales. Les « logiques inconscientes et durables » font qu'« il n'existe pas de relations simples entre (développement économique et orientation du vote politique) degré de

[332] Ettwiller

[333] Pour preuve la carte intitulée « impôt sur les revenus » ; répartition de la richesse en France d'après le produit de l'impôt sur le revenu de chaque département exprimé en pourcentage du produit total. Source : Etienne CLEMENTEL, *Larousse Commercial*, éd. Larousse, 1930. http://www.carto-mondo.fr/carte/france-carte-de-limpot-sur-les-revenus-1930. D'après la carte, on constate que Paris compte pour 50% de la richesse nationale. Les autres départements riches sont le Rhône et le Nord**.** Dans une moindre mesure, sont également riches les Bouches-du-Rhône, la Seine Maritime et la Seine-et-Oise (supprime en 1968). Si la carte montre une grande inégalité des richesses au niveau national, il faut garder à l'esprit que la richesse n'est pas rapportée à l'habitant. Ainsi, un département pauvre mais très peu peuplé peut avoir une population riche au niveau individuel.

développement scolaire et choix politique régional[334] ». Ainsi il est difficile de voir un lien avec leur propre réalisation. Par exemple ils proposent une France alphabétisée du nord de la ligne Cancale / Genève, celle qui se serait lancée la première dans une alphabétisation de masse à l'opposé d'un midi plus élitiste[335]. C'est la traditionnelle ligne Saint-Malo / Genève qui ne se calque par sur le mouvement du coenseignement des années trente ni sur la représentation de l'alphabétisation des femmes[336]. Difficile également de faire un lien avec les cartes qui représentent les tendances régionales sur le plan politique entre les votes stabilisés à droite ou plutôt à gauche. De fait le phénomène du coenseignement apparaît comme un effet de la démocratisation de l'accès au savoir et des débuts de l'enseignement que l'on hésite encore à appeler « de masse » pour cette période[337]. Les filles en sont pourtant les bénéficiaires non seulement dans le secondaire, mais aussi dans le primaire puisque les écoles primaires supérieures ne cessent de croître au cours de l'entre-deux-guerres.

2. Une variable d'ajustement pour les petits collèges éloignés des grands centres urbains

Beaucoup de collèges sont en état de survie à cause de la faiblesse de leurs effectifs masculins. A titre d'exemple, Lannion sur le littoral nord Breton (Académie de Rennes) où le petit collège de garçons ne comptait au 30 juin 1926 que 116 élèves. Aussi le recteur propose d'accepter l'admission de jeunes filles, car dit-il :« l'autorisation sollicitée rendra des services à la population de Lannion (les Collèges de jeunes filles le plus proches sont ceux de St-Brieux et de Morlaix) ; elle renforcera heureusement les effectifs de certaines classes du Collège ; enfin toutes garanties peuvent être facilement prises au point de vue de la discipline[338] ». Ces petits collèges municipaux espèrent sauver leur structure en offrant des places aux nouvelles élèves tout en assurant une bonne moralité grâce à la maîtrise de la discipline. D'ailleurs une douzaine d'entre eux disparaissent entre 1926 et 1954 dont dix avaient demandé une dérogation, or cinq sont situés dans l'académie de Caen[339]. Au demeurant les cartes montrent

---

[334] Hervé LE BRAS et Emmanuel TODD, *L'invention de la France: atlas anthropologique et politique*, Paris, Gallimard, 2012, p. 58.
[335] *Ibid.* p. 259
[336] *Ibid.* p. 272. Sur la ligne Saint-Malo / Genève on peut se référer à la réflexion de l'article d'Emmanuel LADURIE *in* Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire :[la République, la Nation, les France],* Quarto. Paris, Gallimard, 2004.
[337] Voir Antoine PROST, *Op ;cit.*
[338] AN, F17 14165, « Coéducation- 1917- 1930», dossier de l'académie de Rennes, ville de Lannion. Lettre du recteur au ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts du 21 octobre 1926.
[339] Collèges qui disparaissent entre 1926 et 1954 : Pont-l'Évêque (14 Caen) ; La Rochefoucauld (16 Poitiers) ; Baume-les-Dames (25 Besançon) ; Beaufort-en-Vallée (49 Caen) ; Mortain (50 Caen) ; Josselin (56

que cette académie est assez bien pourvue en quantité d'établissements secondaires de garçons, mais cela correspond bien à la carte des densités de 1930. La région est peuplée comme le nord de la France et l'offre scolaire en dépend donc, mais les établissements sont de petites tailles. En revanche cette quantité ne présume pas d'un taux de scolarisation élevé dans ces espaces. En effet la première (Normandie) maritime et rurale avec des communes nombreuses, mais de petites importances, la seconde (région de Lille) plus industrialisée et par conséquent composée d'une population ouvrière, ne rentrent ni l'une ni l'autre dans les schémas des populations sociologiquement attirées par des études longues et peu productives à court terme. C'est plutôt l'importance numérique de la population qui crée l'offre scolaire dans telle ou telle région, elle s'accorde en effet aux densités de population régionale.

Les débuts de ce qui deviendra plus tard une réelle mixité sont le résultat de la modernisation de la société en générale et de besoins locaux qui nécessite une gestion pragmatique. Le dossier concernant le cas de la petite ville d'Issoudun dépendante de l'académie de Poitiers dont la demande de dérogation est obtenue sans difficulté en 1927 illustre ce jeu d'accommodation entre les nécessités locales et les évolutions sociales, tout en observant des règles de bonne conduite[340]. En effet, les délibérations du conseil municipal du 11 juin 1927 évoquent les conditions locales : « nous n'avons pas de collèges, ni d'institutions d'enseignement secondaire de jeunes filles » alors que le collège de garçons compte 114 élèves avec une EPS annexée non comptée dans les effectifs. Tout d'abord le conseil municipal fait part de considérations générales afin de convaincre recteur et ministère, reflet de l'évolution des mœurs de l'époque :

> Vous savez que, depuis déjà longtemps, le parlement a voté des lois qui permettent aux femmes de pratiquer les carrières libérales : elles peuvent être médecins, pharmaciennes, avocates. Pour le devenir elles sont dans l'obligation, jeunes filles, de suivre les cours d'instruction secondaire, qui leur permettent, d'abord d'acquérir le baccalauréat, première étape des examens qui mènent à ces carrières.

Ensuite le conseil donne les conditions d'admission qui sont définies par l'obligation pour les futures élèves filles d'être « munies, au préalable du Certificat d'Études Primaires », car « ce petit bagage indique déjà, chez l'enfant l'amour de l'étude, et de bonnes dispositions pour aller plus loin », pour conclure ainsi : « Les jeunes filles […] pourront entrer au Collège comme externe, sur la demande de leurs parents, à Monsieur le Principal. Il est entendu que

Rennes) ;Cassel (59 Lille) ; Condé-sur-Escaut (59 Lille) ; Sées (61 Caen) ; Sablé-sur-Sarthe (72 Caen). Voir tableau II-1.

[340] AN, F17 14165, « Coéducation- 1917- 1930 », dossier académie de Poitiers, séance du conseil municipal du 11 juin 1927 « collège : question de la co-éducation. Admission des jeunes filles à l'enseignement secondaire du collège ». Rapport de Monsieur Gourier.

cette autorisation ne sera pas accordée pour les cours de l'École Primaire Supérieure annexée au Collège ». Nous apprenons au demeurant qu'il y a des précédents, car « depuis quelques années exceptionnellement, celles qui voulaient suivre cet enseignement étaient acceptées comme externes au Collège de Garçons ; elles étaient peu nombreuses, et y ont généralement brillé ».

En ce qui concerne les effectifs, ils sont très variables et difficilement évaluables d'un établissement à l'autre, car les façons de compter diffèrent. Parfois ils sont donnés de façon globale prenant en compte les élèves des classes primaires et ceux des classes secondaires. Parfois ce sont les élèves du secondaire classique qui sont associés à ceux de l'EPS attenante au collège ce qui gonfle artificiellement les effectifs des élèves du secondaire puisque l'École primaire supérieure, comme son nom l'indique dépend de l'ordre du primaire. Dans d'autres cas les effectifs sont différenciés selon les niveaux d'études : primaire, secondaire ou bien premier et second cycle, en se rappelant que les collèges comme leurs homologues les lycées accueillent dès la 11ème de jeunes élèves de niveau élémentaire. En fait les calculs des établissements, notamment lors des demandes de dérogation, sont effectués selon les circonstances pour tenter de se conformer à la règle fixée par la circulaire. Mais le ministère n'est pas dupe. Il a systématiquement fait vérifier la véracité des chiffres annoncés par les collèges pour donner son accord à la dérogation. De manière générale les rapports annuels évoquent souvent les difficultés de recrutement des petits établissements de garçons avec la crainte que les effectifs diminuent. Ils se félicitent tous lorsque les effectifs se maintiennent ou augmentent. Pourtant jamais ils ne suggèrent de faire grossir les effectifs grâce au procédé de « gémination » ou de « coéducation » qui reviendrait à faciliter l'accueil de jeunes filles pour grossir les effectifs chez les garçons. Néanmoins dès que l'occasion s'est présentée à partir de 1926 nombreux sont les collèges à s'engouffrer dans le procédé. En insistant pour obtenir satisfaction ils veulent remplir tous les niveaux de classes sans distinguer les premières années du secondaire des dernières (première et terminale) qui préparent plus spécifiquement au baccalauréat. Ce n'est plus l'élitisme « par le haut » repéré à propos des lycées, mais davantage une promotion scolaire « par le bas » dès la sixième.

Le cas de la commune de Cusset dans l'Allier montre l'engagement de la municipalité et le besoin qu'elle en retiendrait auprès de ses administré-e-s. Après le refus d'une première demande effectuée en février 1926, avant même la circulaire Herriot, pour la rentrée de septembre 1926, la seconde réclamation du conseil municipal reçoit l'appui du principal et de l'inspecteur d'académie. Ce dernier plaide auprès du recteur

> de vouloir bien autoriser l'admission des jeunes filles dans toutes les classes du Collège de Cusset étant donné que la ville de Cusset se trouve dans l'incapacité absolue de créer des cours secondaires, qu'elle fait des sacrifices assez grands pour

> maintenir son Collège et que la population ne comprendrait pas que l'autorisation demandée soit refusée. Il fait remarquer que si le collège de Cusset compte un peu plus de 150 élèves, les élèves de Cusset proprement dit n'atteignent pas le chiffre de 150, et qu'en outre, l'autorisation demandée ne s'appliquerait qu'aux jeunes filles de Cusset[341].

Excluant ainsi celles qui habitent dans les environs et qui peuvent rejoindre les établissements de Vichy. D'ailleurs le principal du collège, dans une lettre datée du 22 septembre, argumente dans ce sens tout en refaisant les comptes :

> Le collège compte plus de 150 élèves c'est vrai, mais si l'on soustrait de ce chiffre les classes primaires et élémentaires il n'en compte plus que 130. En outre, les élèves de Cusset proprement dit et des campagnes environnantes n'atteignent pas le chiffre de 150. C'est Vichy qui forme le gros appoint. Il serait injuste de demander à la ville de Cusset de créer, de subventionner un établissement de jeunes filles qui servirait principalement aux jeunes filles de Vichy[342].

Le dossier concernant Villefranche-sur-Saône de l'académie de Lyon réunit quasiment tous les méandres administratifs qui ont pu bloquer une autorisation dans les premières années des circulaires. Un long plaidoyer rédigé par le principal du collège Claude Bernard en octobre 1928 complète les échanges épistolaires entre la municipalité, le recteur et le ministère[343]. La première délibération du conseil municipal du 12 octobre 1926 pour l'autorisation d'admission de jeunes filles est refusée. Pourtant le collège accueille déjà, avant la rentrée d'octobre 1926, « des fillettes » dans les classes primaires et des candidates au baccalauréat sont autorisées à suivre les cours de Premières, Philosophie et Mathématiques. Le principal accepte alors l'inscription de « quatre fillettes en 6e, 5e et 3e » avec l'accord du conseil municipal, mais avant l'agrément du ministère. En effet « M. le ministre refusa l'autorisation : l'effectif total, EPS y compris, dépassait 200 » avec 100 élèves dans les classes primaires et 70 dans les classes secondaires. Si les quatre premières inscrites ont été « tolérées », la conséquence directe oblige de principal à donner « une réponse négative à toutes les demandes nouvelles d'admissions de la sixième à la seconde, au grand désappointement des familles contraintes pour la plupart de renoncer aux études secondaires pour leurs filles ». Ce chef d'établissement qui se dit très favorable à la « coéducation » revient donc à la charge pour la rentrée 1928 avec plusieurs arguments. Les premiers sont classiques :

- l'embarras inopiné vraiment très grand des familles en question ;

---

[341] F17 14165 : « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Demande de dérogation, académie de Clermont.
[342] Ibid.
[343] F17 14165 : « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Demande de dérogation, académie de Lyon.

> - le fait que nos classes secondaires sont peu peuplées (60 garçons environ[344]) […] et que le collège trouverait là un recrutement intéressant au point de vue de la quantité ;
>
> - que la ville de Villefranche qui possède un collège de garçons et d'une école primaire supérieure de filles florissantes se refusera vraisemblablement toujours à construire un Collège de jeunes filles.

En revanche de nouveaux arguments sont plus originaux bien qu'ils replacent la question de la concurrence avec l'enseignement privé. En tout cas ils vont dans le sens du principal et de quelques familles qui

> ne peuvent ou ne veulent pas d'une part se séparer de leurs fillettes en les mettant en pension, toutes se refusent à leur faire suivre la voie détournée _ conseillée par moi à défaut de la voie normale jusqu'à leur entrée en Première _ de l'École primaire supérieur de filles […et qui] s'orienteraient immédiatement vers l'enseignement congréganiste si on ne leur donnait pas satisfaction.

En effet, la nouveauté concerne la disparition d'un cours privé : « l'Institution libre Girardin » qui donnait un enseignement de second degré de « tendance secondaire » jusque vers l'âge de seize ans. Ensuite les jeunes filles pouvaient demander leur intégration dans les grandes classes du collège pour candidater au baccalauréat. Ce cours était comme le dit le principal « fréquenté par les filles d'un milieu libéral », mais il existe aussi une autre pension : « la pension Odin, d'allure confessionnelle », sans doute celle qu'il qualifie de congréganiste.

Ces quelques exemples donnent les différentes raisons qui motivent collèges et municipalités à réclamer l'intégration de jeunes filles dans leurs établissements masculins. Alors que la vue générale donnée par la cartographie permet de visualiser les tendances à l'échelle nationale illustrée par des cas particuliers, une étude monographique plus approfondie d'un collège de province et de Provence à partir de la focale « coenseignement » permet d'avoir un regard à l'échelle locale.

3. L'histoire d'une demande de dérogation à partir de la monographie du collège de Carpentras

a. Le paysage scolaire dans les années 1920

Ville provençale à 25 km au nord d'Avignon, la sous-préfecture de Carpentras est un petit carrefour urbain au centre de la plaine du Comtat Venaissin dominée par le Mont Ventoux[345]. Son dynamisme économique de la première moitié du XX^{e} siècle se répercute démographiquement avec 11 805 habitant-e-s en 1926 et vingt ans plus tard 14 222 (1946)

[344] *Ibid.* Remarquer que le nombre de garçons est passé de 70 à 60 d'une page à l'autre !
[345] Académie d'Aix-en-Provence (Aix-Marseille actuellement).

carpentrassien-ne-s. Les petites villes et villages voisins vivent une croissance de population analogue pour laquelle le réseau d'écoles primaires à destination des deux sexes est bien implanté. En revanche pour des études secondaires la jeune population scolarisée des alentours dépend du collège municipal de garçons de Carpentras situé dans la rue qui porte son nom : « rue du collège » au cœur de la vieille ville autrefois ceinturée de remparts[346]. Ancien collège Jésuites créé en 1607 puis tenu par des ecclésiastiques le collège de garçons de Carpentras profite d'une bonne et vieille réputation. C'est en 1808 par décret impérial que l'École Secondaire prit le nom de « collège ». Il est alors placé sous l'administration communale durant tout le XIX^{e} et XX^{e} siècle[347]. Entre temps, par décret du 30 mars 1925, il est baptisé « collège Jean-Henri Fabre » en souvenir du célèbre entomologiste carpentrassien qui y avait enseigné lui-même entre 1842 et 1849. Le collège, doté très tôt d'un internat, dispose de toutes les classes depuis la sixième jusqu'à celle de philosophie et de mathématiques élémentaires (Math-Elem.), mais aussi des classes de l'élémentaire (11ème–7ème). Un collège technique lui est annexé qui parfois se confond dans certaines archives avec une EPS de garçons. Pour les filles, l'École primaire supérieure de jeunes filles ouverte en 1925 est l'établissement public qui leur est dédié. Pour elles, il existe aussi des cours privés comme celui de Mademoiselle Allard leur permettant de démarrer des études secondaires, mais pas suffisantes pour candidater au baccalauréat. D'autre part jusqu'à la fin des années cinquante le bassin scolaire ne subit pas de concurrence réelle d'établissements privés concernant l'enseignement secondaire des garçons et des filles, même si en 1941 une autre petite école s'est ouverte pour les filles dont la réputation n'est pas fameuse.

b. Les filles rentrent au collège de garçons

Dès 1924, alors que le décret Bérard est à peine promulgué la présence de jeunes filles au collège de garçons de Carpentras est attestée. Elles rivalisent sur les tableaux d'honneur distribués chaque mois aux meilleur-e-s élèves des différentes classes[348]. Les classes de fin d'études (première et terminales) ont des effectifs peu nombreux et les filles sont facilement repérables puisque les garçons sont inscrits avec leur seul nom de famille alors qu'il est

[346]Rollin, Paul, *L'éducation en Vaucluse à travers les siècles*, Marseille, Editions européennes de Marseille-Provence, 2003.
[347] Le collège, fermé en 1793, remplacé par l'École Centrale du département du Vaucluse, est devenu l'École Secondaire communale de Carpentras autorisée en 1803 (par l'arrêté du 7 pluviôse an XII) à s'installer dans les bâtiments de l'École Centrale. En 1945 il est déclaré « collège classique ».
[348] AD Vaucluse, 1T 634 « 1924-1929, collège de Carpentras, procès-verbaux des assemblées générales des professeurs : procès-verbaux de réunion ».

systématiquement précédé d'un « Mademoiselle » pour les filles. Ainsi au moins quatre jeunes filles (les demoiselles Soulas, Jouvaut, Garcin, Marrel) étudient au milieu de 163 garçons dans les classes de préparation au baccalauréat entre 1924 et 1928[349]. Il y a bien un lycée de jeunes filles à Avignon, créé en 1919, mais l'éloignement à plus de 25 kilomètres explique leur présence au collège de garçons d'autant que leurs résultats scolaires sont éloquents. D'ailleurs « c'est toujours parmi les jeunes filles que se sont trouvées les meilleures élèves de la classe (le palmarès de philosophie est significatif à cet égard) les plus appliquées, les plus attentives, les plus consciencieuses[350] » fait remarqué le rédacteur du rapport annuel de l'académie d'Aix dont dépend le collège.

Lorsqu'en 1926 s'ouvre la possibilité d'accueillir des filles dans les classes du premier cycle grâce à la circulaire du 10 août d'Édouard Herriot, le principal du collège réagit très rapidement. Dès le 29 septembre il écrit une lettre[351], accompagnée de l'extrait des délibérations du conseil municipal, adressée à l'inspecteur d'Académie en résidence à Avignon. Il y fait part de la séance tenue la veille par le conseil municipal. Ce dernier émet un avis favorable à la requête des cinq pères de famille qui : « sollicitent l'inscription de leurs filles parmi les élèves du collège de garçons » pour « faciliter aux jeunes filles l'acquisition d'une culture secondaire ». L'année scolaire commence au même moment, aussi le principal, en attendant l'accord, précise : « Je vous serais reconnaissant de m'autoriser provisoirement à recevoir au collège leurs fillettes de façon que leurs études ne soient pas retardées. Leur inscription définitive n'aurait lieu qu'après la réunion du Bureau d'Administration ». Les cinq familles concernées sont mises en valeur par la description des professions des pères qui incarnent leur situation sociale. S'ils ne sont pas des propriétaires terriens de la vieille bourgeoisie locale, ils représentent la petite bourgeoisie républicaine dont les métiers demandent un certain niveau d'études supérieures puisque l'un est chirurgien-dentiste, l'autre capitaine (de l'armée ?), le troisième secrétaire du syndicat du canal de Carpentras. Les deux derniers parents sont des professeurs, de musique et de dessin, du collège lui-même. Monsieur de Champeville, le professeur de dessin est « un artiste lui-même très cultivé qui rend à la ville

[349] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Demande de dérogation, académie d'Aix.
[350] AN, F17 13929, « rapports annuels académiques 1924-1928 », citation du rapport académique de l'Académie d'Aix en 1928.
[351] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Académie d'Aix. Lettre du 29 septembre 1926.

de signalés services[352] », dont la femme est professeure de musique à l'EPS de jeunes filles du collège pour une partie de son service (qu'elle complète au collège de garçons à partir de 1935[353]), a laissé une lettre pour plaider la cause de sa fille afin qu'elle rentre au collège en classe de sixième en 1926, conservée dans le dossier ministériel[354].

Quelle fut la réponse à la demande de dérogation réclamée par le principal, Monsieur Gremilly, et approuvée à l'unanimité par le Conseil municipal du 28 septembre 1926 ? Dans un premier temps elle est refusée le 4 octobre. Le collège inscrit 163 élèves, l'effectif dépasse celui imposé par la circulaire de 150 élèves maximum. Le principal appuyé par la municipalité ne se résigne pas à cette fin de non-recevoir. Il s'adresse, le 6 octobre, directement à l'un de ses anciens condisciples proches du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts depuis novembre 1925, Édouard Daladier, originaire de Carpentras où il est né en 1884. La principale demande à son ancien camarade d'intercéder auprès du ministre espérant ainsi obtenir ses faveurs : *«* Monsieur Daladier[355] porte, sans nul doute, intérêt à cette question puisqu'il l'a envisagée favorablement avec M. Dreyfus, Maire[356], avant qu'elle soit soumise au Conseil Municipal[357] »*, a priori* il ne peut pas être insensible à la problématique du collège. Comme il l'écrit « le chiffre tue […] n'y a-t-il pas parfois des considérations particulières qui méritent un examen spécial ? » et plus loin il poursuit *:* « Voilà 13[358] élèves, treize paresseux peut-être, qui empêcheraient quelques jeunes filles studieuses de continuer leurs études, car elles ne quitteront pas leur famille. N'est-ce pas terrible cette exclusion ? ». Cependant cette correspondance lui pose problème, car en l'écrivant il transgresse les règles de la voie hiérarchique. Mais le principal est très attaché à l'idée de « coéducation », la mesure ministérielle d'août 1926, comme il le dit, permet de tailler « une brèche dans nos vieux remparts universitaires *»* et de faciliter :

> aux jeunes filles leur entrée dans nos classes secondaires […] la question est ancienne alors qu'il s'agit d'insuffler la vie à nos petits établissements, alors qu'il

[352] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Demande de dérogation, académie d'Aix. Extrait de la seconde lettre du principal du collège de Carpentras, écrite le 6 octobre 1926.
[353] AN, F17 13903.
[354] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Demande de dérogation, académie d'Aix.
[355] Édouard Daladier maire de Carpentras de 1911 à 1914.
[356] Henri Dreyfus maire de Carpentras entre 1914 et 1932, puis entre 1935 et 1940 et enfin entre 1945 et 1947.
[357] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Demande de dérogation, académie d'Aix. Lettre du principal datée du 6 octobre 1926.
[358] En effet si l'on retranche 13 élèves il ne resterait plus que les 150 comme la circulaire l'exige. Mais la logique voudrait qu'il y ait moins de 150 élèves pour déterminer la quantité de filles acceptables afin d'atteindre les 150.

> importe par-dessus tout, de doter les jeunes filles de petites villes d'une culture aussi forte que celle des garçons.

De fait, si l'autorisation de coenseignement est satisfaite « elle ne saurait en rien porter préjudice à l'École primaire supérieure existante » et elle « donnerait satisfaction à 10-12 familles tout au plus si ce vœu était écouté » ; bien qu'il ne défende plus que le cas d'une seule fillette, Renée de Champeville la fille du professeur de dessin qui demande à ce qu'elle rentre en sixième A (latin, grec)[359].

En décembre de la même année un courrier du député de la Loire adressé directement au ministre plaide à nouveau sa bienveillance à l'égard de Carpentras en ce début d'année scolaire 1926. Plus étonnant encore, une nouvelle délibération du conseil municipal datant du 5 décembre nous apprend que le collège ne compte plus que 129 élèves ce qui le conduit à renouveler la demande. Ce nouvel effectif correspond sans doute aux seuls élèves du secondaire sans compter les primaires et peut-être ceux de l'EPS. De nombreux collèges ont ainsi rectifié leurs chiffres *a posteriori* pour obtenir satisfaction. La lettre d'acceptation de la part du ministère n'apparaît malheureusement pas dans le dossier, mais nous repérons en 1927 au moins une élève dans le premier cycle, Mademoiselle Albanic, grâce à la liste des nommé-e-s au tableau d'honneur, à côté de celles qui suivent les cours de premières, Philo. et de Math-Élèm.[360]. Ceci nous laisse penser que l'ouverture s'est bien réalisée, au moins l'année suivant la première circulaire.

L'enquête menée pour le collège de garçons de Carpentras sur la seconde moitié des années vingt a la vertu, malgré ses lacunes, d'illustrer les processus de l'installation du coenseignement au cours de cette période. Les premières filles rentrent « par le haut » à savoir les grandes classes de fin du second cycle pour préparer l'examen final du baccalauréat leur ouvrant les portes des études supérieures. Peu nombreuses, elles brillent sur le plan scolaire en étant régulièrement nommées par les professeurs au tableau d'honneur. Les plus jeunes intègrent « les petites classes » du premier cycle du secondaire sous l'impulsion de la réglementation nationale. D'autant qu'il n'y a pas d'autres alternatives dans la zone géographique, si ce n'est le cours privé de Mademoiselle Allard qui reçoit dans sa propre maison des filles à partir de l'âge de quatre ans et le lycée de jeunes filles d'Avignon qui est trop éloigné pour des voyages quotidiens. A mettre ses filles au pensionnat, les « bonnes

[359] *Ibid.*, Lettre manuscrite du 30 septembre 1926 de la part de Monsieur de Champeville adressée au recteur de l'académie d'Aix.
[360] AD Vaucluse, 1 T 634, « 1924 – 1929, Collège de Carpentras, procès-verbaux des assemblées générales des professeurs : procès-verbaux de réunion »; cahier manuscrit.

familles » choisissent alors des institutions privées et dans ce cas la distance à moins d'importance.

Conclusion du chapitre 2

Faire la géographie des établissements secondaires de garçons qui pratiquent le coenseignement pendant l'entre-deux-guerres permet de prendre conscience de l'ampleur du mouvement. Ils représentent tout de même près de 58 % de tous les établissements de garçons, les collèges complétant l'offre des lycées. La répartition est homogène, car même dans les zones sans collèges en coinstruction, ce sont les lycées qui prennent le relais. Ils donnent enfin la possibilité aux jeunes filles volontaires, brillantes scolairement, soutenues par leur milieu familial d'achever des études secondaires leur ouvrant les portes des études supérieures. Le baccalauréat et les années de classes préparatoires ne sont plus le privilège des garçons. De plus, même si peu de jeunes filles sont concernées au regard de la population scolaire, c'est l'occasion pour les jeunes gens de rencontrer et de côtoyer en dehors de leur cercle familial des filles « exceptionnelles » en tout cas sur le plan scolaire !

Ce sont tout autant les conditions pratiques de proximité que les qualités de l'enseignement masculin justifiées par des besoins d'économies financières qui contraignent les prises de décisions en faveur du coenseignement à toutes les échelles : la grande avec les lycées et collèges eux-mêmes associés aux communes, la moyenne avec les académies régionales, la petite sur le plan national de la part du ministère. Cependant il faut être conscient-e que les structures économiques, sociales, religieuses et politiques doivent être prisent en compte dans leur ensemble pour comprendre ce qui se passe dans des régions qui *a priori* peuvent sembler similaires et pourtant réagissent différemment. En fait il y a tellement de paramètres qu'il serait dangereux de proposer des généralités valables pour telle ou telle région. Nous ne pouvons envisager que des tendances au risque de nous tromper. En revanche la cartographie permet de réaliser le fait que le coenseignement n'est pas une exception. Car même si ce n'est pas de la « coéducation » parce que l'objectif n'est pas d'éduquer ensemble, l'idée est bien d'instruire ensemble. Mais comme il n'y a pas de véritable volonté politique de proposer une intégration à parts égales des jeunes filles dans les établissements de garçons, le phénomène est masqué. D'autant que les décisions et les autorisations de coenseignement sont commandées par les circonstances locales qui elles-mêmes dépendent du contexte scolaire des années vingt et trente. Or le territoire national attend de se couvrir, un jour, d'établissements dédiés aux filles capables d'offrir toute la palette des enseignements. En fait, la l les faibles effectifs d'élèves et les modestes moyens financiers des municipalités, dans un contexte économique difficile,

justifie les « ouvertures » coéducatives. Il est d'ailleurs plus juste de parler d'intrusion (introduire sans y être désiré) que d'intégration (processus qui incorpore à une collectivité) des jeunes filles dans les établissements de garçons, notamment pour les grandes classes qui préparent au baccalauréat et aux concours aux Grandes écoles.

CHAPITRE 3

LE COENSEIGNEMENT EXPÉRIMENTÉ DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES

Nos établissements masculins, vous le savez aussi, n'ont pas eu à regretter des jeunes filles dans les grandes classes. La présence de celles-ci est allée sans inconvénients ; elle a contribué à "civiliser" maints jeunes gens [361]

Évaluer le degré d'intérêt accordé à l'instruction en commun et à son organisation par des acteurs et quelques actrices du système éducatif est l'objet de ce chapitre[362]. Que l'on soit chef établissement ou parent, que pense-t-on et comment vit-on la « coéducation » ? Est-ce un sujet de préoccupation ? Qu'en dit-on sur le plan pratique et pédagogique ? Existe-t-il une volonté de favoriser la « coéducation » ? À partir des discours produits par ceux et celles qui participent activement à la mise en œuvre du coenseignement (proviseurs, principaux, directrices, mais aussi parents et édiles municipaux), il s'agit de repérer ce qui se joue entre les pratiques et les représentations de la « coéducation ». La démarche se veut plus qualitative que quantitative en portant une grande attention au vocabulaire employé, aux « mots pour le dire », sans oublier qu'ils appartiennent à leur époque, celle de l'entre-deux-guerres.

L'impression d'invisibilité de la mise en œuvre des dispositifs de cohabitation de jeunes adolescents et adolescentes sur les mêmes bancs de l'école élitiste du secondaire est sous-jacente. Le dispositif de la « coéducation » est peu discuté et pourtant il existe. Dérange-t-il ? Laisse-t-il indifférent ? L'objectif ici est de repérer sur un territoire circonscrit localement la mise en œuvre concrète du processus du coenseignement. Et de voir comment les « hommes » administrent une politique publique plus ou moins bien assumée par eux-mêmes.

La dichotomie entre réalité vécue et invisibilité perçue aujourd'hui, avec le recul du temps, apparaît comme un silence de l'histoire de l'éducation qui s'est poursuivi tout au long du XX[e]

[361] AN, F17 17930, académie de Montpellier, rapport annuel de 1930, p. 11. Cette année-là le rapporteur de l'académie de Montpellier consacre seulement six lignes dont cette phrase à la coéducation dans les établissements du secondaire.

[362] Remarquons que les « actrices » ont très peu pris la plume pour s'exprimer à quelques rares exceptions près (voir rapport de Toulouse en 1930). De fait, les directrices d'établissements féminins n'étaient pas, sur le plan organisationnel, concernées directement par la coinstruction.

siècle. Elle peut s'expliquer par le fait même que l'idée de « coéducation » ne rentre pas dans les schèmes de la pensée commune. Les principes moraux du premier XX^e siècle prônent la séparation des sexes comme au siècle précédent lorsque le système éducatif s'institutionnalise à l'échelle nationale. D'autant que cette séparation est légitimée socialement, du moins à l'école[363]. À n'en pas douter le moment de la puberté, le passage de l'enfance « pure et naïve » au statut de jeunes futur-e-s adultes, est craint par le monde des adultes[364]. Les grandes personnes projettent la possibilité de liaisons amoureuses précoces et hors mariage lors des rencontres non surveillées entre filles et garçons. C'est pourquoi le principe de la séparation des sexes dans les espaces scolaires primaire et secondaire est normalisé par l'inquiétude de perdre le contrôle sur la catégorie d'âge intermédiaire que l'on peut appeler « adolescente » pour la « jeunesse bourgeoise[365] ». Ce principe est partagé par les femmes et les hommes, les familles et les pédagogues, par ceux et celles qui se présentent laïcs et républicains ou catholiques. La conception des relations sociales entre filles et garçons s'appuie sur les préceptes moraux entretenus par la morale religieuse patriarcale, notamment celle de l'Église catholique. Et pourtant les prémisses de la libération des carcans se fait sentir : la réflexion sur l'éducation sexuelle sentimentale entamée dans l'entre-deux-guerres est un premier marqueur[366] ; les expériences de coenseignement sont un autre indice de l'émancipation des normes.

Par jeux d'échelles[367] nous avons vu dans un premier temps comment sur le plan national, grâce à l'action ministérielle, rectorale et municipale la « coéducation » s'est organisée réglementairement tout en n'étant pas légale. Dans un second temps la cartographie permet de réaliser que l'ensemble du territoire métropolitain est concerné par le dispositif. Mais comment, sur le plan fonctionnel s'organise la coinstruction des filles et des garçons de la sixième aux classes terminales ? L'étude des pratiques et des expériences donne la possibilité d'inscrire cette analyse du coenseignement dans le cadre d'une socio-histoire. Elle permet de voir comment des situations vécues sur le terrain sont des trajectoires locales à la fois singulières et répandues. Elles ont, dès lors, porté des processus de modernisation sociales qui

---

[363] Anne-Marie SOHN, « Les "relations filles-garçons" : du chaperonnage à la mixité (1870-1970) », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, mars 2003, p. 91 à 109.
[364] Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 13, 1987, p. 35 à 43.
[365] *Ibid.*, p. 39.
[366] Anne-Claire REBREYEND, *Intimités amoureuses : France, 1920-1975*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.
[367] Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La micro analyse à l'expérience*, éd. EHESS, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996.

se sont peu à peu généralisés. Ceci invite à réfléchir à la dialectique entre vécu individuel (et pratiques locales) et forces de pression sociale.

Ainsi les pratiques illustrent les enjeux en termes de politiques scolaires territoriales pour les chefs d'établissements et les enjeux en termes de scolarité pour des familles et des élèves issus de la bourgeoisie majoritairement urbaine. Grâce aux sources écrites provenant du terrain, des moments de micro-analyse[368] sont réalisables. La vision à grande échelle revient à zoomer en "gros plan" pour observer ce qui se passe sur un petit espace[369]. Ici, le petit espace est l'établissement scolaire avec ses usager-e-s de la « coéducation ». Ce faisant, la démarche historique propose une série d'analyse avec la focale « micro [370]» associée à la focale du genre en tant que catégorie d'analyse.

Dans un premier temps il s'agit d'examiner la posture des adultes qui pratiquent le coenseignement. Avec d'abord les positions des représentants de l'institution scolaire qui s'expriment à l'occasion de la rédaction des rapports académiques annuels. Puis, en termes sociologiques, repérer les catégories des familles des jeunes filles qui s'accommodent de cette nouvelle forme d'offre scolaire. Dans un second temps, l'étude des moyens pédagogiques et organisationnels de la mise en œuvre de la « coéducation » sont envisagés avec une lecture genrée, à partir d'informations sur les aspects pratiques des aménagements.

I. Le regard des chefs d'établissements à partir des rapports académiques

Les rapports académiques rédigés annuellement sont remis au ministère par l'intermédiaire des recteurs[371]. Ainsi à l'échelle rectorale ils décrivent un état de situation des enseignements

[368] Jacques REVEL, « micro-analyse et construction sociale » in *Jeux d'échelles : la micro-analyse à l'expérience*, éd. EHESS, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1996, p. 15 à 36.

[369] Conception géographique de la notion d'échelle. Une représentation cartographique utilise une échelle symbolisée par une fraction : une unité sur une carte représente X unités dans la réalité (ex. : 1/100 000 correspond à 1 cm sur la carte et représente 100 000 cm (ou 1 km) en réalité). Par conséquent une carte à *petite* échelle représente un espace *grand*, et une carte à *grande* échelle représente un espace ou territoire *petit*.

[370] Jacques REVEL, « micro-analyse et construction sociale »…, *op.cit.*, p. 19.

[371] Voir chapitre 1, section II-2. Les rapports académiques concernant l'enseignement secondaire sont rarement conservés aux archives départementales en ce qui concerne la première moitié du XX^{e} siècle. A partir de différents sondages dans des AD je constate, comme tous les historien-ne-s avant moi, trois éléments de faiblesse à propos des collectes d'archives sur l'éducation concernant le XX^{e} siècle :
- Les établissements du secondaire n'ont pas versé systématiquement leurs archives aux AD (ces dernières ont bien davantage récolté pour les écoles primaires).
- Les rectorats n'ont pas versé systématiquement leurs archives aux AD pour ce qui est du XX^{e} siècle.

secondaires publics tant masculin que féminin et parfois celui de l'enseignement secondaire privé. En effet, chaque année le recteur propose à un inspecteur d'académie ou à un chef d'établissement de garçons de se charger de la rédaction de la synthèse des rapports de situation effectués par tous les établissements secondaires de son académie. Les rapports académiques annuels conservés dans la série F17 des Archives nationales balayent 29 années scolaires de 1921 à 1950[372]. Toutes les académies ont à un moment ou un autre laissé une trace, même si nous n'en conservons que deux pour Alger et cinq seulement pour Toulouse et Dijon[373]. Sont ainsi conservés 144 rapports avec des années mieux représentées que d'autres[374]. Il manque néanmoins neuf années scolaires de rapports annuels aux Archives nationales. Entre autres ceux concernant 1926 et 1927 qui n'ont malheureusement pas été archivés alors que les premières mesures concernant la coinstruction permettaient aux collèges municipaux de l'organiser. Également, le temps de la Seconde Guerre mondiale est absent entre la rentrée de 1940 jusqu'en 1944[375] puis entre 1945 et la fin de l'année civile de 1948, conséquences des perturbations administratives en temps de crise. En fin de compte la période la plus renseignée correspond à trois années situées au mitan de l'entre-deux-guerres, de septembre 1926 à décembre 1930, laissant chacune une douzaine de rapports. Et enfin les deux dernières années du corpus, de 1948 à 1950, gardent respectivement dix et quatorze rapports pour dix-sept académies. Finalement c'est l'académie de Besançon qui fait preuve de la meilleure régularité grâce à treize rapports répertoriés sur toute la période observée, dès 1921 jusqu'en 1950. D'autant mieux, pour nous, que plusieurs d'entre eux évoquent dans différentes rubriques la « coéducation ». Nous avons ainsi des informations sur la manière dont elle est pensée et organisée dans les établissements de cette académie. Quelques autres rapports, notamment celui de Toulouse en 1930, se sont également préoccupés de la situation du mélange des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire. En outre les correspondances lors des demandes individuelles ou collectives de dérogations entre le ministère d'un côté, les collèges, les municipalités et mêmes les parents de l'autre, complètent le tableau esquissé dans les

- Les versements sont plus abondants en ce qui concerne d'une part la seconde moitié du XX^{e} siècle et d'autre part l'enseignement primaire. La période de l'entre-deux-guerres n'a pas encore suscité une attention particulière pour l'enseignement secondaire.

[372] AN, F17 17928 à F17 17 932.

[373] Rappel : jusqu'en 1962, 17 académies en tant que circonscription administrative du ministère de l'Éducation dirigée sont dirigées par un recteur. Le rectorat est le siège de l'académie.

[374] Si les 17 académies ont rendu tous les ans un rapport, il devrait y en avoir 493. Avec 144 conservés le ratio est de 29 % (144 / 493).

[375] Seuls les rapports des académies de Lyon et Poitiers sont conservés pour l'année scolaire de 1944-1945.

rapports annuels. Elles nous renseignent sur la qualité des relations que l'administration scolaire établit avec les familles à propos de la mise en œuvre du coenseignement.

La question de la présence de jeunes filles chez les garçons est décrite dans un certain nombre de rapports. Ce sujet est mentionné dans la première partie de chaque rapport dédié à l'enseignement masculin aux rubriques intitulées « Effectifs » ou « Population scolaire ». Par contre si un paragraphe est plus précisément consacré à la « coéducation » il apparait généralement sous la rubrique : « Situation morale, discipline, tenue, hygiène morale ». Une seule académie suit la question avec fidélité, en l'occurrence Besançon, puisque huit rapports en font mention sur les treize conservés. L'analyse de la succession de ces textes dans une même circonscription administrative permet d'évaluer l'ensemble des problématiques et l'évolution des situations auxquelles proviseurs et principaux doivent s'adapter. Ainsi quatre rapports développent la question assez largement dans une rubrique explicitement intitulée : « coéducation » ; d'abord en 1928-1929 puis en 1933-1934, à nouveau en 1936-1937 et en 1937-1938. Les quatre autres la mentionnent laconiquement comme une situation de fait dans les établissements de l'académie. Cette forme lapidaire se retrouve dans la plupart des rapports qui évoquent les situations du coenseignement. Deux exceptions parmi tous les rapports consacrent davantage qu'un long paragraphe à la « coéducation ». Ainsi le vice-recteur de Corse, Monsieur Barraud pour l'académie d'Aix s'attarde « sur l'admission des jeunes filles dans les classes supérieures de certains établissements masculins [376] ». Le dossier de plusieurs pages sur lequel nous nous appuyons également pour ce chapitre reste le rapport dit « spécial » sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. Commandé par le recteur pour le compte de l'académie de Toulouse, il est rédigé en 1930 par Monsieur Fournel, l'inspecteur académique en résidence à Auch. Sa tâche est de faire la synthèse des réponses au questionnaire envoyé aux directrices et directeurs du secondaire de l'académie. Ainsi la deuxième question, sur les trois posées, portait sur « l'accès des jeunes filles dans les établissements secondaires masculins ». La compilation des réponses donne cinq pages de commentaires sur ce thème spécifique.

[376] AN, F17 13929, académie d'Aix, rapport annuel de 1927, section : « situation morale », p. 13 à 17.

1. Le régime du coenseignement accepté

Au fil des rapports de Besançon se dégage une vue générale de l'évolution non seulement des représentations, mais aussi de l'organisation pratique du coenseignement dans les établissements du Doubs, Haute-Saône, Jura et Territoire de Belfort. Les paragraphes de la rubrique « coéducation » régulièrement renseignée par le rédacteur sont à l'image des remarques relevées dans les rapports des autres académies. L'analyse montre le glissement d'une situation qui au départ est exceptionnelle et temporaire pour en quelques années devenir un régime accepté sans difficulté et même souhaité.

Au début des années 1920 le rapporteur mentionne le fait que « se développe une pénétration croissante dans le régime secondaire masculin, où un nouveau point de contact vient d'être ouvert par une mesure accordant aux jeunes filles l'accès des classes de Mathématiques et de Philosophie dans les établissements de garçons[377]» alors que le lycée de jeunes filles de Besançon prépareau diplôme et qu'il « demeure un grand lycée scientifique, réputé. Mais le caractère, il le doit à sa magnifique 6° année, qui est une colonie formée de l'élite diverse de lycées et d'Écoles normales ». Pourtant le lycée de jeunes filles s'adapte pour que « L'élément proprement secondaire tend[e] ses forces vives et les ajuste peu à peu à la poursuite du baccalauréat[378]» et parce qu'« on délaisse le diplôme qui fait pauvre figure et on achève de déserter les brevets primaires[379]». Finalement ce rapport ne dit pas si des filles fréquentent le lycée de garçons en 1921. En revanche lorsque la première circulaire concernant les collèges est promulguée en 1926, des filles sont admises dans les collèges masculins des villes de moindre importance. Le rédacteur en fait un constat positif puisque :

> La mesure prise en faveur des jeunes filles qui ne disposaient d'un établissement féminin pour terminer leurs études se révèle comme définitivement excellente. Aucune difficulté sérieuse n'a surgi nulle part [380].

La proportion de filles concernées n'est pas négligeable : « Les groupes de jeunes filles sont, pour chaque établissement, de quatre ou cinq en moyennes dans les classes d'examen[381]». L'auteur poursuit ses considérations. Il oscille entre approbations et réserves en ce qui concerne l'organisation pratique. Par exemple « Le rapprochement des deux sexes présente des

---

[377] AN, F17 13928, académie de Besançon, rapport de 1921-1922, section : « Études et enseignement dans les établissements de jeunes filles », p. 26.
[378] Ibid.
[379] Ibid.
380 AN, F17 13 929, académie de Besançon, rapport de l'année 1927-1928, paragraphe : « coéducation », p. 7.
[381] Ibid.

inconvénients évidents qui nécessitent sans doute une surveillance vigilante[382]» ; les efforts d'adaptation peuvent être, en effet, perçus comme des contraintes pour les établissements. Ils doivent adopter des mesures de discipline avec des aménagements et le personnel nécessaire. En revanche sur le plan éducatif la « coéducation » a

> […] aussi des avantages certains : la classe a plus d'attrait, l'émulation y est plus vive, la tenue plus correcte. Comme toujours, la présence de la femme entraîne le poli des manières. Ce sont là, au point de vue de l'instruction et de l'éducation, des conséquences appréciables[383].

À l'image des processus de socialisation des relations entre femmes et hommes, les filles sont considérées comme des éléments de régulation. Ainsi, grâce à l'exemplarité de leur comportement qui induit réserve, sérieux, travail personnel, bonnes manières elles pacifient celui des jeunes garçons adolescents trop souvent turbulents. Cet argument est très souvent avancé par ceux et celles qui justifient et défendent le bien-fondé du coenseignement. D'ailleurs le rapport de l'année suivante (1928-1929), après avoir énuméré l'extension du processus à tous les collèges des trois départements (Jura sauf Saint-Claude, Doubs et Haute-Saône), reprend la phrase du proviseur de Lons. Il écrit : « Les jeunes filles ont donné un excellent exemple à leurs camarades garçons et ont suscité chez eux une émulation des plus profitable[384]». En effet, l'intérêt de l'expérience concerne avant tout celui des garçons, car « Dans les classes où elles se trouvent, les jeunes filles donnent l'exemple et les études des garçons, leurs camarades, en reçoivent une heureuse stimulation[385]» déclare le principal de Poligny. Le rapport de 1929-1930 conclut ainsi « Aucune critique sérieuse n'est donc plus maintenant élevée contre ce système d'éducation[386]». Le rapport suivant commence par : « La coéducation continue à donner les résultats les plus satisfaisants[387]» et se termine en disant que « La coéducation doit donc être considérée comme un régime des plus heureux au moins dans la mesure restreinte où il est mis en vigueur ». En effet « mesure restreinte » dont l'objectif est de garder la réputation de l'établissement. Mission réussie à Pontarlier puisque « des familles réputées comme très religieuses n'hésitent pas à confier au collège leurs jeunes filles ». D'autant qu'il est mentionné pour la première fois les précautions parce qu' :

> il peut éclore quelques flirts assez innocents (Vesoul) et des rappels à l'ordre peuvent être nécessaire (pour la première fois cette année, des observations ont dû

[382] Ibid.
[383] Ibid.
[384] AN, F17 13 930, académie de Besançon, rapport de l'année 1928-1929, paragraphe : « coéducation », p. 17.
[385] Ibid.
[386] AN, F17 13 930, académie de Besançon, rapport de l'année 1929-1930.
[387] AN, F17 13 930, académie de Besançon, rapport de l'année 1930-1931.

être faite à une jeune fille du lycée de Lons-le-Saunier). Mais aucun incident grave n'est signalé et par contre on enregistre partout les heureuses conséquences de la coéducation au point de vue de l'émulation[388].

Comme on le voit ici**,** les aspects positifs contrebalancent les dangers potentiels. Cette tonalité domine également dans les autres rapports s'attardant sur la question et les impressions évoluent dans le bon sens. Par exemple le rapport suivant, datant de 1934, estime que « Nul ne réprouve [la coéducation], comme on ferait une institution pernicieuse. Aussi ne paraît-il pas excessif de considérer qu'elle est désormais habitude prise[389]». Le rédacteur suggère que le regard tolérant sur la pratique ne suscite pas de suspicion ; alors qu'à l'époque où « garçons et filles recevaient l'instruction de part et d'autre d'une cloison étanche[390]» des incidents graves ont parfois eu lieu chez les garçons, rappelle-t-il. C'est à cet endroit du discours qu'il propose de faciliter la surveillance en engageant des « fonctionnaires femmes plus aptes à redresser, dans le langage qui convient, une attitude incorrecte, plus prompte à percevoir, au besoin, le manège des jeunes pour en prévenir les effets[391]». C'est aussi un moyen de demander du personnel supplémentaire capable de s'occuper plus particulièrement de ce nouveau public féminin au milieu des garçons. Comme il est écrit : « À établissement mixte, personnel mixte[392] ». Des propositions de cette nature marquent la volonté d'une pérennité de la "coéducation" puisqu'« Elle semble être rentrée dans les mœurs[393]» écrit le rapporteur de 1936-1937. Et de rappeler « Il n'est plus que quelques esprits irréductibles pour nier les bienfaits d'un régime qui peut être une source de saine émulation entre les élèves[394]».

De nombreux chefs d'établissement lorsqu'ils prennent la plume défendent avec conviction les expériences qu'ils ont pu rencontrer au cours de leur carrière. Même s'ils ne manquent pas de rappeler parfois quelques incidents, leur regard est positif. D'autant que stratégiquement une présentation favorable permet de plaider les qualités de l'établissement qu'ils administrent. Ils jouent donc au mieux de leurs intérêts. Ainsi le rapport renvoyé en décembre 1937 fait état de l'augmentation sensible des effectifs féminins chez les garçons en particulier dans les collèges plutôt que dans les lycées. À titre d'exemple, vingt-neuf filles dans les classes secondaires du collège de Pontarlier, au moins trente-cinq à Dôle se répartissent dans les

[388] Ibid.
[389] AN, F17 13 930, académie de Besançon, rapport de l'année 1933-1934, paragraphe intitulé « coéducation » p. 6 bis et 7.
[390] Ibid.
[391] Ibid.
[392] Ibid.
[393] AN, F17 13 932, académie de Besançon, rapport de l'année 1936-1937, p. 7.
[394] Ibid.

différents niveaux de classe. Ce qui fait écrire au rédacteur que : « Tous les chefs d'établissement font remarquer l'énorme avantage éducatif de la coéducation[395] ». Pour confirmer l'intérêt de ce régime ils s'appuient sur un argument auquel ils sont tous sensibles ; le fait que les familles de plus en plus nombreuses sont prêtes à leur confier la scolarité de leur(s) fille(s).

Cependant les expérimentations positives n'empêche pas des réserves voir des résistances auxquelles les réponses sont d'ordre disciplinaire.

2. Le régime du coenseignement discuté

En effet, l'ambivalence du regard porté sur la présence de filles chez les garçons apparaît au fil des annotations dans les rapports.

Le proviseur du lycée de garçons de Lons-le-Saunier raconte comment il a été accusé de misogynie par ses collègues du Conseil Académique. Alors qu'il dirigeait l'établissement masculin à Chalon-sur-Saône (Académie de Lyon) au milieu des années vingt, il demandait la création d'une classe de première pour les filles dans leur collège de jeunes filles plutôt que de créer une section dans son établissement masculin où il aurait pu les accueillir. La réaction de ses collègues est a priori violente en l'accusant d'être un « misogyne endurci » selon ses propres mots. Toutefois le proviseur relate l'événement, en réfutant l'accusations par : « […] c'est totalement faux. Je me réjouis ici [à Lons] de la présence de l'élément féminin […] ». Il n'empêche la suite de ses réflexions traduit les ambiguïtés de son positionnement à l'égard de la coinstruction. Il démontre comment les jeunes s'influencent les uns, les unes, les autres, en estimant les filles responsables des mauvaises manières des garçons :

> C'est qu'en effet je suis persuadé que l'attitude des garçons est dictée par celle de leurs camarades féminins. Une longue expérience en la matière […] m'a persuadé que les désordres viennent, neuf fois sur 10, de l'attitude des demoiselles : une attitude réservée commande le respect aux jeunes gens[396].

Le jugement sur les filles exprime celui de beaucoup d'autres de ses collègues. Ils estiment tous que la réussite du coenseignement repose sur la maîtrise de la discipline et le contrôle des relations entre les élèves[397]. L'attention vise notamment les filles qui doivent rester fidèles à ce que l'on attend d'elles : retenue et bonne conduite . D'ailleurs le même proviseur complète ses observations l'année suivante (1938-1939) en précisant : « Je considère d'ailleurs que la

[395] Ibid.
[396] *Ibid.* ; le même paragraphe apparait aussi dans le rapport de l'année suivante 1938-1939, dans la section « morale », p. 11.
[397] Cette thématique est traitée dans la troisième partie de ce chapitre.

coéducation n'est pas une question de principe, mais de personnes, de lieu, et de nombre. Selon les circonstances, elle sera souhaitable ou à condamner ; bien conduite et très surveillée[398] elle donnera de bons résultats[399] ». Voilà le programme largement partagé par tous les autres acteurs de l'administration scolaire lorsqu'ils s'expriment dans les rapports annuels académiques. À Rennes en 1937 « Les jeunes filles ayant fréquenté nos établissements secondaires masculins ont apporté un élément d'ordre et de correction. Aucun incident n'est à signaler ; très souvent, on se loue de cette présence qui atténue l'exubérance et le laisser aller des lycéens et collégiens[400]». Bien mené le coenseignement est considéré comme un atout, davantage au bénéfice des lycéens et les collégiens que de leurs homologues filles. La conclusion du rapport de 1938, toujours à Rennes, montre que la cause est entendue puisque « la rubrique devrait disparaître des rapports [401]». L'auteur s'amuse alors d'une réflexion émise par le principal de Saint Servan : « qui émet la formule savoureuse et définitive : "la coéducation surveillée me paraît, dit-il, infiniment moins dangereuse pour nos jeunes gens que la fréquentation des dancings, de casinos et les réunions mondaines" [402]». Ici encore le souci d'éducation montre la différence de traitement entre filles et garçons. Les seconds sont l'objet de l'attention des chefs d'établissement qui passe avant celui de traiter du confort des jeunes filles dans leurs établissements masculins.

Les observations de certains dirigeants montrent que des doutes s'installent au cours des quelques vingt-cinq années de l'entre-deux-guerres sur les avantages de la coinstruction. Monsieur Barraud vice-recteur de Corse, chargé du rapport de l'année 1927-1928 pour le compte de l'académie d'Aix s'intéresse longuement à la question de la « coéducation » à laquelle il souscrit pleinement. Néanmoins, le panel de réflexions émises par différents acteurs (pas d'actrices), qu'il retranscrit fidèlement, exprime une évolution des points de vue. Elles ne sont pas à l'avantage des filles.

Tout d'abord il fait parler le recteur qui se dit un partisan déterminé depuis toujours de la coéducation :

---

[398] Souligné dans le texte.
[399] AN, F17 13 932, académie de Besançon, rapport de l'année 1938-1939, dans la section « morale », p. 11.
[400] AN, F17 13 932, académie de Rennes, rapport de l'année 1936-1937, p. 9. Jeanne Galzy, *Une femme chez les garçons* (Paris: F. Rieder et Cie, 1924). Evelyne HERY, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 77 à 90.
[401] AN, F17 13 932, académie de Rennes, rapport de l'année 1937-1938.
[402] Ibid.

> Mais de plus en plus j'ai l'impression que la situation change et que l'évolution de nos jeunes filles se fait dans un sens qui ne leur est pas favorable. Je ne suis plus aujourd'hui certain que leur présence dans les établissements de garçons ne constitue pas un danger. En tout cas il y a des précautions à prendre[403].

Les réserves portent essentiellement sur deux points. Le premier concerne la catégorie d'âge. Ainsi ce chef d'établissement qui « commence à croire que « de 17 à 20 ans, il vaut mieux laisser les jeunes filles entre elles[404]» même s'il se déclare « toujours partisan de la coéducation du point de vue intellectuel ». Cette remarque suggère la question des flirts entre les élèves que les efforts de surveillance disciplinaire ne peuvent guère empêcher. Le second point répond à l'impression générale d'« une éducation familiale trop faible » qui explique, selon eux, les flirts. À plusieurs reprises, les parents sont accusés de laxisme ou plutôt de rendre leurs enfants « capricieuses, victimes sans doute d'une éducation familiale trop faible, et qui paraissent disposées à se conduire en classe, en "enfant gâtées". Elles ont été ainsi tout près de donner des distractions à leurs camarades garçons ?[405] […]», raconte le rapport. Donc, pour les responsables la vigilance s'impose, car : « Il y a dans les premières rencontres entre les jeunes filles et nos jeunes un moment délicat, où apparaît toute l'importance de l'éducation qu'elles ont reçue chez elles ». La formulation « nos jeunes » est peu inclusive pour les filles qui paraissent comme "de passage" dans l'espace scolaire des jeunes garçons, titulaires des lieux.

Sur le plan éducatif les filles sont classées en deux catégories qui correspondent aux représentations genrées du comportement des femmes :

> Les unes savent, sans rien perdre de leur bonne grâce, se présenter avec réserve et une discrétion qui imposent tout de suite le respect. D'autres affectent, ou ont naturellement, une familiarité qu'elles confondent avec les marques d'une bonne camaraderie, et devant laquelle un garçon mal avisé, se croit vite permis le sans-gêne. Celles-là, il est plus difficile de les défendre d'elles-mêmes que de les protéger contre les garçons. Quand on leur recommande la réserve, elles croient qu'on leur conseille la pudibonderie, et ce n'est qu'à l'expérience qu'elles se rendent compte que les plus discrètes étaient les mieux avisées[406].

La seconde catégorie, celle qui occupe le rédacteur reste la moins courante puisque les proviseurs et principaux n'ont eu aucun incident grave à signaler au cours des années vingt et trente. Ce que résume bien la note du rapport de Besançon en 1934 : « Plus d'un chef

---

[403] AN, F17 13 929, académie d'Aix, rapport de l'année 1926-1927, section : « situation morale », paragraphe intitulé « Discipline - Tenue, Hygiène morale », p. 13 à 17.
[404] *Ibid.* Toutes les citations suivantes sont tirées de la même source.
[405] Le point ? est bien noté
[406] Ibid, p. 16.

d'établissement affirme, pour la correction des manières, la tenue du langage, l'émulation de l'esprit, le bienfait de la coéducation[407] ».

Avantages et inconvénients de la coinstruction se bousculent. Les acteurs qui travaillent sur le terrain en témoignent lorsqu'on leur donne la parole. Le dossier commandé par le recteur de Toulouse en 1930, restitue la teneur des réflexions émises dans les autres rapports ou correspondances conservées par le ministère[408]. Grâce à une enquête exhaustive auprès des collègues de l'académie le rapporteur rédige un dossier de plusieurs pages sur la « coéducation ».

3. La coinstruction expérimentée par le personnel enseignant est plébiscitée[409].

La compilation des réponses à la question posée en 1930 à 14 directrices et 23 proviseurs et principaux de l'académie de Toulouse s'intitule « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients[410] ». Le récapitulatif des retours aborde les différents aspects que chacun et chacune voient en termes d'atouts et de difficultés. C'est « un essai de jugement (je n'ose dire une conclusion définitive après six années seulement d'expérience) sur cette innovation, excellente aux yeux de quelques-uns, plutôt fâcheuse selon d'autres[411] » écrit l'auteur du dossier. Ce rapport est d'autant plus riche qu'il s'appuie également sur ce que les professeur-e-s ont transmis à leur supérieur hiérarchique.

Les femmes administratrices n'ont pas la même position que celle des hommes. Tout d'abord elles sont moins nombreuses, ensuite elles ne pratiquent pas la coinstruction, du moins pour les classes de secondaire, dans les établissements qu'elles dirigent. Aussi « les rapports des

---

[407] AN, F17 13 930, académie de Besançon, rapport de l'année 1933-1934, paragraphe intitulé « coéducation » p. 6 bis.

[408] AN, F17 14165, « Admissions des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939.

[409] En annexe, l'article d'un professeur du collège de Vesoul raconte son expérience de la « coéducation » à l'occasion du discours de distribution des prix en juin 1936. Ce document est exemplaire du fait de l'enthousiasme qu'il dégage. Il décrit les postures des filles et des garçons, la nature de leurs relations et les bienfaits de la coéducation que découvre ce professeur en la pratiquant. Cependant dans la démonstration qui suit j'ai pris la décision de ne pas prendre ce document comme référence d'analyse à cause de son caractère unique et isolé. Source : BMD, [2-Dossier 1890-1979 Éducation mixte], « L'opinion d'un professeur sur la co-instruction », *La Française*, 11 juin 1936.

[410] AN, F17 13930, académie de Toulouse, rapport de l'année 1929-1930. Rapport spécial de l5 p sur l'enseignement féminin. Section 2 : « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients », p. 6-11.

[411] *Ibid.* ; Toutes les citations du paragraphe suivant sont tirées de cette même source.

directrices sont moins nourris ». Il n'empêche que leurs avis donnent les rares témoignages que des femmes aux commandes d'établissements féminins ont pu exprimer. L'inspecteur d'académie en résidence à Auch, Monsieur Fournel, rapporteur du dossier commente, non sans partialité, la nature des réponses de leurs comptes-rendus qu'il estime « moins directs et plus réservés. Je dirais aussi qu'ils contiennent parfois quelques émotions comme d'inquiétude maternelle[412] ». Inconsciemment il transfère les représentations des compétences appropriées communément aux femmes en jouant sur la fibre de la sensibilité maternelle. Il insinue que les réserves de leurs opinions personnelles sont la marque d'un manque de franchise que les hommes se prévalent d'avoir. En revanche leurs homologues masculins ont « la délicate responsabilité de la discipline et, à degré non moindre, de la formation intellectuelle et de la tenue morale des jeunes filles chez les garçons ».

Les avantages et les inconvénients de la « coéducation ou plutôt de la coinstruction telle qu'elle a été introduite, en des proportions et des degrés divers » sont présentés sous divers angles qui récapitulent ses enjeux.

a. Avantages économiques

Sur le plan économique elle est considérée comme un atout, car « l'impérieuse raison budgétaire condamne les abus qui consisteraient à multiplier les chaires pour des classes quasi désertes » dans les établissements féminins. D'autant que la présence de jeunes filles renforce les effectifs des collèges et « c'est parfois la possibilité de maintenir un vieux collège, berceau d'enseignement secondaire auxquelles sont attachés de respectables souvenirs, de retenir aux disciplines de l'université des intelligences que guette peut-être un enseignement rival. ». *A contrario* l'auteur n'oublie pas de résumer avec quelque ironie le sentiment d'inquiétude et sans doute de dépit exprimé par deux directrices qui « semblent bien railler, les jalousant quelque peu sans doute, ce recrutement inattendu, ces "aubaines", ces "renflouements d'effectif en péril" si bienvenu pour Messieurs les Principaux ». Au demeurant, dans le contexte économique de pénurie budgétaire qui marque la période de l'entre-deux-guerres il est clair que « les possibilités financières de l'État et des communes demeurent l'argument de fait premier et dernier, et sans réplique ».

[412] Transcription fidèle au texte source.

b. Atouts pédagogiques

L'autre enjeu et non des moindres, concerne les aspects pédagogiques. La question est posée tout simplement : « La coéducation est-elle pédagogiquement avantageuse ? ». Le rapport propose de l'étudier sur le plan intellectuel d'abord, sur le plan moral ensuite.

Lorsqu'il est question de « l'éducation intellectuelle », les enseignants y voient un « enrichissement des facultés intellectuelles » pour les deux sexes. La coinstruction ou « communauté des études secondaires », reçoit après quelque année d'expérience, l'approbation générale. Ce sont les transformations des comportements et des relations entre les élèves au sein de la classe qui permettent de restituer le regard optimiste des adultes qui les encadre. Les remarques que nous reprenons pour illustrer le propos sont ''situées''. Elles sont le point de vue d'hommes enseignants qui ont dû composer avec la présence nouvelle d'un public féminin. Les enseignantes ne sont pas visibles ; si quelques-unes travaillent dans les collèges de garçons, elles sont rares et ne sont pas prises en compte dans les rapports[413].

Sur le plan relationnel entre les élèves ils constatent qu'« en général les deux sexes ont rivalisé d'amour-propre pour ne pas s'accuser ni l'un ni l'autre inférieur ». Et cette rivalité s'exerce également par une concurrence intellectuelle réciproque et positive traduite par le terme « émulation[414] ». Jusque-là nous constations l'intérêt porté au profit des garçons par les dirigeants des établissements qui pratiquent la cohabitation scolaire des sexes.

Le rapport de Toulouse a le mérite de montrer la coinstruction comme un atout au bénéfice des filles. Elles enrichissent leurs « propres » qualités considérées comme féminines de celles que l'on attribue au masculin. Ainsi :

> […] les filles sont venues avec leurs habitudes de docilité, d'applications et de soins, leurs qualités propres de sensibilité, de finesse, d'imagination du détail, [elles] se sont enrichies, au contact de l'enseignement masculin, de fermeté, de logique, de sens critique, d'un jeu de penser à réaction plus personnelle est plus indépendante, plus en profondeur.

Elles gagnent également dans la maîtrise de l'oral avec plus d'assurance à s'exprimer en public, à s'exposer, car les exercices oraux permettent de « surexciter l'amour propre et les puissances intellectuelles ». La fréquentation des garçons leur permet aussi de surmonter

---

[413] Des femmes enseignantes sont employées dans les collèges de garçons. Elles sont peu nombreuses, elles pallient à la pénurie de professeurs hommes et on les retrouve dans des matières spécifiques : langues, musique, dessin, parfois en lettres. C'est le cas de Jeanne Peti(t)col professeure de lettres et auteure d'articles sur la coéducation étudiés dans le chapitre 5 de cette thèse. Le cas se présente également au collège de Carpentras présenté au fil de la démonstration de la thèse. Voir aussi le roman de Jeanne GALZY, *Une femme chez les garçons*, Paris, F. Rieder et Cie, 1924.L'histoire se situe pendant la Première Guerre mondiale.

[414] La question de l'émulation est traitée dans la troisième partie de ce chapitre

« l'appréhension du ridicule » et de développer « la maîtrise de soi ». Finalement la tournure du propos flatte les qualités dites masculines (fermeté, logique, esprit critique, profondeur et indépendance intellectuelle) en démontrant que ce sont elles qui donnent aux jeunes filles les moyens de développer leurs aptitudes intellectuelles. Depuis même avant la Première Guerre mondiale les observateurs et observatrices du système éducatif remarquent que les bonnes élèves réussissent brillamment et surpassent souvent leurs *alter ego* masculins. Monsieur Fournel se fait écho de ce constat.

En effet les filles réussissent bien, même très bien, et « presque partout ont égalé les jeunes gens, s'assurant souvent les meilleures places, et au terme des études, des succès d'examens flatteurs ». La plupart des observateurs l'expliquent par le fait que leur maturité est plus avancée puisque « la formation physique est plus précoce » que celle des garçons. Il leur semble évident que cette précocité biologique se répercute sur le « terrain intellectuel ». Les rares réserves de certains enseignants, un professeur scientifique en l'occurrence, concernent la fatigabilité des jeunes filles. Sont-elles capables de fournir les mêmes efforts que les garçons et le même travail alors qu'elles subissent une « crise physiologique » ? Se demande-t-il. En effet la question du surmenage intellectuel des jeunes filles est un sujet très discuté au cours des débats qui jalonnent cette période[415]. Notamment dans toutes les discussions sur les programmes scolaires et les réformes du baccalauréat envisagées puis adoptées au milieu des années vingt[416]. Là encore, la croyance d'une moindre résistance physique et donc intellectuelle fait son lit chez beaucoup d'observateurs et d'observatrices du monde de l'éducation de l'époque.

La question « la plus délicate » demeure la moralité d'autant qu'elle préoccupe les parents des adolescentes qui fréquentent les établissements masculins et du même coup elle garantit leur réputation. Aussi tous les chefs assurent prendre des « précautions de discipline ». Certains, peu nombreux, auraient adopté le régime de la « liberté surveillée » pour les grandes élèves. Elle consiste à faire confiance au petit contingent de jeunes filles qui côtoie les garçons sans les contraindre à des règles spéciales et/ou une surveillance par un personnel dédié. Il n'empêche qu'« une certaine sélection dans l'admission des filles » est exercée. L'acceptation

---

[415] Le surmenage scolaire est une question constamment discutée lors des débats sur les programmes, pour les garçons comme pour les filles. Mais plus encore pour les filles.

[416] Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 ». *French Historical Studies*, nº 3, 1983, p. 252 à 288. Le quatrième chapitre : « les changements des années 1920» *in* Nicole HULIN, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, Paris, PUF, 2002. Voir aussi Jean-Benoît PIOBETTA, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, J.-B. Baillière, 1937. Nicole HULIN, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, Paris, PUF, 2002, chapitre 4 « les changements des années 1920».

de telle ou telle jeune fille se fait donc en fonction de son milieu familial et social, gage de son éducation ou plutôt de " sa bonne éducation " morale, afin d'empêcher d'éventuels désordres. L'argument largement partagé dans toutes les sources concerne en effet l'« influence heureuse du voisinage des jeunes filles » sur l'attitude des garçons. Les jeunes gens se comportent plus courtoisement, sont moins démonstratifs, car ils refrènent « des propos grossiers, des habitudes brutales ». Ils se montrent « plus réservés, mais aussi plus affinés, plus soignés dans leur mise ». Pour les filles la cohabitation à l'avantage de les rendre « moins mièvres, moins affectées » d'autant plus qu'elles ont de manière générale des comportements « irréprochables ». Si des chefs d'établissements évoquent des rapprochements entre garçons et filles « selon les affinités sélectives », ils les interprètent comme de la « camaraderie » et non comme des relations sentimentales**.**

c. La diversité des représentations selon sa place et son sexe

Le compilateur du rapport académique de Toulouse, Monsieur Fournel, se dit impartial. Il expose les différences de jugements selon le sexe des chef-fe-s d'établissement. « Du côté des administrations masculines l'on n'a pas constaté d'inconvénients moraux, toutes précautions prises […] à l'accès des jeunes filles dans les établissements masculins ». En revanches les directrices « ne voient pas d'un bon œil les conséquences morales possibles de la fréquentation des filles dans les établissements masculins ». Leurs arguments peuvent se contredire. Les unes craignent « le développement de la coquetterie ». Et pour illustrer cette impression sont rapportés deux exemples qualifiés d'« extrêmes » sur la tenue de jeunes filles qui :

> l'une fort troublante avait affolé toute une division de garçons créant une agitation peu favorable pour le travail et la discipline, et l'autre, coquette et d'allure fort libres, flirta de façon constante d'où, entre elle et ses fiancés provisoires des familiarités, des animosités qui n'étaient pas de nature à faire concevoir une haute idée de l'éducation dans l'enseignement secondaire.

A contrario d'autres (femmes et hommes) craignent la perte de la féminité des jeunes filles et :

> [Qu'] elles deviennent trop intéressées aux sports masculins et aux exploits sportifs des garçons, trop garçonnières, d'allure et de langage, tendant à parler l'argot potache qui dit bahut pour collège et qui baptise Parron[417] le Principal, bref qu'elles perdent cette qualité, que l'on estime encore essentiellement féminine, de la retenue et de la discrétion.

[417] Ce sobriquet est sans doute très régional. Aucun autre exemple à ma connaissance.

Elles disent aussi que parmi leurs anciennes élèves, certaines ayant expérimenté la coinstruction leur ont confié d'avoir souffert, car « Le manque de tact de ceux-ci [les garçons] a froissé des natures délicates ».

Dans le fond les directrices sont dubitatives vis-à-vis de la coinstruction. Si elles s'attaquent aux aspects moraux, c'est qu'elles n'ont pas d'autres biais pour défendre leurs intérêts. Leur objectif est de garder leur public d'élèves filles au sein de leurs structures, c'est parfois même une question de survie pour leur établissement. Le départ des bonnes élèves chez les garçons, où ces dernières s'offrent un cursus d'études secondaires plus complet, amoindrit la crédibilité de l'enseignement « féminin » qu'elles produisent. D'ailleurs, en conclusion, le rapport de Toulouse va dans leur sens en s'appuyant sur les paroles d'un des administrateurs hommes ayant répondu à l'enquête : « Si le nombre de jeunes filles devenait trop grand et qu'elles ne formassent pas une élite, il faudrait organiser l'enseignement féminin dans les établissements féminins en sa totalité ». Or les filles et leurs familles sont de plus en plus nombreuses à prolonger leurs années d'études, à vouloir des diplômes supérieurs et pour commencer le baccalauréat. Elles sont en passe de ne plus être "l'élite" parmi les filles de la société française en quête d'ascension à la « haute culture [418]». Petit à petit elles rentrent dans le paysage de la catégorie des jeunes privilégié-e-s pour qui faire des études secondaires est un fait acquis. Les parents d'élèves, de leur côté, ne sont pas hostiles aux réformes et ils sont unanimes pour la création d'un programme identique à celui des garçons afin que leurs filles préparent le baccalauréat (voir les deux chapitres précédents). Parallèlement « la création au lycée à côté de cette préparation, d'un enseignement spécial préparant au rôle de la femme dans la société et aboutissant à des sanctions et diplômes spéciaux [419]» leur semble toujours nécessaire au début des années 1920. Ceci nous renseigne sur l'évolution des points de vue des catégories aisées pour qui vie de femmes et études ne sont plus forcément inconciliables. Ce qui n'empêche pas de désirer un traitement éducatif spécifique pour toutes les futures jeunes femmes dont le destin demeure celui d'être épouse et mère. Une réforme est-elle utile ?

En fait, le débat n'est pas terminé depuis la réforme sur l'assimilation des programmes de l'enseignement féminin à l'enseignement masculin (1924 pour le baccalauréat puis 1925 avec

---

[418] Au sens proposé par Ernest GELLNER in *Nations et nationalisme*, traduit par Bénédicte Pineau, Paris, Payot, 1999.

[419] AN, F17 17499, « association des parents d'élèves, questionnaire et réponse janvier-juillet 1923 ». Sujet étudié à partir du dossier des AN, F17 17499 dans la troisième partie de la thèse de Géraldine VALES-LE GUENNEC, « L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris et en banlieue, 1880-1925 », thèse pour le doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Claude LELIEVRE, Paris V, 2004.

un nouveau plan d'étude). Doit-on abandonner le « Diplôme » de fin d'études dédié aux filles ? Comment adapter le programme de préparation au baccalauréat commun (aux filles et garçons) tout en gardant des spécificités à l'enseignement proprement féminin ? Ces question sont au cœur des problèmes qui jalonne les années 1930.

Jeanne P. Crouzet-Benaben lorsqu'elle rédige en 1935, pour le compte de la *Revue Universitaire* un compte-rendu sur « les résultats de l'assimilation » à partir d'une enquête auprès des lecteurs et lectrices de la revue, qualifie ces questions comme : « les résidus ou les reliquats de l'enseignement féminin ancien [420]». Si elle y voit les restes d'un passé récent, beaucoup de personnes notamment les membres du CSIP sont encore dubitatives. Dans l'ensemble on a du mal à abandonner l'idée de la différenciation éducative entre filles et garçons.

Il faut pourtant que les pouvoirs publics trouvent des solutions et répondent aux besoins de la société. Le palliatif pourrait être la « coéducation » si les établissements féminins n'obtiennent pas les moyens suffisants pour organiser partout un enseignement secondaire similaire à celui des garçons. Cependant elle ne correspond pas encore suffisamment à l'idée que l'on se fait d'une bonne administration de la scolarité secondaire en France à cette époque. C'est peut-être ce qui explique une forme de silence généralisé. Le peu de sources ministérielles, l'absence d'essais ou de traités sur la question tend à prouver l'invisibilité du processus.

4. Indifférence ou embarras ?

Les remarques et les jugements des proviseurs et des principaux qui vivent au quotidien la cohabitation des élèves des deux sexes sont relatés par les rapporteurs lorsqu'ils s'intéressent au sujet. Le nombre des rapports annuels mentionnant cette pratique représente un indice de fréquence relatif. Certes intuitifs, mais aux vues de la faiblesse en quantité comme en contenu, nous le traduisons comme une forme de silence que l'on peut interpréter de différentes façons. Est-ce la marque de certaines réticences afin de rester conforme au discours dominant ? Est-ce de l'indifférence à l'égard de la pratique ? Nous pouvons supposer aussi qu'une forme de

[420] Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Les résultats de l'assimilation », in *Revue Universitaires*, t. 1, n° 5 mai 1935, p. 420-435. Nous respectons la typographie de la source pour désigner Madame Crouzet-Benaben qui peut également se trouver sous la forme : Crouzet-Benaben. Elle est la femme de Paul Crouzet. Jeanne P. Crouzet-Benaben s'est chargée d'analyser les résultats d'une enquête lancée par la revue en 1932 auprès de ses lecteurs et lectrices, personnel de l'enseignement secondaire. Les résultats ont été publiés dans deux articles consécutifs en mai (n° 5) et juin (n° 6) 1935 par la *Revue Universitaires* en 1935.

normalité rend la pratique invisible. En effet, s'il n'y a pas de problèmes particuliers, pourquoi nommer les "choses" ? De sorte que sous le signe de la dénégation l'école devient un lieu de socialisation peu à peu « mixte », dans l'oubli de questionnement sur la coinstruction[421]. François Jacquet-Françillon le dit à propos de la mixité dans l'enseignement primaire au XIX^e^ siècle :

> À long terme, la banalisation de la mixité et de la coéducation, leur extension aux écoles urbaines, viendront plus directement de l'effacement du schéma sexuel de représentation de l'enfant, ou du moins de représentation de la sociabilité et des mœurs[422].

Les notions de « banalisation » et « effacement du schéma sexuel » s'appliquent tout autant, si ce n'est plus, à l'histoire de la mixité des jeunes adolescent-e-s du XX^e^ siècle.

On aurait pu croire que l'enquête diligentée en 1932 auprès des lycées d'État pour évaluer l'ampleur de l'accueil de filles dans les établissements de garçons pousse les rapporteurs à évoquer la situation sur le plan académique. La même année les lecteurs et lectrices de la *Revue Universitaire*, revue de référence pour les administrateurs-trices de l'éducation, ont été sollicité-e-s pour répondre à une enquête portant, non pas sur la coinstruction, mais, sur l'assimilation des programmes et les compétences des filles et des garçons. Or le questionnaire s'adresse plus particulièrement aux :

> - parents pouvant observer journellement frères et sœurs au travail
> - professeurs enseignant dans des classes mixtes proprement secondaires
> - professeurs de l'enseignement masculin délégués, pour des heures supplémentaires dans un établissement féminin
> - professeur de Première supérieure ou de Mathématiques spéciales préparant des élèves des deux sexes à l'École Normale[423]

---

[421] Sur les 144 rapports répertoriés dans les cartons cotés F17 13928 à 13932 trois académies sont plus silencieuses que les autres. Alger et Paris mentionnent la situation une seule fois en 1950. Mais la collection n'est composée que de deux dossiers pour la première (1929_30 ; 1949-50) et de quatre pour la seconde (1927-28 ; 1928-29 ; 1936-37 ; 1949-50 ; D'autres années sont consultables dans la série AJ 16 pour Paris). Strasbourg, en revanche a laissé huit rapports au cours de cette période ce qui représente davantage que la moyenne. Or aucun n'évoque, à un moment ou un autre, la présence de filles dans les établissements masculins. Pourtant l'enquête de 1932 en donne la preuve en ce qui concerne les lycées d'État. La récente thèse d'Éric Ettwiller le confirme pour le collège municipal de Sarrebourg de l'académie strasbourgeoise (p. 2004). Éric ETTWILLER, « L'enseignement secondaire des filles en Alsace-Lorraine et dans l'académie de Nancy de 1871 à 1940 », thèse pour le doctorat en histoire contemporaine, Strasbourg, 2017, p. 1197 pour l'académie de Nancy et p. 2004 pour le seul collège de l'académie de Strasbourg.

[422] François JACQUET-FRANCILLON, « Le problème de la mixité scolaire au XIX^e^ siècle », in *Egalité entre les sexes : mixité et démocratie*, Claudine BAUDOUX et Claude ZAIDMAN (dirs.), Paris, L'Harmattan, 1992, p. 18 à 30, p. 28.

[423] « Enquête comparative sur les résultats obtenus dans les mêmes études par les jeunes gens et les jeunes filles », in *Revue Universitaires*, n° 10, t. 2, décembre 1932, p. 385 et 386. C'est à partir de ce questionnaire que trois ans plus tard, Jeanne P. Crouzet-Benaben rédige le compte-rendu évoqué. Voir note précédente.

Preuve que le système associant les deux sexes dans les classes est suffisamment répandu pour qu'on interroge directement les enseignant-e-s et les parents concernés. Pourtant l'intérêt n'apparaît pas dans les rapports annuels du début des années trente. Plus étonnant, les débats soulevés par le vote de la loi de 1933 sur la gémination dans l'enseignement primaire, ne suscite pas un regain d'intérêt sur ce qui se passe dans le secondaire.

En revanche, entre 1928 et 1930, un léger sursaut du nombre d'évocations de la « coéducation » apparaît[424]. Or cette période encadre la promulgation de l'encyclique papale du 31 décembre 1929, *Divini illius magistri,* sur l'éducation chrétienne de la jeunesse même si aucun des rapports n'y fait référence. Cette dernière condamne fermement la « coéducation » ; tout particulièrement à l'école et « principalement durant l'adolescence, la période la plus délicate et la plus décisive de la formation[425] ». Aussi la recrudescence des remarques sur la question et quelques analyses approfondies, dans les bilans annuels des académies ne sont peut-être pas complètement fortuites. Elles pourraient être une forme de réaction influencée par la réflexion suscitée par cette encyclique. Pourquoi réaction ? Parce que contrairement à ce que préconise l'encyclique, les descriptions et les avis portés sur ce « nouveau procédé pédagogique » sont en grande majorité positifs et encourageants. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les critiques négatives sont peu nombreuses et atténuées par des considérations qui font la part des choses. Les rapports des professionnels qui observent la pratique du coenseignement sur le terrain ne remettent pas en cause de façon radicale les bienfaits du coenseignement.

Qu'en est-il des familles françaises qui envoient leurs filles dans les lycées ou collèges de garçons ? Le contexte politique et économique de l'entre-deux-guerres est difficile. Bouleversés par les traumatismes de la Première Guerre et touchée par les crises qui précèdent la Seconde, la société est en pleine mutation. Les transformations s'opèrent dans les mentalités, par capillarité (comme aime dire Jean-François Sirinelli), l'ordre social est déstabilisé. Des mouvements de fonds impalpables suscitent résistances au changement pour les uns, ouverture d'esprit pour les autres. Cependant comme le remarque Antoine Prost « ni la jeunesse populaire

[424] AN, F17 17929 à F17 17930, 14 rapports sur les 40 conservés évoquent la coéducation dans certains établissements de leur académie. Certains de façon sibylline, la majorité la décrive dans un seul paragraphe et trois approfondissent le sujet : Aix en 1928, Besançon en 1929 et Toulouse en 1930.
[425] *Divini illius magistri*, lettre encyclique du pape Pie XI, Aux Patriarches, Primats, Archevêques, Evêques et autres Ordinaires de lieu, en paix et communion avec le Siège apostolique, p. 18.

ni la jeunesse bourgeoise ne sont en opposition avec la société, dans la France de cette époque. Les mécanismes d'intégration sont beaucoup plus forts que les conflits de génération[426] ».

II. Les familles à l'épreuve du coenseignement : les parents et leurs filles au collège ou au lycée de garçons

Faciliter l'ascension sociale de ses enfants par l'intermédiaire d'études scolaires plus longues est un moyen de leur offrir plus d'autonomie. L'ouverture d'esprit des familles, parents et enfants, soutient ainsi le mouvement qui cherche à faciliter la poursuite des études secondaires des jeunes, entre autres des filles.

1. Les motivations des familles

Au-delà des modalités d'autorisation, les dossiers déposés auprès du service du ministère permettent de repérer les motivations des familles et des communes responsables de la gestion de l'éducation des enfants. A l'échelle locale, les édiles municipaux représentent la population qui les a élus, mais ils sont eux-mêmes concernées en tant que parents. Leurs décisions reflètent ainsi l'ambiance des circonstances. Quelques registres de délibérations motivés par une vision positive de la « coéducation » donnent à voir les projections professionnelles envisagées pour les filles. Les professions libérales, valorisantes socialement sont les arguments invoqués pour promouvoir l'assimilation des jeunes élèves de sexe féminin. La délibération du conseil municipal de la petite ville d'Issoudun (Académie de Poitiers) de 1927, très favorable à cette mesure, donne un bon exemple de cette vision :

> Vous savez que, depuis déjà longtemps, le Parlement a voté des lois qui permettent aux femmes de pratiquer les carrières libérales : elles peuvent être médecins, pharmaciennes, avocates[427]. Pour le devenir elles sont dans l'obligation, jeunes filles, de suivre les cours d'instruction secondaire, qui leur permettent, d'abord s'acquérir [sic] le baccalauréat, première étape des examens qui mènent à ces carrières. […]
>
> Monsieur l'Inspecteur d'Académie par l'intermédiaire de Monsieur le PREFET, demande au Conseil Municipal que l'exception devienne la règle, et que nous autorisions les jeunes filles, à l'avenir, légalement, à suivre, essentiellement comme externes, les Cours de notre Collège de garçons[428].

---

[426] Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres nesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres »,…,*op.cit.*, p. 35.

[427] Le « e » est bien tapé à la machine.

[428] AN, F17 14165 académie de Poitiers, extrait de la délibération municipale du 11 Juin 1927.

L'ambition affichée dans cette note peut surprendre car l'on pourrait s'attendre à des professions intermédiaires, moins élitistes mais utiles en temps de crise. De même l'extrait de la délibération municipale du 30 décembre 1930 de la ville de Saint-Claude (académie de Besançon) fait preuve d'une ouverture d'esprit sur l'avenir professionnel des femmes qui demandent des études longues après l'obtention du baccalauréat :

> Considérant qu'il y a lieu de donner à chacun la faculté de pouvoir embrasser l'une ou l'autre des professions (Médecine, Pharmacie, Avocat, Professorat de l'enseignement secondaire, Administrations centrales) vers laquelle l'élève semble prédestinée et pour laquelle le baccalauréat est indispensable est d'avis de permettre aux jeunes filles l'accès au Collège de garçons, mais seulement au titre d'externes libres et sous les conditions de la circulaire ministérielle du 10 août 1926[429].

Pour l'avenir de leurs filles, les ambitions familiales sont dépendantes des possibilités offertes dans leur cadre de vie. Elles doivent composer entre volonté de réussite, nécessité d'acquérir de l'autonomie et réalités pratiques pour atteindre leurs objectifs.

a. Volonté de réussite

La "réussite" correspond d'abord à un désir individuel d'ascension sociale. En devenant un désir collectif, il pousse vers l'avant les initiatives politiques locales et nationales. Dans l'entre-deux-guerres, alors que les couches moyennes de la société attendent davantage de culture et de formation pour leurs enfants, les prémisses de la démocratisation de l'enseignement sont en germe[430][431]. De plus, « L'après-guerre ou, plutôt, l'expérience de la guerre a transformé les structures sociales et les relations entre les sexes. En tout cas c'est valable pour les femmes de la minorité bourgeoise[432] » écrit Karen Offen.

La Première Guerre a accéléré les changements pour la classe aisée mais surtout pour celle qui aspire à le devenir. Le « droit au travail » avec la réclamation d'une « égale éducation »

---

[429] AN, F17 14165 académie de Besançon, extrait de la délibération municipale de Saint-Claude du 10 janvier 1930.

[430] Il me semble que les deux volontés avancent en parallèle dans les années vingt et trente. D'un côté la « recherche » ou réflexion comme celle de *l'Université nouvelle* reste dans le cercle restreint de l'élite ; des décisions telles que la gratuité du secondaire (1930 et al.) sont l'une des amorces de la démocratisation de l'enseignement. Mais les volontés individuelles deviennent collectives plus tard, après la Seconde Guerre mondiale. Le croisement entre les deux parallèles s'effectue plutôt dans les années cinquante.

[431] Sur la démocratisation de l'enseignement de la période de l'entre-deux-guerres voir :

- Antoine PROST Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation, Vol. 4. Tempus, Paris, Perrin, 2004.
- Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, nº 3, 1983, p. 252 à 288.
- Antoine PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, Presses universitaires de France, 1986. En introduction il expose la situation de la période d'avant la Seconde Guerre mondiale.

[432] Karen OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat …, *op.cit.,* p. 277.

devient nécessaire au point de battre en brèche la traditionnelle protection des filles avant leur vie maritale. Le baccalauréat comme le brevet sont la reconnaissance et le passeport pour envisager un travail respectable. Karen Offen précise d'ailleurs, que malgré leur aversion pour le changement les conservateurs reconnaissent la nécessité d'une adaptation du secondaire féminin lié aux circonstances de l'après-guerre. C'est pourquoi la réforme de 1925 est « Le résultat final [d'] une concession politique aux réalités socio-économiques[433] ». La réforme ouvre des portes pour satisfaire les ambitions de réussite professionnelle des filles. À l'échelle locale cela se traduit par des décisions politiques qui dépendent des moyens à disposition. Souvent, l'enseignement chez les garçons devient alors le palliatif de l'offre scolaire incomplète dédiée aux filles.

A Agde, petite ville de l'Hérault, les délibérations du conseil du 27 août 1927 donnent un autre aperçu des motivations qui animent des élus locaux lorsqu'ils réclament l'entrée des filles dans le collège masculin. Au cœur du « midi rouge » où les républicains sont bien implantés ils sont sensibles à l'égalité de traitement pour tous et toutes leurs administré-e-s[434]. Le compte-rendu exprime le souci de la part du maire, Monsieur J. Félix et de ses conseillers municipaux en collaboration avec M. Dussol le principal, de développer une réelle politique d'offre scolaire donnant des chances à toute la jeunesse :

> Les résultats acquis ont confirmé que la doctrine du Conseil municipal était la bonne. La présence de fillettes dans les classes primaires a apporté un élément à tous points de vue moraux et matériels favorables à la vie de notre établissement secondaire et nous avons pu saluer au cours de la dernière année scolaire le brillant succès obtenu à l'examen du baccalauréat par la première jeune fille admise à suivre les cours de classes supérieures[435].

Leur vœu est donc d'obtenir l'autorisation, dans le cadre de la circulaire du 10 août 1926, d'ouvrir les portes du collège de garçons à des collégiennes dès la sixième jusqu'en seconde. Cette volonté s'intègre à un schéma plus global de la politique locale qui s'inquiète de l'instruction des jeunes de toutes les conditions sociales. De même nous apprenons que des aides financières soutiennent déjà certaines familles et seront équitablement distribuées quel que soit le sexe de l'enfant :

> Avec les cours complémentaires organisés tant à l'école des garçons qu'à celle des filles par nos excellents maîtres primaires nous aurons ainsi conformément à notre

---

[433] *Ibid.*, p. 285.
[434] Jacques BLIN, « Réflexions sur le Midi Rouge », *Le Midi Rouge, Bulletin de l'Association Maitron Languedoc-Roussillon*, n° 20, décembre 2012. Le "rouge" est un républicain convaincu, à la limite d'être révolutionnaire et surtout anticlérical.
[435] AN F17 14165, académie de Montpellier, extrait de la délibération municipale de la ville d'Agde du 27 août 1927

> programme le maximum des choses possibles dans notre modeste cadre pour l'instruction des enfants du peuple.
>
> Il demeure bien entendu que les facilités accordées précédemment aux anciens élèves de l'école primaire publique de garçons admis à la fin de leurs études au collège sont applicables aux anciennes élèves de l'école publique de filles et que des remises de rétribution collégiale seront accordées dans les mêmes conditions[436].

Dans cette même délibération il est question des habitants hostiles à la coinstruction et qui l'ont fait savoir. Le compte-rendu analyse cette opposition avec philosophie considérant que : « Ce mouvement de mauvaise humeur ne se renouvellera certainement pas au moment où le principe de l'admission sera étendu, l'habitude étant prise et la pratique restant rigoureusement garantie de tout excès et de tout danger (…)[437]». De fait les craintes proviendraient, d'après le conseil municipal, de « La mauvaise humeur manifestée par les adversaires de l'enseignement public lors de l'application de ces premières mesures ». Mais ils sont assurés de la bonne publicité du coenseignement grâce à la notoriété du public qui la pratique, c'est-à-dire les filles des " bonnes familles". Selon le maire l'hostilité n'est que « la reconnaissance du succès qu'elles [les premières mesures] ont obtenu et le contre-coup de l'empressement mis par les familles les plus honorables de la ville à en profiter [438]». De fait si les volontés de certain-e-s comme celles des « familles honorables » agathoises facilitent l'adhésion à de nouvelles expériences, elles induisent des ruptures dans les comportements qui ne sont pas du goût de tous ceux et celles qui les désapprouvent.

b. De l'utilité des études pour les jeunes filles

En province comme à Paris les études doivent être utiles. En effet, le diplôme de fin d'études réservée au filles depuis la création de l'enseignement secondaire féminin et l'idée de faire des « études désintéressées » selon la formule consacrée n'ont plus d'intérêt pour les futures jeunes femmes adultes des années trente. Le baccalauréat donne accès à l'enseignement supérieur et ce faisant à une vie professionnelle honorable et rémunératrice. « Le mouvement vers une certaine insertion professionnelle se révèle peu à peu irrésistible [439]» disent Françoise et Claude Lelièvre qui qualifient de « détournements » le fait que l'enseignement secondaire féminin change d'objectif.

---

[436] Ibid.
[437] Ibid.
[438] *Ibid.* Retranscription fidèle du mot « contre-coup » écrit avec un trait d'union.
[439] Françoise LELIEVRE, et Claude LELIEVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Repères pédagogiques, Paris, Nathan, 1991, p. 126 à 128.

Comment sur le terrain et dans les pratiques répondre aux ambitions de la demande d'éducation alors que l'éventail social s'élargit ? D'autant que l'État est pauvre, les communes ne sont pas riches et l'éducation a un prix. Cependant la demande croissante d'accès au bon diplôme oblige la démocratisation de l'enseignement secondaire. Et le nombre de filles doit être pris en compte dans ce mouvement. Même si en 1930 seulement 5,1 % de la génération à laquelle appartiennent les bachelier-e-s obtiennent le diplôme, ils et elles sont 7,5% (dont 5,5% de garçons et 2% de filles) en 1935. En 1940 se sont 8,5 % de leur classe d'âge qui sont diplômé-e-s du baccalauréat dont 2,9% de filles et 5,6% de garçons[440]. La part des jeunes dans l'enseignement secondaire ne cesse plus de croître, la part des filles augmente parallèlement à celle des garçons. Or, parmi les accommodements, entre des principes dont la rigidité vacille et les besoins croissant de formation, le système du coenseignement est une réponse aux demandes familiales.

2. Des démarches collectives s'opposent aux difficultés administratives.

Pour obtenir satisfaction les familles jouent un rôle non négligeable. Elles exercent des pressions auprès des administrations afin d'obtenir gain de cause pour leurs filles. C'est la voix des pères, et non des mères, qui se fait entendre auprès des instances impliquées.

Ainsi le 18 septembre 1926 le conseil municipal de Villefranche (Rhône) rappelle que :

> Plusieurs pères de famille ont, à maintes reprises, manifesté le désir de faire poursuivre leurs études secondaires à leurs jeunes filles et ont regretté de ne pouvoir le faire sur place puisque jusqu'à ce jour elles ne pouvaient être admises au collège qu'en fin d'études de première, philosophie et mathématiques[441].

Cet extrait permet illustre à la fois le désir de donner une éducation plus poussée, les difficultés d'y parvenir pour les filles et le fait que le processus est déjà en marche. Le collège de Villefranche applique la règle valable pour les grandes classes qui se joue dans les lycées d'État.

Depuis le début des années vingt les filles entrent par le haut (classes du second cycle), mais désormais au milieu de ces mêmes années les possibilités s'ouvrent pour les collèges municipaux de les faire rentrer par le bas (classes du premier cycle). Ce n'est pas toujours facile d'obtenir les autorisations nécessaires malgré les circulaires qui se succèdent depuis 1926 (voir chapitre 1). Les contraintes sont importantes. C'est le cas à Paris lorsque les parents

[440] Jean-Claude CHESNAIS, « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population* 30, nº 3, 1975, p. 527-550, tableau 7, p. 538. [En ligne].
[441] AN, F17 14165, « Coéducation 1917-1930 », académie de Lyon, extrait du conseil municipal de Villefranche du 18 septembre 1926.

de 23 petites élèves encore en 7ème en juin 1930 veulent « obtenir que les jeunes filles soient autorisées à poursuivre leurs études secondaires au lycée Carnot de Paris dans toutes les classes intermédiaires (6ème à 2nde inclusivement)[442]». Une réponse négative est émise le 11 janvier 1930 à la pétition des pères de famille envoyée les semaines précédentes, en 1929. C'est alors que le recteur de Paris reçoit en fin d'année scolaire, le 6 juin 1930, une lettre privée d'André Monnot des Angles, administrateur de la Société au tribunal de Commerce de la Seine, l'un des parents concernés. Il espère probablement que ses qualités professionnelles et sociales auront plus de poids que n'en a eu la pétition envoyée les mois précédents. Il récapitule la demande collective qui dit-il : « serait à titre d'essai provisoire pendant un an ». Les familles ont plusieurs arguments pour appuyer leur demande : la distance des « lycées voisins (…) trop éloignés et complets », un nombre de places suffisantes en 6ème à Carnot « sans travaux ni aménagements, ni dépenses, sans même création d'une section supplémentaire » et l'engagement que seules les filles issues des classes primaires du lycée seraient les bénéficiaires de cette autorisation exceptionnelle à l'essai. Selon M. Monnot des Angles les parents prennent également à leur charge « toute la responsabilité de leur faire continuer leurs études secondaires dans un lycée de garçons[443]» espérant soulager la conscience des décideurs. Cette demande pourrait être légitime en province, mais dans le cas de Paris c'est différent. D'une part, la ville est dotée d'établissements féminins desservant dans un périmètre raisonnable les besoins des habitants, d'autre part il n'y a pas de collèges communaux (qui sont les seules structures répondant aux circulaires de 1926 à 1930 pour les petites classes du secondaire). C'est pourquoi Monsieur Vial, directeur de l'enseignement secondaire répond, dès le 11 janvier 1930, par la négative au recteur de Paris, lui-même chargé de transmettre aux parents comme au proviseur du lycée Carnot la décision ministérielle. Elle s'appuie sur l'avis de la section permanente du CSIP à propos des lycées d'État. Les autorisations sont uniquement valables pour les classes terminales de philosophie et mathématiques et pour les classes préparant aux Grandes écoles. Monsieur Vial en profite pour rappeler au Recteur de Paris qui gère une immense académie de neuf départements limitrophes que les règles s'appliquent à toutes les villes possédant des établissements d'enseignement secondaire féminin puisque « les familles ont à leur disposition les moyens de communication » c'est à dire les transports

[442] AN, AJ16 8679 : « Académie Paris : Cas particuliers relatifs aux admissions : instructions/ 1922 1946 », sous chemise : « 1925-1946, Q. pratiques ».
[443] Ibid.

urbains pour qu'elles s'y rendent[444]. Il est entendu, encore en 1930, que l'on ne déroge pas à la rigueur réglementaire établie par les membres de la direction centrale. La règle de fond reste la séparation des sexes et des établissements au détriment du confort des élèves et des volontés familiales.

Les interventions collectives de pères de famille sous forme de pétitions apparaissent à plusieurs reprises dans les archives ministérielles concernant la question de la « coéducation ».

Le cas exemplaire de la commune de Compiègne illustre comment un groupe de pression mobilise, à tous les échelons, les différents acteurs de l'espace public dont les pouvoirs et l'influence peuvent jouer sur les décisions locales. Compiègne dépendante de l'académie de Paris est contrainte aux mêmes règles édictées par Monsieur Vial au recteur de Paris (dont il vient d'être question). Or le contexte géographique la positionne dans une situation commune à la plupart des villes départementales de province des autres académies, c'est-à-dire trop éloignées d'un centre urbain doté d'un collège ou lycée de jeunes filles. Tout commence avec le préfet de l'Oise qui, le 2 mars 1929, transmet directement au ministère de l'Instruction publique une pétition signée de 32 chefs de famille de Compiègne et Margny-lès-Compiègne, « tendant à l'admission des jeunes filles dans toutes les classes du Collège de Compiègne » où il n'y a pas d'établissement féminin public. Il termine son bordereau de transmission par la phrase suivante : « J'appuie cette requête de mon avis favorable ». Les pères qui ont signé manuellement la pétition en ajoutant chacun leur adresse postale, partent du principe que les expériences de « coéducation » dans les classes élémentaires donnent « d'excellents résultats ». A cela s'ajoutent trois considérations à replacer dans leur contexte :

- La première réclame une égalité de traitement entre filles et garçons « Considérant […] l'injustice faite aux élèves filles qui, après s'être distinguées, se voient à proprement parler exclues du Collège en fin de septième ». En effet elles doivent attendre le droit d'intégrer la classe de Première pour être autorisée à revenir au collège.

- Aussi, les parents contestent cette règle, car « elles [les filles] risquent de ce fait d'être admises trop tôt dans cette classe, et s'y trouvent en état d'infériorité manifeste vis-à-vis des garçons qui ont bénéficié du cycle complet d'études secondaires ». Il faut comprendre que l'impatience de les faire retourner au collège provoque à titre individuel, des préparations accélérées, mais insuffisantes.

[444] L'académie de Paris comprend, outre Paris intra-muros et le département de la Seine (75), les départements du Cher (18) ; Eure-et-Loir (28) ; Loiret (45) ; Loir-et-Cher (41) ; Marne (51) ; Oise (60) ; Seine-et-Marne (77) ; Seine-et Oise (78, 91, 92).

- Enfin pour terminer leur réclamation les parents attendent : « la création en cette ville d'un établissement laïque d'enseignement secondaire féminin ».

Les parents montrent leur attachement au service public républicain. Il existe en effet le Cours Sévigné, institution privée pour les jeunes filles. Dans l'entre-deux-guerres il remplaçait l'école des Sœurs de la Compassion, congrégation religieuse enseignante pour l'éducation des filles, qui était installée à Compiègne avant son éviction dans le cadre des lois laïques[445].

A l'issue de l'envoi de la pétition, le collège de garçons entre en scène au début de l'été 1929. Le Bureau d'Administration du collège se réunit pour approuver la demande parentale, il considère même comme un devoir de recevoir des collégiennes. S'appuyant sur la circulaire d'octobre 1928 le principal, monsieur Touzé annonce une capacité d'accueil, en tenant compte du nombre des externes de son effectif, pour vingt nouvelles élèves[446]. Qui sont les membres du bureau d'administration ? La séance du 6 juillet, ouverte par son président le Député-Maire M. Fournier-Sarlovèze, est composée de dix personnes alors que le sous-préfet (M. Rousselot), l'inspecteur d'Académie (M. Duval), un représentant de la Chambre de commerce et le sous-directeur des Haras se sont excusés. Les autres personnalités sont pour les unes associées à la vie du collège : deux enseignants (M. Julliard, professeur et M. Henry, répétiteur) le principal, le médecin du collège (Docteur Tournant) et deux ex- présidents de l'amicale des anciens élèves (MM. Barbier et Davesnes) ; les autres sont associées à la vie locale tels le conseiller municipal (M. Lefèvre), le président du Tribunal (M. Puech) et l'adjoint au maire (M. Ancel). Si les parents n'ont pas de représentants au conseil d'administration du collège, ils sont soutenus pas tous ceux qui incarnent les institutions politiques et économiques locales.

A la fin du même mois c'est au tour du Conseil municipal de prononcer son approbation à l'admission de filles dans toutes les classes du collège en laissant carte blanche au principal de les choisir. Enfin, à la veille de la rentrée scolaire de 1929 - 1930 la hiérarchie administrative entre en jeu. L'inspection académique, sous couvert du recteur, appuie d'un avis favorable les familles signataires en faisant remarquer que les 32 pétitionnaires sont plus nombreux que les vingt places envisagées. Cette remarque a pour objectif d'interpeller la municipalité « de la nécessité de créer un collège ou tout au moins un cours secondaire pour donner satisfaction au vœu des familles ». Il n'empêche que le 30 septembre une réponse favorable à l'accueil

---

[445] En 1949 l'école est revenue dans le giron de la Congrégation qui a repris la direction. Voir :[En ligne : http://sevigne-compiegne.fr/notre-histoire/]. En 1932 est également implanté une école privée pour jeunes filles *Notre Dame* par Sœur Marie Cécile, ursuline de la Compagnie de Saint Ursule du convent de Tours, qui devient *Notre Dame de Tilloye*.en 1945.

[446] La capacité d'accueil était conditionnée, selon la circulaire, par l'effectif d'externes garçons.

d'élèves filles à tous les niveaux du secondaire est décrétée par le ministère pour la ville de Compiègne. Rappelons que ce n'était pas gagné d'avance puisque la ville était normalement contrainte aux règles particulières énoncées par M. Vial à propos de l'académie de Paris.

Cette histoire met en scène la coalition des forces de pression qui réussit à faire bouger les lignes de conduite. Elle témoigne du changement progressif des mentalités. Les hommes, les parents, voient avant tout l'intérêt de leur progéniture. Le lent changement des représentations facilite l'acceptation de nouvelles règles pragmatiques qui dépassent le principe de la séparation des sexes. C'est plutôt une dilution de l'idée de la séparation des sexes et non, à proprement parler, une volonté consciente et collective.

En fait, les premiers pas vers l'instruction en commun sont les résultats d'un jeu d'influences entre les tendances admises au plan national et les besoins locaux. Ainsi, une petite ville comme Compiègne joue un rôle sur la tendance au décloisonnement de l'éducation en agissant concrètement sur son territoire. Mais cette revendication est réalisable parce que depuis la sortie de la Première Guerre mondiale la même inclination se réalise à l'échelle nationale.

3. Un essai de sociologie des origines familiales des élèves filles[447].

Lorsque les parents se mobilisent pour défendre le coenseignement dans les collèges ou lycées de garçons ils plaident avant tout l'avenir de leurs filles. Le problème ne se pose pas pour les garçons lorsqu'ils intègrent les établissements secondaires masculins qui leur sont dédiés. Le plus souvent ils y arrivent dès les classes élémentaires pour accomplir leur « carrière scolaire » jusqu'au baccalauréat et classe préparatoire s'ils en ont les possibilités matérielles et/ou intellectuelles[448]. Ils appartiennent aux catégories sociales aisées, culturellement du moins, si ce n'est financièrement ; catégories qui fabriquent l'élite républicaine.

Qu'en est-il des jeunes filles ? Après la Grande Guerre, le public d'élèves du secondaire féminin « contrairement aux espérances des milieux dirigeants républicains » ne correspond pas à la clientèle bourgeoise attendue[449]. Car « Beaucoup d'élèves […] sont issues de la petite

[447] Cette section s'appuie sur, d'une part des annotations dans les rapports académiques, des listes de parents pétitionnaires (AN, F17 14165 et AJ16 8679) ; d'autre part des listes d'élèves filles inscrites au collège de Carpentras avec origine professionnelle des pères de famille. Il faut ajouter les informations obtenues lors des entretiens avec Monsieur Ughetto auteur d'une recherche privée, de Monsieur Philippe Anrès, Madame Marie-Noëlle Falque, Madame Nicole Baudoin (ancien-ne-s élèves du collège de Carpentras entre 1939 et 1951).

[448] Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, 1992), p. 645 à 676.

[449] Voir Karen OFFEN , « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 »…, *op.cit.,* p. 265. Les filles de la bourgeoisie aisée, dite aussi « haute bourgeoisie » ou « bonne bourgeoisie » (plutôt catholique, plutôt conservatrice) sont envoyées de préférence dans les écoles libres et confessionnelles. Le

bourgeoisie sans patrimoine (et sans dot !) : la préoccupation professionnelle ne peut être écartée de l'horizon de leurs études[450] ». Il n'est pas possible d'approfondir trop avant la sociologie familiale des filles scolarisées dans le secondaire public. Cependant, les informations sur les professions des parents lorsqu'elles nous parviennent, montrent une homogénéité des milieux familiaux similaires à ceux de leurs homologues masculins dans lesquels évoluent les jeunes filles pionnières de la coinstruction. Ils ressemblent aux catégories sociales aisées, dites bourgeoises. Cependant, les familles de la « haute » bourgeoisie, de la bourgeoisie catholique et cléricale et de la bourgeoisie conservatrice sur le plan politique n'imaginent pas que leurs jeunes filles intègrent ce type de scolarité. Les élèves des établissements coéducatifs appartiennent aux milieux familiaux déclinés dans le rapport académique de 1921-1922 de Bordeaux :

> Les parents des élèves sont des fonctionnaires, des officiers, des commerçants, des industriels, des propriétaires, des personnes exerçants une profession libérale, de petits employés, les ouvriers ; on signale beaucoup d'instituteurs. Ajoutons les nouveaux riches de la campagne et de la ville. La haute bourgeoisie de Bordeaux, par snobisme, s'en tient à l'enseignement libre, bien qu'elle estime les professeurs de l'Université[451].

Ce panorama des origines sociales des lycéens et collégiens montre des parents dont les professions nécessitent d'avoir un certain niveau d'études qui va au-delà du certificat d'études obtenu en primaire. Sans surprise les catégories populaires du monde agricole et ouvrier sont quasi absentes. C'est ce que dit le rapport de Rennes en 1934 :

> […] un peu partout on me fait connaître que nos lycéens et nos collégiens sont pour la plupart fils de fonctionnaires et immédiatement après, pour une fraction encore très importante, fils de commerçants et de petits industriels. A peu près partout aussi, on me signale que la campagne fournit très peu d'éléments, quelquefois aucun[452] .

a. Les pères des filles exercent des professions supérieures.

---

pensionnat féminin n'est pas un frein pour cette catégorie sociale. Il est perçu comme un lieu de bonne éducation surveillée, associé à la vie conventuelle ; Il est aussi la continuité de l'éducation reçue par la génération précédente, c'est à dire celle des mères de nos jeunes filles des années trente.

[450] Françoise LELIEVRE, et Claude LELIEVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Repères pédagogiques, Paris, Nathan, 1991, p. 126 à 128. Françoise Mayeur propose l'étude sociologique du public féminin qui fréquente l'enseignement secondaire avant la Première Guerre mondiale, voir le troisième chapitre de la seconde partie *in* Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. A partir de cette étude, je constate qu'après la Première Guerre mondiale ce sont les mêmes types de famille qui envoient leurs filles dans le secondaire féminin et dans les établissements de garçons lorsqu'elles n'ont pas d'autres solutions.

[451] AN, F17 13928 académie de Bordeaux, rapport académique de 1921-1922.

[452] AN, F17 13930, académie de Rennes, rapport académique de 1933-1934, p. 8.

D'autres exemples glanés dans les archives donnent une image de la composition sociologique des familles. Qu'elles vivent dans l'ouest ou le midi, au nord de la Seine ou à l'est de la France les mêmes professions apparaissent. Ainsi la liste retrouvée dans la lettre du député de la Côte d'Or, Monsieur Vincent, qui défend la cause de « 18 ou 20 pères de famille du voisinage dont le nom préfigure dans la liste [et qui] seraient heureux de profiter d'une décision favorable [453]» de coinstruction à Châtillon-sur-Seine. La liste est composée d'un médecin (Docteur Thomson), d'un artiste peintre (Omer Reddé[454]), d'un chirurgien-dentiste (Jean Curie), d'un professeur (Fournier), de deux négociants (Rueff et Laval) et d'un commissaire-priseur (Rousselot). A Poitiers :

> Les parents qui dirigent leurs filles vers la section [secondaire] appartiennent à la bourgeoisie citadine et rurale, au petit commerce, au monde des fonctionnaires ; une seule élève, à Rochefort, vient du milieu ouvrier[455].

Cette élève est l'unique évocation d'une fille d'ouvrier à la lecture des rapports annuels. En effet « Pour beaucoup de jeunes, la scolarisation ne dépasse alors guère, ou pas du tout, l'école primaire : en grande majorité les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers quittent le système scolaire à l'issue de cette dernière [456]». L'étude des destins scolaires des filles et des garçons dans l'entre-deux-guerres tend à montrer qu'au-delà d'une différenciation sexuée des choix d'orientation, les filles engagées dans l'enseignement secondaire général pour obtenir le baccalauréat appartiennent aux milieux sociaux typiques des cadres moyens et supérieurs dont les pères ont obtenu un diplôme post-bac[457]. Les mères restent invisibles dans les études statistiques socio-professionnelles. Elles sont également absentes dans les listes d'élèves qui répertorient les professions des parents.

b. Les milieux familiaux des élèves du collège de Carpentras dans l'entre-deux-guerres. Focus sur les enfants de propriétaires terriens

À Carpentras, les listes d'inscriptions des élèves précisent l'adresse et la profession des parents entre 1941 et 1945. Très peu de mères sont mentionnées, sauf celles qui élèvent, seules,

---

[453] AN F17 14165, « Coéducation 1917-1930 », académie de Dijon, Chatillon-sur-Seine. Extrait d'une lettre du député de la Côte d'Or, Monsieur Vincent, au ministre de l'Instruction Publique du 16 octobre 1925. Le mois n'est pas indiqué. Or en 1925 cinq ministres de l'Instruction publique et des Beaux-arts se sont succédés : François Albert, Anatole de Monzie, Yvon Delbos, Paul Bénazet et Edouard Daladier.

[454] Artiste peintre local et musicien (violoniste). http://www.christaldesaintmarc.com/une-exposition-des-amis-du-chatillonnais-sur-une-personnalite-chatillo-a5110427

[455] AN, F17 139, académie de Poitiers, rapport académique de 1924-1925, rédigé par M. TALBERT inspecteur d'académie d'Angoulême à propos de l'enseignement féminin.

[456] Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, nº 3, 1992, pp. 645-676, p. 647.

[457] *Ibid.* p. 651

leurs enfants. Parmi elles, des veuves sans profession et des institutrices pour celles qui travaillent[458].

Les familles venant des campagnes environnantes sont qualifiées de « propriétaires » ou bien de pères « agriculteurs », mais jamais il n'est question de « paysans » ni « d'ouvriers agricoles ». Dans cette région on peut repérer deux types de propriétaires agricoles[459] :

- Ceux qui possèdent une petite exploitation de peu d'hectares qu'ils travaillent eux-mêmes et qui leur permet de faire vivre difficilement leur famille. Les exploitants appartiennent aux couches populaires et se caractérisent par un faible niveau d'instruction.

- Ceux qui exploitent de grandes propriétés avec du personnel agricole. Les familles se transmettent le patrimoine de génération en génération. Elles appartiennent au réseau de la bourgeoisie locale propriétaire dont l'aisance financière est très dépendante des circonstances économiques.

Or la période de l'entre-deux-guerres est difficile pour l'agriculture et la crise touche tous les exploitants agricoles, quel que soit leur niveau social. Il apparaît que les incertitudes matérielles influencent les stratégies scolaires des familles. Selon la catégorie des propriétaires fonciers, les choix des établissements pour scolariser les fils et les filles sont différents.

Ainsi, les familles d'exploitants alliées à la bourgeoisie urbaine (notaire, avocat, fonctionnaire, officiers militaires, directeurs de banques, d'usines notamment de conserves de fruits ou tomates…) sont dotées d'un capital culturel équivalent à leur réseau de socialisation. Elles pratiquent les mêmes stratégies par rapport à l'éducation de leurs enfants, c'est-à-dire que les garçons sont généralement envoyés en pension au prestigieux collège jésuite Saint Joseph d'Avignon. Or, les incertitudes de la situation économique incitent certaines familles d'exploitants à préférer les services publics locaux moins onéreux. Les jeunes adolescents doivent alors prendre un car matin et soir et faire des kilomètres pour se rendre au collège de Carpentras (comme Philippe Anrès - voir entretien). Par contre, leurs sœurs sont envoyées dans des pensions religieuses lointaines (Aix, Ardèche) pour leurs études secondaires. L'éloignement des filles est inévitable dans ce contexte familial parce qu'il n'est pas pensable

[458] Lorsque la profession des mères est renseigné, rien n'est dit sur situation (mort ou vivant) et la profession du père.

[459] La proposition de typologie des exploitants agricoles du Vaucluse reprend des travaux édités dans la revue *Provence historique* de la Fédération historique de Provence ; Claude MESLIAND, « Un modèle de croissance : l'agriculture cavaillonaise (XIXe-XXe siècle) », n°106, 1976 ; Yves RENAUDOT, « Les paysans du Vaucluse », n° 163, 1991. Yves RENAUDOT, *Les paysans du Var du XIXe -début XXe siècles*, thèse pour le doctorat d'État d'histoire, université d'Aix-en-Provence. Les familles de Monsieur Ughetto et de Monsieur Anrès avec qui j'ai eu des entretiens représentent chacune l'une des deux catégories de propriétaires agricoles.

de les inscrire à l'EPS de la ville ; « le collège du peuple[460] » serait une forme de déclassement. L'internat pour les filles évite alors le second inconvénient, à savoir l'éventuelle cohabitation scolaire avec leurs frères et autres garçons du collège de garçons de Carpentras qui restait la solution pour qu'elles puissent suivre la fin de leurs études secondaires classiques.

Du monde des campagnes environnantes de Carpentras, les parents "petits propriétaires" se posent sans doute moins de questions sur les choix de scolarisation lorsqu'ils ont des enfants brillant-e-s scolairement pour qui on ambitionne une poursuite d'études. D'autant que les établissements sont dotés d'internats évitant les trajets quotidiens de dix à trente kilomètres selon le village d'origine. Les filles vont " normalement" à l'EPS ouverte en 1925 dont le niveau d'étude permet de prétendre à des concours pour des professions intermédiaires comme ceux de l'administration des postes, mais surtout celui de l'école normale. Devenir institutrices est une promotion sociale pour les classes sociales issues de la campagne. Les meilleurs garçons après leur réussite au certificat d'études sont incités, quant à eux, à passer l'examen d'entrée en sixième et l'examen des bourses. Ils deviennent internes au collège de Carpentras pour ne rentrer chez eux qu'en fin de semaine[461].

A Carpentras les quelques jeunes filles qui fréquentent les murs du collège dans les années vingt et trente ne sont pas enfants des propriétaires terriens. Elles sont issues des mêmes familles dépeintes ailleurs, leurs parents appartiennent aux catégories salariées ou indépendantes des commerçants, industriels et professions intermédiaires[462]. Elles sont toujours inscrites en qualité d'externes et ne semblent pas tributaires de déplacements quotidiens parce qu'elles habitent à proximité du centre de la ville où se situe l'établissement.

Les professions d'entrepreneurs industriels et commerçants, d'ingénieurs, de directeurs de banques et d'usines sont bien représentées dans les listes des élèves de Carpentras, garçons et filles confondus. Les familles de cadres fonctionnaires de l'administration, de l'armée et surtout de l'éducation ne sont pas en reste. Il apparaît que parmi les professions libérales le

---

[460] En référence au titre de Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE, *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Histoire, Rennes, PUR, 201.

[461] Tel est le cas d'André Ughetto auteur d'une monographie du collège de Carpentras à partir des archives locales. André UGHETTO, *Le "vieux bahut" dans la tourmente, chronique des années 40*, non publié, 2002. Nous l'avons, également rencontré en entretien.

[462] Catégorisation reprise à Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, nº 3, 1992, pp. 645-676, p. 649.

corps médical est mieux représenté que celui des charges juridiques comme celle des notaires ou les avocats[463].

De multiples facteurs interviennent dans la représentation des enjeux que les familles projettent sur les études secondaires des filles. Cependant, des groupes de parents et de professions investissent dans l'avenir professionnel de leurs enfants. Ils dépassent alors les normes sociales et les préventions à l'égard de la séparation des sexes en acceptant de scolariser leurs filles avec les garçons.

4. Des réseaux de relations particulières jouent le jeu de la « coéducation »

Les conditions d'enseignement général et classique ne sont pas forcément faciles d'accès pour les jeunes filles qui veulent achever des études secondaires jusqu'au baccalauréat. Le dispositif de la coinstruction chez les garçons devient la solution, notamment lorsqu'elles habitent loin d'un établissement féminin. C'est pourquoi des familles d'une même culture professionnelle s'organisent et défendent ensemble les intérêts de l'éducation de leurs filles. Les réseaux relationnels et professionnels permettent d'obtenir satisfaction dans un jeu d'équilibre entre besoins éducatifs et réglementation à respecter. Le cas des filles des officiers de la base militaire de Saint-Maixent dans les Deux-Sèvres illustrent la combinaison des interventions individuelles et collectives qui leur ont permis de trouver une place à côté des garçons.

a. Des familles de militaires[464]

Le général Rondenay directeur de l'École militaire d'Infanterie de Saint-Maixent, le ministre de la Guerre, le préfet des Deux-Sèvres, le principal du collège, et le Conseil municipal se mobilisent dès 1925 avant même que la première circulaire d'août 1926 soit émise. Ils agissent pour le compte des familles d'officiers militaires basées à Saint-Maixent dans les Deux-Sèvres[465]. En effet, « Les Officiers (au nombre d'une centaine, ayant presque tous de la famille) et les Sous-Officiers de la garnison se trouvent dans l'impossibilité de faire parcourir sur place

[463] Les familles de notaires et d'avocats selon leurs inclinations politiques et/ou religieuses rentrent dans la catégories des familles qui préfèrent envoyer leurs enfants dans des institutions privées. Toutefois, à Carpentras, dans la seconde moitié des années trente et début quarante, le collège a scolarisé les trois enfants garçons et deux des quatre filles du notaire (Maître Falque) de la ville dont l'immeuble de l'étude et du domicile est mitoyen du collège Henri Fabre : rue du Collège ! Cependant, les enfants de cette famille de notaire n'est sans doute pas représentative de la population scolarisée dans les établissements publics et laïcs.
[464] AN, F17 14165, dossier de l'Académie de Poitiers. Échanges de correspondances diverses entre le 1er septembre 1925 et le 14 octobre 1926.
[465] Population de Saint-Maixent en 1926 : 5 518 habitants. Sources : Ldh/EHESS /Cassini.

à leurs filles le cycle entier des études secondaires[466]». Ils réclament « de donner aux jeunes filles l'autorisation de suivre comme externes les cours du collège de garçons à partir de la classe de sixième[467] » pour satisfaire le niveau culturel qu'ils souhaitent donner à leur progéniture. Il y a bien une EPS de jeunes filles, mais les militaires gradés entendent donner à leurs enfants une formation plus prestigieuse que celle d'un niveau considéré comme primaire. Or, ils ne le peuvent pas pour des raisons financières. Payer les frais de scolarité, qui incombe encore à l'enseignement secondaire jusque dans les années 1930, gêne les familles parfois nombreuses d'officiers et sous-officiers, dont les soldes de l'État (selon les grades) sont modestes. Les conséquences nuisent à l'école militaire elle-même, voici ce qu'en dit le représentant du ministre de la Guerre :

> Ceux d'entre eux qui en ont les moyens mettent leurs enfants pensionnaires dans les villes voisines : POITIERS ou NIORT ; les autres demandent leur changement et cette situation connue dans l'armée compromet gravement le recrutement des professeurs et des instructeurs de l'École Militaire d'Infanterie non seulement en quantité, mais même en qualité[468].

Un autre aspect de la situation est évoqué par le principal du collège des garçons. Elle concerne le positionnement de l'institution scolaire vis-à-vis des relations qu'elle entretient avec l'autorité militaire, animatrice de la vie locale :

> Les relations entre le Collège et l'École Militaire sont étroites et cordiales ; très souvent je dois faire appel à l'obligeance de Général RONDENAY ; ses laboratoires nous sont largement ouverts ; son matériel, ses professeurs et ses hommes sont constamment à notre disposition ; c'est ainsi que par exemple à l'heure actuelle, par suite de circonstances particulières, il me serait impossible d'assurer l'enseignement de la gymnastique, si M. le Général Commandant l'École Militaire ne m'avait offert spontanément pendant 6 heures par semaine – et à titre gratuit- un moniteur de l'École[469].

Dans les premiers temps de la mobilisation, le ministère refuse de répondre favorablement à la réclamation. Puis elle s'est finalement soldée par l'autorisation en 1926 dans le cadre de la circulaire qui encadre le coenseignement dans les collèges. Toutefois le recteur recommande à la municipalité de se doter d'un établissement strictement féminin.

Les militaires ont fait pression sur les décisions administratives avec des arguments variés qui défendent leurs intérêts selon la situation de chaque interlocuteur (ministre, directeur de

---

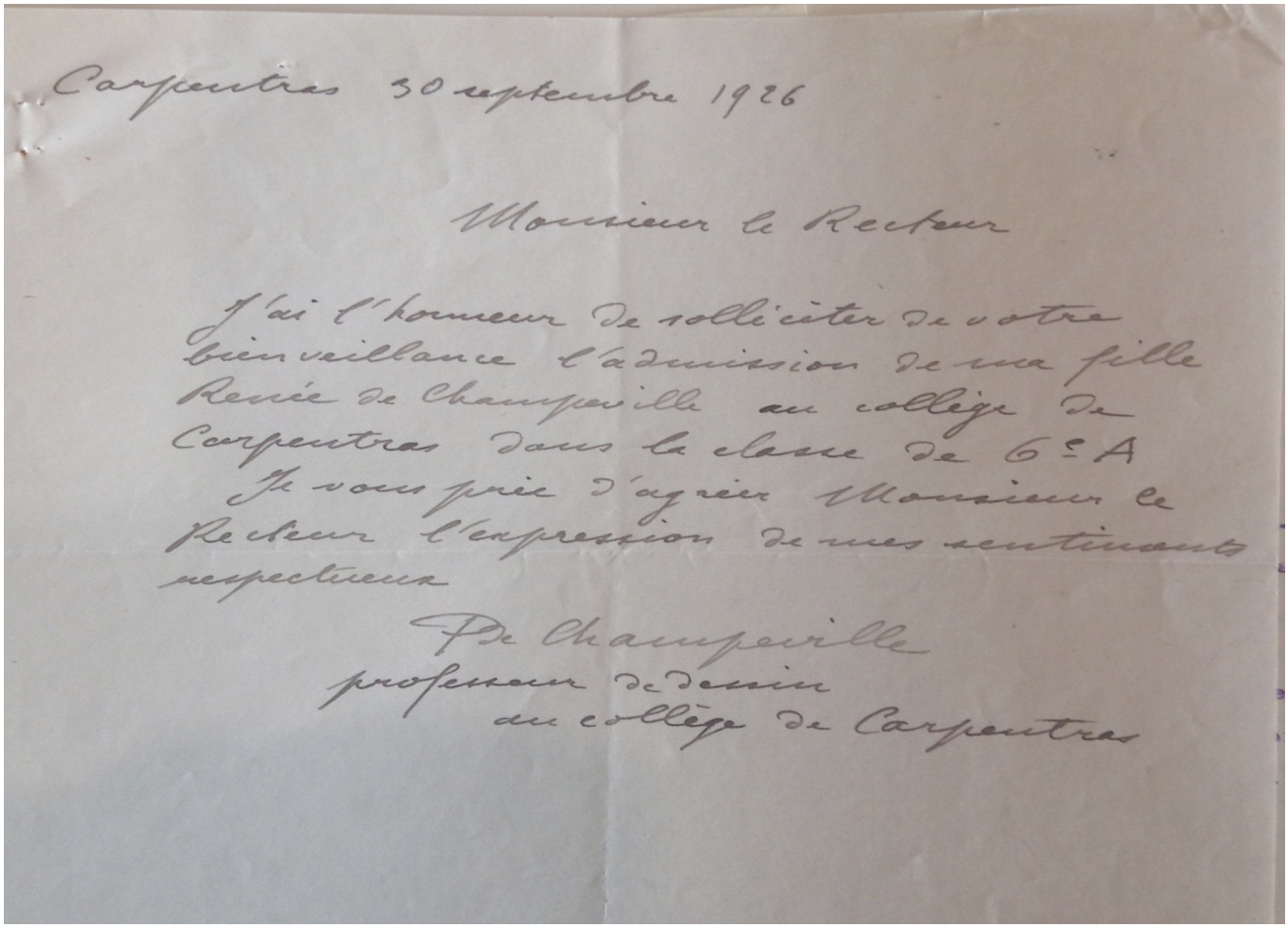
[466] AN, F17 14165, dossier de l'Académie de Poitiers. Échanges de correspondances diverses entre le 1er septembre 1925 et le 14 octobre 1926. Lettre au nom du Ministre de la Guerre adressée au Ministre de l'Instruction Publique le 7 septembre 1925. Lettre en copie à Monsieur Vial le directeur de l'Enseignement secondaire au ministère.
[467] *Ibid.*
[468] *Ibid.*
[469] *Ibid.* , lettre du principal du collège du 6 octobre 1926.

l'école militaire, directeur du collège, parents militaires). Leur attachement à l'école publique révèle le républicanisme des gradés de l'armée française en tant que serviteurs de l'État. Mais la diversité des représentants montre également qu'à tous les niveaux ils ont, dans ce cas particulier, dépassé les conventions sociales de la séparation des sexes pour promouvoir l'ascension culturelle des filles.

b. La surreprésentation des familles d'enseignant-e-s

Le monde enseignant correspond à un autre type de réseau, moins formel que le corps militaire, mais généralisé sur l'ensemble du territoire. Quel que soit le niveau scolaire l'enseignant-e incarne la réussite par le diplôme ; l'instituteur-trice, le/la professeur-e et toute la gamme des titres d'enseignant (répétiteur-trice, licencié-e, etc.) représentent l'École normale et l'Université. Il est assez logique de repérer une surreprésentation de demandes de dérogation dès 1926 pour les filles d'instituteurs et de professeurs.

Photo III-1. Lettre manuscrite d'un père de famille(M. de Champeville) pour l'admission de sa fille au collège de garçons de Carpentras, 30 septembre 1926



Carpentras 30 septembre 1926

Monsieur le Recteur

J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance l'admission de ma fille Renée de Champeville au collège de Carpentras dans la classe de 6e A

Je vous prie d'agréer Monsieur le Recteur l'expression de mes sentiments respectueux

De Champeville
professeur de dessin
au collège de Carpentras

Source : AN, F17 14165 dossier de l'académie d'Aix

Ces derniers travaillent parfois dans les collèges où ils désirent inscrire leurs filles. Les autres suivent avec intérêt la scolarité de leur enfant tout en connaissant suffisamment les arcanes administratifs pour oser franchir le cap de la demande manuscrite individuelle. Parmi les lettres conservées au service de l'enseignement secondaire du ministère il y a celle du professeur de dessin du collège de Carpentras, Monsieur de Champeville. En 1926 sa fille Jacqueline est en âge de rentrer en sixième.

Malgré le soutien du principal qui plaidait également pour trois autres familles, elles n'ont pas eu gain de cause cette année-là pour les niveaux de premier cycle. L'effectif de 163 garçons dépassait la limite fixée à 150 par la première circulaire. De fait, les tableaux d'honneur permettent de voir l'existence de filles dans les grandes classes du collège de Carpentras. Elles brillaient en classe de Math-Élém. comme mesdemoiselles Jouvaut et Marrel. En première B on retrouve Mademoiselle Garçin. En 1924 c'était Mademoiselle Soulas, fille du professeur de mathématique portant le même nom, qui se distinguait au tableau d'honneur de la classe de Philosophie.

À Vic-en-Bigorre l'échange de correspondance à propos de l'enseignement pour des filles dont celle du directeur mérite aussi un détour[470]. Elle illustre l'importance que donnent des pédagogues et éducateurs à l'éducation de leurs filles qui les poussent à transgresser les normes scolaires. Alors que l'autorisation a été refusée par le ministère huit jeunes filles dont « quatre sont filles d'universitaires » ont tout de même intégré le collège de garçons à la rentrée de 1926. Le principal, André Gouilly, se retrouve dans une situation délicate et doit s'impliquer personnellement pour parvenir à ses fins. En effet : « Renvoyer les huit jeunes filles (dont la mienne, et qu'en faire ?) serait désastreux pour ma réputation auprès des familles des jeunes filles et des autres. Où iraient-elles ? » expose-t-il dans une longue lettre de cinq pages adressées à une personnalité politique bien placée en capacité d'intercéder en sa faveur auprès du ministère. De plus ses relations avec le maire qu'il dit « d'un républicanisme très tiède » ne semblent pas faciles. Alors que lui-même se présente ainsi :

> Je fais de la bonne politique républicaine, en faisant de la bonne administration universitaire, c'est à dire en assurant la prospérité de ma maison et en portant haut et loin dans la région le bon renom de l'Université. J'y réussis pleinement[471].

---

[470] AN, F17 14165, « Coéducation, 1917-1930 », dossier de l'académie de Toulouse.

[471] *Ibid.*, lettre du 21 novembre 1926. La lettre manuscrite s'adresse à « Monsieur et Cher compatriote », elle ne donne aucun indice du statut de la personne interpellée. On comprend qu'elle a des relations politiques. Est-ce le député ? En tout cas ce n'est pas le sénateur Dupuy qui est lui-même désigné comme l'autre interlocuteur à qui s'est adressé le proviseur.

Il cherche donc des appuis, dont celui du sénateur Paul Dupuy[472] pour qu'il intercède auprès du ministère. Il use alors d'un stratagème pour éviter d'être en délicatesse avec la municipalité. Ainsi sous couvert d'un professeur de l'EPS annexée au collège, dont la fille est concernée par la décision, il rédige une lettre, mais « pour être franc [que] M. Tisné en l'occurrence n'est qu'un prête-nom ». Ce subterfuge lui permet de justifier les raisons de sa demande de « faveur exceptionnelle » qui légaliserait la présence des huit filles, dont la sienne, et d'au moins trois autres filles d'enseignants (universitaires), déjà réparties dans les classes du premier cycle du collège. En 1926 le collège a essuyé un refus mais en 1927 la situation se rétablie grâce à la circulaire du 4 janvier 1927. Finalement la délibération municipale du 1er février 1927 :

> faisait connaître les nouvelles conditions dans lesquelles les jeunes filles peuvent être admises dans toutes les classes du collège de Garçons. […] Signale que les jeunes filles seront admises en différence du nombre maximum de 200 élèves du chiffre réel de la population momentanée[473].

Les filles d'instituteurs et de professeurs apparaissent régulièrement dans les démarches administratives qui demandent les autorisations d'admission. Au collège de Vitry-le-François une série de cas individuels ne concernent que les enfants du personnel de l'établissement ou d'enseignants du premier degré[474]. Notamment Gilberte Peuchot qui est la fille de l'instituteur du collège. Elle voudrait rentrer en classe de seconde B en tant qu'externe ce qui lui est refusé dans un premier temps en 1925. Deux prétextes justifient le refus : d'abord ce n'est possible qu'à partir de la classe de première ; ensuite elle n'aurait pas un niveau suffisant en latin. D'autres camarades sont dans une situation à peu près semblable, telles Mathilde Jobard et sa sœur qui sont les filles du professeur d'allemand du collège. Le principal dit d'elles : « Melles Jobard et Peuchot sont bien élevées, travailleuses et bien douées, je serai heureux de les recevoir parmi mes élèves » ce qui est devenu possible l'année suivante. Enfin Mademoiselle Ménétrier « fille d'instituteur, boursière d'internat au collège féminin » demande à rentrer en première B alors qu'elle « n'a pas 15 ans » dit le principal légèrement réticent d'autant que « sa force en latin n'est sûrement pas celle de première » et elle n'a pas commencé de seconde langue. Nous comprenons alors que le collège de jeune fille de Vitry n'a pas la capacité de les préparer au baccalauréat, mais seulement au diplôme. Or le problème de ces familles

---

[472] Paul Dupuy (1889-1940), sénateur des Hautes-Pyrénées de 1910 à 1914, puis de 1920 à 1927.
[473] AN, F17 14165, « Coéducation, 1917-1930 », dossier de l'académie de Toulouse. Délibération municipale de Vic-Bigorre (inscrit ainsi sur la page administrative pré-imprimée de 1927) du 1er février 1927.
[474] AN, AJ16 8679, « Admissions de filles dans les classes supérieures des lycées de garçons : instructions demandes 1925- 1946 ». Académie de Paris ; collège de garçons de Vitry-le-François.

d'enseignants qui veulent rendre leurs filles bachelières est d'ordre financier. Elles n'ont pas les moyens de payer tous les cours supplémentaires nécessaires à la préparation du baccalauréat si leurs filles restaient dans leur établissement féminin. Il n'est pas sûr non plus que les parents enseignants estiment la formation intellectuelle à la hauteur d'une préparation au baccalauréat. La seule solution pour répondre à leurs ambitions de formations reste la scolarité au collège de garçons. En contrepartie pour obtenir satisfaction, les familles s'engagent à assurer des leçons particulières pour faire rattraper le niveau de latin. La langue latine garde une place prépondérante dans la culture scolaire, elle est l'enjeu de la différenciation entre les sections classiques les plus prestigieuses et les sections modernes sans latin moins valorisante. Pour les filles la situation est toujours plus compliquée, car, à toutes les étapes de leurs scolarités même après la réforme des programmes de 1925, on leur prévoit un horaire allégé en latin ce qui les positionne d'emblée en situation d'infériorité vis-à-vis des garçons.

Au collège d'Avesnes (Académie de Lille) à proximité de la frontière belge, le principal, Monsieur Chordorge, se bat et obtient après un premier refus l'intégration de ses deux filles : Geneviève (3e A) et Renée (4ème A) et celle des filles d'un professeur (Anne-Marie Ravaux (4ème A)) et d'un ingénieur (Mireille Chassagnon (5ème A)). Il n'oublie pas de mentionner le milieu socio-professionnel dont elles sont issues. De fait, la situation locale est compliquée. Avec son homologue, la directrice de l'EPS de jeunes filles, ils constatent l'impossibilité à la fois matérielle et en termes de service des professeures d'ouvrir des sections secondaires dans l'EPS de jeunes filles. Ensuite la « situation » et les « moyens » de ces parents ne peuvent garantir ni « des leçons particulières durant plusieurs années » ni d'envoyer leurs filles en internat. Par contre son plaidoyer évoque l'injustice d'avoir des enfants filles au point d'évoquer le départ de M. Ravaux le professeur et de lui-même, le principal, pour être nommé là où il y a de l'enseignement secondaire pour jeunes filles :

> Enseignants nous-mêmes les enfants étrangers nous verrons nos propres enfants privés du bénéfice de l'enseignement secondaire parce que nous avons des filles (M. Ravaux 3 et moi 2). Ce coup est d'autant plus dur que par suite d'efforts de mon personnel et de dévouement, l'effectif du collège quand j'ai pris le collège (y compris l'EPS) qui était en octobre 1924 en dessous des 160 et monté à près de 180 […]. M. Ravaux et moi-même, M. le Recteur, nous sommes profondément déçus : la question de l'avenir de nos enfants est en jeu.

L'injustice liée à une différence de traitement entre les élèves des deux sexes est évoquée en comparaison avec les origines étrangères de certains élèves. Il poursuit en évoquant son action pour concurrencer les écoles libres dans les valeurs de la démocratie et en demandant une mesure exceptionnelle en tant que membre de l'enseignement public. L'argument de la

coinstruction participe de façon assez récurrente à la défense de la laïcité chère au personnel enseignant et à ses administrateurs.

Au niveau supérieur de l'enseignement secondaire (CPGE) le nombre de pères et de mères issu-e-s du monde universitaire s'avère également important. Le dossier de l'académie de Paris intitulé : « admissions de filles dans les classes supérieures des lycées de garçons : instructions demandes 1925-1946 [475]» donne une série de 24 exemples de familles qui, entre 1929 à 1934, veulent faire intégrer une classe préparatoire à leurs filles. Nous avons des renseignements sur leurs origines et situations professionnelles. Tout d'abord, le plus frappant est de rencontrer neuf mères de famille parmi les parents rédacteurs. Car de manière générale les mères sont quasi absentes de toutes les démarches administratives au regard de l'ensemble des sources consultées sauf lorsqu'elles sont seules à élever leurs enfants. Sur les neuf mères, deux se disent veuves dont Madame Hamsler, la mère d'Hélène. Or son mari, ancien de l'ENS, avait été professeur agrégé de Mathématiques à Louis-le-Grand avant d'être mutilé de guerre et de mourir en 1928. Quant à la mère de Claire Canque, elle est professeure agrégée au lycée de jeunes filles de Clermont-Ferrand. Sa demande permet de régulariser la situation de sa fille qui suit les cours de première supérieure[476] à Henri IV depuis septembre 1934.

Parmi les jeunes filles qui prétendent étudier dans les grands établissements masculins parisiens plusieurs ne sont pas parisiennes. Par exemple en 1934, année la mieux représentée avec 19 cas de demandes et 18 acceptations dont huit au lycée Henri IV et onze à Louis-le-Grand, ce sont presque la moitié des jeunes filles qui arrivent de province. Trois filles viennent de Brest ou du Finistère, l'une de Besançon, l'autre de Rouen. Deux sœurs, Thérèse et Paule Meslier de Rocan, sont envoyées à Henri IV en 1933 et 1934 en tant que pupille de la Nation, par Madame Maurer qui écrit de Mégrine en Tunisie. Ou encore Georgette Campistron arrive de Dunkerque alors qu'elle est élève au lycée Faidherbe de Lille en première supérieure. Son père doit quitter Dunkerque, il vient d'être nommé à Orléans en tant que directeur d'agence du Comptoir national d'escompte de Paris, c'est pourquoi il demande qu'elle soit admise à Louis-le-Grand, car elle peut être logée chez sa grand-mère. De cette promotion de 19 jeunes filles

[475] AN, AJ16 8679, « Admissions de filles dans les classes supérieures des lycées de garçons : instructions demandes 1925- 1946 ». Entre 1925 et 1934 ce sont 32 dossiers conservés concernant l'académie de Paris dont celui des familles de Vitry-le-François.

[476] Le terme désigne plus précisément la deuxième année qui était autrefois la seule qui existait (officiellement « *première supérieure* »). La première année (officiellement « *lettres supérieures* »), qui s'est intercalée entre la terminale et la première supérieure.

qui prétendent à des préparations aux concours des écoles les plus prestigieuses, 13 d'entre elles ont des parents enseignant-e-s du primaire et du secondaire. Ce petit échantillon, tend à montrer à nouveau l'importance de cette catégorie professionnelle. D'une part les parents enseignants sont les mieux informés pour accompagner les stratégies de poursuite d'études de leurs filles. D'autre part les ambitions professionnelles qu'ils projettent sur leurs adolescentes sont sans doute moins genrées que pour d'autres parents ; d'autant que l'enseignement fait partie des carrières dignes et adaptées aux femmes aux yeux de l'opinion publique.

La catégorisation sociale des familles qui acceptent la gageure d'envoyer leurs filles faire des études chez les garçons est à mettre en parallèle avec la nature des projets d'ascension sociale et professionnelle que les adultes projettent sur leurs filles. Ces ambitions sont à la hauteur des situations sociales et professionnelles de la bourgeoisie cultivée à laquelle la plupart des familles appartiennent. Longtemps les projetions familiales concernaient surtout les garçons, désormais les filles peuvent espérer exercer une profession libérale, médicale ou d'enseignement.

5. Les filles sont les « fils manquants » de leur père

Pourquoi dans les années vingt et trente, des filles s'engagent-elles dans une trajectoire scolaire tout de même atypique en allant chez les garçons ? Quelle est la composition de leur famille et quelle place tiennent-elles pour que les parents acceptent leur scolarité dans la coinstruction ?

L'accumulation des lectures des rapports académiques et des échanges de lettres entre les familles et les administrations pour les demandes de dérogation permettent de repérer tout d'abord que toutes les jeunes filles sont de bonnes élèves sur le plan scolaire. Elles sont donc capables de faire leur preuve en rivalisant avec leurs camarades garçons. La notion de « l'émulation » qui traverse tous les discours, sur laquelle nous reviendrons plus tard, évoque la concurrence intellectuelle des filles vis-à-vis de leurs camarades. Ensuite, sans faire un compte exhaustif, les documents qui donnent la parole aux parents, aux principaux de collège, aux rapporteurs académiques, tendent à montrer que beaucoup de ces jeunes filles sont soit des filles uniques, soit des filles/sœurs dont la cellule familiale est composée uniquement de deux voire de trois filles (on pourrait dire des "sœuries"). Et dans le cas des fratries, la fille (la sœur) qui rivalise avec ses frères est généralement très brillante scolairement.

Des exemples illustrent la situation particulière de ces filles brillantes et/ou filles uniques, et/ou de sœuries qui poursuivent leurs études secondaires malgré les «barrages » qu'elles peuvent rencontrer lorsqu'il n'y a pas d'établissements féminins à proximité de chez elles. A

Toulon, un père de famille, Monsieur Assier de Pompignan, demande une dérogation pour que sa fille unique qu'il « destine à une carrière "scientifique" puisse poursuivre ses études au lycée de garçon de Toulon[477] ». Sa demande sera refusée. Encore une fois le collège de Carpentras donne un aperçu des différents cas de figure. Mademoiselle Marrel a accumulé les tableaux d'honneur en première D (1925-1926) puis en Math-Élém. (1926-1927) qu'elle complète par un bac Philo. l'année suivante (1927-1928). Son frère apparaît ensuite dans les listes des tableaux d'honneur à partir de 1928-1929[478]. Jacqueline Champeville est la fille unique du professeur de dessin de Carpentras qui fut la première à demander une dérogation en 1926 (voir précédemment). Plus tard, on retrouve le cas des deux filles (et pas de fils) du principal du collège, Jean Barrucand, nommé en 1941. Elles sont inscrites au collège et participent aux activités sportives. Au point qu'en 1942 la plus jeune, Jacqueline en classe de seconde, se fait remarquer en devenant championne académique en lancé de poids, catégorie cadette pour le collège[479] ; alors que sa grande sœur, Marie-Paule, est admise au baccalauréat Philo. dont la promotion est composée de seulement trois personnes : une seconde jeune fille (France Arnoult) et un camarade garçon.

Des dossiers donnent à voir des filles qui sont poussées à faire des études secondaires puis supérieures pour répondre aux projets d'ascension sociale et professionnelle des parents. Sélectionnées par les principaux et proviseurs pour leurs compétences scolaires les jeunes élèves accueillies dans des structures de coenseignement sont les « bonnes » élèves qui réussissent aussi bien que les garçons[480]. Je pressens que nombre d'entre elles représentent pour leurs parents les « fils » qu'ils n'ont pas eus. Elles deviennent dépositaires des ambitions de leurs géniteurs soit parce qu'elles sont uniques ou sans frères, soit parce qu'il y a défaillance

[477] AN, F17 14165, « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 ». Lettre manuscrite adressée au ministre de l'Instruction Publique d'un père de famille de Toulon, Monsieur Assier de Pompignan. Date exacte illisible (papier rongé en haut) mais après 1922. Dans la missive on lit la date de 1929.

[478] Il est possible de repérer qu'il est son frère car ils habitent à la même adresse mais il n'est pas affublé de la mention « Mademoiselle » dans les tableaux d'honneur.

[479] André UGHETTO, *Le "vieux bahut"…*, *op. cit.* ; A partir de la presse locale : en 1943 le collège récolte sept titres de champion académique récolté le 23 mai 1943 au stade Jean Boin de Marseille : « Barrucand Jacqueline, lancé de poids (9 m. 95) » et « Hénard Nicole, 100 m. brasse (cours de natation à Carpentras car il y a une grande piscine municipale avec un bassin de 20 m.) ».

[480] Depuis longtemps, dès la fin du XIXe siècle, les observateurs du système éducatifs réalisent que les performances scolaires des jeunes filles sont équivalente à celle des garçons et leur réussite au baccalauréat inquiètent certains commentateurs qui les voient comme des concurrentes.

des garçons dans la fratrie[481]. C'est pourquoi elles jouent le rôle du « fils manquant[482]». Ceci étant, elles ne subissent pas forcément les choix de leur famille pour atteindre un bon niveau, elles sont actrices de leur succès. Mais en faisant plaisir à leurs parents qui les accompagnent et les poussent dans leur choix d'études, une forme de cercle vertueux se dessine au profit de l'ambition familiale et personnelle des jeunes. filles.

Cependant, se pose la question de leurs intentions après le baccalauréat. Certaines auront des ambitions professionnelles, d'autres se projetteront dans les études supérieures sans lendemain, en revanche elles ne conçoivent pas de ruptures avec la famille, la norme du mariage et le devoir d'être mère. D'ailleurs les voies de la réussite menant vers des professions libérales, médicales ou de l'enseignement ne dénaturent pas l'image donnée à la féminité. Avoir un travail rémunéré, pourquoi pas ? Mais ce n'est ni une obligation sociale ni une priorité[483]. Ceci est encore valable dans la période suivante de l'après-guerre lorsque les élèves filles arrivent en masse dans l'enseignement secondaire[484].

Il convient aussi de s'interroger sur la place des filles dans les établissements où elles vivent la coinstruction avec les garçons. Sont-elles mises à l'écart ? Rien n'est moins sûr, car grâce à leurs résultats elles représentent pour une grande partie d'entre elles les meilleurs éléments des établissements sur le plan scolaire. Elles ne sont pas, non plus, traitées comme des « exceptions » en tant qu'élèves parce qu'elles suivent les mêmes cours et doivent répondre aux mêmes critères d'exigences que leurs camarades masculins. Elles semblent même bien acceptées puisque les rapporteurs des dossiers académiques sont unanimes pour mentionner que la « coéducation » pose rarement des problèmes dans les établissements. En fait, leur

---

[481] Cette remarque provient de la réflexion de Marie-Noël Falque interrogée oralement en 2013. Élève au collège de Carpentras en 1945 elle rivalisé avec son frère ainé d'une année qui était un moins bon élève qu'elle. Leur père notaire imaginait qu'elle prendrait sa suite à l'étude après ses études de droit.

[482] Cette formulation et réflexion s'inspirent des travaux initiés par la sociologue et psychanalyste québécoise Isabelle LAS VERGANAS, qui a, la première, émis l'hypothèse du « garçon manquant » dans sa thèse sur les femmes scientifiques au Québec. Isabelle LAS VERGANAS, *Le corps étranger ou la place des femmes dans l'institution scientifique*, thèse de sociologie (Phd), Université de Montréal, 1986. Isabelle LAS VERGANAS, « Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes ». *Recherches féministes*, vol. 1, n° 1, 1988, p. 32 à 45. Anne-Marie DAUNE-RICHARD et Catherine MARRY, « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations masculines de BTS et de DUT industriels », *Formation-Emploi*, n° 29, janvier-mars, 1990, p. 35 à 50. Voir aussi Catherine MARRY, *Les femmes ingénieurs*, *une révolution respectueuse,* Perspectives sociologiques, Paris, Belin, 2004, le chapitre 4 : « Excellence scolaire et héritages familiaux ».

[yx] Voir Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 13, 1987, p. 35-43.

[484] Nous reverrons cette « non rupture » avec les normes sociales dans la seconde partie de la thèse grâce aux enquêtes journalistiques auprès des jeunes filles et jeunes femmes au début des années soixante. L'une de Françoise GIROUD, *La nouvelle vague, portraits de la jeunesse*, Paris, Gallimard, 4e édition, 1957. L'autre de Madeleine CHAPSAL, *Vérités sur les jeunes filles*, Paris, Grasset, 1960.

comportement s'intègre à l'ambiance des classes masculines. Depuis, les travaux des sociologues contemporain-e-s ont montré que la réussite scolaire des filles s'explique par un rapport positif à l'institution, en « adéquation aux normes scolaires [485] ». Ainsi, leurs comportements, leurs attitudes (passivité, docilité, obéissance...), leurs résultats sont appropriées aux attentes de l'école et des enseignant-e-s[486]. En revanche on constate une sur-sélection scolaire et sociale en ce qui les concerne.

Toutefois, si elles ne sont pas en marge et si partout en France la coinstruction s'instaure, elles restent marginales par leur nombre et elles sont marginalisées par les moyens mis en œuvre pour tenir compte de leur présence dans les établissements.

III. Adapter les locaux et la discipline pour mieux contrôler les relations juvéniles

Expérimenter le coenseignement nécessite des accommodements. Si les adultes acceptent la pratique de la coinstruction sous certaines conditions (voir la succession des circulaires, chapitre 1) pour répondre à des intérêts pragmatiques, ils doivent s'affranchir de la règle de la séparation des sexes. D'autant que le mélange des sexes reste redouté « en raison des risques d'une promiscuité indécente, voire dangereuse, surtout à l'époque de l'adolescence, cet âge de la vie dont on a pris une conscience de plus en plus vive [487]». Symétriquement, l'ouverture des établissements masculins est la preuve du changement des représentations qui accompagne les mutations des mentalités de la société.

Comment sur le plan pratique s'organisent les établissements pour offrir les conditions nécessaires à une "bonne" cohabitation des sexes ? L'expression : « topographie de la mixité [488]» forgée par Claudine Baudoux et Claude Zaidman nous invite à réfléchir à l'usage des espaces où « la coexistence entre les sexes est plus ou moins présente ». Michelle Perrot propose quant à elle de parler de « mixité spatiale » qui se réduit alors à des techniques d'organisation de l'espace. L'organisation a pour objectif de contrôler les relations de

---

[485] Georges FILOUZIS, *Filles et garçons au collège,* thèse pour doctorat de sociologie, Université de Provence I, 1990. p. 503.
[486] Voir Roger ESTABLET, *L'école est-elle rentable ?* PUF, 1987. Analyse établie avant la parution en 1992 de *Allez les filles ...* avec Christian BEAUDELOT. Les attentes des enseignant-e-s sont différentes selon le sexe (Voir les travaux de Nicole MOSCONI, de Marie DURU-BELLAT, etc.)
[487] Michelle PERROT, « La mixité scolaire: une expérience récente », in *Quelle mixité pour l'école ?*, Les débats du CNP, Paris, Albin Michel, 2004, p. 18 à 27.
[488] Claudine BAUDOUX et Claude ZAIDMAN, *Égalité entre les sexes: mixité et démocratie*, Paris, Editions L'Harmattan, 1992, p. 10.

camaraderie entre les jeunes des deux sexes en maintenant une stricte discipline qui n'empêche pas les bénéfices de l'émulation réciproque entre filles et garçons.

1. Les aménagements de l'espace scolaire lorsqu'il y a coenseignement

L'accueil des jeunes filles dans les établissements de garçons a pour objet de partager les activités intellectuelles, mais cherche à limiter la proximité corporelle. Par ailleurs l'établissement est un espace clos dans lequel l'on rentre et l'on sort. Il ne rentre ni dans la sphère familiale privée où le mélange des sexes est « naturel » ni dans la sphère publique où des jeunes des deux sexes se rencontrent dans le cadre de loisirs[489]. Les établissements sont dans l'entre-deux avec la charge de mettre en condition les jeunes des deux sexes pour travailler intellectuellement tout en leur faisant respecter les codes de bonnes conduites.

a. Accueillir les filles dans un espace masculin : des espaces dédiés

L'accueil de jeunes filles nécessite donc organisation et précautions. Le rapport de Toulouse de 1930 donne à lui seul de nombreux cas qui évoquent l'organisation interne des établissements. En effet le rapporteur préconise en conclusion « que toutes précautions matérielles soient prises dans l'organisation du travail et des loisirs pour que nul abus ne soit à redouter[490] ».

Une forme de ségrégation interne permet de maîtriser l'usage des espaces par les élèves des deux sexes. Les filles doivent se conformer à certaines règles de séparation assez strictes, l'idée étant de les protéger du regard des garçons, mais aussi de ne pas l'exciter. En mettant les filles à l'écart, l'établissement peut ainsi mieux surveiller le comportement des élèves garçons . La description du proviseur du lycée de garçons de Foix à propos des aménagements effectué dans son établissement donne l'essentiel des conseils pour garantir de bonnes conditions à la coinstruction :

> Pour que la présence des jeunes filles au lycée ne prête à aucune critique, quelques mesures dictées par l'expérience sont nécessaires. Une salle spéciale doit être mise à leur disposition : salle d'attente, salle de vestiaire, salle d'étude, même pendant les interclasses. Elle doit être commodément accessible, devant la cour d'honneur, avec un mobilier choisi : porte-manteaux, chaises, table et tapis, tableau noir, glace, etc. Les jeunes filles entrent au lycée par la grande porte avec les professeurs et non avec les jeunes gens qui traversent toutes les cours. Elles vont directement dans leur salle d'attente où elles déposent coiffures et manteaux pour mettre

[489] Voir Anne-Marie SOHN, « Les "relations filles-garçons" : du chaperonnage à la mixité (1870-1970) », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, 2003, p. 91 à 109.
[490] AN, F17 13930, académie de Toulouse, rapport de l'année 1929-1930, section : « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients ».

> obligatoirement un tablier avec manches. Elles se placent toujours aux premières tables devant le professeur. (Ailleurs ce sont les jeunes gens que l'on place devant, pour leur éviter des distractions). Elles suivent tous les cours en commun, sauf la gymnastique et le dessin. Pour cette dernière faculté, une classe spéciale leur est réservée à partir de la rentrée d'octobre 1930[491].

Le proviseur accompagne son rapport de deux photos (ci-dessous) présentant la salle d'enseignement artistique réservée aux filles. Sans commentaire de sa part il cherche sans doute à mettre en valeur les moyens mis en œuvre dans son établissement pour faire une place aux jeunes filles. Il doit en retirer une certaine fierté parce que tous les établissements n'avaient pas forcément le nombre de salles suffisantes pour écarter les filles de la présence des garçons.

Photo III-2. Salle pour l'enseignement de l'art, lycée de Foix. Vue du fond de la classe. 1928

Source : AN, F17 13930, académie de Toulouse, rapport de l'année 1929-1930, section : « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients

Les cours d'art se distinguent des cours de dessins assignés aux garçons. Ces derniers suivent des leçons qui insistent sur les aspects techniques voir industriels du dessin. Or ces compétences ne sont pas jugées utiles pour les filles. Il est convenu qu'elles reçoivent une

[491] *Ibid.*, p. 8.

culture artistique plus mondaine qui se réfère aux programmes envisagés pour elle depuis la création de l'enseignement secondaire féminins.

Photo III-3. Salle pour l'enseignement de l'art, lycée de Foix. Vue de face à la classe. 1928

Source : AN, F17 13930, académie de Toulouse, rapport de l'année 1929-1930, section : « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients »

Des efforts d'aménagement s'imposent t pour faciliter la vie des élèves filles notamment en ce qui concerne les lieux de commodités ou toilettes. Peu de sources écrites les évoquent[492]. Cependant lorsque le principal de Saint-Maixent plaide la cause de la présence des filles dans son collège, il en fait un argument : « nous prendrons, Monsieur le Maire et moi, toutes les dispositions matérielles indispensables. Je vais notamment faire mettre en état les cabinets isolés attenants à une cour de récréation jusqu'à ce jour inutilisée (côté jardin d'entrée)[493] » écrit-il dans une lettre adressée à l'inspecteur d'académie des Deux-Sèvres (Niort). A Chaumont (Académie de Dijon) le procès-verbal du Conseil d'administration du 11 juillet 1939 rappelle que :

> Le ministère a invité (16 juin 1939) la Ville de Chaumont, à faire effectuer au Lycée de garçons, les travaux nécessités par la présence des jeunes filles : lavabo, vestiaire, salle de récréation. Ces installations doivent être complètement achevées pour la prochaine rentrée scolaire[494].

Il rappelle également les projets de travaux proposés par la municipalité :

> […] 1/ Le parloir actuel, où se réunissent les jeunes filles et où elles se trouvent trop à l'étroit, étant donné leur nombre toujours croissant, est désaffecté ; agrandi il devient salle de récréation, avec vestiaire et lavabo.
>
> 2/ L'agrandissement de cette salle étant fait aux dépens de la salle des Professeurs, celles-ci est agrandie d'un autre coté, de façon qu'on puisse y installer un vestiaire et un garage à bicyclettes.
>
> 3/ Le parloir est installé dans une classe de la cour d'honneur (mathématiques élémentaires). Cette classe se fera dans le local de la salle d'art, sans aménagement spécial.[495]

Afin d'éviter les rencontres entre les élèves des deux sexes, certains chefs d'établissements évitent les temps de récréation en commun. Le problème est résolu ainsi selon le rapporteur de Toulouse :

> Les jeunes filles prennent leur récréation le plus généralement dans un local à part, dans les autres cas un peu à l'écart des garçons, même dans ces

---

[492] Lors des entretiens avec les anciennes élèves scolarisées dans les années 1940 au collège de Carpentras, la question des toilettes était systématiquement posée. Elles ne se souviennent pas si un lieu d'aisance leur était réservé. L'une d'entre elle qu'elles devaient se retenir jusqu'au retour à leur domicile rien n'était puisqu'elles étaient obligatoirement externes.

[493] AN, F17 14165 « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », lettre du principal du collège du 6 octobre 1926.

[494] AN, F17 14165 « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », procès-verbal du Conseil d'administration du 11 juillet 1939.

[495] Ibid.

établissements où la qualité choisie apporte une quasi assurance de bonne tenue et de moralité[496].

La remarque sur la qualité de l'éducation des jeunes filles montre que leurs origines sociales sont un critère de sélection pour les accueillir. Et pour respecter la norme de la séparation comme la réputation et la discipline de l'établissement des entrées séparées organisent parfois les déplacements : « La disposition des locaux permettra même m'assure M. le Principal, de leur réserver une entrée indépendante dans l'établissement et un accès séparé aux salles du premier étage[497] » écrit encore l'inspecteur d'Académie en résidence à Auch, Monsieur Fournel, qui en 1926 répond au Préfet du Gers pour appuyer l'admission de jeunes filles au collège de Lectoure. Mais cela n'est pas toujours possible. Par exemple, au collège de Maubeuge il n'y a qu'une seule cour de récréation et une seule entrée pour les élèves qui fréquentent l'établissement, dont celles et ceux de « l'école pratique de commerce et d'industrie où l'enseignement est mixte[498]». C'est pourquoi le recteur de Lille écrit en 1928 : « La coéducation existe donc déjà en fait et aucun inconvénient n'en est résulté. […] On peut donc considérer que le principe de l'enseignement mixte est admis par l'opinion locale [499] ». Est-ce réellement un principe ? Ce n'est qu'une modalité d'organisation, car le système du coenseignement à défaut de séparer les activités intellectuelles prend toutes les précautions visant à séparer les corps. On veille tout particulièrement aux déplacements des élèves qui risqueraient de favoriser des relations informelles entre elles et eux.

b. Les régimes d'accueil réglementent les entrées et les sorties de l'établissement.

Dans la seconde moitié des années vingt, toutes les autorisations d'admission ont été données à une seule condition : les filles doivent être externes, sans le droit de profiter des services de la demi-pension.

De manière générale quatre régimes sont envisageables pour les élèves des deux sexes dans leurs établissements dédiés : l'internat, la demi-pension et deux formes d'externat. Dans ce dernier cas, les élèves peuvent être soit « externes surveillé-e-s » travaillant

[496] AN, F17 13930, académie de Toulouse, rapport de l'année 1929-1930, « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients », p. 9.
[497] Ibid.
[498] AN, F17 13930, académie de Lille, rapport de l'année 1928-1929. Courrier du Recteur de Lille du 23 avril 1928 ; collège de Maubeuge.
[499] Ibid.

environ sept heures par jour dans l'établissement avec des heures d'études surveillées, soit « externes simples » ou « externes libres », elles et ils viennent uniquement pour les heures de cours en classes[500]. Les jeunes filles sont exclusivement des « externes simples » dans toutes les situations rencontrées dans les archives. Le recteur de Toulouse rappelle la règle en 1934 :

[…] est-il besoin d'ajouter que les filles ainsi admises dans toutes les classes des collèges de garçons ne pourront y suivre les cours qu'en qualité d'externes, mais ne sauraient, en aucun cas, être demi-pensionnaires ni mêmes externes surveillées[501].

Ce message est destiné aux chefs d'établissement comme aux parents des élèves filles. Il est émis à l'occasion du refus d'autoriser l'organisation d'une étude surveillée de 16 h à 18 h 30 pour les classes de 7ème , 6ème et 5ème au collège de Villefranche-du-Rouergue (Aveyron). Pourtant le principal proposait une réorganisation des horaires de l'usage de la cour de récréation et de la salle d'étude pour que 12 à 15 fillettes confiées à une bachelière A' Philosophie soient séparées des jeunes garçons[502].

Les entrées et les sorties sont surveillées, réglementées, séparées. Des ajustements sont, sans cesse réclamés par les familles à titre exceptionnel puisque les jeunes filles concernées sont encore peu nombreuses. De plus, les conditions de leur scolarité se compliquent lorsqu'elles n'habitent pas à proximité des établissements. Ainsi en 1928 :

> […] deux pères de famille d'Hazebrouck ont demandé pour leur jeune fille l'autorisation de suivre les cours du Collège des Flandre en vue de leur préparation au baccalauréat, afin de leur éviter les ennuis d'un voyage journalier à Lille, aucune école de fille à Hazebrouck ne permettent la préparation des jeunes filles à cet examen[503].

L'autorisation sous condition leur est accordée si : « ces deux jeunes filles assistent, à titre d'essai, à ces cours à l'exclusion des études et des récréations [504]». Pendant les moments de détentes, elles restent entre elles à l'intérieur des bâtiments sans contacts avec leur camarades.

---

[500] AN, F17 17500, rapport des Inspecteurs généraux Roustan et Gastinel, 1928-1930.
[501] AN, F17 14165 « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », académie de Toulouse, note du recteur de Toulouse, 1934-1935.
[502] *Ibid.*, les parents appuyés par le principal réclamaient cet aménagement qui concernait la quinzaine de fillettes sur les vingt inscrites dans l'établissement de garçons. L'étude devait être payante pour les familles (10 francs par mois).
[503] AN, F17 14165 « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », académie de Lille, délibération municipale de la commune de Hazebrouck, 1928.
[504] Ibid.

À la fin des années trente, les besoins de service de restauration comme de temps d'études surveillées se font pressants pour faciliter la scolarisation des jeunes vivant à plusieurs kilomètres de l'établissement. Souvent refusées, des tentatives expérimentales se réalisent parfois, mais toujours sous conditions. Par exemple au collège de Chaumont (Haute-Marne) où le principal est débordé par les demandes d'inscription de filles. Il réclame une réponse urgente à sa hiérarchie pour savoir s'il peut accepter ou pas ces inscriptions. Il prévoit plus de 100 nouvelles entrées d'élèves de tous les niveaux et pas seulement de sixième, à la rentrée de septembre 1939. Il s'appuie sur la volonté du « conseil [municipal, qui] profite de l'occasion pour renouveler le vœu émis le 28 novembre 1938 : " que les jeunes filles puissent être admises comme externes surveillées et demi-pensionnaires, pour répondre au désir exprimé des familles"[505] ». Après un premier refus et des hésitations de l'administration centrale, des travaux d'aménagement sont acceptés avec une condition *sine qua non* :

> J'ai l'honneur de vous faire connaître que l'admission de Jeunes Filles [sic] comme externes surveillées et demi-pensionnaires au Lycée de Garçons [sic] de Chaumont ne peut être autorisée s'il n'existe pas, pour ces jeunes filles, des salles spéciales pour études et réfectoire[506]

Cette autorisation a un caractère d'urgence puisqu'en 1939 elle concerne tout de même 76 élèves filles du secondaire sur les 90 accueillies (14 élèves au petit lycée ; élèves du primaire) à Chaumont.

Dans l'académie de Bordeaux le collège de la Réole est confronté aux mêmes difficultés. Le principal écrit à l'inspecteur d'Académie en novembre 1937 :

> […] nos élèves viennent de communes voisines […] Les familles des communes environnantes sont très gênées pour faire faire des études aux jeunes filles à cause du repas de midi. Si les jeunes filles pouvaient être autorisées à venir à la demi-pension au collège elles viendraient en plus grand nombre et ce serait pour les parents un gros avantage qu'ils m'ont demandé avec insistance de leur faire accorder[507]

Quelques semaines plus tard le ministère répond favorablement. Bien que « l'autorisation serait aussitôt retirée si quelques inconvénients apparaissaient » et que le ministre et le recteur « estiment […] qu'il serait utile que les réfectoires, ou les services soient séparés[508]».

---

[505] AN, F17 14165 « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 », académie de Dijon, commune de Chaumont, Conseil d'administration du Lycée de Chaumont, 11 juillet 1929.
[506] *Ibid.* académie de Dijon, commune de Chaumont, réponse n° 2 du ministère.
[507] *Ibid.* académie de Bordeaux, commune de La Réole, lettre du Principal, 13 novembre 1937
[508] *Ibid.* académie de Bordeaux, commune de La Réole, réponse du ministère, 3 décembre 1937

En comparaison des décisions prononcées dix ans plus tôt un changement de ton est perceptible, il exprime un assouplissement du seuil de tolérance des administrateurs. L'exclusion systématique des filles, en dehors des heures de cours, se discute et se négocie plus facilement. La mobilité et les difficultés de déplacements font partie des freins à l'éducation des filles, ils sont aussi un accélérateur pour faciliter le mélange des sexes, car ils justifient l'ouverture des portes des établissements de garçons qui les accueillent pour pallier à l'insuffisance locale des structures de niveau secondaire pour les jeunes filles.

Des signes d'évolution apparaissent, car les familles semblent de moins en moins réfractaires aux rapprochements des corps. Différents types d'arguments liés aux contraintes de la vie quotidienne : éloignement du domicile, facilité des transports, regroupements des fratries appuient de nouvelles demandes. Ainsi, à la fin des années trente des parents réclament l'intégration des collèges ou des lycées de jeunes filles dans les petites classes du secondaire (6ème, 5ème, 4ème) pour leurs fils.

N'est-ce pas aussi le signal d'un changement de mentalité ? Alors que la France de la IIIème République fait l'expérience du Front populaire qui libéralise les rapports sociaux. Si les premiers mouvements de jeunesse n'appliquent pas la mixité pour les adolescent-e-s depuis le début du siècle, les Auberges de Jeunesse (AJ) proposent aux jeunes adultes l'expérimentation de la mixité dans les loisirs partagés[509]. Dans le même élan, il est permis de penser que les jeunes parents des années trente voient avant tout les intérêts éducatifs de leurs enfants dans un sens plus libéral, plutôt que de se conformer à des prescriptions morales.

[509] A l'exception des « faucons rouge » mouvement d'obédience socialiste né en Allemagne dans les années vingt sous l'impulsion de Kurt LOWENSTEIN (premier camp en 1927) la mixité ne s'applique pas dans les mouvements de jeunesse avant la Seconde Guerre mondiale (Scoutisme 1911 ; JOC : 1926). En revanche les jeunes majeurs, adultes non étudiant-e-s, notamment à travers le développement des Auberges de Jeunesse (AJ) font l'expérience de la mixité dans les loisirs partagés. Voir : Benigno CACERES, *Histoire de l'éducation populaire,* Peuple et culture, Le Seuil, 1964, p. 130. Laura Lee DOWNS, *Histoire des colonies de vacances*, Paris, Perrin, 2009, 433 p., Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation ...op.cit.*, p.548 à 569.

2. Discipline et camaraderie : maîtres mots de la coinstruction

a. La discipline garantit la bonne morale

Surveiller le comportement des élèves et notamment celui des jeunes filles est le souci de tout chef d'établissement confronté aux situations de coinstruction. La discipline est la garantie de la bonne moralité. Elle doit être « discrète ou avérée, mais toujours en éveil » selon le rapporteur de Toulouse. À Dôle on préconise d'appliquer aux jeunes filles « une discipline stricte, non préférentielle[510] », cependant on attend d'elles « application, politesse, retenue[511]» pour ne pas attirer l'attention des garçons. La fermeté de l'autorité donne de bons résultats rappelle un proviseur de l'académie d'Aix:

> […] il est à remarquer que pour les jeunes filles, beaucoup plus que pour les garçons, les mesures un peu vives ont une force d'enseignement immédiate. J'en ai conclu, pour ma gouverne, que, dans l'intérêt de tous, et des jeunes filles toutes les premières, après des conseils particulièrement fermes et précis donnés le premier jour, une forte sanction, entourée naturellement de tous les ménagements de procédure qui s'imposent, est une mesure des plus bienfaisante[512].

Le proviseur du lycée de Foix explique, grâce à son expérience, qu'elles doivent se placer soit au premier rang sous l'œil attentif des professeurs, soit au dernier rang afin de faire oublier leur présence aux regards des élèves garçons[513].

De fait, les règles de discipline élaborées pour la bonne conduite de leur camarade masculin contraignent davantage les jeunes filles qu'eux-mêmes. L'indocilité et l'impertinence ne sont pas tolérables ni imaginables de la part de ces dernières. De toute façon, l'essentiel des remarques des proviseurs et principaux approuvent l'attitude irréprochable et la bonne éducation des adolescentes. Même si le rapporteur de l'académie de Caen raconte que dans un collège une élève

> […] a dû recevoir un avertissement pour correspondance avec un condisciple ; une autre enfin, sans qu'on nous en dise le motif a été remise à sa famille. Mais ces rares incidents ne compromettent point le système d'une co-instruction dont, par ailleurs, éclatent les bons effets lorsque, dans tel collège de garçons, 3 prix d'excellence des classes secondaires sont accordés à des jeunes filles. Nous nous permettons donc de souhaiter que les portes de nos

---

[510] AN, F17 13932, académie de Besançon, rapport de l'année 1937-1938, Dôle, p.12
[511] Ibid.
[512] AN, F17 13929, académie d'Aix, rapport de l'année 1927-1928, section : « situation morale, discipline, tenue, hygiène, morale »
[513] Voir ci-dessus, dans la section III-1-a, la citation du proviseur du lycée de Foix *in* AN, F17 13930, académie de Toulouse, rapport de l'année 1929-1930, section : « Accès des jeunes filles dans les établissements de garçons : avantages et inconvénients », p. 8.

> établissements masculins s'ouvrent de plus en plus large, de façon à n'exclure aucune jeune fille de l'enseignement secondaire dispensé à sa porte[514].

La coinstruction n'est pas remise en cause même si parfois on rencontre des incidents qui concernent des collégiennes ou lycéennes qui agissent comme les garçons. Le principal du collège de Carpentras, Monsieur Barrucand, a laissé un cahier d'écolier intitulé « Délibérations du Conseil de Discipline[515] » récapitulant tous les conseils des professeurs et conseils de discipline qu'il a présidés de 1941 à 1946. Le collège reçoit un contingent de filles non négligeable pendant la période de la Seconde Guerre (voir chapitre précédent). Chaque trimestre le conseil des professeurs fait le bilan et observe quasi systématiquement qu'« Au sujet des jeunes filles, rien de particulier n'est à signaler, leur présence ne donnant prétexte à aucune perturbation [516]». Cependant deux d'entre elles sont passées en conseil de discipline pour fraude. D'ailleurs, le copiage correspond à la grande majorité des conseils de discipline qui sanctionnent aussi leurs homologues masculins (un seul cas pour travail et quelques-uns pour indiscipline). Les peines sont lourdes pour les fraudeurs et fraudeuses qui sont soumis aux mêmes peines. Ainsi Mademoiselle Muller élève en Philosophie[517]

> […] étant venue en classe le jour de la composition [de physique] avec un résumé aide-mémoire avait ouvert ce livre à la page correspondant au sujet indiqué, considérant de plus que cette jeune fille qui aurait dû donner l'exemple du travail, s'était fait remarquer souvent par son insouciance, décide de lui infliger la peine prévue et l'exclut de l'établissement pour une durée de 15 jours[518].

Pour le second cas, Mademoiselle Yzler, la sanction est moins lourde, seulement huit jours d'autant que « l'élève reconnaît les faits [519]». Elle a triché en disposant, dans le casier, son cahier de géographie ouvert à la page portant le résumé de la composition : le Jura. Nous remarquons que le traitement infligé en 1946 est moins pénalisant qu'en 1943, mais la remarque vaut pour les garçons également. Un assouplissement est assez sensible dans les décisions prises à partir de la fin de l'année 1944 que l'on peut mettre sur le compte de

---

[514] AN, F17 13929, académie de Caen, rapport de l'année 1927-1928, paragraphe intitulé « dénombrement » à propos du recrutement, p. 2.
[515] ADv, 104W, « Délibérations du Conseil de discipline », 1941-1946.
[516] *Ibid.*, Conseil des professeurs de décembre 1942.
[517] Mademoiselle Muller dont le père est industriel fait partie d'une famille nombreuse arrivée de Lorraine, réfugiée à Carpentras.
[518] *Ibid.*, Conseil de discipline du 20 Mars 1943.
[519] *Ibid.*, Conseils de discipline, février 1946.

l'ambiance générale avec la fin de l'occupation. Les locaux du collège lui-même étaient en partie réquisitionnés par les troupes allemandes.

Les élèves, filles comme garçons sont soumis aux mêmes règles disciplinaires. La bonne tenue est le signe d'une bonne éducation parentale valable pour les deux sexes. C'est également le gage de la bonne réputation de l'établissement. *A priori* le seuil de tolérance est plus sévère pour les jeunes filles, car les quelques rares cas d'indiscipline de leur part sont relatés dans les rapports annuels à titre d'exemple. Il n'en est rien des impertinences et désobéissances des garçons.

Au demeurant, les relations entre les élèves des deux sexes sont limitées et surveillées afin de les limiter à des liens superficiels de camaraderie.

c. La camaraderie commande les relations entre les élèves

La discipline rigide paraît indispensable pour maîtriser la gestion des rapports de sexe. Les adultes tolèrent la camaraderie qu'ils décrivent : « franche » ou « saine », « bonne » ou « solide ». L'établissement scolaire à l'intersection de la vie en famille et de la vie à l'extérieure (publique) doit trouver le juste milieu dans le contrôle des relations entre les élèves des deux sexes. Or la notion de camaraderie permet de définir les relations familières que développent des jeunes qui se côtoient quotidiennement dans un même espace. Elles et ils n'ont pas forcément des liens d'amitié.

Le terme emprunté à l'espagnol *camadara* : « chambrée » apparaît en France à la fin du XVI^{e} siècle. Le dictionnaire *Larousse Universelle* en 2 volumes de 1922 définit le camarade comme un compagnon de travail et d'étude. Il prend pour exemple : « deux camarades de pension sont de même condition » auquel il faut rajouter « dans » les mêmes conditions. Même si, à la fin du XIX^{e} siècle (1869), l'appellation apparaît habituelle entre membres de certains partis de gauche notamment communistes et dans les syndicats ouvriers, les camarades sont surtout des enfants et des adolescents dans l'entre-deux-guerres. Et *l'esprit de camaraderi*e qualifie l'entente, l'union entre personnes ayant des intérêts communs, mais il exclut les rapports de séduction sexués. Il permet un partage de moments particuliers en bonne intelligence ou « *en camarade* » ce qui revient à une forme d'« amitié platonique[520]». C'est ainsi que les adultes représentent les relations entre les filles et garçons. Ils les commandent par des interdits et en imposant des règles ségrégatives

[520] Alain Rey, *Dictionnaire culturel en langue française* (Paris: Le Robert, 2005).

afin de rendre la cohabitation des sexes à l'école acceptable dans un système prévu au départ pour être séparé.

Du côté des élèves, peu de témoignages décrivent les liens qui unissent filles et garçons dans les classes coéducatives. André Ughetto, en classe de seconde en 1945 au collège de Carpentras, laisse cependant un bon aperçu de ce que devaient ressentir les garçons en général à l'égard de la présence des filles :

> Événement important pour la classe de seconde moderne : des filles en provenance du Collège moderne viennent partager nos cours… et ne le cachons pas apportent leur charme dans notre section, privée jusque-là de la présence féminine, car si la section classique est depuis longtemps mixte, la discipline de fer des professeurs et des surveillants empêchait jusqu'ici toute rencontre ou conversation d'une classe à l'autre. Désormais, sous prétexte d'échanger des renseignements scolaires, il nous est possible de jouer les « galants » et pourquoi pas ?… de fixer des rendez-vous scolaires, pour le jeudi au stade en ce qui concerne les sportives ou, pour celles qui le sont moins, le samedi dans la « rue de la Ré ». Et comme ces demoiselles regagnent, à midi et le soir, leur pensionnat sans surveillance, les garçons externes peuvent leur proposer de changer l'itinéraire direct en empruntant les bords du canal… Le dimanche, on peut assister en bonne compagnie aux projections de films dans les trois salles de la ville […][521]

Les élèves contournent et s'adaptent aux règles disciplinaires. Elles et ils font vivre "leur camaraderie" en dehors du contrôle des adultes. Les relations entre les adolescent-e-s des deux sexes (ré)active les rapports de séduction entre eux et elles[522]. Les adultes ne perçoivent pas ce qui se passe dans les moments informels, d'autant qu'ils craignent et évitent que ces moments de rencontre puissent exister. Du côté des filles, les indices sont aussi très ténus. On peut se référer au récit de Denise Domenach, adolescente à Lyon pendant la période la Seconde Guerre mondiale[523]. Elle évoque dans son journal écrit au cours de cette période une courte expérience dans une classe coéducative à Bourg-en-Bresse où elle était hébergée chez ses grands-parents. Ce moment était heureux pour elle lorsqu'elle parle rapidement de ses relations avec les camarades garçons. Ensuite elle raconte ses expériences relationnelles avec l'autre sexe qu'elle rencontre par l'entregent de ses grands frères et dans le cadre d'actes de résistances estudiantines.

---

[521] André UGHETTO, *op. cit.*, p. 45.
[522] Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, nº 13, 1987, p.35-43.
[523] Denise DOMENACH-LALLICH, *Demain il fera beau : Journal d'une adolescente, novembre 1939-septembre 1944*, Lyon, BGA Permezel, 2001.

Ni amitié ni relation amoureuse, la camaraderie s'accorde bien à l'esprit de l'éducation, car elle dilue les aspects sentimentaux que l'on peut attribuer à telle ou telle relation. Elle est valable pour toutes les relations, quel que soit le sexe : entre filles, entre garçons, entre garçons et filles. Pour les adultes, faire la promotion de la camaraderie leur permet de dédramatiser les inquiétudes que la plupart des discours d'oppositions à la « coéducation » insinuent en imaginant des relations « malsaines » à connotation sexuelle.

Conclusion du chapitre 3

Les expériences de coinstruction de l'entre-deux-guerres sont les germes de ce que la mixité sera dans la seconde moitié du XX^e^ siècle. Les représentations et les pratiques vues à partir de situations locales et individuelles permettent d'appréhender le processus tel qu'il s'est enclenché. Il repose sur des arrangements institutionnels, c'est-à-dire des décisions et autorisations que les uns et les autres "négocient" avec leur conscience et les normes sociales. Finalement aux yeux des administrateurs de l'éducation et des parents les parcours, a priori atypiques, des élèves en situation de coenseignement se normalisent peu à peu. Les relations entre les élèves de sexes différents sont contrôlées dans le cadre d'une organisation assez sévère, des locaux parfois réaménagés et des règles disciplinaires valables pour les filles comme pour les garçons.

Les représentants des directions des collèges et lycées de garçons comme les parents montrent leur adhésion et même le désir de poursuivre l'expérience lorsqu'elle est vécue. Les aspects positifs de la cohabitation des deux sexes tant sur le plan économique que pédagogique leur semblent bien plus avantageux que les contraintes imposées par la pesanteur de la morale.

Cependant il est paradoxal de réaliser que d'un côté les usagers de la « coéducation » adhérent au procédé hors norme et que de l'autre côté il y a peu de commentaires, souvent un petit paragraphe annuel, sur ce sujet dans les rapports académiques annuels[524]. La faiblesse du corpus laisse penser à une forme de désintérêt ou d'indifférence à l'égard de l'organisation de la « coéducation » dans les établissements.

Comment interpréter ce silence ? Sans doute une forme d'hypocrisie des conventions sociales alimentée par le poids des préceptes moraux et religieux que le temps de la III^e^

[524] Les rapports académiques annuels conservés dans la série F17 des Archives nationales balayent 29 années scolaires de 1921 à 1950 qui conserve 144 rapports et

République ne peut ni ne veut occulter. La crainte de la sexualité juvénile « dans le prolongement de "l'obsession de la pureté" chère à l'Église catholique et du " refoulement sexuel" caractéristique de l'école de la III[e] République[525]» entraine la dénégation de la coinstruction elle-même. L'idée même d'une promiscuité organisée d'élèves des deux sexes est suffisamment gênante pour éviter d'en discuter ou de la décrire. D'autant qu'elle va à l'encontre du principe de la séparation des sexes en éducation comme dans d'autres champs de la vie sociale. En arrière-plan se profile le tabou de la sexualité précoce hors mariage des jeunes qui se rencontrent au collège ou au lycée. Les mettre côte à côte c'est prendre le risque de faciliter des amours juvéniles difficiles à contrôler. Aussi peut-on imaginer une « conspiration du silence[526] » qui par ailleurs facilite la généralisation de la mise en application du coenseignement. Moins il est visible, moins il est discuté et mieux il peut s'organiser avec l'assentiment des populations concernées. Il n'empêche que la « coéducation » lorsqu'elle est décrite est plus raisonnée que lorsqu'elle est imaginée.

Le coenseignement s'installe progressivement, timidement mais assurément au cours des années de l'entre-deux-guerres. Il convient à présent de s'intéresser aux représentations qui s'expriment à travers le discours d'experts de l'éducation.

[525] Claude LELIÈVRE, et Francis LEC, *Les profs, l'école et la sexualité*, Paris, Jacob, 2005, p. 9.
[526] *Ibid.* p. 46

PARTIE 2

« LA COÉDUCATION DES SEXES, EXPÉRIENCES ET RÉFLEXIONS »

> Reste l'objection de principe selon laquelle la généralisation de la coinstruction compromettrait l'école publique, déjà si attaquée. […] M. Gimbert fait remarquer que, si on avait attendu, pour imposer le principe de la laïcité, que l'opinion publique lui fût entièrement favorable, elle n'existerait vraisemblablement pas encore aujourd'hui. Reconnaissons dit-il, qu'aujourd'hui les conditions sont autrement favorables pour l'application d'une réforme bien plus minime[527].

> L'éducation des jeunes filles (…), doit être nettement déterministe. Montrer à chaque pas comment les connaissances, comment les qualités acquises au collège trouvent un sûr emploi dans la vie d'épouses et de mères, c'est l'une des tâches du professeur ; l'une des plus nécessaires, celle qu'interdit la classe mixte[528].

---

[527] Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Une enquête sur la coinstruction », *Revue Universitaire,* Bulletin ESJF, T. 1, 1928, p. 345. Monsieur Gimbert, professeur au collège d'Issoire en 1928, est l'auteur d'un rapport publié dans *Le Journal des Collèges* en mars 1928 ; Il rend compte d'une enquête qu'il a mené dans les collèges de garçons ayant admis des filles depuis 1926. Ce rapport est résumé par Jeanne Crouzet-Benaben pour la *Revue Universitaire*.

[528] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur de l'école mixte », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 860-875.

Introduction partie 2

« LA COÉDUCATION DES SEXES, EXPÉRIENCES ET RÉFLEXIONS »

Le titre de cette partie est emprunté à l'ouvrage d'Élisabeth Huguenin *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*[529] publié en 1929. En effet les expériences du mélange des sexes agitent les réflexions du monde éducatif français. Il s'inquiète à la fois de la « généralisation » du procédé coéducatif et de ce qu'il peut produire sur l'éducation des jeunes adolescent-e-s. Tout particulièrement sur « l'éducation des jeunes filles » dont la destinée reste d'être « épouse et mère ». En exergue, les deux citations illustrent la complexité des tenants et des aboutissants suscités par la coéducation. La première favorable au coenseignement traduit la pensée d'un homme, la seconde qui s'en méfie appartient à une femme, tous deux pédagogues.

Un certain nombre de publications de théoricien-ne-s de l'éducation permettent d'envisager un panorama de la façon dont est pensée la coéducation dans l'enseignement secondaire français de la première moitié du XX^{e} siècle. Les auteur-e-s se sont nourris d'observations et d'expériences pour leurs analyses critiques, en s'inspirant des expériences étrangères sur lesquelles il est nécessaire de faire le point. Cependant les différentes acceptions de la notion de « coéducation » reflètent la variété de leurs points de vue. Les un-e-s sont des promoteurs/trices de l'enseignement identique et commun aux deux sexes. Les autres, au contraire, sont opposés à cette pratique. En revanche, tous et toutes se réfèrent au modèle américain de la coéducation.

Pour comprendre la position des auteur-e-s il est nécessaire de les situer. Ceux et celles que je considère comme des théoricien-ne-s ou essayistes ont toujours le souci de différencier les différents régimes coéducatifs pour ne pas faire d'amalgame entre le coenseignement et ce qu'ils entendent par « coéducation ». Ils/elles discutent d'ailleurs peu des modalités mais bien du principe de la coéducation. Ainsi G.F. Burness en tant que

[529] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929.

chercheur en « science de l'éducation [530]» expose clairement les trois formes de régime des « systèmes d'éducation pour les deux sexes » en introduction de sa thèse publiée à Lille en 1912 sous le titre : *La coéducation dans les écoles secondaires*[531]. Le premier régime correspond à celui du coenseignement ou de la coinstruction qui s'organise petit à petit en France dans les collèges et lycées, comme nous l'avons vu précédemment :

> Le régime des écoles mixtes où les élèves des deux sexes ne se trouvent réunis que pendant les heures de classe pour recevoir une instruction commune dans presque toutes les matières du programme et en dehors desquelles toutes relations cessent[532]

Le second correspond au :

> Régime de la Coéducation à outrance, où les garçons et les jeunes filles suivent les mêmes programmes, et où toutes les activités de l'école, intellectuelles et sociales, sont identiques pour les deux sexes[533]

Ce système généralement qualifié de « coéducation intégrale[534] » est l'objet de la plupart des analyses critiques des théoricien-ne-s qui s'intéressent aux effets réels ou supposés de la coéducation complète. Il correspond à ce qui se pratique dans certains établissements innovants dans la mouvance des Écoles nouvelles.

Enfin une position intermédiaire associe coinstruction d'une part et éducation différenciée de l'autre, selon le sexe des élèves et leurs besoins estimés comme spécifiques :

> Le régime qui associe les garçons et les jeunes filles dans les activités sociales de l'école, où les deux sexes reçoivent une instruction commune dans la plus grande partie des matières du programme, aux mains des professeurs hommes et des professeurs femmes, mais où, en même temps, on tient compte de la nécessité de pourvoir aux besoins spéciaux des garçons et des jeunes filles[535]

---

[530] L'auteur dont la biographie est mal connue soutien sa thèse à Lille et l'édite en Français en 1912. *La coéducation dans les écoles secondaires*, thèse de doctorat mention Lettres, Université de Lille sous la direction de Georges Lefèvre de la Faculté de Lille. Monsieur Georges Lefèvre est présenté comme professeur de sciences de l'éducation et doyen de la Faculté de Lille. G.F. Burness quant à lui se présente comme le principal de l'École secondaire de Startford à Londres. Il se considère chercheur en éducation bien que la discipline en tant que telle n'existe pas encore dans les universités. Sa recherche est fondée sur son expérience en tant qu'enseignant et directeur d'établissement où se pratique la coéducation en Angleterre. Aujourd'hui on parlerai de « recherche-action ».

[531] G.F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*. Lille, C. Robbe, 1912, 282 p.

[532] G.F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*. Lille, C. Robbe, 1912, p. 21.

[533] G.F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*. Lille, C. Robbe, 1912, p. 21.

[534] « La coéducation dite « intégrale », « complète », « à outrance » etc. se pratique dans le cadre d'établissements privés, sous forme de pensionnats isolés à la campagne et sur un modèle d'organisation familiale. De fait se sont des écoles exceptionnelles pour des enfants dont les familles ont l'audace de tenter l'expérience pour leurs enfants. Les expérimentations les plus renommées des écoles nouvelles sont celles de l'école de l'Odenwald dirigée par Paul Geheeb en Hesse-Darmstadt en Allemagne (Élisabeth Huguenin lui consacre deux chapitres dans son ouvrage. Elle a travaillé dans cette école entre 1915 et 1918) et l'école des *Bedales* créée par Bradley en Angleterre.

[535] G.F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires*. Lille, C. Robbe, 1912, p. 21.

Cette dernière définition est la plus proche de ce qui se pratiquait dans les établissements anglo-saxons, notamment américains. Mais G.F. Burness peut en parler du haut de son expérience de quinze années d'exercice dans deux écoles éducationnelles anglaises, dont celle de Startford à Londres[536].

Alors que le premier régime se contente d'instruire l'intellect des filles et des garçons réunis, les deux autres vont plus loin en donnant des objectifs éducatifs d'ordre sociaux. Cependant de telles distinctions de définitions repérées par les théoricien-ne-s n'embarrassent pas la plupart des auteur-e-s. Le terme « coéducation » correspond alors à la traduction littérale du mot anglais, c'est à dire le système qui consiste à mélanger des élèves des deux sexes, sans faire de nuance entre coenseignement et éducation plus générale. C'est ainsi que les enseignant-e-s ou/et militantes féministes ou encore la presse, le monde politique et le grand public qui émettent des avis en font usage. Par ailleurs, tous les auteur-e-s ne s'accordent pas sur l'orthographe du mot. Certain-e-s, notamment S. Poirson[537] et les journalistes, l'écrivent en deux mots avec un tiret : « co-éducation » comme pour la différencier de l'usage américain. La plus originale des formes, sous la plume d'Amélie Arato [538] est « coïnstruction » écrit avec un ï. Cette incertitude orthographique n'est-elle pas la preuve d'une forme d'instabilité à l'égard de la notion ? Effectivement, pour la France de l'entre-deux-guerres, parler de « coéducation » masque la réalité de son organisation. Elle reste limitée à la coinstruction c'est à dire au temps scolaire, qui n'offre que des moments d'instruction en commun. C'est d'ailleurs ce que montre l'étude des pratiques dans le troisième chapitre. Mais une sorte de confusion s'opère entre ce qui s'applique aux États-Unis[539] de façon assez généralisée pour les élèves américain-e-s de tous les niveaux scolaires et les expériences européennes beaucoup plus exceptionnelles de coéducation intégrale.

La « Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949) » constitue le corpus de textes qui représente les sources de l'analyse. Pour créer le catalogue de la bibliothèque (Voir annexe du chapitre 4) afin de faire dialoguer les

---

[536] « École éducationnelle »,dans le texte ; expression utilisée par G.F. Burness.

[537] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911, 279 p. S. Poirson (prénom inconnu) a écrit quatre romans, des recueils de poésie et l'essai sur la coéducation. Elle publie également *Mon féminisme* en 1904.

[538] Amélie ARATO, *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe,* Bruxelles, Fédération des femmes diplômées des Universités, 1934, 308 p., p. 193.

[539] David TYACK et Élisabeth, HANSOT *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*, Yale University Press, New York, 1992.

partisans et les opposants au principe de la coéducation, deux critères ont guidé la sélection des documents :

- D'abord les auteur-e-s traitent précisément du régime de la coéducation ; ce qui permet d'éliminer les ouvrages sur l'éducation en général et l'éducation des filles en particulier.
- Ensuite, j'ai privilégié ceux et celles qui élargissent leur regard à l'enseignement secondaire, là où la coéducation résiste intellectuellement.

Cette bibliothèque constituée de publications de la première moitié du XX^{e} siècle, élimine donc, volontairement, les documents trop centrés sur l'enseignement primaire[540]. Les auteur-e-s les plus important-e-s pour l'analyse du discours font l'objet d'une notice particulière en annexe. Mais au fur et à mesure de l'écriture je les présente en les situant dans leur contexte d'intervention. De manière générale les réflexions des promoteurs ou promotrices de la coéducation ne sont pas seulement conceptuelles. Effectivement S. Poirson, (1911), G. F. Burness (1912) ou Élisabeth Huguenin (1929) s'efforcent d'étayer leurs propos par des exemples précis et des expériences positives. En face, ceux et celles qui se déclarent opposé-e-s à la coéducation au nom d'un certain « ordre moral » comme Jeanne Peti(t)col (1925 et 1927), Jules de La Vaissière (1928), Albert Ehm (1942) ont des discours paradoxaux. D'une part, ils/elles désirent une transformation profonde du climat social français et parlent donc au nom du progrès. D'autre part, en miroir contradictoire, ils/elles justifient leurs réticences au nom de la décadence socio-économique et morale de la société. Ainsi, ils/elles se méfient de la coéducation et pensent que le système de la séparation des sexes protège davantage la société des risques de dépravation. Néanmoins les théoricien-ne-s quel que soit leur positionnement, dubitatif ou enthousiaste, usent du même procédé pour exposer leurs convictions. Elles/ils présentent les avis en contradiction avec ce qu'elles/ils veulent défendre. Ainsi chacun-e interprète ce qui est communément pensé comme positif et négatif à propos de la « coéducation ». Puis, pour convaincre leurs lecteurs et lectrices, elles/ils opposent leurs propres convictions. Au demeurant, sur le plan théorique les essayistes s'intéressent essentiellement au sort des filles et à leur éducation morale. Alors que dans le chapitre précédent nous remarquions des arguments prônant les pratiques du coenseignement au bénéfice des garçons pour qui la présence des filles dans les classes était positive.

[540] À l'exception de l'article écrit pour la première édition du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* sous la direction de Ferdinand Buisson édité en 1887.

Qu'attend-on, à cette période, de la coéducation de manière générale ? Pas forcément de l'égalité mais plutôt une forme de justice dans le respect des différences (biologiques et sociales) des sexes. La question est de savoir ce que cette forme d'éducation peut apporter à la société en général et aux filles en particulier. Est-elle légitime ou pas ? Sera-t-elle bénéfique pour les futures femmes ? Quel est son pouvoir de transformation sociale ? Peut-elle influencer les mœurs et agir sur la fécondité des futures mères et épouses dans un contexte de dénatalité qui inquiète ?

« La co-éducation est une manifestation de l'état d'esprit d'une époque[541] » écrit S. Poirson en 1911 alors que la France vit une période d'ébullition pédagogique depuis le début de la III^{ème} République. Les grands évènements politiques de l'affaire Dreyfus et de la bataille idéologique pour imposer la laïcité dans la loi en 1905 marquent le contexte éducatif du premier XX^{e} siècle. Au-delà des traumatismes qu'ils ont provoqué, les oppositions entre républicains, chrétiens, anticléricaux, conservateurs, progressistes, féministes, etc. se sont exacerbées. Sans compter les blessures indélébiles laissée par la Première Guerre mondiale, dans tous les domaines économiques, sociaux, politiques…. Dans ce contexte la coéducation, ou plus précisément le coenseignement en ce qui concerne la France, participe aux débats suscités par les transformations sociétales de l'entre-deux-guerres.

Cette partie composée de trois chapitres s'intéresse aux discours des uns, des unes et des autres. En sachant que la coéducation est considérée au sens large c'est-à-dire qu'elle englobe le volet éducatif pour complèter le système du coenseignement. Je distinguerai volontairement les deux notions dans le choix de mes mots afin de situer la position des différents rédacteurs/trices. Dans un premier temps je cherche à définir sur quelles bases se sont appuyés les réflexions, les expériences et les débats. Pour se faire, le chapitre quatre propose un petit tour du monde éducatif américain, européen et féministe. Il tente de saisir la variété des arguments qui, grâce aux échanges internationaux d'informations, justifient en quoi la coéducation est envisageable, nécessaire ou dangereuse. Le chapitre cinq, quant à lui, se penche plus précisément sur l'argumentation construite à partir des expériences vécues et des enquêtes d'auteur-e-s pédagogues. Des femmes et des hommes que je considère comme des « théoricien-ne-s » étudient les atouts et les inconvénients de la

[541] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir,* Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911, p. 261.

coéducation. Si les positions constructives des un-e-s s'opposent aux discours sceptiques des autres, les thèmes de leurs réflexions se croisent à propos des aspects intellectuels, moraux et sociaux qui posent problème et provoquent des résistances. C'est plus précisément l'objet du sixième chapitre, de traiter des critiques et des tensions suscitées par la trop grande modernité de la coéducation. Pourtant le processus est bien enclenché depuis le début des années vingt, tout du moins le processus de la coinstruction s'organise alors que le débat intellectuel n'est pas clos.

CHAPITRE 4

LA COÉDUCATION AU PRISME DES MODÈLES ÉTRANGERS, LES INCERTITUDES FRANÇAISES

La coéducation appliquée ailleurs dans le monde est au fondement des réflexions et des théories de la sphère francophone au début du XX^e siècle[542]. Les anglo-saxons et les pays d'Europe du Nord ont pris de l'avance, tout particulièrement les États-Unis. Quant à la France, elle en est au stade de l'observation et des doutes.

Comment imaginer l'efficacité pédagogique de la coéducation d'une part et comment évaluer sa valeur morale pour les adolescent-e-s en pleine maturation d'autre part ?

Les échanges internationaux se multiplient grâce aux congrès, aux expositions universelles, aux nouveaux moyens de communications plus rapides. Les idées et les expériences pédagogiques n'échappent pas à la règle dans cette période d'ébullition pédagogique[543]. Ainsi, pour discuter du concept de la coéducation encore si peu, voire pas du tout, expérimenté dans le système scolaire public en France, la plupart des auteur-e-s d'essais, d'articles, d'enquêtes cherchent à se situer par rapport aux exemples étrangers. En effet, un mouvement d'internationalisation des modèles culturels, caractéristique de la fin du XIX^e et début du XX^e siècle, permet la structuration d'échanges scientifiques tournés vers la comparaison des systèmes éducatifs nationaux. Outre des missions réalisées pour le compte du ministère de l'Instruction Publique, une sorte de nébuleuse internationale diffuse les connaissances des systèmes nationaux grâce aux expositions universelles et aux

[542] Pour la période allant de la seconde moitié du dix-neuvième siècle à 1914, l'étude avec comparaison internationale (européenne) est réalisée par l'historien américain James C. Albisetti. James C., ALBISETTI, « European Perceptions of American Coeducation, 1865–1914: Ethnicity, religion and culture ». *Pedagogica Historica,* vol. 37, n° 1, 2001, p. 123 à 138. En ce qui concerna la France, il s'appuie entre autres sur l'auteur de la notice « coéducation » (P. Passy) des deux éditions (1887 et 1911) du *Dictionnaire pédagogique de l'instruction publique* coordonné par F. Buisson. Ce dernier ayant émis un rapport après un voyage aux États-Unis en 1876 est convoqué à plusieurs reprises. D'autres références interviennent dont Gabriel Compayré, de même que la pédagogue S. Poirson. Ces personnalités ont développé des positions à l'égard de la coéducation qui ont continué à jouer un rôle après la Première Guerre mondiale, période étudiée dans la thèse.

[543] Damiano MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France*, 1870-1914, Lyon, ENS Éditions, 2015, 274 p.

congrès internationaux de l'enseignement[544]. C'est également un moyen pour les expert-e-s de légitimer leurs réflexions.

On assiste à un effritement des certitudes françaises concernant la non-mixité qui relevait antérieurement de l'évidence sociale partagée. Le souci de se tourner vers les modèles éducatifs étrangers et les expériences qui y sont menées émerge pour comprendre et analyser les enjeux de la coéducation. Cela vaut aussi pour d'autres champs de réflexion et d'expérimentation tels l'éducation nouvelle et mêmes les revendications féministes. La vogue de l'internationalisation des échanges en matière d'éducation depuis la fin du XIX^{e} siècle facilite les approches comparatives et « de voir à quel point on retrouve les mêmes arguments pour contrer l'introduction de la mixité, en particuliers dans le système secondaire[545] ».

La rédaction de la notice « coéducation » dans le fameux *Dictionnaire de la pédagogie et de l'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson méritait donc une enquête. Elle représente le premier témoignage de ce besoin de comprendre comment la coéducation fonctionne de l'autre côté de l'Atlantique. Cette méthode est reprise ensuite par les débatteurs/trices pour cautionner leur prise de position. Les expérimentations de coéducation « intégrale » européenne sont le second point d'observation pour réfléchir à ce que le mélange des sexes peut apporter aux jeunes et à la société. Le débat se retrouve au sein des membres de l'Éducation nouvelle. Enfin, le regard des militantes féministes en tant que catégorie particulière, bien souvent actives dans le monde éducatif, se singularise du discours des théoricien-ne-s. Elles aussi s'inspirent de ce qui se fait ailleurs. Mais surtout elles aspirent à un changement de société qui réclame des changements de pratiques éducatives. Elles répondent à leur manière au : pour quoi ? et au pour qui ? la coéducation mérite sa place en tant que moyen de transformation sociale.

---

[544] Damiano MATASCI, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France*, 1870-1914, Lyon, ENS Éditions, 2015, 274 p.

[545] Rebecca ROGERS, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 177 à 202, p. 192.

I. L'exemple américain théorisé

1. L'exemple américain au fil des éditions du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire en 1887 et en 1911

L'élaboration de la définition de la coéducation dans les deux éditions du *Dictionnaire Pédagogique et de l'Instruction primaire* dirigées par Ferdinand Buisson est à l'image de l'évolution des réflexions et de l'intérêt que l'on porte à cette question depuis la fin du XIX^{e} siècle[546]. Elle reflète aussi les débats qui suivent tout au long de la première moitié du XX^{e} siècle.

Le terme « coéducation » fait partie des notices traités dans le premier tome du *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire* publié en 1887. Ce sont quelques lignes coincées entre les articles : « Code de l'éducation » et « Cœur (éducation du) [547]». Elles commencent par annoncer que le vocable « coéducation » n'est pas dans le dictionnaire du Littré. Puis, en usant du conditionnel, il est défini ainsi : « ce mot […] signifierait, d'après l'étymologie, éducation en commun[548] ». Il apparaît donc en 1887 comme un mot nouveau, une traduction de l'anglais même si cela n'est pas dit. En effet, il est associé à l'expérience qui se généralise aux États-Unis dont les « Américains en font un usage constant dans un sens restreint : éducation en commun des deux sexes[549]». De fait, l'article renvoie à la lecture d'une notice beaucoup plus complète, intitulée « Sexes » au pluriel, écrite par Paul Passy. Mais elle est éditée dans le deuxième tome de cette même première édition du *Dictionnaire* [*DP1*] sous le titre : « Sexes (coéducation des.) [550]». Cette disposition qui respecte l'ordre alphabétique est un arrangement car on apprend dans la notice du même *Dictionnaire* [*DP1*] republiée et amendée en 1911 que Paul Passy n'a écrit sa contribution qu'en 1886, juste avant l'édition des derniers volumes de la version de 1887. C'est pourquoi la notice complète n'a pu être classée qu'à la fin de l'ordre

[546] Daniel DENIS, Pierre KAHN, L'école de la troisième République en question. Débats et controverses dans le dictionnaire pédagogique et de l'instruction publique de Ferdinand Buisson, Berne, Peter Lang, 2006.
[547] Cette notice n'a pas été reprise dans l'édition de 1911 car elle défendait des principes d'un enseignement public confessionnel.
[548] Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*,[DP1], Partie 1, Tome 1, Paris, Hachette, 1887, p 418. [En ligne: http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h].
[549] Ibid.
[550] Paul PASSY, « Sexes (coéducation des). » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* [DP1],Ferdinand BUISSON (dir.), partie 1, tome 2, Paris, Hachette, 1887, p. 2783.

alphabétique, à « S » pour « Sexes », puisque la lettre « C » de « Coéducation » avait été publiée bien avant, dès février 1879[551].

Pourquoi Ferdinand Buisson demande à Paul Passy[552], linguiste et phonéticien, de s'intéresser à cette question ? La promiscuité intellectuelle des deux hommes paraît évidente. Ils sont républicains, protestants, progressistes, militants pour la paix et pédagogues. Or, au mi-temps des années 1880, Paul Passy revient des États-Unis où il a étudié les systèmes éducatifs dans une démarche d'observation. Il cherchait en effet à développer des méthodes nouvelles pour l'apprentissage des langues étrangères. Il est alors en mesure de décrire le système coéducatif mis à l'épreuve à tous les niveaux, du primaire au secondaire, dans le monde scolaire américain. C'est donc ce qu'il décrit dans cette notice du volume deux. L'article est assez long, deux colonnes sur une pleine page (page 2783), plus une demi-colonne à la page précédente (page 2782) et la fin de l'article correspond aux neuf premières lignes de la page 2784. Cette notice se termine par un renvoi vers l'article intitulé « États-Unis » pour d'autres détails. La rubrique de Paul Passy propose également des comparaisons européennes et une description de la situation en France. Il constate d'ailleurs que la coéducation en France se trouve « aux deux extrémités de la hiérarchie scolaire[553]». C'est à dire dans les écoles maternelles et les écoles primaires des campagnes d'un côté et dans les Universités de l'autre. En revanche la coéducation à l'américaine, qu'il qualifie de restreinte, se caractérise par une application à tous les

---

[551] Patrick DUBOIS et Annie BRUTER, *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002. [En ligne]. http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2002_ant_17_1_7871].

[552] PASSY Paul (1859-1940), linguiste, il est le fils du prix Nobel de la Paix, Frédéric Passy (économiste et philosophe qui a donné son nom à la station de métro). Protestant progressiste, militant pour la paix, Paul est professeur d'anglais à l'école normale d'instituteurs d'Auteuil. En tant que pédagogue il travaille sur la didactique des langues pour soutenir une thèse de phonétique en 1890. À la recherche de méthodes nouvelles pour améliorer le système éducatif il effectue des missions à l'étranger notamment aux États-Unis. A cette occasion deux ouvrages sont édités les années précédant l'édition du premier dictionnaire pédagogique. Un petit volume en 1883 intitulé *L'instruction primaire aux USA et en 1885 L'instruction primaire aux États-Unis : rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Paris, Delagrave. C'est à ce titre que Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire, le remarque et lui demande sa contribution. Il faut souligner la proximité intellectuelle des deux hommes qui sont protestants, progressistes, militants pour la paix et pédagogues. Il écrit 2 notices dans le DP1 : « Sexes (Coéducation des) » et « Nègres ».
Sur Paul Passy on peut compléter avec : Enrica GALAZZI, « 1880–1914. Le combat des jeunes phonéticiens: Paul Passy » in *Cahiers Ferdinand de Saussure* n° 46, 1992, p.115–129. Enrica GALAZZI, « **«** *Poisson sans boisson est poison* **»** (Nyrop, 1893) : les exemples dans quelques traités de prononciation du français (1880-1913) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°52, 2014, [En ligne]. *In* Patrick DUBOIS et Annie BRUTER, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire…, op.cit.*, p. 113.

[553] Paul PASSY, « Sexes (coéducation des). » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* [DP1]…, *op.cit.,* colonne 2, p. 2782.

niveaux scolaires, répandue sur tout le territoire aux États-Unis. Mais elle se limite au temps scolaire des établissements mixtes. Elle n'est donc pas comparable à la coéducation dite « intégrale », en internat, expérimentée dans quelques institutions privées d'Europe.

En France le seul exemple connu à l'époque est l'orphelinat mixte de Cempuis, dans l'Oise. On peut alors noter le rôle et l'influence de Ferdinand Buisson dans cette entreprise. C'est lui qui avait poussé Paul Robin, également collaborateur du *Dictionnaire…,* à en prendre la direction à partir de 1880[554]. Il était encore à ses côtés pour le soutenir contre les attaques alimentées par une certaine presse conservatrice. L'orphelinat faisant l'expérience de la « complète coéducation » est accusé d'être la « porcherie de Cempuis » entre 1892 et 1894. Paul Robin est alors obligé de démissionner face à la violence du scandale[555]. Ferdinand Buisson quant à lui est resté fidèle à son ami ce qui ne l'empêcha pas, parfois, d'émettre des réserves sur la faisabilité de la coéducation dans le système scolaire français.

L'approche de la notice de Paul Passy à l'égard de la coéducation se voudrait neutre. Pour se faire, il use du procédé d'opposition des arguments pour présenter les inconvénients envisagés par les adversaires américains et les réponses de défense émises par les partisans de l'école mixte. Ainsi les thématiques qui se dégagent correspondent aux « inconvénients de ce système [qui] sont de trois sortes : intellectuels, physiques et moraux[556]». Sur le plan moral, il est question des relations sociales entre sexes différents. Quant aux aspects « physiques » il faut les comprendre comme le souci de la constitution physique et de la santé des élèves, plus particulièrement des filles.

Ce texte est sans doute fondateur de la réflexion théorique sur la coéducation, vu le nombre des auteur-e-s francophones ayant utilisé le même procédé dans les années qui ont suivi cette première édition jusqu'à la fin des années quarante du XX^{e} siècle. Qu'elles/ils soient partisan-e-s ou opposant-e-s à l'idée d'une éducation en commun, beaucoup se sont inspirés du jeu des questions / réponses pour interroger, tant sur le plan intellectuel que moral et social, le principe de la coéducation.

---

[554] L'orphelinat décrit en détail dans l'ouvrage de S. Poirson fait l'objet d'une présentation dans ce même chapitre.

[555] Christiane DEMEULENAERE-DOUYERE, « Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes », in *Clio. Histoire*, *Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel*,* n° 18, Toulouse, Presse universitaire du Mirail, 2003, p. 125-132.

[556] Paul PASSY, « Sexes (coéducation des). » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* [DP1]…, *op.cit.,* colonne 1, p. 2783.

Parfois les propres jugements de Paul Passy apparaissent. Sa neutralité s'efface malgré lui derrière ses croyances et son avis sur la coéducation. En fait il n'est pas défavorable à la coéducation, elle est pour lui le signe du progrès social auquel il tient. Ainsi il écrit :

> Sans prétendre nous prononcer sur une aussi grave question nous avouerons avoir été frappés aux États-Unis, de l'aspect charmant des écoles mixtes, véritables grandes familles où règne, avec la plus grande liberté, une parfaite convenance, et qui contrastent agréablement avec celui de nos internats européens[557].

Cependant il exprime une certaine retenue en ce qui concerne la possibilité de réaliser un système coéducatif dans des pays catholiques de l'Europe du Sud[558]. Paul Passy est un chrétien protestant actif et militant. À deux reprises il explique que dans les pays de tradition protestante de l'Europe du Nord « où les femmes jouissent d'une plus grande indépendance et où les sexes se mêlent plus librement, les écoles mixtes sont nombreuses[559] » pour le primaire à défaut d'établissements secondaires. Mais il lui semble plus problématique de l'envisager ailleurs que dans les sociétés d'Europe et d'Amérique régulée par une forme de puritanisme protestant. Ce qui semble différencier les pays latins catholiques des pays protestants du Nord sont les comportements masculins liés à la sexualité. Il est sous-entendu que les mœurs de séduction marquées par « de longs siècles de galanterie mauvaise et frivole » comme le dit Gabriel Compayré dans la notice de Passy, seraient la marque des nations de tradition catholique. Par conséquent ces modes de relation entre sexes sont perçus comme incompatibles avec la coéducation, surtout lorsque la question de l'âge et de la puberté est en jeu. La phrase de conclusion résume ainsi son analyse :

> La coéducation serait difficile en France, impossible en Italie ou en Espagne ; elle est naturelle à des degrés différents en Suisse, en Hollande et dans le Nord,

---

[557] Paul PASSY, « Sexes (coéducation des). » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* [DP1]…, *op.cit.,* colonne 2, p. 2783.

[558] James C., ALBISETTI, « European Perceptions of American Coeducation, 1865 – 1914 : Ethnicity, religion and culture ». *Pedagogica Historica,* vol. 37, nº 1, 2001, p. 123 à 138, p. 123-124. L'auteur étudie la notice du DPI à l'angle de la perception des européens qui observent la coéducation américaine tout en la considérant impraticable en Europe. Albisetti l'interprète comme une des premières versions de la controverse ou polémique entre nature et culture. Plus loin (p. 126). il analyse les répercussions de la notice de Paul Passy : « *[…] his essay did mirror a widely held view that there was a particular affinity between coeducation and Protestantism, or a deep incompatibility between it and Catholicism. […] Passy's inclusion of ''race'' or ethnicity as an influence on the success of coeducation found less resonance. Physicians and psychologists who challenged female capacities for advanced education seldom mentioned ethnic differences. ».*

[559] Paul PASSY, « Sexes (coéducation des). » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* [DP1]…, op.cit., colonne 1, p. 2782.

> elle doit nécessairement triompher dans une démocratie protestante comme l'Amérique[560]

Force est de constater que le *Nouveau Dictionnaire Pédagogique*[561] édité vingt-quatre ans plus tard, en 1911, reprend mot pour mot, à la virgule près, le texte de Paul Passy. Si ce n'est la dernière phrase ci-dessus qui disparaît. En revanche dans la nouvelle version de 1911 le terme « coéducation » n'est plus qu'une seule et même rubrique placée à la lettre « C » sous le titre « Coéducation des sexes ». Ceci a fait dire à Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel que « la différence entre les deux éditions - plusieurs pages en 1911, quelques lignes en 1887- témoigne de la place prise par la coéducation dans le débat public[562] ». En effet c'est bien la place qu'elle prend dans le dictionnaire et dans le débat qu'il faut remarquer et moins le nombre de pages (à peu près semblable entre les deux éditions). Le terme est suffisamment entré dans les usages au début du XX^{e} siècle pour que la notice soit reprise et complétée. La mise au point de la seconde édition s'est effectuée entre 1908 et 1910. Pour la notice « coéducation », est-ce Ferdinand Buisson lui-même qui l'a actualisé ? Il est plus vraisemblable d'attribuer le complément à James Guillaume, le fidèle collaborateur suisse, secrétaire de rédaction des deux dictionnaires. Il s'est chargé de la finalisation de la plupart des notices lorsqu'il n'en a pas écrit de nombreuses qu'il ne signe pas systématiquement[563]. Au demeurant, le rédacteur décide de compléter la version de 1887 avec deux nouvelles analyses plus récentes. Chacune propose une vision antagoniste de la "coéducation" et du "coenseignement". Gabriel Compayré[564] est l'auteur de la première « reprenant à son compte les objections faites aux partisans absolus de la coéducation[565]». La seconde contrebalance l'opposition de Compayré en reproduisant les vœux exprimés au cours de deux congrès favorables à la généralisation de la coéducation dans l'enseignement primaire tout au moins. D'une part, ce sont les conclusions du

---

[560] *Ibid.*, p. 2784.
[561] Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire pédagogique*, [*NDP*], Paris, Hachette, 1911. [En ligne, http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/.]
[562] Françoise THEBAUD et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dirs.), « introduction », in *Coéducation et mixité, Clio, Histoire, femmes et Sociétés…*, *op. cit.*, p. 13.
[563] Voir, Patrick DUBOIS et Annie BRUTER, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire…, op.cit.* Damiano MATASCI, in *L'école républicaine et l'étranger…, op.cit,* p. 79, précise que James Guillaume, historien, est aussi un militant libertaire.
[564] Gabriel COMPAYRÉ, (1843-1913), philosophe et pédagogue. Recteur de l'Académie de Poitiers puis de Lyon, Inspecteur général de l'enseignement secondaire (1905-1913), professeur de pédagogie à l'école normale supérieure de Saint-Cloud. Député républicain du Tarn de 1881 à 1889. En 1909 il a publié *Ce qui différencie l'éducation des filles de celle des garçons*, Bibliothèque des parents et des maîtres, 1909.
[565] Ferdinand BUISSON (dir.), Nouveau dictionnaire pédagogique, [NDP],...,op.cit.

Congrès international des œuvres et institutions féminines qui s'est tenu à Paris en 1900 sous la présidence de Pauline Kergomard (s'il y a de nombreuses institutrices présentes ce n'est pas un congrès d'enseignantes). D'autre part, ce sont les vœux émis lors du congrès des Amicales des Instituteurs de France et des Colonies qui s'est tenu à Lille en 1905[566].

Les notices des *Dictionnaire pédagogique…* permettent ainsi de repérer les débats qui animent la question du mélange des sexes en milieu scolaire en France, avant et après la Première Guerre mondiale. On retrouve le clan des « pour » et le clan des « contre » la coéducation. L'exemple américain tel que le décrit Paul Passy est une autre constante prise et reprise par les différents auteur-e-s ayant écrit par la suite sur la question.

À partir de comparaisons internationales et plus précisément des expériences américaines, ils et elles discutent des atouts et des conséquences positives ou négatives, réels ou supposés, de la coéducation. Depuis la fin du XIX^{e} siècle, le système de la coéducation est observé comme une expérience éducative que seuls les Américains ont su généraliser dans leurs pays sous la forme d'un coenseignement bienveillant.

2. *L'exemple américain, point d'appui des théoricien-ne-s français-e-s de la coéducation*

Tout comme le *Dictionnaire pédagogique,* les auteur-e-s français-e-s ayant théorisé la coéducation prennent en compte les expériences américaines pour justifier les formes d'organisation possible de la coéducation. Chacun-e, selon son point de vue, se réfère à ce qu'ils ont pu lire de la coéducation à l'américaine. Sachant que celle-ci s'est généralisée dans les établissements publics (p*ublic schools*) comme dans ceux du privé au cours du XIX^{e} siècle. Au demeurant, les écoles mixtes aux États-Unis ne sont pas forcément des internats, et ne prétendent pas à la coéducation "intégrale", ce qui offre une autre forme de comparaison plus nuancée.

Il n'est pas question, ici, de faire l'histoire de la mixité aux États-Unis[567], mais de montrer comment les expériences de la coéducation américaine interviennent dans l'argumentation de nombreux essayistes français. Les théoricien-ne-s français-e-s de la coéducation, s'en

[566] Le congrès lu sous l'angle du genre à était étudié par Frédéric Mole, « «1905 : la « coéducation des sexes » en débats » », in *Clio. Histoire*, *Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel*,* n° 18, Toulouse, Presses Universitaires de Toulouse, 2003, p. 43 à 63.

[567] Voir David TYACK et Élisabeth HANSOT, *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*, Yale Universiy Press, New York, 1992.

sont emparés en s'appuyant sur le cas des États-Unis et d'autres exemples coéducatifs européens. Ils participent ainsi à la vogue de la construction et de la diffusion de l'expertise des systèmes éducatifs étrangers.

Ce qu'ils/elles racontent des expériences de coéducation à l'étranger témoigne des desseins de leurs interprétations et de leurs représentations. Les exemples concrets de réussite servent de preuves pour ceux et celles qui défendent la coéducation tels S. Poirson (1911), M.G. Burness (1912) et E. Huguenin (1929). Les autres, plus sceptiques, comme J. de La Vaissière (1928) ou A. Ehm (1940) ont recours aux études et rapports des opposants américains pour conforter leurs arguments à propos de ce qu'ils craignent de la coéducation. Défendue ou condamnée John Dewey et Granville Stanley Hall, deux des grandes figures de la pédagogie américaine, servent souvent de références à la réflexion des auteur-e-s sélectionné-e-s dans la « Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949) » (Annexe). Sachant que le premier, J. Dewey n'est pas opposé à l'enseignement coéducationnel, le second en revanche se positionne fermement contre. D'ailleurs G. Stanley Hall ne cache pas sa vision conservatrice sur la place des femmes dans la société[568]. Ainsi Jules de La Vaissière qui le considère comme « le prince de la psychologie pédagogique aux États-Unis » nous explique que Hall est sensible à la dévotion des catholiques envers Marie car elle donne la place exacte de la femme dans la société (altruisme, dévouement, amour….) et même les hommes devraient en tenir compte pour l'exemple. Plus tardivement en 1928, le rapport (misogyne) du juge Lindsey du tribunal de Denver (E.U.) montre, d'après enquête, des effets effrayants de l'école mixte. Du reste, Élisabth Huguenin et Albert Ehm ont chacun, selon leur point de vue, commenté la publication de l'enquête de Lindsey.

Sinon les auteur-e-s s' appuient sur des rapports statistiques américains qui se veulent plus objectifs que les considérations des psychologues/philosophes américains (J. Dewey, G.S. Hall). De plus, depuis le milieu du XX^{e} siècle, des témoignages de missions effectuées

[568] Voir par exemple cette citation : « Je ne me crois pas seul à désirer faire cette tendre déclaration, que je suis de plus en plus passionnément amoureux de la femme, que je conçois comme sortant des mains de Dieu. J'envie intensément à mes amis catholiques leur mariolâtrie (*Mariolatry*) […] L'idéal glorifié de la madone nous montre combien il est bien plus sacré d'être une femme que d'être un artiste, un orateur, un professeur, ou un expert, et suggère à notre sexe qu'être un homme est chose plus vaste qu'être un gentleman, un philosophe, un général, un président ou un millionnaire. Mais avec tout cet amour et cet ardeur dans le cœur, je ne peux m'empêcher de partager la peur grandissante que la femme moderne […] est en danger de chuter de son piédestal (*declining from her orbit*) ; qu'elle est en train de perdre sa confiance et sa fierté en son sexe, et est maintenant en danger d'adopter les manières, les méthodes et les idéaux masculins (*mannish*), au point que sa divinité originelle en soit obscurcie. », *Cf.* G. Stanley HALL, *Adolescence*, 2 vol., New York, Londres, Appleton, vol. 2, p. 646.

par des pédagogues français dans le cadre de visites d'études et d'échanges internationaux, racontent les pratiques nouvelles de coenseignement à l'étranger.

Le travail de Jules de La Vaissière[569] dont le plaidoyer s'oppose à la coéducation puise dans la nouvelle *Encyclopédie américaine*[570] une source d'information. Il critique l'article sur la « coéducation » attribué à Th. Corey, lui-même à la tête de l'université réservée aux femmes de Bryn Mawr Colleg [571]. Cela ne l'empêche pas d'écrire que :

> Dans le prochain demi-siècle la coéducation des sexes sera universellement adoptée pour les écoles, collèges, instituts professionnels, non seulement aux États-Unis où ce système domine déjà, mais dans tous les autres pays civilisés

L'auteur explique ensuite que les raisons économiques, la « simplicité » du système et la « difficulté, toujours croissante de trouver des professeurs hommes » justifient cette tendance à l'universel. Jules de La Vaissière quant à lui reste dubitatif face aux « péremptoires affirmations[572]» de cette notice américaine qu'il trouve trop tolérante. Notamment parce qu'elle contredit la rumeur selon laquelle la coéducation affecterait « le pourcentage des unions légitimes et le nombre des enfants dans le mariage[573]» d'une part. D'autre part, elle affirme qu'« on n'a pas trouvé, en somme, de si sérieux inconvénients pour les adolescents des deux sexes à l'âge de la puberté[574]» pour la condamner. Jules de La Vaissière réfute cet argument en reprenant ce qu'en dit l'église catholique dans la même notice de la même encyclopédie : «*The Roman Catholic Church in the United States is opposed in principle to the coeducation of the sexes and is impervious to argument*[575]».

---

[569] Jules de LA VAISSIERE (1863-1841), chanoine jésuite français, il est professeur de psychologie. Auteur entre autres de : *Éléments de Psychologie Expérimentale, notions, méthodes, Résultats*, nouvelle édition, 6e mille. (couronné par l'Académie française), Paris, G. Beauchesne, 1912 ; *Psychologie Pédagogiques, l'enfant, l'adolescent, le jeune homme*, 3e éd., Paris, G. Beauchesne, 1916 ; *La Coéducation des sexes et la Science positive*. Le Mesnil, impr. Firmin-Didot Paris, libr. Gabriel Beauchesne, 1928 ; *Questions actuelles de pédagogie* (en collaboration avec Antonin-Dalmace Sertillanges, Marie Fargues, Jean Jaouen, A. Fauville, Raymond Buyse), Juvisy, les Éditions du Cerf, 1931.

[570] Th. COREY, pres. [président] de Bryn Mawr College, art. « Coeducation », in *The Encyclopedia americana*, t. VII, 1922, p. 199 à 206.

[571] La reproduction du nom pose problème car il semble erroné sur le plan orthographique. Il faut sans doute lire M. Carey Thomas (avec un A) qui occupe des fonctions de direction de l'institution privée de Bryn Mawr. Erreur sans doute typographique. Dans les listes d'attribution des postes de l'université nous retrouvons L. Carey Thomas à la présidence du conseil d'administration (mentionnée en tant que femme par S. Poirson en 1911).

[572] Jules de LA VAISSIERE, *La Coéducation des sexes et la Science positive*, Paris, éd. Gabriel Beauchesne, 1928, p. 6.

[573] *Ibid.* p. 6. Le poids des préjugés est plus lourd que les preuves par les chiffres….

[574] *Ibid.* p. 6.

[575] *Ibid.*, la citation est référencée, elle précise qu'on la trouve à la page 202 *in* TH. COREY, prés.[president] de Bryn Mawr College, art. « Coeducation », *The Encyclopedia americana*, t. VII, 1922,

De son côté, Élisabeth Huguenin considère l'étude de la coéducation sur le plan international comme devant faire l'objet d'un autre livre que celui qu'elle rédige en 1928[576]. Cependant elle y consacre un chapitre complet intitulé : « Ce qui se fait dans le monde sous le nom de coéducation » (Chapitre 8 p. 95 à 111) dont quelques pages résument ce qu'elle sait des pays anglo-saxons (Amérique et Angleterre). On perçoit chez elle une retenue certaine à propos de la coéducation aux États-Unis. Pourtant elle se positionne en tant que fervente adepte du principe depuis son expérience personnelle dans l'école coéducative intégrale de l'Odenwald créée par Paul Geheeb en Allemagne[577]. Mais son regard sur la civilisation et les mœurs américaines est trop critique pour qu'elle n'exprime pas ses préventions. Bien qu'elle considère les États-Unis comme un « pays de coéducation » (noté par elle entre guillemets) elle leur reproche de l'appliquer par « mesure d'opportunité[26]» sans « considérations d'ordre moral et psychologique[578]». Sa vision de la société américaine est négative, en témoigne cette phrase qui résume, à elle seule, sa pensée :

> Le fleurt[579] [qui] semble y être la formule la plus répandue des relations d'un sexe avec l'autre et l'espèce de royauté qu'exerce la femme n'est pas un produit de la coéducation. Cette suprématie féminine dans la vie sociale est aussi anormale et dangereuse pour une civilisation que la supériorité masculine qui a régné jusqu'ici dans le vieux monde[580] .

Elle est la promotrice ardente d'une coéducation pensée en termes "éducatifs" et se faisant "moraux". Or, elle a l'impression qu'outre-Atlantique on l'applique uniquement par pragmatisme. C'est pourquoi elle peut comprendre la résurgence des débats d'oppositions houleux sur la scène éducative des États-Unis. D'après elle, ces derniers se nourrissent des critiques anciennes de G. Stanley Hall, mais aussi du rapport Lindsey plus contemporain. Elle-même a pu en lire les deux publications traduites en allemand en

---

p. 202. L'encyclique papale condamnant la coéducation n'est pas encore publiée. Il faut attendre 1929. Voir James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Ilius Magistra », *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667 à 696, p. 670. L'article sur la coéducation de l'Encyclopédie rejette la coéducation pour le secondaire mais ne la condamne pas catégoriquement pour le niveau primaire ni pour l'université.

[576] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929. L'ouvrage est analysé au fil des chapitres cinq et six de la thèse.

[577] Voir partie I-1-3 la description du fonctionnement de la coéducation à l'Odenwald selon E. Huguenin.

[578] *Ibid.* p. 104

[579] Orthographe respectée

[580] *Ibid.* p. 105

1928[581]. Son analyse ne condamne pas ce rapport même si elle considère la coéducation comme le meilleur moyen de re-moraliser la société.

Les publications du juge de Denver (Lindsey) méritent d'être présentées, à la fois pour leur outrance et plus sérieusement parce qu'elles ont une répercussion non seulement dans le débat américain, mais aussi chez les théoricien-ne-s de la coéducation (puis de la mixité) en France jusqu'après la Seconde Guerre mondiale. Par exemple, pour Albert Ehm le rapport Lindsey constitue un « écrasant réquisitoire contre la coéducation scolaire[582]» dont il s'applique à reprendre les informations pour son essai publié en 1942.

Voici ce que Lindsey, de par sa fonction de juge dans le Colorado, observe de la population scolaire dans les années 1920 où la coéducation est appliquée dans la plupart des écoles primaires et secondaires que reprend Albert Ehm dans sa démonstration :

> […] dans la proportion de 99% [les jeunes filles] causent entre elles et avec leurs condisciples masculins, de ce qui inquiète leur chair et trouble leur pensée, que garçons et filles, les uns et les autres, sont également d'accord pour organiser des sorties et excursions communes. Ce qui se passe alors ? Du simple baiser jusqu'aux plus intimes rapports, il n'y a pas loin. Dans quelles proportions ?
>
> A plusieurs reprises, Lindsey l'indique comme lui ayant été fournie par les milliers d'écoliers et d'écolières et cela avec une remarquable unanimité : les 90 %. Quant aux 10 % qui restent relativement indemnes, ils se composent de débiles, d'amorphes, presque d'anormaux[583]

Élisabeth Huguenin avait également repris, 13 ans plus tôt, cette même affirmation professée par Lindsey pour la remettre en doute[584]. En effet les proportions avancées par Lindsey semblent avoir peu de fondement scientifique. Lindsey prétend avoir mené auprès de la jeunesse coéduquée de la ville de Denver aux États-Unis où il est juge, une enquête par questionnaire. Albert Ehm décrit la démarche du Juge et sur interprète, comme lui, les réponses des jeunes interrogé-e-s à propos de leur mode de socialisation et de communication. En donnant un caractère sexuel aux relations interpersonnelles entre les

---

[581] *Ibid.* p. 105. La note est rédigée ainsi : « Ben B. Lindsey, *The Revolt of Modern Youth et Companionate Marriage*, deux volumes traduits en allemand sous le titre : *Die Revolution der modernen Jugend* et *Die Kameradschaftsehe*. ».

[582] Albert EHM, *Éducation et culture, problèmes actuels*, Paris, PUF, 1942, p. 219. Sur l'auteur se référer à l'article de Laurent GUTIERREZ et Julia WILCZYNSKA, « Une thèse controversée: "l'Éducation Nouvelle" d'Albert EHM », *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, nº 25, mai 2009, p. 49 à 62.

[583] *Ibid.* p. 118.

[584] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929, p. 106.

jeunes des deux sexes, les deux auteurs détournent les paroles des interviewé-e-s. Cela leur permet de conclure que les adolescent-e-s ont une vie trop libre, débridée, et licencieuse. Ils évoquent donc des rapports sexuels qui leur paraissent inévitables. Pour eux, bien que « les ébats de cette jeunesse émancipée » ne se pratiquent pas dans les établissements scolaires, ils deviennent les lieux des rencontres dépravées des jeunes. Ils expliquent alors que si

> nulle d'entre elles [les jeunes filles] n'a connu la honte d'une maternité illégitime, c'est à l'emploi des moyens anticonceptionnels et préventifs qu'elles le devaient, moyens qui ont leur place réservée dans le sac à main, entre la boîte à poudre et le bâton de rouge[585].

Cependant Albert Ehm nuance sa position en estimant ne pas vouloir « prêcher un retour à la séparation totale des sexes[586]», car il l'estime possible dans les petites classes pour les enfants de 7 à 10 ans. Ceci, à condition que les éducateurs soient bien formés pour préparer « les adolescents à la vie par une saine et intelligente éducation de la chasteté[587]». Au demeurant, ces préconisations concernant l'âge des élèves et la qualité des formations des enseignant-e-s sont reprises par la plupart des auteur-e-s jusqu'à la fin des années soixante du XX^{e} siècle.

Pour mesurer le poids de l'exemple (ou contre-exemple) de la coéducation américaine sur les travaux des théoricien-ne-s francophones il est intéressant de reprendre la mise au point de l'état de la coéducation réalisée par S. Poirson juste avant la Première Guerre mondiale ; l'auteure prend en compte toutes sortes d'expériences dont celles des Américains. Sa démarche s'insère dans le cadre du débat ouvert sur ce sujet dans quelques petits cercles de réflexion sur l'éducation (syndicats d'enseignant-e-s, mouvements féministes, Écoles nouvelles) en France, alors que depuis 1880 et les lois Camille Sée l'enseignement secondaire spécifique pour les filles s'organise mais se discute.

3. La coéducation américaine a fait ses preuves selon S. Poirson

Si la coéducation pratiquée aux États-Unis est systématiquement citée par les théoricien-ne-s français-e-s, l'essai intitulé *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*[588] de S. Poirson (dont je ne retrouve pas le prénom) édité en 1911 donne l'éventail le plus large

---

[585] Albert EHM, *Éducation et culture,…op.cit.,* p. 219. Il reprend une conclusion du juge Linsey.
[586] *Ibid.*, p. 219.
[587] *Ibid.*, p. 220.
[588] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911, 279 p.

de ce qui se dit sur le sujet[589]. Le leitmotiv de l'auteure est de proposer des exemples de bonnes pratiques coéducatives. Son projet de transmission s'exprime en une phrase marquée par le langage du siècle :

> Dans notre ère de civilisation d'où, par le fonds commun d'apports intellectuels internationaux, résulte le libre échange des idées, nous devrions au moins profiter des initiatives et des expériences de races aux progrès constants[590].

Sa démarche argumentaire cherche la nuance pour ne pas heurter ses lecteurs qu'elle veut convaincre du bien-fondé d'une nouvelle politique éducative. Mais elle se garde de vouloir provoquer : « il ne faut jamais imposer ce qu'on croit vrai ou ce qu'on croit bon, mais le discuter avec tolérance[591]». Aussi elle répond à toutes les dénégations prêtées à la co-éducation[592] par des exemples d'expériences tangibles. C'est, pour elle, le meilleur moyen de rassurer ses lecteurs et lectrices. Ses exemples, elle les puise en grande partie aux États-Unis et dans de nombreux pays d'Europe. Elle consacre également un chapitre complet au seul cas de coéducation intégrale expérimenté en France, l'orphelinat de Cempuis[593], toujours actif en 1910 au moment de la rédaction de son essai. Elle a donc le souci de faire des comparaisons internationales pour démontrer que partout dans le monde occidental des expériences fonctionnent. Elle est bien consciente que la coéducation bouscule la réflexion sur la pédagogie, mais cette réforme pédagogique représente un des marqueurs du changement social en train de s'opérer dans le monde et en France. Dans une société plus moderne la coéducation représente une forme de progrès. Ce "progrès" est au cœur des réflexions philosophiques, éducatives, sociologiques et des recherches dans tous les domaines des sciences formelles et techniques depuis le développement du courant positiviste du XIX[e] siècle. Aussi, S. Poirson se positionne clairement en disant s'adresser avant tout à ceux et celles qui cherchent des réponses aux transformations de la société[594].

---

[589] L'ouvrage est peu connu des historien-ne-s de l'éducation en France. Il est consultable à la BNF sous forme de microfiches.
[590] *Ibid.* p. 261
[591] *Ibid.* p. 249.
[592] S. POIRSON écrit co-éducation. Je respecte sa typographie lorsque il est tiré de sa publication. Elle parle également d'enseignement ou d'instruction « bi-sexuelle » qu'elle oppose à l'éducation « uni-sexuelle ».
[593] Cet exemple français décrit par S. Poirson est analysé plus tard dans ce chapitre. Elle lui consacre un chapitre complet intitulé « L'orphelinat Prévost » in S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911, p. 103-135.
[594] S. Poirson est l'auteur huit ans plus tôt en 1904 d'un ouvrage qui fait l'apologie du féminisme intitulé S. POIRSON, *Mon féminisme,* Bordeaux, Feret et fils, 1904. Hachette Livre réimprime à la demande la reproduction fidèle de ce livre dans le cadre d'un partenariat avec la BNF.

Pour autant, par prudence, elle ne cache pas le fait que de tels changements sociaux demandent du temps et génèrent des résistances. C'est bien ce qui se passe encore aux États-Unis au début du XX^e siècle. Le système éducatif américain est un laboratoire d'observation idéal pour la coéducation parce qu'il est le seul et le premier pays où la coéducation est acquise dans l'ensemble des États et à l'ensemble des niveaux scolaires au début du XX^e siècle. Cependant à l'échelle nationale comme à l'internationale des résistances s'expriment toujours sur ce nouveau modèle d'éducation qui fait pourtant ses preuves[595].

L'auteure s'est méthodiquement attachée, par de nombreuses lectures, rencontres et correspondances, à récolter des enquêtes, des rapports, des articles, des synthèses, des réflexions qui lui permettent de donner un état de la situation de la coéducation aux États-Unis. Parfois ses références bibliographiques ne sont pas très complètes, en revanche les noms et fonctions des rapporteurs donnent de la crédibilité à ses démonstrations.

a. Les pionniers de la coéducation

L'aspect pionnier de la coéducation aux États-Unis revient au rôle de l'émigration dans l'histoire de la construction du pays. « Malgré leurs coutumes européennes (…) et pour diverses raisons, les émigrants furent dans leur nouvelle patrie forcés de se frayer des voies nouvelles[596]». C'est pourquoi la nécessité de développer l'« enseignement populaire » les pousse à instituer l'école en commun des filles et des garçons pour des raisons pragmatiques notamment économiques d'autant qu' « Ils n'avaient pas de théories sur l'éducation bi-sexuelle[597]». Comme le dit S. Poirson : « Les chiffres ont leur éloquence » ils sont des preuves de l'ampleur du processus et de son fonctionnement. Ainsi d'après le *Advence Sheets U.S. Bureau of Education*[598]*,* source non datée par l'auteure, les États-Unis qualifiés de « terre classique de la coéducation » comptent 16 millions d'enfants et adolescent-e-s faisant leurs études dans les écoles et collèges mixtes. Les collèges

[595] Voir la situation de la vision européenne sue la coéducation américaine avant la Première Guerre mondiale étudiée par James C., ALBISETTI in « European Perceptions of American Coeducation, 1865–1914 : Ethnicity, religion and culture ». *Pedagogica Historica,* vol. 37, n° 1, 2001, p. 123 à 138. En effet les européens estiment que deux circonstances particulières font la différence entre les situations des États-Unis et d'Europe : la première concerne l'immoralité des hommes d'Europe (p. 130) ; la seconde concerne le statut des femmes américaines qui seraient mieux considérées par les hommes en comparaison du regard porté sur les femmes européennes (p. 131).

[596] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911, p. 210.

[597] *Ibid.* p. 210.

[598] *Ibid.* p. 61. Typographie respectée.

(enseignement secondaire supérieur) et universités sont estimés co-éducatifs à 70 %. Pour les plus âgés, 170 000 étudiants dont 40 000 étudiantes filles se répartissent dans 480 établissements d'enseignement supérieur. Par mesure de pondération S. Poirson conclue ainsi : « Il faut ajouter qu'au début les Américains n'entrèrent dans la nouvelle voie qu'avec une extrême prudence[599]». Cela ne l'empêche pas de reprendre l'argumentation développée par M. David Starr Jordan[600] qui, pour défendre la coéducation, explique comment les femmes et les hommes s'éduquent mutuellement. Son analyse consiste à dire que le contact avec les hommes permet de diminuer la « tension nerveuse » des femmes parce que « le meilleur travail des hommes est généralement naturel, inconscient, résultant normalement du contact de l'esprit avec le problème abordé » ; et vice versa « chaque femme cultivée devient une éducatrice pour les jeunes gens. Aussi est-ce un grand avantage pour les deux sexes que cette égalité d'éducation[601]». Pour faire bonne mesure à cette affirmation professée par l'éminent professeur américain Starr Jordan, l'essayiste S. Poirson reprend les observations décrites par des observateurs et observatrices français-e-s bien connu-e-s dans le monde de l'éducation de l'époque. Ainsi dans le second chapitre de l'ouvrage intitulé « Réflexions sur la co-éducation, réfutation des objections », les réflexions de deux femmes : Mademoiselle Amieux[602] et Mademoiselle Dugard[603]. Figures de l'enseignement féminin en France, elles ont eu l'occasion de visiter les États-Unis, dans le cadre de programmes favorisant les regards internationaux.

---

[599] *Ibid.* p. 61 pour tous les extraits cités. Au regard de la rigueur avec laquelle a travaillé S. Poirson, on peut supposer que les données étaient des plus actuelles en 1911.

[600] Pas de référence de source, seul le nom de l'auteur est indiqué. David Starr Jordan (1851-1931), professeur naturaliste botaniste et zoologue, il est également reconnu en tant que pédagogue. Il fut entre autre président de l'université de Stanford (Californie). Ses publications sont très nombreuses et variées. Sur le plan scientifique il travaille essentiellement sur la faune marine, mais il s'exprime aussi sur des questions de société. Il est à remarquer qu'enfant il a suivi lui-même sa scolarité dans une école religieuse pour filles.

[601] *Ibid.* p. 38.

[602] Anne AMIEUX (1871-1961) : avant d'être nommée en 1913 comme première directrice du nouveau lycée de Jeunes filles, Jules Ferry à Paris, est professeure agrégée au lycée Victor Hugo de Paris. Elle prend ensuite la direction de l'École normale supérieure de Sèvres en 1919 jusqu'en 1936. Mais en 1905 elle bénéficie d'une bourse de voyage offerte par Albert Khan, lui donnant l'occasion de visiter les États-Unis. Voir Pierre PORCHER, *Histoire du lycée Jules Ferry des arts domestiques à l'informatique, 1913-2013,* Paris, Association historique de lycée Jules-Ferry, 2013. Et la notice « Anna Amieux » in Patrick CABANEL et André ENCREVÉ (dir.), *Dictionnaire biographique des protestants français de 1787 à nos jours*, tome 1 : A-C, Les Éditions de Paris Max Chaleil, Paris, 2015, p. 54.

[603] Marie DUGARD (1862-19--)[Sic], pédagogue et romancière fait partie des premières professeures nommée au lycée de jeunes filles Molière ouvert en 1888 dans le XVI[e] arrondissement de Paris. Elle traduit des auteurs américains et écrit elle-même de nombreux ouvrages sur la civilisation américaine en s'intéressant particulièrement à l'éducation des filles, à l'éducation morale et à la formation des enseignants à l'étranger.

La première, mademoiselle Amieux

> professeur de sciences au lycée Victor Hugo, à Paris, a été elle aussi un témoin oculaire de ce qui de passe en Amérique. Elle y a constaté que depuis l'école maternelle jusqu'à l'université, presque partout filles et garçons sont élevés ensemble sans que l'on puisse remarquer que cette éducation en commun ait des inconvénients[604].

La seconde, professeure au lycée Molière de Paris « qui a visité une douzaine de collèges et d'universités mixtes pour jeunes gens de douze à vingt ans, n'a pas pu voir que santé, manières, travail y fussent en souffrance[605] ».

La troisième personnalité française convoquée par S. Poirson est un homme, Monsieur Hippeau[606] « très compétent sur les questions pédagogiques ». Sa caution intellectuelle a sans aucun doute de la valeur pour le public des lecteurs et des lectrices des années 1910 alors que ses écrits ont déjà près de quarante ans (lui-même est décédé en 1883). En effet, en 1867 Victor Duruy, dans le cadre de l'organisation de l'enseignement secondaire des filles l'avait envoyé aux États-Unis et le rapport de sa mission avait eu un fort retentissement. Ainsi S. Poirson relève qu'il accorde des atouts à la coéducation observée en Amérique qui, selon lui, tend à élever le niveau scolaire par l'émulation. Il effectua par ailleurs d'autres missions à l'étranger et il fut chargé, avant le vote de la loi Camille Sée en 1879, d'une nouvelle mission à propos de l'organisation de l'enseignement secondaire des filles. Ces trois témoins français, au regard positif, montrent la nécessité de prendre en

---

[604] Ibid, p. 50.
[605] Ibid, p. 50.
[606] Patrick DUBOIS et Annie BRUTER, *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs, Paris, INRP, 2002. [En ligne, http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2002_ant_17_1_7758]. Voir Rebecca ROGERS, « L'Impensable mixité de l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle », in *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2004 p. 101-130. « Célestin Hippeau est sans doute le premier à proposer une analyse générale de la « coéducation » américaine aux lecteurs français. Dans la très respectable *Revue des deux mondes*, ce littérateur et pédagogue présente la mixité comme un progrès indéniable à la fois pour le statut des femmes mais aussi pour la moralité générale […] » p. 111. Voir également Florence ROCHEFORT et Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », in *Spirale, Revue de recherche en éducation* « Laïcité, croyances et éducation », Martin Jean-Paul (dir.), nº 39, 2007, p. 39 à 51, p. 42.
HIPPEAU Célestin (1803- 1883) : régent, professeur d'anglais, principal de collège. Docteur ès-lettres entre à l'Université de Strasbourg en 1844 comme suppléant de latin, puis à la faculté de Lettres de l'Université de Caen il obtient une chaire de littérature étrangère (1862). Il a commis de nombreux rapports sur l'instruction publique dans les pays étrangers. 1870 : *L'Instruction publique aux États-Unis. Rapport adressé au ministre de L'instruction publique,* Paris , 447 p. 1873 : *L'Instruction publique en Angleterre*, Paris , 138 p._ 1873 : *L'Instruction publique en Allemagne, Salles d'asile , Kindergarten, écoles primaires, Realschulen, etc* ; Paris, 418 p_ 1876 : *L'Instruction publique dans les États du Nord. Suède, Norvège, Danemark*, Paris , 324 p.. Dans le DP1 il a écrit 2 notices : « Bibliothèque scolaire » et « Chili ».

compte la dimension internationale pour apporter de nouveaux éclairages sur des mutations sociétales à venir.

Plus inédite est l'histoire tirée du *Normal and Agricultural Institute* à propos d'« un établissement mixte pour les nègres affranchis » qui sert d'exemple dans le troisième chapitre traitant de la moralité de la coéducation[607]. C'est « chose stupéfiante ! entre garçons et filles de cet âge [de 18 à 20 ans] et de cette race il n'y a aucun scandale à relever ! ». Entreprise philanthropique, l'établissement avait été fondé par le général Armstrong en 1868 à Hampton parce qu'il avait « pitié de cette race noire, ignorante de l'usage qu'elle avait à faire de droits subitement octroyés » en devenant citoyen américain « par un trait de plume » alors que pendant la guerre de Sécession il avait remarqué leur comportement exemplaire. L'école a du succès puisque dans les années 1910 elle comptait 650 élèves et 80 officiers et instructeurs (au départ en 1868 elle était composée de 15 élèves et deux professeurs). Le cas paraît d'autant plus exemplaire qu'il combine la problématique de la cohabitation des sexes avec l'infériorisation raciale de la population noire américaine. D'ailleurs pour conclure sur cet exemple S. Poirson n'hésite pas à écrire :

> Méditons sur ceci, que notre pruderie à côté semble vouloir ériger en axiome : le système co-éducatif, qui dans l'autre hémisphère [sic] fonctionne pour les races de toutes couleurs [sic], est chez nous réputé impraticable ! Et pourquoi ? Simplement parce que le Latin ne reconnaît pas à la femme le droit d'affirmer sa supériorité !

S. Poirson rappelle, ici, l'idée développée par Paul Passy dans l'article « Sexes » du premier *Dictionnaire pédagogique* (DP1) à propos des comportements masculins vis à vis des femmes selon les cultures latines (implicitement catholiques) et protestantes. Les préjugés attribués aux "latins" sous-entendent un manque de respect vis à vis des femmes et par conséquent empêchent l'implantation d'un système coéducatif où les deux sexes devraient se côtoyer sans rapports de domination[608].

b. Le respect des individus

La culture américaine, est-elle plus respectueuse de relations harmonieuses entre les hommes et les femmes ? Pour faire parler l'Amérique S. Poirson écrit un dialogue imaginaire, procédé original pour un essai scientifique :

> Ainsi chez elle la vraie femme américaine ne se laisse pas vivre : elle fait sa vie. Cette femme-là a été élevée co-éducativement.

---

[607] S. POIRSON, *La Co-éducation ..., op. cit.*, p. 87 à 88.
[608] Le sujet est abordé dans le dernier point de cette première partie.

> Et la maison ? dira-t-on.
> Elle est bien tenue, sans l'enthousiasme, mais consciencieusement.
> Et l'époux ?
> Il ne se plaint pas : il est fier de l'épouse.
> Et la société ?
> Elle traite la femme en souveraine, lui conseille de n'être pas *que* femme de charge et bonne d'enfants, l'incite à s'instruire, et la convie à s'occuper des questions extérieures et sociales[609].

Ce dialogue permet de plaider la cause de la co-éducation qui à ses yeux ne peux pas avoir de conséquences dangereuses sur le plan social. Par ailleurs, grâce à des retours d'expériences américaines, des thématiques classiquement mises à l'honneur pour réfuter l'éducation en commun sont prises à partie.

Ainsi pour répondre au risque de virilisation l'exemple de la tenue des éducatrices américaines peut avoir du poids puisque là-bas le corps professoral féminin est déjà nombreux au début du siècle[610].

> De l'autre côté de l'Atlantique […] les professeurs femmes (elles forment, dans plusieurs États de l'Union, une majorité de 88 à 91 %), pas âgées, sont, par leur mise, d'aspect agréable : tablier de mousseline, rose ou chrysanthème au corsage. Les garçons sous la direction de femmes encore jeunes dont ils pourraient être les fils, travaillent avec les fillettes, qui leur rappellent leurs sœurs : ils peuvent se croiser encore dans leur *home*[611].

En ce qui concerne les questions morales S. Poirson montre, en opposant la "vieille" Europe et les Américains, leur façon différente d'appréhender les problèmes. La première fait des discours, les seconds observent des faits. Si des parents, des pasteurs, des professeurs, des moralistes ont eu les mêmes objections qu'en Europe, au lieu de discuter du « pour » et du « contre » ils ont préféré analyser des résultats obtenus dans les écoles publiques et privées ayant opté pour l'éducation « bi-sexuelle ». Ainsi, selon elle :

> Une race jeune et forte réfléchit par elle-même. […] Les premiers essais furent rigoureusement contrôlés, les rapports qui les suivirent minutieusement examinés, les enquêtes faites avec un soin qui pouvait passer pour excessif[612].

Pour confirmer ses dires elle reprend des conclusions du *XIXth Annual Report of the Board of Directors of the Saint-Louis Public Schools* quelle attribue a M. Harris,

---

[609] Ibid, p. 271. Extrait situé dans le chapitre 10 qui correspond à une longue conclusion un peu fourre-tout reprenant les différents points développés dans le corps de texte..
[610] Voir Malie MONTAGUTELLI, *L'éducation des filles aux États-Unis de la période coloniale à nos jours*, Civilisation, Paris, Ophrys-Ploton, 2003. La féminisation du corps enseignant est estimée à 86 % de femmes en 1920 à tous les niveaux.
[611] S. POIRSON, *La Co-éducation* …p. 52
[612] *Ibid.* p. 79

commissaire du Bureau d'Éducation à Washington entre 1889 et 1906[613]. Les quatre pages (p. 82 à 85) dans lesquelles S. Poirson fait parler M. Harris semblent être un amalgame de différentes citations puisées parmi les nombreuses publications de cette haute personnalité. Une façon pour elle de donner plus de poids à la représentation américaine. En tout cas ce dernier constate, à partir de nombreuses inspections dans les établissements américains, que la coéducation favorise des relations fraternelles entre les filles et les garçons comme dans les familles entre frères et sœurs. Elle exerce une forme de régulation puisqu'elle « affine les manières et les sentiments du jeune homme tout en augmentant la réserve de la jeune fille[614]». Les dangers de flirts sont donc écartés parce que « La fréquentation quotidienne tient en échec le romanesque ; elle est un excellent préservatif contre les engagements faits à la légère[615] », et d'insister sur l'innocence et la modestie des deux sexes lorsqu'ils sont élevés en commun. Alors que les établissements « uni-sexuel[s] » et plus encore les internats sont des lieux où la perversion « fatale aux mœurs » se développe.

c. Tous les Américains ne sont pas favorables à la coéducation

Ainsi, S. Poirson estime que les Américains jugent la coéducation à partir de faits éprouvés, à l'inverse des Européens qui l'étudient sans la pratiquer réellement[616]. Cependant, pour faire bonne mesure, S. Poirson présente les théories du Docteur Clarke dont l'ouvrage *Sex in education*[617] paru à la fin du XIX[e] siècle à faillit : « ralentir, sinon arrêter, l'essor co-éducatif dans le Nouveau Monde[618] » écrit-elle, tant il a ému l'Amérique.

---

[613] *Le XIXth Annual Report of the Board of Directors of the Saint-Louis Public Schools* n'est pas daté par S. Poirson. Selon nos recherches sa rédaction est sans doute antérieure à 1876, date du 22[ème] rapport des écoles publiques du district de Saint Louis dans le Missouri. Mais en effet, William Torrey Harris a été enseignant et surintendant des écoles de St. Louis jusqu'en 1880 . Ce n'est qu'en 1889 que W.T. Harris (1835–1909) est nommé Commissaire à l'éducation au niveau fédéral jusqu'en 1906.

[614] S. POIRSON, La Co-éducation …, op.cit., p. 82

[615] *Ibid.* p. 82.

[616] Voir David TYACK et Élisabeth HANSOT, *Learning together. A history of Coeducation in American Public Schools,* Yale Universiy Press, New York, 1992. La mixité pratiquée aux États-Unis dans l'éducation publique depuis le premier XIX[e] siècle suscite des discussions mais cela n'empêche pas la pratique de la mixité de l'école primaire à l'école secondaire et supérieure.

[617] Edward H. CLARKE, *Sex in Education ; or a Fair Chance for Girls*, Boston, Houghton Mifflin, 1873, réédition 1884, 198 p.

[618] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* p. 194 à 207. Toutes les citations sont extraites du chapitre 7 intitulé : « Une question physiologique». L'ouvrage du docteur Clark a fait l'objet de nombreuses études par les historiennes des femmes et du genre. Pour n'en citer qu'une, voire Cynthia Eagle RUSSETT, *Sexual Sciences : The Victorian Construction of Womanhood*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1989, 245 p. D'autre part, David TYACK et Élisabeth HANSOT, *in Learning together…, op cit.,* consacrent une dizaine de pages pour décrire et montrer l'influence aux États-Unis, de la théorie du Dct Clarke et les prises de position de Stanley Hall qui s'opposent l'un et l'autre à l'idée de coéducation dans le secondaire au nom des différences biologiques et psychologiques. Le chapitre 6 s'intitule : « King Canutes Attack the Perils of Coeducation and women Teachers » p. 146 à 164. Le titre

Aux États-Unis, l'édition puis les rééditions des théories du docteur Clarke ont donné avec régularité des arguments aux opposants à l'émancipation des femmes ou/et à la coéducation. Quant à S. Poirson, elle critique la méthode de la démonstration de Clarke qui ne lui semble pas suffisamment scientifique tout en la présentant à ses lecteurs/trices.

Le Docteur Clarke[619], homme de science réputé, convaincu de la complémentarité des femmes et des hommes où chacun doit « accomplir son œuvre respective de perfection » défend l'avenir en réclamant des égards spéciaux pour former le « berceau de la race ». La logique de sa pensée classe les individus et leurs fonctions mentales selon leurs caractéristiques physiologiques. Selon lui, étant donné que les filles et les femmes sont réglées périodiquement et régulièrement, elles développent des capacités par "périodicité". A l'opposé, les hommes sont caractérisés par la "persistance" et la résistance. Aussi, sur le plan éducatif il prône un enseignement différent et séparé pour les filles et les garçons de 13 à 18 ans, période de la pleine transformation sexuelle des corps au moment de la puberté. D'après lui les filles devraient arrêter tout travail intellectuel et physique au risque de détruire leur « énergie créatrice occupée à construire les parties ultra délicates de la constitution de la femme » écrit S. Poirson non sans ironie. Elle poursuit « c'est que la Nature a choisi ces cinq années pour édifier chez la femme les organes merveilleux, spéciaux, complexes et délicats de l'appareil de la maternité ». Clarke, en effet, accuse l'éducation en commun d'être responsable d'atrophie de l'utérus, de stérilité ou de masculinisation (voir même de folie et de mort) et donc de détériorer les fonctions procréatrices des femmes. Or, l'idée sous-jacente consiste à défendre et protéger les "races" civilisées en leurs assurant une régénérescence grâce à des femmes avant tout procréatrices. S. Poirson cherche à montrer le ridicule de la démonstration et précise : « Il omet de dire par quel moyen les étudiantes qui dans le courant de l'année auront supprimé soixante jours d'études devront les rattraper [620]». Et pour le contredire elle reprend des statistiques sérieuses dont elle note les références : *16th Annual report of the Massachussets Bureau of statistics of Labor (p. 528-532)* qui prouvent que la santé des filles est meilleure lorsqu'elles font des études. Enfin elle reproduit le discours de la

---

du chapitre exprime à travers l'expression « King Canutes » le fait que la coéducation est un événement inéluctable que des opposants veulent combattre.

[619] CLARKE Edward Hammond (1820-1977), membre de la Massachussets Medical Society, membre de l'American Academy of Arts and Sciences, professeur de médecine à Harvard.

[620] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* p. 196.

présidente (L. Carey Thomas) de l'école de filles *Brien Mawr*[621] qui à partir de l'expérience de la direction d'un établissement de jeunes filles ridiculise les idées et les statistiques de cet auteur. Au contraire l'effort intellectuel ne nuit pas à la santé physique de ses élèves.

La multiplicité des sources de réflexion, l'usage de rapports d'observation et de statistiques locales et nationales, la variété des spécialistes convoqués : pédagogues, philosophes, médecins, donne un gage de sérieux aux démonstrations de S. Poirson. La volonté de comparaisons internationales, alors dans l'air du temps, apportent de nouveaux éclairages sur les mutations ou plutôt sur les transformations imaginables en Europe et par conséquent en France[622]. Pour autant, S. Poirson assigne à la coéducation un projet quelque peu utopiste. Elle rêve d'

> une éducation qui aurait pour assise l'exacte connaissance de la vie, cette éducation-là par la prompte transformation sociale qu'elle opérerait par les conséquences sans limites qu'elle ferait subir à l'humanité, changerait la face du monde[623]

écrit-elle en conclusion de son essai. Évaluer l'impact du travail de S. Poirson est délicat à cause du manque d'indices. Chez les auteur-e-s francophones de l'après Première Guerre mondiale, seule Élisabeth Huguenin fait mention de son ouvrage. D'ailleurs, l'une et l'autre s'inspirent des expériences particulières en Europe pour enrichir leurs démonstrations.

4. En Europe, trois exemples de coéducation font référence : Cempuis, Palmgren, l'Odenwaldschule

Trois exemples européens exposés, dans leur ordre chronologique de création, par les deux auteures les plus optimistes à l'égard de la coéducation, illustrent la variété des contextes des expériences coéducatives.

La présentation de deux exemples bien documentés par S. Poirson, illustrent les premières expériences de coéducation en Europe avant la Première Guerre mondiale. Elles se situent hors du champ chronologique de la thèse et avant même que le mouvement d'éducation nouvelle n'émerge à la fin du XIX^{e} siècle. Cependant en tant qu'exemples

---

[621] La typographie est inexact ici, il faut lire Bryn Mawr, comme l'a bien orthographié Jules de La Vaissière (voir section b de la partie I-1). En revanche L. Carey Thomas est présidente du conseil d'administration.

[622] James C. ALBISETTI, « Europeans and the American Model of Girl's Secondary Education », *Girl's Secondary Education in the Western World, XVIIIth-XXt centuries*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, 181 à 90. James C. ALBISETTI, « European Perceptions of American Coeducation, 1865 – 1914 : Ethnicity, religion and culture », *Pedagogica Historica* 37, n^{o} 1, 2001, p. 123 à 138.

[623] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* p. 278.

européens, ces expériences jouent un rôle non négligeable de témoins . En effet, si les principes de la coéducation se sont inspirés des exemples américains, ils se sont également forgés à partir de toutes les réflexions des "grands" (j'aimerai écrire "grandes") pédagogues européens qui n'ont eu de cesse de communiquer et de se rencontrer pour imaginer une autre façon d'élever les enfants et les jeunes[624]. Les essais de coéducation ont inspiré notamment le mouvement d'éducation nouvelle théorisé par Adolphe Ferrière au tout début du XX^{e} siècle[625]. On y voit encore l'effet de l'internationalisation des échanges de savoirs et des théories éducatives

S. Poirson ne s'est donc pas contentée des États-Unis pour puiser des exemples. Elle réalise un véritable tour d'Europe en s'appuyant sur des exemples anglais et des pays d'Europe du Nord (Pays-Bas, Danemark, Suède, Norvège, Finlande). L'Allemagne, la Suisse et même l'Italie et l'Amérique du Sud sont représentées. Elle cherche à démontrer dans un chapitre intitulé « réflexions et réfutations » (chapitre 2) que le phénomène apparaît partout même si, pour certains il ne se développe qu'à l'université, pour d'autres uniquement dans l'enseignement primaire. Elle privilégie les exemples dans le secondaire. En France, la seule l'expérience connue en 1911 reste celle de l'orphelinat de Cempuis toujours en activité. Elle est donc allée le visiter à l'improviste, accompagnée d'un inspecteur, pendant qu'elle rédigé son essai. La description qu'elle en fait mérite que l'on s'y arrête. Ayant été l'objet d'un scandale à la fin du XIX^{e} siècle, tout en étant le seul exemple français de coéducation intégrale, il a servi à de nombreux acteurs pour condamner ou louer la coéducation.

Par ailleurs S. Poirson consacre un chapitre complet à l'école coéducative suédoise de Palmgren. La description est d'autant plus intéressante que l'expérience qui ne fonctionne pas sur le principe de la coéducation intégrale est un succès. Elle fait des émules dans les pays voisins tout en étant soutenue financièrement par le royaume.

Quant à Élisabeth Huguenin, elle invite ses lecteurs et lectrices à visiter l'école coéducative d'Odenwald en racontant ce qu'elle a vécu pendant presque quatre années en

---

[624] Le BIEN (Bureau international des écoles nouvelles) se crée en 1899 sous l'impulsion d' Adolphe Ferrière. Il correspond à la volonté d'organiser un réseau entre les praticiens des écoles nouvelles en Europe.

[625] Adolphe FERRIERE, « La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école » in *L'éducation en Suisse, annuaire des écoles universités pensionnats etc, etc. année 1927-28*, L'éducation en Suisse, Genève, 1927, 68 p. Il écrit cet essai une année avant la publication de l'ouvrage d'Élisabeth Huguenin dans lequel il fait également le tour des expériences coéductives en Europe.

tant que professeure de français entre 1915 et 1919. D'ailleurs elle aussi, trente ans après son homologue S. Poirson, a consacré un autre chapitre qui fait le tour du monde des expériences coéducatives de son époque.

a. Cempuis ou l'orphelinat Prévost. L'exemple français de coéducation intégrale

Le quatrième chapitre de *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir* de S. Poirson est consacré à l'orphelinat Prévost qu'elle conçoit comme un « idéal de moralité supérieure[626]»[627]. Avec sa devise : « Faire le plus grand bonheur du plus grand nombre », elle considère que « la co-éducation telle qu'elle fut comprise et pratiquée à Cempuis est une des plus remarquables conceptions pédagogiques du XIX[e] siècle ». Au départ de l'histoire, un homme : Joseph-Gabriel Prevost, fouriériste convaincu et philanthrope, qui lègue au département de la Seine sa fortune et sa propriété de 22 ha. transformée en orphelinat sise à Cempuis dans l'Oise. A charge pour ce dernier « d'élever le plus grand nombre possible d'enfants des deux sexes ». Sous l'entremise de Ferdinand Buisson, la maison est confiée à son ami Paul Robin en 1880[628]. C'est lui qui instaure un régime de coéducation "intégrale" et dirige l'établissement pendant quatorze années jusqu'à sa démission en 1894. Son départ est la conséquence d'un scandale médiatisé par deux journaux à grand tirage (*La Libre Parole* et *Le Matin*) accusant l'établissement d'être « la porcherie municipale de Cempuis » insinuant des relations sexuelles entre les enfants. Les attaques virulentes durent puisque le 6 février 1900 un article de Georges de Massue titre dans *Le Peuple Français* : « Les teigneux de Cempuis » pour décrier l'expérience de Paul Robin.

Mais les principes lui survivront et l'école/orphelinat continue d'accueillir des enfants des deux sexes de quatre à seize ans. Selon S. Poirson on compte 105 filles et 145 garçons en 1910 alors qu'en 1880 il ouvrait pour 35 enfants et il en accueillait 40 de plus au départ

---

[626] Toutes les références qui suivent, entre guillemets sans numérotation, sont tirées du Chapitre IV « L'orphelinat Prévost » p. 103 à 135 in POIRSON S. *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*. Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911.

[627] À propos de l'histoire de l'orphelinat, voir entre autres : Christiane DEMEULENAERE-DOUYERE, « Cempuis. Un idéal d'éducation libertaire », *Barricade*, n° 4, février 2012, p. 32 à 34. Nathalie BREMAND, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry. 1880-1894*, Éditions du monde libertaire, 1992.

[628] Christiane Demeulenaere-Douyère, « Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes ». in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presse universitaire du Mirail, 2003, p. 125-132. S. Poirson donne la date de 1882. Celle-ci correspond, de fait, à la date de la pleine réalisation du projet d'éducation intégrale donc coéducative.

de Paul Robin en 1894 (95 pensionnaires). La nouvelle direction a cependant procédé à des aménagements pour mieux séparer les deux sexes :

- Deux parties d'habitation, l'une pour les garçons et l'autre pour les filles. Au centre, les salles d'études.
- Suppression de la piscine où filles et garçons se baignaient ensemble, « remplacée par des cabinets de bains, à douches, qui servent aux deux sexes séparément une fois par quinzaine ».
- L'esprit est moins familial car les professeurs ne vivent plus avec leur famille dans l'établissement.

En revanche la solidarité (« l'entr'aide ») entre les grands et les petits enfants reste la règle. Les activités sont toutes communes dans les salles de classe et les terrains de jeux ombragés de grands arbres. Pour développer la solidarité et la « responsabilité sociale » les punitions tout comme les récompenses ne sont pas individualisées, mais collectives, elles s'adressent au groupe. Le plan d'éducation avec gymnastique, musique, et matières nécessaires pour une formation d'instruction primaire achevée à 13 ans donne une éducation complète. Puis entre 13 et 16 ans les jeunes se spécialisent par des apprentissages pratiques et des travaux manuels (menuiserie, blanchisserie, typographie, couture, modelage, dessin, mécanique, cuisine …). La formation doit leur donner les moyens d'exercer un métier rémunérateur dès leur sortie car les orphelins quittent la maison à 16 ans « Munis alors d'une bourse de deux cents francs ». D'après S. Poirson les jeunes « peuvent en quittant l'orphelinat gagner de trois à cinq francs par jour. Cet enseignement encyclopédique fait des "débrouillards" dans la vie ». Pour elle, c'est la preuve du succès. L'orphelinat de Cempuis, tant qu'il est sous la direction de Paul Robin jusqu'à sa démission, est le seul exemple en France de modèle d'éducation complète. Pour son travail d'investigation, non seulement S. Poirson se rend sur place, mais elle puise dans les lectures à sa disposition qu'elle énumère ostensiblement. Sa description du « champ d'expérience », c'est ainsi qu'elle qualifie l'orphelinat, gagne en crédibilité. Les revues citées sont : Le *Bulletin de l'Orphelinat Prévost,* la *Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur,* la *Revue Pédagogique,* le *Rapport sur l'Instruction publique à l'Exposition de* 1889. D'autres documents du Conseil Général de la Seine rédigés pendant

les 14 ans de la présence de Paul Robin donne encore plus de poids à l'enquête de S. Poirson[629].

L'orphelinat de Cempuis reste une notoriété internationale et européenne en 1911 que de nombreux pédagogues du monde entier visitent chaque année. Ils viennent s'inspirer des méthodes développées par l'équipe pédagogique qui continue à fonctionner malgré le départ de Paul Robin et avec des aménagements plus consensuels. Belges, Hollandais, Scandinaves, Anglais, Espagnols sont reçus à l'orphelinat pour étudier le fonctionnement de son système et chercher à comprendre son esprit. C'est un modèle d'école nouvelle pour l'étranger. Il est même raconté que son influence est allée jusqu'en Russie « à Yasnaja-Polana où le comte Tolstoï fonda chez lui une école mixte sur le modèle de Cempuis » ce qui s'avère impossible[630]. Finalement l'orphelinat Prévost de Cempuis est l'une des premières réalisations accomplies de coéducation intégrale, elle est française et elle fonctionne[631]. Peut-être trop bien ce qui fait dire à S. Poirson :

> […] survivant aux monstruosités qui furent dites, publiées et accréditées, [Cempuis] ne cessa jamais de fonctionner…et fonctionne toujours ! Mais on n'a pas encore pardonné à son fondateur un établissement qui, par des méthodes pédagogiques nouvelles, était à ce point florissant qu'il laissait loin derrière lui *l'enseignement congréganiste*[632].

Cette petite phrase rappelle la calomnie dont a été victime le fondateur Paul Robin mais également la guerre entre anticléricaux et enseignement catholique, qui entraîna la loi de 1905 sur la laïcité des services publiques. L'auteure se positionne clairement pour la défense de l'école publique :

> Partout où cela sera possible, que les pouvoirs publics s'inspirent, pour l'enseignement primaire d'abord, pour l'enseignement secondaire ensuite, des principes appliqués à l'Orphelinat de Cempuis […] Un si éclatant hommage rendu par un tel vœu ne venge-t-il pas à lui seul cette École calomniée ? [633]

Cependant, en France, le vœu de S. Poirson n'a pas eu d'écho. Lorsqu'une trentaine d'années plus tard Élisabeth Huguenin prend la plume, elle rappelle l'existence de Cempuis, mais dit-elle : « il n'y a de coéducation à notre connaissance que dans quelques

---

[629] S. POIRSON, *La Co-éducation…*, *op.cit.,* Chapitre 4 p. 125 et 126. Nous retrouvons les mêmes sources parmi celles citées par Christiane Demeulenaere-Douyère, op. cit.
[630] *Ibid.* chapitre 4, p. 107. Tolstoï l'écrivain ne pouvait connaître l'expérience de Cempuis. L'école fondée par Tolstoï dans sa propriété de Yasnaja-Polana, pour les enfants des moujiks, n'a fonctionné qu'entre 1859 et 1862 c'est à dire vingt plus tôt. Elle n'était pas coéducative.
[631] L'établissement a été repris un temps pas la Ville de Paris. Aujourd'hui il dépend de la fondation des Apprentis d'Auteuil (OAA, Orphelins apprentis d'Auteuil).
[632] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* chapitre 4, p. 105
[633] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* chapitre 4, p. 105.

écoles créées pour les jeunes enfants comme celle de Clamart, ou encore, sous une forme atténuée, à l'École des Roches […][634]». L'exemple de Cempuis n'a pas inspiré de nouvelles réalisations. Dans l'entre-deux-guerres, les seules structures expérimentales sont réservées aux enfants petits et non aux adolescent-e-s. Quant à l'École des Roches, la forme y est « atténuée » parce que ce sont « les filles de professeurs [qui] sont élevées sans inconvénient avec les garçons et où la présence de professeurs femmes exerce sur eux une influence morale appréciée de ceux qui se laissent instruire par les faits[635] ». Élisabeth Huguenin connaît bien l'organisation de l'école nouvelle des Roches où elle enseigne mais celle-ci n'est pas conçue pour être coéducative, elle est d'abord réservée au garçons[636].

En France, après la Guerre, excepté l'orphelinat de Cempuis, il n'y a pas d'exemples d'école coéducative "intégrale" destinés à des jeunes adolescent-e-s[637]. Par contre, ailleurs en Europe, des hommes (aidés de femmes souvent de la leur…) trouvent les moyens de créer des structures scolaires coéducatives et de les faire prospérer. C'est le cas de Monsieur Palmgren à Stockölm.

b. L'école suédoise de Palmgren

A l'heure où S. Poirson écrit, l'école coéducative privée de Stockholm fonctionne depuis 34 ans. Créée en 1876 par Monsieur Palmgren, directeur jusqu'à sa mort en février 1910, elle est un modèle pour les pays européens voisins. Elle se targue d'être la première lorsque le couple Palmgren intervient au Congrès international féministe de Stockholm de 1888[638]. Les résultats sont tellement concluants (hygiène, moralité, études, examens) que 12 ans après sa création, en 1888, le roi accorda une belle subvention de 9000 couronnes (12000 francs) et en 1910 de 15000 Kr (21 000 francs). Ces informations proviennent de Monsieur

---

[634] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1929, p. 111.
[635] *Ibid.*, p. 111.
[636] Nathalie DUVAL, *L'École des Roches*, Histoire de l'éducation, Paris, Belin, 2009.
[637] Pour mémoire, l'école libertaire coopérative et coéducative de La Ruche fondé par Sébastien Faure à Rambouillet n'a pas survécu à la Première Guerre mondiale. Elle ferme ses portes en 1917. Elle fonctionna une douzaine d'années de 1904 à (février) 1917 pour accueillir des enfants de 6 à 16 ans. Pour approfondir voir Roland LEWIN, *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'éducation libertaire*, Vauchrétien (Maine-et-Loire), éd. Ivan Davy, 1989, 292 p.
[638] Denise KARNAOUCH, « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel*,* n° 18, Toulouse, Presse Universitaire, 2003, p. 21 à 41, p. 23.

Palmgren lui-même qui a eu des échanges épistolaires avec S. Poirson[639]. Cette correspondance lui permet de décrire notamment la section "école normale" mixte qu'il a institué dans son établissement pour la formation des maîtres et maîtresses. Mais S. Poirson précise dans une note qu'elle a obtenu des renseignements supplémentaires pour compléter le chapitre consacré à la description du fonctionnement de Palmgren grâce à sa fille, Mlle Valfrid Palmgren, docteurs ès lettres et conseillère municipale de la ville de Stockholm[640].

L'école de Palmgren est privée mais on y enseigne les mêmes programmes que dans les écoles du gouvernement. Il y a environ 300 élèves des deux sexes, 16 professeurs hommes et 14 professeurs femmes. Le travail physique et le travail intellectuel sont considérés comme équivalents. Cette institution comporte des divisions organisées par âges et par niveaux. Les classes enfantines (à partir de 3 ans) jusqu'à celles de l'enseignement secondaire (gymnase et gymnase supérieur (*réal*)) sont toutes mixtes, avec un enseignement manuel (s*lödj*) obligatoire une heure par jour. De plus il y a une école normale pour former les professeurs de *slödj* c'est-à-dire de travaux manuels pour filles et garçons : menuiserie, art du tourneur, reliure, couture, ménage, leçon de coupe, tissage, broderie ancienne et moderne, dentelle, art ancien. Cette "école normale" accueille 1200 élèves par an qui viennent aussi de Finlande, Norvège et Danemark pour obtenir un certificat qui leur donne le droit d'enseigner comme professeur dans les écoles supérieures ou les écoles communales.

On y retrouve le « principe purement humanitaire[641]» en proposant une organisation de type familiale, sereine et équilibrée, qui est confortée par la mixité du corps enseignant. L'« idée de moralité pure et simple au milieu d'exigences devenues sérieuses et élevées[642]» s'exerce dans un climat de confiance vis-à-vis des élèves. Il se révèle qu'il n'y a pas de problèmes particuliers de discipline, elle est « souple et facile[643]». On a proscrit les récompenses et les châtiments individuels. Et « […] à Palmgren, filles et garçons occupent le même banc, assis à côté les uns des autres, une fille alternant avec un garçon ; résultat une classe très sage[644]». L'espace aéré, la liberté de mouvement, l'exercice physique favorise une ambiance saine et hygiénique pour la bonne santé des élèves. Les filles et les

[639] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* Elle reproduit des extraits de ces échanges dans les chapitres 6 et 7.
[640] S. POIRSON, *La Co-éducation …*, *op.cit.,* chapitre 8 « Palmgren », p. 209-228.
[641] *Ibid.* p .226.
[642] *Ibid.* p .221.
[643] *Ibid.* p .219.
[644] *Ibid.* p .222.

garçons sont invités à jouer ensemble et à se mélanger. Elles et ils ont la liberté d'organiser leurs propres jeux entre eux ou entre elles. Mais dans la mesure où elles et ils sont dans même espace les possibilités d'intégrer les jeux du groupe opposé sont ouvertes. D'ailleurs : «[…] quand il y a fusion, les rapports entre filles et garçons sont si simples qu'il ne surgit aucune difficulté imaginée par les personnes dont l'ignorance à ce sujet est vraiment étonnante[645]» remarque-t-on.

S. Poirson explique que la coéducation devient alors l'école de l'altruisme parce qu'elle va à l'encontre de l'égoïsme. Elle permet d'éduquer et non pas seulement d'instruire, pour « apprendre à devenir un honnête homme ou une honnête femme soigneux, éclairés sur les détails de la vie journalière[646]». Des écoles du même type, gymnases (lycées) et réales (supérieures), ont été fondées en Allemagne (Bade, Oldenbourg, Wurtemberg) et au Danemark d'après l'auteure. Cependant Denise Karnaouch rappelle qu'à la fin du XIX^{e} siècle les oppositions se faisaient tout de même entendre dans les pays d'Europe du Nord : Suède, Norvège, Danemark[647]. Cependant, entraînés par la Finlande acquise à la mixité scolaire, ils l'ont finalement adopté et généralisé.

Les réflexions ne sont pas seulement théoriques chez les promoteurs ou promotrices de la coéducation. Ils/elles s'efforcent d'étayer leurs propos par des exemples précis, des expériences positives réalisées depuis la seconde moitié du XIX^{e} siècle en Europe. Les pionniers de la coéducation mettent l'enfant au cœur de leurs préoccupations éducatives. Ils veulent englober tous les champs du savoir : intellectuel, pratique, techniques, sans oublier de prendre soin des relations morales et sociales.

Élisabeth Huguenin, d'origine suisse, participe à cette recherche tout au long de sa carrière d'enseignante de la première moitié du XX^{e} siècle. À la fois actrice et témoin d'expérimentations en Suisse, Allemagne et France, elle les décrit et les analyses dans des ouvrages publiés. Entre autres expériences, elle rejoint Paul et Edith Geheeb, fondateur et fondatrice de l'école nouvelle de l'*Odenwalschule* en Allemagne, au cours de la Première Guerre Mondiale.

---

[645] *Ibid.* p .224.
[646] *Ibid.* p .225.
[647] Denise KARNAOUCH, « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 » ..., *op.cit.,* p. 23 à 24.

c. « A l'Odenwald », une structure exemplaire de l'école nouvelle coéducative

Lorsqu'en 1929 Élisabeth Huguenin édite son ouvrage sur la coéducation elle a déjà écrit quelques années plus tôt, en 1923 *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation*[648] préfacée par Adolphe Ferrière[649]. Ce sujet la passionne au point de lui consacrer deux chapitres dans sa nouvelle publication[650]. En effet, elle a vécu presque quatre années de sa vie entre 1915 et 1919 à l'école de l'Odenwald dont elle garde un excellent souvenir. Elle désire le partager et elle espère convaincre ses lecteurs et ses lectrices en les rassurant de la qualité éducative de la coéducation. L' établissement libre de l'Odenwald venait de s'ouvrir en 1910 dans la vallée du même nom à une soixantaine de kilomètres au sud de Francfort[651]. Son initiateur, Paul Geheeb accompagné de sa femme Edith appartient à la communauté des pédagogues réformateurs pour une école nouvelle sous forme d'internat à la campagne. Ils mettent en pratique leur volonté de transformer le système éducatif traditionnel pour créer « une communauté éducative qui offre à ses élèves plus de possibilités de faire l'apprentissage d'une vie heureuse [652]». Or, selon eux, la coéducation s'impose car ils ont « la conviction profonde que l'individu n'atteint son complet développement qu'au contact du sexe opposé […] et par une constante coopération de l'élément masculin et de l'élément féminin [653]».

---

[648] Élisabeth HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation, Genève, Editions du bureau des Écoles Nouvelles, 1923.

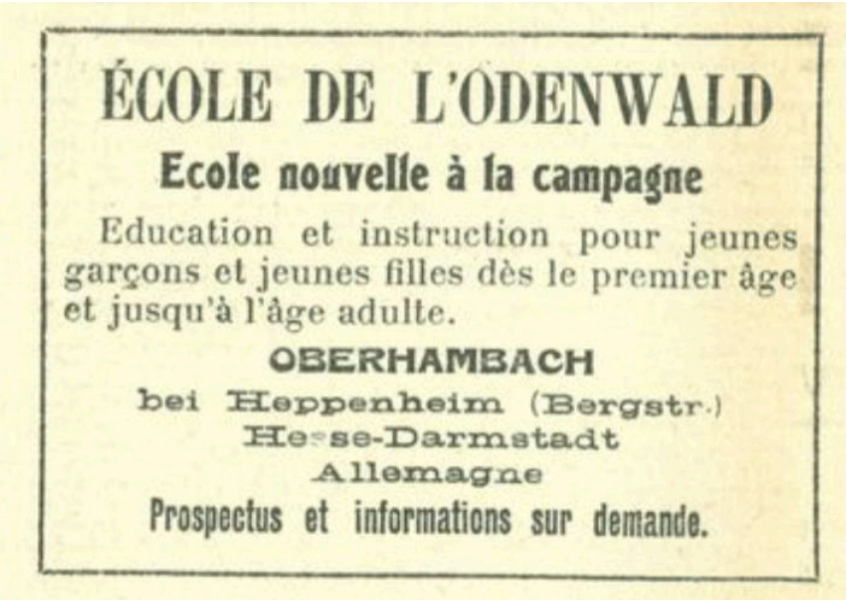
[649] Adolphe FERRIERE, pédagogue genevois, coordonne depuis 1899 les différentes organisations nationales et internationales afin de faire le lien entre toutes les tendances et les acteurs/actrices du mouvement de l'École nouvelle : 1899 création du Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) ; 1921 création de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle (LIEN). Voir Laurent GUTIERREZ « La ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939) », *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 45, 2010, p. 29 à 42 et Laurent GUTIERREZ. « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, A. Colin, n° 31, 2011, p. 105 à 136.

[650] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929. Chapitre 6 : « A l'Odenwald » p. 61 à 81 et chapitre 7 : « Analyse critique de l'éducation à l' Odenwald » p. 83 à 94.

[651] Sur la coéducation à l'Odenwald voir : Inge HANSEN-SCHABERG et Bruno SCHONIG, *Landerziehungsheim-Pädagogik*, [*La pédagogie des pensionnats à la campagne allemands*], vol. 2 in *Reformpaedagogische Schulkonzepte*, Baltmannsweiler, 2002. Marianne HORSTKEMPER, *Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende* [*Le débat sur la coéducation au début du siècle*], vol. 2, Frankfurt a. M., E. Kleinau et C. Opitz, Geschichte der Mädchen und Frauenbildung in Deutschland, 1996 p. 203 à 218.

[652] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929. Chapitre 6 : « A l'Odenwald » p. 61 à 81 et chapitre 7 : « Analyse critique de l'éducation à l'Odenwald » p. 83 à 94, p. 94.

[653] *Ibid.* p. 73.



Source : ***Pour l'ère nouvelle,*** **n°47, 1929, p.102. Publicité pour l' ODENWALDSCHÜLLE.**

Aussi l'organisation matérielle comme la pédagogie sont pensées en fonction de cette nouvelle donne. On retrouve de nombreux points communs avec Cempuis ; « Les enfants sont groupés en famille autour d'un adulte, homme ou femme, parfois d'un couple, qui en assure la direction morale[654] ». Ils sont logés dans « six villas brunes et blanches » indépendantes les unes des autres pour former « de grandes familles » composées à parts égales de filles et de garçons. Les chambres sont à proximité les unes des autres : « Les aînés habitaient seuls, les plus jeunes, à deux ou trois[655]». En effet « Les grands élèves jouissent de chambre particulière à partir du moment où leur développement personnel peut tirer profit d'heure de solitude[656]». Mais l'esprit communautaire basé sur l'entraide font que : « Les aînés, garçons ou filles, sont les protecteurs et les entraîneurs des plus jeunes et se préparent ainsi à leur future tâche de pères et de mères[657]». Elle insiste aussi pour présenter les relations d'amitié qui sont encouragées afin de développer un esprit coopératif dans le respect et la confiance. La notion de respect et de solidarité entre les enfants des deux sexes comme entre les adultes et élèves est primordiale. De la même manière qu'à Cempuis et à Palmgren, on apporte une attention particulière aux travaux

[654] *Ibid.* p. 68.
[655] *Ibid.* p. 64.
[656] *Ibid.* p. 69.
[657] En 1929 Élisabeth Huguenin donne des chiffres : plus de 175 élèves en 1929, alors qu'en 1914 ils/elles étaient une cinquantaine de trois à vingt ans.

manuels « non seulement dans le but de rendre l'individu apte à se servir de ses mains, mais de lui enseigner la dignité de tout travail productif[658] ». La réflexion didactique pousse les réformateurs à proposer une pédagogie de l'expérience vécue et de l'engagement personnel. Ils veulent organiser une formation qui permet d'aller au-delà de l'éducation en espérant un développement humain complet et idéal.

La question des relations sentimentales et des « fleurts[659]» de l'adolescence n'est pas passée sous silence. Objet des nombreuses objections à la coéducation, le terrain est délicat, mais des réponses sont apportées avec la ferme volonté de contrecarrer les préjugés « qui empêche de se laisser instruire par l'expérience d'autrui[660]». Sans détour Élisabeth Huguenin commente les situations envisageables sans chercher à minimiser ce qu'elle a pu constater :

> D'amourette, il n'y en avait point, car là où l'amitié et la camaraderie peuvent s'épanouir librement, le fleurt et les amourettes n'ont plus d'attrait. Des intrigues ? Elles ne sont plus possibles dans un milieu où tout peut s'exprimer au grand jour. Des histoires ? Cela veut dire sans doute des amitiés sérieuses ? Certes, il y en avait […] Quant à l'amour, il n'est pas plus fréquent dans un milieu de coéducation que partout ailleurs dans le monde. […] Ce qu'elle modifie, c'est la conception de l'amour chez l'adolescent ; […][661]

Élisabeth Huguenin raconte ensuite que des jeunes accueillis à l'Odenwald pendant et à cause de la Guerre ont vite compris que « dans cette école, entre adolescents des deux sexes, un autre ton et d'autres relations que dans les divers milieux où ils avaient vécu jusqu'alors[662] » imposaient des relations respectueuses.

Pour justifier l'intérêt de la coéducation deux types d'arguments sont alors développés ici et ailleurs par le mouvement d'Éducation nouvelle lorsqu'il cherche à définir son programme. D'une part en se plaçant sur le plan philosophique et moral, la régulation des rapports sentimentaux découle du principe même de l'éducation en commun. Elle oblige les êtres humains à maîtriser leurs instincts premiers, dans le respect de l'autre. C'est ce que décrit l'historienne Annick Raymond sous le titre « coéducation comme sublimation de l'instinct » dans l'article qu'elle consacre à la coéducation dans l'Éducation nouvelle[663].

---

[658] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes…*, *op.cit.,* p. 73.
[659] Orthographe respectée, Élisabeth Huguenin n'écrit pas « flirt ».
[660] *Ibid.* p. 91.
[661] *Ibid.* p. 92.
[662] *Ibid.* p. 76.
[663] Annick RAYMOND, « La coéducation dans l'Éducation nouvelle», in *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 65 à 76, p. 70.

Pour Adolphe Ferrière et ses amis la domination de l'instinct révèle une forme de victoire intime qui va à l'encontre du refoulement théorisé à la même époque par Freud.

D'autre part en se plaçant sur le plan éducatif Élisabeth Huguenin comme Paul Geheeb et bien d'autres insistent sur le fait que les relations affectives entre les jeunes ne peuvent être sublimées que si les éducateurs et éducatrices ont les qualités requises[664]. Ils doivent avoir du « tact » et « trouver le ton » parce qu'« il s'agit alors d'amener les jeunes gens et les jeunes filles à distinguer entre l'amitié vraie et la passion érotique[665]». D'où un second point, qui traverse la pensée de tous et toutes les pédagogues jusqu'à la généralisation de la mixité dans la seconde moitié du XX^{e} siècle, celui de l'âge idéal pour une bonne et vraie coéducation. Le consensus est sans appel, il faut commencer l'expérience dès l'enfance. Les risques d'échecs sont beaucoup plus importants si des adolescent-e-s en pleine période de puberté se retrouvent soudainement obligés de partager leur vie dans un contexte mixte. Leur socialisation antérieure les a déjà modelés, avec de mauvaises habitudes et trop de préjugés, loin du respect attendu par l'éducation coopérative.

L'expérience vécue par Élisabeth Huguenin à l'Odenwald dans la seconde moitié des années 1910 est une bonne représentation de la concrétisation des principes théorisés par le mouvement de l'Éducation nouvelle depuis une quinzaine d'années déjà.

5. Le réseau européen des écoles d'Éducation nouvelle et la coéducation.

Cependant, les positions du mouvement de l'Éducation nouvelle à propos de la coéducation sont l'objet de débats internes dans la première moitié du siècle. Les ambiguïtés soulevées par l'historienne Annick Raymond et les « limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles[666]» méritent d'être mises en perspective avec les prises de positions du leader du mouvement, Adolphe Ferrière. Ce dernier édite en 1927 à Genève un plaidoyer qui défend avec beaucoup de ferveur la coéducation et pourtant sa conclusion en montre les butoirs[667].

---

[664] *Ibid.* p. 72. Sous-titre : « l'éducateur au centre ». « C'est une constante dans les écoles nouvelles de faire de l'attitude de l'éducateur le socle de la réussite de la coéducation ».
[665] Élisabeth HUGUENIN, La coéducation des sexes…, op.cit.,p. 79.
[666] Laurent GUTIERREZ, « Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932) », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 39, n^{o} 4, 2006, p. 31 à 45.
[667] Adolphe FERRIERE, « La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école », in *L'éducation en Suisse, annuaire des écoles universités pensionnats etc*, *etc.*, *année 1927-28*, Genève, L'éducation en Suisse, 1927, 68 p.

a. Expérience et théorie

En 1912 lorsque le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) élabore un programme minimum pour fixer une règle de fonctionnement il n'est pas question de mixité de sexes. Ainsi : « L'école nouvelle est avant tout un internat familial situé à la campagne où l'expérience de l'enfant est à la base de l'éducation intellectuelle et morale par la pratique du système de l'autonomie relative des écoliers[668] ». Sans surprise l'*Odenwaldeschule* décrite par Élisabeth Huguenin correspond à cette organisation. Ailleurs en Europe d'autres institutions privées s'organisent de même. C'est le cas de l'école des *Bedales* créée par Bradley en Angleterre qui fait partie des exemples les plus connus. Sans oublier *Abbotsholme* dont le premier directeur, le Dr Cecil Reedie est, au demeurant, un opposant sans compromissions de la coéducation[669].

Il faut donc attendre 1915 pour qu'Adolphe Ferrière décide, seul, de compléter le premier programme par un "programme maximum" de trente points[670]. Or, dans le cinquième point il propose que la coéducation soit pratiquée dans les internats où filles et garçons vivent ensemble de façon naturelle et bénéfique sur le modèle familial. Il se réfère aux différentes expériences qui n'ont montré, jusque-là, aucune difficulté de réalisation et ce système permet d'atteindre l'objectif d'élever le plus moralement possible les enfants/adolescents[671].

En outre, le mouvement d'Éducation nouvelle veut diffuser internationalement ses idées pédagogiques. Son extension mondiale se concrétise avec le congrès inaugural de 1921 à Calais où l'on rédige une charte de ralliement à la Ligue (LIEN)[672]. C'est alors que la coéducation s'impose. Elle apparaît dans le sixième principe de ralliement. Sa formulation : « La coéducation réclamée par la Ligue –coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun – exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre

---

[668] Adolphe FERRIERE, *Transformons l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1920. Seconde édition, Paris, J. Oliven, 1947, p. 314.
[669] Adolphe FERRIERE, « La coéducation des sexes... », *op.cit.,* p. 13-14.
[670] Laurent Gutierrez précise dans une note (note 27, p. 39 *in* « Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932) ») que Ferrière rédigea quatre versions du programme maximum des écoles nouvelles à savoir : 1ere version 1915, Vasconcellos (correspond à la préface de Ferrière dans le livre de A. Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelles en Belgique,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915) ; 2eme version 1916 : L'École nouvelle type ; 3eme version 1919 : L'École nouvelle et le bureau international des écoles nouvelles, Bâle ; 4eme version 1925 : Pour l'Ère nouvelle.
[671] Adolphe FERRIERE, *Transformons l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1920. Seconde édition, Paris, J. Oliven, 1947, p. 316.
[672] LIEN, Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle

une influence salutaire [673]». L'Éducation nouvelle donne ainsi à la coéducation un statut de postulat. Cependant la conviction n'est pas au rendez-vous. Des réserves sont émises au sein du mouvement, même chez les défenseurs de l'éducation en commun.

La revue française *Pour l'ère nouvelle* en témoigne par les articles qu'elle lui consacre reprenant les discussions des débats lors des différents congrès de la LIEN. De fait, les pédagogues de l'Éducation nouvelle ne veulent pas instaurer la coéducation à tout prix, dit Annick Raymond. Et l'historien Laurent Gutierrez, lorsqu'il démontre les limites du discours pédagogique de l'Éducation nouvelle et des efforts de Ferrière pour trouver un compromis, conclut ainsi : « Cet accord impossible entre partisans et opposants à la coéducation des sexes révèle qu'il existe, sur ce point, davantage un consensus pratique à défaut d'une visée théorique unitaire chez les militants de l'Éducation nouvelle[674]». La synthèse se fait donc difficilement au sein du mouvement, au point qu'en 1932 la charte internationale du Congrès de Nice ne présente plus que cinq points au lieu des sept précédents[675]. Le sixième de la première Charte (celle de 1921), sur la coéducation, disparaît. Or, le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN), section francophone de la ligue (LIEN) adopte et publie dans *Pour l'ère nouvelle* en novembre 1932 (n° 82) la dernière charte de 1932 en cinq points. L'idée de la coéducation n'est donc pas posée comme un principe en France.

D'ailleurs, même si Adolphe Ferrière a lui-même consacré un long plaidoyer pour prouver « que la coéducation est bonne » il en conçoit des limites :

> à la condition d'être réalisée dans des conditions favorables. […] La coinstruction, même à l'école active, n'est bonne que si la famille et le milieu sont sains d'esprit. Coinstruction ne signifie pas coéducation. Toutefois il n'est pas facile de réaliser la coéducation dans un internat. Il est trois mesures préalables à prendre, sans lesquelles on courrait le danger d'aller au-devant de l'échec[676]

écrit-il en conclusion de sa plaidoirie. Quelles sont donc, selon lui, les bonnes mesures ?

---

[673] La charte de la LIEN fut notamment rédigée par une professeure de Rouen, Mademoiselle Decroix. Elle considère Paul Robin comme un précurseur. Voir Annick RAYMOND, « La coéducation dans l'Éducation nouvelle», in *Clio, Histoire, femmes et sociétés…*, *op.cit.,* p. 68.

[674] Laurent GUTIERREZ « Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932) », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 4, 2006, p. 40.

[675] Voir annexe 2 *in* Laurent GUTIERREZ, « La ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939) », *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 45, 2010, p. 29 à 42.

[676] Adolphe FERRIERE, « La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école », *in L'éducation en Suisse, annuaire des écoles universités pensionnats etc, etc. année 1927-28*, Genève, L'éducation en Suisse, 1927, p. 63.

b. Coéducation sous conditions

Deux des trois conditions correspondent à celles préconisées par tous-tes les théoricien-ne-s de la coéducation.

La première consiste à coéduquer les élèves dès le plus jeune âge, car l'adaptation à un tel régime et beaucoup plus difficile pour des adolescent-e-s dont la physiologie se transforme. La seconde concerne la valeur des éducateurs et éducatrices « qui doivent avoir été formés en vue de cette tâche[677] ». Grâce à leur capacité ils pourront alors répondre à la dernière et troisième condition pour prévenir « le mal possible » en sachant « exclure de cette vie en commun tous les éléments qui ne s'y adaptent pas[678]». C'est-à-dire qu'elles et ils doivent avoir la force de mettre à l'écart les éléments risquant de nuire à la bonne marche d'un système coéducatif.

Ferrière entrevoit deux avantages à l'éducation en commun des deux sexes, tout d'abord la qualité des futurs mariages et ensuite ce qu'il appelle « la commune collaboration » pour laquelle il fait d'ailleurs référence à ''l'entr'aide'' théorisée par S. Poirson dans son plaidoyer. Ainsi il fait une bonne synthèse de que disent et diront les promoteurs et promotrices de la coéducation et du coenseignement à propos des conditions nécessaires pour réussir sa réalisation.

Toutefois, les esprits les plus réformateurs sont toujours en difficulté pour conceptualiser des rapports égalitaires entre les sexes. Lorsque Ferrière dit : « Trop de jeunes hommes semblent ne considérer la femme que comme un joujou plus ou moins précieux et non comme un être humain[679] », il rappelle comment se fondent les rapports de domination. C'est pourquoi les éducatrices et éducateurs doivent se donner le droit d'exclure les personnes incapables de vivre dans le cadre d'un internat coéducatif (troisième condition). L'emprise des codes sociaux n'échappe pas aux personnes les plus réformatrices. Par exemple, l'union matrimoniale est l'évidence de l'avenir de toute la jeunesse éduquée. La coéducation doit lui apporter les bienfaits d'une meilleure connaissance de l'autre sexe avant qu'elle ne se choisisse dans le mariage. En même temps on considère que des comportements masculins dominateurs peuvent représenter un danger dans le cadre de la coéducation si les garçons se servent de la naïveté ou de la faiblesse des filles. Les discours de pédagogues éclairés reflètent donc les ambiguïtés de leurs réflexions. En effet, puisque

[677] *Ibid.* p. 64.
[678] *Ibid.* p. 64.
[679] *Ibid.* p. 65.

le mariage hétéronormé, monogame et reproductif ne se discute pas, les femmes et les hommes ont automatiquement une place différente dans la société. Par conséquent il est difficile de concevoir une réelle égalité de traitement entre femmes et hommes. C'est donc un ensemble de préjugés bien ancrés qui explique la difficulté à se positionner et encore plus à accepter que la coéducation devienne un principe non discutable pour de nombreux-ses membres de l'Éducation nouvelle. Malgré eux/elles leur vision de rapports sociaux de sexe est genrée.

Finalement, au sein du mouvement qui se réclame du progrès et de la modernité, la coéducation n'ai pas instituée comme principe de fonctionnement de l'Éducation nouvelle, tout du moins en France en 1932. Les tergiversations théoriques au cœur du mouvement de L'Éducation nouvelle expliquent mieux la difficulté que la coéducation en tant que type d'expérience « révolutionnaire » a pu rencontrer en France dans l'entre-deux-guerres[680].

6. Pays latin, pays du nord, quelle différence ? Où situer la France ?

Pour les partisans d'innovations pédagogiques, la coéducation en tant que principe d'organisation pose problème parce qu'ils (et elles) restent tout de même engoncés dans leurs préjugés. Ils sont nombreux à estimer nécessaire de préserver les filles des dangers potentiels qu'elles peuvent provoquer elles-mêmes à cause de « leurs attraits » qui excitent les garçons. Leur présence nécessite alors une surveillance particulière dans l'organisation de l'espace scolaire. Et ils se demandent si dans tous les pays du monde "civilisé" d'occident il est possible de proposer des systèmes coéducatifs sans danger pour les filles.

Cette question se pose depuis que Paul Passy dans la notice du *Dictionnaire pédagogique et de l'Instruction publique* de 1886-1887 l'a soulevé pour justifier le succès de l'implantation de la coéducation en Amérique. De même Gabriel Compayré, Ferdinand Buisson et d'autres pédagogues s'interrogent sur ce problème jusqu'à Adolphe Ferrière lui-même[681]. Ce dernier fait la remarque suivante : « Les pays latins n'ont pas, à ma connaissance, beaucoup d'internats coéducatifs. A l'école des Roches on fait un essai : il

[680] Le courant réformateur des « Compagnons de l'Université » au vue de leur programme proposé dans les années 1920 ne semble pas avoir envisagé le principe de la coinstruction et encore moins celui de la coéducation.

[681] Florence ROCHEFORT et Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », in *Spirale, Revue de recherche en éducation* « Laïcité, croyances et éducation », Martin Jean-Paul (dir.), n° 39, 2007, p. 39 à 51, p. 42. Les auteures font remarquer que Ferdinand Buisson et consort s'interrogent sur une adaptation possible de la coéducation aux mœurs française. Alors que « La France renvoie à des pratiques de séduction, de galanterie et de frivolité (Dauphin, Farge, 2001) ».

y a douze ou quinze jeunes filles en général filles de professeurs […][682] ». Élisabeth Huguenin qui enseigne à l'école des Roches explique que la coéducation n'est que de circonstance, mais en aucun cas un principe de fonctionnement[683].

Pourquoi les pays latins seraient-ils réfractaires à ce système ? Les explications reposent sur les préjugés eux-mêmes fondés sur des comportements validés culturellement par la société en général. Il est donc convenu que les femmes et les hommes sont différents. Mais aussi que les gens du nord ne sont pas les mêmes que les gens du sud, que les catholiques ne réagissent pas comme des protestants, que les "races" ont des spécificités qui les différencient les unes des autres, etc. Ainsi, les auteurs qui associent nord de l'Europe et États-Unis pour les opposer à l'Europe du Sud dite de « races latines », expliquent pourquoi la coéducation ne peut se développer dans la partie méridionale européenne à cause de l'immoralité masculine[684].

En 1911 S. Poirson en discute au huitième chapitre, une fois qu'elle a présenté le succès de l'école suédoise de Palmgren :

> Le nord de la vieille Europe lutte donc victorieusement, de même que le nord de la jeune Amérique. Pourquoi les races latines se sont-elles laissé devancer au sujet de cette question vitale pour les peuples : l'école ?
>
> D'une part, les préjugés semblent plus ancrés chez ces races ; de l'autre, leur clergé n'ayant pas les vues libres de celui du protestantisme entrave une innovation qu'il semble redouter plutôt qu'il n'aide à son instauration[685].

Pour confirmer ses investigations elle est allée interroger des représentants français des trois confessions religieuses : juive, protestante et catholique. Elle en conclut que l'Église catholique reste la plus réfractaire à l'idée de mélanger des garçons et des filles dans une salle d'études de catéchisme ou d'école.

Plus tard, Élisabeth Huguenin consacre trois pages à « l'attitude des peuples latins » en convoquant d'autres auteurs. Le premier, Ferdinand Buisson aurait écrit : « La coéducation serait difficile en France, impossible en Italie et en Espagne[686]». Elle cite ensuite G. F. Burness pour qui certains États européens avec leur histoire, leurs traditions, leurs

---

[682] Adolphe FERRIERE, « La coéducation des sexes dans ses rapports ..., *op.cit.,* p. 52.
[683] Élisabeth HUGUENIN, La coéducation des sexes, …, *op.cit.,* p 111. Voir aussi Nathalie DUVAL, *L'École des Roches*, Histoire de l'éducation, Paris, Belin, 2009. Seules les filles des enseignant-e-s qui vivaient dans le parc de l'école des Roches, participaient à la vie communautaire de l'école.
[684] L'article de James C. ALBISETTI, « European Perceptions of American Coeducation, 1865 – 1914 : Ethnicity, religion and culture », *Pedagogica Historica* 37, nº 1, 2001, p. 123 à 138, traite cette question pour la période précédant la Première Guerre mondiale.
[685] S. POIRSON, *La Co-éducation* … chapitre 8 « Palmgren », p. 227.
[686] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes*, ….p. 108 à 110.

habitudes et leurs mœurs n'ont pas intérêt à endosser de nouvelles pratiques qui conviennent à un peuple jeune comme celui des États-Unis. Pourtant elle n'est pas convaincue « que l'ardeur du tempérament méridional rend la chose périlleuse », rappelant que les gens du nord peuvent sortir de leur réserve « déchaînés comme des forces de la nature… » et la phrase se poursuit de cette analyse éducative « […] C'est moins d'ardeur ou de froideur qu'il convient de parler que d'impulsivité et de maîtrise de soi ». Enfin, elle reprend Adolphe Ferrière dont le travail d'investigation sur la coéducation publié en 1928 précède d'une année son ouvrage[687]. Cherchant l'exhaustivité grâce à des « observations comparées » Ferrière a su repérer des écoles primaires et secondaires mixtes en Espagne, en Italie (Bologne) et même en Turquie . Élisabeth Huguenin rappelle avec ironie que « La Turquie fut cependant le pays du harem…». En fait, elle replace la coéducation dans « la question plus large des rapports de sexes [qui] est beaucoup moins une affaire de race que de religion, car c'est en définitive la religion qui donne leur [sic] empreinte la plus profonde aux diverses civilisations[688]». Pour Huguenin, de confession protestante comme nombre de ses collègues pédagogues, l'Église réformée a impulsé un autre regard sur les relations femmes/ hommes qui réhabilite un statut plus égalitaire pour les femmes. Ceci explique que la coéducation soit à la fois possible et tolérée dans les pays à majorité protestants. En contrepartie la France appartient au groupe des pays latins, catholiques, chez qui « les traditions de la Cité antique ont prévalu et la femme n'y a jamais été regardée comme l'égale de l'homme, mais comme vivant en fonction de lui[689]».

Quoi qu'il en soit, Amélie Arato (Française, docteur ès lettres) constate qu'en France elle n'a pas rencontré d'écoles mixtes au cours de son enquête sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, pour la période des années vingt jusqu'en 1934. Elle est l'auteure d'un rapport commandé par la Fédération internationale des femmes diplômées des Universités (FIFDU) qui compare les situations de l'enseignement secondaire féminin des pays européens et des États-Unis[690]. Elle fait, entre autres, un état des lieux de la coéducation

---

[687] Adolphe FERRIERE, « La coéducation des sexes …, *op. cit.*, p. 63.
[688] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes*, …, *op. cit.*, p. 110.
[689] *Ibid.*, p. 110.
[690] Amélie ARATO, *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe,* Bruxelles, Fédération des femmes diplômées des Universités, 1934, 308 p. Amélie Arato est est chargée de la rédaction du rapport à propos d'une enquête européenne dont elle à la charge. C'est donc une comparaison européenne et Amérique. La commande provient de la Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités (FIFDU). Le projet commence en 1926 par un envoi de questionnaires dans les différents pays. Comme les réponses sont trop disparates ; en 1929 on désigne une seule personne chargée de l'enquête : Amélie Arato, française. Elle est allée sur place partout en Europe (et aux E.U.) visitant environ 200 écoles et assistant à de nombreux cours.

pour constater que : « La France, la Hongrie et la Roumanie n'ont pas encore essayé d'établir des écoles secondaires mixtes[691] ». Elle n'a pas tout à fait tort puisque, comme je l'ai démontré dans les chapitres précédents, en France on observe uniquement des situations de coinstruction. Pour elle, la « coïnstruction » qu'elle écrit avec un " ï " ne correspond pas à ce qu'elle entend par « école mixte » ou « coéducation » tel qu'elle l'a sous-titrée dans le chapitre 2 de son rapport qui traite de l'éducation morale. En conclusion elle fait remarquer la diversité des situations européennes, leur seul point commun étant de vouloir faire des réformes à venir pour adapter le système féminin aux exigences des mutations sociales.

Même pour les plus modernistes défenseurs de la coéducation, cette dernière pose des problèmes de conscience, malgré des argumentations fondées sur les expériences étrangères qui fonctionnent. Les hommes sont plus réticents semble-t-il, bien qu'ils soient plus nombreux à s'exprimer. En revanche une catégorie de femmes est beaucoup moins frileuse à promouvoir leur volonté de mélanger les filles et les garçons en classe et en France. Ce sont les féministes.

II. Les revendications féministes sur la coéducation

Hubertine Auclert, première française à se déclarer féministe, écrit en 1899 un article intitulé : « Le féminisme, lycée mixte[692]», moins de vingt ans après l'institutionnalisation de l'enseignement secondaire féminin. Il est l'un des rares articles consacrés uniquement au secondaire dans lequel elle exprime un avis très critique sur le système légalisé par la loi Camille Sée[693]. En fait, elle estime que la création des établissements « spéciaux aux filles » est une erreur parce qu'ils contribuent à fabriquer des différences. Donc elle propose de fusionner les établissements où « sont élevées les sœurs avec ceux où sont instruits les frères ». Son argumentation est classique pour défendre les intérêts de la mise en commun des moyens. Elle s'appuie sur le modèle américain. Ainsi on trouve à la fois « des avantages économiques » et « des avantages moraux : attendu que réunis, les enfants

[691] *Ibid.*, p. 197.
[692] BMD, DOS 370 EDU, Hubertine AUCLERT , « Le féminisme, lycée mixte », *Le Radical*, 14 aout 1899.
[693] Voir la position d'Hubertine Auclert à l'égard de la loi Camille Sée in ROGERS, Rebecca, « L'Impensable mixité de l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle », *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2004, p. 112.

des deux sexes s'appliqueraient à se montrer meilleurs qu'ils ne le sont et finiraient par le devenir ». Mais Hubertine Auclert va beaucoup plus loin dans sa critique. Tout d'abord elle condamne la création des programmes différenciés qui résulte d'une dévalorisation de l'intellect des femmes, car : « En élaborant le programme des lycées de filles, on s'est seulement inspiré de cette idée que le savoir est un attrait pouvant faire briller dans un salon ». Ensuite elle s'attaque à la suprématie des hommes qui « Sous notre régime de droit masculin » bénéficie de celui d'être bacheliers et d'obtenir d'autres diplômes supérieurs. De plus, l'État privilégie l'éducation des garçons sur le plan financier. Elle dénonce donc

> la spoliation faite aux Françaises dans le budget de l'instruction publique [qui] a pour elles les conséquences d'une mutilation puisqu'elle crée pour tout le sexe féminin une infériorité intellectuelle artificielle.

Enfin elle ironise sur la vision masculine idéaliste de la société qui s'imagine capable de toutes les vertus : « Que l'on nous montre donc les hommes qui pourvoient aux besoins des millions de célibataires – filles, veuves divorcées – et de leurs enfants, nous les couronnerons de fleurs et nous demanderons pour eux le prix Montyon[694]».

Cette plume vindicative ne se retrouve pas, vingt ans plus tard, dans les articles de la période de l'entre-deux-guerres. La Grande Guerre a changé la tonalité des orientations revendicatrices féministes, ce qui n'empêche pas de voir dans de la coéducation un moyen de changer les rapports entre les femmes et les hommes.

Les questions d'éducation sont cependant des sujets majeurs de réflexion pour les féministes militantes. Le rôle des femmes dans l'éducation des enfants et des filles est considéré comme un levier important pour défendre la promotion, l'émancipation, la libération des femmes. Aussi, l'influence des mères éducatrices au sein du foyer doit pouvoir orienter les changements de société attendus par les féministes. De même, les femmes de plus en plus nombreuses s'engagent dans les carrières d'enseignantes[695]. Et parmi les féministes elles sont nombreuses.

La réflexion féministe sur la place de la coéducation est systématiquement convoquée dans les programmes des congrès nationaux et internationaux qui accompagnent la

---

[694] Prix de vertu décerné chaque année par l'Académie française. Prix fondé par Jean-Baptiste Montyon pour encourager les bonnes mœurs (deux autres prix Montyon liés aux bonnes mœurs étaient attribué l'un en littérature, l'autre en sciences).

[695] Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs...mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*, textes à l'appui, série « genre et sexualité », Paris, La Découverte, 2007, 316 p.

structuration du mouvement féministe depuis la seconde moitié du XIX[e] siècle[696]. En effet, des textes, des vœux, des conclusions, des positions de principes et des propositions d'action pour la coéducation sont à l'ordre du jour de façon récurrente dans les congrès féministes. Dans les congrès professionnels organisés par et pour les instituteurs et institutrices qui comptent nombre de personnalités féministes actives, la coéducation est également à l'ordre du jour[697]. En revanche, dans les deux situations, l'intérêt se porte essentiellement sur l'école primaire de Jules Ferry alors que l'enseignement secondaire est peu questionné, surtout après la Première Guerre mondiale[698].

Pour étudier la position des féministes sur la coéducation dans l'enseignement secondaire pendant l'entre-deux-guerres la presse féministe semble *a priori* la plus pertinente[699]. Elle doit rendre compte des débats qui se cristallisent autour des projets législatifs facilitant l'implantation du coenseignement dans les années vingt (et de la gémination pour l'enseignement primaire au début des années trente). Le dépouillement systématique de revues telles *L'Action féministe* (1909-1925) démontre une réelle désaffection de ce sujet pour la période étudiée. Seulement cinq articles mentionnent la « coéducation » entre 1914 et 1918 puis plus rien jusqu'en 1925, date de la disparition de la revue. Le journal *La Fronde* n'a plus de tirage régulier depuis 1903 et ne laisse qu'une trace marquante en 1926 sur le sujet dans les numéros épisodiques qui paraissent ensuite[700]. Cependant, Marguerite Durand elle-même a consacré un petit dossier à la thématique. Elle y a sélectionné des articles de presse féministe et généraliste et des documents qui permettent d'analyser les discours de la presse militante[701]. Deux premières constatations s'imposent. D'abord le sujet est bien davantage traité avant 1914[702]. Ensuite, l'intérêt se focalise surtout sur

---

[696] Laurence KLEJMAN, « Les Congrès féministes internationaux », *Cahiers Georges Sorel*, n° 1, 1989, p. 71-86. [En ligne]

[697] Frédéric MOLE, « 1905 : la « coéducation des sexes » en débats », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel,, n° 18, Toulouse, Presse Universitaire, 2003, p. 43 à 63. [En ligne].

[698] Denise KERNAOUCH, « Féministe et laïcité, 1848 - 1914 », *Bulletin des archives du féminisme,* n° 9, 2005, p. 15 à 23 .

[699] De nombreux articles de féministes traitent le sujet de l'enseignement féminin en général et de la coéducation en particulier dans la période précédant la Première Guerre mondiale. dans la presse féministe. Voir Karen O in

[700] Le journal *La Fronde,* fondé par Marguerite Durand, est paru quotidiennement entre 1897 et 1903 puis reparaît entre 1926 et 1928.

[701] BMD, DOS 370 EDU, « Éducation mixte », sous-dossier : « Éducation mixte, 1890 – 1979 ». Tiré du même dossier, voir en annexe : Annexe chapitre III. Article, : « L'opinion d'un professeur sur la co-éducation », *La Française***,** 1936.

[702] La presse est finalement à l'image des publications éditées. Voir note précédente. Dans le sous-dossier « Éducation mixte, 1890 – 1979 » de la BMD on compte 12 articles datant d'avant 1914 et seulement 6 entre 1925 et 1940.

l'enseignement primaire[703]. Cependant, bien que l'enseignement secondaire soit le parent pauvre des réflexions pédagogiques, un petit corpus d'articles l'évoque plus ou moins. Ils émanent de journalistes et d'enseignant-e-s (particulièrement des institutrices) dont les points de vue offrent un éclairage singulier. Leur regard n'est plus celui des féministes dites "bourgeoises" des congrès internationaux, mais celui de femmes de terrain qui vivent l'éducation scolaire dans leur vie professionnelle et de journalistes acquis à la cause.

Tableau IV-1 : Catalogue des articles de presse concernant la coéducation dans l'entre-deux-guerres (Sources : dossier « Éducation mixte, 1890 – 1979 » de la BMD et collection de la revue *l'Action féministe* à la BNF)

BNF, Marguerite MARTIN, « Féminisme et coéducation », *La Revue socialiste*, T. 59, n° 351, mars 1914, p. 232‑247. Revue syndicale et coopérative.
BNF, « De la coéducation (extrait du rapport de Mme Dachary : l'éducation au point de vue féminin et mixte) », *L'Action Féministe*, n° 58, juillet-août-septembre 1918.
BMD, Coll. des groupes féministes de l'enseignement laïc « COÉDUCATION », *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïque, Supplément du bulletin syndical,* n° spécial, n° 26, 1925, p. 14 à 20.
BMD, Clotilde DISSARD, « La coéducation des sexes en France, ses origines, son histoire, ses tendances », *Notre Tribune,* 30 juin 1926, 1er et 2 juillet 1926.
BMD, 1926, trois articles rassemblés par Marguerite Durand dans le dossier « Enseignement mixte » :
Le Gaulois, 5 mars 1926 « La "coinstruction" dans l'enseignement secondaire » de Jules LAURENT.
Le Figaro 2 mars 1926 « La coéducation dans l'enseignement secondaire » de Jules LAURENT.
Le Quotidien 3 novembre 1926 « La coéducation » (non signé).

Le classement par ordre chronologique est une commodité de repérage. Les articles sont peu nombreux, mais permettent d'illustrer et de compléter ce que disent les théoriciennes notamment Élisabeth Huguenin qui écrit après la Guerre. Tous ont été publiés avant la fin des années 1920. Quant à la décennie suivante, les féministes n'apparaissent pas réactives. Alors qu'un nombre non négligeable de chroniques diffusées par les adversaires de la coéducation notamment dans la presse catholique (voir chapitre suivant) est

[703] Le dépouillement de la presse éducative a été systématisé pour la période étudiée (1920 – 1970) grâce aux ressources de la BNF (via Gallica).

caractéristique. Ceci laisse à penser que le problème de la coinstruction (et non la coéducation théorisée) à l'œuvre dans l'enseignement secondaire ne fait plus partie des combats à mener à l'intérieur du mouvement féministe. Au demeurant l'épreuve de la Première Guerre mondiale leur offre de nouveaux arguments pour défendre la coéducation.

1. L'impact de la Première Guerre mondiale.

Lorsque les féministes de l'après-guerre parlent d'éducation, elles reprennent logiquement les argumentations élaborées avant la déflagration. Mais l'expérience de la guerre donne des raisons supplémentaires pour défendre l'éducation en commun. Et le retour à la paix oblige la société tout entière à retrouver ses marques dans un monde bouleversé et en mutation. Elle doit s'adapter et inventer de nouveaux rapports sociaux entre les sexes déjà en germe avant le conflit[704]. Les féministes montent au créneau ; leurs revendications « impliquent une reconnaissance de la femme comme individu ayant ses aspirations, ses besoins propres : le féminisme accompagne l'essor de l'individualisme. Elles suscitent des débats et bien des oppositions[705]» écrit Christine Bard. La dynamique individualiste fait « valoir le droit pour une femme d'être un individu à part entière, un sujet qui ne se réduise pas à l'être pour autrui[706]». Cette vision féministe fonde la revendication de l'autonomie culturelle que les filles et les femmes tentent de s'octroyer tout au long du XX^{e} siècle. « Apparemment simple, cette revendication induit une dynamique susceptible de bouleverser radicalement l'organisation sociale. Dans cette conquête de droits pour les femmes leur permettant de prétendre à davantage d'égalité avec les hommes se place la « révolution » de la mixité[707] ». Il n'empêche le choc du conflit mondial, s'il renforce le discours féministe sur la nécessité de l'autonomie individuelle des femmes, celui qui prône le retour des femmes au foyer est toujours puissant[708]. La « femme libérée » des "années folles" n'est souvent que la manifestation d'une idéologie dominante ancrée dans l'antiféminisme[709]. Cependant l'expérience de la Guerre donne des arguments

[704] Christine BARD, *Les femmes dans la société française au 20e siècle*, Collection U 2003 (1er ed 2001).
[705] *Ibid.*, au chapitre intitulé « Les effets de la Grande Guerre », p. 27.
[706] Sophie ERNST, *Femmes et école : une mixité inaccomplie*, L'école en débats, Saint-Fons, INRP, 2003, p. 8.
[707] *Ibid.* p. 8
[708] Françoise THEBAUD, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, (1^{e} édition 1998), 2^{e} édition revue et augmentée, Lyon, ENS, 2007.
[709] Voir Christine BARD (dir.), *Un siècle d'antiféminisme*, Paris, Fayard, 1999.

pour influencer le changement des regards sur l'éducation des filles et ce faisant sur la coéducation.

Élisabeth Huguenin, par exemple, consacre un chapitre complet sur « Les transformations matérielles et morales de la société au XIX^e s.[710] ». Pour elle, le bouleversement provient de « la formidable transformation économique […] imposée par les exigences de la grande industrie[711] ». Mais, parallèlement la Réforme protestante a préparé l'émancipation des femmes en les élevant « au rang de personnalité morale autonome ». Cependant, les pays catholiques sont soumis à un « mouvement de libération de la femme [qui] a fini par s'accomplir aussi, par la force des choses[712]». Puis le choc de la Guerre a « jeter définitivement la femme du foyer et cela brutalement[713]» écrit-elle. Aussi, c'est de l'expérience déclenchée par les aléas des changements économiques et politiques que la société se transforme.

> Ainsi poussée par les circonstances, la femme s'est mise à travailler. […] L'obligation de se suffire et de faire face à des exigences nouvelles a développé chez elle des qualités d'adaptation, d'endurance, de courage et d'intelligence que l'on avait considérée comme spécifiquement masculine[714].

Ce discours sur l'autonomie des femmes s'impose comme un principe de réalité pour les féministes réformistes[715]. Elles veulent une nouvelle place dans la société et une reconnaissance à défaut d'obtenir les pleins droits civiques. Pour cela, il faut que les hommes partagent cette place, en tout cas qu'ils apprennent à la partager. Or la coéducation semble un levier intéressant pour un tel changement social. Des articles sélectionnés par Marguerite Durand mettent en lumière le travail de réflexion sur les avantages de la « coéducation » avec des arguments nouveaux liés à l'expérience de la guerre.

2. La coéducation un bon moyen de changer les hommes

Des groupes de femmes militantes, souvent engagées sur le plan syndical retiennent des épreuves de la guerre des constats qui leur permettent de faire des propositions pour une

---

[710] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1929. Chapitre 1 : p. 29 à 36.
[711] *Ibid.* p. 29.
[712] *Ibid.* p. 31.
[713] *Ibid.* p. 32.
[714] *Ibid.* p. 32
[715] Christine BARD, *Les femmes dans la société française au 20e siècle*, …, *op.cit.,* p. 89 à 95. Pour la tendance modérée des féministes, le positionnement vis à vis de la coéducation est plus subtile lorsqu'elles se revendiquent catholiques car l'Église condamne la coéducation (Encyclique *Illius Divini Magistri*, 1929)

éducation égalitaire (article n° 2 et 3 du catalogue). Elles sont convaincues de la capacité d'adaptation des deux sexes et elles envisagent une égalité de traitement entre les femmes et les hommes à défaut d'obtenir l'égalité formelle par la législation.

Le rapport[716] de l'enquête régionale effectuée auprès de 1000 syndicalistes adhérentes aux "groupes suffragistes universitaires" des Amicales du sud-ouest de la France démontre que les femmes, à cause de la guerre, ont pu prouver leur capacité à devenir autonomes (article n° 2 du catalogue). À partir des retours envoyés par les délégués de huit départements (de l'Aveyron à la Charente en passant par la Gironde), Madame Dachary s'est chargée d'en faire la synthèse dont une partie est publiée dans la revue *l'Action féministe* de l'été 1918[717]. L'extrait ne concerne pas le questionnaire en lui-même, mais l'analyse d'une partie des réponses. A l'unanimité les syndicalistes enseignantes estiment que la Guerre a permis aux femmes de « se procurer à l'usine ou à l'atelier un travail rémunérateur ». Cependant elles ont besoin de s'épanouir dans leur travail et leur vie de femme parce que :

> n'est-il pas dérisoire de parler de " faiblesse féminine" alors que les femmes "tiennent" depuis le début de la guerre dans les travaux les plus pénibles comme elles " tenaient" autrefois dans le travail à domicile si écrasant et si peu rémunérateur[718].

L'idée est alors de partager les tâches entre les hommes et les femmes. Mais pour que les hommes deviennent des « collaborateurs », ils doivent apprendre à vivre dès l'enfance avec les filles, partager et apprendre les mêmes activités. L'argumentation démontre que dans la vie quotidienne les hommes ne sont pas plus maladroits dans les tâches domestiques. A titre d'exemple il est fait référence aux nombreux veufs obligés de faire face à leur situation de père célibataire. Ou encore à tous ceux qui ont appris à se débrouiller à l'armée : « des poilus nous ont affirmés qu'ils savaient faire la soupe, repasser une chemise aussi bien qu'une femme » ; ou encore « les mutilés excellent dans les travaux de tapisserie, d'objets

---

[716] BNF, *L'Action Féministe*, « De la coéducation (extrait du rapport de Mme Dachary : l'éducation au point de vue féminin et mixte) », *L'Action Féministe*, n° 58, juillet-août-septembre 1918.

[717] *L'Action Féministe* est un périodique mensuel de quatre pages. Il est l'organe de la Fédération féministe universitaire de France et des colonies. Voir le travail de Denise KARNAOUCHE *La presse corporative et syndicale des enseignants: répertoire, 1881-1940*, Paris, l'Harmattan, 2004. La presse corporative et syndicale apparaît à la fin du XIX^{e} siècle. *L'Action féministe* fondé par Marie Guérin et son frère Paul défend le féminisme universitaire. Aux coté de Marie Guérin, une autre Marie : Marie Bodin, connue pour ses positions à l'égard de l'éducation laïque et mixte. Cette dernière est l'auteure, entre autre, de *Surprise de l'école mixte* publié en 1905 qui s'intéresse à l'école de l'enseignement primaire (hors du champ de l'étude tant sur le plan chronologique que pour le niveau étudié).

[718] BNF : « De la coéducation (extrait du rapport de Mme Dachary : l'éducation au point de vue féminin et mixte) », *L'Action Féministe*, n° 58, juillet-août-septembre 1918.

d'art, alors que des femmes n'ont aucun goût pour ces travaux absorbants et se sentent une vocation irrésistible pour les sports, la médecine, l'art oratoire ». Et pour preuve d'évoquer les métiers de cuisinier, maître d'hôtel, valets de chambres qui demandent des compétences en cuisine et ménage ; c'est aussi le cas des « infirmiers [qui] donnent des conseils utiles sur l'hygiène, les soins aux malades et aux enfants », ou même des bergers pyrénéens qui « tricotaient en gardant les moutons ». Pour les syndicalistes de la fédération universitaire de France, les aspects pratiques montrent que rien n'empêche d'être coéduqué à l'école puisque les femmes et les hommes peuvent et doivent partager les mêmes tâches[719].

Le second article de huit pages provient d'une étude menée par les groupes féministes de l'enseignement laïque en 1925 (article n° 3 du catalogue). La rédactrice de la synthèse, Marie Guillot, signe en tant que gérante du « Bulletin des groupes féministes », lui-même supplément de la revue syndicale des enseignants *L'École émancipée*[720]. Cette étude cherche à faire un tour complet de la question de la coéducation en redéfinissant les différentes acceptions du terme à partir de comparaisons internationales et de retours historiques. Dans une seconde partie, elle s'attache à définir la place de l'éducation intellectuelle, manuelle et de l'éducation physique dans le cadre de la coéducation. La dernière partie de l'article restitue de la documentation avec différentes circulaires déjà anciennes (1886, 1887, 1914) concernant l'école laïque et primaire ; les actions de la Fédération de l'enseignement et son action internationale ; la reprise dans l'*Officiel*[sic] de débats parlementaires sur la coéducation[721] ; et pour finir le questionnaire réalisé par le groupe lui-même adressé à ses membres afin qu'elles se questionnent sur leurs pratiques face à la coéducation. Leurs réponses ont nourri l'étude réalisée.

Parmi les différents points abordés celui de l'utilité de tous les savoirs, quel que soit le sexe, corrobore et complète ce que les actrices de l'article précédent constatent à propos des capacités des femmes et des hommes. Pour répondre aux adversaires de la coéducation qu'elles qualifient d'« antiféministes », elles s'attardent sur des exemples de l'économie domestique où la division du travail et les spécialisations n'ont plus de sens. Savoir recoudre un bouton ou un accroc pour les uns (qui par ailleurs peuvent exercer le métier

[719] Voir Loïc LE BARS, *La Fédération unitaire de l'enseignemen*t, *1919-1935,* Paris, Syllepse, 2005, 556 p.
[720] BMD, Coll. des groupes féministes de l'enseignement laïc, *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïque*, *Supplément du bulletin syndical*, n° spécial « COÉDUCATION », n° 26 , 1925, p. 13 à 20. Le *Bulletin* est le supplément de la revue *L'École émancipée,* entre 1923 et 1930.
[721] Est désigné ainsi le *Journal officiel*.

de tailleur sans que cela ne les dévalorise), savoir lire et dessiner un croquis pour les autres (d'ailleurs les femmes veulent organiser leur intérieur, diriger des travaux, dessiner et commander des meubles …) est possible, quel que soit le sexe. Une autre situation concerne une population encore nombreuse, celle des savoirs en agriculture : « les notions enseignées aux garçons sont tout aussi utiles aux filles qui pour la plupart peuvent comme le cas s'est produit souvent, pendant et après la guerre, se trouver à la tête de leur exploitation agricole[722]».

Au même titre que le collectif syndicaliste précédent elles réfléchissent à partir de la vie quotidienne et de l'évolution des modes de vie des catégories laborieuses. Elles voudraient que les filles soient préparées à une vie plus autonome avec un travail rémunéré et reconnu. Elles constatent en effet la tendance inexorable du salariat comme modèle économique. Du reste, penser que la coéducation facilitera l'accès à l'autonomie financière des femmes est un argument propre à ces pédagogues féministes. Sachant qu'elles-mêmes occupent des emplois rémunérés en tant qu'enseignantes, elles n'ont réellement obtenu l'égalité de traitement avec les hommes qu'à partir de 1927[723]. Mais de fait, la revendication concernant l'indépendance financière des femmes n'est pas un argument exploité dans les autres cercles de défense du coenseignement et de la formation des filles dans le secondaire. Il apparaît que chez les pédagogues (femmes et hommes) la vision de l'éducation désintéressée prime sur celle de la formation utile pour construire une vie professionnelle.

Beaucoup d'espoirs sont attribués à la coéducation en tant que mode éducatif. Les institutrices féministes disent que « Le problème de la coéducation dépasse de beaucoup le cadre trop restreint de la pédagogie[724]» parce qu'il « a pour nous une immense portée sociale[725]». Il permettrait de redéfinir en général le rôle de chacun et chacune dans la société et en particulier le partage des tâches dans les couples. Le principe de coéducation deviendrait alors une formation à la collaboration pour combattre l'égoïsme des hommes « qui a une trop grande tendance à survivre à la cause qui l'a provoqué[726]» c'est-à-dire l'organisation sociale patriarcale.

---

[722] *Ibid.* p. 14.
[723] Loi du 13 juillet 1907 une femme peut exercer une profession non liée à celle de son époux et disposer librement de son salaire, loi votée à la Chambre en 1897 mais seulement ratifiée par le Sénat en 1907. En 1927 l'égalité de traitement est obtenue pour les professeurs titulaires des mêmes diplômes.
[724] *Ibid.* p. 16.
[725] *Ibid.* p. 16.
[726] *Ibid.* p. 15.

Au bout du compte cette forme d'éducation serait un moyen de changer les hommes. Cependant, « Sans relâche nous avons à lutter contre le préjugé qui fait du travail domestique, une tâche inférieure au-dessous du mérite de l'homme ! Et pourquoi alors, s'il en était ainsi, cette tâche inférieure serait-elle réservée à la femme ?[727]» questionnent-elles. Le collectif du Sud-Ouest (article de *l'Action féministe*) rappelle que le problème vient de l'éducation des garçons et des hommes qui ne savent pas participer à ces tâches. Ils s'en défaussent pour d'autres loisirs (fumer des cigarettes, lire le journal, voir des amis au cabaret) pendant que les mères soumises à la double journée du travail à l'extérieur et du devoir de « s'occuper de son ménage » sont tendues, de mauvaises humeurs. La pire des conséquences retombe sur les enfants livrés à eux-mêmes.

Ainsi les féministes proposent un nouveau paradigme éducatif selon « la nécessité d'établir un système d'éducation qui invoquât l'égalité des sexes dans l'exercice de leurs droits et devoirs réciproques […][728]». Elles proposent finalement une inversion du projet de la coéducation. Si elle est utile à la formation des filles, elle devient le meilleur moyen de transformer ou plutôt éduquer les garçons (les futurs maris) afin de leur apprendre tout ce que font les femmes. L'expérience de la guerre a montré que c'était possible, ils en ont les capacités et comme l'écrit madame Dachary : « Ne serait-il pas préférable qu'il fût le collaborateur de sa femme dans la vie domestique comme elle est sa collaboratrice dans la vie sociale ? [729]». Nous voyons ici comment, pour les féministes, la coéducation se justifie dans une éducation ancrée dans le quotidien.

3. La coéducation : un outil d'émancipation pour les femmes

La jolie formule de Karen Offen qui dit à propos des revendications féministes, « il s'agit à la fois d'un discours sur le défi et d'une pratique du défi[730]», s'applique volontiers à la promotion de la coéducation par les féministes. Elle est à la fois objet de discours et désir de la pratiquer pour affirmer la place des femmes dans la société.

Le regard de la militante Marguerite Martin, dont le plaidoyer de 15 pages rédigé en 1914 s'intitule tout simplement « Féminisme et Coéducation », propose un idéal d'égalité entre

---

[727] *Ibid.* p. 15.
[728] BNF : « De la coéducation (extrait du rapport de Mme Dachary : l'éducation au point de vue féminin et mixte) », *L'Action Féministe*, n° 58, juillet-août-septembre 1918.
[729] Ibid.
[730] Karen OFFEN, « Flux et éruptions » : réflexions sur l'écriture de l'histoire comparée des féminismes européens, 1700-1950, *in Histoire comparée des femmes : nouvelles approches*, Anne COVA (dir.), coll.« Sociétés, espaces, temps », Lyon, ENS éditions, 2009, p. 57.

les femmes et les hommes (article n° 1 du catalogue). Elle dénonce les rapports sociaux hiérarchisés et inégaux entre les maris et les femmes. A l'instar des groupes féministes de l'après-guerre qui se sont d'ailleurs appuyés sur son texte, elle propose une égalité réelle dans la gestion du quotidien et du partage des activités[731]. Pour cela « Il (nous) semble que seule une éducation semblable les pourra rendre égaux dans la vie[732]». Elle désire une transformation des mentalités. Elle voudrait bouleverser les préjugés du patriarcat qui envahissent les habitudes et freinent le progrès dans une société qui change, où les femmes travaillent. Les préjugés décrits sous différents aspects (attitudes, langue et langage, jouets, projections des capacités, etc.) sont les ennemis à combattre. Ils sont, d'après Marguerite Martin, le reflet du système patriarcal que le christianisme et sa morale hypocrite entretiennent sous couvert des traditions et des habitudes[733]. Ainsi, l'anticléricalisme des laïcs syndicalistes est toujours à fleur de propos. Cela ne l'empêche pas d'être, elle-même, sous l'emprise des stéréotypes de la différence des sexes,

> Nous savons bien qu'il n'y a pas identité absolue entre les facultés de l'homme et celles de la femme, mais nous soutenons qu'il y a équivalence. Nous sommes convaincues que si l'homme a pour lui la supériorité de la logique, la puissance de raisonnement, la sûreté de la méthode, la femme domine par sa sensibilité si vive, son imagination si colorée, son bon sens si délicat, la souplesse de son esprit et sa grande puissance d'assimilation[734]

tout en estimant que l'égalité transcende les différences.

Pourtant les contradictions ne sont jamais loin. Ainsi, quelques lignes plus loin son propos devient paradoxal au précédent puisque : « Nous voyons aujourd'hui l'homme et la femme non pas tels que la nature les a créés, mais tels que de longues années de civilisation les ont faits[735]», dit-elle. Démêler ce qui est de l'ordre de la soi-disant ''nature'' de ce qui est de l'ordre de la "culture" reste très complexe. Nous retrouvons cette difficulté chez nombre d'auteur-e-s voulant décrypter les freins sociologiques de la coéducation. Pour se sortir de cette ambiguïté, ils/elles défendent le principe de l'égalité grâce à la notion de l'équivalence. Ce qui revient à expliquer que les aptitudes physiologiques, les capacités intellectuelles et les « destinées » des femmes et des hommes sont peut-être différentes,

---

[731] BNF, Marguerite MARTIN, « Féminisme et coéducation », *La Revue socialiste*, T. 59, n° 351, mars 1914, p. 232‑247. Revue syndicale et coopérative. p. 243.
[732] *Ibid.* p. 244.
[733] *Ibid.* p. 247.
[734] *Ibid.* p. 240.
[735] *Ibid.* p. 241.

mais elles peuvent être compensées par une autre forme d'éducation aboutissant à la complémentarité.

En contrepartie :

> Si hommes et femmes devaient dans la société vivre en deux camps ennemis, le système séparatiste serait le système normal, mais on ne brave pas impunément la nature et le bon sens. Dans une société où l'homme et la femme sont destinés à s'unir, à se compléter, à lutter côte à côte afin de donner l'un par l'autre plus de joie, plus de bonheur, et afin d'acquérir en commun une perfection plus haute, le système séparatiste est non seulement un nom sens absurde, mais il constitue un véritable danger social[736].

Marguerite Martin dès la première phrase d'introduction de son texte constate la faiblesse des résultats des actions féministes pour « l'émancipation de la femme depuis un demi-siècle ». Pour autant elle défend que le meilleur moyen de l'émancipation reste l'éducation dès le plus jeune âge pour modeler les habitudes et changer en quelques décennies « l'opinion publique ». Le combat féministe a montré ses limites sur les adultes, mais « Si tous les éducateurs d'aujourd'hui étaient féministes, dans vingt ans la révolution féministe serait accomplie[737]», ajoute-t-elle avec optimisme…

Pour définir la coéducation, elle ne s'embarrasse pas des nuances que les théoricien-ne-s se chargent de faire entre « coéducation intégrale » et coinstruction. Plus simplement, elle évoque l'antinomie entre « système séparatiste » et « système coéducatif » qui consiste à : « réunir les garçons et les filles dans la même école et la même classe et à leur donner ensemble une éducation identique[738]». À nouveau, avec Marguerite Martin, le principe est recadré dans le quotidien de la vie. En effet :

> Puisque l'école ne saurait être autre chose que la continuation de la famille et la préparation à la vie, il apparaît évident qu'elle ne doit pas placer l'enfant dans un milieu factice qui n'est l'image ni de la famille ni de la société. La coéducation trouve cependant de nombreux détracteurs, et, chose étrange, il s'en rencontre même assez souvent dans les rangs des féministes[739].

Elle poursuit sur la nécessité de se suffire à soi-même et pour cela il faut donner à chacun-e la possibilité de devenir un « être complet, capable d'exercer tour à tour toutes ses facultés intellectuelles, morales, artistiques et manuelles[740]».

Le texte de Marguerite Martin, même s'il est daté d'avant la Première Guerre, illustre l'ensemble des leviers adopter par les militantes féministes après la guerre, dont le projet

---

[736] *Ibid.* p. 238.
[737] *Ibid.* p. 233.
[738] *Ibid.* p. 233.
[739] *Ibid.* p. 238.
[740] *Ibid.* p. 242.

de transformer la société passe par l'intégration complète des femmes dans la vie citoyenne[741].

4. Des stratégies plus nuancées pour convaincre : l'exemple de 1926.

Parmi les articles du dossier de la Bibliothèque Marguerite Durand (BMD), quatre sont datés de 1926 (article n° 4 et n° 5a, 5b, 5c du catalogue). Ce n'est sans doute pas un hasard car cette même année les municipalités gestionnaires des collèges de garçons obtiennent l'autorisation d'accueillir des jeunes filles dans les classes intermédiaires du secondaire (voir chapitre 1). C'est pourquoi des quotidiens bienveillants ont l'occasion d'en parler. Marguerite Durand en a sélectionné trois dont deux du même journaliste, Jules Laurent. Il fait état des conclusions du rapport commandé à un certain M. L. Bréchot pour le congrès du syndicat des professeurs de lycée qui doit se tenir à Pâques. La question de la « coinstruction » à l'ordre du jour du congrès est posée ainsi :

> Est-il désirable que les jeunes-filles soient admises dans toutes les classes des établissements masculins et qu'on étende ainsi la pratique de la coinstruction et, si l'on répond par l'affirmative qu'elle sera la répercussion de cette mesure sur l'enseignement féminin ?[742]

Les réponses restent évasives. L'auteur du rapport conseille de faire une enquête scrupuleuse sur ce qui se pratique déjà en France tout en s'inspirant des expériences à l'étranger. Mais il lui semble « difficile d'interdire l'entrée des filles dans les classes intermédiaires ». Pour l'autre volet de la question, la préconisation consiste à sauvegarder les emplois des enseignantes femmes. Il propose alors de créer des établissements mixtes. C'est-à-dire que « dans tous les établissements où les jeunes filles seront admises, le personnel sera composé de fonctionnaires recrutés dans les cadres masculins et féminins[743]». L'intérêt professionnel est ainsi préservé.

Le troisième petit article publié à la rentrée scolaire de septembre 1926 annonce la circulaire du 10 août qui vient donc d'être promulguée. Il rappelle que c'est une victoire pour les partisans, « Elle les dédommagera un peu de tout ce qu'ils ont souffert jadis » faisant référence à l'affaire de l'orphelinat de Cempuis. D'un autre côté il paraît que « les conservateurs se montrent, aujourd'hui, moins récalcitrants : peut-être ont-ils senti combien leur résistance était peu à l'éloge de la valeur morale de leurs enfants ?[744]» écrit

---

[741] Christine BARD, Les Filles de Marianne…,op.cit.
[742] *Le Gaulois,* « La "coinstruction" dans l'enseignement secondaire » de Jules Laurent, 5 mars 1926.
[743] *Le Figaro*, « La coéducation dans l'enseignement secondaire » de Jules Laurent, 2 mars 1926.
[744] *Le Quotidien,* « La coéducation », 3 novembre 1926.

le journaliste. Il rappelle également un événement qui a fait grand bruit en 1911 lorsqu'il s'est produit. A savoir que « Mme Curie bouleversa le lycée Lakanal en y sollicitant l'admission de sa fille[745]». C'est d'Irène qu'il est question. Or ce fut un véritable incident raconté minutieusement dans l'ouvrage de S. Poirson. Elle a pu en avoir connaissance avant de mettre sous presse son essai et elle s'est permis de reproduire *texto* l'article paru dans le *Gil Blas*[746] de mars 1911 pour compléter le chapitre qu'elle consacre à l'orphelinat Prévost (Cempuis). Sa préfacière, Georges Regnal[747] en fait aussi état. Ce sont plutôt ses remarques qui donnent le ton de l'affaire :

> Le hasard, ou plutôt la poussée des « idées qui sont dans l'air » a voulu qu'un incident opportun se produisît juste pendant que l'imprimerie se saisissait de *La Co-Éducation*. La chose est menue ; néanmoins, elle fit assez de bruit en raison de la personnalité en cause : une femme dont nul ne contestera la haute valeur, la conduite rigide : Mme Curie, a cru pouvoir demander une faveur qui lui semblait toute naturelle : l'admission de sa fille, âgée de quinze ans, au cours du lycée Lakanal, près duquel Mme Curie réside[748].

Cependant les conséquences lui paraissent difficiles :

> Il est certain que si Mlle Curie obtient d'un revirement d'opinion universitaire l'accès du lycée Lakanal, elle devra plus d'une fois subir des hostilités, endurer des procédés fâcheux, à moins que l'estime supérieure dont jouit sa mère, ne la protège d'une façon particulière[749].

L'autorisation n'a pas été donnée. L'honneur est sauf pour le monde scientifique et universitaire essentiellement masculin. D'autant que l'année 1911 est particulièrement éprouvante pour la famille Curie. Marie, veuve, affronte « l'affaire Langevin » véritable scandale médiatique qui met même en péril son second prix Nobel de chimie . Elle ira finalement le chercher à Stockholm malgré les sarcasmes sur son éventuelle relation sentimentale avec Paul Langevin. Quant à Irène elle passera son baccalauréat en 1914 après avoir suivi les cours privés Sévigné. L'ironie de l'affaire est de retrouver Irène nommée par Léon Blum parmi les trois premières femmes comme sous-secrétaire d'État à la Recherche dans le gouvernement du Front Populaire de 1936. Si je m'éloigne quelque peu

---

[745] Ibid.

[746] Journal quotidien atypique à grand tirage dont le supplément illustré fit son succès jusqu'en 1914 ; satyrique, à la fois littéraire et politique il est de tendance Républicaine.

[747] Georges REGNAL, dite aussi Madame Georges Régnal est un pseudonyme. Sous ce nom elle est l'auteure de *La femme telle qu'elle doit être*, Paris, Jules Tallandier, 1910. Elle est signalée comme la directrice de *Simple Revue*. Nous apprenons par ailleurs que S. POIRSON a eu le pseudonyme de P. PORNOIS, pour réussir à faire publier quelques poèmes, le succès arrivant elle a repris son vrai nom. La biographie de S. Poirson est très partielle au point que son prénom et les dates de sa vie restent inconnus.

[748] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir,* Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911, p. XVII-XVIII.

[749] *Ibid.,* p. XIX-XX.

de la question de la coéducation, les histoires des "femmes Curie" témoignent des rapports de genre subis par des femmes illustres, parmi les plus brillantes du monde contemporain.

Ainsi, la transition est trouvée pour évoquer le contexte social des années pas si folles qu'on a pu le croire. Sur le plan journalistique, traiter une sujet polémique demandait sans doute l'adoption d'un ton nuancé pour lui donner plus de chance d'être accepté par l'opinion publique encore peu encline aux changements.

C'est peut-être la stratégie qu'a adoptée le journal *La Fronde* qui reprend sa publication après plusieurs années d'interruption[750]. Il fait paraître sous forme de feuilleton « La coéducation des sexes en France, ses origines, son histoire, ses tendances » pendant trois jours, du 30 juin au 2 juillet 1926. L'auteure, Clotilde Dissard[751], féministe connue, ne se positionne pas pour justifier les bonnes où les mauvaises raisons de la coéducation. Elle opte pour un argumentaire historique qui se prétend scientifique. Elle propose de faire l'histoire de la coéducation afin de prouver que ce système éducatif existe en France depuis longtemps, il n'est donc pas le propre des pays anglo-saxons. Les articles paraissent au début de l'été 1926, à la veille de la proclamation du premier décret sur l'autorisation de la coinstruction dans les collèges de garçons (10 août 1926). Lorsque la première phrase d'introduction dit : « l'enseignement en commun des garçons et des filles, si décrié actuellement en France, a joui autrefois chez nous d'un plus grand crédit » elle cherche à répondre à la campagne de dénigrement qui se manifeste face à la légalisation du système embryonnaire.

Le programme chronologique de ses trois articles successifs est sans doute stratégique. Par souci de crédibilité Clotilde Dissard s'appuie sur des sources anciennes référencées, notamment sur l'*Histoire littéraire de la France,* Tome I et II (sd) qu'elle cite en bas de page. Cela lui permet de remonter jusqu'à l'époque gallo-romaine en donnant l'exemple de « l'école Ménienne » d'Autun du III^{eme} siècle apr. J.-C. où des jeunes gens et des jeunes filles se retrouvent pour apprendre ensemble. Clotilde Dissard n'hésite pas non plus à reproduire des extraits de citations pour appuyer ses recherches qui illustrent les avancées, les reculs, ou encore l'attitude de l'Église catholique, en déroulant tous les siècles jusqu'au

---

[750] Le journal *La Fronde,* fondé par Marguerite Durand, est paru quotidiennement entre 1897 et 1903. Il reprend vie entre 1926 et 1928 pour disparaître définitivement. Voir Élisabeth COQUART*, La frondeuse : Marguerite Durand, patronne de presse et féministe,* Payot, 2010.

[751] Clotilde Dissard, journaliste et féministe française avait fondé le mensuel, *La Revue féministe* en 1895 qui a disparu quelques années plus tard (1897 sans doute). Parallèlement elle collabore à *La Fronde.* Une biographie de quelques pages lui est consacrée in Jennifer R. WAELTI-WALTERS, Steven C. HAUSE, *Feminisms of the Belle Epoque: A Historical and Literary Anthology*, 1994, 337 p.

XXe. Elle termine avec les : « arguments des coéducations contemporaines » (sous-titre du dernier article) dont le pluriel fait référence à la fois à l'exemple américain, mais aussi à ce qui se pratique selon l'âge des enfants. Au final, sa position se résume par une de ses phrases : « La coéducation, c'est aussi l'apprentissage de la solidarité des sexes, but auquel on doit tendre, plutôt qu'à celui d'un antagonisme perpétuel ». Elle recadre ainsi la série de ses trois articles qui précède la circulaire d'Édouard Herriot d'août 1926 destinée aux collèges municipaux autorisés à recevoir des filles dans leurs établissements.

Depuis le début du mouvement féministe la place de l'éducation et notamment de l'éducation des filles est discutée. La question de la coéducation n'est pas négligée même si elle reste tout de même en arrière-plan. Les militantes ne sont pas toutes favorables au mélange des sexes pour l'éducation des filles. Ainsi Madeleine Pelletier, féministe radicale, est persuadée que la présence des garçons ne peut pas donner la liberté suffisante aux filles d'exprimer leur propre masculinité. Pour favoriser leur développement personnel complet, leur éducation doit se faire entre femmes avec les codes et les armes du masculin pour être leur égal[752]. La position de Madeleine Pelletier est extrême, elle écrit en 1914, et les différent-e-s auteur-e-s féministes qui prônent la coéducation n'ont pas répercuté dans leurs propos ce modèle éducatif.

En fait, après le choc de la Première Guerre mondiale des militantes féministes continuent à s'exprimer bien que les discussions concernant l'éducation en général et la coéducation en particulier semblent moins nombreuses. Néanmoins, l'expérience de la guerre a quelque peu changé la focale des arguments pour promouvoir la formation parce qu'elle permet de montrer que femmes et hommes ont des capacités comparables sur le plan domestique et économique. C'est aussi un argument pour encourager l'indépendance financière des femmes lorsqu'elles doivent subvenir à leur besoin en cas de solitude. Au même titre que les garçons, les filles sont mieux armées en faisant des études, ce qui justifie le bien-fondé du système coéducatif du point de vue des féministes qui défendent une société plus égalitaire.

---

[752] Madeleine PELLETIER, *L'éducation féministe des filles: (suivi de) Le droit à l'avortement*, Paris, Syros, 1978. Voir également l'article de Claude ZAIDMAN, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », in *Les cahiers du CEDREFF*, n° 15, 2007, p. 265-281. Paru également *in* Christine BARD (dir.), *Madeleine Pelletier. Logiques et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Côté-femmes, 1992.

Le mouvement féministe des années 1920 et 1930 n'a pas démérité dans ses luttes pour obtenir des droits civils et politiques plus égalitaires, comme l'a si bien montré l'ouvrage : *Les filles de Marianne* dirigé par Christine Bard[753]. La lutte des femmes pour obtenir la reconnaissance politique a-t-elle entraîné un lâcher prise sur les questions éducatives ? D'autant qu'une régression législative touche les droits personnels les femmes (lois contre l'avortement et la contraception et toujours le refus du suffrage féminin) pour lesquels les militantes doivent continuer à se mobiliser. De plus, tout semble avoir été écrit avant la guerre pour inventer une autre éducation des filles. Il est vrai que depuis la fin du XIX[e] siècle jusqu'en 1914 de nombreuses féministes françaises, belges, suisses, pour ne parler que des francophones, ont publié des ouvrages sur l'éducation des filles dans lesquels des chapitres sont réservés à la coéducation[754]. Parmi ces écrivaines se range S. Poirson qui, outre quatre romans, des recueils de poésie et l'essai sur la coéducation, a publié *Mon féminisme* en 1904[755]. D'autre part, au cours des années vingt les jeunes filles obtiennent le droit de faire des études longues dans l'enseignement féminin public depuis que la préparation du baccalauréat (décret Bérard 1924) leur est désormais ouverte dans les collèges et lycées qui leur sont dédiés[756]. Aussi, le corpus de textes féministes centrés sur l'éducation et la coéducation est moins important dans l'entre-deux-guerres comparativement à la période précédente. Cette impression est-elle le reflet de ce que Michelle Perrrot qualifie de *backlash*[757] ? Pour autant les femmes enseignantes du secondaire n'éprouvent pas forcément d'intérêt à défendre un système coéducatif. Elles se mobilisent d'abord, à l'instar des agrégées, pour préserver l'enseignement féminin et renforcer leurs droits vis-à-vis de leurs homologues masculins[758].

---

[753] Christine BARD, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes* 1914-1940, Paris, Fayard, 1995.
[754] Voir la bibliographie proposée par Denise KARNAOUCH pour les ouvrages imprimés jusqu'en 1916 in *Clio, Coéducation et mixité …*, *op.cit.,* p. 37-39. Elle recense 51 titres. Pour la période suivante (1920-1940) nous en recensons deux tiers de moins.
[755] S. POIRSON, *Mon féminisme*, Bordeaux, Feret et fils, 1904, 231 p.
[756] Karen. OFFEN, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », in *French Historical Studies*, nº 3, 1983, p. 252-288, p. 260 et p. 269.
[757] Michelle PERROT, « préface » in *Un siècle d'antiféminisme*, Christine BARD (dir.), Paris, Fayard, 1999. « ce qu'on appelle Backlash n'est pas un pur retour en arrière, mais un déplacement de frontières recomposées de manière plus subtile », p. 9.
[758] Yves VERNEUIL, *Les agrégés: histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005; Yves VERNEUIL, « Identités et compétences professionnelles dans les années 1920. », *Histoire de l'éducation* 1, nº 121, 2009 43 à 66; Yves VERNEUIL, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) », *Histoire de l'éducation* n° 115-116, nº 3 2007, p. 195 à 224.

Conclusion du chapitre 4

L'ensemble des réflexions et des recherches sur les bonnes pratiques coéducatives se fondent sur des exemples et des expériences antérieures à la Première Guerre mondiale ou/et étrangères à la France. L'intérêt d'observer comment s'organise ailleurs l'éducation en commun, aux États-Unis ou en Europe, témoigne de l'effritement des certitudes françaises concernant la séparation des sexes à l'école. Cela vaut aussi pour les expériences menées par l'Éducation nouvelle et pour les revendications féministes.

Quelle que soit leur position, les auteur-e-s tentent de répondre aux questions suivantes : pour quoi et pour qui la « coéducation » est-elle profitable ? Leurs études et leurs expériences permettent de faire des constats ou d'en supposer les effets, généralement de façon positive.

Au demeurant, la période de le l'entre-deux-guerres est marquée par les prémices de l'ouverture à la coinstruction puisque la France s'adapte à la demande et aux besoins éducatifs en acceptant l'implantation du coenseignement dans les classes du secondaire (voir chapitre 2 sur la géographie du coenseignement). Or la société civile et politique ne se mobilise pas pour s'opposer aux expérimentations des établissements secondaires.

Il n'empêche, sur le plan pratique comme sur le plan théorique, les discussions se poursuivent. Trois domaines de prédilection sont exploités par les essayistes pour convaincre ou réfuter la « coéducation » qui se résume en France au « coenseignement ». Le premier est d'ordre intellectuel et le second concerne les conséquences morales de l'éducation commune aux deux sexes. Ce questionnement entraîne inévitablement le troisième point à propos des relations entre les filles et les garçons et des répercussions psychologiques envisageables pour chaque sexe.

En faisant dialoguer six auteur-e-s, femmes et hommes, ayant spécifiquement étudié la « coéducation » dans l'enseignement secondaire, il s'agit alors de confronter les arguments favorables et contestataires au coenseignement et à la coéducation.

CHAPITRE 5

LES FONDEMENTS D'UNE « BONNE » ÉDUCATION

Des pédagogues, femmes et hommes francophones de la première moitié du XX^e siècle, analysent la coéducation. La confrontation de leurs points de vue et l'analyse de leurs discours permettent de cerner la diversité des argumentations. Selon leurs formations, leurs sensibilités, leurs expériences, elles et ils cherchent à démontrer l'intérêt de la cohabitation des élèves des deux sexes pour les un-e-s et les obstacles qu'elle peut rencontrer.

En faisant dialoguer les auteur-e-s, il s'agit de distinguer les différentes conceptions théoriques et pédagogiques attribuées à la « coéducation »[759]. Si les auteur-e-s n'ont pas le même avis, en revanche elles et ils usent du même procédé argumentaire qui consiste à répondre aux contre-arguments de ceux/celles qui s'opposent à leur propre conception de la coéducation. En effet, la plupart des ouvrages et articles sont construits sur un jeu de questions/réponses en abordant trois domaines principaux : les aspects intellectuels et culturels, la remise en cause de la morale et les effets sociologiques que la cohabitation peut induire dans les rapports de sexes et la sexualité. Les démonstrations reposent sur les expériences vécues personnellement pour certain-e-s et observées à l'étranger pour d'autres (voir chapitre précédent). Cependant, les argumentations et les prises de position vis-à-vis de la coéducation se fondent sur le besoin de prouver l'adéquation, possible ou impossible, du mélange des sexes avec les normes sociales de la « bonne » éducation.

La « Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949)[760]» répertorie vingt-huit ouvrages édités entre la fin du XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle. Parmi eux, six ont été rédigés juste avant la Première Guerre mondiale et entre-les deux-guerres par trois femmes et trois hommes dont les avis divergent ou convergent non pas selon leur sexe, mais davantage selon leur point de vue situé dans des contextes différents. Au demeurant, la biographie de certain-e- s'avère encore très

[759] Les débats et résistances plus politiques sont traités dans le chapitre 6.
[760] Voir annexes. Les biographies succinctes des auteur-e-s convoqués dans la thèse sont répertoriées dans un fiche des annexes.

partielle puisque Poirson et Burness, qui écrivent respectivement en 1911 et 1912, n'ont que des initiales pour prénom[761].

La confrontation des argumentaires postule un classement en deux camps opposés. Les essais de S. Poirson, G. F. Burness ou encore d'Élisabeth Huguenin (1929) démontrent les aspects positifs de la coéducation en cherchant à rassurer les lecteurs/trices grâce à leur propre expérience (Burness et Huguenin) ou celles observées à l'étranger (Poirson)[762]. Pourtant, certain-e-s s'opposent à des pratiques pédagogiques qui leur semblent dangereuses. Ainsi, Jeanne Peti(t)col (1925 et 1927), soucieuse de l'éducation secondaire des jeunes filles se détermine contre le mélange des sexes alors qu'elle travaille dans un établissement mixte. Quant au révérend père Jules de La Vaissière (1928) et plus tard l'universitaire Albert Ehm (1942), ils s'inspirent des théories ou enquêtes américaines hostiles au principe[763], mais aussi d'exemples qu'ils n'ont pas vécus pour démontrer les inconvénients de la mixité en se fondant sur le développement psychologique des individus. Dans tous les cas, les prises de position des auteur-e-s et le jeu argumentaire entre " pro. " et " anti. " coéducation sont le miroir des objections ou « griefs » de tous ceux et celles qui se déclarent hostiles à cette nouvelle forme d'éducation.

Dans un premier temps il convient de repérer ce que les auteur-e-s disent des aspects intellectuels et culturels de la coéducation dans les apprentissages scolaires. Ce thème, en tant qu'objectif primordial de la scolarité, est paradoxalement moins approfondi que celui de la recherche de la « bonne » éducation morale. Aussi, la deuxième partie s'intéresse aux discours qui se réfèrent à « la » morale parce qu'elle apparait comme le nœud des argumentations. Les discussions offrent d'ailleurs une palette d'opinions plus ou moins modernistes sur les transformations des mentalités des sociétés occidentales. Les raisonnements reflètent à la fois le socle commun de croyances ancrées et partagées par l'ensemble de la société et la variété des conceptions qui permettent à chacun-e de « s'arranger » avec « sa » morale. Du reste, il en découle le troisième point de résistance

---

[761] Si les essais de S. Poirson et de G. F. Burness (vu-e-s dans le chapitre 4) ne rentrent pas dans le cadre chronologique du titre de la thèse, leurs propos riches d'enseignement s'inscrivent pleinement dans le débat argumentatif de l'entre-deux-guerres. D'autant que leurs essais ont été des références pour les essayistes qui les suivent.

[762] Voir dans le chapitre précédent (chapitre 4) ; les descriptions des expériences de Cempuis, de l'Odenwald et de Palmgren.

[763] Les prises de position du pédagogue Stanley Hall, du docteur Clarke ou du magistrat Lindsey hostiles à la coéducation sont des références pour tous les auteur-e-s francophones (voit également chapitre 4 dans la partie I-2 du chapitre 4 intitulé : « L'exemple américain, point d'appui des théoricien-ne-s francais-e-s de la coéducation »).

qui devient objet de la dernière partie. Elle concerne l'analyse des rapports sociaux de sexe, de la sexualité, et de leur régulation dans le cadre de la coéducation scolaire. Les avis et les observations des liens qui se nouent entre les élèves des deux sexes se confondent bien souvent avec les normes imposées par « la » morale.

I. L'intérêt de la coinstruction sur le plan intellectuel

Puisqu'il est question d'éducation scolaire, il semble logique que les aspects intellectuels soient à l'ordre des préoccupations. D'autant que parmi les opposants au mélange des sexes certains doutent parfois du degré d'intelligence du sexe féminin lorsque l'infériorité intellectuelle est associée à l'infériorité physique[764]. L'objectif des partisan-e-s de la coinstruction est donc de démontrer l'intérêt du partage des savoirs qui permet d'élever le niveau culturel de chacun et de chacune. Mais il s'agit surtout d'affirmer que cela ne fait pas baisser le niveau scolaire (celui-ci est généralement évalué par rapport à ce qui attendu chez les garçons), tout en ne nuisant pas à l'éducation des filles dont le destin est avant tout de devenir des épouses et des mères. En filigrane ce sont les programmes avec le contenu scolaire des disciplines et le rapport à la culture qui sont interrogés par les promoteurs et les détracteurs de la coinstruction/coéducation. Est-il possible d'évaluer ce que les filles et les garçons gagnent en apprenant ensemble ? Dans quelle mesure les échanges intellectuels ont un effet bénéfique sur les apprentissages et sur l'éducation en général des élèves des deux sexes ?

1. La complémentarité au nom de la différence

> La co-instruction n'est qu'une partie de la coéducation, et de beaucoup la moins importante. Ce n'est pas à dire que la prise de contact des sexes sur le terrain intellectuel ne soit très intéressante, mais elle ne constitue qu'un fragment d'un ensemble beaucoup plus vaste[765].

[764] Cette conception analogique entre les caractéristiques corporelles et les capacités intellectuelles se rattache à des courants de pensée du XIXe siècle. Elle a un caractère scientiste que l'on peut associer à la phrénologie. La phrénologie théorisée par le neurologue autrichien Franz Joseph Gall (1757-1828) se classe aujourd'hui dans les idéologies. Il propose une « carte » schématique du cerveau représentant les différentes zones fonctionnelles du cerveau (bosse des maths.) et il détermine les aptitudes intellectuelles en fonction de l'organisation cérébrale. Elle permet inversement de croire que les traits physiques et traits de caractères sont le reflet des aptitudes intellectuelles. La phrénologie a tout de même influencé des médecins comme Paul de Brocca (pour l'étude de l'aphasie) et elle a ouvert la voie à la psychiatrie moderne.

[765] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929, p. 114.

Élisabeth Huguenin, pédagogue d'origine suisse, qui plaide pour la coéducation qu'elle a pratiquée en tant qu'enseignante à l' *Odenwaldschule* sous la direction de Paul Geheeb, annonce ainsi que les apprentissages intellectuels correspondent à la co-instruction (ou coenseignement) qui ne sont que l'un des aspects de la coéducation que d'aucuns qualifient « d'intégrale »[766]. Remarquons qu'elle orthographie co-instruction en détachant le « co », comme si elle voulait lui donner un aspect secondaire par rapport à la coéducation telle qu'elle l'envisage avec une dimension éducative plus complète[767].

Aussi, sans s'étendre outre mesure sur les atouts intellectuels elle en retire l'essentiel des points positifs dans le chapitre 9 intitulé : « les avantages de la coéducation[768]». À son avis travailler « avec[769]» facilite « l'épanouissement de l'intelligence » grâce à des « échanges féconds » qui ne « briment pas l'esprit[770]». C'est l'occasion d'un enrichissement culturel mutuel et d'une ouverture spirituelle. Elle démontre comment se fabrique une forme de culture de la collaboration entre les sexes avec des « hommes vraiment virils[771]» et des « femmes vraiment en possession de leur féminité[772]». Cette nouvelle culture contredit alors celle qui est « proprement masculine, comme la nôtre[773]» dit-elle.

Les justifications d'Élisabeth Huguenin sont à l'image de celles développées par les autres théoricien-ne-s de la coéducation. Elles passent par la preuve de la complémentarité des compétences. D'autant que « […] le garçon et la jeune fille adoptent, surtout à partir de l'adolescence, une position radicalement différente devant les problèmes intellectuels[774] ». Ainsi les filles sont plus subjectives, plus spirituelles, plus analytiques alors que les garçons sont plus objectifs, plus pratiques et « plus aptes à fournir des réponses rapides[775] ». Elles et ils se complètent donc dans leurs différences. Cependant, dès que l'on s'attache à l'analyse genrée de ses propos on perçoit à quel point le masculin

---

[766] Voir chapitre 4 la description du fonctionnement de *Odenwaldschule*, d'après Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1929.
[767] Le terme coinstruction et plus généralement écrit en seul mot par les auteur-e-s de la première moitié du XX^e^ siècle. La séparation en « co-instruction » est davantage usité par les auteur-e-s de la seconde moitié du XX^e^ siècle alors qu'ils et elles réfléchissent à ce que l'on appellera « mixité » à partir de la deuxième moitié des années cinquante.
[768] *Ibid.*, *La coéducation des sexes…*, *op.cit.,* chapitre 9 : « les avantages de la coéducation », p. 113 à 122.
[769] La racine latine « co- » est le dérivé de *cum* (= avec)
[770] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes…*, *op.cit.,* chapitre 9 : « les avantages de la coéducation », p. 113 - 122.
[771] *Ibid.*, p. 115.
[772] *Ibid.*, p. 115.
[773] *Ibid.*, p. 115.
[774] *Ibid.*, p. 114.
[775] *Ibid.*, p. 114.

est hiérarchiquement plus fort que le féminin. Celui-ci est associé à la douceur et la sentimentalité de la pensée dont le caractère évanescent est moins valorisé socialement. Ces phrases en témoignent, les garçons passant devant les filles :

> D'une part le raisonnement logique, de l'autre, la logique affective … La puissance et la nuance … La connaissance des choses et l'amour des choses … Entre deux formes d'esprit aussi différentes et complémentaires l'une de l'autre, quels échanges de vues féconds ! Et quelle perspective sur la culture spirituelle de l'avenir ![776]

La dernière interjection témoigne de la vision d'Élisabeth Huguenin sur la coéducation. Elle va bien au-delà du coenseignement tel qu'il s'organise concrètement dans les établissements secondaires en France. Finalement les atouts que l'on peut attribuer à l'enseignement en commun sur le plan intellectuel ne sont qu'une évidence. Pour elle le cœur du sujet n'est pas la culture scolaire, mais celui de l'élévation spirituelle rendue possible dans la coéducation. Elle est donc largement plus prolixe pour justifier des valeurs morales dans la suite de son propos.

L'idée de la complémentarité des qualités « féminines » et « masculines », ainsi que celle de l'égalité dans la différence, est au cœur des arguments féministes en faveur de l'instruction des filles depuis un siècle. Par exemple les syndicalistes du collectif féministe laïc affirment en 1925, dans leur plaidoyer, que sur le plan intellectuel « les aptitudes ne dépendant pas des sexes[777]» puis quelques lignes plus loin elles écrivent :

> Les facultés de la femme ne sont sans doute pas absolument identiques à celle de l'homme, mais équivalentes. Si les garçons sont dans l'ensemble, supérieurs par le raisonnement et la logique, les filles, en général, les surpassent par leur sensibilité, leur imagination et leurs facultés d'assimilation[778].

Les féministes enseignantes et syndicalistes du début du vingtième siècle hiérarchisent les « facultés » des filles et des garçons avec des jugements de valeur qui donnent une forme de supériorité intellectuelle aux garçons. Malgré leur désir le plus profond de promouvoir l'égalité des compétences et de traitement entre les femmes et les hommes, elles ne se départissent pas des schèmes de pensée genrés collectivement partagés. Cependant elles compensent par l'usage de la notion d'équivalence.

---

[776] *Ibid.*, la typographie est complètement respectée, p. 114.
[777] BMD, Collectif des groupes féministes de l'enseignement laïc, « COÉDUCATION », *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïque, Supplément du bulletin syndical,* n° spécial, n° 26 , 1925, p. 14-20, p. 14.
[778] *Ibid.*, p. 14.

Pour les promotrices et les promoteurs du travail intellectuel en commun, dans le cadre du coenseignement, la question du sexe n'est pas un obstacle puisque malgré leurs différences les élèves sont complémentaires ou équivalent-e-s.

2. Des réponses aux « griefs » qui condamnent la coinstruction

Deux essais consacrés à la promotion du système de la coéducation dans l'enseignement secondaire sont publiés avant la Première Guerre. En 1911 l'écrivaine S. Poirson publie *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*. En 1912. G. F. Burness édite sa thèse soutenue à l'université de Lille intitulée : *La coéducation dans les écoles secondaire*s. Leurs essais sont des références pour les auteur-e-s de la période de l'entre-deux-guerres. Ayant étudié de façon approfondie les avantages de la coéducation sur le plan intellectuel il est possible de présenter leurs argumentations sous forme de tableaux synoptiques pour mettre en vis à vis les problèmes envisagés par les détracteurs avec leurs arguments qui prouvent le contraire. La première travaille à partir de ses recherches internationales, le second part de son expérience et de ses enquêtes en Angleterre qui a fait l'objet de sa thèse.

Pour S. Poirson, les adversaires sont ceux qui discutent à partir de leurs préjugés et n'ont pas « vu les résultats atteints » des expériences de coéducation. Pour l'aspect intellectuel, elle rappelle aussi l'inquiétude masculine qui dit que : « L'instruction bi-sexuelle donnerait à l'homme une concurrente pour des carrières qu'il doit prendre d'assaut : le résultat serait la misère pour les deux sexes[779]». Elle rétorque sans appel qu'« ici qui dit concurrence dit équivalence[780]», et elle condamne cette idée de concurrence qu'elle qualifie qu'inéquitable et d'injuste. Au contraire, selon elle, les efforts combinés entre les femmes et les hommes pourraient « les conduire à la prospérité plutôt qu'à la misère » sur le plan économique ; d'autant que les femmes sont de plus en plus souvent amenées à devoir subvenir à leur existence par une activité salariée. Elle pose alors la question à résoudre : « Est-il avantageux ou désavantageux que les filles soient élevées dans les mêmes collèges que les garçons ?[781] ». Elle commence par exposer les constatations émises par le pédagogue américain David Starr Jordan (1851-1931). Selon lui, les femmes éduquées en compagnie des hommes voient leur « tension nerveuse » diminuer. Car « le meilleur travail des

[779] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir,* Philosophie-Morale-Pédagogie, Paris, Henri Paulin, 1911.
[780] *Ibid.*, p. 36.
[781] *Ibid.*, p. 37.

hommes est généralement naturel, inconscient, résultant normalement du contact de l'esprit avec le problème abordé[782]», ainsi « chaque étudiant devient un éducateur pour la femme[783]». Et vice versa, elles apportent une éducation aux hommes qu'elles côtoient puisque « chaque femme cultivée devient une éducatrice pour les jeunes gens[784]». Nous repérons de façon sous-jacente l'amalgame qui se joue entre intellect et caractéristiques émotionnelles. C'est en effet sur ce mélange entre santé mentale, santé physique et capacités intellectuelles que les adversaires de la coéducation tentent de fonder leur argumentation. Le tableau ci-dessous répertorie les objections des détracteurs et les réfutations de l'auteure.

Tableau V-1 : Critiques et contre-arguments sur la coéducation selon S. Poirson

Source : S. Poirson, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Paris, Henri Paulin, 1911.

Les objections des adversaires à la coéducation	Les réponses de S. Poirson pour contrer les objections
La **faiblesse intellectuelle** et physique des filles. La santé des filles ne peut résister à l'effort dont l' effort intellectuel. Tout particulièrement **l'effort de l'abstraction**, car il est dit : « l'intelligence masculine aux études abstraites et supérieures à l'intelligence féminine ».	S. Poirson déclare que ce sont des accusations sans preuve et des préjugés. Pour le prouver : - Avis de M. Buisson « si autorisé en la matière » qu'elle cite parlant de ses visites aux E.U. et au Canada : « impossible de découvrir une inégalité intellectuelle quelconque entre les enfants des deux sexes » (p. 44). - Le nombre de diplômées est toujours croissant avec une énumération de métiers prestigieux pratiqués par des femmes (p. 44 - 45). - Référence à l'étude de Mlle Pieczynska présentée pour le Congrès de Londres en 1899 : « Elle a prouvé que l'instruction donnée aux deux sexes réunis est on ne peut plus favorable à la différence de leur intelligence. Pourquoi ? Justement parce que les études pratiquées en commun précisent et font ressortir les dispositions de chaque sexe. Dès la première heure […] la mise en contact révèle à filles et garçons la place assignée par la Nature dans l'œuvre collective ». [p. 41] - La différence de maturité des filles entre 12 et 16 ans leur donne l'avantage intellectuel, mais qui peut devenir une émulation pour les garçons moins précoces.

[782] *Ibid.*, p. 38.
[783] *Ibid.*, p. 38.
[784] *Ibid.*, p. 38.

[Chapitre II : « Réflexions sur la co-éducation, réfutation des objections », (p. 23 – 64)]	- Nombreux exemples d'expériences à l'étranger et celui de l'orphelinat Prévost (= Cempuis) en France [voir chapitre 4] avec des références précises : - FINLANDE : la directrice (Mlle Hagman) de l'Institution mixte de Lelsigfor dit : « *les aptitudes ne dépendent pas des sexes, mais des individus* ». [p. 41] - ANGLETERRE : les conclusions tirées du rapport de M.W.I. Stead disent que les résultats des filles sont bons et même dépassent ceux des garçons à l'école mixte de Blackwell. [p. 42]. - HOLLANDE : « les rapports des directeurs de lycée dénotent qu'en générale les filles sont plus douées pour la littérature que pour les logarithmes. Tous ces rapports sont unanimes à déclarer que pour les sciences les filles marchent de pair avec les garçons ». [p. 43.]
Question physiologique et le repos intellectuel La théorie du Dr. CLARKE in *Sex in Education* est fondée sur la différence physiologique liée à la période des menstrues. Les filles entre 13 et 16 ans alors qu'elles sont en pleine transformation doivent avoir des périodes de repos intellectuel pour être dans les meilleures conditions pour le meilleur développement de leurs corps [Il est sous-entendu de leur utérus et de leur fonction procréatrice] [Chapitre VII : « Une question physiologique », [p. 194 – 207]	S. Poirson cherche à montrer le ridicule de la démonstration. Elle rappelle les statistiques sérieuses prouvant que la santé des filles apparaît meilleure lorsqu'elles ont fait des études en se rapportant au *16th Annual report of the Massachusetts Bureau of Statistics of Labor (p. 528-532)*. [Référence donnée p.198]. Elle reproduit le discours de la présidente (L. Carey Thomas) de l'école de filles *Brien Mawr*[785] aux États-Unis qui le contredit : « au contraire l'effort intellectuel ne nuit pas à la santé physique de ses élèves. Autre exemple celui de Palmgren en SUÈDE. Monsieur Palmgren le directeur assure que ses propres enfants comme ses élèves élevés en coéducation ne montraient pas moins de résistance ou de fatigue selon leur sexe. En revanche ils affichaient une santé vaillante et de bonnes études. [Voir la partie sur les échanges internationaux dans le chapitre 4]
A propos des éducatrices : Une accusation prétend que « les femmes cultivées intellectuellement détrônent leur qualité de cœur. » [Chapitre VI : « Instituteurs et institutrices », [p. 161 - 191]	La réponse de l'auteur s'inscrit en faux ; au contraire « la culture intellectuelle chez la femme n'exclut pas les plus louables sentiments de son sexe, mais les développe » [p. 171] . Elles apportent de l'énergie, de la ténacité « la femme cultivée et instruite apporte dans l'effort un esprit de suite, une ténacité remarquable » [p. 173]

[785] Erreur de transcription de la part de S. Poirson. Il est question de *Bryn Mawr college*

De son côté, G. F. Burness propose l'étude la plus approfondie concernant les aspects intellectuels de la coinstruction. Il lui consacre 11 chapitres composant la première partie de son essai. Un chapitre de quelques pages intitulé « Aspects intellectuels de la question [786]» fait office d'introduction. Puis le douzième chapitre « Objections d'ordre intellectuel considérées [787]» revient sur l'ensemble de ses démonstrations en guise de conclusion. Entre les deux il passe en revue chaque matière enseignée pour lesquelles il a élaboré des méthodes scientifiques de statistiques comparatives. Afin d'être crédible, il s'attache à travailler sur un large échantillon de filles et de garçons dans de nombreux établissements anglais du niveau secondaire. Cette étude est prise comme référence par de nombreux essayistes sur la question, jusque dans la seconde moitié du XX^{e} siècle[788].

Avant de présenter quelques-uns de ses résultats sur les apports intellectuels par « branches » ou matières, il complète les questionnements et les contre-arguments tels que les a posés S. Poirson. Dès le premier chapitre Burness récuse catégoriquement ce que pense Gabriel Compayré [789] cité en introduction. En effet ce dernier condamne la coinstruction en arguant de la baisse de niveau envisageable en disant « On serait a priori disposé à croire qu'il est impossible de maintenir l'enseignement à un niveau aussi élevé quand on appelle les filles à y participer, et peut-être en fait, en est-il ainsi[790]». A cela, Burness répond ainsi :

> Un système qui met obstacle au plein développement des facultés, soit du jeune homme, soit de la jeune fille, ne peut être toléré, il ne nous resterait qu'à nous y opposer de toute notre force et de toute notre volonté, et par tous les moyens possibles[791].

C'est donc, après avoir considéré les effets du développement intellectuel dans chaque matière enseignée, qu'il revient sur les griefs généraux présentés dans le tableau ci-dessous.

---

[786] G. F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaire,* Lille, C. Robbe, 1912, chapitre 2 : « Aspects intellectuels de la question », p. 24-29.
[787] *Ibid.*, chapitre 12 : « Objections d'ordre intellectuel considérées », p. 41-50.
[788] L'ouvrage de Burness fait partie de la bibliographie de Marcel DE GRANDPRÉ, *La coéducation dans les écoles de 45 pays*, Québec, éditions Paulines, 1973.
[789] Le pédagogue Gabriel Compayré n'est pas favorable à la coéducation, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 à propos de l'extrait choisi pour compléter la notice de la seconde version du *Dictionnaire de la pédagogie et de l'instruction primaire* de 1911.
[790] Extrait paru dans la *Revue Pédagogique* d'octobre 1906. Référence de G.F. Burness lui-même.
[791] G. F. BURNESS, *La coéducation*…, *op.cit.,* Chapitre 2 , p. 24-25.

Tableau V-2 : Critiques et contre-arguments sur la coéducation selon G. F. Burness

Source : G. F. Burness, *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, C. Robbe, 1912.

« Objections d'Ordre intellectuel considérées » [titre du chapitre 12]	Réponses de G. F. Burness pour contrer les objections
La gêne occasionnée par la présence de l'autre sexe freinerait le développement intellectuel Selon G. Compayré l'intelligence serait contrariée dans son essor naturel par la présence des personnes d'un autre sexe. « Quand les garçons sont interrogés en présence des filles, ils ne parlent pas aussi librement que s'ils étaient entre eux. Il est à craindre que les jeunes filles, de leur côté, ne se livrent pas franchement à leur naturel ». [p. 141] :	- Ceci n'est pas valable lorsque les élèves sont ensemble depuis longtemps. « Pour les garçons et les filles commençant leurs études secondaires dans les classes mixtes à partir de l'âge de 12 ans, l'intelligence, au lieu d'être gênée dans son essor naturel est plutôt avivée, stimulée et activée » [p. 142] - La gêne apparaît lorsque la mise en commun se fait tardivement vers 15, 16 ans.
La coéducation abaisserait le niveau de l'instruction. Selon G. Compayré « La femme apporte souvent dans ses études des goûts d'amateur plutôt que le besoin d'une recherche approfondie. Elle portera, par la suite préjudice aux jeunes hommes, qui cherchent dans l'ardeur de leur curiosité ou par nécessité de la carrière l'acquisition la plus complète possible d'un fonds riche et solide de connaissances théoriques et pratiques » (Compayré octobre 1906) ; [p. 143].	- Pour ce qui est des mathématiques et des sciences en effet Burness estime les garçons plus aptes ; mais pour ces matières on peut alors les séparer. A la lecture de statistiques et de résultats (de concours ou d'examens pour obtenir des bourses), Burness prouve que la compétition qui s'exerce dans les classes mixtes stimule les garçons qui obtiennent de très bons résultats, voire meilleurs que pour les garçons qui ont été dans des écoles non mixtes.
La question du **surmenage** intellectuel pour les filles. [p. 144]	- Le surmenage existe partout et dans tous les établissements. Il concerne tout autant les filles que les garçons. Ce n'est qu'une question d'organisation et de méthode de l'école. - Il raconte qu'après avoir rencontré sept jeunes filles anglaises ayant passé une année dans un établissement français unisexe, elles avaient trouvé le rythme beaucoup plus fatigant que dans les établissements mixtes anglais qu'elles avaient fréquentés auparavant [p.146]

	- Le surmenage est dû à des programmes trop chargés, quel que soit le sexe (même en Angleterre).
La différence de maturité Les filles sont matures plus tôt et par voie de conséquence les garçons sont plus tardifs intellectuellement. [p. 147]	- Burness distingue l'évolution mentale du développement physique . - Il confirme que l'adolescence est bien une période critique, quel que soit le sexe. - Il remarque qu'« il est indéniable que la femme arrive au plein développement plus tôt que l'homme », et précise plus loin :« Les observations que nous avons pu faire sur le travail des garçons et filles nous permettent de douter qu'on puisse affirmer que la fille soit mentalement mûre avant le garçon ». [p . 147]

Cependant, en amont de ce récapitulatif qui expose les arguments d'ordre généraux, G. F. Burness s'est attaché à interroger consciencieusement la notion de « niveau d'enseignement ».

3. Une question de niveau et de programmes ?

Selon G.F. Burness l'expression « niveau d'enseignement n'a pas de signification exacte : enseignement de quoi ?[792]» dit-il. Aussi préfère-t-il travailler sur les matières enseignées consacrant un chapitre particulier à chacune des disciplines[793]. A partir de ses observations, d'entretiens avec 61 directeurs d'écoles et une enquête par questionnaire il cherche à repérer si filles et garçons arrivent à acquérir les mêmes niveaux en travaillant dans des conditions égales parce que

> Si elle [la question] reçoit une réponse affirmative, l'une des principales objections contre la coéducation tombe : si au contraire nous sommes amenés à donner une réponse négative, nous serons forcé[794] de conclure qu'en éducation commune sous tous les rapports n'est ni bonne ni désirable[795].

[792] *Ibid.*, chapitre 2, p. 28.
[793] *Ibid.*, chapitre 3 : Les Mathématiques ; Chapitre 4 : Les Sciences ; Chapitre 5 : Langue maternelle ; Chapitre 6 : Les langues étrangères – le Latin ; Chapitre 7 : L'Histoire ; Chapitre 8 : La Géographie ; Chapitre 9 : Le Dessin.
[794] Pas de « s »
[795] *Ibid.*, chapitre 2, « Objections d'ordre intellectuel considérées » p. 29.

Il positionne sa recherche à partir d'expériences concrètes et non sur la diversité des opinions parce que :

> Parmi toutes les questions d'actualité, il n'en existe peut-être aucune, où les idées des hommes soient plus colorées et influencées par les traditions et les préjugés du passé, que cette question des différences de capacités intellectuelles des deux sexes. Raison de plus de ne nous servir que les procédés exacts et précis[796].

Ainsi, à l'inverse d'Élisabeth Huguenin, il consacre une partie importante de sa thèse à repérer les aspects intellectuels de la coéducation. De façon très méthodique, G.F. Burness dégage les atouts et inconvénients de chaque branche selon le sexe des élèves en s'attardant sur les sciences et les mathématiques.

De manière générale pour toutes les matières dites littéraires (langues maternelle et étrangère (dont le latin), l'histoire et la géographie) il affirme le « très peu de différences dans la valeur du travail des deux sexes[797]» et que « le travail des jeunes filles [est] aussi méritoire que celui des garçons » ; il perçoit même un léger avantage au profit des filles. Tous les élèves gagneraient à travailler ensemble, car ils/elles se complètent . Par exemple en géographie si « les garçons en général possèdent plus de goût pour la géographie que les jeunes filles », « cette différence de goût ne provient pas des dissemblances foncières de capacité » parce que « l'observation des jeunes filles [est] aussi fine que celle des garçons ». D'autre part « Aujourd'hui l'étude de l'histoire [est] particulièrement nécessaire aux femmes » d'autant que dans le cadre de la coinstruction il y a des « avantages pour les élèves de pouvoir suivre des cours de professeurs hommes et de professeurs femmes ». Il voit la diversité des enseignant-e-s comme le moyen de présenter différentes façons de raconter l'histoire et de faire comprendre le monde parce que l'histoire est selon lui la matière par excellence pour comprendre les systèmes politiques, économiques et sociaux. Pour Burness, il ne faut pas avoir peur de donner aux filles une connaissance du monde politique, car leur influence ira toujours croissante (en Angleterre en 1912, les femmes votent et elles ont des sections féminines dans les grands partis politiques). Mais surtout il pense que le fait de leur apprendre à réfléchir et de se confronter à la présence des garçons permettra de limiter leur tendance féministe, car « une tendance bien marquée à se mettre en opposition avec "l'homme", qui est pour elle l'ennemi et l'oppresseur [798]» est palpable

---

[796] *Ibid.*, chapitre 2, p. 27-28.
[797] G.F. BURNESS, *La coéducation…*, toutes les citations de ce paragraphe correspondent à des sous-titres qui structures les divers chapitres (chapitres 5 à 9) décrivant la coéducation selon les matières (voir note précédente).
[798] *Ibid.*, chapitre 7, p. 108.

dans le mouvement féministe. Le fait de travailler ensemble devrait atténuer ce risque pour au contraire « développer chez les deux sexes un sentiment de solidarité […] pour le progrès de l'humanité[799] ».

2. *Le problème des sciences et des mathématiques. Que proposer aux filles ?*

En ce qui concerne les mathématiques et les sciences, Burness repère des écarts en faveur des garçons. Il étudie donc avec minutie les capacités des filles et des garçons. Il s'impose d'avoir un large échantillon d'individus et de travailler sur plusieurs institutions coéducatives en précisant que son étude

> se compose d'élèves de valeur intellectuelle similaire ; on peut donc faire la comparaison entre le travail d'un groupe de garçons et celui d'un groupe de jeunes filles de même force au point de vue de l'intelligence générale; évidemment nous n'avons pas le droit de mettre en comparaison les études de garçons intelligents et celles de jeunes filles médiocres, ou vice versa[800].

De plus il compare avec d'autres groupes composés des deux sexes qu'il qualifie pour les uns de « force moyenne » et pour d'autres de « relativement faibles ». Ses observations portent sur plusieurs années consécutives. Il remarque également que les élèves filles sont toujours issues de familles bourgeoises et commerçantes (il fait la distinction) alors qu'un certain nombre de garçons viennent de la classe ouvrière.

Ses conclusions sont paradoxales. Sous couvert de méthodes d'analyses justifiées scientifiquement, la lecture des résultats est en fait inconsciemment commandée par des idées reçues genrées. D'une part il est conscient que le nombre beaucoup plus faible de filles peut fausser la lecture des chiffres, d'autre part il sait qu'il ne faut pas confondre goût et capacité. Il pressent de fait que les capacités des deux sexes sont semblables. Mais il constate une supériorité des garçons quant aux résultats des réussites aux examens. Or, même s'il consacre un paragraphe entier à énumérer des femmes mathématiciennes illustres[801], il conclut non pas à une déficience d'intelligence, mais plutôt à un mode de fonctionnement mental différent. Au bout du compte il en arrive à préconiser une

[799] *Ibid.*, p. 110.
[800] *Ibid.*, chapitre 4, p. 54.
[801] *Ibid.*, p. 42. : Maria Lewen ; la Marquise de Chatelet ; Mme Lalande ; Maria Agnesi ; Laura Bassi ; Miss Herschel ; Mrs Sommerville ; « […] les femmes ont fait voir qu'elles ont leur rôle à jouer dans le progrès de cette science. Cependant ce ne sont là que des femmes exceptionnelles et dans notre étude nous ne considérons que les personnes d'intelligence moyenne. » (p. 43).

séparation des cours de sciences et de mathématiques, car les différences sont trop importantes :

> 1° Les jeunes filles ont plus développé que les garçons le goût de l'ordre, et l'attention au détail ; elles ont de grandes facilités de mémoire et d'accumulation ; les garçons sont plus capables de remonter aux causes des phénomènes et d'en voir les suites.
>
> 2° Pour la chimie, la physique, la mécanique et les sciences mathématiques, les garçons ont plus de capacité que les jeunes filles ; les aptitudes et les besoins de ces dernières les portent vers l'étude de la botanique, l'hygiène et les sciences domestiques.
>
> 3° Il est un sujet féminin qu'il importe de joindre à tous les degrés de l'enseignement des jeunes filles à savoir l'hygiène et l'enseignement ménager.
>
> 4° En conséquence il est dans l'intérêt des deux sexes de suivre des cours de sciences différents, organisés spécialement dans le but de pourvoir aux besoins de chacun des deux sexes ?[802]

Finalement à l'instar de beaucoup de pédagogues, hommes et femmes, il est convaincu que les deux sexes sont capables de faire des sciences. Elles ont leurs utilités pour la formation de l'intelligence et de la culture en général des filles comme des garçons.

> Quand bien même les sciences n'auraient pas de valeur essentiellement pratique pour les femmes, et ceci n'est pas le cas, leur étude est un moyen si efficace pour le développement de l'intelligence pour la compréhension et l'appréciation de l'ordre et de la beauté qui règnent dans la nature, pour la connaissance de ce qui nous entoure, pour la préparation au travail précis, raisonné et ordonné […][803]

Cependant les filles doivent apprendre une autre science, celle de l'enseignement ménager ou « science domestique» afin de ne pas déroger à leurs devoirs de futures mères de famille[804]. Cette proposition satisfait d'ailleurs les directrices des écoles unisexes de jeunes filles tout en remettant en cause les thèses « des partisans de la coéducation complète qui soutiennent […] qu'il n'y a pas de raison pour donner des cours de sciences différents, qu'il s'agisse de garçons ou de filles[805]». Pourtant,

> Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les sciences ont toujours été plus à l'honneur chez les garçons que chez les filles ; les mathématiques, la mécanique, la chimie, la physique sont indispensables dans plusieurs métiers et professions qui pourvoient aux besoins les plus impérieux de la vie ; la plupart de ces métiers ne conviennent, par leur nature même, qu'à l'homme ;

---

[802] *Ibid.*, chapitre 4, p. 75-76.
[803] *Ibid.*, chapitre 4, p. 51-52.
[804] Notamment des femmes qui ont eu elles-mêmes accès à une culture scientifique poussée : « ses partisans les plus enthousiastes se trouvent chez les femmes qui ont elles-mêmes été élevées dans le but de montrer que les jeunes filles sont aussi capable au point de vue intellectuel que les garçons » (p.71) ; Il reprend également les propos d'une directrice de la Manchester High School for Girls, Miss S.A. Burstall, membre de *The Association of head Mistresses*, qui d'après Burness représente l'opinion de la plupart des directrices.
[805] G.F. BURNESS, *La coéducation*..., chapitre 4, p. 53.

> ainsi les industries associées à la production de toute espèce de machine, la construction de navires et des chemins de fer, la fabrication des produits chimiques, etc. ; en un mot, l'enseignement technique et scientifique est la clef de bon nombre de belles carrières, où il n'est pas question du travail de la femme[806].

La vision naturaliste des fonctions des hommes et des femmes dans la société reprend le dessus. Effectivement, selon G.F. Burness les sciences mathématiques et physiques telles qu'elles sont enseignées pour préparer les garçons aux carrières qui leur sont dévolues, méritent un traitement séparé dans les écoles coéducationnelles. Au demeurant, il est convaincu, comme ses collègues, que les filles sont ainsi protégées d'échecs inutiles.

La conclusion sous forme de citation empruntée à Paul Lafitte dans *Paradoxe de l'égalité* à propos des mathématiques doit illustrer la différence intellectuelle attribuée aux femmes et aux hommes. Schématiquement Lafitte et Burness opposent les intelligences concrètes des esprits capables d'abstraction :

> Parlant en général, une femme semble plus frappée par un fait que par une idée générale. L'habitude de l'esprit diffère comme les facultés diffèrent : nous (les hommes) sommes plus intéressés par la relation des choses que par les choses elles-mêmes. La Bruyère, en plus d'un côté, est un esprit féminin ; Descartes est le type du génie masculin. Il aurait été possible à une femme d'écrire les *Caractères* ; mais je doute qu'une femme puisse refaire le *Discours de la Méthode*. Les facultés intellectuelles des femmes sont plus concrètes, celles des hommes plus abstraites[807].

Les références philosophiques et littéraires ont tout leur sens. N'est-ce pas le fond même de la culture des humanités à laquelle l'éducation scolaire française tient par-dessus tout[808]?

Si G.F. Burness se positionne bien comme un observateur nuancé, objectif, pour qui la coéducation est en tout point positive, il préconise des aménagements dans l'organisation du coenseignement afin de répondre aux besoins intellectuels de chacun des sexes.

Toutefois, sur le plan intellectuel l'analyse de Burness est prise à contre-pied par Jeanne Peti(t)col qui pose autrement le problème de l'éducation différenciée en s'appuyant sur l'enseignement de la littérature.

---

[806] *Ibid.*, chapitre 4, p. 51.
[807] *Ibid.*, chapitre 3, p. 49.
[808] Voir l'article de Martine LAVAUD,Martine Lavaud, « Littérature féminine et sciences virile: sur les territoires intellectuels du XIXe siècle », in *Le genre des territoires, masculin, féminin, neutre*, par Christine Bard, Presses de l'Université d'Angers (Angers, 2014), 175-86. , sur l'association dans la seconde moitié du XIXe siècle des Lettres à une discipline féminine, alors qu'auparavant c'était l'aboutissement des études des humanités classiques, donc réservé aux garçons

a. Comment associer idéal éducatif et l'enseignement des Lettres ?

La sous-directrice pour les jeunes filles[809] du collège mixte de Sarrebruck, Jeanne Peti(t)col, professeure de lettre, écrit deux articles consécutifs sur les problèmes que lui pose la coinstruction qu'elle vit au quotidien étant donné sa fonction[810]. Le premier paraît dans la *Revue Universitaire* de juin 1925 sous le nom de Petitcol, le second deux ans plus tard dans la *Revue des Deux Mondes* d'octobre 1927 signé Peticol (sans le deuxième "t")[811]. Il complète le premier. En 1925 elle présente le phénomène coéducatif comme « silencieux », ce qui lui semble plutôt rassurant. La discrétion évite la « publicité » de ce qu'elle pense être un danger éducatif. Par contre, en 1927 elle est beaucoup plus inquiète de la généralisation de « […] ces classes mixtes qu'on voit bourgeonner à tant de collèges de garçons », or elle écrit après la circulaire de 1926.

Comme les autres auteur-e-s, elle est très favorable à l'éducation féminine : toujours plus de filles doivent être instruites. Pourtant sa réflexion la conduit à s'opposer fermement à la coéducation. Son souci principal est de faire « éclore dans les âmes féminines les qualités qui feront des femmes et des mères égales à leurs tâches[812]». Pour se faire, il faut des cadres adaptés qui les protègent des garçons parce qu'elle dénonce les travers de l'éducation masculine. Le surmenage, le bachotage, la course au diplôme, l'ambition focalisée sur la carrière masculine qu'elle qualifie de « pseudo-coéducation » est vide de contenu éducatif selon elle. Aussi, « quand sous le nom de coéducation, on nous offre des classes de garçons où les écoliers se sont bonnement un peu poussés pour faire place aux jeunes filles, je dis qu'on se moque en faisant état d'une équivalence[813]» alors qu'on oublie

---

[809] En effet, dans certains collèges mixtes la fonction de référente (et surveillante) était attribuée à une femme pour s'occuper plus particulièrement des filles du collège. A Sarrebruck, Jeanne Peti(t)col signe en tant que « Sous-directrice pour les filles » dans le premier article que nous lui connaissons dans la *R.U.* en 1925.

[810] L'histoire de la ville de Sarrebruck à la frontière franco-allemande est complexe. Les aléas politiques du XIX^e^ et XX^e^ siècle rendent très compliqué la recherche des informations sur les dossiers de carrière des enseignant-e-s français-e-s de cette région. Ils ne sont pas aux AN. La ville, dans les années d'après-guerre, est sous administration internationale puis allemande. Le collège de Sarrebruck a été géré administrativement par les services s'occupant de l'enseignement français à l'étranger. Donc les archives ne sont pas conservées aux Archives nationales mais au ministère des Affaires étrangères (archives diplomatiques).

[811] Jeanne PETI(T)COL, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, n° 6, juin 1925, p. 418 à 429. Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 860 à 875.

[812] Jeanne PETI(T)COL, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, n° 6, juin 1925, p. 418. Les mêmes considérations sont reprises dans l'article de 1927.

[813] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 875.

les « vrais besoins de l'enseignement secondaire féminin[814]» rétorque Jeanne Peti(t)col. Comme son argumentation se fonde sur des critères pédagogiques et didactiques sa démonstration commence et insiste en définissant ce qu'elle entend par "éducation". En effet, elle convoque deux paramètres éducatifs :

→ L'un est pratique et tangible. Il correspond à « la bienséance des manières[815]» c'est-à-dire la politesse, l'élégance, au langage, l'effacement de soi qui accompagne une « morale de la soumission[816]». Même si Jeanne Peti(t)col qualifie cette éducation d'« un peu superficielle », en tout cas les filles ne doivent pas apprendre ce que les garçons font généralement : dire les grossièretés, s'écouter parler, avoir trop d'assurance ou encore « donner son avis de façon impromptue », encore moins de décider ou « trancher » ce qui révélerait son esprit critique.

→ L'autre variable éducative est moins visible, mais fondatrice de la formation des esprits et de l'intellect. Elle considère qu'une éducation « profonde, essentielle[817] » correspond à celle de « la formation de l'être intérieur et de son acheminement vers des fins élevées[818] ». Ou encore : « c'est réussir à faire acquérir un idéal qui élève le cœur et les pensées. C'est atteindre un idéal de vertu[819]».

Or, même si cela semble de l'ordre de l'éducation morale, Jeanne Peti(t)col place ici l'enseignement disciplinaire à proprement parlé. L'instruction doit être en mesure d'inculquer à la fois la rigueur intellectuelle et la « conception du bien et de mal[820]». La première s'acquiert entre autres grâce aux disciplines scientifiques sauf que celles-ci « laissent l'âme au repos[821]». Aussi, seules les matières littéraires sont capables de donner la « faculté de penser juste[822] », de se « conduire droitement[823]» en s'appuyant sur la sagesse de la culture classique et ancienne en tant qu'« héritage de la pensée humaine ».

---

[814] *Ibid.*, p. 875.
[815] Jeanne PETI(T)COL, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, nº 6, juin 1925, p. 421 à 422.
[816] *Ibid.*, p . 425.
[817] *Ibid.*, p . 422.
[818] *Ibid.*, p . 422.
[819] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 868.
[820] Jeanne PETI(T)COL, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, nº 6, juin 1925, p. 424.
[821] *Ibid.*, p . 422.
[822] *Ibid.*, p . 424.
[823] *Ibid.*, p . 424.

Lorsque Jeanne Peti(t)col affirme qu'il n'est pas question de « faire de distinction radicale entre les cerveaux masculins et féminins[824]» elle est sur la même ligne que les théoriciens déjà évoqués tels S. Poirson ou G. F. Burness. De même lorsqu'elle réfute l'idée que les études scientifiques seraient réservées aux garçons alors que les filles seraient vouées aux études littéraires. Pour les contemporains l'idéal éducatif se construit en fonction de la place de chaque sexe dans la société. Il faut donc respecter leur personnalité et les aider à développer ce que l'on considère comme masculin pour les uns et féminin pour les autres. Mais, à la différence des promoteurs et promotrices du système coéducatif, Jeanne Peti(t)col pense que la mixité a des vices cachés[825]. C'est pourquoi l'éducation intellectuelle distincte reste, selon elle, la bonne solution[826].

Le problème se pose notamment lors des cours de littérature dont la haute valeur éducative doit faire aimer la réflexion tout autant si ce n'est plus que ses formes. S'il revient de savoir ordonner ses idées, de savoir se corriger pour atteindre la vertu, c'est parce qu'un « Bel esprit » équivaut à une « Belle âme » à l'exemple des grands classiques et de ce fait des « Belles Lettres ». Cependant, deux conditions s'imposent pour que la littérature donne des exemples de réflexion et des modèles à suivre : savoir choisir les textes et les auteurs et adapter les thèmes en fonction du public.

Il faut donc que le maître, dont la mission est de développer une culture élitiste avec les mêmes programmes, puisse choisir comment étudier une œuvre. Il doit pouvoir faire passer les ''bons'' messages selon le sexe des élèves parce qu'ils/elles ont des besoins éducatifs différents. Or, pour Jeanne Peti(t)col ceci devient impossible lorsque filles et garçons sont ensemble parce qu' « il faut être entre soi pour que certaines allusions puissent être faites, certaines remontrances risquées, certaines intonations permises[827]».

Trois cas de figure justifient un enseignement des Lettres différencié selon les sexes. D'une part, elle est persuadée que dans les classes mixtes on évite d'étudier « les héroïnes de l'amour » telles Iseult, Chimène, Bérénice, Elvire parce que ce sont des femmes représentantes de la passion amoureuse. Or, « Comment […], intéresser sans provoquer de

---

[824] *Ibid.*, p . 421.

[825] Son regard sur les garçons est sévère. En effet, Jeanne Peti(t)col cherche à défendre les femmes et les filles afin qu'elles soient reconnues à leur juste valeur. Cependant sa vision est assez pessimiste sur la destinée des femmes dont les rôles de mère et d'épouse les obligent à se soumetre au bon vouloir des hommes : « […] les hommes sont faits pour agir, les femmes, pour subir » (*op.cit.,*1925, p. 425).

[826] Les autres arguments à propos de son opposition à la coéducation qui ne sont pas d'ordre culturel ou intellectuel, sont développés dans le prochain chapitre.

[827] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 873.

sourire équivoque et toucher sans troubler ? Ce n'est pas si facile devant un auditoire de jeunes filles ![828]», encore moins face à des jeunes gens. Ceci lui apparaît d'autant plus difficile lorsque l'enseignante est une femme, car d'une certaine manière elle parle d'elle-même. D'autre part si les grands écrivains au programme, comme La Fontaine, Molière, La Bruyère, font des portraits de femmes, Jeanne Peti(t)col ne veut pas présenter les femmes dont les mœurs sont répréhensibles, « […] je veux pouvoir mieux regarder ceux [les portraits] qui leur ressemblent et désigner du doigt les traits où l'on se reconnaîtra[829]» écrit-elle. Cette remarque complète ce qu'elle développe longuement dans son premier article à propos de la pièce de Molière :

> Croyez-vous, par exemple que je parlerais du *Misanthrope* de la même façon dans une classe de jeunes filles et dans une classe de garçons ? Sans doute devrais-je aux uns comme aux autres indiquer les circonstances nécessaires à l'intelligence du texte, à tous faire admirer le souple et universel génie qu'est Molière[830].

Mais elle veut s'assurer que les personnages de Célimène « et [de] sa perfide amie » ne deviennent pas des exemples à suivre pour ses élèves filles[831]. Si Jeanne Peti(t)col veut donner à ses élèves des "armes" intellectuelles pour s'autonomiser, elle est sous l'emprise des codes sociaux et de la morale chrétienne. Par conséquent, pour « élever son âme » une femme doit accepter de se soumettre tout en étant un exemple de vertu. Or ce n'est pas le cas de Célimène qui utilise la ruse pour parvenir à ses fins. De fait, Jeanne Peti(t)col défend un autre objectif éducatif à partir de l'étude de textes littéraires parce qu'« […] à ces futures éducatrices on ne parlera jamais assez de l'éducation des enfants, à ces femmes de France on ne dira jamais assez la grande pitié et le danger de la dépopulation française[832] » en proposant Montaigne et Rousseau comme exemple. Le message devient alors politique pour lutter contre la dénatalité qui inquiète tant à cette époque. Au final, Jeanne Peti(t)col préconise à ses lecteurs/trices la pratique de sa propre démarche qu'elle applique dans son

---

[828] *Ibid.*, p. 872.
[829] *Ibid.*, p. 873.
[830] Jeanne PETI(T)COL, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, nº 6, juin 1925, p. 426.
[831] Françoise Mayeur écrit pour le XIXe siècle que « jamais Molière ne fut si à la mode que dans les discours sur l'enseignement féminin » in, *L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle,* Paris, Hachette,1979, p. 146. Encore au début du XXe siècle, Molière est régulièrement cité pour exemple à propos de l'éducation des filles. Nicole MOSCONI a montré comment la pièce *Les femmes savantes* de Molière « est un des premier témoins de l'idéologie sexiste au sens moderne, en ce sens qu'elle produit une forme sécularisée de l'antiféminisme religieux traditionnel » (p. 27). *In* « La femme savante. Figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation », *Revue française de pédagogie,* vol. 93, nº 1, 1990, p. 27 - 39. [En ligne].
[832] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 873.

propre établissement. Etant sous-directrice, c'est à dire responsable des jeunes filles accueillies dans le collège mixte de Sarrebruck, on comprend qu'elle se charge de leur enseigner la littérature en les séparant des garçons. En tant que professeure de Lettres elle estime que « les mêmes programmes peuvent être « féminisés » pour les jeunes filles[833] » ce qui lui semble impossible dans l'enseignement des classes mixtes.

La démonstration de Jeanne Peti(t)col apparaît unique dans le corpus de la bibliothèque de la coéducation. D'abord parce qu'elle défend indirectement l'enseignement féminin séparé. Ensuite parce qu'elle interroge les enjeux des programmes scolaires. Or, depuis que le décret Bérard se met en œuvre (à partir de l'année scolaire 1925), l'assimilation des programmes féminins et masculins fait couler beaucoup d'encre dans les débats du monde éducatif. Mais contrairement à ce que l'on pourrait penser, les réfractaires au coenseignement n'ont pas fait écho à l'argumentation de Jeanne Peti(t)col. On aurait pu imaginer une opposition plus forte au fait que les professeur-e-s soient confronté-e-s à la nécessité d'adapter leurs enseignements lorsque qu'il y a mélange des sexes. En fait, la bataille idéologique s'exerce moins sur le plan intellectuel que sur le plan moral.

b. Les effets de l'éducation intellectuelle

En fin de compte, les effets de l'éducation intellectuelle sont peu étudiés de façon méthodique, sauf par G. F. Burness. Les autres auteures l'évoquent de façon plutôt rapide. Et si Jeanne Peti(t)col a voulu se positionner au départ sur les aspects intellectuels, son argumentation est rattrapée par les aspects moraux que l'enseignement mixte soulève. Cependant, tous et toutes s'accordent pour imaginer un enseignement adapté aux « différences de possibilités » selon le sexe des élèves. Cela signifie nécessairement pour les enseignant-e-s d'adapter les programmes lorsqu'ils/elles font face à un public « bi-sexuel[834] ».

Plus étonnant est de réaliser la faible interférence de certains critères sans cesse évoqués par les défenseurs de la coinstruction, acteurs dans l'institution comme les chefs d'établissements, professeur-e-s et parents (voir chapitre 3). Ainsi des thèmes « émulation », « concurrence saine » ou « défense de l'amour propre » ne sont pas réellement développés dans les discours des théoricien-ne-s. À l'inverse des praticiens, ces

[833] *Ibid.*, p. 873.
[834] Expression utilisée tout au long de l'ouvrage de S. Poirson ; « uni-sexuel » s'oppose à « bi-sexuel ».

sujets ne leur semblent pas les meilleurs arguments pour faire accepter les situations de coinstruction auprès de l'opinion publique.

En revanche, la thématique de la complémentarité des deux sexes est un atout. Les différences entre les filles et les garçons doivent favoriser la coopération ou « l'entr'aide[835] » dans les études en même temps que l'enrichissement culturel.

Quant à Jeanne Peti(t)col, qui est davantage une praticienne qu'une théoricienne, elle expose les difficultés d'une femme professeure face à des garçons. Pour elle, il est plus compliqué d'inculquer des savoirs faisant appel à la sensibilité ou à des comportements vertueux lorsqu'ils sont mélangés à des filles. D'autant qu'elle leur attribue beaucoup de défauts : excitation, violence verbale, fanfaronnerie, etc. S'agissant du procédé de sa démonstration, au lieu de contrer les effets négatifs, comme l'on fait les autres essayistes, elle cherche à montrer la superficialité des effets positifs de la coéducation. Pour elle, les choses sont beaucoup plus complexes qu'on ne le croit et elle s'attache à l'expliquer en traitant des conséquences intellectuelles de la coinstruction. Mais nous pressentons avec Jeanne Peti(i)col que le fond du problème et essentiellement de l'ordre de la morale. Elle est finalement au cœur des préoccupations et de toutes les polémiques sur la coéducation et le coenseignement.

II. La morale : nœud gordien de l'argumentation sur la coéducation

La coéducation, considérée au sens large, pose le problème de la morale tout comme celui de l'idéal laïque assigné à l'éducation de sa jeunesse par la société[836]. Or, en 1917 les membres masculins de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique (CSIP) disent que « La réunion de jeunes garçons et de jeunes filles dans les mêmes classes à l'âge de la puberté lui paraît un défi à la physiologie et à la morale[837]». Rien d'étonnant, la moralité est considérée comme la raison première du principe de la séparation des sexes à l'école comme en éducation. Le principe imposé par la Réforme

[835] Ce terme est très souvent employé par S. Poirson.
[836] Laurence LOEFFEL, La question du fondement de la morale laïque sous la IIIe République (1870-1914), Paris, PUF, 2000.
[837] AN, F17 1465 : « Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons. Demandes des conseils municipaux, 1917-1939 » Chemise intitulée : « N° 2 classe sans logement », document 1, 7 pages- papier pelure. Débat du 9 novembre 1917 dont l'ordre du jour est : «l'examen de la question de l'admission des jeunes filles dans les lycées et collèges de garçons ».

catholique (XVIe, XVIIe siècles) n'a pas été remis fondamentalement en cause par les révolutionnaires, si ce n'est par Condorcet. Il faut alors attendre la fin du XIX[e] siècle pour qu'il soit discuté, notamment par les féministes qui en défendant la coéducation militent pour la liberté, la laïcité et par conséquent pour une nouvelle moralité[838]. Mais Denise Kernaouch pose cette question : « Ne devons-nous pas alors réfléchir à cette morale laïque que des hommes politiques ont imposée à des générations de filles en la calquant sur la morale chrétienne (catholique et protestante) ? N'a-t-elle pas été le frein à leur émancipation ?[839]» à propos du retard et les échecs attribués aux combats des féministes françaises[840].

Il n'empêche que toutes réflexions sur la coéducation imposent aux auteur-e-s de traiter le sujet de la morale. Chacun, chacune l'aborde selon ses propres sensibilités, sa culture religieuse et son engagement politique. De manière générale elle est le sujet favori de tous les opposants à la modernisation de l'éducation, celle qui envisage le partage des lieux d'enseignement par les filles et les garçons ensemble. Car pour eux/elles la morale traditionnelle permet de maintenir une forme de cohésion sociale qui leur est difficilement imaginable de remettre en jeu dans ces temps troublés de l'entre-deux-guerres. Pour d'autres, comme le mouvement de l'Éducation nouvelle, la « coéducation des sexes » développe moralement les enfants et les adolescent-e-s. C'est même l'un des objectifs de la coéducation intégrale dès les premières réalisations[841].

Mais, dans ce premier demi-siècle perturbé par les batailles idéologiques entre cléricaux et laïcs, bouleversé par la Première Guerre mondiale, affolé par une démographie déprimée, de quelle morale parle-t-on pour l'éducation de la jeunesse? Peut-on imaginer une réforme morale ? Le système de la coéducation (ou plus simplement de la coinstruction) est-il capable de moraliser la jeunesse ?

---

[838] Denise KERNAOUCH, « Féminisme et laïcité, 1848 - 1914 », *Bulletin des archives du féminisme*, n° 9, 2005, p. 15 à 23.
[839] *Ibid.*, p. 23.
[840] Voir chapitre 4. Le sujet de la coéducation est important dans le combat des féministes d'avant la Première Guerre mondiale. Nous avons vu que la place de ce sujet s'est relativement affaibli dans les années 1920 et 1930.
[841] Annick RAYMOND, « La coéducation dans l'Éducation nouvelle», *in Clio. Histoire, femmes et Société,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presse Universitaire, 2003 p. 65 à 76.

1. La morale : une « science » entre mœurs sexuelles et idéal de vie

Il est entendu par « morale » l'ensemble des règles à respecter pour avoir un comportement jugé comme « bon » et « juste » par la société[842]. Aussi, sont concernées toutes les idéologies et croyances. Question à la fois philosophique et sociale, intellectuelle et spirituelle, on lui donne une multiplicité d'attributions en tant que science qui envisage les codes à suivre pour faire le bien et éviter le mal[843] : morale sociale, morale laïque, morale religieuse, morale sexuelle, etc. A titre d'exemple le *Dictionnaire pédagogique…* [844] propose un programme de « morale du devoir » et par conséquent de « morale du dévouement ». Elle est perçue comme rigoureuse, stricte, fermée, normative, ou au contraire indépendante, relâchée, ouverte. Les synonymes de « morale » sont lourds de sens puisqu'ils entendent : devoir, "bonnes" mœurs, et vertu[845]. Or, la vertu prévoit entre autres la chasteté pour les femmes**.** En tant qu'idéal les notions de bien et de mal sont au cœur des questions morales tout en étant complètement intriquées aux messages délivrés par les religions. Si, au fond, tout le monde s'accorde sur une représentation de la morale où « chaque conscience agite en soi le problème du bien et du mal[846]», la façon de l'aborder sur le plan éducatif est compliqué**e** depuis que l'État se porte garant de l'éducation de la jeunesse de la Nation. Comme le dit Françoise Mayeur l'école laïque doit faire la preuve qu'elle peut éduquer moralement sans le secours des religions (ce que conteste l'Église). Aussi l'enjeu devient la réussite de l'enseignement moral, car l'école est jugée là-dessus. Elle doit être insoupçonnable dans le domaine de la morale sexuelle. La question est encore plus sensible pour l'encadrement des filles donc pour le personnel féminin éducatif et enseignant[847].

Les modernisateurs/trices du système éducatif sont empêtrés dans leurs contradictions personnelles[848]. Leurs propositions de changement de perspective morale se confrontent à trois dilemmes.

---

[842] *Dictionnaire Larousse en 2 volumes*, 1923 et autres dictionnaires contemporains.
[843] Dictionnaire Larousse en 2 volumes, 1923.
[844] Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire pédagogique… op. cit.* [DPI et NDP]
[845] Vertu : disposition à accomplir certains actes moraux par un effort de « très haute qualité » et de volonté.
[846] S. POIRSON, La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir, …, op.cit., p. 153.
[847] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 53 à 61, sous-partie intitulée :« Les discussions sur l'enseignement religieux et la morale ».
[848] Frédéric MOLE, L'école laïque pour une République sociale: controverses pédagogiques et politiques (1900-1914), Rennes, PUR, 2010. Et Frédéric MOLE, « Culture scolaire, idéal laïque et différence

Le premier concerne leur difficulté à se détacher de leurs propres représentations inculquées culturellement. L'éducation chrétienne, catholique ou protestante, joue de son poids sur la façon dont ils/elles peuvent « s'arranger » avec la morale. Le débat sur l'implantation de la coéducation dans les pays latins (dit catholiques) et les pays anglo-saxons (dit protestants) en témoigne.

La seconde difficulté découle du premier point. Comment présenter de nouveaux modèles de rapports sociaux de sexe alors qu'il n'est pas question de remettre en cause la place des hommes et des femmes dans le système social ? En fait, le problème majeur des adultes concerne la maîtrise de la sexualité des jeunes adolescent-e-s. Cette question est sans cesse contournée par les auteur-e-s sans toujours oser la nommer. En effet, les essayistes et les journalistes cherchent l'adhésion de leur public lecteur/trice. Mais parler de sexualité est difficile.

Leur troisième dilemme est de trouver un ton modéré qui propose un juste milieu entre tradition et modernisation s'ils/elles désirent faire évoluer les consciences et les conditions du système éducatif. Par exemple, la théoricienne S. Poirson dit clairement ne pas vouloir choquer son lectorat. Pour elle « La morale, qui pendant des siècles s'identifia avec les religions, est l'inspiratrice régularisant les actes humains[849]». En revanche, les adversaires aux changements ont des propos beaucoup plus agressifs pour défendre leurs points de vue.

Cependant, réussir l'éducation des enfants reste l'idée partagée par tous les adultes. Leur objectif commun est de bien "conduire" les nouvelles générations pour en faire des femmes et des hommes de valeur. En creux, cela veut d'abord dire des adultes dont la place diffère selon le sexe, mais cela induit aussi des adultes qui auront "naturellement" des relations sexuelles dans le cadre des rapports hétéronormés. Or, c'est là que se posent toutes les questions de morale : le paradoxe entre le projet d'idéal d'avenir vertueux des êtres humains et la maîtrise de leur sexualité. La morale est alors le pivot de l'éducation comme : « une œuvre d'orientation patiente qui vise à canaliser les instincts et les sentiments qui portent un sexe vers l'autre[850]».

Les différentes étapes qui élèvent l'être humain vers l'objectif final de réussir une « belle » vie d'adulte est à la fois la combinaison et l'articulation de représentations, de

---

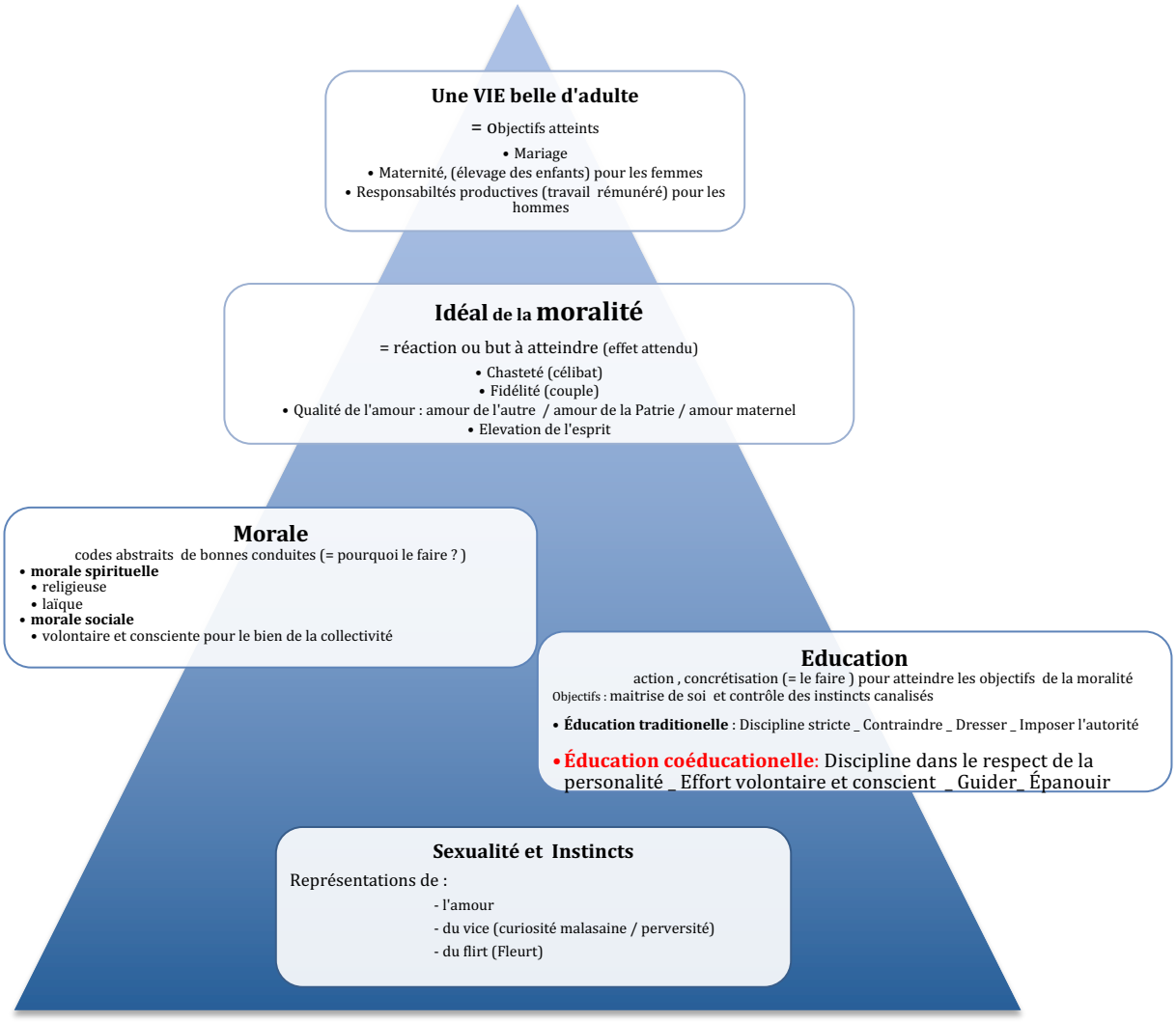
filles/garçons », in Le pouvoir du genre, laïcité et religions (1905-2005), Florence ROCHEFORT (dir.), Le temps du genre, Toulouse, PUM, 2007, p. 99 à 109.

[849] S. POIRSON, La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir…, op.cit., p. 153.

[850] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions…, op.cit*. Chapitre 8 : « Ce qui se fait dans le monde sous le nom de coéducation », p. 95 à 111, p. 107.

modes d'action, et de volonté d'un idéal. Les idéaux pour réussir une vie "normale" et saine d'adulte, quelles que soient les influences idéologiques ou religieuses, sont communs et partagés socialement. C'est pourquoi des théoricien-ne-s de l'éducation abordent les différentes thématiques (représentées par les encadrés sur le graphique) qui, dans leurs démonstrations se mêlent les unes aux autres d'où la tentative de les représenter graphiquement. Chaque thème est accompagné des points d'argumentation qui leur sont associés en termes positifs ou négatifs selon les points de vue des débatteurs/trices. Cependant d'où ils/elles se placent, leur vision d'une vie réussie leur est commune. Elle est, entre autres, fixée par l'éducation et la culture chrétienne avec ses idéaux (amour, chasteté, fidélité), ses codes de bonnes conduites (sociale et spirituelle) et les finalités instituées pour réussir une vie d'adulte telle qu'elle est imaginée (mariage, parentalité, travail).

Graphique V-1 : **La morale au centre de la bonne éducation des enfants**



Certain-e-s des auteur-e-s suggèrent une relecture de ce qui se pratique traditionnellement. Par exemple Élisabeth Huguenin propose d'inverser les façons de voir l'éducation pour que la coéducation devienne un moyen de libération de l'individu. Au lieu d'être soumis aux dogmes de la morale, les jeunes « coéduqués » eux-mêmes s'astreignent volontairement à l'ordre spirituel et social[851]. D'autres ont plus de difficultés à l'idée qu'un changement des mentalités s'opère, ce qui leur semble dangereux sur le plan social.

2. L'enjeu indicible de la coéducation : la place de la sexualité

Sexualité et morale sont intrinsèquement mêlées. La question des enjeux de la sexualité placée à la base du graphique (ci-dessus) montre qu'ils entrent en jeu en tant que représentation positive ou négative des rapports sociaux de sexe. Cependant, nommer la sexualité et le sexe dans le contexte de l'époque est toujours difficile. Rares sont ceux et celles qui osent utiliser ces termes et affronter ce thème en tant qu'argument pour parler des enjeux de la mixité de sexe[852].

Entretenir l'ignorance des questions de sexualité et de vie sexuelle c'est, dans l'esprit de beaucoup de contemporains, lutter contre la dépravation et œuvrer pour la morale. Cela n'empêche pas les auteur-e-s de la « coéducation » de faire souvent référence à l'ouvrage publié en allemand depuis 1907 avant d'être traduit en français, *Morale sexuelle et pédagogie sexuelle*, de Fr. W. Fœrster[853]. Toutefois, en faisant l'éloge de la pudeur et de la force morale il condamne le courant moderne « dilettante » qui favorise la superficialité de « l'initiation sexuelle de la jeunesse » et va à l'encontre de la morale chrétienne. Les propositions de pédagogie sexuelle de Fœrster promeuvent « une éducation de la nature par l'esprit » et « une morale sexuelle pure et haute [qui] est déjà en soi force éducative, même sans beaucoup de méthode technique, la foi résolue et inébranlable en le monde

---

[851] *Ibid.*, p. 107.

[852] Anne-Claire REBREYEND, *Intimités amoureuses: France, 1920-1975*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008, p. 146 : « Le terme « sexualité » apparaît dans les récits, mais peu dans les journaux, où lui son préférés « vie sexuelle » ou « sexe ». Il se vulgarise toutefois à la fin des années 1950 ».

[853] Fr. W. FŒRSTER , *Morale sexuelle et pédagogies sexuelle*, Paris, librairie Bloud & Gay, 1930. Traduction de *Sexualethik und Sexualpädagogik*. Première édition en 1907 régulièrement réédité (en allemand en 1923 et 1952) . L'ouvrage et l'auteur s'occupe uniquement de la sexualité masculine. Grâce à la morale chrétienne, en s'appuyant sur l'honneur masculin, on peut élever les esprits et la raison au delà de l'instinct. Il n'est pas question des femmes si ce n'est dans le mariage monogame. Donc la question d'une éducation mixte n'est même pas envisageable ni envisagée par Fœrster.

spirituel et en ses droits, bannit les démons et contraint la nature à l'obéissance[854] ». Cette forme d'ascèse chrétienne qu'Élisabeth Huguenin critique et largement reprise à son compte par Albert Ehm en 1942, d'autant que l'étude de la pédagogie de Fœrster fut l'objet de sa première thèse[855].

Albert Ehm estime l'éducation sexuelle de la jeunesse nécessaire. Elle est le moyen de lutter contre la dénatalité et de dresser les enfants vers les bonnes orientations morales. « L'éducation sexuelle, c'est l'éducation de la nature par l'esprit [856]» écrit-il. Selon lui les problèmes de la famille et de la démographie ne sont pas d'ordre économique, mais plutôt une cause morale liée à l'individualisme moderne, la recherche des plaisirs et du confort qui refrènent le désir d'enfants ou, tout du moins, le désir de familles nombreuses. Pour lui, une politique démographique « commence par la vénération de la virginité, c'est à dire le culte de la chasteté féminine et par l'élévation de l'âme au-dessus des instincts naturels[857] ». Mettre le corps au service de l'âme, c'est une « hygiène de l'imagination » contre la perversité de l'imagination. Il faut également développer un « sentiment de pudeur », une forme d'ascétisme qui correspond à la force et la volonté pour ne pas céder à la tentation ainsi : « il [le jeune] aura la force de réagir et de prendre l'attitude spirituelle convenable et nécessaire à l'égard des impulsions et des représentations sexuelles[858] ». Pourtant Albert Ehm ne veut pas « prêcher un retour à la séparation totale des sexes » qu'il estime possible dans les petites classes pour les enfants de 7 à 10 ans, mais celle-ci dépend de la qualité et de la formation des éducateurs et éducatrices qui doivent préparer les futur-e-s adolescent-e-s à une éducation à la chasteté. Le problème de la sexualité est donc une question de morale sexuelle ce qui revient à une régulation des rapports entre les sexes. Il espère résoudre les « problèmes sociaux » dont il fait la liste : « (féminisme, prostitution, perversité sexuelles)[859] ».

---

[854] *Ibid.*, citations tirées du prologue de l'ouvrage traduit en 1913.
[855] Albert EHM, *Éducation et culturel: problèmes actuels*, IVAUD, Paris, PUF, 1942. Albert EHM, enseignant de philosophie et homme politique alsacien. Il est l'auteur de deux thèses soutenues à Paris en 1937. L'une sous le titre *F.W Fœrster : sa pédagogie morale* et l'autre consacrée à *L'éducation nouvelle : ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*. Ces travaux l'ont conduit à la publication en 1942 de *Éducation et culture : problèmes actuels*. Il expose un regard critique sur l'éducation nouvelle et la coéducation. Ses idées et propositions cadrent avec l'idéologie pétainiste. Voir la biographie d'Albert Ehm sur le site « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France » animé par Laurent Gutierrez [en ligne].
[856] *Ibid.*, paragraphe intitulé « Éducation sexuelle », p. 220.
[857] *Ibid.*, p. 221-222.
[858] *Ibid.*, p. 220.
[859] *Ibid.*, noté par lui entre parenthèse, p. 216.

Le travail de l'historienne Anne-Claire Rebreyend confirme que dans les années 1930 l'idée d'une éducation sexuelle s'impose depuis son émergence à la fin du XIX[e] siècle, même si elle reste suspecte aux yeux de la France nataliste. Ainsi écrit-elle : « L'AMC[860] puis L'École des parents à partir de 1929 prennent en main les parents chrétiens hostiles au principe d'une éducation sexuelle à l'école et leur assurent vouloir prodiguer une « initiation » à la pratique de la chasteté, progressive et individuelle, axée sur l'aspect moral et non physiologique[861]». Si l'adolescence fait peur aux adultes, leur plus grande angoisse demeure l'idée que des rapports sexuels se pratiquent en dehors du mariage et pire, soit la cause d'une grossesse pour les filles[862]. La réponse à ces craintes, sous couvert de moralité, passe par le contrôle de la sexualité des adolescent-e-s. C'est-à-dire interdire, censurer, refouler, toutes les activités facilitant la rencontre des deux sexes. Les enjeux de la coéducation et de la mixité se trouvent à cette intersection entre les interdits moraux et les risques de transgression de la jeunesse. Or, « dès que l'on touche non seulement au registre de la vie privée, mais de surcroît à la sphère de l'intimité, l'objet se dérobe partiellement, tant il renvoie à des notions aussi complexes à saisir par le chercheur que la pudeur, le tabou et la norme[863]».

Élisabeth Huguenin, en défendant la coéducation, propose, au contraire d'Albert Ehm, un regard positif sur les jeunes et leur capacité à se contrôler. Cela ne l'empêche pas de partager avec lui une vision semblable sur le fait que : « la question délicate des rapports entre les sexes, mais encore celle des répercussions sociales qu'elle comporte : féminisme, prostitution, homosexualité, baisse de la natalité, dégénérescence de la race, etc.[864]» sont les maux de la société. Cette liste, quasi identique à celle de Ehm, si ce n'est qu'elle nomme l'homosexualité alors que lui parle de « perversité sexuelle », montre à quel point la sexualité est au cœur de ce qui est considéré comme des atteintes aux bonnes mœurs.

Mais, comment analyse-t-elle la situation des jeunes à la fin des années vingt et trente ?

---

[860] AMC : Association du mariage chrétien.

[861] Anne-Claire REBREYEND, *Intimités amoureuses: France, 1920-1975*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.

[862] Voir Yvonne KNIBIEHLER, « L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés, Le temps des jeunes filles*, sous la direction de Gabrielle Houbre, n° 4, Toulouse, Presse Universitaire, 1996, p. 2 à 13.

[863] Véronique BLANCHARD, Régis REVENIN, et Jean-Jacques YVOREL, *Les jeunes et la sexualité initiations, interdits, identités (XIXe-XXIe siècle)*, Paris, Éditions Autrement, 2010.

[864] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions, …*, *op.cit.,* chapitre 2 : « le problème le plus urgent qui se pose à la jeunesse actuelle », p. 40.

> Toutes les erreurs possibles les guettent, le fleurt, l'abandon d'une règle morale, le mépris et les impératifs sociaux, le relâchement des mœurs…On ne leur a parlé de la rencontre des sexes que pour leur enseigner à y faire face par des vertus d'abstention[865]

Sans concession elle accuse tout autant la société et le poids de l'éducation morale dont les méthodes sont devenues rétrogrades.

> Or la jeunesse n'entend pas renoncer, elle veut vivre et elle a raison. Il s'agit donc de lui apprendre à le faire noblement. Mais l'idéal moral dont vivent encore tant bien que mal les générations adultes est révoqué par les jeunes comme celui d'une époque dépassée et les systèmes d'éducation imaginés jadis se révèlent inefficaces aujourd'hui[866].

Sans perdre de vue les idéaux éducatifs du respect, de l'amour de la charité, la solution est, pour elle, le système de la coéducation. Parce que depuis son expérience vécue à l'école de l'Odenwald elle est convaincue que « l'apprentissage de la vie en commun est le plus capable de leur enseigner comment l'homme et la femme peuvent vivre ensemble noblement et utilement [867] ». Aussi pour atténuer le conflit des générations et l'incompréhension des adultes qui « ne perçoivent pas comme elle [la jeunesse], les contradictions qui existent entre les exigences de la morale traditionnelle et les nécessités de la pratique, entre la théorie et la vie[868]» il faut inventer une nouvelle façon d'éduquer pour l'adapter à l'époque. Et « Cette moralité nouvelle, il s'agit de l'enseigner aux adolescents…[869]». Le discours d'Élisabeth Huguenin reflète l'impression partagée par tous ceux et celles qui cherchent comment l'éducation peut et doit changer. Le choc moral de la Première Guerre mondiale a transformé la donne. Le monde d'avant la Guerre est inexorablement dépassé et « De partout montait une protestation contre la morale traditionnelle qui mutile l'être humain au nom d'un idéal inaccessible et l'empêche de réaliser pleinement sa destinée terrestre[870]». Le choix des mots est mâtiné de culture religieuse toujours associée aux valeurs morales. Il n'empêche, le programme réformateur revient à s'adapter aux protestations contre la morale traditionnelle tout en gardant très présent les devoirs de partage, de respect d'autrui et de droiture de l'esprit ou de « l'âme » selon les auteur-e-s.

---

[865] *Ibid.*, p. 38.
[866] *Ibid.*, p. 38.
[867] *Ibid.*, p. 40.
[868] *Ibid.*, p. 40.
[869] *Ibid.*, p. 40.
[870] *Ibid.*, chapitre 7, p. 83 à 84.

3. Concilier morale et religion à l'école coéducative ?

Entre culture religieuse et morale laïque la place de leur enseignement pose problème à la plupart des théoricien-ne-s en éducation[871]. C'est d'ailleurs le terreau des adversaires de la coéducation. En fait, l'idée de dissocier religion et la morale, revient à proposer une morale isolée des notions religieuses ce qui pose problème[872].

S. Poirson qui consacre un chapitre complet à ce sujet, nous donne les pistes pour appréhender les réticences[873]. Elle-même affirme que l'anticléricalisme « fait de la contre-éducation[874]». Croyante, elle part du postulat que Dieu existe. Il faut, selon elle, reconnaître l'existence de Dieu et respecter les croyances, car « Le but des fondateurs des religions fut toujours de guider l'homme primitif vers le mieux, vers le bien[875]», or « La masse a besoin de Dieu[876]» et de religion pour se moraliser. La religion permet d'expliquer les origines de l'existence, de donner du sens à la vie, car elle explique « le mystère du commencement ». D'après elle, seules les personnes très cultivées les « intelligences supérieures[877]» peuvent se passer de Dieu. Ou plutôt, peuvent avoir une morale sans Dieu. Dans le cadre de la laïcité elle estime nécessaire de donner un aperçu du religieux dans le respect de la foi parce qu'elle est « régulatrice de beaucoup de consciences[878]» et c'est une ouverture « aux souffles de l'esprit, digne d'intelligence libre[879]». S. Poirson propose non pas d'enseigner des dogmes « vieux et usés », mais des cours d'histoire religieuse permettant à chacun-e de croire selon son libre arbitre et de se développer intérieurement de façon personnelle. Ainsi : « Une croyance rationnelle et évolutive suivra dans les cerveaux des deux sexes la progression des vieux préjugés dogmatiques et matérialistes[880]». D'autant qu'elle s'inquiète des réponses que l'on peut donner, si l'on ne se réfère pas à Dieu, lorsque l'on doit répondre aux questions des enfants et des jeunes qui

---

[871] Laurence LOEFFEL, La question du fondement de la morale laïque…,op.cit.
[872] Florence ROCHEFORT (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religions 1905-2005*, Le temps du genre, Toulouse, PUM, 2007. Marcel GAUCHET, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité,* Paris, Gallimard, 1998.
[873] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir…*, *op.cit.,* chapitre 5 : « La religion et la morale à l'école » p. 137 à 160.
[874] *Ibid.,* p. 138.
[875] *Ibid.*, p. 156.
[876] *Ibid.*, p. 139.
[877] *Ibid.*, p. 139.
[878] *Ibid.*, p. 157.
[879] *Ibid.*, p. 159.
[880] *Ibid.*, p. 160.

veulent comprendre les origines du monde ou bien les rassurer de leurs angoisses sur l'au-delà. Paradoxalement elle soutient la liberté de conscience et approuve qu'il n'y ait pas d'enseignement religieux à l'école. D'ailleurs sa visite en 1910 de l'orphelinat de Cempuis lui a confirmé que la vie commune et en commun, avec les valeurs de fraternité et de solidarité qu'elle véhicule, permet de réaliser une neutralité religieuse[881]. Sans jamais la nommer, elle défend la laïcité. On sent bien que le mot n'est volontairement pas utilisé pour ne pas froisser les lecteurs[882]. Le sujet étant encore ultra-sensible (en 1911) elle préfère sans doute garder une position stratégique et parler de la neutralité scolaire de l'État. Cette neutralité que l'Église catholique a du mal à accepter tout au long du premier vingtième siècle. Pour faire bonne mesure elle accuse tout autant le philosophe matérialiste athée et le prêtre catholique de développer des discours discutables sur la place des religions à l'école. Et enfin l'auteure se rassure avec l'exemple de la pédagogie américaine. Cette dernière s'est dédouanée des controverses religieuses en appliquant une stricte neutralité, sans aucune pratique religieuse, dans les écoles mixtes. Finalement pour S. Poirson cela semble également une solution médiane puisque l'éducation « y fonctionne dans une très légère ambiance de christianisme[883]».

4. La morale en éducation

> Il est urgent d'introduire une moralité nouvelle dans les rapports de l'homme et de la femme, moralité dont l'apprentissage ne commencera pas au mariage, comme jadis, mais au berceau, et dont le moins que l'on puisse dire est qu'elle ne sera plus un idéal négatif de préservation personnel, mais un idéal positif de respect d'autrui[884].

Voici le programme qu'Élisabeth Huguenin donne à la coéducation. Il répond ainsi au choc des générations, à la lutte entre les nostalgiques du passé et les modernes, tout en restant fidèle aux idéaux sociaux vertueux. Cependant, elle change la perspective des modalités éducatives. Cette nouvelle forme d'éducation cherche à responsabiliser les jeunes dans le respect du sexe opposé et à maîtriser leurs instincts. Alors que l'éducation morale traditionnelle, en condamnant ce que les religions traduisent par « pêchés », n'a comme réponse éducative que de ''surveiller et punir'' la transgression des interdits.

---

[881] *Ibid.*, chapitre 4 : « L'orphelinat Prévost » p. 103 à 135, p. 122.
[882] *Ibid.,* chapitre 5 : « La religion et la morale à l'école » p. 137 à 160, p. 137.
[883] *Ibid.*, p. 141.
[884] *Ibid.*, p. 139.

Les effets de la coéducation sur la moralité sont, pour certain-e-s comme Huguenin, Burness ou encore les féministes, des moyens de lutter contre les dérives du progrès social. Pour d'autres comme Jeanne Peti(t)col, l'angle de vue différentialiste lui donne les arguments pour repérer des morales singulières à chaque sexe qui méritent alors un traitement particulier et séparé.

a. Le mélange des sexes est moralement éducatif. Des résultats prouvent l'efficacité.

Qu'apporte la coéducation à la morale sociale ? Le collectif des groupes féministes de l'enseignement laïque consacre une page à cette question . Pour les syndicalistes, des expériences très positives ont d'« heureux résultats[885]» qui suffisent à lever toutes les craintes d'ordre morales. Elles confirment leur point de vue en se référant au grand pédagogue de l'Éducation nouvelle Adolphe Ferrière ou encore à la psychanalyse freudienne.

D'après les observations des enseignantes syndiquées, le développement de la camaraderie, de l'estime de soi et des autres, par la confiance entre les sexes, remplace « l'animosité » de l'autre sexe. La peur de l'inconnu disparaît. Ainsi la critique sur la montée de l'individualisme est contredite par le fait que l'émulation collective s'avère supérieure à l'ambition individuelle. De plus, la concurrence saine et non violente entre filles et garçon devient un atout pour la formation intellectuelle.

Elles dénoncent un autre préjugé récurrent, à savoir le risque de féminisation ou/et de masculinisation évoqué par de nombreux adversaires. Or les enseignant-e-s remarquent plutôt un nouvel équilibre qui en « n'unifiant pas les caractères comme d'aucuns le craignaient[886]» permet une atténuation des différences et des violences de genre.

Le dernier point concerne les craintes sur la sexualité et ses vices. Au regard des différentes expériences observées, elles constatent que les perversités n'apparaissent pas dans la coéducation. D'ailleurs, les réflexions glanées dans les rapports académiques y font souvent allusion pour s'étonner que la cohabitation des deux sexes n'entraîne pas plus de

---

[885] Le collectif des groupes féministes de l'enseignement laïc « COÉDUCATION », *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïque*, Supplément du bulletin syndical, n° spécial, n° 26 , 1925, p. 13 à 20, p. 15.
[886] Ibid.

difficultés alors que moralement les échanges amoureux sont illicites et punis[887]. S'il est toujours conseillé de proposer la coéducation dès le plus jeune âge, avant la puberté (12/13 ans), on n'élude pas le fait que la mixité permet à certains couples de se former et d'aller jusqu'au mariage. Mais ce sont des mariages supposés heureux parce que les couples ont la possibilité de se choisir. Enfin, sans la nommer ouvertement elles défendent le mélange des sexes parce qu'il éviterait l'homosexualité, car : « En vivant ensemble, les jeunes gens apprennent à mieux s'étudier et à s'apprécier, les liens de sympathie se resserrant, il s'éveille une certaine répugnance contre les habitudes immorales[888]». Qu'entend-on par « vivre ensemble » ? C'est le temps scolaire dans le cadre du coenseignement, mais il est hebdomadaire, mensuel voir trimestriel à l'internat. Or dans les années trente, le pensionnat notamment chez les garçons est de plus en plus décrié pour différentes raisons. Si l'on accuse la discipline trop militaire, l'immorale homosexualité qui comble la solitude des pensionnaires se rajoute aux griefs bien que cela ne se dise pas ouvertement[889].

Au contraire, Élisabeth Huguenin voit dans l'internat coéducatif à la campagne un lieu de « haute moralité ». Organisé comme une grande famille les adultes éducateurs/trices ont le souci éducatif d'obtenir une attitude respectueuse entre les pensionnaires de tous les âges et avec des liens d'amitié saine et de collaboration. Le système résout le problème sexuel en le rendant moral grâce à des relations « normales », « naturelles » entre les deux sexes, entre les enfants et les adultes et qui ne sont pas « contre nature ». C'est même :

> Une institution de prophylaxie contre l'impureté, l'immoralité, l'homosexualité et les mille formes de perversités auxquels a recours l'individu qui est privé du contact régulateur de l'autre sexe[890].

La coéducation intégrale permet ainsi de construire un idéal commun réaliste. Les jeunes sont face aux réalités des autres personnalités avec leurs vertus, leurs qualités et leurs défauts. Ainsi les filles qui « rêve(nt) de l'amour[891]» en « marge de la réalité » se font

---

[887] Voir le chapitre 3. [*Cf.* AN, F17 13929, Caen – 1928 . Histoire d'une jeune fille renvoyée pour correspondance avec un condisciple dans un classe mixte].

[888] Citation reprise à un certain Monsieur Marro qui a écrit un texte intitulé « La puberté chez l'homme et chez la femme », in, « Coéducation», *Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïque*,… *op.cit.,* p. 15.

[889] Voir André RAUCH, chapitre 5 : « L'école des garçons » in *Crise de l'identité masculine (1789 - 1914) »*, livre 1 in Le premier sexe : Mutations et crise de l'identité *masculine*, Paris, Hachette, 2000. Lire le roman de Roger PEYREFITTE, *Les amitiés particulières,* Flammarion, 1951.

[890] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*…, *op.cit.,* chapitre 9 : « Les avantages de la coéducation », p. 113 à 122, p. 117.

[891] *Ibid.*, p. 120.

moins d'illusions. Et « Quand les curiosités sont satisfaites bien des perversités disparaissent[892]» chez les garçons.

b. Pourquoi et comment enseigner la morale ?

Si Élisabeth Huguenin défend la coéducation intégrale, ce n'est pas le cas de G. F. Burness qui prône l'adaptation des enseignements selon les sexes et une organisation matérielle aménagée pour chacun-e. Il n'empêche que pour l'un et l'autre la morale reste la question la plus importante. Ils ne sont pas dupes, elle ne résoudra pas les problèmes de moralité. Et quoi qu'il en soit, femmes et hommes seront toujours attiraient les uns par les autres. Mais chacun-e pense qu'avec la coéducation on a les moyens de développer le respect mutuel et de bonnes relations sociales. Burness définit alors la formation morale par « tout ce qui a un rapport direct avec l'éducation de la volonté, la formation des bonnes habitudes et le développement du caractère[893]». Son enseignement va au-delà des leçons de morale. C'est l'esprit de l'école qui doit être moral, il doit pénétrer tous les instants de l'emploi du temps. Comment ? En respectant la « nature » et les compétences de chacun-e dit Élisabeth Huguenin, critiquant l'éducation traditionnelle qui contraint la nature[894]. D'où l'importance des qualités éducatives des adultes, car « c'est une tâche très délicate que de diriger les instincts et les sentiments d'un enfant[895]». Or les théoricien-n-es dénoncent ce qui se pratique traditionnellement, ils jugent que la plupart des éducateurs/trices «finissent par se persuader que la difficulté n'existe pas[896]». Sauf que le déni, les interdits et la culpabilité développent des « curiosités malsaines[897] » et les « sentiments romantiques[898] » qui envahissent les esprits adolescents. Burness écrit : « C'est toujours le "mystérieux" et "l'inconnu" qui trouble l'imagination[899]». D'ailleurs, en comparant les comportements des garçons dans les écoles non mixtes où leur mépris à l'égard des filles est une réalité trop généralisée, où les grossièretés et « histoires

---

[892] *Ibid.*, p. 117.
[893] G. F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaire,* Lille, C. Robbe, 1912, chapitre 14 « coté moral de la question », p. 163.
[894] Élisabeth HUGUENIN, *op.cit.,* chapitre 7 : « Analyse critique de l'éducation donnée à l' Odenwald », p. 82 à 94, p. 85.
[895] *Ibid.,* p. 115.
[896] *Ibid.*, p. 115.
[897] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions…, op. cit.,* chapitre 9 « les avantages de la coéducation », p. 117 et G. F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaire…, op. cit.,* chapitre15 : sans titre – (suite du chapitre 14 « coté moral de la question), p. 171 à 180.
[898] Élisabeth HUGUENIN, La coéducation des sexes, expériences et réflexions,…, op. cit., p.117.
[899] G. F. BURNESS, La coéducation dans les écoles secondaire…, op. cit., p. 175.

douteuses » sont plus répandues, il fait le même constat que ses collègues S. Poirson, E. Huguenin. Lui aussi croit que l'éducation au respect est garantie par la surveillance bienveillante, participative, d'éducateurs/trices de qualité qui l'exerce dans la confiance des jeunes pour les adultes. Il complète sa réflexion en insistant sur le partage intellectuel de la coéducation qui, selon lui, atténue ce sentiment de mépris des garçons qui se contrôlent devant des filles. Les échanges directs simplifient les relations et évitent les regards déformés sur l'autre sexe. Pour affirmer son jugement il témoigne de son expérience. En quinze ans de direction il n'a pas eu à faire face, ou très peu, à des problèmes de flirt et de « correspondance illicite » ni à aucune plainte des parents. D'ailleurs des fratries complètes ont fréquenté son école[900].

En conclusion, pour les deux essayistes l'isolement par la séparation des sexes est contre-productif. L'adolescent-e est de toute façon confronté à sa sexualité naissante. En revanche, il/elle peut mieux prendre conscience de ses responsabilités morales en vivant dans un collectif mixte[901].

c. Morale de la soumission ou morale de l'action ?

Le point de vue en faveur d'une bonne éducation morale pour les garçons et les filles mélangées n'est pas du tout partagé par Jeanne Peti(t)col, sachant que son souci est de protéger les filles des mauvaises influences qu'elle attribue aux jeunes gens. Elle théorise en distinguant une morale de la soumission et une morale de l'action. En même temps, elle est tout à fait consciente d'être à contre-courant :

> Vous contestez mes deux morales ; vous prétendez qu'il existe un sens moral sans caractères spécifiques, et fort souhaitable à tous comme base. Sans doute ! Mais nierez-vous que dans la pratique ordinaire de la vie, les problèmes […], se montrent de points de vue différents, parfois opposé ?[902]

Aussi dans ce premier article paru en 1925 dans la *Revue Universitaire*, elle affirme que « les hommes sont faits pour agir et les femmes pour subir[903]». Cependant, elle précise que la soumission est exigeante, elle demande du bon sens, de la finesse pour comprendre, s'adapter et « vivre sa vie ». Il ne faut pas la confondre avec une annulation « de son moi », un renoncement aux « grands rôles » ou encore une abdication de la personnalité. C'est

---

[900] Ibid.
[901] Élisabeth HUGUENIN, La coéducation des sexes, expériences et réflexions…, op. cit., p.117 – 118.
[902] Jeanne PETITCOL, « Classes mixtes et coéducation », in *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, nº 6, juin 1925, p. 418 à 429, p. 425.
[903] *Ibid.,* p. 425.

plutôt une question de « destinée » sexuée. D'ailleurs, lorsqu'elle écrit deux ans plus tard, en 1927 « l'erreur de l'école mixte » dans la *Revue des Deux Mondes,* elle préfère approfondir le thème de la destinée. En effet elle insiste sur le devoir des femmes qui doivent accepter d'attendre toute leur vie. Ainsi : « aux femmes de vouloir ce qu'elles pourront[904]», *a contrario* l'homme peut choisir puisqu' :« aux hommes il n'est de pouvoir que ce qu'ils voudront[905]». En tant qu'enseignante elle conclue qu'il faut adapter les études selon le sexe, féminiser les programmes scolaires pour répondre à la place de chacun-e dans la société et à l'idéal éducatif que l'on estime le meilleur.

> L'éducation des jeunes filles […] doit être nettement déterministe. Montrer à chaque pas comment les connaissances, comment les qualités acquises au collège, trouvent un sûr emploi dans la vie d'épouses et de mères, c'est l'une des tâches du professeur ; l'une des plus nécessaires, celle qu'interdit la classe mixte[906]

Au demeurant Jeanne Crouzet-Benaben, qui dirige le bulletin de l'Enseignement secondaire des jeunes filles (ESJF) de la *Revue Universitaire*, fait l'analyse de l'article de 1927 de Jeanne Peti(t)col[907] . Elle lui répond en 1928 avec tact :

> […] nous reproduisons sans commentaires personnels la thèse brillamment exposée par l'auteur. En remerciant M^elle^ Petitcol pour sa vigoureuse défense des distinctions utiles […] notons cependant que certains de ses arguments nous paraissent prêter à la controverse. La différence faite entre l'éducation des jeunes garçons apprenant le *choix* et celle des jeunes filles apprenant, somme toute, l'*acceptation*, semble, à tout le moins, bien peu féministe. N'a-t-on rien appris depuis Diderot ? En ces pages où nous signalons chaque mois les nouvelles carrières qui s'ouvrent aux jeunes filles, on ne peut se défendre de marquer ici quelque étonnement

Jeanne Crouzet-Benaben, grande figure de la défense de l'enseignement secondaire pour les jeunes filles a, de manière générale, un regard féministe que l'on peut qualifier de fidèle, mais modéré. Vis-à-vis de la coéducation, tout au long de sa vie professionnelle et de rédactrice de l'ESJF, elle n'a pas imposé d'avis très tranché. Elle hésite. Car, même si elle adhère intellectuellement au renouveau pédagogique induit par un système mixte, elle soutient profondément l'éducation féminine et le statut des professeurs femmes. A l'instar

---

[904] Jeanne PETICOL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, 860 à 875, p. 870.
[905] *Ibid.,* p. 870.
[906] *Ibid.*, p. 871.
[907] Lorsque deux ans plutôt en 1925, Jeanne Crouzet-Benaben avait publié le premier article de Jeanne Petitcol sous le titre « Classes mixtes et coéducation dans l'enseignement secondaire » dans le « Bulletin de l'Enseignement secondaire des jeunes filles » (ESJF) de la *Revue Universitaire* (*RU*), fidèle à sa ligne de conduite elle n'avait fait aucun commentaire, respectant les opinions de l'auteure Jeanne Petitcol.

de Jeanne Peti(t)col, elle aussi craint les possibles pertes de reconnaissances à l'égard de l'éducation secondaire des filles et de leurs enseignantes si celle-ci se laisse dominer par le système masculin.

Mais revenons à la morale. Quel que soit le point de vue à l'égard du mélange des sexes (réticence ou approbation), son enseignement est une évidence pour tous et toutes. Elle appartient intrinsèquement à l'éducation au sens large. Philosophes, pédagogues, religieux, politiques de tous bords, discutent et se positionnent sur la « bonne » morale à enseigner dans le cadre de l'école publique. Les publications sur ce thème abondent tout au long du XIX^{e} siècle et première moitié du XX^{e} siècle[908]. On peut alors reprendre la réflexion de S. Poirson convaincue que l'éducation des enfants est le reflet de la morale sociale. Elle voit dans le séparatisme l'image même d'une société où les deux sexes sont traités à part et inégalement : « C'est, par la même, la guerre des sexes perpétuée[909]». Elle y répond en défendant le principe de *l'entr'aide* posé comme une règle de vie commune pour le progrès :

> aucune éducation, croyons-nous, n'est mieux faite pour développer l'élite et l'entr'aide qu'une éducation mixte *bien menée.*
>
> 1° Par son enseignement scientifique et moral, elle favorise toutes les intelligences.
>
> 2° (…) l'entr'aide est la splendide association humaine de l'homme et de la femme, base de la famille. Plus la famille est pure, aimante, unie, plus forte est la nation[910].

Ainsi l'ordre social et ses normes ne sont pas remis en cause. Au contraire le système coéducatif , au nom du progrès et de la modernité, devient le meilleur rempart contre ce qui fait craindre des formes de décadence morale.

> Nous pensons qu'à l'époque où les écoles mixtes seront reconnues et acceptées comme une amélioration certaine pour régler de façon supérieure les rapports des sexes, l'effet moral des points de vue nouveaux affectera en masse les individus de la nation[911]

Alors, comment faire cohabiter des jeunes des deux sexes qui doivent apprendre à maîtriser leurs « instincts physiques » naturels et qui doivent aboutir à l'idéal d'honnêtes

---

[908] Voir entre-autre l'article de Jean Élisabeth PEDERSEN, « Éducation sexuelle et morale laïque chez Durkheim », in *Le pouvoir du genre : laïcités et religions 1905-2005*, Florence ROCHEFORT (dir.), Le temps du genre, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, p. 111-125.
[909] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir…*, *op.cit.,* chapitre 3: « La moralité », p. 65 à 102, p. 75.
[910] *Ibid.*, chapitre 10 : « Considération générales », p. 247 à 279, p. 273.
[911] *Ibid.*, p. 274.

personnes au cœur « noble » et « pur » ? Quelles sont, pour la jeunesse, les normes acceptables de bonnes relations sociales[912] ?

III. Gérer les relations entre les jeunes adolescent-e-s

Étudier des rapports sociaux des élèves (adolescent-e-s) à l'angle du genre, participe à l'historicisation de la catégorie toujours plus nombreuse des collégien-ne-s et des lycéen-ne-s. Il s'agit de décoder les différentes façons de penser les relations entre jeunes d'une même génération, dans les discours des théoricien-ne-s. La coéducation, permet-elle, comme l'imagine S. Poirson en 1911, de développer des relations sociales où les deux sexes se réalisent « équivalents », ni supérieurs, ni inférieurs à l'autre ?

En se référant à l'article fondateur de Joan W. Scott, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique[913] », Florence Rochefort justifie comment le paradigme de genre permet de saisir les relations entre les sexes et les types de féminités, de masculinités et de sexualités qui se construisent socialement[914]. Le genre n'est pas l'équivalent de la variable sexe. Pour autant les auteur-e-s du premier XX^{e} siècle recourent à la nature et à la prédestination de chaque sexe et dans les non-dits de leurs réflexions sur les rapports sociaux, elles et ils font appel à la façon dont la sexualité est envisagée. Les questions sexuelles sont, implicitement ou pas, à la base des préoccupations de l'éducation[915]. Elles sont encore plus prégnantes dans un cadre coéducatif. Abordées par les débatteurs de deux manières antinomiques, l'une voit positivement la sexualité comme le résultat d'une relation amoureuse. L'autre insiste sur les aspects pervers et malsains que le désir de sexualité peut développer. Sur le plan moral on parle alors de « vices » et/ou de « curiosités malsaines ». Nous avons vu comment quelques auteurs américains (G. Stanley Hall, le juge Lindsey, etc.) ont utilisé ce levier pour critiquer la coéducation scolaire. Leurs propos ont servi de point d'appui à ceux et celles qui veulent s'effrayer des dangers de la

---

[912] Antoine PROST, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n^{o} 13, 1987, p. 35 à 43. [en ligne]

[913] Joan W. SCOTT, « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, n^{o} 37/38, 1988, p.125 à 153.

[914] Florence ROCHEFORT (dir.), *Le pouvoir du genre, laïcités et religions 1905 – 2005*, Toulouse, PUM, 2007, p.11.
Sur l'usage du genre en histoire et en France voir aussi Françoise THEBAUD, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*,1^{e} édition 1998, 2e édition revue et augmentée, Lyon, ENS, 2007.

[915] Pour le visualiser voir le graphique V-1 sur « La morale au centre de l'éducation complète des enfants » (graphique).

promiscuité des sexes. De plus, en France on persiste longtemps à représenter l'adolescence comme « l'âge sexuel » dit Agnès Thiercé[916].

Cependant entre amour marital et instincts « vicieux », que l'on prête notamment aux garçons, il existe une place pour des rapports de séduction qui prennent le nom de « flirt » ou de « fleurt » sous la plume d'Élisabeth Huguenin. Or ces types de relations sont mal perçues d'après les auteur-e-s.

En perspective, il est intéressant de se pencher sur la façon dont elles et ils font appel à la psychanalyse et à la psychologie pour justifier l'organisation des rapports sociaux de sexe.

Enfin, tous et toutes évoquent la crainte de la féminisation et de la masculinisation de la jeunesse coéduquée.

1. Séduction, flirt et galanterie chez les jeunes

Le flirt est peu visible, toujours considéré comme une transgression dans la période de l'entre-deux-guerres d'après Anne-Claire Rébreyend[917]. L'historienne évoque également le fait que « c'est un domaine [le flirt] dans lequel elles [les filles] ont le sentiment de fixer les règles du jeu, contrairement à la sexualité régie pas les hommes[918]». Si le sentiment de maîtriser les codes du flirt est attribué aux filles, il est sans doute partagé par les garçons dans le sens contraire. Pour eux, cela revient en quelque sorte à une perte de pouvoir (de pouvoir de séduction) qui ne peut laisser indifférent, les hommes tout comme la société en général, parce que ces nouveaux codes perturbent les normes des relations sociales.

A la question du flirt Jeanne Peti(t)col par exemple rappelle que le risque de ce type de relations entre jeunes est valable dans d'autres lieux de socialisation comme « à la plage, au tennis, en soirée, où il n'est guère d'usage d'élever une barrière entre les deux moitiés de l'humanité[919] ». Elle rajoute : « On peut même soutenir qu'à tout prendre un flirt se poursuit moins commodément sous le regard d'un professeur [920]» et par conséquent moins

[916] Agnès THIERCÉ, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris: Belin, 1999.
[917] Anne-Claire REBREYEND, *Intimités amoureuses: France, 1920-1975*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.
[918] *Ibid.*, p. 158.
[919] Jeanne PETITCOL, « Classes mixtes et coéducation », in *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, nº 6, juin 1925, p. 419.
[920] Ibid.

visible dans l'enceinte scolaire. En effet, le travail de recherche d'Anne-Marie Sohn confirme l'émancipation des jeunes filles dans les années 1930[921]. Elle l'explique par une multiplicité de facteurs : le recul des interdits moraux, la place du bonheur des enfants au centre de l'éducation, l'« effondrement du patriarcat » qui accompagne la déchristianisation. Aussi la ségrégation sexuelle est de plus en plus relativisée par la communauté sociale, d'où la multiplication des occasions de rencontre des deux sexes à l'école et ailleurs ; à la campagne comme à la ville.

Pour autant Jeanne Peti(t)col est très inquiète de la tournure de ces relations entre adolescent-e-s. Selon elle, les filles sont des êtres influençables qui ne peuvent résister à la séduction masculine. Touchées par l'intérêt que les garçons peuvent leur porter ou bien « trop flattée(s) d'avoir été choisie par lui comme partenaire ! –partenaire d'un instant ! – Partenaire pour la vie pour peu qu'il l'en priât [sic]…[922]», elles feront de mauvais choix si elles ne reçoivent une bonne éducation adaptée à leurs tempéraments. Mais ce n'est pas dans les classes mixtes qu'elles peuvent acquérir les armes de leur jugement, pense alors Jeanne Peti(t)col. Au contraire, la fréquentation des garçons en salle de cours leur donne trop l'occasion de juger et de se moquer d'eux, surtout s'ils sont en difficultés scolaires, à cause de «leur naturelle malice, aiguisée de suffisance [qui] les rend gaiement impitoyables[923] ». En revanche, cela n'empêche pas les filles de tomber dans les pièges de la séduction masculine parce qu'elles sont très facilement « dupe[nt] de leur cœur ». Quant aux garçons, avec leurs jeux bruyants et leurs manières brutales Jeanne Peti(t)col les considèrent flatteurs, inconstants et turbulents. Elle est méfiante à l'égard des comportements de la jeunesse

> Quinze ans, seize ans : c'est l'âge où s'échangent parfois clandestinement, et malgré toutes les surveillances, entre lycéens les brochures suspectes et les illustrés polissons, où l'on se conte l'air avantageux, ses premières fredaines ! De camarade en camarade, les échanges de confidences passent, glissent, se faufilent.[…] Croyez-vous que les jeunes filles ne respireront pas cette atmosphère[…], plus dangereuse pour elle , parce que leur ignorance ne leur permettra pas de retrouver la vérité à travers les déformations entrevues ?[924]

---

[921] Anne-Marie SOHN, *Chrysalides: femmes dans la vie privée (XIXe-XXe siècles)*, Paris: Publications de la Sorbonne, 1996. Et Anne-Marie SOHN, « Les "relations filles-garçons": du chaperonnage à la mixité (1870-1970) », in *Travail, genre et sociétés*, nº 9, 2003, p. 91 à 109, [en ligne]. Voir aussi Christine BARD, *Les femmes dans la société française au 20e siècle*, Collection U, Paris, Colin, 2001.
[922] Jeanne PETITCOL, « Classes mixtes et coéducation », …,*op.cit.,* p. 420
[923] *Ibid.*, p. 420.
[924] *Ibid.*, p. 423.

Quoi qu'il en soit, l'auteure défend l'intérêt des filles même si elle laisse entendre qu'elles sont influençables et naïves. Par contre Jeanne Peti(t)col accuse de « pure théorie[925]» l'idée que le côtoiement quotidien est un moyen pour les jeunes de mieux se connaître et donc de mieux se respecter pour, à terme, mieux choisir son ou sa futur-e conjoint-e.

C'est en effet le discours tenu par les défenseurs de la coéducation dont Élisabeth Huguenin représente le courant réformateur. Nous l'avons vu, sa conception de l'éducation morale propose de concilier anciens et modernes[926]. Elle croit à la perfectibilité de l'être humain et à une éducation optimiste basée sur la confiance entre les personnes de tous les âges. Sans doute un peu naïvement, d'après son expérience à l'*Odenwaldschule*, elle prétend que les « fleurts » ou « amourettes » n'existent pas dans le système coéducatif. Elle préfère parler de la camaraderie et des possibilités de « profondes amitiés » sans nier qu'elles puissent devenir de belles histoires d'amour[927]. En fait, en jugeant les femmes américaines elle a exprimé le sens négatif qu'elle assigne au mot flirt dont elle francise l'orthographe en « fleurt »[928]. En tout cas sa définition du « fleurt » revient à ce qu'Anne-Claire Rébreyend pointe dans son étude. A savoir l'idée que dans le flirt les filles deviennent maîtresses de leur comportement, voir même à l'origine des préliminaires dans les relations femmes / hommes. Malgré toute la modernité de sa pensée, Élisabeth Huguenin préfère de la retenue de la part des filles, même si elle espère un partage respectueux des rapports amicaux entre élèves des deux sexes.

Les deux pédagogues de la même génération, Jeanne Peti(t)col et Élisabeth Huguenin dont les prises de position semblent si différentes nous rappellent à quel point leur raisonnement est tributaire de leur milieu, de leurs expériences personnelles et professionnelles, de leurs engagements. On perçoit que leur rapport au monde est différent, leurs visions des relations humaines aussi. Et donc les perspectives qu'elles assignent aux impacts des relations sexuées des jeunes pubertaires diffèrent. Et pourtant elles se retrouvent intellectuellement dans leurs conceptions naturalistes des relations femmes/hommes. Elles ne peuvent se détacher de la construction biologique des sexes. Si

---

[925] *Ibid.*, p. 420.
[926] Voir la partie II-4 « La morale en éducation » du chapitre 5 de la thèse.
[927] Voir la sous-partie (c) : « A l'Odenwald », une structure exemplaire de l'École nouvelle coéducative » de la partie I-4 du chapitre 4 de la thèse.
[928] Voir la partie I-2 : « L'exemple américain, point d'appui des théoricien-ne-s français-e-s de la coéducation » du chapitre 4 de la thèse.

l'une veut protéger les filles des rapports de forces imposés par la domination masculine, l'autre croit à la complémentarité des sexes dans une forme d'égalité de traitement.

Les relations sociales entre femmes et hommes sont également abordées par S. Poirson pour qui « les intrigues qui iraient jusqu'au bout … [et] les « flirts » poussés forts[929]» s'explique par le principe de la galanterie « toujours dangereuse, équivoque, et mauvaise[930] ». Selon elle, les inégalités maintiennent les femmes dans une situation d'infériorité « parce que nous sommes depuis des siècles élevés dans cette idée de la séparation des sexes, qui enseigne la galanterie c'est à dire sous des dehors dorés le parfait mépris de la femme et de la jeune fille[931]». Aussi, seule la coéducation est capable de faire changer les mœurs pour apprendre le respect de la jeune fille. Pour confirmer sa démonstration elle croise les argumentaires de pédagogues reconnus. Elle retient d'une part la thèse de Léopold Lacour[932] qui accuse l'hypocrisie sociale d'être la « gardienne du vice » sous couvert de moralité. D'autre part elle reprend, entre autres, des propos de Ferdinand Buisson qui ne condamne pas la coéducation lorsqu'il pense que la connaissance de "l'autre" évite les mystères et les « curiosités inquiètes[933]» si depuis le plus jeune âge les enfants et les jeunes se côtoient régulièrement.

Jeanne Petitcol, Élisabeth Huguenin et S. Poirson dénoncent deux formes de rapports de séductions : le flirt et la galanterie. Si l'éducation au respect du sexe opposé et la défense des conditions féminines sont les points communs de leurs réflexions ; inversement leurs jugements et leurs perspectives sur le système social sont loin d'être semblables. Ces divergences de points de vue nous renvoient à l'analyse genrée de la socialisation des jeunes de l'entre-deux-guerres. Les modalités des relations plus ou moins libres ou contraintes, plus ou moins égalitaires ou oppressives, reflètent les comportements de la population en général. Les rôles et des fonctions selon le sexe sont bien ancrés dans les

---

[929] S. POIRSON, *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir…*, *op.cit.,* chapitre 3: « La moralité », p. 65 à 102, p. 74.
[930] *Ibid.*, p. 74.
[931] *Ibid.*, p. 74.
[932] Léopod LACOUR, journaliste. Soutien des féministes notamment au congrès féministe international de Paris en 1896 considéré comme le congrès de la coéducation. Léopold Lacour a été séduit par l'expérience de Cempuis. Il est l'auteur de *Humanisme intégral, Le Duel des sexes, La cité future* , édité en 1897. (voir Denise KERNAOUCH, « Féminisme et laïcité, 1848 - 1914 ». *Bulletin des archives du féminisme*, nº 9, 2005, p. 20.)
[933] S. POIRSON, La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir…, op.cit., chapitre 3 : « La moralité », p. 76-77.

esprits et pourtant les choses se discutent. La diffusion des théories psychanalytiques et leurs conséquences sur les sciences de la psychologie font leur entrée dans les réflexions à propos des rapports sociaux de sexes. La question de la coéducation n'y échappe pas.

2. La psychanalyse et la psychologie à l'épreuve de la coéducation

D'un côté les pédagogues et psychologues s'intéressent de plus en plus aux aspects psychiques et psychologiques du public élève pour concevoir l'éducation. De l'autre côté les théoricien-ne-s de l'éducation de la première moitié du vingtième siècle n'hésitent pas à faire appel à la toute nouvelle science de la psychanalyse pour justifier les bénéfices psychiques du mélange des sexes[934]. Les uns, les unes et les autres fournissent des éléments de réponses, d'autant que les apports théoriques de Freud et de ses disciples influencent la psychologie de l'éducation, elle-même science en pleine expansion[935].

Élisabeth Huguenin explique que la psychanalyse a su transformer « l'antique psychologie, fille de la philosophie[936]» pour justifier l'application de la coéducation dans certaines écoles nouvelles. Elle rappelle aussi qu'en un quart de siècle le progrès de la science psychologique « a entraîné un renouveau de la pédagogie[937]». Par conséquent un regard différent sur l'élève se forge « parce que l'enfant n'est nullement cet adulte imparfait [...] que l'on s'ingéniait à transformer à l'image de l'homme fait […][938]». Lorsqu'en 1942 Albert Ehm publie son essai sur l'éducation il n'est pas insensible aux arguments de la psychanalyse développés dans le mouvement de l'Éducation nouvelle.

En revanche, la ligne de pensée d'Élisabeth Huguenin est bien différente de celle du psychologue Jules de La Vaissière dont elle a lu l'essai publié en 1928, un an avant sa

---

[934] Voir, Élisabeth ROUDINESCO, Histoire de la psychanalyse en France. 1, 1885–1939, Paris, Fayard, 1994. Élisabeth ROUDINESCO, Histoire de la psychanalyse en France. 2, 1925–1985, Paris, Fayard, 1994. Eli ZARETSKY, Le siècle de Freud. Une histoire sociale et culturelle de la psychanalyse, Paris, Albin Michel, 2008.

[935] Serge NICOLAS, *Histoire de la psychologie*, les topos, Paris, Dunod, 2013. L'article « La psychologie de l'éducation : une sciences introuvable ? » de Gaëtane CHAPELLE in *Sciences Humaines*, n° 142, octobre 2003 reprend, en citation, la définition de la psychologie de l'éducation qui dit que cette discipline peut *«* revendiquer toute étude qui, de près ou de loin, traite des structures et mécanismes psychologiques susceptibles d'intervenir dans une situation d'éducation. Dans cette optique, [...] la psychologie de l'éducation devient le carrefour de toutes les spécialités de la psychologie contemporaine : développement, cognition, personnalité, conduites sociales, etc. *» in* Jean-Noël. FOULIN et Serge MOUCHON, *Psychologie de l'éducation*, Nathan, 1999.

[936] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions…*, *op.cit.,* chapitre 3 : « nouveaux idéals pédagogiques » p. 41 à 44, p. 41.

[937] *Ibid.,* p. 41.

[938] *Ibid.*, p. 41.

propre publication. Elle le présente en tant qu'« adversaire de la coéducation » qui n'a pas abandonné ses « préjugés séculaires, profondément ancrés[939]». En effet, psychologue avant d'être pédagogue, il est clair pour Jules de La Vaissière que "la" psychologie attribuée à chaque sexe est incompatible avec l'instruction commune. Pour sa démonstration, il s'appuie sur de nombreuses études de psychologues, dont des Américains, et mentionne Freud et la psychanalyse[940].

L'opposition entre ces deux auteurs reflète à nouveau la diversité des points de vue. Au nom d'une même science, au nom d'une même référence les interprétations qu'ils/elles en font, vont dans un sens ou dans un autre. Par exemple l'un et l'autre font appel à la référence historique de Jean Jacques Rousseau nommé par son unique prénom. Ainsi : « D'après JEAN-JACQUES, cette distinction des types psychologiques masculin et féminin condamne absolument tout essai de coéducation[941]» écrit Jules de La Vaissière. Mais Élisabeth Huguenin pour catégoriser les adversaires et les amis de la coéducation à propos de la moralité écrit : «Il ne nous appartient pas de trancher la grosse question de savoir qui, des pessimistes, fils du christianisme, ou des optimistes, fils de Jean-Jacques, est plus près de la vérité[942] ». Si Rousseau n'a jamais imaginé une éducation en commun, il est exploité dans ce dernier exemple pour justifier une éducation naturelle, plus moderne, moins autoritaire que l'éducation traditionnelle.

a. La psychanalyse au secours de la coéducation

Changer les modes opératoires de l'éducation traditionnelle pour lui donner un autre sens, mieux adapté aux besoins de la jeunesse contemporaine, demeure la préoccupation des essayistes qui réfléchissent aux conséquences de la coéducation.

La réflexion d'Albert Ehm loin d'être favorable à l'idée de la coéducation rappelle la théorie du refoulement de l'instinct[943]. Ainsi il reprend ce que disent les adeptes de la

---

[939] *Ibid.*, chapitre 8 « Ce qui se fait dans le monde sous le nom de coéducation », p. 95 à 111, p. 111.
[940] Le sujet est traité par les psychologues avant la Première Guerre mondiale. Voir James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Ilius Magistra », *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667 à 696, p. 672.
[941] Jules de LA VAISSIÈRE, *La Coéducation des sexes et la Science positive*, Le Mesnil, impr. Firmin-Didot, Paris, libr. Gabriel Beauchesne, 1928, p. 28. JEAN-JACQUES, en majuscule dans le texte.
Une note de bas de page indique la source : « *Emile,* livre V, vers le début. ».
[942] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*…, *op.cit.,* chapitre 10 « Les objections », p. 123 à 136, p. 135.
[943] Albert Ehm est un excellent connaisseur de l'École nouvelle sur laquelle il a rédigé sa thèse. L'ouvrage sur la coéducation écrit en 1942, comporte une bibliographie qui inclut la littérature d'Adolphe Ferrière et d'Élisabeth Huguenin.

coéducation « […] le rapprochement journalier du garçon et de la jeune fille, dès l'enfance, est spécialement pendant la crise de l'adolescence, préserve l'un et l'autre de ces « refoulements » funestes d'appétits, incoercibles, dont Freud a donné l'épouvantement [944] ». Et de reprendre une citation d'Adolphe Ferrière qui prévoit dans la séparation des sexes « le déséquilibre nerveux avec tout son cortège de misères physiques, intellectuelles, et morales[945]» dont les répercussions sur les relations sociales sont dangereuses. Il n'empêche qu'Albert Ehm est loin d'être convaincu puisqu'il conclut quelques pages suivantes : « Si la coéducation a pu arriver à certains résultats qu'on pourrait qualifier de réussites […]. Les données de la psychologie, ainsi que l'expérience des faits, sont en effet loin de confirmer la confiance en la valeur de la coéducation[946]».

Une douzaine d'années avant lui, Élisabeth Huguenin s'attarde sur ce sujet en consacrant un chapitre complet intitulé « Ce que la psychanalyse enseigne aux éducateurs[947]». Elle se défend d'adhérer à tout ce que dit la psychanalyse, mais elle lui prête « les progrès qu'elle a fait réaliser à la psychologie » que tout éducateur/trice ne peut plus ignorer[948]. Elle s'intéresse essentiellement aux théories du refoulement et de la sublimation de l'instinct : « phénomène que l'on observe dans d'autres domaines que celui de l'instinct sexuel. Cependant c'est de ce dernier seul que nous voulons parler ici, et nous l'entendons dans un sens très étendu […][949]». A partir de là elle décrit les effets de l'instinct « qui pousse spontanément un sexe vers l'autre, comme une électricité positive […][950]», pour ensuite énumérer les applications pratiques du refoulement de l'instinct qui lui semble avoir une portée pédagogique plus importante sur le plan éducatif que la théorie de la sublimation. Il

---

[944] Albert EHM, *Éducation et culture : problèmes actuels*, IVAUD, Paris, PUF, 1942.
[945] *Ibid.*, p. 214. La citation attribuée à Adolphe Ferrière sans l'associer à l'ouvrage de référence. Cependant, dans la bibliographie, Ehm donne deux références de publication d'A. Ferrière : *L'école active*, Genève, 1926 et *Le progrès spirituel,* Genève, 1927.
[946] *Ibid.*, p. 116.
[947] Élisabeth HUGUENIN, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions…*, *op.cit.,* chapitre 4 : « Ce que la psychanalyse enseigne aux éducateurs », p. 45 à 50.
[948] Élisabeth ROUDINESCO, *Histoire de la psychanalyse en France. 2, 1925–1985*, Paris, Fayard, 1994. Partie 3, « La France freudienne dans tous ses états », extrait p. 512 : « Ce roman moderne de la sexualité est élaboré par Freud entre 1905 et 1932 [...] A cet égard la théorie "phallique" de la sexualité féminine s'inscrit dans le cadre général d'une conception nouvelle de la sexualité humaine […] Avec cette théorie, Freud ouvre la voie à un débat novateur sur la question de la différence des sexes; Son existence n'est plus sanctionnée par la biologie, ni commandée par l'instinct, ni contrainte par la race. Elle est organisée du point de vue de l'inconscient, autour du désir et de ses représentations. Si l'anatomie est un destin, tout le destin n'est pas l'anatomie; De même, l'homme et la femme ne sont pas les entités complémentaires d'un ordre naturel des choses ».
[949] *Ibid.*, p. 46.
[950] *Ibid.*, p. 46.

lui semble nécessaire que tout éducateur/trice sache que « le refoulement des désirs légitimes produit un état de déséquilibre et de tension sexuelle anormale, soit que l'enfant ait été sevré de tendresse […] ou encore qu'il ait été privé du contact régulateur de l'autre sexe[951]». Selon Huguenin, Freud et ses disciples ont mis en lumière ce qui est à l'origine des perversions. Par conséquent la démonstration théorique légitimise l'éducation en commun, car « les relations sociales avec l'autre sexe, bien loin d'exciter l'érotisme, ont pour effet de dissiper la tension physique et psychique, d'origine sexuelle, dont l'apparition caractérise la puberté et dont le refoulement est si dangereux[952]». Elle conseille donc, en se référant elle aussi à ce que prône Adolphe Ferrière, « une attitude naturelle à l'égard du sexe », sans « mépris de la chair[953]», pour faciliter les relations amicales saines entre les filles et les garçons.

b. La psychologie différentielle des sexes à l'encontre de la coéducation

Le professeur de psychologie Jules de la Vaissière, chanoine jésuite, n'aborde pas les choses sous le même angle qu'Élisabeth Hugnenin. Il publie, tout juste un an avant elle, *La coéducation des sexes et la science positiviste*[954]. Son argumentation s'organise à partir de la croyance que filles et garçons ont des natures psychologiques différentes dont les "instincts" expliquent des besoins différents et justifient la séparation des sexes. Cultiver la différence pour une réelle harmonie et complémentarité entre les sexes dans la vie de couple et la vie d'adulte est son crédo. Donc l'auteur se demande si les types psychologiques masculin et féminin appartiennent à l'inné (la nature) ou à l'acquis. Il pose la question ainsi :

> la discontinuité qu'ils présentent est-elle naturelle, irréformable, ou bien est-elle due à des facteurs accidentels, entre autres à ce fait que les garçons et les filles ont toujours reçu jusqu'ici des éducations différentes ?[955]

---

[951] *Ibid.*, p. 48.
[952] *Ibid.*, p. 49.
[953] *Ibid.*, p. 49.
[954] Jules de LA VAISSIÈRE, *La Coéducation des sexes et la Science positive*, Le Mesnil, impr. Firmin-Didot, Paris, libr. Gabriel Beauchesne, 1928.
[955] *Ibid.*, p. 14. Inscrite dans la partie intitulée « Les questions de Pédagogie positive particulière sont dominées par la détermination des *types psychologiques* », p. 11 à 15.

En fait la réponse est déjà donnée dans le titre de sa troisième partie intitulée : « Il y a un *type psychologique masculin* et *un type psychologique féminin* : ces types sont distincts, naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter l'un et l'autre[956]».

Néanmoins, pour démontrer la discontinuité psychologique entre l'homme et la femme « dans la vie intime » il reprend à son compte la théorie freudienne de la psychanalyse en disant que : « de multiples manifestations de l'activité mentale sont sous l'étroite dépendance de tendances profondes enracinées dans l'instinct sexuel ». Jules de La Vaissière en reliant "l'instinct sexuel" à la notion "d'instinct animal" dont il fait le parallèle avec l'instinct de « conservation spécifique » et ce faisant avec "l'instinct de reproduction", lui permet de dire que : « l'instinct maternel a primé toutes les autres impulsions, même les impérieuses exigences de la conservation individuelle[957] » qui singularise l'identité féminine et la féminité.

Pour étayer sa démonstration il n'hésite pas à citer de nombreux travaux d'études émanant de scientifiques : psychologues, philosophes, pédagogues[958]. Toutefois, il dénigre G. F. Burness, seul auteur favorable à la coéducation. Le seul, d'ailleurs, à avoir expérimenté des situations de coéducation et à en témoigner. En tout cas, les multiples citations d'auteurs peuvent permettre d'affirmer que les « psychologies particulières ont leur raison d'être dans les missions spéciales de l'homme et de la femme[959]». Ainsi, il lui apparaît évident que la domination du rôle maternel des femmes rend son intelligence différente de celle des hommes. Cependant il ne hiérarchise pas la valeur des intelligences. Il évoque plutôt les différences liées à l'altruisme qui imprime l'esprit féminin. En revanche il n'explique pas les missions particulières des hommes. Pour conclure son exposé il revient sur le rôle de l'éducation scolaire qui avant de former la jeunesse pour une carrière doit en « faire psychologiquement des hommes et des femmes[960]». Ainsi

---

[956] *Ibid.*, titre : « Il y a un *type psychologique masculin* et *un type psychologique féminin* : ces types sont distincts, naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter l'un et l'autre » p. 15 à 28, p. 15.

[957] *Ibid.*, p. 16.

[958] *Ibid.* Sans donner toutes les références bibliographiques, sont cités : G.Lombroso, Heymans, Gaudig, Wreschner, Schiller, H. Marion, G.F. Burness. A propos des activités (jeux, occupations, gouts pour apprendre) il référence les travaux de J. Cohn et J. Diefenbacher, *Untersuchungen über Geschlechts-Alters Begabungs Diff. Bei Schülern*, Leipzig, Barth, p. 195 : « *Dans l'évolution de l'enfant il faut distinguer des traits masculins et des traits féminins ; en un sens il n'y a pas un seul trait commun aux deux sexes ».*

[959] *Ibid.*, p. 22.

[960] *Ibid.*, p. 36. Il s'appuie sur S. Hall qu'il qualifie comme étant : « le prince de la psychologie pédagogique aux États-Unis ».

« Plus l'homme sera viril et la femme sera femme, plus aussi la société conjugale sera riche en ressources pour le bien des enfants, plus en général la société humaine renfermera de germes de bonheur et de prospérité[961]».

Jules de La Vaissière, en tant que professeur de psychologie donne des arguments pour revendiquer la complémentarité des rôles des sexes, en insistant tout particulièrement sur l'importance du rôle maternel des femmes. Ceci lui permet de prouver "scientifiquement" en quoi les projets d'éducation en commun lui paraissent dangereux sur le plan social, car cela revient à prendre le risque de déconstruire l'ordre existant[962].

Au même titre que les autres théoricien-ne-s, il procède à l'énumération d'arguments auxquels il répond pour défendre ses positions. En se plaçant sur le terrain de la psychologie, il nous offre ainsi d'autres éclairages sur les différents niveaux de la réflexion autour de la coéducation avant la Seconde Guerre mondiale.

[961] *Ibid.*, p. 36.

[962] La démonstration sur les spécificités des identités sexuées rappel le concept de « valence différentielle des sexes » forgé par Françoise Héritier dans le cadre d'études anthropologiques , in *Masculin/féminin, La pensée de la différence, Tome 1,* Odile Jacob, 1995. *Masculin/Féminin. Dissoudre la hiérarchie, Tome 2,* Odile Jacob, 2002

Tableau V-3 : Arguments et contre-arguments sur la coéducation selon Jules de La Vaissière

Source : Jules de LA VAISSIÈRE, *La Coéducation des sexes et la Science positive*, Le Mesnil, impr. Firmin-Didot, Paris, libr. Gabriel Beauchesne, 1928. Partie 4 intitulée « La nature de la distinction qui existe entre les types psychologiques masculins et féminins s'oppose à la coéducation », p. 28 à 38.

Jules de la Vaissière fait parler les défenseurs de la coéducation	Réponses (citation en italique) de Jules de La Vaissière au nom de la psychologie de l'éducation.
Les différences : une construction sociale « […] ceux qui regardent comme plus ou moins factice la distinction entre mentalités masculine et féminine ; ce serait prétendent-ils, le préjugé social qui aurait dicté les caractères de l'« espèce homme » et de l'« espèce femme »*» * Isabelle GATTI DE GAMOND, *Éducation et féminisme,* Bruxelles, Lamertin, 1907. Organisatrice en Belgique de l'enseignement secondaire féminin laïque.	→ « *La nature de la distinction qui existe entre les types psychologiques masculin et féminin s'oppose à la coéducation* ». Réponse dans le titre de la troisième partie de son ouvrage. → Il y a complémentarité dans l'harmonie, car les deux types sont « *distincts, dominateurs et ordonnés* » et ceci pour le bien de chacun et de la société.
La nature humaine est en constante évolution Ce qui « tendrait à l'atténuation des différences sexuelles, l'assimilation des sexes serait le salut de la civilisation humaine et en assurerait le développement régulier et harmonieux »* * Thèse d'Havelock ELLIS, *Man and Woman*[963]. La note précise : « Elle a été en partie développée par Gaston Richard professeur de sociologie à l'Université de Bordeaux dans son ouvrage *La femme dans l'histoire,* Paris, Doin (sd - 1925 ?).	→Atténuer les deux types distincts c'est prendre le risque d'amoindrir les qualités (grandeurs) de chaque type psychologique
Les qualités humaines sont universelles « Le type que l'éducateur doit avoir devant lui n'est pas l'homme ou la femme, mais **l'humanité** qui est l'ensemble des deux. Il ne s'agit pas d'école, mais avant tout de vie. Ce qui se vit de vingt à quarante ans doit aussi se vivre de un à vingt *»**.** * Selon G. WYNEKEN in *Schule und Jugenkultur,* Iena, Diederich, s.d.	→ Position qualifiée d'extrême et outrancière. Cela va à l'encontre de la psychologie scientifique, car on élève des individus, mais on n'élève pas « l'humanité ». D'autre part l'enfant n'est pas un adulte miniature donc cela ne vaut même pas la peine de discuter cet argument.

[963] La thèse *Man and Woman* : A Study of Secondary and Tertiary Sexual Charasteristics, publiée en 1894 et révisée en 1929.

La mixité est naturelle et la **non mixité est artificielle***	
- Parce que la vie de famille est mixte tout comme la vie professionnelle qui peut être aussi et de plus en plus souvent exercée par les deux sexes.	→ Pas de contre argument.
- Par conséquent, **l'école doit préparer à la vie sociale** (familiale et professionnelle) qui devrait être mixte. * G. ROUMA, « La Coéducation » *Congrès international de Pédagogie,* Bruxelles, Misch et Thron, t. II, p. 465.	→ Il répond par l'affirmative en ce qui concerne la préparation à la vie sociale, en effet tous les jeunes (filles et garçons) doivent « *être conduits au meilleur développement de leur type respectif, pour que dans l'avenir leur coopération donne un rendement familial et social aussi effectif que possible* ».
« **la famille est l'éducateur par excellence** » et donc l'école doit la prolonger ; « **frère et sœur s'élèvent ensembl**e ».	→ Problème envisagé : *« Rien de semblable ne se produira à l'école mixte. Il y aura, c'est le vœu coéducateur, un personnel enseignant également mixte. Soit ; mais madame X, professeur de langues, a-t-elle de par la nature une mentalité psychologique ordonnée à compléter celle de Monsieur Y, professeur de sciences au bénéfice de l'élève Z ? Certainement non ; par suite garçons et filles subiront les influences de deux psychologies qui resteront, non seulement distinctes, mais séparées, l'une masculine, l'autre féminine* ». → Argument considéré comme *« plus spécieux »* : « *La psychologie de la femme est orientée à parachever celle de l'homme […] en vertu de cette inclination naturelle (l'altérocentrisme des femmes et égocentrisme des hommes) la psychologie de la mère et celle du père s'unissent en un seul complexe ordonné à former un type masculin chez l'enfant masculin, un type féminin chez l'enfant féminin* » → La famille (qui donne une atmosphère éducatrice) ne peut être comparée l'éducation exerce par des professionnels.
Certains estiment que la cohabitation peut, si elle est bien maîtrisée, permettre **de développer les qualités masculines pour les uns et les qualités féminines pour les autres.**	→L'auteur s'accorde à penser qu'un bon éducateur peut être capable de mettre en valeur les qualités des différences de chacun des sexes. Mais « *[…] l'éducation des garçons et des filles a pour but de perfectionner leur type psychologique respectif. […] Ni en littérature, ni en histoire, ni en sciences mathématiques, physiques ou naturelles, les intérêts des deux sexes ne se confondent* ». « *Plus l'homme sera viril et la femme sera femme, plus aussi la société conjugale sera riche en ressources pour le bien des enfants, plus en général la société humaine renfermera de germes de bonheur et de prospérité* ».

c. Les risques d'inversion des sexes, surtout pour les garçons

Les théoricien-ne-s de l'éducation emploient souvent des expressions sans les définir ni les distinguer. Ainsi les termes « identité », « féminité », « masculinité » ne sont pas définis[964]; des expressions sont employées sans distinctions, par exemple « caractères féminins et caractères masculins » et « nature féminine et nature masculine » sont confondus et restent flous[965].

Au demeurant la question récurrente à laquelle tous-tes les auteur-e-s cherchent une réponse concerne la crainte de l'« efféminisation» des garçons et de la « virilisation » des filles. Ce danger supposé est systématiquement exploité par les adversaires de la coéducation[966].

Élisabeth Huguenin décrit la situation en une rapide synthèse en citant, d'ailleurs, son prédécesseur G. F. Burness (voir note 1 de la citation ci-dessous) :

> Dans l'ordre psychologique on redoute l'effémination des garçons et la contagion des manières brusques ou des propos grossiers pour les jeunes filles. Mais les praticiens(1) de la coéducation affirment que les garçons n'apprécient pas le genre garçonnier chez les filles et que, pour elles, ce quelles admirent

---

[964] Dans un article paru en 1973, Anne CONSTANTINOPLE, passant en revue les principaux problèmes posés par l'évaluation de la Masculinité-Féminité, écrit : *« Les termes de masculinité et féminité ont une longue histoire dans le discours psychologique, mais ils semblent, aussi bien sur le plan théorique qu'empirique, faire partie des concepts les plus fumeux du vocabulaire du psychologue. Si on cherche des définitions liées à des positions théoriques, on ne trouve pratiquement rien, si ce n'est chez Freud et Jung* [Au-delà de ces deux références, l'auteur n'indique pas à quelles définitions précises elle se rapporte]. *On dirait que ces termes ont été empruntés tels quels au domaine public, sans aucune tentative pour les expliquer [...] ».* Propos traduits par Marie-Claude HURTIG et Marie-France PICHEVIN, in *La différence des sexes. Questions de psychologie*, Paris, Tierce, 1986, p. 227.

[965] Voir Nicole MOSCONI, « Psychanalyse et socio-culture » in, *Femmes et savoir: La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 25 à 35. Dans cette partie Nicole Mosconi repère les aspects de la théorie freudienne qu'il lui semble devoir rejeter et ceux que l'on peut aménager pour « fournir un modèle de personnalité capable de prendre en compte les facteurs socio-culturels » (p. 25). Les éléments historiques sur lesquels elle s'appuie confortent cette impression de complexité à l'origine des difficultés pour les chercheurs en éducation du début du siècle à utiliser les concepts ou théories proposées par Freud. Au demeurant il est question de « la biologisation freudienne » qui donne un substrat biologique à la nature humaine « thèse freudienne typique de la pensée du XIX^{e} siècle, d'une supériorité « naturelle » des hommes sur les femmes » (p.27).

[966] Par exemple en octobre 1906 dans la *Revue pédagogique,* M.G Compayré a repris a son compte les objections que l'on pouvait faire à la coéducation. Son texte a été intégré à l'article « coéducation » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de 1911 (NDP) dirigé par Ferdinand Buisson. Il dit ceci :« *Nous ne voyons pas d'inconvénient majeur à ce que la coéducation soit appliquée pour les enfants jusqu'à l'âge de onze ou douze ans. Mais nous estimons que de douze à dix-huit ans elle ne peut avoir que des conséquences fâcheuses, si du moins on ne veut pas dénaturer le caractère de chaque sexe, efféminer les jeunes hommes, viriliser les femmes et détourner les uns et les autres de leur vraie destination dans le monde. Il y aurait d'ailleurs à distinguer le coenseignement, qui n'est que l'association aux mêmes études, et la coéducation intégrale, qui est la vie commune dans l'internat […] ».*

> chez leurs compagnons, se sont précisément les manifestations de force et de virilité[967].
>
> (1)BURNESS, op.cit.

En effet, G. F. Burness traite de cette question, importante aux yeux des intellectuels comme de l'opinion publique, dans le chapitre 18 de sa série de chapitres intitulés : « Côté moral de la question ». Il utilise plutôt le terme « féminisation » que celui d'« efféminisation » employé plus couramment par les détracteurs. En fait il démontre que les craintes ne sont pas fondées dans la pratique. La présence de filles oblige les garçons à se contrôler et « à réfréner en classe l'expansion trop vive de son tempérament viril et de ses sentiments plus ou moins belliqueux [968]». L'éducation au respect de l'autre s'impose. Mais comme il ne faut pas non plus trop contenir l'énergie des garçons, car c'est une « précieuse ressource pour l'avenir [969]» dont la société a besoin, il propose de donner aux garçons des temps et des espaces pour se défouler. Ils doivent « avoir suffisamment d'exercices en plein air, et qu'ils soient encouragés à prendre une part active aux jeux organisés pour eux [...][970] ». Donc il préconise l'organisation de jeux spéciaux pour les garçons qui développent leur virilité. Par exemple des concours annuels de sports. A partir de ses observations, Burness montre que les garçons des classes mixtes ont les mêmes qualités sportives et athlétiques que ceux élevés dans les structures « uni-sexuelles ». De plus ils sont valorisés par le regard des filles qui admirent la force, l'endurance et le courage masculin. Donc :

> la vie à l'école mixte tend plutôt à développer en lui les qualités qui font l'honneur de son sexe. La présence des jeunes filles est, pour les jeunes gens, un stimulant qui les pousse à faire preuve de courage, et à déployer toute l'énergie dont ils sont capables[971].

---

[967] Élisabeth HUGUENIN, , *La coéducation des sexes, expériences et réflexions…*, *op.cit.,* p. 125. Le Chapitre 10 intitulé : « Les objections » reprend les trois objections les plus couramment faites à la coéducation : le surmenage, l'immoralité et l'efféminisation. Les trois adversaires cités sont :
- Cecil Reddie, anglais ; directeur de l' école nouvelle de garçons d' Abbots Homme ; antiféministe déclaré il exalte la virilité de l'homme par l'éducation. Promoteur des exercices physiques au grand air.
- Stanley Hall, américain, philosophe et psychologue ; il redoute la concurrence de l'homme et de la femme sur le plan économique. La femme doit rester au foyer. Il faut aussi éviter leur dégénérescence.
- F.W. Fœrster, allemand, (voir partie II dans ce même chapitre). Selon E. Huguenin le philosophe pose les bonnes questions sur les problèmes posés, même s'il estime que femmes et hommes doivent garder leurs fonctions sociales séparées.

[968] G.F. BURNESS, La coéducation dans les écoles secondaire…, op. cit., p. 217.

[969] *Ibid.*, p. 217.

[970] *Ibid.*, p. 217.

[971] *Ibid.*, p. 219.

En conclusion, le comportement raisonnable qu'on leur demande d'avoir en classe en présence des filles n'a pas de raison « d'efféminer[972] » les garçons. Au contraire, cela peut exalter leur virilité.

À l'instar des autres auteur-e-s, G. F. Burness traite bien plus longuement du risque de féminisation des garçons que de celui de la masculinisation potentielle des filles. De fait, l'efféminisation des garçons "fabrique" le sentiment de la double trahison pour le groupe masculin. En effet si un homme utilise les standards féminins il trahit d'abord l'image masculine du groupe homme, mais en plus il dévalorise son groupe puisqu'il utilise des codes féminins eux-mêmes déconsidérés par rapport aux codes masculins[973]. Cette double trahison explique pourquoi les détracteurs du système coéducationnel sont particulièrement sensibles au risque de la transformation des comportements masculins. En imaginant que les garçons imitent les filles, l'idée d'être « contre nature » prend alors tout son sens. Et l'on en revient à l'immoralité et plus précisément à l'immoralité de l'homosexualité.

Quant à la masculinisation des jeunes filles, elle n'a pas tant d'importance dans les écrits examinés. G. F. Burness décrit le processus en estimant que les filles sont plus passives. Mais si l'une d'entre elles imite les comportements masculins, surtout vers 12 /13 ans, c'est généralement parce qu'elle n'appartient pas au groupe des meilleures élèves. L'inversion de courte durée serait donc, pour elle, une façon de reprendre du pouvoir valorisé par la domination elle-même associée au masculin. Alors elle peut avoir besoin d'une forme d'intégration en se masculinisant. Rien de grave à ses yeux, car « vers 15 ans elle redevient féminine, si elle a un temps « singer les garçons », tout en étant plus franche, plus indépendante […][974]». Pour conclure sa recherche, il estime que « l'ensemble des témoignages est en faveur de la coéducation vu que les jeunes filles éduquées dans des écoles mixtes ne sont ni moins douces, ni moins raffinées que les élèves des écoles de jeunes filles[975]».

Cette dernière partie repère comment, au cours de la première moitié du XX^{e} siècle, le développement des sciences sociales, de la psychanalyse et de la psychologie de

---

[972] Autre variante pour « féminiser » et « efféminiser ».
[973] Voir Marie-Claude HURTIG, « Catégorie de sexe et perception de soi », in *Les logiques sociales de la connaissance*, Érès., p. 105-118. 72, 1998.
[974] G.F. BURNESS, La coéducation dans les écoles secondaire…, op. cit., p. 221.
[975] *Ibid.*, p. 224.

l'éducation donne du grain à moudre aux théoricien-ne-s de la coéducation. Cependant les interprétations diffèrent selon les convictions personnelles et les expériences de chacun-e. Du flirt à la féminisation et à la masculinisation imaginée, les études sur les relations sociales interpellent la sexualité supposée des élèves à l'âge de la puberté. Les adultes projettent leurs propres inquiétudes sur des pratiques juvéniles sur lesquelles ils ne peuvent pas réellement intervenir. Ne pouvant pas complètement maîtriser les situations, deux attitudes s'offrent à eux : soit l'interdiction et le contrôle sévère des rencontres des deux sexes, soit la confiance pour que les relations se régulent dans l'harmonie et le respect des uns, des unes et des autres.

Conclusion du chapitre 5

Les prises de position des théoricien-ne-s montrent dans quelle mesure les regards, les hésitations, les affirmations sont le fruit de forces qui s'affrontent entre traditions, normes, conventions sociales, et volonté de changements.

Trois femmes et trois hommes dont les fonctions autorisent un avis sur l'éducation publient entre 1911 et 1942 des essais sur la coéducation. G. F. Burness, Élisabeth Huguenin ou Jeanne Peti(t)col sont des praticien-ne-s qui expérimentent le coenseignement ou/et la coéducation professionnellement. Les autres sont moins proches du terrain, mais peuvent se targuer d'être des spécialistes de l'éducation par leur fonction d'écrivaine féministe pour S. Poirson, d'enseignants et de chercheurs pour Albert Ehm quant au révérend père Jules de La Vaissière il est également psychologue.

Leurs réflexions et leurs observations dialoguent autour de trois thèmes principaux. Le premier concerne l'intérêt de la coéducation dans les apprentissages intellectuels et culturels des élèves. Le second tente de mesurer en quoi le mélange des sexes est moralement acceptable pour les jeunes dans la société française du XX^{e} siècle. Enfin le troisième domaine repère les effets des interrelations, d'un genre nouveau, lorsque des jeunes des deux sexes sont associés dans un même milieu éducatif.

Leur point commun est de partager l'idée que les différences entre les filles et les garçons sont d'origine biologique et psychique. Les divergences concernent donc le traitement de ces différences. Les un-e-s ont des projets de changements dans les rapports entre les hommes et les femmes. Elles/ils espèrent faciliter la vie des femmes une fois adulte, convaincu-e-s que le fait d'apprendre à se connaître dans l'harmonie et le respect permet de mieux se choisir pour réussir sa vie de couple. Pour d'autres, projeter de nouvelles

normes de rapports sociaux tels que les présuppose l'éducation mixte est plus difficile. Les résistances apparaissent dans les argumentations qui multiplient les points sensibles auxquels chacun-e-s des débatteurs/trices essaient de répondre selon son point de vue.

Si la coéducation fait débat auprès des spécialistes de l'éducation, elle est également sujette à controverses dans les milieux qui tentent de préserver une forme de stabilité, alors que la société de l'entre-deux-guerres se cherche depuis la déflagration de la Première Guerre mondiale. Le fait que le coenseignement soit autorisé par la législation, pour adapter l'offre de scolarisation aux besoins de la population, notamment de jeunes filles dans le secondaire, suscite des craintes qui se manifestent entre autres sur la scène politique et dans l'Église catholique. Leurs préoccupations sont semblables à celles évoquées par les essayistes de la coéducation, mais des accommodements sont inévitables pour normaliser une situation qui s'impose malgré les réticences.

CHAPITRE 6

LA COÉDUCATION DANS TOUS SES ÉTATS : RÉSISTANCES ET ACCOMMODEMENTS

La confrontation des argumentaires des théoricien-ne-s, en faveur ou défaveur de la coéducation [976], s'opère dans au moins trois domaines : intellectuel, moral et psychologique. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, à partir d'expériences pour certain-e-s et de réflexions théoriques pour d'autres, le dialogue s'est échafaudé dans un jeu de questions/réponses permettant de défendre le système coéducatif, au sens large du terme, mais aussi de le critiquer ou de s'en méfier. Recadrer les thématiques qui donnent corps aux idées qui s'opposent à la coéducation est l'objet de ce nouveau chapitre. Il prend notamment en compte le discours des opposants catholiques[977]. Il cherche aussi à montrer le décalage entre ce qui est imaginé dans la vision des normes sociales et les pratiques d'un d'établissement scolaire (collège de Carpentras) dans lequel des jeunes filles sont accueillies en période de guerre et de reconstruction.

Effectivement, les résistances à l'idée du mélange des sexes sont partagées par des spécialistes de l'éducation et un public plus large. Les peurs ressenties par l'opinion dite publique se nourrissent de l'ensemble des critiques exposées par ceux et celles qui se sont exprimés à travers différentes publications et lors des débats législatifs. Au regard des articles de la presse religieuse les questions liées à la moralité en tant que régulatrice des relations humaines ont un écho important pour les fidèles de l'Église catholique. Mais il est cependant difficile d'évaluer l'ampleur de l'opposition. En effet, si les oppositions sont vives dans quelques cercles de pensées, essentiellement catholiques, leur poids n'est pas suffisant pour renverser le processus en marche [978]. La pratique du coenseignement

[976] Ici prendre la notion au sens large. La coéducation englobant toutes le formes de mis en commun d'élèves des deux sexes.
[977] Pierre GERBOD, « Les catholiques et l'enseignement secondaire, (1919-1939) », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine. Société d'histoire moderne*, Paris, Belin, 1971, p. 375 à 414.
[978] *Ibid.,* p. 387 à 399, « Une reconquête catholique (1929-1939) ».

s'organisent et même se légalisent au cours de la période de l'entre-deux-guerres, que ce soit dans le secondaire, comme nous l'avons déjà vu précédemment, mais aussi dans le primaire avec le système de la gémination et l'existence légales des petites écoles mixtes rurales depuis 1886.

Il n'empêche, les réticences idéologiques existent bel et bien. Il ne faudrait pas stigmatiser l'opposition catholique comme la seule force réactionnaire. L'Église, si elle participe au débat de façon active, n'est que le reflet grossissant d'une pensée essentialiste sur la construction et l'organisation du rapport au monde largement partagé par la population en général[979]. La vision essentialiste (ou naturaliste) de l'organisation sociale qui commande la perception des relations sociales est le fil directeur qui relie la logique des différents types de discours. Elle conditionne la manière de percevoir les rapports entre les sexes et les normes du féminin ou du masculin[980].

Dans un premier temps il convient de resituer le cadre dans lequel reposent les forces conservatrices qui s'opposent à l'idée du mélange des sexes en éducation. On peut y voir une forme de « pédagogie de la peur » qui s'organise autour des différences de « nature » liées au sexe afin de freiner les évolutions sociétales irréversibles.

Remis dans leur contexte, les débats provoqués par des expériences de "mixité", notamment celle de la « gémination », donnent le ton des divisions au sein de l'opinion. Quelle est la place de la coéducation pour l'enseignement secondaire dans ce débat ? La seconde partie propose d'appréhender l'hostilité de la France des catholiques qui s'érige, entre autres, comme porte-voix des détracteurs de la coéducation à partir de la littérature pédagogique et de quelques revues de la presse religieuse. Mais a-t-elle eu gain de cause ?

Au cours de la période du régime de la collaboration de la Seconde Guerre mondiale les expériences de coenseignement dans les établissements secondaires n'ont pas disparues. Ainsi le collège de Carpentras illustre, dans une troisième partie, les accommodements qui se sont imposés dans un contexte de pénurie.

---

[979] Voir l'ouvrage de Nicole MOSCONI, *De la croyance à la différence des sexes*, Collection Sexualité et société, Paris, Éditions Pepper, L'Harmattan, 2016.

[980] Comme le dit Nicole Mosconi, plutôt que de parler d'identité féminine ou d'identité masculine, mieux vaudrait parler d'identités conformes aux normes de sexe, aux normes du féminin ou du masculin.

I. Les forces conservatrices au fondement des objections

Les valeurs morales sont culturellement ancrées dans les esprits et partagées socialement. De façon générale les groupes de pressions, qu'ils soient politiques ou religieux, dominés par les hommes, ne remettent pas en causes l'organisation sociale des rapports femmes/hommes. Les traditions qui établissent le partage des tâches des unes et des autres conviennent aux républicains de la Troisième République et aux catholiques « traditionnalistes », ils les défendent au nom des différences[981].

1. Le discours de la différenciation des rôles

Le dogme naturaliste qui entretient la croyance de la division d'origine naturelle de l'humanité en deux sexes se traduit par des discours différentialistes. Ils sont l'héritage du schéma à la fois normatif et symbolique de la reproduction. En même temps ces discours sont au fondement des présupposés concernant les différences de rôles et de statuts entre les sexes. Ils expriment la représentation du monde justifiant un traitement « "différentiel" – en réalité inégal[982]e » des groupes sociaux en faisant croire que leur hiérarchie repose sur une différence naturelle[983].

Jusqu'au milieu du XX[e] siècle les théoricien-n-es de l'éducation, les pédagogues, les médecins, les psychologues[984], les journalistes et les gens ordinaires ne remettent pas en cause les effets de la différenciation des sexes. En revanche, leurs réflexions et leurs discours sont liés à la crainte de l'émancipation de groupes sociaux qui se sentent opprimés

---

[981] James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Illius Magistra ». *Pedagogica Historica*, n° 35, 1999, p. 667 à 696. Voir p.672 pour les rapprochements des républicains et des catholiques. Voir également Karen OFFEN « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », in *French Historical Studies,* n° 3, 1983, p. 252 à 288. Pierre GERBOD *in* « Les catholiques et l'enseignement secondaire, (1919-1939) », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine. Société d'histoire moderne*, Paris, Belin, 1971, p. 375 à 414 utilise l'expression « catholique traditionaliste ».

[982] Christine DELPHY, *L'ennemi principal, « Penser le genre »*. Syllepse. Vol. tome 2. Paris, 2001 p. 9.

[983] Nicole MOSCONI, *De la croyance à la différence des sexes*,…, *op. cit.,* Collection Sexualité et société, Paris, Éditions Pepper, L'Harmattan, 2016.

[984] Notons que la psychologie, inspirée par la théorie de l'évolution, a de toute façon cherché dès ses débuts à légitimer par des arguments biologiques ses réflexions naturalistes sur les fondements du tempérament et des rôles sexués. Voir : Marie-Claude HURTIG et Marie-France PICHEVIN, « Intérêts et limites d'une psychologie des femmes », *in Actes du colloque national : « Femme, Féminisme et Recherche*, Toulouse 1982 », Toulouse, Affer, p. 778. Ce n'est pas le cas de la psychanalyse dont le cœur de la nouvelle science part du principe de la bisexualité des êtres humains. Voir les ouvrages d'Élisabeth ROUDINESCO, *Histoire de la psychanalyse en France, 1885 – 1939,* tome 1, Paris, Fayard, 1994, 495 p. ; Élisabeth ROUDINESCO, *Sigmund Freud en son temps et dans le nôtre*, Paris, Points, 2016, 656 p.

et qui s'organisent pour se défendre (syndicats, féministes etc.)[985]. Ces discours conditionnent la manière de percevoir les rapports entre les sexes et les normes sexuelles. Ainsi les oppositions se fondent plutôt sur la représentation du rôle des femmes et des hommes dans la société et de leur statut respectif. Elles se traduisent par des peurs, celles de la « confusion des sexes » ou du « désordre des sexes » ; celle de l'impudeur (peur du corps des femmes) ; celle de la crainte de l'homosexualité masculine. Parallèlement, les inquiétudes produisent les codes moraux et comportementaux. Elles indiquent aussi ce qui est entendu comme une bonne éducation pour chaque sexe et particulièrement pour les futures femmes qui depuis moins longtemps que les hommes ont la possibilité de faire des études.

Pour affirmer les dangers potentiels d'une cohabitation des sexes des raisons, a priori ni morale ni religieuse mais qui se fondent sur les représentations des rôles sociaux complètent les argumentaires des opposants à la coéducation[986]. Les un-e-s opposent des raisons physiologiques (le fait d'être de sexe féminin) ou médicales, d'autres des raisons économiques ou encore politiques. Le point commun concerne la place des filles dans le système éducatif et de ce que l'on veut qu'elles deviennent en tant que femme adulte. De façon générale, en France au XX^{e} siècle, plus personne ne s'oppose à l'enseignement féminin et ne remet en cause l'intelligence des filles, ce qui n'empêche pas de les voir comme différentes à cause de leur sexe (biologique)[987].

Or, à la lumière de la culture de la différenciation et du naturalisme les objections au mélange des sexes reposent sur ses conséquences. Dans le cadre de la coéducation, on se demande si elle a le pouvoir d'influencer les filles et dans ce cas : qu'elles seront leurs

---

[985] Dans le cadre de l'étude, le meilleur exemple de groupe social qui s'émancipe et qui développe de nombreuse craintes est celui des femmes à travers le mouvement féministe, depuis la seconde moitié du XIX^{e} siècle.

[986] Dans le chapitre précédent il est question des apprentissages intellectuels, de l'encadrement moral et des aspects psychologiques. Les tableaux du chapitre 5 présentent déjà une partie des arguments « contre » qui exploitent les aspects physiologiques et économiques pour condamner la coéducation.

[987] Anne-Marie SOHN, *Chrysalides: femmes dans la vie privée (XIXe-XXe siècles)*, coll. Histoire de la France aux XIXe-XXe siècles, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996. Conclusion du chapitre 6 : « *Si les enfants sont également choyés, voir « poussés » à l'école, les filles sont victimes d'une surveillance plus durable et plus tatillonne que les garçons. Les parents semblent imperméables aux théories sur l'infériorité intellectuelle féminine mais ils s'inquiètent de la vulnérabilité sexuelle des jeunes filles. La peur de la grossesse illégitime, en l'absence d'une contraception parfaitement efficace, pousse les parents à un luxe de précaution et d'interdits qui module les pratiques éducatives. Là se retrouve la sexuation de l'individu qui passe par le canal de l'éducation morale et qui préfigure la place assignée aux adultes. Sur ce point, et ce point seulement, même les parents les plus égalitaires et progressistes cèdent à la différence sexuelle.* », p. 444 /445.

réactions en tant que femme adulte ? Les questions morales planent de façon sous-jacente sur tous les arguments hostiles à la coéducation. Et le poids de la doctrine catholique pèse sur la morale en général et sur la conception des relations humaines et les rapports femmes/hommes. Par exemple, Jules de la Vaissière discute de la coéducation en tant que psychologue mais son discours n'échappe pas à sa formation jésuite[988].

L'optique de S. Poirson est bien différente puisqu'elle défend le système coéducatif. Cependant elle ne cache pas sa croyance en Dieu et elle s'interroge sur la place de l'enseignement des religions auprès des jeunes générations dans l'enseignement public. Elle y voit le moyen de rassurer les enfants sur les mystères métaphysiques parce que la religion permet d'expliquer l'origine des êtres humains avec leurs différences.

2. Différences et concurrences entre femmes et hommes

Le regard critique de Jeanne Peti(t)col sur la situation des femmes dans la société française dénonce leur enfermement parce qu'elles sont soumises aux hommes. Selon elle, ces derniers possèdent le pouvoir d'agir et de choisir leur rôle dans la société alors que les femmes sont vouées à des rôles prédéfinis de mère et d'épouse. Aussi, Jeanne Peti(t)col juge préférable d'imposer aux filles une éducation particulière, indépendante, voire différente de celle des garçons[989]. Son plaidoyer défend une éducation proprement féminine pour les protéger des travers qu'elle dénonce dans l'éducation masculine[990]. Pour elle, les « vrais besoins de l'enseignement secondaire féminin[991] » sont perdus de vue et l'organisation des classes mixtes « dénature » l'éducation que les filles doivent recevoir pour s'épanouir dans leur vie de femme dont la "destinée" est de devenir épouse et mère. Elle soulève le problème du système de la coinstruction au milieu des années 1920 alors qu'elle-même exerce son métier de professeure dans le collège de garçons de Sarrebruck qui accueille des filles. Elle n'est pas mariée, signant « demoiselle », Jeanne Peti(t)col

---

[988] Voir dans le chapitre 5 comment Jules de la Vaissière se méfie de la coéducation en tant que psychologue et S. Poirson la défend en tant que spécialiste de l'éducation.
[989] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 869. Marilyn MAVRINAC, « Conflicted Progress : Coeducation and Gender Equity in Twentieth-Century French School Reforms », *Harvard Educational Review* 67, n° 4, 1997, p. 772 à 795. L'auteure évoque Jeanne Pati(t)col et reprend les mêmes arguments détaillés ici.
[990] *Ibid.*, p. 875. Vu dans le chapitre 5. Elle voit dans le surmenage, le bachotage, la course au diplôme et l'ambition d'une carrière masculine des caractères propre à l'éducation masculine qu'elle qualifie de « pseudo-éducation ».
[991] *Ibid.*, p. 875.

semble le regretter à la tonalité de son propos. À se demander si ce n'est pas sa carrière qui l'aurait empêché d'assouvir son désir de créer une famille. Dans ses deux articles hostiles aux classes mixtes, elle le sous-entend[992]. Sa posture singulière en tant que femme et en tant que professionnelle a une valeur d'autant plus intéressante qu'elle expose un certain nombre d'inconvénients dénoncés également par des hommes. Notamment par ceux qui, en rédigeant les rapports académiques (étudiés dans la première partie de la thèse), ont émis des réticences quant à l'arrivée des filles dans les établissements masculins.

a. Le bachotage et la concurrence entre les sexes

Jeanne Peti(t)col critique en effet le système éducatif masculin qui incite au bachotage alors que l'enseignement devrait donner le goût du savoir. Le problème, dit-elle, dans la « carrière d'écolier[993] » est qu'au nom des évaluations, des examens et des futurs concours, on les dégoûte de « l'amour désintéressé du travail […] de la vérité, de la beauté [994]». Elle pointe le conflit posé entre la nécessité d'acquérir une culture générale classique et le besoin d'obtenir un diplôme pour faire des études supérieures. Pour le premier cas, il faut du temps alors que le second demande efficacité et rapidité d'apprentissage. Elle constate :

> […] nous ne trouvons que des candidats préoccupés de hiérarchiser les « matières du programme » soucieux de n'accorder à chacune d'elles qu'une attention et des égards proportionnés à son coefficient d'examen. […] trop souvent, hélas ! ce n'est pas une culture, mais un diplôme que les jeunes gens demandent à l'enseignement secondaire[995].

Mais elle estime que ces mêmes jeunes gens pourront revenir à la culture classique lorsque « les nécessités d'une profession et celles de la vie politique ramèneront leur esprit aux études d'autrefois [996]». Alors que, selon Jeanne Peti(t)col, les filles n'ont pas besoin de bachoter. Puisque l'ambition d'obtenir « situation, aisance, considération, honneurs[997] » n'est pas envisageable pour les femmes de l'époque, à quoi bon « légitimer la course au diplôme » qui ne permettra pas une valorisation de leurs carrières professionnelles

---

[992] Voir les travaux de Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs...mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*. Textes à l'appui, série « genre et sexualité ». Paris, La Découverte, 2007. Marlaine CACOUAULT-BITAUD, « Diplôme et célibat : les femmes professeurs de lycée entre les deux guerre », in *Madame ou mademoiselle ?: itinéraires de la solitude féminine, XVIIIe-XXe siècle*, Arlette FARGE et Christiane KLAPISCH-ZUBER (dirs), Paris, Arthaud-Montalba, 1984, p.177 à 203.
[993] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 862.
[994] *Ibid.*, p. 862.
[995] *Ibid.*, p. 863.
[996] *Ibid.*, p. 864.
[997] *Ibid.*, p. 863.

rémunérées ? Il vaut donc mieux leur donner le goût de la culture. D'autre part le bachotage entraîne un travail personnel superficiel qui répond aux exigences de l'examen. Or, les filles soumises au danger de la frivolité (mondaine ou domestique) ont besoin d'une culture approfondie. Il faut éveiller, chez la jeune fille, à la fois son intelligence et sa sensibilité, car

> si la bonne parole ne l'a pas pénétrée, si la cervelle seule a retenu quelques brides sans que son cœur ait été touché, conquis, fécondé, sans que son intelligence ait été vraiment éclairée et élargie, _ c'en est fait, l'œuvre est manquée[998]

Preuve en est que cela ne peut être acquis superficiellement et dans la précipitation, à l'inverse des garçons lorsqu'ils bachotent.

L'expérience de Jeanne Peti(t)col lui permet également de décrire comment dans un système mixte l'émulation intellectuelle entre les sexes est dévoyée. En effet elle reproche à ceux et celles qu'elle qualifie d'« apôtres de la coéducation » de croire que la concurrence se réalise dans l'égalité. Sa démonstration tient également à dénoncer « Toutes les erreurs du féminisme, - qui ne contient pas que des erreurs, - […] » qui, selon elle, viennent de l'injonction faite aux femmes d'« imiter les hommes, [de] montrer que dans tous les domaines les femmes peuvent les égaler…[999]». Pour Jeanne Peti(t)col, l'émulation est une fausse « bonne raison » pour stimuler l'égalité entre les sexes, tout comme de croire que l'imitation des comportements masculins donneraient plus de place aux femmes. Au contraire, ces agissements accentuent la « nature » de chacun-e au détriment des jeunes filles :

- Les garçons ne peuvent s'empêcher de jouer leur rôle de séducteur en tentant de « briller » vis-à-vis de leurs camarades. L'auteure parle de « zèle d'occasion[1000]» et d'« ardeur postiche[1001]», car l'esprit de compétition prime chez eux.

- Les filles, quant à elles, restent passives, acceptant d'être dominées par leurs camarades masculins parce que « Pour la jeune fille, c'est dans l'ordre ; vague douceur d'être réduite par qui de droit[1002]» dit-elle.

Ainsi Jeanne Peti(t)col est la porte-parole de ceux et celles qui considèrent qu'une instruction en commun, suscitant bachotage et émulation, empêche d'inculquer aux jeunes

---

998 *Ibid.*, p. 864.
999 *Ibid.*, p. 864. Les points de suspension appartiennent à la citation.
1000 *Ibid.*, p. 864.
1001 *Ibid.*, p. 864.
1002 *Ibid.*, p. 864.

filles une éducation « qui dispose[ra] leur âme aux émotions, leur esprit à l'intelligence[1003]». Contrairement à d'autres, l'idée de la complémentarité des sexes ne fait pas partie de son vocabulaire. Elle insiste sur la question les différences de nature entre hommes et femmes avec un regard plutôt critique sur la gent masculine. Ce qui l'amène à théoriser sur la discipline, autre point d'achoppement pour les réfractaires à la coéducation.

b. La discipline ne peut être la même pour les filles et les garçons

A l'instar de Jeanne Peti(t)col, pour nombre d'adultes (éducateurs/trices, parents, etc.) les garçons ont besoin d'une autorité très ferme parfois injuste, mais inflexible et sévère « car ils sont "comédiens", les jeunes garçons ! Beaucoup plus que les petites filles[1004]» écrit-elle. La discipline autoritaire

> forcément rigoureuse, - non pour châtier (le temps est loin des collèges menés militairement), mais pour contraindre au travail, cette discipline nécessaire pour maîtriser des tempéraments vigoureux, parfois rétifs – ne vaut rien pour les jeunes filles[1005].

La rigidité semble indispensable à l'égard des garçons pour les « contraindre au travail[1006]». D'ailleurs il est préférable de les mettre face à des professeurs hommes mieux capables de « Ce tour de force de contenir des heures entières tant de mouvement en puissance, d'obtenir de ces adolescents […] un travail matériel régulier…[1007]». L'énergie en ébullition dégagée par les adolescents garçons lui semble nécessiter une maîtrise constante, vigilante et masculine. Pour justifier les difficultés rencontrées par les professeures femmes de son époque, elle cite le roman publié en 1924, *Une femme chez les garçons* de Jeanne Galzy qui raconte l'expérience d'une jeune professeure de Lettres mutée dans un établissement de garçons en 1914[1008]. Il lui permet d'évoquer le fait de se sentir, en tant que femme, isolée et démunie dans un milieu masculin[1009]. Elle sous-entend

---

[1003] *Ibid.*, p. 865.
[1004] *Ibid.*, p. 865.
[1005] *Ibid.*, p. 867.
[1006] *Ibid.*, p. 867.
[1007] *Ibid.*, p. 866. Les points de suspension appartiennent à la citation.
[1008] *Ibid.*, p. 865.
[1009] Sur les statuts et postures des enseignantes voir : James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Illius Magistri ». *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667 à 696, p. 865. Marlaine, CACOUAULT, « Diplôme et célibat: les femmes professeurs de lycée entre les deux guerre ». In *Madame ou mademoiselle?: itinéraires de la solitude féminine, XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Arthaud-Montalba, 1984, p. 177 à 203. François JACQUET FRANCILLON, « Le problème de la mixité scolaire au XIXè siècle », in *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie*, par Claudine Baudoux et Claude Zaidman (dirs.), Paris, L'Harmattan, 1992, p. 18 à 30. Marilyn MAVRINAC, « Conflicted Progress : Coeducation and Gender Equity in Twentieth-Century French School Reforms ». *Harvard*

également que la non-mixité doit s'appliquer au personnel éducateur. Quant à la discipline stricte, instituée chez les garçons, elle n'est pas adaptée à la sensibilité des filles, selon Jeanne Peti(t)col. Au contraire, avec un tel régime ces dernières risquent d'être dégoûtées des études intellectuelles. Aussi envisage-t-elle d'autres méthodes moins coercitives s'appuyant sur la qualité des relations. Elle propose de se fier à leur enthousiasme, car « Dans les classes de jeunes filles il faut beaucoup moins donner à la discipline ; on y peut davantage faire appel au cœur et à la raison[1010]». Il est possible d'avoir « un ton de familiarité plus grande[1011]» et de leur faire confiance en élargissant les libertés. Ce qui serait impossible dans une classe mixte.

Or elle s'inquiète de constater que le coenseignement se répand de plus en plus dans les établissements secondaires masculins entre 1925, date de son premier article et 1927 date du second. La cartographie présentée dans le chapitre deux en témoigne d'ailleurs. Cette expansion justifiée par des explications d'ordre pratique et économique va à l'encontre des principes éducatifs qu'elle défend avec d'autres. Ils / elles voudraient protéger l'enseignement que méritent les jeunes filles selon leur conception du rôle et de la place des femmes dans la société.

c. Les « concurrences » socio-économiques entre femmes et hommes. La place des femmes sur le marché du travail

En effet, Jeanne Peti(t)col dénonce les pressions économiques et sociales qui poussent à la création de classes mixtes afin de satisfaire les demandes des familles dans le contexte économique morose de l'entre-deux-guerres [1012]:

> De là ce concert de bénédiction, de là tant de zélateurs : conseillers, principaux, maires, députés, hier encore indifférents ou hostiles à l'instruction des femmes, aujourd'hui ses plus résolus partisans, intéressant la presse, sollicitant les recteurs, interpellant le ministre pour que l'accès des jeunes filles dans les collèges des garçons donne enfin à celles-ci toutes les facilités de s'instruire[1013].

Elle les accuse de ne pas connaître la vie intérieure d'un collège de garçon, car « peut être jugeraient-ils que d'être élevée dans un collège masculin ou dans un collège féminin

---

Educational Review 67, nº 4, 1997, p. 772 à 795. Anne-Marie SOHN, *Chrysalides : femmes dans la vie privée (XIXe-XXe siècles)*, Histoire de la France aux XIXe-XXe siècles 39, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.

[1010] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 866.

[1011] *Ibid*, p. 867.

[1012] *Ibid.*, p. 873 à 875. Quatrième partie de la démonstration en guise de conclusion.

[1013] *Ibid.,* p. 874.

n'est pas du tout la même chose[1014]». En tout cas elle fait partie des personnes pour qui la généralisation du système n'est pas satisfaisante d'autant qu'il n'y a pas de débat sur la question. Or elle attire l'attention sur le manque de recul, l'absence de réflexion et d'enquêtes permettant de vérifier les effets du coenseignement sur les jeunes filles alors que l'enseignement est pensé au départ pour les garçons.

Si, depuis que l'on se préoccupe de la question de la « coéducation », on discute des possibles résultats du coenseignement sur les élèves des deux sexes, les effets n'ont pas été évalués. En revanche l'année 1932 est marquée par la mise en route de l'enquête ministérielle permettant de comptabiliser les lycées pratiquant la coinstruction (voir partie 1) et parallèlement la *Revue Universitaire* lance l'« Enquête comparative sur les résultats obtenus dans les mêmes études par les jeunes gens et les jeunes filles[1015]». Cette enquête ne se préoccupe pas de la coinstruction à proprement parler, mais des conséquences de la politique de l'assimilation des programmes depuis la réforme Bérard de 1925. Cependant le questionnaire s'adresse tout particulièrement aux personnes éducatrices en contact direct

---

[1014] *Ibid.,* p. 875. « élevée » au féminin

[1015] Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Enquête comparative sur les résultats obtenus dans les mêmes études par les jeunes gens et les jeunes filles », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, Paris, Tome 2, n° 10 décembre 1932, p. 385 et 386.

Le questionnaire:

« Nous soumettons donc à tous nos collègues- ceux de l'enseignement supérieur comme ceux de l'enseignement secondaire – le questionnaire suivant, qui n'est, bien entendu nullement limitatif, et nous souhaitons que cette consultation puisse bénéficier comme nos consultations antérieures, de l'expérience d'un grand nombre d'entre eux.

I- Dans l'enseignement secondaire :

1/ A l'entrée du lycée collège ou cours secondaire de jeunes filles, l'assimilation des études apparaît-elle définitivement acceptée par les familles ? La section non assimilée, - celle du diplôme,- garde-t-elle encore des fidèles et peut-elle espérer un regain de faveur pour l'avenir ?

2/ Dans les cours des études quels sont, sur les mêmes programmes, les résultats obtenus respectivement par les filles et par les garçons ? Y-a-t-il des matières d'enseignement dans lesquelles les uns ou les autres réussissent mieux ? Y a t-il des qualités générales de travail, de régularité, d'intelligence, etc. que les uns ou les autres manifestent davantage ?

Quels sont à ce sujet les observations de ceux qui ont sous leur direction ou sous leur contrôle des élèves de l'un et l'autre sexe :

- parents pouvant observer journellement frères et sœurs au travail.
- professeurs enseignant dans des classes mixtes proprement secondaire
- professeurs de l'enseignement masculin délégués, pour des heures supplémentaires dans un établissement féminin
- professeur de Première supérieure ou de Mathématiques spéciales préparant des élèves des deux sexes à l'École Normale

Quelle est, sur les résultats, l'influence des différences subsistant encore telle que :

- les réductions d'horaire prévues spécialement, dans le plan d'études, pour l'enseignement féminin
- l'adaptation à chaque sexe des sujets de devoirs ou des méthodes d'exposition ?
- Une autre série de questions concernent l'enseignement supérieur.

avec les élèves des deux sexes afin qu'elles puissent donner leurs impressions et faire des comparaisons qualitatives. Les résultats de l'enquête ne sont publiés par la revue que trois années plus tard en 1935, analysés par Jeanne P. Crouzet – Benaben. Il s'agit ici de ne rapporter qu'une partie de la conclusion générale parce qu'elle fait part des inquiétudes d'ordre économique et social relevées dans les réponses des intéressé-e-s. Elles traduisent l'état d'esprit de ceux et celles qui se méfient de la concurrence des femmes sur le marché du travail**.** Jeanne P. Crouzet-Benaben se donne pour règle d'être la plus neutre possible en rapportant les propos tels quels, sans commentaires ni jugements de valeur. Ainsi un professeur de Colmar, Monsieur N***, se demande : « Que faire d'un prolétariat intellectuel ? ». La question est partagée à la tête de l'État puisque Jeanne P. Crouzet-Benaben rapporte les remarques du président du Conseil, Monsieur Flandin[1016], qui s'alarme à la même époque de l'encombrement des carrières libérales en disant : « Nous assistons à une surproduction intellectuelle tout aussi inquiétante, peut-être, que la surproduction industrielle ou agricole[1017]» et de poursuivre : « Si nous marchons dans la voie tracée, une foule non seulement de jeunes gens, mais aussi de jeunes filles ne trouveront plus d'emploi[1018]». Face aux menaces de chômage alors que la grande crise économique mondiale depuis 1929 s'installe véritablement en France autour de 1932, l'une des solutions pour préserver les emplois dédiés aux hommes est d'éviter de former trop de filles à des niveaux supérieurs d'études. Comme l'explique Monsieur N*** il suffit de les renvoyer à leurs fonctions de future épouse :

> Si la famille est encore la forme de vie sociale que nous préconisons, il faudra avant tout donner des postes aux hommes, pour qu'ils puissent fonder un foyer. Et la jeune fille a des devoirs aussi nobles, aussi beaux et utiles en se rangeant au côté d'un époux bien situé, en président d'une façon idéale à son ménage, que ceux qu'elle trouverait dans des études qui ne la conduiraient jamais à un but satisfaisant ?[1019]

La question de la concurrence entre les hommes et les femmes sur le marché du travail est un des problèmes qui remet régulièrement en cause la volonté d'ouvrir plus

---

[1016] FLANDIN Pierre-Etienne (1889 -1958), avocat, ministre du commerce et de l'industrie puis des finances avant d'être nommé président du Conseil de novembre 1934 à mai 1935. Homme de droite, il défend l'alliance avec les centres et les radicaux. Il a défendu dans les années 1920 le suffrage universel et le vote des femmes alors refusé par le Sénat. Sa participation au régime de Vichy lui valut emprisonnement et inéligibilité jusqu'en 1948.

[1017] Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Les résultats de l'assimilation, (fin) », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, Paris, Tome 2, n°6 juin 1935, p. 35.

[1018] *Ibid.*, p. 35.

[1019] *Ibid.,* p. 35.

démocratiquement l'offre scolaire d'une formation supérieure aux classes populaires comme aux filles.

Par exemple un passage du rapport académique de Rennes de l'année 1933-1934 montre, à une autre échelle, les craintes masculines face à la croissance du nombre de jeunes filles, notamment les scientifiques, faisant des études. Selon le rapporteur elles font de l'ombre aux garçons

> Ne savons-nous pas par ailleurs […] qu'un peu partout les mathématiciennes vont achever chez les garçons des études qu'elles ont commencées parmi leurs compagnes ? On pourrait peut-être en regard des facilités offertes aux jeunes filles et surtout par considération de l'état actuel du marché du travail, évoquer quelques cas où la non réciprocité lèse les intérêts légitimes des jeunes gens, puisque la porte des établissements féminins leur reste à eux rigoureusement fermée, mais je n'insisterai pas sur cette question non plus sur ce sentiment qu'ont beaucoup de nos grands lycéens et collégiens qu'on vient leur faire concurrence chez eux et diminuer d'autant leurs chances de gagner plus tard leur vie[1020].

La situation est complexe pour les contemporains observant les évolutions sociales et économiques de leur époque. Le même rapport constate à la fois une stagnation des effectifs dans les établissements masculins et une croissance constante dans les établissements féminins. Il n'y a donc pas de légitime raison à ce que les garçons s'inscrivent chez les filles pour équilibrer les effectifs des établissements. Pourtant le rapporteur présente cette situation comme une injustice à l'égard des élèves garçons qui finalement seraient victimes d'une forme de ségrégation. Or il y a bien peu de chance que des demandes dans ce sens aient eu suffisamment de poids pour devenir un problème. Dans le cas de cette académie ce sont bien les aspects de la concurrence sur le marché du travail qui s'expriment avec la crainte de faire perdre aux hommes leurs privilèges socio-économiques. On se doute que cette inquiétude est un frein supplémentaire à l'accès aux études secondaires des filles par la voie du coenseignement.

Une autre forme de compétition a des répercussions sur les résistances aux mélanges des sexes. Des enseignantes ont peur du coenseignement chez les garçons car il concurrence leur propre établissement. Les directrices des lycées de provinces sont inquiètent du départ de leurs bonnes élèves qui vont préparer le baccalauréat dans les établissements de garçons (voir chapitre 3). Elles ne sont pas les seules. Jeanne P. Crouzet-Benaben fait partie des

[1020] AN, F17 13931, Rapports académiques de Rennes, 1933 – 1934, « enseignement secondaire ; enseignement secondaire féminin », p. 26.

sceptiques à propos des conséquences que pourrait engendrer le déploiement du coenseignement[1021]. Sa voix porte dans le milieu de l'éducation nationale grâce à son travail de rédactrice pour le bulletin de l'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles (ESJF) qui accompagne la *Revue Universtaire* (*R.U.*) largement diffusée. L'historien américain de l'éducation James Albisetti la cite pour exemple afin de rappeler qu'en France, comme ailleurs en Europe, les professeures femmes cherchent à sauvegarder les spécificités des établissements féminins[1022]. Yves Verneuil confirme cette interprétation. Si la Société des agrégées repousse l'idée de la « coéducation » dans l'enseignement secondaire, c'est parce que :

> la séparation des sexes vise aussi à défendre la chasse gardée des femmes professeurs. À supposer que les lycées deviennent mixtes, il est à craindre que le ministère recrute davantage de professeurs masculins, afin de rassurer les familles ; déjà les classes préparatoires aux grandes écoles sont placées essentiellement dans les lycées masculins[1023]

Tout en nous rappelant que

> ce n'est que progressivement que les agrégées se sont ralliées à l'idée d'identifier les enseignements secondaires masculin et féminin. Nombreuses étaient les récalcitrantes, convaincues que l'enseignement secondaire féminin ne se borne pas à instruire, mais propose une véritable éducation aux jeunes filles[1024]

[1021] Voir le mémoire de master 2 recherche d'Estelle PERIN, « Le Bulletin de l'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles: la formation intellectuelle des femmes dans la France de l'entre-deux-guerres vue par Jeanne P. Crouzet Ben Aben », mémoire de Master, sous la direction de Rebecca Rogers, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2006.
Et les articles de ESJF :

- Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « A propos de l'admission des jeunes filles dans les collèges de garçons », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, Paris, 1926,1, p. 255.
- Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Les jeunes filles chez les garçons », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, Paris, 1926, 2, p. 438 – 439.
- Jeanne P. CROUZET-BENABEN, « Une enquête sur la coinstruction », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, Paris, 1928,1, p. 345. Rapport extrait du Journal des collèges de mars 1928 par P. GIMBERT, professeur au collège d'Issoire. Avec une analyse de Jeanne P. Crouzet Benaben, p. 346.

[1022] James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667 à 696. Sur ce sujet il fait référence aux travaux de la thèse de Marilyn S. Mavrinac. Marilyn MAVRINAC, « Conflicted Progress: Coeducation and Gender Equity in 20th century French School reform », *Harvard Educational Review,* vol. 67, nº 4, 1997, p. 772 à 795, p. 782 à 783. A propos des objections provenant de la « voix conservatrice » elle prend l'exemple de Jeanne Peti(t)col comme représentante de la résistance dont la démonstration est basée sur les aspects pédagogiques. Or, d'après Marilyn Mavrinac cette argumentation pédagogique est ignorée par les professeurs hommes comme par les femmes de la Société des agrégées. Ils et elles militent plutôt pour obtenir des formations académiques alignées sur celles des garçons. Les agrégées défendent leur statut tout en réclamant à l'école normale de Sèvres une préparation la mieux adaptée aux concours et à l'enseignement.
[1023] Yves VERNEUIL, Les agrégés : histoire d'une exception française, Paris, Belin, 2005, p. 208.
[1024] *Ibid.,* p. 207

Ce qui correspond au programme proposé par Jeanne Peti(t)col dans ses deux articles de 1925 et 1927 pour défendre un enseignement spécifique pour les filles.

D'ailleurs les établissements de filles qui ont tout intérêt à retenir leurs élèves portent leurs efforts sur une instruction de qualité rigoureuse et traditionnellement bourgeoise. Ils aménagent leurs capacités à les préparer au baccalauréat tout en assurant l'enseignement de cours et d'activités dédiées aux filles (éducation ménagère, art domestique, représentations théâtrales, projets de charité, etc.) dont certaines sont obligatoires dans les programmes pour les filles. Cet atout leur permet de se mettre en concurrence avec les collèges ou lycées de garçons chez qui les élèves filles ne peuvent pas recevoir ces formations.

Un autre objet de rivalité entre les établissements est lié aux difficiles conditions financières des collèges, plus difficiles encore pour les établissements féminins. Les directrices comme les principaux de collèges défendent leurs intérêts qui passent par le maintien des effectifs. Ce qui fait dire au rapporteur du compte rendu académique de Toulouse en 1930 :

> deux rapports de directrices semblent bien railler, les jalousant quelque peu sans doute, ce recrutement inattendu, ces « aubaines », ces « renflouements d'effectifs en péril » si bienvenus pour Messieurs les Principaux[1025] .

En effet, les déplacements d'élèves permettent « un renforcement les effectifs [1026]» pour les collèges masculins, mais évite aussi les dépenses liées à la création de « chaires » dans les établissements féminins, rappelle le rapporteur. Cette situation confirme l'impression dénoncée par Jeanne Peti(t)col à propos des contingences économiques :

> C'est que l'admission des jeunes filles chez les garçons est une aubaine. Économie d'un collège féminin pour les municipalités, nouvelle zone de recrutement pour l'enseignement masculin, renflouage opportun pour quelques collèges moribonds[1027].

Les réticences à l'égard de la coéducation émanent des enseignant-e-s. Leurs doutes se fondent sur les différences de "nature" entre les filles et les garçons dans le registre pédagogique. Sur le plan économique elles redoutent les différences de traitement entre les femmes et les hommes.

[1025] AN, F17 13930, « Enseignement secondaire – Année scolaire 1929-1930 », « Rapport académique de Toulouse fait à Auch, 20 novembre 1930 ».
[1026] Ibid.
[1027] Jeanne PETI(T)COL, « L'erreur des classe mixtes », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 874.

D'autre formes de résistances émanent des courants « traditionalistes[1028] » des milieux catholiques. Leurs discours pourfendent les lois laïques de 1905 et il craignent pour la survie des écoles libres unisexuées. Ils s'attaquent à la coéducation sur un registre plus politique.

II. Des catholiques s'opposent à l'idée de « coéducation »

Les historien-ne-s évoquent la déchristianisation de la société française dans les années 1920 – 1930[1029]. Traumatisée par l'hécatombe de la Première Guerre mondiale une part de moins en moins négligeable de la population se détache de la religion catholique qui domine encore en France. De surcroît, la laïcité en tant que principe de l'État depuis la loi de 1905 facilite le détachement des pratiques religieuses des moins convaincu-e-s. Aussi, une partie des catholiques pratiquants sentent l'Église menacée de perdre des prérogatives. Le devoir de défendre les préceptes de l'Église et la morale chrétienne dont le poids est culturellement prégnant s'imposent à eux. De nombreuses petites revues catholiques dont plusieurs sont des émanations directes des évêchés, le quotidien national *La Croix* et des recommandations ecclésiastiques diffusent les visions éducatives de l'Église catholique française. Cette dernière s'oppose à la communion des sexes au nom de la théologie. Mais pas seulement. Qui sont alors les boucs émissaires accusés du phénomène de la déchristianisation et de la démoralisation de la France ? Et, ce faisant, qui est responsable de la dérive menant à la gémination que l'on confond volontiers à une forme de coéducation ?

[1028] Voir Pierre GERBOD *in* « Les catholiques et l'enseignement secondaire, (1919-1939) »,…,*op.it.*
[1029] Jean Noël LUC, Gilbert NICOLAS, *Le temps de l'école, de la maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, Ed. du Chêne Hachette, 2006, p. 201 . Gérard CHOLVY, Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIXe-XXe siècle), Paris, Cerf, 1999. Gérard CHOLVY et la Société d'Histoire Religieuse de la France, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e^ et XX^e^ siècle*, [actes du colloque organisé par la Société d'Histoire Religieuse de la France (Toulouse, 18 - 20 mars 1994) et de la journée d'étude de l'Association Française d'Histoire Religieuse Contemporaine (Paris, 24 septembre 1994)], Paris, Éd. du Cerf, 1995.

1. Le défi de la coéducation pour l'Église catholique

James Albisetti consacre un article intitulé : « *Catholics and Coeducation : Rhetoric and Reality in Europe before Divini Illius Magistri*[1030] » sur les craintes des catholiques européens face à la coéducation avant que le pape Pie XI ne promulgue l'encyclique *Divini illius Magistri* en 1929 sur l'éducation chrétienne[1031]. Il explore les contrastes entre rhétorique et réalité dans les pays essentiellement catholiques d' Europe occidentale dont la France. En considérant la période précédant 1929, James Albisetti propose une analyse très intéressante sur les façons de réagir du monde catholique. Cette interprétation continue à s'appliquer aux années trente et quarante en France. S'il confirme que les catholiques ne sont pas les seuls opposants à la coéducation, il remarque surtout deux distinctions dans leur façon de résister.

D'une part, ils s'opposent par principe à l'éducation en commun sans chercher à en repérer les avantages. Ils condamnent la coéducation sans réquisitoires, à l'inverse d'autres groupes sociaux qui ont cherché à discuter et justifier leurs positions tels les protestants, les psychologues, les féministes, les femmes professeurs, etc.[1032].

D'autre part, les catholiques se sentent pris en « état de siège[1033] » face aux défis de la modernité. Et James Albisetti de rappeler comment, déjà en 1867, l'évêque Dupanloup condamne Victor Duruy, l'initiateur des cours secondaires pour jeunes filles, d'impiété, d'athéisme, de matérialisme, d'immoralité, de théories subversives. Or, les condamnations prononcées contre la coéducation usent du même ton démesuré sous forme de contre-attaque[1034]. L'Église a l'impression d'être assaillie de tout côté. Sa défense passe par un discours assez violent à l'encontre de ses adversaires qu'elle accuse de tous les maux de la société, la coéducation n'y échappe pas.

L'inquiétude est essentiellement dirigée à l'encontre de l'enseignement primaire c'est-à-dire le système des petites écoles mixtes rurales et celui de la gémination qui se généralise

---

[1030] James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667 à 696.
[1031] Encyclique *Divini illius magistri* sur l'éducation chrétienne et la jeunesse de Pie XI, donnée à Rome le 31 décembre 1929.
[1032] *Ibid,* traduction de « *state-of-siege* », p. 673.
[1033] *Ibid,* p. 674.
[1034] *Ibid,* p. 674. Cité et référencé : Félix DUPANLOUP, *Controverse sur l'éducation des filles,* Paris, 1874, p. 57.

alors que la loi est discutée entre 1930 et 1933 au Parlement[1035]. Des revues catholiques témoignent de l'opposition virulente dont le ton démontre une communication agressive[1036]. Cependant l'enseignement secondaire est très peu concerné par la fronde organisée par les publications diffusées et lues dans les familles catholiques. Il n'empêche, tous les articles emploient le terme générique de « coéducation ». Ce dernier provoque davantage d'angoisse, car il fait appel à une éducation complète, celle dont les familles pourraient perdre le contrôle dans l'hypothèse de la coéducation intégrale si elle était appliquée.

Or, au milieu des années 1920, un mouvement catholique entre en résistance pour s'opposer au projet de l'École unique. Le projet de réforme, inspiré des travaux des Compagnons de l'Université, fait d'ailleurs l'objet de discussions au sein des gouvernements qui se succèdent et à l'Assemblée[1037]. Pour les catholiques le projet de

---

[1035] Yves VERNEUIL, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XX^e siècle ». *Le Mouvement Social*, vol. 248, n° 3, 2014, p. 47 à 69. [en ligne].

[1036] Les références choisies ci-contre correspondent aux revues consultées ayant au moins trois articles sur la thématique entre 1919 et 1940 :

- *École et Famille*, revue créée en juillet-août 1911 [1911-1940], rédigé et publiée par Jean Guiraud tout d'abord comme un bulletin mensuel de l'Union des Associations Catholiques des chefs de familles.
- *Revue catholique des institutions et du droit,* 1872-1939. Revue très proche d'*École et Famille*. Comme elle, les rédacteurs de la revue s'opposent à la coéducation dans l'enseignement en raison de leur fidélité au catholicisme et d'une grande méfiance aux idéologies de gauche (anti-bolchevisme, anti communisme et anti socialisme). Les congrès annuel s'intitulent « congrès des jurisconsultes catholiques ». Leur vision de l'éducation qui est régulièrement étudiée s'appuie sur une logique de juriste.
- Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme, [1920-1933]. Trois articles d'opposition sur la coéducation et gémination.
- *Semaine religieuse du diocèse de Lyon* [1912_1934] peu d'articles consacrés à la thématiques sur la période étudiée, mais nombreuses mentions condamnant la coéducation au fil des différents articles notamment ceux qui s'attaquent au projet d'École Unique.
- *Manuel des œuvres et institution - diocèse d'Arras.* [1931] : trois articles d'opposition sur la gémination : « Écoles géminées » (p. 55) ; « la gémination introduite par les circulaires » (p. 56) ; « Comment faire cesser la gémination » (p. 56 à 58).

Bilan de la recherche archivistique : une douzaine de revues ont été dépouillées. Le résultat du nombre d'articles s'intéressant à la coéducation est faible sauf dans *École et Famille* qui s'intéresse essentiellement à la gémination dans les écoles primaires de l'Ordre primaire. Le coenseignement dans les lycées et les collèges communaux (Ordre secondaire) n'est dénoncé qu'au détour d'une phrase condamnant la coéducation de façon générale puisque le principe n'est pas admissible par l'Église catholique.

Les sondages effectués dans *La Documentation catholique* n'ont pas permis de trouver d'articles consacrés à l'enseignement secondaire.

- Dans le quotidien *La Croix* : entre 1909 et 1942, 54 articles répertoriés. Entre 1909 et 1914 : 13 articles dont 6 pour la seule année 1914. Entre 1920 et 1942 : 41 articles, avec une concentration entre 1927 et 1935. Les années 1930 et 1931 : 4 articles ; 1928 et 1933 : 5 articles.

[1037] Proposition développée par les Compagnons de l'Université après 1914 pour changer complétement le système des trois ordres et faciliter la démocratisation de l'enseignement :

- Mettre fin aux classes primaires dans les lycées d'État.

réformer l'éducation revient à une déclaration de guerre contre la survie de l'école libre. Car :

> L'École Unique viole fondamentalement les droits de la famille en donnant à l'État tout pouvoir sur les enfants en supprimant au chef de famille le droit d'élever ses enfants à son gré, et de les diriger comme il l'entend.[1038].

La bataille sous-jacente des militants catholiques contre l'École unique consiste à obtenir de l'État laïc la Répartition proportionnelle scolaire (RPS[1039]) c'est-à-dire la distribution des fonds affectés au budget de l'Instruction publique entre toutes les écoles, quelles qu'elles soient, au prorata du chiffre des élèves qui la fréquente. L'Association de chefs de famille (ACF) en fait également son cheval de bataille tout comme la Fédération nationale des catholiques **(**FNC) soutenue par la jeune *Association des Parents de l'école libre* (l'APEL)[1040].

Il n'empêche, pour la revue *Lumen* la circulaire de 1926, concernant la coéducation des sexes dans les collèges communaux et dans certains lycées, est considérée comme une des mesures allant dans le sens de l'École unique[1041]. Cette revue éditée entre 1920 et 1933 représente l'état d'esprit d'une part importante de l'épiscopat français. A ses yeux, les organismes et les partisans du « laïcisme » sont malveillants à l'égard des catholiques. Il les présente comme un :

- Allonger l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous jusqu'à 14 ans.
- Enseignement secondaire gratuit (seule réalisation concrète des années 30)
- Faciliter la progression vers des études supérieures avec des orientations soit passant par les humanités soit par un enseignement plus professionnel mais de niveau secondaire (donner des « producteurs » à la société)

La réception de ces propositions ont été diversement interprétées. Les différentes interprétations ont créé du débat et l'opposition des milieux catholiques. Voir Françoise MAYEUR, *op. cit.,* p. 577 à 579.

[1038] Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme, Paris, 1928, p. 281-287, p. 286.

[1039] Sara TEINTURIER, « Les catholiques français et la Répartition proportionnelle scolaire (RPS) : résistances, accommodements, institutionnalisation » in *Annali di storia dell'educazione i delle istituzioni scolastiche* nº 15, Milan, 2009, p. 231- 240.

[1040] Jean-Marie GILLIG, *Histoire de l'école laïque en France,* Paris, L'Harmattan, Coll. « Pour comprendre » , 2014, 229 p.La Fédération Nationale des Catholique **(**FNC**)** s'est créée à Rodez le 26 octobre 1924, impulsée par le général de Castelnau (ancien chef d'État-major du Maréchal Joffre). Soutenue par l'Église de France, elle cherche à rassembler toutes les ligues régionales et autres organisations d'inspiration catholique pour un meilleur maillage des écoles libres. Soutenue également par l'*Association des Parents de l'école libre* (APEL) et par la Ligue féministe de l'Action Française. Elle lutte contre le Cartel des gauches (élection de 1924) et pour « rechristianisation » avec une défense des intérêts religieux, si la FNC peut tolérer une neutralité de l'État en aucun cas elle n'admet une diminution des libertés religieuses et notamment celles qui peuvent s'exercer dans le cadre scolaire où l'enseignement religieux est exclu (p. 98).

[1041] Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme, Paris, 1928, p. 285.

> *« Cartel de l'École Unique »* dans lequel se retrouvent toutes les Ligues laïques, maçonniques ou maçonnisantes (Ligue de l'Enseignement, Ligue des Droits de l'Homme, etc…) , et tous les chefs du Radicalisme et du Socialisme le plus laïque et le plus anticlérical, tels que Doumergue, Herriot, Buisson, Aulard, Painlevé, François-Albert, Renaudel, Blum, etc., etc. [1042]

Les ennemis du clan catholique : personnalités, courants politiques et réseaux d'influences sont énumérés ici. Nous les retrouvons au banc des accusés dans les différentes revues catholiques. Mais la publication la plus emblématique de l'opposition et la plus prolifique en nombre d'articles sur le sujet reste *École et Famille.* Cette petite revue est fondée par Jean Guiraud qui en demeura le principal rédacteur de 1911 à 1940[1043]. Forte personnalité, il a défendu toute sa vie, avec vigueur, la doctrine catholique et le principe de la séparation des sexes, à travers ses activités associatives et professionnelles. Historien de formation et professeur dans la première partie de sa carrière, il devient corédacteur en chef du quotidien national *La Croix* dans lequel il exprime régulièrement ses opinions entre 1917 et 1939. Il est aussi à l'initiative des Associations catholiques des chefs de famille (ACCF) dont il reste longtemps le président[1044]. Jean Guiraud apparaît comme l'auteur incontournable pour étudier l'opposition catholique à la coéducation.

Pour repérer les adversaires ciblés par l'Église il suffit de reprendre quelques titres parmi les 74 concernant la coéducation/géminations dans les 140 revues *École et Famille* conservées à la BNF sur la période allant de 1919 à 1940[1045]. Notamment deux numéros de 1927 donnent un bon panel de toutes les organisations ou idéologies considérées comme dangereuses par l'Église. Ainsi au mois de mai est publié une première série d'articles dont les titres les énumèrent[1046] : « Bolchevisme et coéducation », « Les communistes poussent à la coéducation », « Comment l'Administration pousse à la coéducation ». Dans le numéro suivant, les titres font appel à une sémantique bien plus guerrière avec : « La bataille autour

---

[1042] *Ibid.*, p. 283, majuscule et italique respecté.
[1043] La revue exprime les orientations idéologiques de l'Union des associations (catholiques) de chefs de famille (ACF ou ACCF). La revue destinée aux familles chrétiennes catholiques défend l'école libre (et combat l'école laïque), pro- nataliste elle est « pour le relèvement de la natalité » et ne cesse de défendre la répartition proportionnelle scolaire (RPS).
[1044] Aurore DEGLAIRE, « Jean Guiraud (1866-1953) : de l'Affaire Dreyfus à Vichy, itinéraire d'un militant catholique intransigeant », thèse de doctorat d'histoire, sous la direction de Jacques-Olivier BOUDON, Université de Paris-Sorbonne, 2013. Françoise AUJOGUE, *Papiers Jean Guiraud (1866-1953) et sa famille : Répertoire numérique détaillé 362 AP 1-242*, sous la direction de Christine Nougaret, Centre Historique des Archives Nationales (CHAN), Paris, 2006, 383 p.
[1045] BNF, cote 8° R. 26253, [1928-1940]. Même cote in Gallica. Les revues sont numérisées pour la période 1911- -1917.
[1046] *École et Famille* n° 11, mai 1927, p. 209 à 215

de la coéducation des sexes » ; « Tactiques maçonniques pour l'établir » ; « Bolchevisme et Cartel _ Écoles mixtes et écoles géminées » ; « La lutte contre la gémination à Belfort » ; « Une grève scolaire à cause de la gémination »[1047]. Jean Guiraud élabore également des tracts proposés à la vente dans la revue pour être distribués ensuite. Celui de 1929, sans doute le plus violent, s'intitule : « La "lèpre de la laïcité", la coéducation des sexes et la gémination des écoles »[1048]. Si francs-maçons, communistes et même une grande partie de la gauche socialiste et radicale française sont considérés comme les ennemis traditionnels de l'Église catholique, il faut rajouter tous les défenseurs de l'État laïc et de l'école de Jules Ferry. En effet, comme l'écrivent Florence Rochefort et Michelle Zancarini-Fournel « […] la laïcité scolaire comble le fossé qui sépare les deux sexes et arrache les femmes à l'Église, mais la peur du commerce des sexes et, plus encore, d'une égalité émancipatrice prévaut[1049] . L'émancipation des femmes un « changement de trop grande ampleur[1050] », notamment pour les traditionalistes catholiques.

Ainsi l'un des rares articles d'*École et Famille* s'intéressant à la situation du coenseignement dans le secondaire accuse non seulement les francs-maçons, mais également les radicaux et la Ligue de l'enseignement en tant que mouvement complémentaire de l'école laïque de soutenir le développement de la coinstruction dans les lycées français[1051]. Il faut rajouter le mouvement des féministes très mal vu par les catholiques traditionalistes. Enfin, pour compléter le tableau,

A l'instar des nombreux textes de Jean Guiraud, publiés non seulement dans la petite revue d'*École et Famille* (avec seulement 4040 abonnés en 1927[1052]), mais aussi dans le quotidien national *La Croix*, la tonalité des articles et le choix des titres illustrent la façon dont se positionne le monde catholique militant face aux transformations structurelles de la société. Un ton acerbe et catastrophiste caractérise l'ensemble de la presse religieuse qui

---

[1047] *École et Famille* n° 15/16, septembre/octobre, 1927, p. 290 à 304.
[1048] *École et Famille* n° 2/3, février/mars, 1929, 4 pages numérotées de 1 à 4.
[1049] Florence ROCHEFORT et Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire » in *Spirale, Revue de recherche en éducation*, *Laïcité, croyances et éducation*, sous la direction de Jean-Paul MARTIN, nº 39, 2007, p. 39 à 51, p. 43.
[1050] Ibid.
[1051] Jean GUIRAUD, « La coéducation des sexes » in *École et Famille* n° 7/8, janvier/février, 1924, p. 102.
[1052] *Ibid.*, p. 4 : 4 040 abonnés, « […] et d'ailleurs quelle influence peuvent avoir quatre mille numéros répandus dans la France entière ? quatre dans un département, sept dans un autre, un dans les Pyrénées – Orientales, - celui de l'évêché, - et aucun dans la Creuse, qui tient le record de l'indifférence ! Si je n'étais soutenu par la Vendée, qui a elle seule me donne près de cinq cents abonnés, je serai en déficit. »
.

utilise deux modes opératoires, soit un procédé discursif de victimisation pour défendre ses positions, soit la contre-attaque agressive.

Les points de vue sont multiples et ils se répondent par l'intermédiaire des réseaux de circulation des articles et autres publications. Grâce à la mise en perspective de deux articles contemporains provenant de courants idéologiques antagonistes, le clan catholique traditionnaliste de Jean Guiraud et le camp moderniste de l'Éducation nouvelle on peut envisager es manières dont les contradictions s'expriment et se donnent la réplique.

2. *Le problème de la coéducation va-t-il rebondir[1053]? Un face à face d'opposants*

En effet les publications des théoricien-ne-s de la coéducation, Jules de la Vaissière et Élisabeth Huguenin dont les courants de pensée diffèrent produisent du débat dans le petit cercle de l'éducation. Ils témoignent de la confrontation, mais également des modes de diffusion des essais théoriques étudiés précédemment (chapitre 5).

Par journaux interposés que tout divise, les deux auteur-e-s sont mis face à face dans des articles qui font la recension de leur ouvrage respectif, sachant que les thèses de Jules de La Vaissière et d'Élisabeth Huguenin ne s'accordent pas. L'article publié dans *Pour l'Ère Nouvelle* s'adresse aux milieux favorables à la coéducation et au coenseignement, celui d'*École et Famille* est destinée aux familles catholiques pratiquantes et traditionalistes qui la rejette catégoriquement; la première revue défend la coéducation alors que la seconde se positionne contre.

La recension dans *Pour l'Ère Nouvelle,* l'organe de l'éducation nouvelle, parait en mai 1929 à la rubrique « Livres et Revues ». La transcription intégrale de la recension a le mérite de montrer l'étendue de la circulation européenne de ces petits fascicules spécialisés sur un thème précis comme celui de la coéducation.

> Titre : « Encore la coéducation »
>
> Le problème de la coéducation, que l'on croyait classé et résolu à la suite de vastes enquêtes aux conclusions entièrement favorables, va-t-il rebondir ? On pourrait le penser.
>
> Voici, en France, le **R.P. de La Vaissière**, dans les *Archives de Philosophie* qui condamne ce procédé « aux seules lumières de la science positive » ; voici, en Belgique, la *Revue belge de pédagogie* du 1er février 1929 qui, catholique

[1053] Titre inspiré de l'article source cité dans cette section.

> elle aussi, reproduit les conclusions du R.P. de la Vaissière. Voici en Suisse, le *Pays*,— encore un périodique catholique — qui fonce sur cette « prétention inouïe », propre à révolter « la conscience simplement honnête ». M.G. Moeckli dans *l'École bernoise* du 2 février, fait justice à ces exagérations.
>
> Et l'on annonce la publication prochaine, dans la Collection d'actualités pédagogiques de Neuchâtel, d'un livre de Mlle **Élisabeth Huguenin** sur le même sujet. L'auteur de « Paul Geheeb et la libre communauté de l'Odenwald » – internat coéducatif qui existe depuis vingt ans – est particulièrement bien placée pour répondre aux accusations des incompétents qui sont toujours ceux qui crient le plus fort ! De même, c'est là où l'on n'est pas sûr du tout de l'objectivité de son opinion qu'on crie le plus fort que l'on a pour soi « les seules lumières de la science positive » ! Faisons pourtant une réserve : la majeure partie des affirmations du R.P. de la Vaissière est juste, mais elles ne sont valables que pour l'école traditionnelle, intellectualiste et collective (nous ne disons pas : collectiviste !) ; A l'École active, chaque type de chaque sexe peut être élevé selon sa nature. Et là, la coéducation s'est révélée excellente. Nous défions qui que ce soit de prouver le contraire[1054].

Ce texte donne une idée de la diffusion du traité de 38 pages de Jules de la Vaissière intitulé *La Coéducation des sexes et la Science positive* paru en 1928. L'imprimé a donc les faveurs de différentes revues catholiques européennes selon *Pour l'Ère Nouvelle*.

L'une des caractéristiques de *Pour l'Ère Nouvelle,* en tant qu'organe de presse « des pionniers de l'éducation[1055]», est de relayer à tous ses abonnés à travers l'Europe les informations et publications internationales. Son réseau est lui-même international avec la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) et le Bureau international d'éducation nouvelle (BIEN) dirigé à l'époque par Adolphe Ferrière. Ces organisations permettent donc de récolter les informations et les modes de diffusion des textes publiés.

La présentation telle qu'elle est rédigée accuse le camp catholique d'agressivité à l'égard de l'école « active », ce qui sous-entend l'école de Éducation nouvelle. Avec ironie le recenseur reprend les termes : "bolchevisme", "communisme" et "collectivisme" qui émaillent généralement la presse catholique lorsqu'elle s'attaque à ses adversaires. Ce procédé humoristique lui permet aussi de différencier les méthodes de l'école « active » du système traditionnel. Par ailleurs, il est intéressant de constater que l'auteur conclu sur le respect de la "nature" de chaque sexe dans la coéducation. Or, la base du discours de Jules de La Vaissière se pose sur les mêmes fondements théoriques essentialistes. Ceci revient à constater que la division idéologique entre les camps opposés repose sur les

---

[1054] *Pour l'Ère Nouvelle* rubrique « Livres et Revues » du n° 47, mai 1929, 8ème année, p. 98.
[1055] Sous-titre repris à la revue elle-même, *Pour l'Ère Nouvelle.*

représentations que chacun donne à la notion de "nature" humaine et aux solutions éducatives qu'il préconise.

La seconde recension rédigée par Jean Guiraud pour *École et Famille* est le compte-rendu de *La coéducation des sexes, expériences et réflexions* d'Élisabeth Huguenin publié en 1929. L'article n'est pas moins long que le précédent, mais le procédé est particulier[1056]. En fait Guiraud n'a pas lu le livre d'Huguenin. Par contre il est absolument indigné par le « compte rendu critique » de l'ouvrage rédigé par M. Baucomont qui a été publié dans le numéro d'octobre 1930 de la revue *l'Éducation*[1057]. Jean Guiraud fait donc le résumé désobligeant d'une recension qu'il titre, non sans ironie : « Une apologie de la coéducation des sexes[1058]» pour tenter d'en démontrer le contraire. L'objectif de son article est de développer un sentiment d'insécurité auprès de ses lecteurs et lectrices en traquant les informations les plus sulfureuses à ses yeux. Par exemple le parallèle avec André Gide qui « tente d'élargir les frontières de la vraie moralité[1059]» selon Baucomont, est inacceptable pour Guiraud. Pour lui, Gide représente le chantre de l'homosexualité, celui qui cherche une « réhabilitation de ces amours contre nature que l'Apôtre ne voulait pas même qu'on nommât (*nec nominetur in vobis)* [1060] ». Il raille aussi l'éducation rousseauiste et « l'optimisme créateur [1061] » qui en découle « dont procède la pédagogie de Mlle Huguenin[1062]». Enfin les préjugés et rumeurs sont entretenus à travers cette phrase :

> Or la « Porcherie de Cempuis » de feu M. Robin fermée pour des actes d'immoralité qui se commettaient dans cet établissement de coéducation, les abominations qui ont été dénoncées dans les écoles des États-Unis et de Russie où les deux sexes vivent tout à fait en commun, M. Baucomont et Mlle Huguenin les connaissent-ils ? [1063]

Pour Jean Guiraud le programme de la coéducation intégrale lui semble bien pire que la « gémination » au cœur de son combat qu'il mène dans sa revue et le quotidien *La Croix*

[1056] Jean GUIRAUD, « Une apologie de la coéducation des sexes »,in *École et Famille*, décembre 1930, n° 12, p. 227 à 229.
[1057] Jean Guiraud annonce que le directeur de la revue *l'Éducation* n'est autre que Georges Bertier le directeur de l'École des Roches. Il rappelle également que M. Baucomont est professeur de l'école des Roches au côté d'Élisabeth Huguenin également enseignante à l'école des Roches de 1921 à 1931. On remarque que le titre exact du livre critiqué n'a pas été noté dans cet article.
[1058] Jean GUIRAUD « Une apologie de la coéducation des sexes », *École et famille*, décembre 1930, n° 12, p. 227 à 229.
[1059] *Ibid.*, p. 228.
[1060] *Ibid.* p. 228.
[1061] *Ibid.* p. 228.
[1062] *Ibid.* p. 228.
[1063] *Ibid.* p. 228.

dont il est rédacteur en chef. Dans sa conclusion, il fustige l'ouvrage qui va à l'encontre des préceptes éducatifs et moraux de l'Église. Justement ils viennent d'être rappelés l'année précédente (décembre 1929) par l'encyclique papale consacrée à l'éducation chrétienne

> A Mlle Huguenin, à M. Baucomont et à M. Bertier, nous opposerons, s'ils sont catholiques, la doctrine de l'Église qui, de tout temps a condamné la coéducation et qui vient de le faire une fois de plus par l'Encyclique de Pie XI, parce que la coéducation n'est pas seulement une *question pédagogique*, comme ils l'affirment, mais une **question morale**[1064]**.**

Il cite alors un extrait de l'encyclique pour conclure l'article[1065].

La portée de ces articles et des revues reste marginale. La presse éducative spécialisée ne s'adresse qu'à un public averti. Même si la diffusion de *Pour l'Ère Nouvelle* est internationale, son public est acquis aux causes qu'elle défend dans le milieu de l'éducation. Quant à *École et Famille* qui a survécu jusqu'en 1940, ce sont moins de 4040 familles françaises abonnées en 1927 qui lisent la revue et malgré les exhortations de Jean Guiraud son lectorat n'augmente pas suffisamment à son avis[1066]. Toutefois ces articles permettent d'appréhender des modes de circulation des idées.

Ces joutes verbales et ces échanges d'opinions entre revues d'opinions opposées reflètent les conceptions et des convictions des auteurs, mais potentiellement aussi celles de leurs lecteurs et lectrices. C'est-à-dire des personnes qui, dans un camp ou dans l'autre, se sentent engagées pour défendre des opinions et des croyances. Alors que la grande majorité de la population est restée si ce n'est indifférente en tout cas neutre quant aux transformations du système éducatif pendant l'entre-deux-guerres. Ainsi, pour répondre à la question posée en introduction de l'article *Pour l'Ère Nouvelle*, le combat contre la

---

[1064] *Ibid.* p. 229. Typographie respectée : italique pour la première, en gras pour la seconde.

[1065] A propos de l'encyclique *Divini illius Magistri* du pape Pie XI, 31 décembre 1929 voire le paragraphe II-3-a ci-dessous.

[1066] Jean GUIRAUD, « *DEVONS NOUS CONTINUER »,* Besançon, l'imprimerie de l'Est, 1927, 4 p. Le texte est publié en format A5 sous forme de livret. Texte publié une première fois dans *École et Famille,* n° 13/14 de juillet/ août 1927. Résumé de l'article : Jean Guiraud (âgé de 71 ans) semble découragé. Il interpelle ses lecteurs en posant la question de l'utilité de la publication du journal *École et Famille.* D'abord il souffre de l'image que dégage son positionnement d'opposant aux politiques publiques. Mais surtout il n'a pas d'argent (p. 3) et il fait le travail complètement bénévolement. Désarrois et découragement se résume dans cette citation :« *c'est parce que sa rédaction est entièrement gratuite, tout ce qui s'y publie, sort de la même plume, qui commence à être harassée* » (p. 4). Il demande à ses abonnés et aux Associations de l'aider en diffusant la revue et en trouvant de nouveaux abonnés. Il écrit : « *Le bulletin à 4040 abonnés ; c'est 40 000 qu'il lui faut*. » (p. 4, typographié en gras). De même il appelle aussi le secours les évêques et « chefs religieux ».

coéducation n'a pas véritablement rebondi. Le conflit se cantonne aux différents cercles aux convictions différentes, mais engagés sur les questions éducatives.

En revanche la loi provoque du débat dans l'opinion. C'est le cas au début des années trente, pour celle concernant l'enseignement primaire et les classes géminées.

3. Les prises de position de l'Église catholique pendant l'entre-deux-guerres contre la coéducation

Comme le fait remarquer James Albisetti, les prises de position de l'Église catholique étayent celles d'autres réfractaires à la coéducation qui ne se réclament pas de leurs pratiques religieuses, comme un certain nombre de républicains laïcs. C'est-à-dire celles et ceux qui partagent les mêmes craintes d'immoralité de la société, de risques de masculinisation ou de féminisation de la jeunesse, avec le mélange des sexes. Il souligne aussi la faiblesse de la contradiction, celle qui aurait pu défendre la coéducation, mais « *what was unique was the lack of dissenting opinion, the almost complete absence* of *voice*s *favoring the mixing of the sexes*[1067]». Au demeurant, l'historien estime que si la rhétorique catholique opposée à la mixité coexiste avec des pratiques très variées. La France comme la Belgique et l'Irlande sont les plus rétives pour la période précédant la Première Guerre mondiale[1068]. Il est d'avis qu'en France beaucoup de catholiques ont résisté lorsqu'en 1924 se discute le décret Bérard pour l'introduction des programmes communs et du baccalauréat identique pour filles et garçons. Parmi les arguments invoqués se pose notamment la question de la place des sciences trop difficiles nerveusement pour les filles[1069]. De fait, l'argument de défense de l'enseignement « unisexuel[1070]» est basée sur l'idée que la réussite scolaire en terme de résultat nécessite que les élèves restent entre-elles et entre-eux, dans leur environnement propre.

En 1922 l'Assemblée des cardinaux et des archevêques de France (ACA [1071]), représentante de l'Église catholique, condamne la coéducation. Jules de la Vaissière écrit

---

[1067] James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667-696, p. 678 : « ce qui était particulier était le manque d'opinion dissidente, l'absence presque totale de voix favorisant le mélange des sexes »
[1068] *Ibid.*, en conclusion de l'article, p. 694 – 696.
[1069] *Ibid.*, p. 677.
[1070] Rappel, expression employée par J. Poirson.
[1071] Bruno POUCET, *La liberté sous contrat : une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2009, 254 p. « Après la séparation des Églises et de l'État, c'est l'Assemblée des cardinaux et des archevêques

qu'« elle voit un péril moral dans un rapprochement intime hors de la famille entre les enfants des deux sexes, surtout à l'époque où se donne l'enseignement secondaire[1072] ». Ces craintes de l'Église de France sont relayées par l'Encyclique *Divini illius Magistri* sur l'éducation chrétienne et la jeunesse donnée à Rome par le pape Pie XI, le 31 décembre 1929. Le Vatican se positionne à nouveau contre la coéducation en 1957 avec l'« instruction de la S.C. des religieux sur la coéducation » commandée par Pie XII et rendue publique le 8 décembre 1957[1073]. Entre temps, la loi de 1933 sur la gémination concernant uniquement l'école primaire alimente la réflexion et les prises de position des catholiques français, dont Jean Guiraud est le porte-parole à travers sa voix de journaliste engagé.

a. L'encyclique papale de l'Église catholique n'admet pas la coéducation

Une encyclique prend le nom de ses premiers mots. *Divini illius Magistri* datée du 31 décembre 1929 répond à toutes les inquiétudes soulevées par les évolutions sociales et politiques depuis la fin de la Première Guerre mondiale concernant la jeunesse et l'éducation chrétienne[1074]. Ce texte devient alors le *vade-mecum* des chrétiens catholiques pratiquants chargés d'une mission éducative auprès de la jeunesse (familles, professionnel-le-s, institutions). En ce qui concerne la coéducation et l'éducation sexuelle, le message de l'encyclique n'apporte pas de nouveauté. James Albisetti contextualise sa publication en nous rappelant que la propagation de la coéducation aux États-Unis a poussé l'Église dès 1875 à se positionner contre. En France avec l'évêque Dupanloup dans les années 1860 jusque dans les années 1920 l'idée d'un *curriculum* équivalent pour les filles et les garçons est rejetée par les catholiques tout comme en Suisse, en Allemagne et en Belgique on rejette l'idée de coéducation. Aux États-Unis la position de l'Église plus nuancée, apparaît dans *The Catholic Encyclopedia* publiée pour la première fois en 1908. Elle ne voit pas

---

de France (ACA) qui définit la politique éducative de l'Église et tente d'organiser un semblant de coordination par rapport aux évêques. Bien entendu, elle est soumise aux normes fixées par le Saint-Siège, notamment à la congrégation des séminaires et des institutions d'enseignement et la Secrétairerie d'État. », p. 213-214.

[1072] Jules de LA VAISSIERE, *La Coéducation des sexes et la Science positive*. Le Mesnil, impr. Firmin-Didot Paris, libr. Gabriel Beauchesne, 1928 ; p. 8. James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation : Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, n° 35, 1999, p. 667-696, p. 676.

[1073] Texte rédigé par la Sacrée congrégation des religieux (S C).

[1074] Une encyclique, en tant que lettre officielle envoyée par le pape à l'ensemble des évêques, souvent transmise par ceux-ci aux fidèles, a pour objet de traiter du point de vue adopté par l'Église sur certains sujets d'actualité.

d'opposition à la coéducation pratiquée dans le primaire et à l'université, mais la remet en cause pour les classes du secondaire[1075].

En France comme ailleurs la réception de l'encyclique est relayée par la presse religieuse[1076]. Notamment l'évêque de Tulle, Mgr. Castel, se charge de présenter aux lectrices et lecteurs de la revue mensuelle *Lumen*[1077] un résumé et une analyse conséquente de la lettre papale divulguée cinq mois plus tôt. Par exemple en ce qui concerne l'instruction des deux sexes en commun il cite l'encyclique pour en faire le commentaire :

> C'est une erreur[1078] du même genre et non moins pernicieuse à l'éducation chrétienne que cette méthode dite de « coéducation des sexes », méthode fondée, elle aussi, aux yeux d'un grand nombre, sur un naturalisme négateur du péché originel[1079].

Or, James Albisetti pointe dès le premier paragraphe de son article le fait que si « naturalisme et déni du péché originel[1080] » sont la thèse des partisans de la coéducation selon les catholiques, ils ne peuvent l'accepter. En effet, Monseigneur Castel l'explique. Le « naturalisme négateur du péché originel » remet en cause « l'action surnaturelle du christianisme dans la formation de la jeunesse ». Ce qui revient à renoncer à l'idée d'une « loi supérieure divine ». De plus, les « novateurs » remettent en cause l'autorité nécessaire à une bonne éducation morale chrétienne sous prétexte de « libérer l'enfant » en les

---

[1075] Voir l'analyse rédigée dans le chapitre quatre de la thèse. Voir aussi James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 668, 669 et 670.

[1076] La revue *École et Famille* retranscrit l'encyclique dans son entier dans le numéro 1 de janvier/février 1930. Jean Guiraud a ajouté des titres et sous-titres pour en faciliter la lecture. Le paragraphe « coéducation »

[1077] Mgr. CASTEL, « Encyclique de S. S. Pie XI sur l'éducation chrétienne », *in Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n° 5, mai 1930, p. 401 à 415.

- Le thème de la coéducation est traité à la fin de sa présentation, p. 415. L'article annonce une suite de la présentation de l'encyclique dans les numéros à venir.
- Revue mensuelle publiée entre 1920 et 1933, organe du Cercle d'enseignement catholique pour les femmes du monde, fondée par Madame J. de LAMAZE qui en est la secrétaire de rédaction. Revue dont le comité de patronage et les principaux collaborateurs sont des religieux, avec de nombreux théologiens, des évêques de France, des aumôniers et prieurs d'abbayes. Parmi les collaborateurs des Cercles d'étude se trouve Mgr PETIT de JULLEVILLE, beau-frère par alliance de Jean GUIRAUD. Objectif de formation catholique avec des articles théologiques de fond pour expliquer la philosophie et les doctrines de la foi et de l'Église. Idée de s'adresser aux femmes mais surtout aux familles. Les articles s'adressent à un public de lecteurs et lectrices dotés d'une bonne culture générale.

[1078] L'erreur correspond à « l'éducation sexuelle », thème traité dans le paragraphe précédent celui intitulé « coéducation » par Jean Guiraud

[1079] Texte officiel de l'encyclique *Divini illius Magistri* [en ligne]. *In* Mgr. CASTEL, « Encyclique de S .S. Pie XI sur l'éducation chrétienne », *in Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n° 5, mai 1930, p. 401 à 415, p. 415.

[1080] James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 667.

éduquant à l'autonomie. Ce qui reviendrait à perdre le contrôle pour les adultes. Un autre reproche attribué au « naturalisme pédagogique[1081]» est celui de promouvoir « l'éducation sexuelle ». Aussi le souverain pontife Pie XI est amené à proposer une « éducation de la pureté[1082] ».

La doctrine de l'Église s'appuie sur le rôle de la « nature » des choses et des êtres. Ce qu'elle partage a priori avec l'idéologie essentialiste. Mais cette « nature » entre les mains de Dieu est divine. Comme les deux sexes sont ordonnés par Dieu et façonnés par la nature ils sont destinés à se compléter, mais pas forcément à se côtoyer. Le pape Pie XI s'est employé à démontrer que l'orthodoxie catholique se distingue par la croyance dans le mythe de la faute originelle d'Adam et Ève qui justifie le précepte de la séparation des sexes, plutôt que sur une objectivisation des relations humaines du fait de la « nature ».

L'évêque, Mgr Castel, complète la thèse en rappelant qu'il ne faut pas confondre la « légitime communauté de vie » donnée par le sacrement du mariage avec la « promiscuité et le nivellement égalitaire » que propose la coéducation[1083]. Le terme « promiscuité » renvoyant à un assemblage fâcheux de personnes très différentes il faut comprendre, ici, les différences de sexes, mais aussi de classes sociales. En effet, l'idée d'« égalitarisation » heurte les consciences catholiques depuis qu'elles se battent contre le projet d'École unique et de gémination[1084].

En fait, aux yeux de l'Église, « la communauté de vie entre les deux sexes » s'institue dans le mariage. Mais les deux sexes se séparent en fonction des rôles qu'ils doivent tenir au sein de la famille et en société parce qu'« ils se complètent par leur diversité ». Poursuivant sa démonstration, Monseigneur Castel reprend le passage de l'encyclique sur la nécessaire séparation des sexes dans les formations éducatives et tout particulièrement

> […] durant l'adolescence, la période la plus délicate et la plus décisive de la formation. […] Dans les exercices de gymnastique et de délassement, que l'on ait particulièrement égard aux exigences de la modestie [chrétienne] chez la jeunesse féminine, pour laquelle est d'une souveraine inconvenance de se montrer et de s'exhiber aux yeux de tout le monde[1085].

[1081] Mgr. CASTEL, « Encyclique de S .S. Pie XI sur l'éducation chrétienne », *in Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n° 5, mai 1930, p. 401 à 415, p. 413.
[1082] Voir le passage sur la coéducation dans l'encyclique *Divini illius Magistri.*
[1083] *Ibid.*, p. 415.
[1084] Yves Verneuil montre comment depuis la fin du XIX^e^ siècle et surtout début du XX^e^ siècle la polémique sur la gémination alimente le débat autour de la coéducation.
[1085] *Ibid.*, p. 415. Cependant, je choisi de reprendre la version officielle de l'encyclique en français. La retranscription de Mgr Castel transforme ou rajoute quelques mots entre crochet par rapport à la version

L'éveil à la sexualité de la jeunesse adolescente est une source constante d'inquiétude pour le monde des adultes. Elle justifie la prohibition de la coéducation par les autorités religieuses et une surveillance plus particulière à l'égard des filles. Il est à noter que de manière générale, la presse catholique consultée sur le sujet de la coéducation s'exprime rarement sur les problèmes que pose l'adolescence aux familles et aux éducateurs/trices. Toutefois, Mgr Castel mentionne cette tranche d'âge lorsqu'il expose à nouveau la position de l'épiscopat français dans un article datant de 1932[1086].

> Cette immorale gémination qui par un rare mépris du péché originel, ou de la simple psychologie humaine rapproche jeunes gens et jeunes filles dans les mêmes classes, dans les mêmes cours de récréation et parfois sur les mêmes bancs ?[1087]

La doctrine scolaire exposée dans l'encyclique concerne tous les ordres de l'enseignement et tend à s'implanter « jusque dans les écoles secondaires » dit-il, en parlant de la gémination. Ainsi, par la voix de l'évêque de Tulle, l'Église condamne le mélange des sexes à tous les échelons de la scolarité alors qu'au « début des années 1930, l'existence d'écoles primaires catholiques mixtes est assumée par l'institution ecclésiale » comme le révèle Sara Teinturier[1088].

L'opposition à la gémination et ce faisant à la coinstruction organisé des mouvements catholiques, a-t-elle eu de l'influence sur le ralentissement du mouvement vers le coenseignement dans les établissements publics ? Force est de constater deux situations concomitantes qui le laisse penser. Tout d'abord, dès 1930 les circulaires d'élargissement des dérogations pour les collèges communaux, sont appliquées si rigoureusement qu' un

---

traditionnellement diffusée. La dernière phrase de la citation est transcrite ainsi dans son article : « […] Dans les exercices de gymnastique et de délassement, que l'on ait particulièrement égard aux exigences de la modestie [chrétienne] chez la jeunesse féminine, pour laquelle sont de grave inconvenance tous genres d'exhibition et de publicité ». (Orthographe respectée)

[1086] Mgr CASTEL, « La famille et l'école, la famille et l'école publique », *Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n° 6, juin, 1932, p. 481 à 497. Article signé par l'évêque de Tulle, Mgr Castel. Long article, ici correspond à la seconde partie faisant suite à la première publiée dans le numéro *Lumen...,* n° 4, avril 1932, p. 289 à 302.

[1087] Mgr CASTEL, « La famille et l'école, la famille et l'école publique », *Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n° 6, juin, 1932, p. 481 à 497, p. 495.

[1088] Sara TEINTURIER, « Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres », in *Normes religieuses et genre. Mutation, résistances et reconfiguration, XIXe-XXIe siècle*, sous la direction de Florence ROCHEFORT et Maria-Eleonora SANNA, Paris, Armand Colin-Recherches, 2013, p. 87-96, p. 87.
Voir également, Sara TEINTURIER, « L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique », thèse de doctorat en Science politique, sous la direction de Philippe PORTIER, université de Rennes 1, 2013. [http://www.theses.fr/s13114].

certain nombre d'établissements se sont vus refuser le droit de compléter leurs classes avec des élèves filles, lorsqu'ils en ont fait la demande. Et à la même période les archives nationales de l'éducation ne donnent plus trace de cet élan vers le coenseignement. D'autre part, si le ministère de l'Instruction publique organise l'enquête de 1932 auprès des lycées nationaux pour recenser le nombre des établissements de l'ordre secondaire pratiquant le coenseignement dans les grandes classes (voir cartes chapitre 2), aucune mesure n'apparaît à la suite de cette investigation. Nous pouvons nous demander si le ralentissement du mouvement initié dans les années vingt pour le secondaire n'est pas lié au débat ouvert sur la place publique à propos du primaire[1089] ?

En effet, si l'encyclique donne les fondements du discours doctrinal catholique, la mobilisation contre la coéducation des sexes se focalise en France sur la « gémination » dans le primaire. Yves Verneuil lui consacre un article important qui montre comment une partie des catholiques, dont le chef de file est Jean Guiraud, combattent le principe de la gémination [1090] . Au-delà des motifs religieux, le projet de loi pour légaliser la « gémination » devient un objet de lutte politique et donne l'occasion de s'opposer au « laïcisme » dont l'État français est accusé[1091].

b. La loi de 1933 sur la gémination : quelles répercussions ?

Par conséquent les débats sur la coéducation entrent sur scène publique et politique à cause de la gémination pratiquée dans le primaire et non parce que le coenseignement s'installe dans les établissements de l'ordre secondaire. Bien que cette modalité ne concerne que l'école publique primaire, la préparation de la loi entre 1930 et 1933, juste après la promulgation de l'encyclique, a exacerbé le discours de la peur sur le plan national avant de s'atténuer une fois la loi promulguée. Et dans le même temps, les établissements du secondaire ne semblent plus s'engager dans la voie de l'ouverture. En tout cas les archives ne permettent pas de voir où les élèves des deux sexes ont la possibilité d'apprendre ensemble après 1932.

[1089] Il faudrait aussi étudier de façon plus approfondie la croissance de l'enseignement secondaire féminin dans les années trente. Les premières investigations dans les statistiques de *l'Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale, 1932-1974 ne montre pas une croissance forte d'établissements féminins dans les années trente.

[1090] Yves VERNEUIL, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XX^e^ siècle ». *Le Mouvement Social*, vol. 248, n^o^ 3, 2014, p. 47 à 69. [en ligne : doi:10.3917/lms.248.0047.]

[1091] Voir Pierre GERBOD, « Les catholiques et l'enseignement secondaire, (1919-1939) »…*op.cit.*,

Cette loi votée en février 1933 permet désormais d'associer des petites filles et des petits garçons du même âge dans des classes des écoles primaires pour faciliter la gestion des effectifs. Elle a l'avantage de faire faire des économies aux municipalités tout en facilitant le travail des enseignant-e-s. Grâce à la gémination, peuvent se partager les effectifs par niveaux et non plus par sexe dans une même école. Ainsi, au lieu d'avoir des classes uniques (regroupant tous les niveaux) et unisexes, elles/ils peuvent enseigner sur deux niveaux à un public mixte. Ce sont le plus souvent les petites communes qui en profitent pour diminuer leurs dépenses scolaires parce qu'elle permet une gestion du personnel plus rationnelle en regroupant les enfants des deux sexes. Pour les maîtres et maîtresses d'école, cela représente également un gain en organisation et fatigue avec des classes moins hétérogènes.

Ainsi, le terme gémination déguise l'organisation de la mixité qui n'est pas nouvelle en France puisque des classes mixtes sont tolérées par la loi de 1886 dans les petites communes ne pouvant financer deux classes[1092]. Yves Verneuil présente tous les aspects du débat dans l'article « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XX^{e} siècle[1093]».

Mais, s'agissant de l'enseignement secondaire, quelles sont les répercussions de la polémique ? Comme le constate Yves Verneuil elles sont peu visibles, car l'enjeu du combat contre la coéducation se concentre sur l'enseignement primaire et la gémination. En effet, la situation dans le secondaire n'est pas la préoccupation des associations des pères de famille (ACCF[1094]) dont les orientations idéologiques sont exposées à travers les

---

[1092] La classe mixte est acceptée dans les cas de classe unique et si tenue par une femme. Une description complète du système pour différencier « école mixte » et « école géminées » est proposé *in* Jean GUIRAUD, « Comment peut-on combattre la Coéducation des sexes ? », in *École et Famille*, n° 11 novembre 1929, p. 178 à 184. D'après cet article : une **« école mixte »** selon la loi d'octobre 1886 pour les communes de moins de 500 habitants, l'enseignement est donné par une institutrice (et non un instituteur et si c'est un instituteur il doit être accompagné d'une maitresse de travaux de couture). Au-delà de 500 habitants il doit y avoir deux écoles. Une « **école géminées** » : « si l'on met les grandes filles avec les grands garçons sous la direction de l'instituteur et les petits garçons avec les petites filles sous la direction de l'institutrice, on transforme les dites écoles spéciales en écoles géminées ; et ceci est illégal, comme contraire à la loi du 30 octobre 1886 (art. 6 et 11 précités) ».

[1093] Yves VERNEUIL, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination…,*op.cit.*

[1094] En 1905, profitant de la toute nouvelle loi sur les associations, le chanoine Tournier crée la première Association Catholique de Chefs de Famille : L'« Association des familles du canton de Saint-Rambert-en-Bugey » dans l'Ain pour faire respecter la neutralité de l'école publique est fondée le 10 octobre 1905. Son exemple est suivi. Dès 1907, les statuts de cette association sont diffusés dans 15 diocèses. Parallèlement sont nées des associations pour la création d'écoles libres. Ce sont ces associations qui fonderont les associations de chefs de famille (ACF) ou les associations de pères de famille (APF), lesquelles se fédèreront en 1911 dans une Union Nationale des ACCF. L'« Union des associations catholiques de chefs de famille ». L'union des ACCF comptent à cette époque 15 fédérations

articles écrits par Jean Guiraud dans *La Croix* dont il est rédacteur en chef et la revue *École et Famille* qu'il diffuse à compte d'auteur[1095].

Sur l'ensemble des 114 revues d'*École et Famille* consultées pour la période allant de 1927 à 1940, nous comptons 63 articles sur la gémination. Or en 1927, l'année qui suit la première circulaire pour la coinstruction dans les collèges on ne trouve aucun article qui lui soit consacré alors que six d'entre eux (pour huit numéros annuels) s'attaquent à la gémination du primaire. Sur une période plus large, seulement trois articles discutent plus précisément de la situation dans le secondaire. Le premier n'est qu'un entrefilet évoquant la présence de trois jeunes filles qui préparent le bac au lycée de garçons de Brest en 1924 ; puis deux autres articles retracent l'évolution de la coinstruction sur le plan législatif sans commentaires moralisants[1096]. Le décompte montre en revanche que le combat contre la gémination se situe essentiellement en amont de la loi et surtout au moment des discussions parlementaires de 1930 à 1934 (notamment en 1933 puis en 1934 une revue sur deux contient un article condamnant la gémination). Les autres revues religieuses consultées sont moins bavardes et ne s'intéressent pas davantage à la situation de la coinstruction dans l'enseignement secondaire.

L'étanchéité entre les deux niveaux, primaire et secondaire, est à l'image de l'administration en deux ordres distincts. Pour l'enseignement secondaire l'opposition est bien plus silencieuse d'où la difficulté d'en retrouver des traces écrites. Le fait qu'il n'y ait pas de projet législatif, et seulement des circulaires, sur l'organisation du coenseignement au niveau des classes du secondaire explique en partie le silence et le manque de sources[1097] .

---

départementales et 394 associations représentant 52115 familles. En 1914 ces chiffres sont doublés, on compte 762 associations et 32 fédérations départementales à travers la France. Jean Guiraud présida la fédération du Doubs. [Source : http://www.afc-france.org/qui-sommes-nous/en-savoir-plus/un-peu-dhistoire].

[1095] La revue mensuelle *École et Famille* est née pour être le « Bulletin mensuel de l'Union des associations catholiques des chefs de famille ». La revue donne les orientations idéologiques de l'Union des associations de chefs de famille (ACF ou ACCF). De 1919 à 1927 : 26 numéros numérisés. Collection très incomplète dans laquelle nous retrouvons 11 articles s'attaquant à la gémination dont 6 ont été publiés en 1927. La collection papier (non numérisée) conservée à la BNF concerne les revues allant de 1928 à 1940.
La période la plus symptomatique de la collection quasi complète de douze numéros qui paraissent neuf à dix fois par an s'étale de 1927 à 1938.

[1096] *École et Famille*, n° 11 juin 1928 et n° 5 novembre 1930.

[1097] Depuis les années 1920 des circulaires permettent d'intégrer des jeunes filles de la bourgeoisie moyenne dans les lycées puis les collèges de garçons (voir tableau en annexe des circulaires concernant les collèges et lycées entre 1922 et 1930). Et dans le primaire, depuis les lois Guizot (confirmées par la loi Groblet de 1886), des classes mixtes sont autorisées dans les plus petites communes françaises de

c. L'opposition n'a pas la même intensité pour le primaire et le secondaire

Avant la promulgation de l'encyclique papale, James Albisetti remarque que la rhétorique catholique contre la coéducation n'offre ni le même point de vue ni la même réalité entre primaire et secondaire. Partout en Europe la « coéducation » est plus acceptable dans les petites classes que pour des adolescent-e-s[1098].

De même Yves Verneuil écrit :

> il est éclairant de comparer l'absence de réaction aux mesures prises dans les années 1920, en faveur de l'ouverture aux jeunes filles des établissements secondaires masculins et les protestations que suscite la politique de gémination. Dans un cas il s'agit d'établissements destinés à former des élites, dans l'autre les milieux populaires[1099].

En effet, le paradoxe se situe à cette échelle. L'intensité de l'opposition n'est pas la même selon les niveaux scolaires. Pourquoi est-elle plus forte dans le primaire que dans le secondaire ? Yves Verneuil émet l'hypothèse de la différence de classe comme facteur d'explication. Pourtant l'inquiétude du mélange des sexes se portent sur les adolescent-e-s non sur les jeunes enfants. La question de la maturité physiologique des jeunes à l'âge de l'adolescence dérange d'ailleurs des personnes de tous les bords politiques ou idéologiques. Rappelons qu'au début du siècle, en octobre 1906, dans la *Revue pédagogique* Gabriel Compayré reprenait à son compte les objections que l'on pouvait faire à la coéducation : « Nous ne voyons pas d'inconvénient majeur à ce que la coéducation soit appliquée pour les enfants jusqu'à l'âge de onze ou douze ans. Mais nous estimons que de douze à dix-huit ans elle ne peut avoir que des conséquences fâcheuses [...] [1100] ». Et ce texte est largement diffusé d'autant qu'il a été intégré à l'article

---

moins de 500 habitants, toujours très nombreuses sur le territoire national. De plus, dans le primaire le système de la gémination se répand depuis le début du siècle pour des raisons pragmatiques mais sans cadre légal.

[1098] James ALBISETTI, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before *Divini Illius Magistri* », in *Pedagogica Historica*, nº 35, 1999, p. 678 à 694.

[1099] Yves VERNEUIL, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XXe siècle ». *Le Mouvement Social* vol. 248, nº 3, 2014, p. 67.

[1100] Gabriel COMPAYRÉ, « La coéducation des sexes aux États-Unis », *Revue Pédagogique,* 15 octobre 1906, p. 303 à 327.
Cette citation est souvent donnée par les historien-ne-s de l'éducation. Elle a le mérite d'exprimer deux points importants concernant la méfiance à l'égard de la coéducation : l'âge et le risque de ''dénaturation'' des personnes qui représenterai alors un désordre de genre car bouleverse les rôles sociaux des sexes.

« coéducation » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de 1911 dirigé par Ferdinand Buisson (voir chapitre 4).

Pourtant, les résistances au coenseignement dans les collèges et les lycées restent isolées et les débats portent davantage sur les réformes des programmes de l'enseignement secondaire et sur la généralisation de la préparation du baccalauréat à tous les élèves, filles et garçons (décret Bérard 1924). Il est vrai que le nombre de collégien-ne-s et lycéen-ne-s concernés par la coinstruction est proportionnellement faible par rapport aux effectifs des écoles primaires. D'ailleurs aucune campagne de presse ni « guérilla[1101] » n'ont émergé lorsque les circulaires concernant le secondaire se sont appliquées au milieu des années 1920. D'autre part, l'enseignement secondaire s'adresse aux enfants d'une population aisée, élitiste, « naturellement » éduquée ou plus facilement éducable. Jusqu'en 1930 les parents payent la scolarité de leurs enfants. Contrairement à la masse des bénéficiaires de l'école publique primaire obligatoire et gratuite pour qui la remise en cause du principe de la séparation des sexes est plus difficile pour les tenants de la tradition, soutenus par l'Église catholique.

L'opposition au mélange des sexes dans le secondaire n'a pas eu la même force que dans le primaire. Elle se focalise sur l'acculturation du peuple et non pas sur celle de l'élite sociale. Néanmoins, les raisons sont sans doute plus profondes ; liées aux rapports de domination non seulement de classes, mais aussi hommes/femmes. Yves Verneuil rappelle qu'à travers le combat de la droite conservatrice, s'opposant à la gémination des écoles rurales, il s'agit de protéger la famille française sous prétexte de la dénatalité et de l'exode rural. C'est aussi un moyen de contrôle social des couches populaires pour se prémunir de la concurrence féminine dans la course au diplôme et sur le marché du travail[1102]. Ce contrôle s'exerce plus facilement sur les enfants qui vont au catéchisme tant qu'ils sont scolarisés dans le primaire. Les élèves du secondaire sont moins encadrés par les structures religieuses surtout après la « grande communion » ou communion solennelle qui met fin aux années de catéchisme et correspond aux premières années de la puberté. Au même âge, l'école n'est plus obligatoire pour tous et toutes et les relations du clergé sont moins

---

COMPAYRÉ Gabriel (1843-1913), philosophe et pédagogue, recteur de l'Académie de Poitiers puis de Lyon, Inspecteur général de l'enseignement secondaire (1905-1913), professeur de pédagogie à l'école normale supérieure de Saint-Cloud. Député républicain du Tarn de 1881 à 1889.

[1101] Yves VERNEUIL, *Op.cit.*, Sous-titre : « Poursuite de la guérilla entre les deux guerres », p. 60.

[1102] Yves VERNEUIL, *op. cit.*, p. 67.

directes avec les établissements scolaires du secondaire sur lesquels il a moins influence. D'autre part, si les familles catholiques se sentent en désaccord avec le pragmatisme pédagogique de l'éducation nationale rien ne les empêche d'inscrire leurs enfants dans des écoles confessionnelles non mixtes.

Malgré la déchristianisation de la société française dans cette première moitié du XX[e] siècle, l'Église demeure une force de pression non négligeable qu'elle tient, plus que tout, à conserver face à l'impression de décadence ressentie par beaucoup de contemporains[1103]. D'ailleurs, le sentiment de déclassement de l'école libre et catholique dans le cadre des lois laïques explique aussi cette focalisation du débat sur l'enseignement primaire par les catholiques militants. La réplique est indirecte : « Dans les attaques du camp clérical, il faudrait […] voir une politique de dénigrement de l'école publique [1104]» écrit Yves Verneuil. D'ailleurs la bagarre des catholiques se joue sur le terrain de la loi tant que la gémination n'est pas légale à l'école primaire publique et laïque jusqu'à sa promulgation en février 1933.

Dans le cas de la « dangereuse » coéducation amorale selon la hiérarchie ecclésiale et les catholiques conservateurs nous savons que les pratiques ne suivent pas les conseils. Un courant minoritaire de catholiques a une posture plus tolérante, à l'image du chanoine Desgranges qui participe aux débats parlementaires sur la gémination. L'historienne Sara Teinturier confirme d'une part qu'« à partir des années 1930 les publications catholiques se font plus discrètes en la matière. On assiste à la progression d'un catholicisme pragmatique plus favorable à la mixité[1105]». Et elle a démontré comment le discours s'est adapté aux pratiques d'écoles catholiques primaires mixtes qui participent, dans certains cas, à une stratégie de reconquête de ses fidèles pour les ramener au sein de la sphère religieuse. Elle remarque aussi une évolution de l'exégèse casuistique de l'Assemblée des cardinaux et archevêques au cours des années trente. Leur discours permet de s'accommoder de l'existant c'est-à-dire le mélange des plus jeunes. Et leur regard critique

---

[1103] Michel WINOCK, *Décadence fin de siècle*, Paris, Gallimard, 2017.
[1104] Yves VERNEUIL, *op.cit*., p. 64.
[1105] Sara TEINTURIER, « Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres », in *Normes religieuses et genre. Mutation, résistances et reconfiguration, XIXe-XXIe siècle*, sous la direction de Florence ROCHEFORT et Maria-Eleonora SANNA, Paris, Armand Colin-Recherches, 2013, p. 87-96, p. 87. Voir aussi Pierre GERBOD *in* « Les catholiques et l'enseignement secondaire, (1919-1939) »,…, *op.it.* qui montre la division entre deux tendance chez les catholiques. Les catholiques sociaux se détachent des catholiques traditionalistes.

se serait alors davantage tourné sur la coinstruction chez les adolescent-e-s, comme le préconise l'encyclique de 1929.

Après la bagarre idéologique autour de la loi sur la gémination dans le primaire, les tensions se sont apaisées. Les catholiques n'ont donc pas eu gain de cause et le débat s'est déporté sur le programme de « l'École unique ». La situation des différents modes de mélange des élèves reste dans un *statu quo* dépassionné, au point de ne plus apparaître comme un problème ni dans la presse de tous les bords partisans ni dans les publications pédagogiques en tant que sujet de réflexion. Pareillement, les nouvelles associations telles « l'Association des parents d'élèves de l'école libre » (APEL) et sa revue *École et Liberté* ou encore l'association « École des parents » créée en 1929 pour lutter contre l'enseignement sexuel dans les lycées, ne s'intéressent guère au sujet du coenseignement[1106].

La période difficile marquée par les crises internationales, économiques et politiques, de la décennie des années trente n'apporte pas d'élément nouveaux à la question du coenseignement qui se pratique toujours sous l'Occupation. Le régime de Vichy n'est pas intervenu sur cette pratique même s'il ne peut que la condamner idéologiquement.

III. En situation de crise de la Seconde Guerre mondiale. Quel sort pour le mélange des jeunes des deux sexes ?

La suite des années trente n'apporte pas de réels progrès au système de la coinstruction. La période du Front populaire avec le ministère de Jean Zay et ses projets de réformes de l'éducation scolaire ne porte pas sur le coenseignement dans les établissements du secondaire.

Cependant dans son discours en ouverture de la nouvelle session de mars 1937 le jeune ministre de l'Éducation nationale (ministre jusqu'en 1939), explique la réforme engagée qu'il désire poursuivre sur la réorganisation des premier et second degrés. Il évoque alors la question pour l'École normale supérieure (ENS) : « Poursuivant l'assimilation de l'enseignement masculin et de l'enseignement féminin ainsi qu'en témoigne un des arrêtés que je vous propose aujourd'hui, j'ai rattaché l'École Normale de Sèvres à la direction de

[1106] Francine MUEL-DREYFUS, Vichy et l'éternel féminin : contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps, Paris, Editions du Seuil, 1996, 381 p., p. 238.

l'enseignement supérieur[1107] ». Tel en avait longuement discuté et émis le vœu la Section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique (CSIP) « pour recevoir des enseignements communs et subir les mêmes examens pour aboutir à la préparation des mêmes agrégations[1108]». Mais ceci ne dit pas que les élèves de l'ENS suivront les cours dans les mêmes salles de classe. Il a fallu d'ailleurs attendre encore longtemps, 1985, pour que fusionnent l'ENS de Sèvres et celle de la rue d'Ulm et qu'elle devienne légalement mixte[1109].

En dehors de l'école, et pour les plus âgés, la création des Auberges de jeunesse (A J) est une libération. Les filles et les garçons, qui avaient si peu d'occasions de se rencontrer en camarades pouvaient là nouer des amitiés autour de tâches communes, de marches dans la nature, de veillées[1110]. Pour l'Église, les Auberges de Jeunesse sont des lieux de perdition particulièrement mal vue. La "bonne" bourgeoisie catholique envoie ses enfants dans les mouvements scouts non mixtes, mais sûrement pas dans les camps des œuvres d'éducation populaire, trop laïques à leurs yeux. Ce sont en effet des organismes comme la Ligue de l'enseignement ou la Confédération générale des travailleurs (CGT) qui coordonnent les camps pour la jeunesse populaire. On retrouve un rapport détaillé de ces organisations dans La *Revue catholique des institutions et du droit* de mai-juin 1935 sous la plume d'Antoine Lestra. Sous le titre : « le socialisme éducateur[1111] » il dénonce l'œuvre éducative non catholique considérée par lui comme la déconstruction de l'éducation chrétienne. Le « socialisme éducateur » rivalise avec le programme de reconquête des couches populaires par l'Église, comme ont su le montrer les historien-ne-s Yves Verneuil et Sara Teinturier.

Cependant, de manière générale les mouvements de jeunesse laïques ne se réclament pas de principes coéducatifs si ce n'est les Faucons rouges, d'obédience communiste, qui n'a

---

[1107] AN, F17 13929, « Conseil supérieur : rapport, vœux, projets ; 1924-1938 Généralités Conseil supérieur de l'Instruction publique : rapports, vœux, projets d'arrêtés concernant l'enseignement secondaire. 1924-1938 », sous dossier « Mars 1937 » composé de pages du journal de *l'Information Universitaire* découpées et recollées sur des feuilles.

[1108] AN, F/17/13929, « Conseil supérieur : rapport, vœux, projets ; 1924-1938 Généralités Conseil supérieur de l'Instruction publique : rapports, vœux, projets d'arrêtés concernant l'enseignement secondaire. 1924-1938 », sous-dossier « juillet 1935 »

[1109] Michèle FERRAND, « La mixité à dominance masculine : l'exemple des filières scientifiques de l'École normale supérieure d'Ulm-Sèvres »,in *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Rebecca Rogers (dir.), Sociétés, espaces, temps, Lyon, ENS, 2004, p. 181 à 193.

[1110] Voir Lucette HELLER-GOLDENBERG, Histoire des A.J. en France, des origines à la Libération 1925 - 1945, Nice 1985. Laura Lee DOWNS, Histoire des colonies de vacances, Paris, Perrin, 2009.

[1111] BNF, 8-F-519, Antoine LESTRA, « le socialisme éducateur », in *Revue catholique des institutions et du droit,* mai-juin 1935 p. 267 à 289.

jamais été un mouvement de masse[1112]. À la même époque sont créés de nouveaux mouvements de jeunesse chrétienne, pour encadrer les jeunes du monde ouvrier, agricole ou étudiant. Ils n'envisagent pas la question de la mixité. Les groupes sont sexués, masculins ou féminins, et les occasions de se rencontrer entre filles et garçons demeurent compliquées et exceptionnelles[1113].

De même, les sources administratives de l'éducation nationale sont muettes pour la période de l'Occupation et du régime de Vichy entre 1939 et 1945. Le dépouillement systématique des circulaires émises de 1940 à mai 1944 ne permet pas de voir si des aménagements ont été imaginés pour gérer la situation critique de la période d'Occupation de la France[1114].

Cependant la question se pose sur cette période. Comment le régime de Vichy idéologiquement porteur des valeurs réactionnaires a-t-il géré le coenseignement dans le secondaire ? Comment a-t-il fait face à la pénurie de locaux, des moyens financiers, des enseignants mobilisés ou prisonniers ?

Pour commencer, il est intéressant de revenir sur le discours d'Albert Ehm dont l'avis d'expert en éducation est publié en 1942. Ses prises de position rentrent dans le cadre de la doctrine pétainiste : « Travail, Famille, Patrie ». Pourtant ses recherches dans le cadre d'une thèse sur l'Éducation nouvelle et sa formation auraient pu le placer du côté des « novateurs » favorables à la coéducation.

Dans un second temps, grâce aux archives du collège de garçons de Carpentras il est possible de retracer la pratique du coenseignement sous l'occupation dans cet établissement. A partir des listes d'élèves des classes du collège nous savons qu'un nombre non négligeable de filles y sont inscrites entre 1941 et 1950. Elles composent le quart de l'effectif de l'établissement[1115]. Ainsi au niveau local les pratiques n'apparaissent pas conformes aux règles implicites.

[1112] Antoine PROST Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930, Paris, 1981, p. 476 à 480.
[1113] Dates de création en France : Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), 1926 ; JOC Féminine (JOCF) 1928 ; Jeunesse agricole Chrétienne (JAC) 1929 ; Jeunesse étudiante chrétienne (JEC) 1930 ; JEC Féminine (JECF) 1931 ; JAC Féminine (JACF) 1933.
[1114] AN, F17 13318 à F17 13324.
[1115] Archive du Vaucluse, 139 W 1. « 1941-1950. Lycée national de Carpentras, liste nominative des effectifs d'élèves ».

1. La coinstruction sous Vichy dans le cadre de la doctrine « Travail, Famille, Patrie ».

La politique éducative dans le contexte unique des années 1939 à 1945 est sans doute une revanche des forces conservatrices, celle de ceux qui n'ont pas été entendus dans les années 1930. Francine Muel-Dreyfus l'explique dans *Vichy et l'éternel féminin : contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*[1116] et nous rappelle qu'

> En fait dans leur grande majorité, les penseurs et les responsables de l'éducation de la Révolution nationale appartenaient au courant de réflexion sur l'École le plus conservateur et le plus belliqueux des années 1930, [...] idées qui s'incarneront dans la politique scolaire de l'État français et, notamment, dans sa conception du rapport entre ordre scolaire et ordre social, entre reproduction sociale et méritocratie scolaire[1117].

Yves Verneuil a su montrer comment ces mêmes rapports hiérarchiques et de domination de classes et de sexes sont sous-jacents dans les débats sur la gémination. Nous pouvons alors nous douter que la coéducation ou plutôt la coinstruction ne fait pas partie du programme de la régénérescence de l'État pendant l'Occupation.

Une personnalité en discute tout de même. Albert Ehm, professeur de philosophie au lycée Fustel de Coulange de Strasbourg avant la guerre, publie en 1942 *Éducation et culture : problèmes actuels* dont 17 pages sont consacrées à la « Coéducation des sexes et éducation familiale[1118] ».

Pour mieux situer Albert Ehm, les historien-ne-s de l'Éducation nouvelle, Laurent Gutierrez et Julia Wilczynska, rappellent que

> Ancré dans le christianisme social et l'esprit de la démocratie chrétienne, cet ouvrage [*Éducation et culture*] va permettre à son auteur d'affirmer sa conception de l'éducation. Réitérant ses principaux griefs à l'encontre du mouvement de l'Éducation nouvelle[1119].

[1116] Francine MUEL-DREYFUS, Vichy et l'éternel féminin : contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps, Paris, Éditions du Seuil, 1996, 381 p. Voir aussi Jean-Michel BARREAU, Vichy, contre l'école de la République : théoriciens et théories scolaires de la « révolution nationale », Paris, Flammarion, 2000.

[1117] *Ibid.*, p. 241.

[1118] Albert EHM, *Éducation et culturel: problèmes actuels*, IVAUD (Paris: PUF, 1942)., p. 209 à 226, chapitre deux de la cinquième partie du livre.

[1119] Laurent GUTIERREZ et Julia WILCZYNSKA, « Une thèse controversée : "l'Éducation Nouvelle" d'Albert EHM », in *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, nº 25, mai 2009, p. 49 à 62, p. 56.

Albert Ehm connaît bien l'Éducation nouvelle, puisqu'elle est l'objet de l'une de ses deux thèses soutenues (toutes les deux) en 1937 et 1938[1120]. Or d'après les deux historiens dès sa soutenance cette thèse fait polémiques au sein du mouvement l'Éducation nouvelle. Les chercheurs concluent sur le fait « que sa démonstration rejoint celle de la majorité des catholiques qui dénoncent l'outrecuidance de ces pédagogues [...][1121]» de l'Éducation nouvelle qui pratiquent des méthodes novatrices. Il n'empêche, dès 1940, Albert Ehm « replié en zone libre, à Valence, dans la Drôme, [il] s'attelle alors à la rédaction d'*Éducation et Culture*[1122]» afin de justifier ses analyses théoriques par un examen critique dans lequel il cherche, écrit-il en avant-propos, à :

> tracer les fondements d'une Éducation et d'une Culture vraiment humaines, qui sachent unir en une synthèse vivante les principes de notre pédagogie traditionnelle avec les techniques et les méthodes éducatives nouvelles qui se sont répandues ces dernières années[1123].

Il dit vouloir répondre à un besoin de l'époque en pleine recherche d'élaboration d'un « monde nouveau » pour « s'arracher à la misère morale et intellectuelle, autant qu'à la misère matérielle [1124]». Tout comme nombre de ses contemporains, il a pour souci principal le maintien de la famille, de la natalité et de la morale chrétienne familialiste[1125]. Son propos apparaît alors dans la lignée de la devise de 1942 « Travail – Famille – Patrie ». En assignant la responsabilité du travail aux hommes et celles de la famille aux femmes, sa démonstration s'attache aux deux premiers engagements de la Révolution nationale. En revanche, n'apparaît pas de tonalité patriotique dans ses écrits. Du reste, son parcours politique d'après-guerre démontre qu'il n'appartenait pas au clan des plus conservateurs nationalistes [1126]. Cependant son discours, partagé par une majorité de Français-e-s,

---

[1120] Deux thèses : l'une sous le titre « F.W Fœrster : sa pédagogie morale », et l'autre consacrée à « L'éducation nouvelle : ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale ». La seconde est publiée en 1938 : Albert EHM, *L'Éducation nouvelle : ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, préface Adolphe Ferrière, Paris, Alsatia, 1938, 279 p.
[1121] Laurent GUTIERREZ et Julia WILCZYNSKA, « Une thèse controversée : "l'Éducation Nouvelle" d'Albert EHM », ..., *op.cit.*, p. 59.
[1122] Ehm, *Éducation et culturel: problèmes actuels.*, avant-propos, p. I-II.
[1123] *Ibid.*, avant-propos, p. I-II.
[1124] *Ibid.*, avant-propos, p. I-II.
[1125] Christine BARD, *Un siècle d'antiféminisme*, Paris, Fayard, 1999, 481 p., p. 169 à 193, chapitre 8 « Le triomphe du familialisme ».
[1126] Albert EHM accède à la vie politique dans les rangs du Mouvement républicain populaire(MRP), à la Libération. Député du Bas-Rhin de juin à novembre 1946 (MRP) et de 1958 à 1978 (UNR-UDR-RPR) ; Sénateur du Bas-Rhin de 1947 à 1950.

correspond plutôt à celui de la droite catholique modérée. Francine Muel-Dreyfus décrypte ce type de discours pour montrer, entre autres, comment « les femmes occupent une place stratégique[1127] » dans l'analyse de la défaite de la France par les contemporains. Si la culpabilité est assumée collectivement, les argumentaires dénoncent la perte des valeurs morales et sociales qui serait le résultat de déséquilibres ou de désordres, en tout cas d'une décadence. Et si les causes désignées sont l'individualisme « égoïste » et le « mensonge » démocratique, la dénatalité est le symptôme de la « dégénérescence » nationale dans ce processus. C'est pourquoi la famille devient une valeur, présentée comme la « cellule sociale » fondamentale. Et ce faisant, le partage des fonctions masculines et féminines est le garant de la solidarité « organique ». Tout comme la reconnaissance des aptitudes naturelles masculines et féminines qui sont le fondement des hiérarchies sociales « légitimes »[1128]. Le rôle des femmes est alors primordial et selon Albert Ehm, il faut généraliser des systèmes éducatifs qui remettent en valeur la famille avec une

> […] doctrine centrale. Pour apporter un remède efficace contre la dissolution de la famille et ses effets désastreux, de simples techniques et institutions pédagogiques ne suffisent pas. Il faut une éducation sociale plus large dans et pour la famille[1129].

Mais il n'est pas favorable à « Une nouvelle formule d'éducation du jeune homme et de la jeune fille[1130]» qui correspond à la « formule que les théoriciens de l'Éducation Nouvelle trouvent dans la coéducation des sexes[1131] ». Toutefois, il fait une distinction claire entre coéducation et coinstruction. C'est la première qu'il réfute sur le plan théorique. Dans sa contre argumentation il fait référence à la pédagogie morale de G. M. Fœrster qu'il connaît bien, lui ayant consacré sa première thèse principale[1132]. Et divers autres exemples

---

[1127] Francine MUEL-DREYFUS, Vichy et l'éternel féminin : contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps, Paris, Editions du Seuil, 1996, 381 p., p. 12.
[1128] *Ibid.*, p. 12.
[1129] Albert EHM, *Éducation et culture: problèmes actuels…*, *op.cit.*, p. 211.
[1130] *Ibid.*, p. 213.
[1131] *Ibid.*, p. 213.
[1132] Friedrich Wilhelm FŒRSTER (1869-1966). Philosophe allemand. Professeur de philosophie et de pédagogie morale à l'université de Zürich puis à Münich à partir de 1914. En 1926 il quitte l'Allemagne à cause de ses positions qui critique la politique militaire de l'Allemagne. Il part pour la France puis le Portugal et émigre aux États-Unis et finit sa vie en Suisse. Dans son œuvre Fœrster aborde des thèmes éthiques, politiques, sociaux, religieux ou sexuels. Il revendique une réforme de l'éducation selon des bases chrétiennes et éthiques. Pour lui, la mission première de l'éducation est la constitution du caractère et de la volonté tout comme la formation de la conscience. Anne-Marie SAINT-GILLE, in *La "Paneurope"*, Paris Sorbonne, 2003, p. 248 écrit : « F.W. Fœrster apportait donc une réponse religieuse et éthique à la crise de la civilisation occidentale ».

américains, notamment ceux du juge Lindsey, lui servent de contrepoints pour défendre « Le problème de la famille et de sa restauration[1133]».

À partir de ce raisonnement familialiste, reflet de l'ambiance générale de l'époque, que propose le pédagogue, philosophe, pour le travail intellectuel des filles ? Selon lui, il doit être une garantie contre l'attrait des plaisirs vulgaires et matériels et donner le goût de la discipline et du travail à partir des enseignements de l'histoire, des œuvres littéraires et des expériences « dans les petits travaux pratiques » féminins[1134]. Les filles doivent acquérir une culture générale. Mais les dernières phrases de son propos sont éloquentes :

> Entre une version latine ou allemande et un problème de mathématiques, les jeunes-filles rêvent de l'amour. La vie moderne, si largement ouverte aux jeunes, offre d'ailleurs une solution idéale du problème qui consiste à préparer les jeunes filles au mariage et à la maternité et à les armer en même temps contre la déception de ne pas se marier, c'est à dire, elle leur fait faire l'apprentissage de la vie d'épouse tout en leur donnant des diplômes ou une situation qui leur permettra de vivre, ou mieux, de satisfaire, sous une forme spiritualisée et charitable leur besoin instinctif d'aimer*[1135].
>
> * En note il est écrit : « Rappelons à ce sujet le rôle et le métier de la visiteuse sociale ».

Sans surprise la démonstration d'Albert Ehm illustre les représentations assignées à la "bonne" éducation pour les filles. Cette vision milite pour une « pédagogie différentielle des sexes[1136]» comme l'expliqua Paul Crouzet dans *Bachelière ou jeunes filles ?* qu'il rédige pendant la guerre.

Le régime de Vichy est une période « favorable à un regain d'influence catholique[1137]» et certaines mesures sont une « mise en cause de l'École républicaine [1138]» avec la volonté d'un retour en arrière. La loi du 15 août 1941 sous l'égide du ministre Carcopino supprime la gratuité dans les hautes classes du lycée et demande l'assimilation de toutes les Écoles primaires supérieures (EPS) aux collèges modernes. Cette décision s'avère paradoxale. En

---

[1133] *Ibid.*, p. 209, première phrase du chapitre II : « Coéducation des sexes et éducation familiale ».
[1134] *Ibid.*, p. 225.
[1135] *Ibid.*, p. 226.
[1136] Paul CROUZET in *Bachelière ou jeunes filles ?,* éd. Privat et Didier, 1949, 330 p., p. 11.
[1137] Pierre ALBERTINI, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours : De la maternelle à l'université,* 3e édition revue et augmentée, Hachette Supérieur, 2006. Voir chapitre 10 « Un traumatisme sans précédent : l'Occupation et Vichy (1940 – 1944) », p. 130.
[1138] *Ibid.*, p. 132

effet, « À court terme cette mesure vise à affaiblir les « primaires » au bénéfice des professeurs de collège. Mais, à plus long terme [...], elle est une étape essentielle dans la réalisation de l'école unique[1139]» souligne Antoine Prost. En fait, cette loi a produit l'effet contraire de son objectif premier, à savoir de limiter le développement des EPS. Elle participe même à la démocratisation de l'enseignement secondaire parce que ce sont les élèves des classes populaires et de la petite bourgeoisie, scolarisées jusque-là dans les EPS, qui en bénéficient. Les adolescent-e-s deviennent dorénavant, à partir de 1942, des élèves de l'enseignement secondaire. Une fois cette nouvelle organisation appliquée nationalement les répercussions sont importantes. Les élèves des nouveaux collèges modernes obtiennent alors un niveau de troisième leur permettant de prétendre à une poursuite d'études dans le second cycle du secondaire. Cette opportunité se répercute sur les établissements classiques, collèges municipaux et lycées d'État, qui doivent s'adapter et répondre aux demandes nouvelles de scolarisation plus longue d'élèves garçons et d'élèves filles. Comment y faire face ? La coinstruction est un palliatif que des collèges de garçons exploitent comme au collège de Carpentras. Quelles sont les stratégies et les pratiques des familles des catégories sociales favorisées et de la "petite" bourgeoisie montante qui aspirent aux études pour leurs enfants, dont leurs filles ?

Les politiques scolaires publiques pendant la Guerre, l'Occupation et l'après-guerre, ne se sont pas préoccupées des conditions du coenseignement qui se pratique malgré les réticences et oppositions de principe. On aurait pu croire que Vichy applique une politique volontaire de régression pour refermer la barrière ouverte au cours des années vingt. Ce n'est manifestement pas le cas. Cécile Hochard l'a montré à partir de l'étude sur le lycée Marcellin Berthelot de Saint-Maur-des-Fossés qui a ouvert ses portes aux filles dès sa création en 1938. Malgré les réticences du proviseur dans les années qui suivent l'ouverture, il n'a pu refermer la porte à l'accueil des jeunes filles[1140]. L'étude de cas du collège de Carpentras pendant l'Occupation permet d'illustrer une autre situation dans un collège municipale de province.

[1139] *Ibid.*, p. 133.

[1140] Cécile HOCHARD, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », in *Clio. Histoire, femmes et Société,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, nº 18, Toulouse, Le Mirail, 2003, p. 113 à 124.

2. A l'échelle locale, des cohortes d'élèves du collège de Carpentras pendant et après la guerre.

A l'échelle locale, il s'agit de comprendre pourquoi entre 1941 et 1950 dans un collège municipal de garçons l'effectif compte un quart de filles. C'est le cas de Carpentras, petite ville du midi de la France qui à titre d'exemple illustre les pratiques sur le terrain et donne un fil directeur depuis les précédents chapitres.

Les archives départementales du Vaucluse conservent les listes complètes des élèves du collège de la sixième à la terminale entre 1941 et 1950 avec la profession des parents et leur domiciliation[1141]. Seule manque l'année scolaire 1942-1943. Le livret intitulé « *Un bahut dans la tourmente* » d'André Ughetto, fruit de ses recherches dans les archives et la presse locale pour accompagner ses souvenirs de pensionnaire est riche d'informations. De plus le corpus de photos de classes inclus dans ce fascicule permet d'illustrer la composition des classes du secondaire[1142]. Pour compléter le tableau d'anciens élèves du collège ont accepté de relater leur souvenirs au cours d'entretiens qui n'ont que la valeur de la mémoire lointaine de leur jeunesse[1143].

Le collège Henri Fabre accueille quelques élèves filles depuis le milieu des années vingt, dans un cadre légal tout en sachant que le principe de la séparation des sexes reste de mise[1144]. Quant à l'École primaire supérieure (EPS) de jeunes filles, ouvertes en 1925 avenue Victor Hugo, elle est transformée en hôpital complémentaire depuis la rentrée 1939. Cette situation oblige les jeunes filles à suivre leurs cours ailleurs. Et les pensionnaires sont hébergées dans le couvent du Saint-Sacrement. Puis en 1942–1943 les locaux de l'EPS sont occupés par l'armée allemande. Mais à la rentrée d'octobre 1943 tout rentre dans l'ordre avec la nouvelle appellation et la transformation de l'EPS en Collège moderne et technique de jeunes filles conformément à la loi Carcopino du 15 août 1941[1145]. Désormais

---

[1141] AD Vaucluse : 139 W 1, « Lycée de Carpentras 1941 -1950 » et « École pratique d'industrie » mais la fiche notice précise que c'est bien le collège Jean-Henri Fabre. Aucune trace d'archives pour les années Trente.

[1142] André UGHETTO Le "vieux bahut" dans la tourmente, chronique des années 40, …op. cit.

[1143] Florence DESCAMPS, *Les sources orales et l'histoire: récits de vie, entretiens, témoignages oraux*. Rosny-sous-Bois (Seine-Saint-Denis), Bréal, 2006. Entretiens individuels effectués avec, dans l'ordre alphabétique : Philippe Anrès (2013), Nicole Baudoin (2014), Marie-Noëlle F. (2013), Max Falque (2015), André Ughetto (2015).

[1144] Voir le chapitre 2, section III.3 de la thèse : « L'histoire d'une demande de dérogation à partir de la monographie du collège de Carpentras ».

[1145] Les locaux ont été restitués à la ville le 30 aout 1940 selon André UGHETTO in *Un bahut dans la tourmente*, non publié, 2002.

elles peuvent recevoir un enseignement moderne, c'est-à-dire sans latin, mais avec deux langues vivantes et un horaire en mathématiques et sciences physiques un peu inférieur à ceux des filières classiques, de la 6e à la 3e incluse.

a. La situation du collège Henri Fabre pendant la Guerre

Chez les garçons, un nouveau principal remplace Monsieur Gremilly en 1941. Monsieur Barrucand, 50 ans, s'installe au collège où il scolarise ses deux filles. L'aînée, Marie-Paule est inscrite en classe de Philosophie en 1941 pour passer son baccalauréat. Sa sœur cadette Jacqueline entre en seconde A. Elle poursuivra ses études dans cette filière littéraire jusqu'en 1945. De plus elle se fait remarquer dans le domaine sportif puisqu'elle est championne au niveau académique de lancer de poids, lors de compétitions sportives pour le collège.

La situation du collège pendant la guerre est évoquée dans le discours de distribution des prix prononcé le 12 juillet 1945[1146] par M. Barrucand alors que le collège retrouve ses marques :

> Au début de septembre 1939, la plupart de nos professeurs quittèrent leurs livres et leurs élèves pour répondre à l'ordre de mobilisation. A la rentrée scolaire les postes vacants furent confiés à du personnel féminin et tandis que se déroulaient les premiers actes de guerre, envahissement de la Tchécoslovaquie, de la Pologne, les classes purent fonctionner normalement […][1147]

Puis les professeurs démobilisés sont revenus à la rentrée de 1940, sauf deux : Maurice Autard professeur d'Histoire et Géographie (Photo VI-1 : deuxième en bas à gauche) et André Richard professeur d'anglais (Photo VI-1 : dernier en haut à droite), prisonniers en Allemagne. Deux enseignants ont été blessés, André Moullet professeur d'Histoire et Géographie (Photo VI-1 : premier en haut à gauche) et l'instituteur des classes primaires, Albert Rey (Photo VI-1 : troisième en haut). Parmi les morts au combat on dénombre le professeur de physique monsieur Villard et une douzaine d'anciens élèves.

[1146] Bibliothèque Inguimbertine de Carpentras, Jean-Claude BARRUCAND, « discours de fin d'année », juillet 1945, 8 pages dactylographiées [cote : 26 753 (43)].
[1147] Ibid.

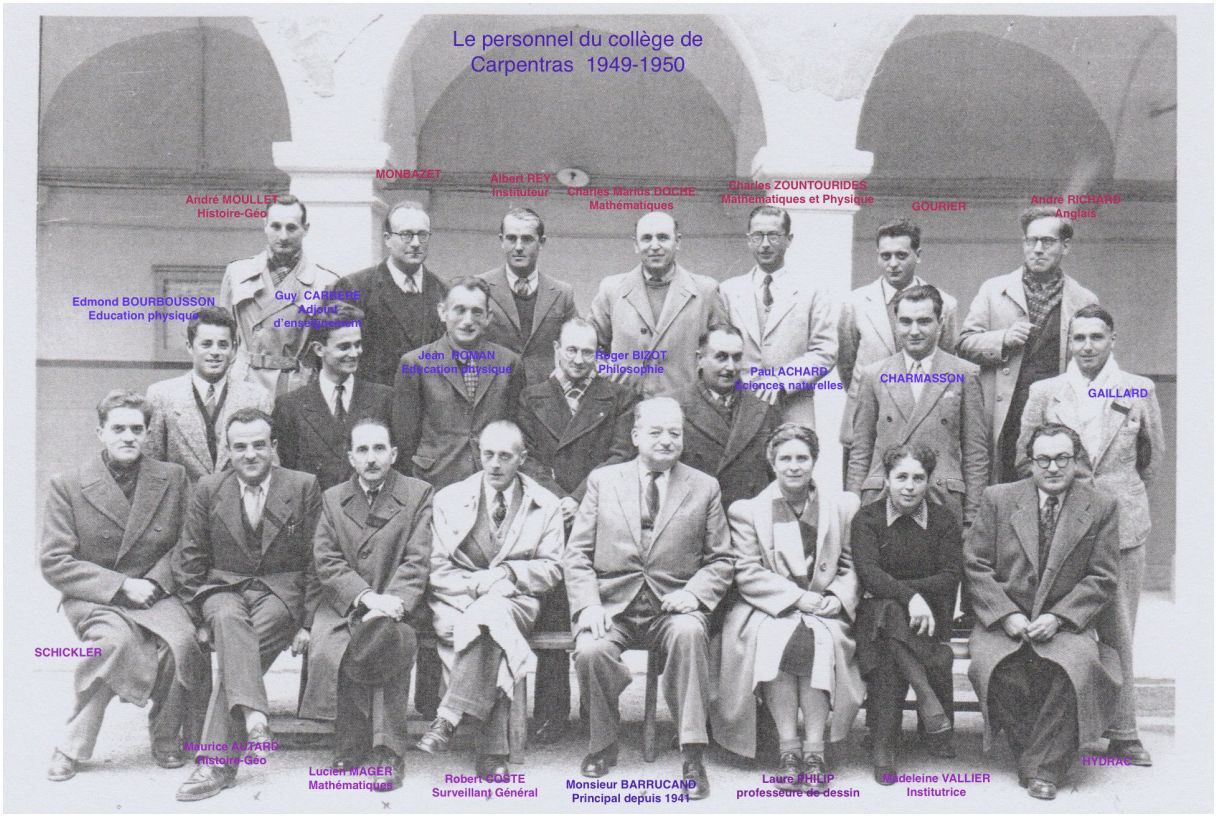


Photo VI-1: Collège Henri Fabre, 1949-1950, les professeurs autour du principal M. Barrucand

Source : Collection personnelle d'André Ughetto. (libre de droits).

Commentaire : A la fin des années quarante et le retour à la paix le collège compte 22 personnels d'encadrement : un principal (au centre), un surveillant général (à la droite du principal), 20 enseignants dont deux femmes (L'institutrice pour les classes élémentaires et la professeure de dessin).

La situation de Carpentras, en zone libre jusqu'à la fin de l'année 1942, rappelle celle de nombreux collèges à la même époque avec occupation d'une partie des locaux par les troupes allemandes, la faim, le froid, etc.[1148]. M. Barrucand poursuit :

> En juin 1943 [1149] arrivèrent les troupes allemandes […] La Kommandantur réquisitionna le Collège, puis après discussion, se contenta d'une partie de l'Établissement, l'usage de l'ancienne École Pratique, de la grande cour et à

[1148] Pierre ALBERTINI, *L'École en France du XIXe siècle à nos jours : De la maternelle à l'université*, 3e édition revue et augmentée, Hachette Supérieur, 2006. Chapitre : « Un traumatisme sans précédent : l'Occupation et Vichy (1940-1944) » p. 129 à 148.

[1149] Cette date fait référence à l'occupation des locaux du collège car les troupes allemandes sont arrivées dans la région en novembre 1942 avec l'occupation de la zone Libre.

> certaines heures de la cuisine et du réfectoire… jusqu'à la libération deux ans de voisinage […]. Cette occupation partielle de notre Maison apporta quelques perturbations à la vie solaire ; nous étions réduits à utiliser, pour nos 400 élèves, la moitié de nos locaux. L'absence d'une grande cour, en particulier, apporta une gêne sérieuse aux mouvements et aux récréations[1150].

En 1944, la fin de l'année scolaire est avancée au 15 juin, car le débarquement en Provence est attendu de façon imminente après celui de Normandie. Les Allemands quittent les locaux du collège. Mais Carpentras n'est libéré que le 25 août 1944 par les Américains.

Dans ce discours à la gloire du collège le nombre avancé de 400 élèves est une surévaluation de la réalité. En fait, l'effectif maximum de 383 élèves (primaire et secondaire confondu) concerne l'année 1944-1945. En septembre 1941 il y en a 120 de moins avec 206 élèves qui suivent les cours du secondaire sur un total de 263. Le collège a dû faire face à une augmentation importante de ses effectifs entre 1942 et 1945, dans des conditions difficiles.

b. Les filles au collège dans les années quarante (1941-1950)

Au milieu des années vingt lorsque le collège faisait ses comptes (en 1926) pour obtenir des dérogations pour accueillir des filles, il comptait 163 élèves au total. Il en compte en 1941 une centaine de plus (263 élèves). Cette augmentation est suffisamment importante pour y voir l'amorce de l'élargissement de l'accès aux études secondaires (une des forme de la démocratisation) des années trente.

[1150] Bibliothèque Inguimbertine de Carpentras, cote : 26 753 (43), Jean-Claude BARRUCAND, « discours de fin d'année », juillet 1945, 8 pages dactylographiées.

Tableau VI-1 : Effectifs de filles au collège de garçons de Carpentras entre 1941 et 1950

	Année 1 1941-1942	1942-1943	Année 2 1943-1944	Année 3 1944-1945	Année 4 1945-1946	Année 5 1946-1947	Année 6 1947-1948	Année 7 1948-1949	Année 8 1949-1950
Nombre total des élèves	263		378	383	325	273	319	311	329
TOTAL élèves du secondaire	206		294	288	243	246	238	215	235
Nombre de filles	**54**		**66**	**73**	**44**	**56**	**42**	**42**	**66**
Part des filles dans le secondaire par rapport aux élèves du secondaire en % (élèves du primaire exclus)	26,2 %		22,45 %	25,8 %	18 %	22,75 %	17,65 %	19,5 %	28 %
Nombre de filles en Math Élém.	3		1	2	0	1	1	2	3
Part de filles en Math-Élém. par rapport aux garçons (%)	25 %		7,7 %	12,5 %	0 %	12,5 %	8,33 %	22,2 %	25 %
Nombre de filles en Philosophie	6		6	9	3	6	5	6	9
Part de filles en Philosophie par rapport aux garçons (%)	60 %		40 %	40,9 %	27,3 %	60 %	50 %	37,7 %	60 %
Nombre de filles en Sciences Expérimentales	nr		nr	nr	nr	nr	nr	0	2
Filles en Première (toutes sections confondues)	5		11	9	9	12	23 dont 12 en section M	14 dont 6 en section M	27 dont 14 en section M
Filles en Seconde (toutes sections confondues)	9		6	10	5	9	13 dont 7 en section M	20 dont 15 en section M	25 dont 21 en section M
Filles en 3ème (toutes sections confondues)	10		8	8	7	7	0	0	0
Filles en 4ème (toutes sections confondues)	12		13	12	7	5	0	0	0
Filles en 5ème (toutes sections confondues)	9		10	11	5	6	0	0	0
Filles en 6ème (toutes sections confondues)	0		11	12	8	10	0	0	0

Tableau réalisé à partir des listes d'élèves du collège de Carpentras entre 1941 et 1950.
Source : AD Vaucluse, 139 W

En 1941-1942 ce sont 54 filles pour 152 garçons qui se répartissent dans les classes de la 6e aux classes de terminales dont une grosse moitié dans le premier cycle. Le maximum est atteint en 1944 avec 73 jeunes filles pour 215 jeunes gens. En octobre 1942 la section Moderne (à cycle court et long) est ouverte pour toutes les classes jusqu'en Première[1151]. Elle est réservée aux garçons puisque les filles ont désormais leur propre collège moderne (l'ex. EPS). Aussi, seulement deux jeunes filles rentrent, en 1943 puis en 1944, dans le parcours moderne du second cycle (Seconde et Première) du collège de garçons[1152].

Tout d'abord il est à souligner l'importance (relative, voir photos) de la part des filles, environ un quart de l'effectif, en pleine période d'Occupation et, de même, à la fin de la décennie. Pour le premier temps, on peut supposer que les études sont une valeur refuge tant pour les garçons que pour filles face à l'adversité, ce qui pousse les familles à envoyer leurs enfants au collège.

A titre d'illustration, les photos de classes prises au cours de l'année scolaire de 1945-1946 donnent une idée de la place des filles au milieu des garçons. Elles restent très minoritaires. Présentées au centre, assises, toutes portent la jupe obligatoire.

[1151] En 1942, Abel Bonnard successeur du ministre Carcopino prononce le décret du 7 mai pour une nouvelle classe terminale la « philo-sciences » future « sciences expérimentales ».
[1152] AD Vaucluse, 139 W 1. Il n'est pas possible de déterminer le baccalauréat qu'elles ont pu présenter l'année suivante à savoir en 1944/45 pour l'une et 1945/46 pour les 2 autres. Les bachelièr-e-s du baccalauréat « Sciences expérimentale » sans latin n'apparaissent à Carpentras qu'à partir de l'année 1948/49 (5 garçons) ; en 1949/50 : 11 bachelier-e-s dont 2 filles.

Photo VI-2 : Collège Henri Fabre, année scolaire 1945-1946, tous les élèves des classe de seconde (A, B, C et M) Source : Collection personnelle d'André Ughetto. (libre de droits

1945-1946. Seconde A B C et M.

Pellet. Anrés. Aubert. Estienne. Raymond. Valette. Geay. Jean. Millet. Joumond.
M. Scheineder. M. Monge. Plagnol. Giraud. Bertrand. Ripert. Hermitte. Meynard. Fabre. Bonnefoy. Gassier. Barsamian. Usseglio. M. Daunis.
Dedieu. Delaye. Patricot. Plantevin. Jeanne Floret. Simone Roche. Paulette Robert. Renée Godin. Odette Lifran. Pascalet. Jussian. Aussenac.

Commentaire : Parmi les cinq jeunes filles (répertoriée dans les effectifs, voir tableau), trois sont en section A et deux en section C. Elles n'ont pas encore les droit d'aller en section M réservée aux seuls garçons du collège.

Photo VI-3 : Collège Henri Fabre, année scolaire 1945-1946, tous les élèves des classes de quatrième (classique et moderne) Source : Collection personnelle d'André Ughetto. (libre de droits

Commentaire : 31 élèves de quatrième dont 4 filles de part est d'autre du professeur au centre. Il manque 3 filles répertoriées dans les effectifs (voir tableau).

Quant au second temps (1949-1950), il correspond à la croissance de la scolarisation qui se réalise pour la première génération du baby-boom. Cette croissance est nette dans les classes de Seconde (25 filles / 40 élèves) et de Première (27 filles / 54 élèves). Pourtant le collège ne gagne pas en effectif total parce qu'à partir de 1947 les filles disparaissent du premier cycle. Ceci s'explique par leur transfert au collège moderne de jeunes filles. Il est alors en mesure de toutes les accueillir en section moderne et en plus une section classique avec latin est créée à la rentrée 1946. Les jeunes filles désirant continuer leurs études classiques (section A, B ou C) ou modernes dans le second cycle suivent ensuite leurs cours au collège Fabre. Elles sont, en effet, une quarantaine dans le second cycle pour préparer les épreuves des baccalauréats. Mais surtout elles représentent la moitié des classes de seconde et de première Moderne après avoir fait leur premier cycle dans leur collège dédié. C'est ici un exemple des conséquences paradoxales de la loi Carcopino[1153]. Comme l'écrit Antoine Prost : « les EPS transformées en collèges [...] peuvent conduire leurs élèves jusqu'au second cycle secondaire et au baccalauréat. [...] Ainsi Vichy marque involontairement un changement décisif est irréversible dans l'histoire de la démocratisation de l'enseignement[1154] ». A Carpentras les premiers bacheliers de la nouvelle classe de terminale « sciences expérimentales » apparaissent à la rentrée 1948. L'année suivante deux jeunes filles se joignent à eux.

Il est d'ailleurs intéressant de réaliser que le maintien de l'effectif à 235 élèves dans le secondaire en 1949 est dû à la présence des 66 jeunes filles qui désormais sont inscrites uniquement dans les classes du second cycle. Le nombre de garçons lui n'a pas augmenté puisque la tendance de l'effectif total évolue à la baisse. On peut également remarquer le décalage dans le temps entre la promulgation de la loi (Carcopino, 1941) et son application, parce qu'il a fallu adapter les moyens à sa réalisation.

La photo de la classe de première de 1948-1949 associant deux sections (C et M) présente huit jeunes filles. Leur nombre représente le tiers de l'effectif de la classe. Assises autour du professeur elles remplissent presque le rang du bas.

[1153] Voir Alain PROST, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation, Vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004, p. 258 à 261

[1154] *Ibid.*, p. 258.

Photo VI-4 : Collège Henri Fabre, année scolaire 1948-1949, classe de première C (mathématiques et latin) et première Moderne.

Source : Collection personnelle d'André Ughetto. (libre de droits

Commentaire : Parmi les jeunes filles, six sont inscrites en section M et une en section C. Elles sont huit sur la photo (*quid* de la huitième ; le tableau récapitulatif indique 14 filles inscrites en première dont 7 en section A qui ne sont a priori pas sur la photo de classe).

c. Qui sont ces jeunes filles scolarisées dans le secondaire classique pendant et après la guerre ?x

L'analyse sérielle, à partir des listes d'élèves complétées de leur date et lieu de naissance, de leur adresse et de la profession des parents, donne des informations intéressantes sur les origines géographiques et sociales et permet de suivre des scolarités sur quelques années.

En premier lieu, il est frappant de voir que le recrutement est essentiellement local. Très peu d'entre elles sont nées hors du département. Parmi les natives des départements limitrophes il est indiqué pour certaines qu'elles sont logées chez des particuliers hors de leur famille pour poursuivre leurs études. C'est le cas d'une jeune marseillaise dont la mère travaille comme directrice d'école à Marseille et ne peut pas s'occuper attentivement de sa fille. La supposition de l'arrivée d'élèves réfugié-e-s de guerre avaient gonflé l'effectif du collège s'avère caduque. L'entretien avec Philippe Anrès, élève de quatrième au collège en 1940 le faisait croire. Il raconte qu' « *avec le début de la guerre il y a eu un gros*

arrivage de filles pour des raisons familiales, de regroupement[1155]». S'il se souvient de nouvelles têtes féminines, les listes le confirment, rien n'est moins sûr à propos des « nombreuses réfugiées » qu'il garde en mémoire. Pourtant ses souvenirs lui permettent de se rappeler du nom de sept jeunes filles qui, dit-il : « *sont dans ma classe jusqu'en première, certaines ont raté le bac, une ou deux ont arrêté avant, en terminale elles sont allées en philo. Je ne me souviens pas de filles en Math Élém.* ». Mais ces jeunes filles sont originaires de la région à la lecture des listes d'élèves.

L'étude des lieux de naissance infirme le souvenir puisque pour le collège ce n'est pas un mouvement massif. Pourtant la presse locale de l'époque annonce le 28 juin l'arrivée de réfugiés du Jura et de la Côte d'Or. Les historiens locaux comptabilisent au total 5400 Alsaciens et Lorrains reçus dans le Vaucluse. Cependant, le constat est qu'en 1941 sont inscrites en tout et pour tout trois jeunes filles venant de Lunéville (Lorraine)[1156]; en 1944 une quatrième Lorraine apparaît en classe de troisième. Et Jane Muller, arrivant de Roubaix, est inscrite en première en 1941. Pour cette dernière j'ai confirmation qu'elle appartient à une famille nombreuse, d'un père industriel, réfugiée à Carpentras au début de la Guerre. Pour les autres aucun indices supplémentaires permettent de préciser leur situation, si ce n'est qu'elles ne font plus partie des listes deux ans plus tard en 1943 alors que toute la France est désormais occupée.

Enfin, d'autres élèves sont nées en Indochine (Hué, Tonkin, Annam) et deux à Alger. Les professions des pères montrent qu'ils ont exercés dans les colonies ou protectorats en tant qu'ingénieur, docteur, directeur et professeur, le temps de leur activité avant de rentrer en France. Mais il n'est pas possible de savoir si leur retour est lié aux circonstances politiques. Autre caractéristique concernant les mères d'élèves. Elles sont rarement mentionnées sauf lorsqu'elles ont, seules, la charge de leurs enfants. Deux sont veuves, dont une pépiniériste ; on rencontre une cartonnière, une commerçante, une institutrice et trois enseignantes directrices. Or les deux directrices qui se sont succédé au collège moderne de jeunes filles ont inscrit leur propre fille en classe de seconde au collège de garçons dans des sections avec latin. Les principaux du collège ont aussi fait profiter leurs

[1155] Entretien le 26 décembre 2012 à Saint Hippolyte du Graveyron, 84 Vaucluse avec Philippe ANRÈS né le 23 décembre 1926. Élève au collège de Carpentras de 1939 (5eme) à 1944 (Math-Élém.).
[1156] ADV, 139 W 1. En classe de quatrième : Deux élèves (HERTZ Annie et KALIN Marianne) et une élève en seconde (VILLARD Françoise). En 1944 arrive en classe de troisième Ginette CHABERT.

filles d'une scolarité secondaire classique, puisqu'outre les filles de Monsieur Barrucand, Claude Gremilly la fille du principal précédent obtient le baccalauréat de philosophie en juillet 1940 à côté de cinq autres camarades masculins.

En effet, à la lecture des professions des parents, les jeunes filles qui fréquentent le collège sont issues majoritairement des familles dont le capital culturel correspond à celui de la bourgeoisie de province. D'après l'étude de Jean-Pierre Terrail « dans le salariat non ouvrier, et notamment chez les cadres moyens et supérieurs, la proportion de filles s'engageant dans l'enseignement secondaire général et y obtenant un diplôme jusqu'au bac, est élevé, proche de celles des garçons [...][1157]» écrit-il en analysant les statistiques. La plupart des pères travaillent et ont fait des études secondaires. Les uns exercent des professions libérales (notaire, avoué, avocat, assureur, architecte) ou médicales (plusieurs docteurs, un pharmacien, un vétérinaire). D'autres sont dans la fonction publique comme receveur municipal, percepteur, Président du tribunal ou militaires (adjudant de gendarmerie, officier à la retraite, ou encore le père de Judith et Claire Maïsetti qui est le capitaine des îles Sanguinaires, domicilié à Bonifacio en Corse). La classification des « industriels » et « directeurs de banques » semble surreprésentée, mais d'une année sur l'autre les mêmes parents deviennent ingénieurs ou employés de banque. D'autres professions moins dotées culturellement sont néanmoins présentes : des familles de « cultivateurs » et viticulteurs, des commerçants et négociants et quelques rares artisans (menuisiers, électriciens, un charron, un fabricant de fers à cheval) paraissent dans les listes entre 1941 et 1950. Ces derniers restent toutefois des exceptions en comparaison de l'ensemble.

Ce tour d'horizon confirme que la population qui scolarise ses enfants au collège de garçons recherche une formation classique plus prestigieuse que ne peut le proposer l'EPS de jeunes filles par exemple. La bourgeoisie qui travaille promeut l'enseignement

---

[1157] Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, 1992, p. 645-676, p. 651. [En ligne]. Tableau 3 : « Destins scolaires de la génération 1913-1934_ 2 _femmes », p. 649. Pour les filles nées entre 1913 et 1934 se sont engagées dans l'enseignement secondaire général :
- 77 % de filles de cadres et professions intellectuelles supérieures (dont 24 % obtiennent le bac.);
- 54 % de filles de professions intermédiaires (dont 21 % obtiennent le bac.);
- 45 % de filles de commerçants, industriels, artisans (dont 16 % obtiennent le bac.);
- 40 % de filles d'employés (dont 15 % obtiennent le bac.);
- 14 % de filles d'ouvriers (dont 12 % obtiennent le bac.);
- 14 % de filles d'agriculteurs (dont 11 % obtiennent le bac.).

secondaire, mais ne correspond pas au public des EPS qui représentent *Les collèges du peuple* étudiés par Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie[1158].

Il n'empêche qu'en cette période difficile dans un climat de guerre mondiale, le coenseignement s'est élargi donnant aux filles des familles favorisées les chances d'une formation secondaire qui prépare au supérieur. Ces familles acceptent la règle du pragmatisme au détriment de la règle morale. Et pourtant parmi ces familles carpentrassiennes un certain nombre sont de tradition catholique, pratiquante et bien-pensante.

Deux raisons peuvent expliquer la présence de filles issue de ces familles aisées culturellement, si ce n'est économiquement, au collège pendant cette période particulière[1159].

D'abord, la crise et la guerre poussent les familles à accompagner leurs filles vers des études longues pour qu'elles s'assurent un avenir de femme adulte meilleur. Les souvenirs et les désastres de la Première Guerre ne sont pas si loin. Dans ces milieux on est convaincu qu'il vaut mieux, pour une jeune fille de bonne famille, avoir le baccalauréat pour exercer un métier convenable. Faire une carrière comme les frères et les cousins devient envisageable.

Le deuxième axe d'explication reprend la réflexion proposée par Francine Muel-Dreyfus sur « la revanche de Vichy » des forces conservatrices[1160]. Elle qualifie de « force contenue de la réaction » les acteurs de l'idéal moral de Vichy[1161]. Or les familles des notables de province qui appartiennent, avec toutes ses nuances, à la bourgeoisie, sont le terreau de cette réaction. Il est donc curieux de voir dans une petite ville de province la manifestation d'une évolution sociale modernisante qui accepte d'une part que les filles côtoient des garçons sur les bancs de l'école, et d'autre part qui ne les contraint pas à une formation plus spécifiquement féminine selon les critères de l'époque.

[1158] Jean-Pierre BRIAND et Jean-Michel CHAPOULIE Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République, Histoire, Rennes, PUR, 2011.

[1159] Il faut noter que dans la seconde moitié des années cinquante et au début des années soixante l'étanchéité entre filles et garçons s'exerce à nouveau lorsque le collège moderne est érigé en lycée de jeunes filles en 1961 : le lycée Victor Hugo. Ce dernier deviendra mixte à partir de 1965.

[1160] Voir la conclusion in Francine MUEL-DREYFUS, *Vichy et l'éternel féminin : contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*. Paris, Editions du Seuil, 1996, p. 357-370.

[1161] *Ibid.,* p. 370.

Les témoignages de Marie Noëlle R. fille du notaire de la ville et de Nicole Baudoin fille d'un industriel de la conserve de truffes et tomates, illustrent cette proposition[1162]. Nicole est inscrite en Math Élém. en 1941 au collège et Marie-Noëlle R. arrive en septembre 1944 pour préparer et présenter le baccalauréat de philosophie plutôt que de mathématiques élémentaires alors qu'elle avait le choix. L'une et l'autre ont un parcours semblable : élèves brillantes ayant le goût des mathématiques, elles ont suivi une grande partie de leur scolarité d'abord au cours privé de jeune fille tenu par Charlotte Allard avant de rejoindre leurs frères au collège Fabre. Elles sont l'une et l'autre élevées dans des familles traditionalistes de droite et catholiques. Nicole, Marie-Noëlle et sa sœur aînée Marcelle née en 1921 ont suivi le même cursus. Ainsi les jeunes filles de bonne famille de Carpentras scolarisées jusque-là dans un cours privé pour jeune fille tenue par Mademoiselle Allard, sont inscrites au collège Jean-Henri Fabre en fin de parcours secondaire. Elles viennent pour suivre les cours de Philosophie ou de Math Élém. et finaliser l'obtention du baccalauréat. Les trois jeunes filles aiment les mathématiques et poursuivent par la suite des études supérieures.

- Marcelle la plus âgée est devenue professeure de mathématiques sans avoir le droit de poursuivre le cursus de préparation à l'École normale supérieure (ENS). « Le médecin a estimé que pour des raisons médicales, problème d'yeux et pénuries de la guerre, c'était dangereux pour elle », raconte sa sœur Marie-Noëlle. Elle se rappelle aussi d'une anecdote racontée dans la famille à propos du professeur de mathématiques, Monsieur Mager, bien connu pour sa surdité et la longévité de sa carrière, qui disait : « Si mademoiselle F. était un garçon, elle ferait polytechnique !». Marcelle a finalement poursuivi des études de mathématiques à l'université de Marseille puis Paris jusqu'à la licence et un certificat. Ils lui ont permis de professer les mathématiques d'abord à Valence avant d'aller en Algérie et enfin faire l'essentiel de sa carrière au lycée de jeune fille d'Avignon avant qu'il ne devienne mixte. Elle est restée célibataire.

- Nicole, née en 1924, réussit le "bachot" option mathématiques en juillet 1941. Elle ne se rappelle pas de problèmes pour ses parents à propos de son passage en terminale avec les garçons. D'autant, dit-elle « que mes frères y étaient passés, ils n'avaient donc pas

[1162] Entretiens réalisés avec Nicole BAUDOIN épouse Limozin le 26 aout 2014 à Carpentras (84) et avec Marie-Noëlle F. épouse R. le 28 avril 2013 à Caromb (84).

d'inquiétudes pour moi ». A posteriori elle pense qu'ils lui faisaient confiance et la poussaient à faire des études supérieures. Partie à Marseille « j'ai fait pharma. parce que je n'avais aucun goût pour l'enseignement. En plus je trouvais que ça faisait féminin. J'étais sûrement influencée par des cousines qui faisaient pharmacie. Et la physique et la chimie c'était sympa.». Après une thèse elle intègre le CNRS en médecine pour « toute ma carrière jusqu'à la fin ». Mariée avant trente ans elle a eu trois enfants.

- Marie-Noëlle a un parcours plus typique de ce qui est attendu d'une jeune fille. Elle est rentrée au collège de garçons en Math-Élém. en octobre 1945, car elle aime les mathématiques. Ses parents pensent que la philosophie est trop compliquée pour une fille si jeune (15 ans). Mais le premier trimestre est difficile, elle se remémore sa timidité qui l'empêche de prendre la parole et de se faire aider. Par contre elle n'a pas le souvenir d'avoir été gênée par la présence majoritaire des garçons (deux filles pour une quinzaine de garçons), car elle avait des frères. Elle analyse son malaise plutôt comme un problème d'adolescente mal dans sa peau (jeune âge évoqué), dans une classe surchargée par le nombre d'élèves, ce qui aurait décuplé sa réserve. Finalement, au second trimestre elle bifurque vers la classe de philosophie, car elle a des facilités et présente le baccalauréat philo. à la fin de l'année scolaire de 1946. « Dans cette classe il y avait davantage de filles », se souvient-elle. Ou encore : « Les autres filles qui étaient au collège de garçons, y étaient depuis bien avant moi » ; « ils (et elles) avaient l'habitude d'être ensemble » ; « les relations étaient très amicales entre filles et garçons, naturelles, on ne se posait pas de questions » ; « c'était normal ». Et pour ses parents, passer le baccalauréat était une évidence que l'on soit garçon ou fille sachant qu'il y avait sept enfants, trois frères et trois sœurs. A la rentrée 1946, Marie-Noëlle part à Aix-en-Provence faire des études de droit. En même temps que son frère Gérard, car ils ont eu le baccalauréat la même année (elle avait encore une année d'avance), sans projet précis en ce qui la concerne. Elle savait seulement qu'elle ne voulait pas être enseignante (comme sa sœur), ni fonctionnaire. La médecine l'aurait intéressé, mais les études étaient trop longues à son goût. Son « bonheur » et sa « priorité étaient de fonder une famille ». Après trois années de licence elle est revenue à Carpentras travailler dans l'étude de son père sans aucun désir de devenir notaire elle-même. Pourtant son père lui proposait de poursuivre la formation et « reprendre l'Étude, car des femmes commencent à devenir notaires » me raconte-t-elle. Elle préféra se fiancer et se marier. C'est son frère Gérard qui est devenu le notaire de la famille quant à son second frère, Michel, il a été ordonné prêtre.

A partir de leurs souvenirs, ses femmes disent que leur parcours d'étudiante était normal. Elle n'ont pas l'impression d'avoir vécu une situation particulière ni exceptionnelle. Elles faisaient comme leurs frères qui les précédaient au collège de garçons. De plus elles sont soutenues par leurs pères qui avaient de l'ambition pour elles ; jamais elles ne parlent spontanément du rôle de leur mère dans les entretiens.

Ces témoignages sont les signes d'une évolution du regard social en temps de grandes difficultés économiques et politiques. Le mélange des sexes ne laisse pas de trace dans la mémoire personnelle ou familiale comme étant une difficulté à surmonter. En revanche, ces changements de points de vue participent à la normalisation de la mixité qui s'installe silencieusement dans les années d'après-guerre.

Il est à se demander si une forme de stratégie n'a pas facilité la promotion des études secondaires des filles de l'élite sociale. N'est-ce pas un moyen de se défendre inconsciemment contre l'impression de déclassement imputée, entre autres, à la « massification » de l'école ? Ainsi en accompagnant « leurs » propres filles vers des études secondaires qui donnent la voie aux études supérieures, les catégories favorisées remplissent les établissements et garde une emprise par le nombre. Une quantité suffisamment importante d'élèves de « bons milieux » qu'ils/elles soient filles ou garçons permet de faire barrage aux classes populaires dont les possibilités d'ascension sociale s'ouvrent avec l'obligation de scolarisation prolongée jusqu'à 14 ans depuis la réforme de Jean Zay sous le Front Populaire honni par tant de personnes des milieux traditionalistes et catholiques.

Conclusion du chapitre 6

Les réfutations à propos de la coéducation s'appuient sur plusieurs types d'arguments qui reposent sur les mêmes fondements que ceux développés par les défenseurs d'un système coéducatif. Mais l'angle de l'analyse est différent parce que rejet du mélange des sexes à l'école s'exprime par la crainte d'une transformation de la « nature » du féminin et du masculin.

Pour les détracteurs de la mixité la séparation les activités et/ou des enseignements s'impose afin d'éviter une forme de contamination par l'imitation. Ils et elles ont peur que les filles se masculinisent les filles mais plus encore que les garçons se féminisent. Aussi pour la plupart des adversaires se joue une lutte contre les perversions d'une moralité fondée sur les valeurs du christianisme. Le thème de la sexualité est capital. En toile de

fond il s'agit de défendre la chasteté et la virginité des jeunes filles. Le mélange des élèves, d'autant plus des adolescent-e-s, réveille les appréhensions concernant la précocité d'expériences amoureuses. Paradoxalement l'idée est émise que la pratique d'une éducation mixte rendrait les étudiant-e-s rebelles au mariage ; ou bien encore que la diminution du nombre des mariages serait causée par la prise de conscience des filles comme des garçons de leurs défauts respectifs. Or le contexte social de l'entre-deux-guerres nourrit ce phantasme parce qu'il y a une prise de conscience générale de la chute de la fécondité et par conséquent d'une baisse de la natalité.

Ces appréhensions se placent du côté de la morale. Mais pas seulement puisque les contingences socio-économique interviennent en arrière fond. En fait, des explications de plusieurs ordres se mêlent les unes aux autres. Il est difficile de les hiérarchiser, car elles sont plus ou moins évoquées selon les cultures politiques ou religieuses des contradicteurs et contradictrices. Certain-e-s mettent en avant des raisons pédagogiques, comme Jeanne Peti(t)col. Pour elle, il vaut mieux scinder les deux formes d'enseignement, car les garçons ont l'injonction de réussir le baccalauréat pour poursuivre des études supérieures et acquérir une profession or « le mélange stimulerait le bachotage chez les jeunes filles[1163] » ce qui va à l'encontre de l'acquisition d'une culture telle qu'elle est imaginée convenable pour les jeunes filles. Ce qui nous ramène à des questions de moralité. Mais se juxtapose aussi des raisons économiques avec la crainte des différentes formes de concurrences entre femmes et hommes, notamment sur le marché du travail. Nous avons également repéré un argumentaire plus politique qui s'exprime au sein du clan catholique traditionnaliste. La condamnation du système coéducatif est un moyen de combattre la laïcité. Les accusations visent la franc-maçonnerie, le communisme, le « syndicalisme révolutionnaire », les ennemis jurés des catholiques et de ceux qui votent à droite.

Il est à se demander si les moments forts des débats autour de la gémination pour l'enseignement primaire n'ont pas rendu service à la généralisation de la mixité par la suite. Les excès dans les débats, s'ils sont perçus comme outranciers, excessifs, facilitent peut-être le chemin vers la « normalité » d'un processus. Les débatteurs, en creusant tous les arguments pour démontrer la coéducation dangereuse, angoissante, amorale ont fabriqué,

[1163] Jeanne PETI(T)COL, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, coll. « Bulletin ESJF », 6 juin 1925, p. 418‑429.

à leur corps défendant une forme de contre-réaction pacifique qui s'est réalisée silencieusement. A l'issue des débats le problème rendu visible n'en est plus véritablement un. Il peut même apporter de nouvelles perspectives dans certaines circonstances. L'étude du cas du collège de Carpentras entre 1941 à 1950 chez qui un quart des élèves sont des jeunes filles permet de le penser. Il n'est pas le seul, et nous verrons que la carte de la situation en 1954, dix ans après le conflit montre une extension des établissement mixtes dans le secondaire. Peu à peu l'opinion publique s'habitue, en fait l'expérience positive et l'intègre à la norme.

Alors que le coenseignement n'est pas la norme il tend à se normaliser dans l'enseignement secondaire. L'opinion publique ne s'est pas mobilisée ni pour le défendre ni pour le combattre à l'échelle nationale. Une forme d'accommodement s'est opérée sans bruit.

Conclusion de la partie 2

L'entre-deux-guerres jusqu'à la fin des années quarante correspond à une première période d'expériences non pas de coéducation, mais bien de coenseignement. L'installation non programmée de la « mixité » dans le secondaire se réalise dans le silence en ce qui concerne le secondaire. Ce sont les aspects pratiques, d'ordre économique et même démographique qui ont commandé l'évolution vers une acceptation de situations de moins en moins exceptionnelles en plaçant des adolescents et adolescentes côte à côte. Mais c'est un point aveugle, car l'État n'a pas eu les moyens ni la volonté politique de doter les élèves des deux sexes de leur propre établissement. La population et les institutions se sont adaptées pour répondre à leurs aspirations de promotion scolaire.

D'ailleurs, après la Seconde Guerre mondiale le mouvement vers plus de mixité commence à se banaliser dans les établissements sans réelle prise de conscience que le phénomène est novateur. Pour l'expliquer, il faut faire le lien avec la période précédente. Vichy est, à sa manière, une revanche des forces conservatrices[1164]. Au cours des années 20 et 30, ces forces se sont contenues, permettant aux autres forces républicaines et laïques de s'exprimer et de faciliter certaines évolutions sociales (Front populaire par exemple qui d'ailleurs ne s'intéresse pas à l'éducation mixte). Or, après la Seconde Guerre mondiale et l'échec de Vichy, la France pétainiste se cache dans le déni d'un régime d'exception. Ce déni ouvre la voie à des choix politiques avec la volonté de protéger la société, mais aussi d'impulser des formes de solidarité. Les réalisations sur le plan scolaire s'occupent de tous les niveaux scolaires pour toucher toutes les couches sociales. Le plan Langevin–Wallon imagine l'éducation de l'avenir, à la sortie de la Seconde Guerre mondiale (entre novembre 1944 et juin 1947). Il articule son projet autour de l'École unique déjà débattue les décennies précédentes. Mais la question du coenseignement n'a pas eu sa place. Pourtant la mixité a fait son chemin parce que la population s'est faite à l'idée que le mélange des sexes est possible. Sans réelle opposition elle va peu à peu le considérer comme quelque chose de « normal ».

[1164] Jean-Michel BARREAU, Vichy, contre l'école de la République : théoriciens et théories scolaires de la « révolution nationale », Paris, Flammarion, 2000.

PARTIE 3

« APPRENDRE ENSEMBLE » APRÈS LA GUERRE

INTRODUCTION DE LA PARTIE 3

Le troisième volet de la thèse présente l'évolution de l'organisation de la mixité et les discours qui accompagnent son développement, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'au milieu des années soixante-dix. En 1976 les décrets d'application de la loi Haby règlent administrativement et législativement la question en décrétant que les établissements du secondaire « sont ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes[1165]».

Au cours des trente années qui précèdent la loi, la mixité devient un modèle utile pour assumer la croissance démographique de l'après-guerre. Elle participe à la démocratisation de l'enseignement secondaire qui se prolonge jusqu'à 16 ans pour les générations d'adolescent-e-s scolarisé-e-s dans les années soixante.

Désormais le substantif « mixité » sera utilisé pour parler du mélange des sexes dans les établissements secondaires. Il apparaît pour la première fois dans le titre d'un article de la revue *Les Cahiers Pédagogiques,* en 1956. Son usage, à l'écrit, reste cependant longtemps limité, les auteur-e-s lui préfèrent l'expression « enseignement mixte ». De même l'administration centrale, lorsqu'elle se préoccupe de la mixité, ne la nomme pas ainsi.

Le coenseignement, initié pendant l'entre-deux-guerres, représente les prémices de la mixité scolaire. Dans les années cinquante et soixante, elle est le plus souvent réduite au partage de l'espace pour dispenser la même instruction aux filles et aux garçons dans un mouvement de masse. La gestion politique de l'éducation tend à proposer la création du collège « presque » unique avec des réformes qui jalonnent la période, sans véritablement penser la gestion des effectifs nombreux et croissants en termes de mixité des sexes. La « mise en mixité » des établissements du secondaire dilue l'enseignement féminin dans celui des garçons. Le mélange des élèves des deux sexes est sur le plan éducatif un "impensé pédagogique[1166]" sauf pour un petit cercle d'initié-e-s du monde de l'éducation.

Deux chapitres étudient l'évolution de la « mise en mixité » des établissements du secondaire. Dans un premier temps il convient de présenter les mises en situation de la mixité pour les filles et les garçons à l'échelle nationale. Le ministère de l'Éducation

---

[1165] B.O., numéro spécial (6-1-1977), Décret n°76 1303, 28 décembre 1976, « l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges », article premier.
[1166] Voir Nicole MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?*, Paris, PUF, 1989.

nationale ne freine pas le processus qui tend à se généraliser sur le territoire. Une série de cartes accompagnent l'analyse de statistiques nationales pour montrer comment est prise en compte l'instruction en commun des filles et des garçons.

Dans un deuxième temps, le huitième chapitre de la thèse s'intéresse davantage aux discours produits par le mouvement de « mise en mixité » à partir d'un corpus de documentations variées, des textes de pédagogues, des reportages télévisés, des entretiens d'anciens élèves ayant vécu une partie de leur scolarité en mixité. Le décalage entre les pratiques et les discours sont interrogés en croisant les discours. Les enjeux de la mixité coéducative pratiquée, mais non légalisée, révèlent non seulement les résistances, mais aussi son invisibilité. Certaines personnes s'interrogent sur les effets de la mixité, sans provoquer de réactions marquantes chez celles et ceux qui la pratiquent parce qu'elle se généralise silencieusement.

L'histoire se termine en épilogue pour repérer la place de la mixité et du coenseignement dans les réflexions qui mènent à la loi de 1975 ou loi Haby.

CHAPITRE 7

LES FILLES ET LES GARÇONS DANS LES ÉTABLISSEMENTS MIXTES DE LA SECONDE MOITIÉ DU XX^{E} SIÈCLE

Au tournant du XX^{e} siècle, la massification de l'enseignement secondaire s'annonce avec la volonté de le démocratiser à partir des années cinquante. Les filles comme les garçons bénéficient de cette évolution sans retour. Qu'en est-il alors du rôle de la mixité de sexe ? De manière générale, le ministère de l'Éducation nationale et le Bureau universitaire de statistique (BUS) analysent les mouvements et les évolutions de la population scolaire en tenant compte de la différenciation sexuée des élèves. Cependant, quelle place donne-t-on aux filles dans le nouveau paysage scolaire qui se dessine ? Cette interrogation va de pair avec celle de la place donnée au processus de « mise en mixité » qui préoccupe peu les études évaluatives officielles. Pourtant les filles sont traitées dans les statistiques et les enquêtes comme celle menée en 1951 par le sociologue et démographe Alain Girard. En introduction de l'ouvrage il présente la situation :

> Pour l'ensemble de la France les effectifs des élèves du second degré ont quadruplé depuis 1920 pour les filles et doublé pour les garçons, atteignant en 1947 – 1948 respectivement les nombres de 195 000 et 232 000, malgré la diminution de la natalité. C'est une évolution importante dans la structure économique et sociale de la population[1167].

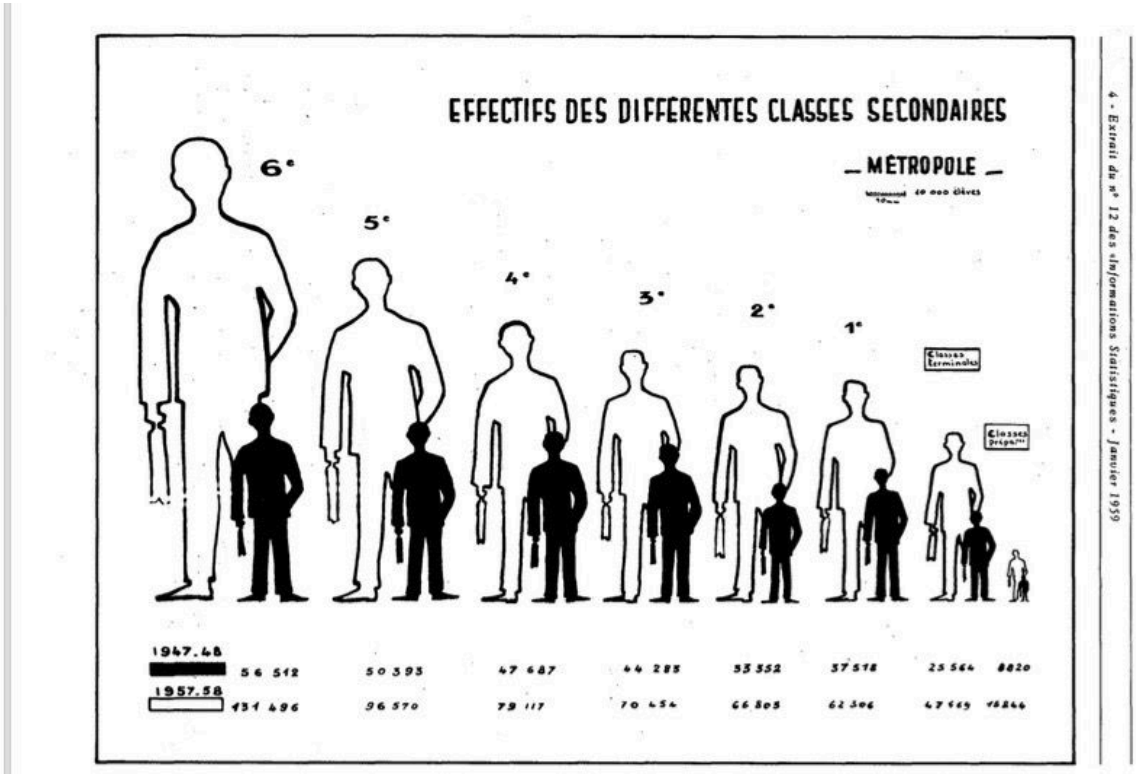
La croissance numérique de la scolarisation des filles est bien la preuve de leur présence. Mais le chercheur explique ensuite avoir, par commodité, volontairement éliminé les filles scolarisées dans les établissements étudiés des calculs et commentaires de l'enquête. Aussi, les regarde-t-on vraiment ?

L'illustration ci-dessous permet de voir d'un seul coup d'œil l'importance de la croissance du nombre des élèves. Le document compare les effectifs des classes du secondaire entre 1947 et 1958[1168]. Il permet de réaliser l'ampleur de la croissance de la

[1167] Alain GIRARD, « Mobilités sociale et dimension de la famille - Enquête dans les lycées et les facultés », *Population*, 1951, p. 103 à 124, p. 118-119.
[1168] Ac'ADoc (Base documentaire des services statistiques), Adoc GF5085-1_Adoc IS_100, « Extrait du n° 12 des *Informations Statistiques*, janvier 1959 » in « Présentation du 100^{e} numéro des « informations statistiques » in *Informations Statistiques*, n° 100, février 1968, p. 96.

démographie scolaire. Mais l'absence de l'élément féminin dans la représentation des cohortes d'élèves est éloquente. Ceci en dit long sur l'image sociale et collective de l'élève qui reste avant tout un « être masculin ».

Illustration VII-1 : **Effectifs des différentes classes secondaires en métropole en 1947-1948 et 1957-1958**



Source : « Extrait du n° 12 des *Informations Statistiques*, janvier 1959

Quant aux observations administratives, elles sont rares à propos des structures qui mélangent les élèves des deux sexes. Cependant deux circulaires et un récapitulatif des établissements du second degré élaboré en 1954, par et pour le ministère de l'Éducation nationale, donnent matière pour appréhender le processus de généralisation de la mixité dans la seconde moitié du XX^{e} siècle. Il est engagé depuis les expériences de coenseignement de l'entre-deux-guerres, mais désormais l'appellation « établissement mixte » prend peu à peu sa place et s'assume sans devenir la norme complètement reconnue officiellement.

Il s'agit donc dans ce chapitre d'exposer le processus de mixité qui s'engage à la sortie de la Seconde Guerre mondiale jusque dans les années soixante. J'interroge dans un premier temps les prises de position de l'administration centrale qui n'est pas hostile à la

mixité, mais ne discute pas la ligne officielle de la séparation des sexes. Ceci étant, elle accompagne un certain nombre de réalisations novatrices sur le terrain de l'enseignement mixte. C'est l'objet d'une seconde partie consacrée à la présentation de quelques cas d'établissements mixtes. Enfin dans le troisième temps, grâce au fichier récapitulatif élaboré par le ministère en 1954, une série de cartes localisent les collèges et lycées mixtes. Cet état de situation de la « mise en mixité » de l'enseignement secondaire à l'échelle nationale est complété par les renseignements des annuaires statistiques de la France qui permettent de repérer la croissance annuelle du nombre d'établissements classés « mixtes » par l'administration centrale jusqu'en 1968[1169].

I. L'administration centrale face à la mixité de 1945 à 1963

Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, des plans ont été élaborés pour réformer le système éducatif français. Le plus significatif reste le plan Langevin-Wallon, du nom des deux personnalités chargées successivement d'en coordonner la rédaction[1170]. Malgré sa modernité, ses ambitions « et le caractère utopique de certaines mesures[1171]», l'éducation mixte n'est pas envisagée par la commission composée de 23 personnes avec seulement deux femmes[1172]. Ce plan vise à unifier le système scolaire dans ses structures, ses méthodes et ses programmes pour réaliser une éducation plus juste. La volonté affichée est de favoriser « l'égalité des chances[1173] » et de démocratiser l'éducation en réduisant la

[1169] Après 1968 les *annuaires statistiques* ne donnent plus ce informations !
[1170] Paul Langevin, scientifique célèbre, préside, par l'arrêté du 8 novembre 1944, la commission au plan pour la réforme de l'enseignement jusqu'à sa mort en 1946. Il est remplacé par Henri Wallon, professeur au collège de France, président de la Société française de Pédagogie. Président du GFEN (1944 décembre – 1945). Le plan Langevin-Wallon s'est appuyé sur les premiers travaux de la commission d'Alger (créée le 21 janvier 1944 à Alger) connue sous le nom de plan d'Alger et sous l'égide de René Capitant, commissaire à l'Éducation nationale et à la Jeunesse dans le Comité français de la Libération nationale (CFLN).
[1171] André D. ROBERT, *L'école en France : de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2015, 372 p., p. 35.
[1172] AN, F17 17502, « Gouvernement de Vichy : réglementation, 1940- 1944 - Commission d'études pour la réforme de l'enseignement dite Commissions Langevin-Wallon – 1944-1948 ». Liasse : « Réforme de l'Enseignement – documents antérieurs au projet Langevin-Wallon- 1933-1945 », sous - dossier 2 : « Plan général de la Réforme. Projets de lois – 1946-7 déc. 1948 ». Participation de deux femmes : Madame Cabane, inspectrice primaire et Madame Seclet, professeure à l'école normale d'institutrices de Paris.
[1173] L'expression est parfois utilisées, notamment par l'entourage de Gustave Monod à la fin des années quarante et au début des années cinquante.

fracture entre ville et campagne et proposer une meilleure répartition de l'offre sur le territoire. Parmi les nombreuses propositions qui ont eu un impact sur les réformes à venir, simplifier les types d'établissements (réflexions sur l'école moyenne) et relever à 18 ans l'obligation scolaire pour toute la jeunesse scolarisée ont marqué les esprits. Mais où sont les filles ? Elles ne se distinguent pas de la masse des élèves de tous les niveaux scolaires. La commission dit avoir pris beaucoup plus de temps pour réfléchir à l'enseignement secondaire. Ce qui lui apparaît comme révolutionnaire est « l'idée de l'extension de cet enseignement à tous les jeunes Français de 11 à 18 ans et la conception même de son organisation et de ses méthodes[1174] ». Les « jeunes », les « enfants », les « écoliers », les « élèves », les « collégiens », les « lycéens » relèvent du masculin et rendent les filles invisibles dans les projets. Dans les principes du plan qui annonce une réforme la plus démocratique possible afin de donner les différentes formes de cultures à tous les « petits Français » nous pouvons lire comme quatrième principe : « On veut une culture de l'homme tout entier et non plus du seul intellect[1175] » (homme sans majuscule) en recommandant des méthodes actives. Quant à l'enseignement féminin, toujours distinct de l'enseignement masculin, il n'est pas traité en tant que tel dans le plan final. Lorsque l'année suivante, un projet de réforme est présenté sur les bases du plan, il est cependant évoqué par le rapporteur sans annoncer la moindre modernité :

> Je dois me contenter de soulever rapidement, dans le contexte, les problèmes, particuliers, eux aussi, que soulève l'enseignement féminin : la même grande idée différenciatrice ne rend-elle pas nécessaire qu'il soit tenu compte des caractères psychologiques originaux et de la vocation purement et simplement calquée sur l'enseignement masculin ? Le système des options doit permettre d'introduire ici, dans les études communes, des options spécialement ou plus spécialement féminines (arts ménagers, puériculture, activités sociales) vers lesquelles on peut espérer que se dirigerait spontanément, et sauf indication individuelle contraire, la majorité de nos fillettes et de nos jeunes filles[1176].

Différencier en partie l'enseignement apparaît donc toujours une évidence en proposant aux jeunes filles des disciplines propres à leur sexe et à leur rôle social d'épouse et de mère. Mais les travaux préparatoires aux différentes réformes qui s'annoncent au cours des années cinquante ne discutent pas de la différenciation des statuts des établissements féminins et masculins qui sont et restent séparés. L'idée de regrouper les élèves filles et

[1174] Ibid.
[1175] Ibid.
[1176] *Ibid.*, p. 14 du rapport présenté par Monsieur A. Bloch.

garçons dans des établissements communs ne semble pas se poser en tant que telle. À titre d'exemple, le Comité d'étude pour la réforme et la Commission pour la démocratisation de l'enseignement du second degré auditionnent de nombreux interlocuteurs de la société civile pour avoir leurs avis sur différentes questions éducatives[1177]. Or, il n'est jamais question des élèves filles ni de la situation de l'enseignement des filles, encore moins de la coéducation. Pourtant l'éventail des questions était large, du surmenage scolaire à la réforme de l'enseignement musical en passant par le ramassage scolaire. De plus, elles s'adressaient à de nombreux partenaires aux fonctions variées, cherchant aussi bien l'avis des agriculteurs que du délégué général de la MJC, celui de la société française de psychologie ou celui des Associations de parents d'élèves de plusieurs villes françaises. D'autres encore se sont manifestés, mais aucun n'a eu l'idée de questionner l'organisation séparée du système scolaire.

En revanche la séparation des sexes est statistiquement évaluée. Le Bureau universitaire de statistique (BUS) et celui du Service central des statistiques et de la conjoncture produisent des données sexuées et perçoivent de plus en plus les différences au niveau des réussites aux examens et diplômes[1178]. Les filles sont plus performantes. Mais les commentaires n'insistent pas sur ces observations. L'absence de remarques fabrique un effet de lissage parce qu'on ne le voit pas ou parce que l'on ne veut pas le voir. D'ailleurs, personne dans le monde de l'éducation ne s'empare de ce constat pour l'interroger, alors même que l'on s'intéresse beaucoup aux résultats scolaires selon les milieux sociaux[1179]. Ce point aveugle à propos de la réussite scolaire des filles ressemble à celui de la « coéducation ». L'éducation est pensée au masculin et l'enseignement féminin reçoit depuis sa création moins d'attention en volume d'études, d'enquêtes, de rapports, et d'efforts financiers. Cela perdure après la Seconde Guerre à la lecture des analyses

[1177] AN, F17 17506, « Comité d'étude pour la réforme de l'enseignement 1954 – 1955 ; Commission pour la démocratisation de l'enseignement du second degré, 1956 -1957 », et notamment la chemise : « Opinions diverses concernant la réforme ».

[1178] Pour l'histoire du Service des statistiques et de la conjoncture voir : Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL, et Jean FERREZ, *Jean Ferrez. Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale. 1943-1983*. Vol. 3, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 2004. [En ligne.]

[1179] Alain GIRARD, « Mobilités sociale et dimension de la famille. …, *op. cit.,* p. 103 à 124. Voir Antoine PROST, *L'Enseignement est-il démocratisé ?* , Paris, PUF, 1986, p. 30 et 32. « Il convient donc de manier avec prudence ces statistiques qui abritent sous des termes parfois identiques à ceux des CSP actuelles des réalités sociales fort différentes », p. 32.

statistiques dirigées notamment par Alain Girard au ministère ou par Alfred Sauvy pour l'Institut national des études démographiques (Ined) [1180] . Il suffit de regarder la représentation figurée des effectifs entre 1947 et 1958 (ci-dessus). Le ministère de l'Éducation nationale a le souci de déployer de façon rationnelle et pragmatique des moyens pour ouvrir, à tous les milieux sociaux, une éducation scolaire secondaire. Les travaux de réflexion et les commissions de préparations des réformes en font foi[1181]. Les résultats apparaissent dans les graphiques. De plus en plus de jeunes des deux sexes font des études plus longues alors qu'ils sont aussi de plus en plus nombreux à entrer sur le « marché de l'éducation » parce qu'enfants du *Baby-boom* amorcé depuis 1942.Cependant au tournant des années quarante et cinquante aucune proposition à propos d'un enseignement partagé dans la mixité n'émerge.

Il n'empêche, deux circulaires sont émises à cinq ans d'intervalle par le ministère de l'Éducation nationale. Elles paraissent aux Bulletins officiels (BO[1182]) en 1952 et en 1957. Le fait même qu'elles soient promulguées prouve l'existence d'un certain nombre d'établissements mixtes en France. Le plus étonnant est qu'elles concernent la gestion d'internats considérés comme mixtes. La rédaction de chacune des circulaires offre une description détaillée de la façon dont s'organisent sur le terrain les formes de mixité.

1. La circulaire de 1952 : gérer les filles chez les garçons dans le secondaire.

Le directeur général de l'enseignement du second degré, Charles Brunold, signe pour le ministre et par délégation « La présente instruction [qui] est immédiatement applicable » le 22 décembre 1952[1183] qui s'adresse directement aux recteurs. Le titre de la circulaire : « Coordination des lycées et collèges d'une même ville : aménagement des activités

[1180] Alfred SAUVY *La montée des jeunes*, Question d'actualité, Calmann-Lévy, 1959, 248 p. Extraits de la conclusion : « Ignorer la montée des jeunes est dangereux. Mais plus scabreuse encore est l'attitude qui consiste à penser que tout s'arrangera tout seul, grâce à elle et qu'il n'y a plus qu'à attendre.» p. 249. Et « La jeunesse ne se laissera pas étouffer. Si nous essayons de le faire, si nous restions dans nos vieilles méthodes, dans nos vielles idées, nos vieilles maisons, les jeunes feraient éclater tout le système, selon une loi biologique » p . 250-251.

[1181] Antoine PROST, Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours, L'univers historique, Paris, Éditions du Seuil, 2013.

[1182] Le BO est à nouveau émis à partir de 1944 après avoir disparu depuis 1933.

[1183] BOEN, n°1 (1-1-53), circulaire du 22 décembre 1952, «Coordination des lycées et collèges d'une même ville : aménagement des activités scolaires et éducatives des jeunes filles suivant des cours dans les lycées et collèges de garçons ».

scolaires et éducatives des jeunes filles suivant des cours dans les lycées et collèges de garçons[1184] ». Il est question de réguler les organisations mixtes même si le terme n'est pas employé. Le contenu du texte contourne également la thématique en évitant de nommer le mélange des sexes. Une seule phrase désigne « des préparations qui sont devenues géminées[1185] ». Néanmoins, dès l'introduction il est établi que la situation de « régime commun » pour filles et garçons est antérieure à 1952. Le texte ne dit pas si la situation rappelle celle de l'avant-guerre, ou bien décrit le contexte depuis le début de la IV^{e} République. En tout cas le ministère justifie le fait que : « De tels aménagements ont le grand avantage de maintenir et souvent d'améliorer la qualité de l'enseignement ». En effet, les conditions socio-économiques particulières de la France en convalescence de la dernière guerre justifient la « concentration de certaines classes, sections ou préparations ».

Les difficultés concernent notamment « des villes de province où faute d'effectifs suffisants telle classe ou telle section d'un établissement a été supprimée au profit de l'établissement masculin où les préparations sont devenues géminées ». En fait, l'effectif désigne les enseignant-e-s parce que « les problèmes difficiles que pose le recrutement des maîtres » nécessitent une politique volontariste pour garder ces « ressources précieuses » que sont les professeur-e-s. Ainsi, par mesure de rationalisation, parce qu'il manque du personnel enseignant alors que la demande de scolarisation secondaire croît, les filles sont admises chez les garçons pour suivre « les cours qui peuvent [les] grouper sans inconvénient ». A l'inverse, « Plus rare est le cas des garçons admis à suivre des cours dans un établissement féminin ». De toute façon « leur vie scolaire serait, le cas échéant, réglée selon les principes et les modalités d'application définies ci-dessus » dit la circulaire, car « Il s'agit en définitive d'assurer, *dans tous les cas,* aux jeunes gens et aux jeunes filles, des lycées et des collèges, la totalité des enseignements et des activités qui concourent à leur formation[1186] ».

La gestion des flux d'élèves propose des solutions variées selon les circonstances. Cependant on part du postulat qu'il existe dans chaque ville deux établissements distincts,

---

[1184] BOEN n°1 (1-1-53), 45-Sd.
[1185] *Ibid.*, p. 45. Une seconde fois en note de bas de page il est question du « cas de classes terminales géminées ».
[1186] *Ibid.*, p. 47.

l'un de filles et l'autre de garçons. Et l'instruction a pour objectif de préciser tout ce que les jeunes filles internes, externes ou demi-pensionnaires doivent recevoir sans être frustrées « d'activités ou de cours plus spécialement adaptés à leur formation » lorsqu'elles suivent des cours chez les garçons. Cinq points sont traités : 1/ Enseignement ; 2/ Inscription des élèves et correspondance avec les familles ; 3/ Sécurité des élèves et contrôle des absences ; 4/ Liquidation des bourses ; 5/ Calcul de l'effectif pondéré.

De fait, les filles s'inscrivent dans un seul des deux établissements et, si nécessaire, doivent faire des va-et-vient journaliers entre les deux :

> Le chef de l'établissement masculin reçoit les inscriptions des externes, la directrice celle des internes ainsi que des demi-pensionnaires sauf si la tradition est établie pour les demi-pensionnaires de prendre leur repas de midi à l'établissement masculin ou s'il s'agit de cas exceptionnels.

Ensuite, l'établissement masculin ayant la charge pédagogique est responsable des carnets de notes, des bulletins trimestriels et des livrets scolaires. S'il doit y avoir un conseil de discipline, il relève de l'établissement où s'est produite la faute.

Et si « Les jeunes filles n'échappent à la responsabilité de la directrice qu'une fois franchie la porte de l'établissement masculin dont elles partagent alors le régime scolaire et disciplinaire », la norme veut qu'une autorité féminine, au titre d'adjointe d'enseignement, « dont les qualités ont été éprouvées » guide les jeunes filles. Elle doit faire la liaison entre les deux établissements en assistant aux divers conseils de classe pour représenter l'établissement féminin. Les établissements doivent aussi veiller à harmoniser les emplois du temps, d'autant que certains cours « qu'il convient de donner à part — notamment l'éducation physique, l'enseignement des travaux manuels, l'enseignement ménager et, dans certains cas, peut-être, des enseignements artistiques » sont suivis uniquement dans des établissements féminins. Cependant dans la conclusion de la circulaire nous apprenons que les cours spéciaux pour filles sont parfois organisés dans l'établissement de garçons qui les accueille lorsqu'elles sont suffisamment nombreuses. Enfin, les bourses sont dépensées par les établissements en fonction de leur destination. Donc celles dédiées à l'internat sont confiées aux directrices et les bourses d'entretien reviennent aux chefs d'établissement. Quant à celles de la demi-pension, elles sont liquidées par l'établissement qui nourrit l'élève concerné.

Une véritable coordination s'impose entre les deux administrations des lycées ou collèges désignés unisexes pour se répartir les finances et les tâches attribuées au mélange sexué des élèves. Remarquons au passage que les responsables sont désignés « chefs d'établissement » pour les uns, les secondes restent des « directrices ». Or, la

circulaire n'est pas dupe des difficultés relationnelles entre elles et eux puisqu'elle leur propose « l'arbitrage de l'inspecteur d'académie » en cas de litige. Il est même plausible que ce texte se soit imposé pour réguler des tensions devenues trop nombreuses à ce sujet entre les établissements distincts des villes de province.

Finalement les filles internes et demi-pensionnaires à cheval sur deux établissements dépendent principalement de l'établissement masculin tant pour les inscriptions, les cours, les bulletins, les bourses, que pour les sanctions. Cette organisation laisse à penser que l'on privilégie encore les études masculines en préservant les chaires des établissements masculins majoritairement tenues par des professeurs hommes.

Deuxièmement ces aménagements concernent surtout l'élite des élèves filles désirant faire des cursus dans les sections classiques que leurs propres établissements féminins n'ont pas les moyens humains et financiers d'implanter chez eux.

Enfin, cette première circulaire du début des années cinquante montre que le souci pédagogique est d'organiser et de faciliter les études secondaires pour les deux sexes, quitte à les mélanger. Elle rentre dans le cadre de la volonté de prolonger la scolarité de la jeunesse française et ce faisant de la démocratiser.

Cinq ans plus tard un nouveau texte est envoyé aux recteurs pour réguler davantage la vie interne des établissements mixtes.

2. La circulaire de 1957 et les internats mixtes

A nouveau Charles Brunold signe, pour le ministre, le 11 juillet 1957 la circulaire du 3 juillet, qui sous le titre « Fonctionnement des établissements secondaires mixtes[1187] » assume pleinement le statut des établissements.

Un changement s'opère à la charnière de 1952 et 1957, il se révèle de deux façons. La première, grâce à la liste imprimée du ministère de 1954. Cet annuaire classe par académies et par départements tous les établissements secondaires selon leurs caractéristiques, dont celle d'être ou de ne pas être mixte[1188]. Deuxièmement, depuis 1956 et un premier article paru dans les *Cahiers pédagogiques* et d'autres manifestations (colloques, articles) montrent que l'on porte un nouvel intérêt à l'enseignement dit « mixte ». C'est peut-être ce qui fait écrire à Charles Brunold à deux reprises dans la circulaire « que la gémination en tant que système d'éducation était passionnément discutée ». Il est vraisemblable que ce rappel concerne des débats passionnés de la loi de 1933 sur la « gémination » concernant l'école primaire. Vingt-cinq ans plus tard, les débats autour de cette loi n'ont donc pas été oubliés en 1957 ; Charles Brunold s'y réfère et peut-être craint-il qu'il se soulève à nouveau avec les « établissements mixtes » qui essaiment sur le territoire national.

Quoi qu'il en soit, dès l'introduction la circulaire de 1957 rappelle qu' « Avant la dernière guerre et depuis longtemps déjà, des sections classiques, des classes du second cycle et des classes terminales de lycées ou de collèges ont été géminées ». Elle poursuit sur le fait que la guerre elle-même a imposé des adaptations aux circonstances notamment pour pallier les destructions des villes sinistrées à la sortie du conflit.

De même, en 1957 « Certaines villes enfin ont compris l'intérêt que présentait une utilisation en commun d'installations coûteuses ou de professeurs spécialisés et nous ont demandé de fusionner leurs collèges » pour faire face à la « crise de croissance de notre

---

[1187] BOEN, n° 28 (11-7-57), circulaire du 3 juillet 1957 (lycées et collèges), « Le fonctionnement des établissements mixtes ».p. 2293.

[1188] AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957- Généralités ». Fascicule de 1954 : « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré ». Il récapitule le statut de chaque établissement secondaire français et le mode de gestion de leurs internats et externats, académies par académies, département par département. Les données de ce livret ont été la base de travail pour établir des cartes de l'enseignement mixte en France en 1954, présentées à la fin de ce chapitre. Les caractéristiques correspondent aux distinctions entre lycée et collège, entre établissement de filles et de garçons ou mixte et entre les mentions « classique », « moderne », « classique et moderne » et « technique ».

enseignement du second degré » qui commence à subir les effets de la « forte natalité » du *Baby-boom*. Le ministère se défend tout de même auprès des recteurs en parlant encore d'« une expérience que nous ne conduisons pas au nom de principes », mais pour satisfaire la demande des familles. Elles cherchent pour leurs enfants le « lieu le plus proche de leur domicile ou les meilleures conditions pédagogiques ». Ces deux volontés vont de pair, car en évitant aux élèves des trajets quotidiens à travers la ville pour rejoindre le collège ou lycée auquel ils/elles sont affecté-e-s selon leur sexe, elles font gagner du temps et des fatigues inutiles et améliorent donc les conditions de travail.

Dans le même temps, les instructions de la circulaire ont pour objectif de donner des lignes de conduite et d'aider les responsables à gérer la mixité dans leur établissement. Cela concerne tout particulièrement les internats puisque « l'ouverture dans un lycée ou un collège de garçons, d'un internat féminin sera toujours prononcée par décision ministérielle prise dans le cadre de la carte scolaire » et « après une enquête, sur place de l'Inspection générale ». Cependant des internats où « jeunes gens et jeunes filles disposent d'installations nettement distinctes » existent déjà bel et bien. C'est pourquoi la circulaire leur consacre trois paragraphes de conseils pour aménager les locaux à moindres frais. Il faut tout de même des infirmeries séparées, des foyers (d'internat ou d'externat) et bien sûr des chambres ou dortoirs distincts. Mais les rédacteurs insistent sur la propreté, l'ambiance et la décoration avec une série de propositions pour améliorer le cadre de vie. Il devrait être « à la fois simple, net, gai […], jeter çà et là quelque note coquette, originale […] (quelquefois de style régional), dans le choix d'un mobilier, dans un jeu de couleurs qui éduque au goût (rideaux, tentures, dessus-de-lit par exemple)? ». On peut s'étonner de ces conseils pratiques qui vont même jusqu'à proposer aux administrateurs de se faire aider de collègues femmes parce que « La délicatesse féminine fait merveille quand elle transforme une chambre anonyme ». D'autant que de nombreux bâtiments scolaires anciens sont très vétustes, mais sans moyens pour les restaurer, « Il suffit d'aimer les vieilles pierres et de s'assurer d'un concours artistique pour restituer dans le respect du matériau et la pureté des formes un réfectoire conventuel ou la salle de garde de quelques palais moyenâgeux...[1189]».

[1189] De nombreux collèges situés dans les centres villes occupent des locaux anciens appartenant à la ville. Ce sont souvent les bâtiments des vieux collèges des congrégations religieuses à vocation éducatives depuis le XVII[e] siècles (Jésuites, Dominicains, Lasalliens, Ursulines, Maristes (1817), etc…),

Le fond de ces intentions exprime l'intérêt porté à l'éducation à l'hygiène, tout en donnant un caractère familial au lieu de vie des lycéen-ne-s pensionnaires ou externes. Il est également proposé de veiller au bien-être des jeunes filles en réservant aux externes : « un vestiaire spécial, des installations sanitaires indépendantes, si possible une salle de lecture et un lieu de détente distinct[1190] ».

De fait, ces conseils pratiques accompagnent les mesures éducatives. Le titre percutant de la seconde partie de la circulaire en témoigne : « On ne saurait se contenter d'assurer aux élèves le vivre et le couvert [1191]». En effet, depuis la sortie de la dernière guerre, inspirées des mouvements de jeunesse, les commissions successives réunies pour réformer l'enseignement portent un grand intérêt aux valeurs éducatives de la vie en collectivité. Il est donc recommandé d'exiger des règles de bonnes conduites dans la vie communautaire, notamment dans les salles à manger lorsque les élèves prennent ensemble leurs repas, sans distinction de sexes. D'autre part, la mixité des adolescent-e-s nécessite une organisation attentive en tenant compte de cet âge particulier parce que le/la jeune est « avide souvent de liberté et de changement, [il/elle] peut s'exaspérer de la monotonie scolaire. L'imagination, la sensibilité, insatisfaite se déforment vite » note le texte de la circulaire. Aussi, propose-t-on de stimuler le partage des activités telles : « les promenades, le sport, les ciné-clubs, la musique, les livres, la télévision, les travaux manuels, les fêtes — improvisées ou non » tout en les contrôlant par l'encadrement des adultes.

L'objectif affiché consiste à combattre l'ennui chez les jeunes tout en leur permettant d'épanouir leurs personnalités dans la vie collective. De manière sous-entendue ,l'organisation des occupations non scolaires de la jeunesse doit empêcher le développement d'idées subversives ou d'actes de rébellions vis-à-vis du monde adulte[1192].

Enfin, en ce qui concerne plus particulièrement les filles, des inspections relèvent des carences selon la circulaire. Elles prétendent que les filles sont « frustrées » de ne pas

---

ou d'anciens hôtels particuliers édifiés les siècles précédents, réaménagés pour la circonstance. Mal entretenus, beaucoup sont en très mauvais états à la sortie de la Seconde Guerre mondiale.

[1190] BOEN, n° 28 (11-7-57), p. 2293 – 2294. Partie 1, intitulée « I. Locaux et installations diverses, même vétustes, doivent être adaptés ».

[1191] BOEN, n° 28 (11-7-57), p. 2293 – 2294. Partie 2, p. 2294.

[1192] Cette perspective est partagée par l'étude de Ludivine BANTIGNY, « De la modernité dans le lycée des années 1950. L'adaptation de la culture lycéenne au « monde moderne » », in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC et Philippe SAVOIE (dirs.), Paris, INRP, 2005, p. 269 à 281.

recevoir tous les cours « spécialement adaptés à leur formation ». Alors que « le chef d'établissement a le devoir de les organiser conformément au programme officiel ». Le rédacteur rappelle que la circulaire précédente (1952) soulevait déjà ce problème. Il leur incombe donc d'organiser des cours de travaux manuels, d'enseignement ménager, d'éducation physique et facultativement de l'enseignement artistique pour les jeunes filles, quel que soit l'effectif. En effet, à la fin des années cinquante ces matières réservées aux filles ne respectent pas encore le principe de l'égalité des programmes, vis-à-vis des garçons. De plus, l'éducation physique obligatoire ne se pratique pas dans la mixité. Comme les cours sont séparés entre filles et garçons il faut deux professeur-e-s pour une même classe, ce qui n'est pas toujours possible. En cas de pénurie d'enseignant-e-s le groupe garçon est plus souvent privilégié, au détriment de celui des filles qui sont dispensées d'activités sportives et de plein air.

La troisième et dernière partie de la circulaire s'intitule « L'équilibre des effectifs ». Elle insiste sur le fait que la « gémination » est une préparation à la « vie mêlée » que les jeunes vivront dans l'enseignement supérieur. Aussi est-il conseillé de faire vivre la mixité dès la sixième avec des effectifs équilibrés de filles et de garçons. De plus, le personnel enseignant et d'encadrement doit être, lui aussi, mixte : « composé d'hommes et de femmes qui prennent conscience des impératifs d'un bon ordre ». Ceci impose une vigilance particulière de la part des instances responsables des mutations de personnel. De même : « un proviseur doit être assisté par une dame-censeur ; un principal par une surveillante générale et réciproquement » de telle sorte que la complémentarité du personnel d'encadrement est prise en compte pour s'occuper de tous les élèves, filles et garçons ensemble.

Ainsi, cette circulaire, qui n'est qu'un document interne de gestion de l'éducation nationale en 1957, annonce les modalités d'organisation de la mixité à l'œuvre silencieusement depuis 1a Libération. La conclusion du texte explicite les bienfaits des établissements mixtes pour rassurer les chefs d'établissement. Ils doivent y trouver « d'inappréciables satisfactions » parce que l'association des deux sexes :

> donne une plus vive émulation des intelligences, une formation en commun des caractères qui peut rendre les jeunes filles plus simples, plus objectives,

> les jeunes gens plus discrets, plus policés, tous plus compréhensibles et plus généreux[1193].

La chronologie des deux circulaires ministérielles est un moyen d'appréhender l'évolution de la mixité dans le secondaire de la seconde moitié du XX^e^ siècle. Les aspects pratiques et économiques de cette organisation apparaissent importants tout en tenant compte des aspects éducatifs. En revanche il n'est pas question de pédagogie, mais l'esprit change à travers la sémantique.

3. Les « Établissements mixtes », une nouvelle terminologie

À la lecture des circulaires, une évolution sur le plan sémantique se dégage pour désigner l'éducation mixte dans le secondaire. Par exemple le terme « gémination » est repris occasionnellement, alors que jusque-là il désignait davantage les pratiques de l'école primaire. La langue administrative n'utilise plus le terme « coéducation » comme elle le faisait autrefois, mais celui de « mixité » ne fait pas encore partie du vocabulaire.

Dans le laps de temps qui sépare les deux circulaires l'appellation « établissement mixte » apparaît dans les formulaires. Les archives statistiques du ministère de l'Éducation nationale confirment ces évolutions, car les comptes et décomptes établis après la guerre font bien mention des établissements mixtes dans les *Annuaires statistiques de la France* à partir de 1952. En 1954 la catégorie « établissement mixte » se généralise [1194].

Les documents de travail statistiques illustrent le passage vers la désignation d'« établissement mixte » dans la comptabilité administrative du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, une page dactylographiée récapitule le nombre des établissements du secondaire en France métropolitaine, à Alger et dans les départements d'outre-mer de Guyane, Guadeloupe et Martinique (DOM) à quatre moments différents : 1936, 1943, 1944 et 1953[1195]. Les établissements sont classés selon leur nature : collège ou lycée, pour filles

---

[1193] *Ibid.*, p. 2295.

[1194] *Annuaires statistiques de la France* de 1952 à 1968. AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957- Généralités »..

[1195] AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957- Généralités », liasse intitulée : « Liste des établissements secondaires, 1947-1954 », feuille volante. Les périodes correspondent aux années scolaires. Ainsi 1936 correspond à l'année scolaire 1936-1937. Pour 1953 il faut entendre 1953-1954 ; Pour les deux périodes se situant pendant la Seconde Guerre mondiale entre 1943 et 1945 il est stipulé que les établissements des académies d'Alger et de Strasbourg ne sont pas prises en compte, ni les établissements de Corse en 1943.

ou pour garçons, classiques et/ou modernes et/ou techniques. Or il faut attendre l'année 1953-1954 pour voir apparaître les mentions et le nombre de « lycées mixtes », de « collèges classiques mixtes » et de « collèges modernes mixtes » situés en France métropolitaine, dans l'académie d'Alger et les DOM. Il faut rajouter aussi la mention des « lycées à 2 groupes[1196] » qui, au demeurant, ne sont pas mixtes. Mais en ce qui concerne les années précédentes rien de cela n'est indiqué, pas même les établissements ayant reçu des dérogations pour accueillir des filles en leur sein depuis 1922 (lycées) et 1926 (collèges).

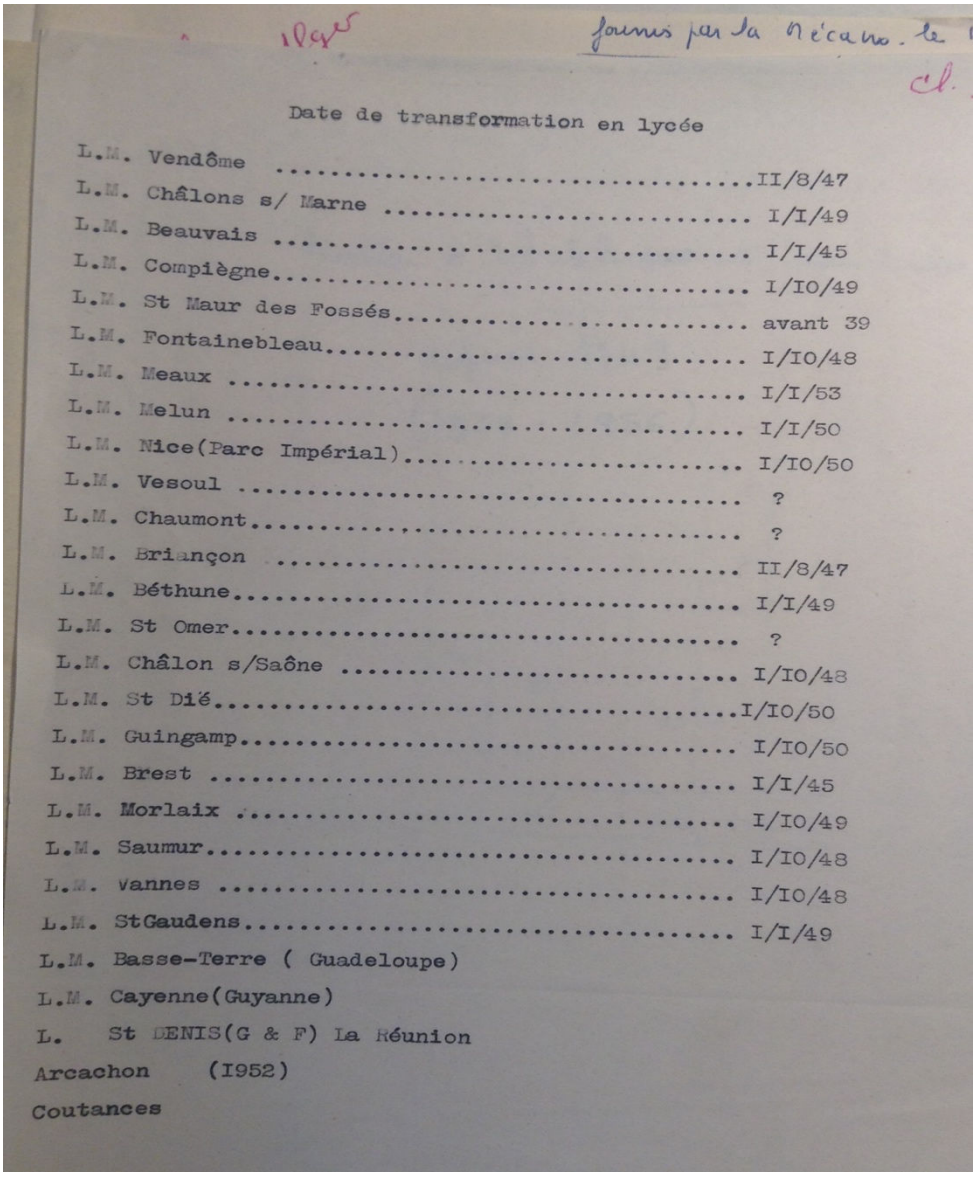
Une autre page [photo VII-1] donne des informations sur la « Date de transformation en lycée » de 22 établissements entre 1945 et 1953. Or ils sont tous désignés comme étant « L.M. », c'est-à-dire « Lycée Mixtes » (colonne de gauche). Et cette page est établie au début de l'année 1954. Dans cette liste, les lycées sont désignés nouveaux entre 1947 et 1953 alors que onze d'entre eux étaient d'anciens collèges de garçons ou de jeunes filles. On retrouve aussi le lycée de jeunes filles de Brest et cinq lycées de garçons qui accueillaient déjà des filles par dérogation. Le lycée de Saint-Maur-des-Faussés fait exception tant sur le plan chronologique que sur son mode de création. Cécile Hochard a déjà décrit ce cas unique en tant qu'établissement neuf et mixte avant la guerre (1938)[1197]. Quant au lycée d'Arcachon déclaré mixte en 1952, il est également un lycée climatique, comme nous le verrons plus loin, avec un internat réservé uniquement aux garçons.

En fait ces documents de travail émanant du ministère posent quelques problèmes quant à la véracité des données. En effet, ils donnent des informations contradictoires par rapport au dossier final et récapitulatif édité à la fin de l'année 1954. Ce dernier est un fascicule imprimé, intitulé : « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré[1198]». Ainsi les décomptes du nombre des établissements mixtes et non mixtes ne correspondent pas d'un document à l'autre. Ils sont parfois étonnements différents. Par

[1196] Les lycées à deux groupes fonctionnent comme deux lycées distincts, l'un pour les filles, l'autre pour les garçons avec une seule direction. Les locaux et les entrées sont séparées.
[1197] Cécile HOCHARD, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930: le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés ». in *Clio. Histoire, femmes et Société,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 113 à 124. [En ligne]
[1198] AN, F17 15309, « 1936-1957, statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957- Généralités », liasse intitulée : « Liste des établissements secondaires, 1947- 1954 ».

exemple la première page préliminaire annonce 120 collèges classiques mixtes et le document final n'en compte que deux.

Photo VII-1 : Liste des établissements avec date de transformation en lycée, 1938-1953



fournis par la Décana. le

Date de transformation en lycée

L.M. Vendôme	II/8/47
L.M. Châlons s/ Marne	I/I/49
L.M. Beauvais	I/I/45
L.M. Compiègne	I/IO/49
L.M. St Maur des Fossés	avant 39
L.M. Fontainebleau	I/IO/48
L.M. Meaux	I/I/53
L.M. Melun	I/I/50
L.M. Nice(Parc Impérial)	I/IO/50
L.M. Vesoul	?
L.M. Chaumont	?
L.M. Briançon	II/8/47
L.M. Béthune	I/I/49
L.M. St Omer	?
L.M. Châlon s/Saône	I/IO/48
L.M. St Dié	I/IO/50
L.M. Guingamp	I/IO/50
L.M. Brest	I/I/45
L.M. Morlaix	I/IO/49
L.M. Saumur	I/IO/48
L.M. Vannes	I/IO/48
L.M. StGaudens	I/I/49
L.M. Basse-Terre (Guadeloupe)	
L.M. Cayenne(Guyanne)	
L. St DENIS(G & F) La Réunion	
Arcachon (I952)	
Coutances	

Source : AN, F17 15309, « 1936-1957, statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957- Généralités », liasse intitulée : « Liste des établissements secondaires, 1947- 1954 ».

Quant aux nouveaux lycées soi-disant mixtes, sur les vingt-deux de la fiche préliminaire, seulement neuf sont comptabilisés comme tels dans le listing final de la fin de l'année 1954

(novembre)[1199]. Comment expliquer de tels décalages ? L'indice pour y répondre se trouve dans l'index du document final qui établit la nomenclature afin de classer les établissements. Il semble que la définition « d'établissement mixte » est en train de se forger au cours de cette année scolaire 1953-1954. En note une définition précise comment interpréter le petit « m » de « mixte » adossé à « L » pour lycée ou à « C » pour collège et qu'il ne faut pas confondre avec le grand « M » de « Moderne ». La définition de l'établissement mixte attribue des conditions nouvelles qui ne correspondent plus à celles du coenseignement de l'entre-deux-guerres :

> Est réputé *mixte* tout établissement qui admet garçons et jeunes filles dans toutes les classes, sections, préparations. Par contre n'est pas réputé mixte un établissement qui admet[sic] des jeunes filles que dans certaines classes, sections ou préparations ; il en irait de même d'un établissement de jeunes filles qui admettrait [sic] les garçons que dans certaines classes, sections ou préparations[1200].

Une seconde note précise également que pour les lycées à deux groupes : « Il s'agit de lycées comportant deux groupes pédagogiques distincts : l'un de garçons, l'autre de jeunes filles[1201] », dans ce cas ils ne sont donc pas considérés comme mixtes. De plus des corrections nombreuses (à l'encre bleue puis à l'encre rouge) ont été apportées au document final conservé et versé aux archives par le ministère. Ceci tend à prouver qu'une fois la définition fixée au cours de l'année 1954 on a cherché, après tâtonnements, à établir un document officiel au plus proche de la réalité. Cela explique aussi le caractère erroné des informations des premiers documents parce qu'elles ne rentraient plus dans le cadre de la « bonne » définition qui fixe les conditions de la mixité.

Finalement cette réglementation demande aux établissements dits mixtes de constituer, à tous les niveaux des différentes classes, des contingents d'élèves des deux sexes à part à peu près égales. Par conséquent, sur le plan théorique, il s'agit d'assurer un mélange équilibré des deux sexes. Qui plus est, ce travail récapitulatif sur la situation numérique et statutaire de l'enseignement du second degré se réalise dans l'intervalle des deux circulaires régulant les organisations des établissements mixtes. Il s'agit, de façon

---

[1199] Les lycées mixtes en 1954 : Beauvais, Brest (x2), Briançon, Saint-Dié-des-Vosges, Vesoul, Chaumont, Saint-Omer, Saint-Maur-des-Faussés.
[1200] AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques - Établissements secondaires, 1937-1957 - Généralités ». Fascicules édités en 1954 et 1955 sous le titre : « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré ».
[1201] Ibid.

implicite, des premiers pas vers l'institutionnalisation de la mixité en France. Mais pourquoi en 1954 ?

Jean Ferrez donne un élément d'explication pour comprendre l'utilité d'établir un récapitulatif le plus exact possible de la situation de l'enseignement secondaire et ce faisant d'établir le statut de l'établissement mixte. Ce haut fonctionnaire, chargé des statistiques au cinquième bureau de la direction de l'enseignement secondaire, aux côtés de Louis Cros, rappelle le contexte de la réalisation de ces documents dont il est le responsable à cette époque-là. A partir de 1953 « les élèves qui se pressaient aux portes des classes de sixième étaient de plus en plus nombreux[1202] ». De plus « il fallait réaliser le plein emploi des locaux existant dans les collèges[1203]» alors qu'au même moment « l'État entreprenait un effort important de reconstruction [1204]». Charles Brunold, directeur de l'enseignement secondaire depuis 1951, engage alors une réforme du régime administratif et financier des collèges. Une politique de nationalisation des collèges municipaux est proposée afin de soulager les finances des municipalités d'une part et d'accompagner l'ouverture de l'enseignement secondaire à la jeune population scolaire qui s'annonce de plus en plus nombreuse d'autre part. Dès lors, grâce aux décrets du 20 mai 1955, une nouvelle catégorie d'établissements appelés « collèges nationalisés » est créée[1205]. Dorénavant l'État les gère « comme un lycée de garçons [1206] » ce qui « a permis notamment de les équiper systématiquement en matériel scientifique, en livres de bibliothèque, de les faire bénéficier de toutes les dotations qui étaient attribuées aux lycées [1207] ». Tout ceci montre que l'administration centrale prend la mesure des besoins tant matériels que financiers à

[1202] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL, et Jean FERREZ, *Ferrez. Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale. 1943-1983*. Vol. 3., p. 45 [Persée – Portail des revues scientifiques en SHS, 2004. [En ligne]. Onze entretiens accordés au SHE entre février 1997 et juin 1999 puis travail de réécriture avec les co-auteur-e-s.
[1203] *Ibid.*, p. 45.
[1204] *Ibid.*, p. 45.
[1205] *Ibid.*, p. 45. Cette loi avec les décrets du 20 mai 1955 n'a pas eu besoin de passer devant le Parlement car il a donné les pleins pouvoirs au gouvernement à la fin de la IV[e] République. Les députés dont beaucoup sont maires accueillent favorablement cette décision car elle « permettait de soulager leurs communes des dépenses de fonctionnement des collèges » dit Jean Ferrez. Voir document du décret, p. 46 et 47. Le changement de statut se réalise par : « la signature d'une convention : la commune n'est pas totalement exemptée de ses charges, elle doit intervenir pour au moins 30 % des dépenses de fonctionnement qui sont inscrites au budget, mais ces collèges sont gérés comme un lycée de garçons », p. 45.
[1206] *Ibid.*, p. 45.
[1207] *Ibid.*, p. 45.

l'échelle nationale. Or, avant de s'engager dans cette restructuration qui absorbe les collèges communaux sous la tutelle de l'État, il était utile de faire un état des lieux de la situation. Cette nécessité s'inscrit dans l'intention de démocratiser le secondaire avec une meilleure distribution de l'offre scolaire. On ne parle pas encore de carte scolaire. Mais, en conséquence, au milieu des années cinquante, les établissements mixtes rentrent dans une norme. La cartographie présentée dans la quatrième partie du chapitre photographie à sa manière la situation de 1954.

Cependant, depuis le début de la IV^e^ République, avant même le milieu des années cinquante, certains établissements sont mixtes parce que les conditions de leur création se sont réalisées de façons singulières.

II. Les premiers établissements mixtes : des cas particuliers de modernité

Au-delà de la reconnaissance institutionnelle des « établissements mixtes », un certain nombre de conditions ont poussé des établissements à être mixtes dès 1946 pour les premiers. Gustave Monod[1208], en sa qualité de directeur de l'enseignement du second degré au ministère de l'Éducation nationale de 1945 à 1951, est l'ordonnateur de toutes les innovations qui ont pu s'appliquer à la fin des années quarante et se sont prolongées encore quelques années après son départ à la retraite en 1951[1209]. Cet homme ouvert aux

[1208] MONOD Gustave (1885, Mazamet (Tarn) – 1968 ; retraité de l'EN en 1951), fils de pasteur, agrégé de philosophie en 1912 il exerça pendant deux ans à l'école des Roches où il s'initia aux méthodes actives puis il fut nommé à Lorient en juillet 1914 à la veille de la mobilisation. Soldat infirmier, blessé grièvement en 1918 il est amputé d'une jambe et il en souffrit toute sa vie. Après la Grande Guerre, de nombreuses mutations entre 1919 et 1923 dans les lycées de Toulon, Avignon, Reims, Tours et Marseille ne l'empêchent pas de participer aux travaux des « Compagnons de l'Université nouvelle ». En 1932 il est nommé au lycée Michelet à Paris, puis en 1933 il est appelé à diriger en 1933 le cabinet du Ministre de l'Éducation Nationale, Anatole de Monzie. En parallèle il continue à enseigner à Sèvres au lycée annexe de l'École normale supérieure de jeunes filles. A la fin du ministère de Monzie il est nommé à Louis-le-Grand jusqu'en octobre 1936 où il devient Inspecteur général de l'Académie de Paris. En cette qualité il fut l'un des principaux animateurs de la création des « classes d'orientations » sous le ministère de Jean Zay du Front populaire. En 1940 il refusa d'appliquer les mesures anti juives du gouvernement de Vichy et il est démis en décembre de ses fonctions d'inspecteur. Membre d'un réseau de résistance « Défense de la France », il se retire dans l'Aude. En 1944, après la libération de Paris il est chargé de la direction de l'enseignement du second degré au Ministère de l'E N confirmée par le Général de Gaulle le 1^er^ octobre 1945. Il quitta cette fonction pour prendre sa retraite le 1^er^ octobre 1951. Voir, Collectif, Centre Gustave Monod, Louis CROS (dir.), *Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, Paris, CUIP-CEMEA, 1981.

[1209] Sur l'organisation administrative de l'enseignement secondaire après la Seconde Guerre mondiale on peut se référer à Pierre BENOIST, « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale

expériences cherche constamment l'équilibre entre instruction et éducation. Favorable aux théories de l'École nouvelle et aux méthodes actives qu'il a côtoyées tout au long de sa vie professionnelle et de ses amitiés, il impulse des programmes expérimentaux. D'ailleurs, il n'a pas attendu les résultats du plan Langevin-Wallon pour mettre en application l'expérimentation novatrice des « classes nouvelles » à la rentrée 1945. L'année suivante sont inaugurés des « lycées expérimentaux » où la mixité s'impose. Cependant le mélange des sexes n'est pas systématique pour les « classes nouvelles », et il ne le sera pas non plus pour les « classes pilotes » ouvertes à partir de 1957 dans des établissements classiques et modernes à travers la France.

1. Des « classes nouvelles » aux classes pilotes

Au cours de l'été 1945, Gustave Monod annonce le lancement programmé des « classes nouvelles » qui doivent s'ouvrir dès la rentrée de septembre[1210]. Destinées à rénover les méthodes pédagogiques, elles prennent le relais des classes d'orientations initiées par Jean Zay avant la guerre. Dans l'esprit du plan Langevin-Wallon, qui est encore en chantier à cette même période, Gustave Monod précise l'objet de cette innovation pédagogique où filles et garçons sont inclus :

> L'enseignement du second degré doit être profondément et largement - pour tous les enfants qui en sont capables – un enseignement de culture. Mais il doit être autre chose encore. Dans la pensée des réformateurs, il doit grouper progressivement tous les enfants et tous les adolescents, garçons et filles de 12 à 18 ans. Et c'est ici qu'est la nouveauté et l'intention profondément démocratique et sociale de la réforme […] l'enseignement du second degré doit accueillir tous les adolescents ; admettre les uns et rejeter les autres avant qu'ils aient atteint l'âge où se dessinent et se décident les destinées, c'est perpétuer les injustices d'autrefois et c'est nuire à la collectivité[1211].

En effet, sa fonction au sein du ministère de l'Éducation nationale permet à Gustave Monod de donner les occasions et les moyens de répondre à la rénovation du système scolaire, mais aussi d'entamer la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il est conscient de la montée en puissance des effectifs de la population scolaire et il veut prévoir

---

(1944-1986) ». in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC et Philippe SAVOIE (dirs.), Paris, INRP, 2005, p. 443 à 457.

[1210] Antoine PROST, *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, L'univers historique, Paris, Éditions du Seuil, 2013. Voir le chapitre 3, p. 45 à 64.

[1211] Louis CROS (dir.), Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération, Paris, CUIP-CEMEA, 1981, 178 p., p. 114.

l'avenir. Sa politique se fonde sur les recherches du mouvement rénovateur de l'École nouvelle avec un ensemble de collègues administrateurs et amis pédagogues soucieux de l'avenir de l'éducation. Comme le rappelle Louis Cros en hommage à Gustave Monod : « Les mesures d'ordre administratif et quantitatif étaient pour lui indissociables de la réforme qualitative et pédagogique des études[1212]». Si l'expérience des classes nouvelles en est la première concrétisation, il semble qu'elle n'introduit pas l'idée d'une éducation mixte en tant que principe de fonctionnement. Ni Gustave Monod, ni les initiateurs et initiatrices du projet n'interrogent la mixité pour la mise en œuvre de situations pédagogiques nouvelles[1213].

On peut s'étonner de ce silence d'abord parce que la question de la « coéducation » a eu sa place dans la réflexion du mouvement de l'Éducation nouvelle au début du XX^{e} siècle. Mais aussi parce qu'il s'agissait, à partir de 194,5 d'offrir à des équipes éducatives les moyens de travailler différemment, d'utiliser des méthodes « actives » pour l'enseignement des disciplines classiques et de prendre en compte la personnalité globale des élèves en sollicitant leurs centres d'intérêt et leur créativité[1214]. Des moyens spécifiques leur étaient attribués, permettant de limiter les effectifs, de développer la coordination des différentes disciplines et la concertation des enseignants, de procéder à des activités nouvelles : travaux manuels et artistiques, études du milieu local par exemple. Les professeur-e-s volontaires des classes nouvelles se retrouvaient lors des stages annuels (voir pluriannuels) à l'École normale supérieure (ENS) de jeunes filles de Sèvres sous le patronage de sa directrice, Madame Hatinguais. Cependant, il ne reste pas de traces de discussions concernant les situations d'enseignement mixte[1215]. Le document émis en 1950 par le Ministère sur les principes de l'organisation des classes nouvelles n'y fait pas allusion[1216]. Les premiers *Cahiers pédagogiques,* créés pour l'occasion afin de recueillir et

---

[1212] *Ibid.*, p. 22.
[1213] Par initiateurs et initiatrices j'entends l'équipe ou « conseil technique » composé entre autres de : Edmée Hatinguais, Claire Roby, Gisèle de Failly (CEMEA), Alfred Weiler, Roger Gal, Georges Petit, Henri Laborde (CEMEA), Louis François, etc.
[1214] Tristan LECOQ et Annick LEDERLE, *Gustave Monod : une certaine idée de l'école*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, 2009 [En ligne]
[1215] Paule ARMIER, « Le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et l'enseignement en France de 1945 à 1975 », thèse d'État ès-lettres et sciences humaines, Georges Snyders (dir.), Paris V R. Descartes, 1983, 619 p.
[1216] Ce document est reproduit *in* Louis CROS (dir.), *Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, Paris, CUIP-CEMEA, 1981, p. 155- 156. Voir aussi Maurice LACROIX, « extrait d'un rapport officiel sur les classes nouvelles » p. 183 à 188.

diffuser l'information issue des comptes rendus des stages de Sèvres et du caractère expérimental des classes nouvelles sur le terrain, ne parlent pas non plus des classes nouvelles mixtes. A nouveau les souvenirs de Jean Ferrez qui a intégré les bureaux du ministère en 1943 lui font dire : « La mixité n'était pas en principe autorisée. Tous les textes sur lesquels reposait la législation avaient été faits soit pour les établissements de garçons, soit pour les établissements de filles, mais jamais pour les établissements mixtes[1217] ». Cependant « la coéducation pratiquée à titre d'expérience dans quelques centres n'a causé aucune difficulté. Partout l'on déclare qu'on n'a qu'à se louer et qu'elle exerce une bonne influence sur l'un et l'autre sexe[1218]» rapporte en 1949 le compte rendu auprès du ministère à ce sujet.

a. Des classes nouvelles mixtes dans certains établissements

Les classes expérimentales s'implantent, en partie, dans des établissements où la présence des élèves des deux sexes est effective, soit parce que le coenseignement se pratiquait déjà avant la guerre, soit dans le cadre de créations nouvelles. Selon les statistiques ministérielles au plus fort de l'expérience, en 1949-1950, ce sont 17 895[1219] filles et garçons qui profitent des enseignements en classes nouvelles dans environ 600 classes à travers tout le territoire[1220]. Or une partie d'entre elles sont nées dans les lycées expérimentaux mixtes créés en 1946. D'abord les sixièmes et les cinquièmes puis les quatrièmes en 1947 et les troisièmes en 1948 fonctionnent en classes nouvelles.

Ailleurs, dans des collèges municipaux qui reçoivent des élèves des deux sexes, des professeur-e-s se lancent aussi dans l'aventure. Ce fut le cas de Jacques Demaire que j'ai eu la chance d'interviewer. Licencié en 1946 avec cinq certificats d'enseignement, dont

---

[1217] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL,…, *op. cit.,* p. 38.

[1218] AN F17 17509, dossier intitulé : « Classes nouvelles et pilotes – 1949 -1957 ». Liasse « 1949-rapport-classes nouvelles », p. 5.

[1219] Voir annexe 7, « Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2e degré et de leurs effectifs de 1925 à 1951 ». Un colonne est consacrée aux effectifs des « classes nouvelles » de 6ème jusqu'aux 3ème. Voir la note n°5 à propos des effectifs totaux des établissements de filles et de garçons. Elle dit : « Le nombre total des élèves des établissements de garçons et de filles fait place, à partir de 1942-1943, au nombre réel des garçons et des filles. Auparavant, les jeunes filles suivant les cours des établissements de garçons étaient comptées parmi ceux-ci. »

[1220] Jean DELANNOY et Marc GENESTET, in *Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, Louis CROS (dir.), Paris, CUIP-CEMEA, 1981, p. 30. Tristan LECOQ, et Annick LEDERLE. *Gustave Monod : une certaine idée de l'école*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, 2009, p.72 à 76. D'une source à l'autre le nombre de classes nouvelles varie, de 600 à 700 classes nouvelles selon les sources et les années.

quatre de philosophie et un de littérature classique, il est nommé par délégation rectorale au collège communal de Verneuil-sur-Avre. Entre temps, encore étudiant pendant la guerre, il « *dépanne Bertier*[1221] » et « *double son traitement* » en donnant des cours de philosophie à l'école des Roches qui est la référence française de l'École nouvelle, située à la périphérie de la petite ville[1222]. À la fin de la guerre, Jacques Demaire est donc un tout jeune professeur dans le petit collège communal de garçons de Verneuil. Ce collège où il avait été élève accueillait déjà avant la guerre des jeunes filles par dérogation. Il en avait fait l'expérience. Nommé délégué rectoral il prend en charge la « classe nouvelle » de sixième en 1946 puis celle de cinquième l'année suivante par délégation ministérielle ce qui lui permet d'être titularisé dans la foulée. Soutenu par le principal, une équipe de trois professeurs géraient cette seule sixième du collège : Jacques Demaire lui-même en tant que professeur de lettre, avec André Moscou professeur de mathématiques et de sciences et madame Guisselin professeure d'anglais. En 1947 les sixièmes passent en cinquième « classe nouvelle », et en 1948 la quatrième créée est animée par un autre professeur. Jacques Demaire a vécu l'aventure éphémère des classes nouvelles et il raconte :

> J'étais souvent à Sèvres. C'est là que j'ai connu Alfred Weiler, Monsieur Gal,…et les autres... Mademoiselle Roby. Oh oui, elle avait une place importante aussi […] Gustave Monod… un grand bonhomme Gustave Monod, j'ai eu l'occasion de parler avec lui plusieurs fois. A Sèvres, il était en visite, c'était pas le patron, le patron c'était madame Hatinguais […] elle avait un gros poste. Ce n'était pas n'importe qui madame Hatinguais hou… la !

Si des femmes de caractère accompagnent l'équipe d'encadrement des stages, il ne semble pas qu'elles aient joué un rôle pour sensibiliser la réflexion sur la place des filles dans les classes mixtes ou pas mixtes.

Sur le terrain, la classe nouvelle de Verneuil-sur-Avre de 25 élèves en sixième est divisée en quatre équipes de six élèves réunis autour d'une grande table avec le chef d'équipe élu :

> On sortait tout le temps… enfin on sortait les lundis après-midi pour l'étude du milieu selon des thèmes imposés. On a visité tout ce qu'on pouvait voir à Verneuil et les autres jours ils [les élèves] rédigeaient les comptes-rendus

[1221] Georges Bertier (1877-1962) est le directeur de l'école des Roches située à Verneuil-sur-Arve de 1903 jusqu'en 1944. Il publie en1935 *L'École des Roches*. Il a soutenu activement la naissance la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) en 1921 puis du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Il est également à l'origine de la création du mouvement scout des Éclaireurs de France. Voir Nathalie DUVAL, *L'École des Roches*, Histoire de l'éducation, Paris, Belin, 2009, 303 p

[1222] Par principe l'école des Roches n'est pas mixte. Voir Nathalie DUVAL, *L'École des Roches*, …*op.cit.*

dans des petits cahiers, illustrés par de très beaux dessins réalisés par les élèves (conservés par J. Demaire).

A propos de la mixité dans la classe, Jacques Demaire se souvient :

> Quinze jours après la rentrée avaient lieu les élections des chefs d'équipes qui choisissaient ensuite leur équipe. Des filles étaient élues. Des équipes se faisaient, se formaient dans la mixité, en fonction de la valeur, de l'affinité et toujours mélangée. Il n'y avait pas de problèmes. Ben oui, c'était naturel, quoi…
>
> Alors là je suis formel, je ne faisais pas de différence, il faut bien vous mettre ça dans le crâne ! Il n'y a pas de différence ! Ils ne faisaient pas de différence entre eux, je vous assure […] Je n'ai jamais vu de différence entre les garçons et les filles…en tout cas du point de vue scolaire.

Cependant :

> Il n'y qu'une chose qu'ils ne faisaient pas ensemble c'était l'éducation physique. […] Dans les périodes normales il y avait deux professeurs, une femme pour les filles, un homme pour les garçons ; pendant longtemps il y a eu le mari et la femme […]

Pourquoi lui demandai-je ?

> …ben parce que ce sont des garçons et des filles, ils ne sont pas tout à fait pareils tout de même. Quand vous avez des compétitions elles sont rarement mixtes… Les compétitions sont différentes.

Et pour vous en tant qu'enseignant c'est quoi la mixité ? :

> La mixité ? Cela a toujours été ainsi. La question je ne me la suis jamais posée. C'était la normalité. Il n'y avait pas de questions. C'est normal. Il y a toujours eu la présence des filles[1223]. Je ne me suis jamais posé la question, même comme professeur jusqu'en 1980.

En 1980 il prend sa retraite d'enseignant. Entre-temps il fut principal puis proviseur du collège devenu lycée de Verneuil pendant une dizaine d'années. En 1972 il abandonne cette fonction, tout en restant professeur, pour assurer sa fonction de maire de Verneuil[1224].

Dans le collège de Verneuil, il y avait des oppositions à ces « classes nouvelles » de la part de certains collègues, notamment un professeur de lettre « *absolument hostile aux classes nouvelles […] un type brillant, un très bon prof. d'ailleurs, mais il détestait les classes nouvelles, il était très classique, etc., très traditionnel…* ». D'autre part, un nouveau principal peu favorable a « *tout fait pour que ça se finisse et ça s'est fini comme*

[1223] Le collège de garçon de Verneuil-sur-Avre faisait parti de ceux qui ont obtenu une dérogation en 1926. Jacques Demaire avait été scolarisé avec des filles dans ses classes lorsqu'il était élève de la sixième à la terminale « philo. ».

[1224] Jacques Demaire, réélu cinq fois maire de Verneuil assura 24 ans de mandat municipal. Il est également conseiller général pendant vingt-cinq ans, jusqu'en 2001.

ça, quoi… », au tout début des années cinquante. Probablement en 1951, date du dernier cahier compte-rendu conservé par Jacques Demaire. Les réactions de cet enseignant reflètent le silence des promoteurs d'une pédagogie nouvelle qui ne se soucient pas de la problématique de la mixité. Et ils/elles ne sont pas les seul-e-s puisque les témoignages des élèves et des professeurs que l'on retrouve dans la revue des *Cahiers pédagogiques* oublient systématiquement de mentionner les situations de mixité lorsqu'ils racontent leurs souvenirs, toujours heureux, de leur passage en classe nouvelle[1225]. Le mélange des sexes ne marque pas les mémoires individuelles ou collectives parce qu' « il est normal », « il est naturel » comme le disait Jacques Demaire. Ces remarques, exprimant la banalité sont récurrentes chez toutes les personnes interrogées lors d'entretiens sur leur scolarité en situation de mixité, pourtant encore hors-norme à l'échelle nationale.

b. Les classes pilotes remplacent les classes nouvelles

Finalement, une circulaire de mai 1952 supprime le statut particulier des classes nouvelles du premier cycle en cherchant à étendre le même système aux classes de second cycle sous le nom de « classes pilotes »[1226]. L'idée de Charles Brunold est de généraliser la modernisation de l'enseignement. Les classes pilotes créées dans un certain nombre de lycées ne sont pas forcément mixtes. Par exemple, dans l'académie de Montpellier « il n'en existe que dans trois établissements. Lycée de garçons et lycée de filles de Montpellier et lycée de garçons de Nîmes[1227] » remarque le rapport académique de 1955-1956 sur l'enseignement secondaire. En 1957 le lycée de garçons de Nîmes abandonne l'expérience[1228].

[1225] Jean DELANNOY et Marc GENESTET, in *Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, Louis CROS (dir.), Paris, CUIP-CEMEA, 1981, p. 157-178.

[1226] BO, n°22 du 5-6-52, p. 1677; 100-Sf, circulaire ministérielle du 30 mai 1952. Elle demande la création de classes pilotes dans le second cycle sur le modèle de celles du premier cycle pour faciliter la formation des stagiaires afin qu'ils rencontres « le climat qu'il convient à leur formation" (Note de Charles Brunold, in *Les Cahiers Pédagogiques,* n° 2 nov. 1953). La circulaire du 03 octobre 1952 : autorisation de plusieurs classes pilotes dans le second cycle avec quelques conditions pour faciliter le travail des maitres.

[1227] AN F17 17788

[1228] AN F17 17509, liasse intitulée « Classes nouvelles et pilotes, 1949 _1957 », sous-dossier : « Modification prévues pour l'organisation des classes pilotes en 1957-1958, en réponse à la circulaire ministérielle du 10 avril 1957 ». Lettre de juin 1957, signée par le conseiller technique pédagogique du MEN, J. Voisin. Les informations sur les classes pilotes dans l'académie de Montpellier corroborent les informations données par le rapporteur de la note précédente. En 1957 « au lycée de garçons de Nîmes :

De fait, au fil des années suivantes l'expérience des classes nouvelles puis classes pilotes s'est peu à peu diluée. Les résistances au niveau des administrations rectorales et locales pour moderniser les structures de l'enseignement et le manque de forces vives chez les professeur-e-s sur qui reposait la réussite grâce à leur investissement personnel et volontaire, ont abouti à l'arrêt progressif de ces classes pilotes à la fin des années cinquante, à l'image de ce qui s'est passé au collège de Verneuil-sur-Avre pour ses classes nouvelles. Au demeurant, Gustave Monod regretta, jusqu'à la fin de sa vie, cet écueil[1229]. Quant à l'appellation « lycée pilote », elle n'existe pas au départ de ces essais de réforme. Il s'agit de nouveaux établissements désignés « lycées expérimentaux » où sont appliquées systématiquement des « classes nouvelles » puis à partir de 1952 des « classes pilotes ». En ce qui concerne la mixité, tout dépendait du statut des établissements qui ont fait le choix d'organiser des classes nouvelles puis à partir de 1952 les ont remplacés par des classes pilotes[1230].

2. Annexes, lycées expérimentaux mixtes et lycées pilotes.

À la Libération il y a urgence de reconstruire et ouvrir de nouveaux établissements. Pour créer un lycée il faut en principe un décret et une ligne budgétaire du ministère des Finances. Aussi, dès 1946 un stratagème est proposé par Louis Cros pour simplifier la procédure et contourner les lourdeurs administratives. C'est Jean Ferrez à nouveau qui nous en donne la clef :

> Gustave Monod était obsédé par le nombre d'établissements scolaires à ouvrir dans la région parisienne. Louis Cros trouva une solution […] en ouvrant, sur simple décision signée du directeur général, les annexes de lycées. On jouait sur le mot annexe […] Donc on a mené dès les années 1945 une politique d'ouverture d'annexes en jouant sur le mot annexe, au vu et au su de tout le monde et pour la bonne cause[1231].

---

suppression des sections pilotes qui avaient été essayées » tandis qu'il n'y a pas de modification au lycée de jeunes filles de Montpellier et ouverture d'une nouvelle section en 6e au lycée de garçons de Montpellier.

[1229] Tristan LECOQ, et Annick LEDERLE. *Gustave Monod : une certaine idée de l'école*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, 2009, p. 76.

[1230] Ludivine BANTIGNY, « De la modernité dans le lycée des années 1950. L'adaptation de la culture lycéenne au « monde moderne » », in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC et Philippe SAVOIE (dirs.), Paris, INRP, 2005, p. 269 à 281, p. 270.

[1231] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL, …, *op. cit.,* p. 48.

Les premières annexes ouvrent leurs portes en 1946[1232]

> C'est ainsi que la banlieue parisienne fut dotée d'établissements […] On créait des annexes et on en faisait des lycées mixtes. Quand il fallait construire des lycées, on les construisait comme annexe d'un lycée d'État. Les communes, de ce fait, n'ont absolument pas participé aux dépenses de construction, ni d'ailleurs d'entretien, des bâtiments[1233].

De fait toutes les annexes ne sont pas mixtes, en particulier celles des lycées de jeunes filles[1234].

En revanche certains de ces établissements annexes sont considérés *de facto* comme des lycées expérimentaux. Ils mettent en œuvre la politique des classes nouvelles mixtes dès leur ouverture[1235]. Ainsi, en région parisienne, l'une des annexes du lycée Henri IV ouvre à la rentrée 1946 dans un château avec un grand parc d'une quarantaine d'hectares à Montgeron[1236]. Celle du lycée Claude Bernard s'ouvre à la rentrée 1947 à Enghien « dans un château en déshérence[1237] »[1238]. A Toulouse, l'annexe du lycée Fermat est également créée dans le château de « Bellevue » en 1952.

Ces établissements sont alors mixtes à leur création avec une mission d'expérimentation des méthodes « nouvelles » ou modernes. Il faut compléter cette liste avec trois autres établissements n'ayant pas le statut d'annexe, d'abord le lycée de Sèvres déclaré expérimental dès 1946[1239]. C'est d'ailleurs à Sèvres que se situe le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) « inventé » par Gustave Monod en 1945 et dès lors dirigé

[1232] Ludivine BANTIGNY, « De la modernité dans le lycée des années 1950…, *op. cit*., p. 274.
[1233] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL, …, *op. cit.,* p. 48.
[1234] Voir Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, L'école de la banlieue, l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1850-1960, Rennes, PUR, 2013.
[1235] AN, F17 17509, liasse intitulée « Classes nouvelles et pilotes, 1949 – 1957 », dossier : « 1950. Projet de directives. Classes nouvelles ». Ludivine BANTIGNY, « De la modernité dans le lycée des années 1950…, *op. cit*., p. 274.
[1236] La ville de Montgeron est située au sud de Paris, actuellement dans le département de l'Essonne (91). Jusqu'en 1968 elle dépendait du département de Seine et Oise. L'Essonne est devenue département autonome en 1968 à l'issue de la modification de l'administration territoriale promulguée par la loi de 1964 qui entraîne le démembrement de l'ancien et trop grand département de Seine et Oise.
[1237] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL, ..., *op.cit.,* p. 48. Jean Ferrez raconte :« […] Je suis à l'origine de la création de l'annexe d'Enghien, dans un château en déshérence qui appartenait à la famille Chartier ; la ville l'a acquis pour un franc symbolique et l'a mis à la disposition de l'État […] », sachant qu'il a vécu son enfance et adolescence dans la région d'Enghien.
[1238] La ville d'Enghien est située au nord de Paris ; aujourd'hui dans le département du Val d'Oise (95). Jusqu'en 1968 elle dépendait du département de Seine et Oise.
[1239] AN, AJ16 8657. Le lycée de Sèvres était l'école d'application de l'École normale supérieure de jeunes filles. Aujourd'hui il est le lycée Jean-Pierre Vernant de Sèvres.

par Edmée Hatinguais qui a laissé sa place de directrice de l'ENS voisine[1240]. Le CIEP est aussi le lieu des stages des « classes nouvelles ». La même année, à Marseille s'ouvre le lycée expérimental de Marseilleveyre[1241]. Il trouve sa place dans un site unique dominant la corniche de Marseille au cœur d'une pinède de 13 hectares au centre de laquelle trône un petit château (ancienne bastide) du XIX^{e}siècle où se trouve aujourd'hui l'administration du lycée. Le dernier établissement considéré comme expérimental ouvre ses portes plus tardivement à Neuilly. En 1959, après quatre années de travaux, le petit château de la Folie St James donne son nom au lycée pilote.

En effet, l'État sous l'impulsion de Gustave Monod fait l'acquisition à bon marché de grandes propriétés pour accueillir rapidement les premières « classes nouvelles » de sixième puis cinquième. Avant d'avoir les moyens de programmer des gros travaux d'aménagements, les débuts s'organisent dans l'enthousiasme de la nouveauté, mais dans des conditions matérielles précaires. En revanche les grands parcs arborés des « châteaux » permettent « l'étude du milieu » qui est au cœur des préconisations des méthodes nouvelles.

Entre 1946 et 1952 on parle de « lycées expérimentaux » avec « classes nouvelles » pour le premier cycle. Ensuite, ils deviennent les fers de lance des « classes pilotes » en étendant les expérimentations à toutes les classes de second cycle. Des moyens supplémentaires leur sont accordés pour faciliter des organisations innovantes dans les classes mixtes de la sixième à la terminale. Cependant ils sont soumis au même plan d'études, aux mêmes instructions et directives imposées par le ministère et aux nominations d'enseignants sans condition particulière. Quant au label « lycées pilotes », il n'apparaît dans les textes qu'après coup[1242]. Cette dénomination amalgame le système de « classe pilote » à celui de

---

[1240] Dominique BRET, « Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) », *Les sciences de l'éducation émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Françoise LAOT et Rebecca ROGERS (dirs.), Rennes, 2015, p 163 à 166.

[1241] Selon les sources l'orthographe varie, tantôt Marseilleveyre , tantôt Marseille-Veyre. La première graphie est la plus courante.

[1242] Le statut de lycée pilote prend fin avec le décret du 12 juin 1972 « ne laissant subsister que la possibilité d'actions particulières d'expérimentation pédagogiques dans certains établissements sur la base de conventions de 5 ans ; il en sera peu fait usage. La réforme du système éducatif votée en 1975 allait d'ailleurs, notamment au niveau des collèges, changer considérablement la dimension des problèmes posés aux enseignements » rappelle René Haby dans « quelques mots d'histoire » in *Mémoires vives du lycée de Montgeron*, *…op.cit.*, p. 21.

la structure expérimentale. Par exemple le lycée de Montgeron dirigé par Alfred Weiler[1243] est désigné « pilote » dans une note ministérielle du 29 mars 1954[1244], au moment où des projets d'extension sont en cours pour accueillir toujours plus d'élèves. Et l'année suivante le lycée prend son autonomie en tant que « pilote » vis-à-vis de sa tutelle parisienne, le lycée Henri IV[1245]. Ce lycée est un véritable « laboratoire » d'expériences éducatives de la veine de l'éducation nouvelle grâce à la volonté et au charisme de son proviseur hors pair qui le dirigea jusqu'à sa mort en 1961[1246]. De nombreux pédagogues de tous les pays venaient visiter le lycée « pilote » situé dans l'immense parc du château où filles et garçons, muni-e-s de leur « carte de liberté[1247] » vivaient une scolarité presque normale. Mais un climat particulier s'est instauré autour du projet marqué par une grande ouverture culturelle et artistique grâce, entre autres, aux multiples ateliers (astronomies, mimes, reliure, céramique d'art, théâtre et ciné-club, aéromodélisme, etc.) animés par les professeur-e-s eux/elles-mêmes[1248]. Les méthodes modernes, l'ambiance, les relations humaines ont laissé des souvenirs émus aux ancien-ne-s élèves ou aux ancien-ne-s professeur-e-s de leur passage dans un lycée pilote. Ainsi les *Cahiers pédagogiques,* en

---

[1243] Voir, « Alfred Weiler (1901-1961) » in *Mémoires vives du lycée de Montgeron,..., op.cit,* p. 23 à 31. Alfred Weiler est un « compagnon de route » de l'Éduction nouvelle en France. Il fut secrétaire général de la revue *Pour l'Ère Nouvelle,* président du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*, membre du Comité National Decroly. En 1944 il est conseiller technique adjoint de Gustave Monod et il participe l'élaboration des « classes nouvelles ».

[1244] AN F17 17787, « Missions d'inspections de Ch. Brunold entre 1950 et 1958 ».

[1245] Voir la photo et sa légende in Jean Noël LUC, Gilbert NICOLAS, Le *temps de l'école, de la maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, Ed. du Chêne Hachette, 2006, 310 p. Une photo pleine page [MNE-INRP/Rouen] datée de 1958 - La légende dit : « Un garçon et une fille côte à côte, en 1958, dans une classe de première ! La scène n'est pas banale, puisque le ministère vient à peine de recommander, surtout pour des raisons d'économie, la mixité du second degré. Mais ces élèves sont accueillis dans un établissement bien particulier : le lycée pilote de Montgeron (Seine et Oise), l'un des lieux d'expérimentation de la réforme initiée en 1946 puis, toujours sous la direction d'Alfred Weiler, de son extension à tous les niveaux à partir de 1952. Ici ont été testées ou imaginées jusque vers 1980, de multiples innovations à propos des méthodes d'enseignement, de la transdisciplinarité, de l'autonomie des élèves, des activités artistiques ou des relations avec les élèves », p.260.

[1246] René HABY, le futur ministre (1974-1978) est nommé à la rentrée 1962 pour remplacer Alfred Weiler mais il est immédiatement détaché à Paris aux fonctions de Directeur de l'enseignement au Ministère de l'Éducation nationale. Ses fonctions de proviseur ont été déléguées au censeur M. Pradalié. Cependant la famille Haby s'est installée dans le logement de fonction du lycée où les enfants finissent leurs études secondaires. Ensuite, Montgeron est resté le lieu de résidence des Haby. [Entretien avec Michèle Haby, fille ainée du ministre qui a terminé sa scolarité secondaire au lycée de Montgeron. Ses parents se sont définitivement installés dans cette petite ville de la banlieue sud de Paris pour y vivre le temps de la retraite professionnelle].

[1247] La « carte de liberté » inventée par Alfred Weiler avait pour objectif de valoriser l'autonomie et la responsabilité individuelle des lycéen-ne-s. Cette carte était le laisser passer aux nombreuses activités facultatives du lycée. Elle pouvait être confisquée pour des comportements inadéquats.

[1248] Ouvrage collectif, Mémoires vives du lycée de Montgeron …, op. cit.

1978, ont fait parler des témoins dont plusieurs viennent du lycée pilote de Marseilleveyre où les conditions ressemblent bien à celles de Montgeron[1249]. S'ils sont tous et toutes enthousiastes en évoquant les multiples facettes de cette éducation différente, non traditionnelle, aucun témoignage n'évoque la situation de la mixité. Personne ne se rappelle du mélange des sexes comme étant une condition particulière de l'action éducative de ces lycées expérimentaux. La modernité n'est-elle pas le gage d'une mixité évidente et banalisée ?

Loin des grandes villes un autre type d'établissements mixtes voit le jour à la sortie de la Seconde Guerre mondiale offrant, à leur manière, des conditions de travail innovantes pour des jeunes dont certain-e-s ont des problèmes de santé qui réclament des séjours au bon air.

3. Les lycées climatiques

Les circulaires du 9 décembre 1949 puis du 14 juin 1950 définissent l'objet des lycées climatiques qui reçoivent en internat des élèves chétifs, malingres ou de santé délicate[1250]. Leur création est décidée au lendemain de la guerre 1939-1945 sous l'impulsion de Gustave Monod, alors directeur général de l'enseignement du second degré. Ce sont avant tout des établissements normaux qui accueillent la population locale en tant qu'externes. Parmi les internes sont réservées deux-tiers des places à des élèves venant de toutes les régions de France. Leur état de santé présente certains troubles relevant d'un séjour climatique mais ils doivent être capables de suivre une scolarité normale. Ce sont « les petits citadins pour lesquels le séjour en ville ou l'internat urbain présente des difficultés d'adaptation et des dangers[1251]» et « qui sujet à des crises de croissance », demandent une surveillance suivie[1252]». A la fin des années cinquante, quatre lycées climatiques mixtes, répartis dans différentes régions de France sont répertoriés et décrits dans un article du

---

[1249] « Des témoignages d'anciens élèves », tirés du n° 78 des *Cahiers pédagogiques,* novembre 1978 in, *Un pionnier en éducation : Gustave Monod. Les classes nouvelles de la Libération*, Paris, CUIP-CEMEA, 1981, p. 157 à 177. La quatrième de couverture de ce même ouvrage est illustrée par une photo du château du lycée de Montgeron.

[1250] BOEN, Circulaire n° 72-129 du 22 mars 1972, « Organisation des lycées et collèges climatiques ». L'introduction de cette circulaire propose un historique des premières circulaires sur les établissements climatiques.

[1251] *Université Syndicale*, n° 191, décembre 1959, p. 17.

[1252] *Université Syndicale*, n° 191, décembre 1959, p. 17. Un article de l'*US* intitulé « Les lycées climatiques » fait le point sur la nature de ces lycées et en présente quatre.

journal *L'Unité Syndicale*[1253]. Deux sont d'anciens établissements déjà mixtes en 1954 (voir carte VII-1) : Arcachon et Briançon/Embrun. Ceux de Gérardmer (Vosges - 88) et d'Argelès-Gazost (Hautes-Pyrénées - 65) sont des créations neuves inaugurées en 1954 pour le premier et en 1955 pour le second[1254.] Chacun selon sa localisation soigne des pathologies différentes. Tous offrent un enseignement dans la mixité, mais ce n'est pas forcément le cas des internats. Par exemple Arcachon en Gironde dont le « climat assez tonique » de l'air marin est réservé pour les convalescents de maladies infectieuses, déficiences respiratoires, troubles digestifs, affection de la peau (eczéma) et troubles nutritionnels et humoraux, propose 170 lits uniquement pour les garçons, alors qu'à Briançon et dans son annexe d'Embrun les deux internats associent garçons et filles jusqu'en 1960. On compte en 1959 : 260 garçons et 246 filles au lycée mixte de Briançon ; 159 garçons et 166 filles à l'annexe mixte d'Embrun, mais « A la rentrée 1960 l'internat du Lycée de Briançon sera uniquement masculin et celui d'Embrun uniquement féminin[1255]». Nous ne connaissons pas la raison de la décision de séparer les internats. Néanmoins nous constatons qu'il n'y a pas de règle identique d'un établissement à l'autre si ce n'est que l'on veille à séparer les élèves pour les nuitées et pour certaines activités ou cours spécifiques selon les sexes.

Ainsi, dans les Vosges le lycée neuf « Haie Griselle » de Gérardmer à 670 mètres d'altitude reçoit des enfants nerveux, surmenés, asthmatiques. Selon les plans conçus dès la fin de l'année 1949 par l'architecte André Gutton l'établissement est composé de sept bâtiments dont deux pour les dortoirs, l'un de garçons et l'autre de filles. Or, « le rez-de-chaussée du bâtiment d'internat des filles servait pour l'enseignement ménager, comprenant une cuisine-laboratoire avec sa salle à manger, une buanderie, une salle de coupe et de couture. Le rez-de-chaussée du bâtiment d'internat des garçons sert pour l'enseignement technologique[1256] ».

[1253] *Université Syndicale*, n° 191, décembre 1959, p. 17.
[1254] Antoine PROST, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 », in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, par Pierre CASPARD, Jean Noël LUC, et Philippe SAVOIE (dirs), Paris, INRP, 2005, p. 459 à 478. [En ligne].
[1255] *Université Syndicale*, n° 191, décembre 1959, p. 17.
[1256] André GUTTON, « Lycée Climatique de Gérardmer » in *La Construction Moderne*, n° 4, 1960. Tirés des archives départementales des Vosges, Épinal, AD88, 1152W935. [En ligne : http://gertrude.lorraine.eu/gertrude-diffusion/dossier/lycee-climatique-de-la-haie-griselle/20dff33a-d678-4826-8605-60e545efc905]

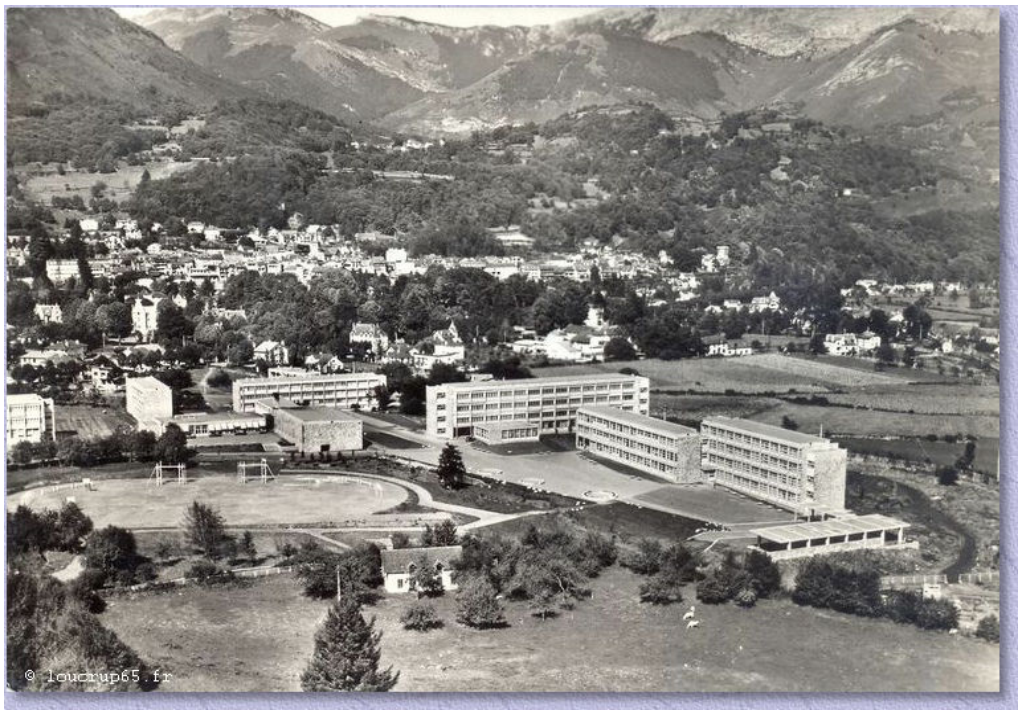
Photo VII-2 : Lycée Climatique de la Haie Griselle (Gérardmer 88) - Lycée Climatique, vue de la façade latérale droite de l'internat des filles, vue d'ensemble de face. Auteure : Vanessa Varvenne, (Copyright (c) : Région Lorraine - Inventaire général)

Photo VII-3 : Lycée Climatique de la Haie Griselle (Gérardmer 88) - Lycée climatique, vue d'ensemble des bâtiments de face.
Auteure : Vanessa Varvenne, (Copyright (c) : Région Lorraine - Inventaire général)

Cet exemple architectural d'un établissement neuf des années cinquante permet de comprendre comment est pensée l'organisation de l'espace pour la bonne circulation des

élèves des deux sexes[1257]. Trois bâtiments d'externat leur permettent d'assister ensemble aux cours des disciplines générales et ils/elles partagent leur repas dans un réfectoire commun. En revanche les cours distincts (art ménager, technologie, etc.) sont donnés dans les bâtiments respectifs de l'internat. Les modalités sont donc conformes à la circulaire de 1957.

Dans l'académie de Toulouse, le lycée climatique d'Argelès-Gazost, est également une construction neuve en tant qu'annexe du lycée de jeunes filles de Tarbes (non mixte en 1954) dans les Hautes-Pyrénées. Il est mixte lorsqu'il ouvre ses portes en 1955 sous l'impulsion du pharmacien et maire Marcel Lemettre, encouragé par René Billères alors député et président de la Commission de l'éducation nationale de 1948 à 1954. Il est nommé ministre de l'Éducation nationale de février 1956 à mai 1958[1258]. C'est à un architecte renommé, André Remondet, ouvert aux idées novatrices du Bauhaus et de Le Corbusier, qu'est confié le projet dès la fin de l'année 1949[1259].



[1257] This OBERHÄNSLI, « L'architecture scolaire pavillonnaire en Suisse alémanique, dans les années 1950 », *Histoire de l'éducation*, 102, 2004, p. 225-245. [En ligne]

[1258] René BILLÈRES (1910 – 2004) originaire des Hautes-Pyrénées, élu député à l'Assemblé nationale de 1946 à 1973, membre de la commission de l'Éducation nationale jusqu'en 1954, puis ministre de l'Éducation nationale de février 1956 à mai 1958. Il possède une résidence secondaire à Argelès-Gazost. Le lycée-collège porte d'ailleurs son nom depuis le cinquantenaire. [En ligne : http://www.argeles-gazost.fr/gp/Le-lycee-college-climatique/59]

[1259] En ligne, [http://architecture65.net/volet-1-50-70-habitat.html] et [www.pss-archi.eu/archoitecte/2293/]

Photo VII-4 : Le lycée climatique d'Argelès-Gazost (65), vue aérienne 1955- 1960 (Copyright loucrup65.fr)[1260]

Construction dans le « style international » en vogue dans les années cinquante, notamment pour l'architecture scolaire, sportive et de santé, cette architecture est représentative de la modernité de l'époque. Elle est ouverte sur le paysage et les montagnes environnantes, à 460 m d'altitude, dans un lieu marqué par un climat sec, ensoleillé, tonique et valorisé par une source sulfurée pour les problèmes respiratoires. C'est une sorte de petit campus à l'américaine avec la dispersion des bâtiments spécialisés par fonction (enseignement, administration, études, internat, etc.) comme à Gérardmer dans les Vosges.

Photo VII-5 : Le lycée climatique d'Argelès-Gazost, vue aérienne 1955 - 1960 (Copyright loucrup65.fr)[1261]

La volonté de faire preuve d'un esprit moderne s'exprime aussi dans la volonté d'André Rémondet de réunir autour de lui une équipe d'artistes dans un esprit d'intégration des arts à l'architecture. La sculpture de Denis Gelin « La bachelière » (1954) qui orne

[1260] En ligne, [http://ecoles.loucrup65.fr/lyceeclimatique.htm]
[1261] En ligne, [http://ecoles.loucrup65.fr/lyceeclimatique.htm]

l'aménagement extérieur témoigne du changement d'état d'esprit en mettant l'élève fille à l'honneur au cœur d'un établissement où l'internat est mixte.

Photo VII-6 : Denis Gelin, « La bachelière », 1954, sculpture (Copyright loucrup65.fr)[1262]

Les constructions nouvelles ne sont pas l'apanage des lycées climatiques. Une vague de chantiers s'enclenche dans la seconde moitié des années cinquante. On doit encore à Gustave Monod d'avoir anticipé les besoins, car « il ne se borna pas à la restauration des lycées et collèges détruits ou endommagés par la guerre. Il mit à exécution un vaste programme de réservation de terrains et de constructions de bâtiments neufs grâce auquel, dix ans plus tard, il fut possible de faire face à la soudaine « explosion scolaire[1263] », rappelle Louis Cros en lui rendant hommage.

[1262] En ligne, [http://ecoles.loucrup65.fr/lyceeclimatique.htm]
[1263] Louis CROS, « Une autre façon d'administrer, une autre manière d'enseigner » in *Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, hommage collectif rendu à Gustave Monod, coordonné par Louis CROS**,** Paris, CUIP-CEMEA, 1981, p. 22.

III. Comment intégrer les jeunes du baby-boom à la fin des années 1950 ?

En effet l'expression « explosion scolaire » est chère à Louis Cros à laquelle il consacre un ouvrage[1264]. De son côté Alfred Sauvy publie en 1959 *La Montée des jeunes* où il alerte de la nécessité d'investir massivement pour l'éducation[1265]. Pourtant l'administration centrale de la IVe République était soucieuse de prévoir puis d'engager les investissements nécessaires pour répondre à l'arrivée de jeunes dans l'enseignement secondaire qui s'annonçait massive. Mais elle manque de moyens financiers, d'autant qu'elle devait aussi faire face aux difficultés matérielles des destructions de guerre avant de se confronter au problème de l'accroissement de la population scolaire dans la seconde moitié des années cinquante. Ludivine Bantigny en a bien décrit les conséquences en rappelant par exemple la notion de « sursaturation » de l'espace disponible par élève, adoptée pour neuf lycées parisiens en 1957[1266]. Mais la mixité des établissements n'est pas envisagée comme une solution pour résoudre l'engorgement des établissements même si elle est constatée comme un état de fait. Des contraintes empêchent son élargissement.

1. Les cadres administratifs ne sont pas adaptés aux structures mixtes

Sur le plan structurel les conditions ne sont pas favorables pour engager un changement de politique parce que le principe de la séparation des sexes n'est pas remis en cause, ni au cœur de l'État, ni dans un débat public national. Même si les administrations de Gustave Monod puis de Charles Brunold ne s'opposent pas à la mixité des établissements, de nombreuses contraintes les empêchent de déployer ouvertement cette solution pour élargir le recrutement des élèves. On évoque souvent la succession des ministres de la IVe

---

[1264] Louis CROS, *L'explosion scolaire***,** Paris, CUIP-Comité Universitaire d'Information Pédagogique, 1962, 2e édition, 180 p.

[1265] Alfred SAUVY, *La Montée des jeunes*, Paris, Calmann-Lévy, 1959, p. 169. En 1959 doivent être construits 24 lycées : accroissement notable, mais insuffisant et pénurie encore plus grande pour le technique. En 1959, l'application du plan Le Gorgeu demandait 212 milliards. Seulement 146 milliards ont été accordés (en francs dépréciés), pour les autorisations de programmes concernant l'enseignement « au moment même où été financé le tunnel sous le Mont-Blanc, condamné par les experts, mais puissamment soutenu par les groupes d'intérêts », p. 169.

[1266] Ludivine BANTIGNY, « De la modernité dans le lycée des années 1950 …, *op. cit.*, p. 274. En référence à la note de janvier 1955 in AN, AJ16 8554. Voir aussi Cécile DUVIGNACQ-CROISE, *L'école de la banlieue, l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1850-1960*, Rennes, PUR, 2013, p. 303-330.

République comme le facteur de la stagnation des réformes envisagées. Peut-être ? Mais pas seulement.

En premier lieu il apparaît que la structure verticale du ministère de l'Éducation a produit un système qui fonctionne en divisions autonomes ayant chacune sa direction. Comme le troisième bureau s'occupe de l'enseignement des garçons et le quatrième bureau de celui des filles, la jonction devient compliquée pour gérer les établissements mixtes ; « il fallait que les responsables des bureaux se partagent, voire se disputent les postes vacants et créés. Cela a duré jusqu'à la réforme de l'administration centrale en 1960[1267]». Au demeurant, les textes sur lesquels reposent les circulaires sont pensés pour les établissements selon leur spécificité sexuée (fille ou garçon), mais pas pour les établissements mixtes en tant que tels.

En second lieu, on a à faire à un réseau complexe d'établissements secondaires répertoriés selon les enseignements classiques, modernes ou techniques. Les externats sont sous gestion communale pour les collèges et nationale pour les lycées. Cette situation est encore plus confuse pour des internats lorsqu'ils sont administrés « au compte », c'est-à-dire directement par les chef-fe-s d'établissement qui gèrent le budget sans aucun contrôle administratif. C'est pourquoi Jean Ferrez nous rappelle que l'organisation des établissements est si disparate que : « les cinquième et sixième bureaux entreprirent de 1944 à 1960 une remise en ordre de la structure pédagogique des établissements et de leurs régimes financiers, externat et internat[1268]». En effet, Charles Brunold comme Gustave Monod avant lui, a effectué de nombreuses visites d'inspection dans les différentes académies afin de rédiger des rapports sur la situation des cartes scolaires régionales[1269]. On peut ainsi repérer la diversité des situations et les solutions envisagées pour améliorer l'offre scolaire dans les différentes villes visitées. Ils tentent de trouver les solutions les plus pragmatiques et économiques, ce qui aurait pu favoriser l'expansion des systèmes

[1267] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL,…, *op. cit.,* p. 40.
[1268] *Ibid.*, p. 38. Les cinquième et sixième bureaux ont en charge les services administratifs, financiers, budgétaires et statistiques.
[1269] AN, F17 17787, « missions d'inspection de ch. BRUNOLD dans divers lycées, 1948-1959 ». (Nota bene : en guise de justificatif, les horaires de train en A/R correspondants aux voyages effectués sont indiquées dans tous les sous-dossiers et sous-chemises). Une circulaire ministérielle du 23 janvier 1946 invite les recteurs à créer une commission de carte scolaire pour trouver des solutions à la demande scolaire et aux manques de locaux.

mixtes auxquels ils ne s'opposent pas. Toutefois, il est plus difficile de convaincre les acteurs et actrices, que ce soit le personnel des établissements ou les élu-e-s locaux qui sont parties prenantes des décisions finales et restent attaché-e-s à la séparation des sexes. C'est le cas notamment des directrices des collèges et lycées de jeunes filles[1270]. Des projets de fusion d'établissements, de réorganisation et de construction sont cependant planifiés par l'État, en attendant la future réforme réclamée depuis la Libération que Charles Brunold ne manque pas d'évoquer dans les conclusions de ses rapports.

Une autre difficulté réside dans le fait que les opérations de fusion ou de transformation des collèges et lycées (nationalisation des collèges après 1955[1271]) sont subordonnées à une harmonisation du régime des internats. Celle-ci passe, par exemple, par la mise en régie directe des internats par l'État lorsque les communes n'ont pas les moyens de reprendre la gestion des « marchands de soupe ». Ce sobriquet péjoratif désignait les directeurs et directrices des « internats au compte ». Pour l'État ces opérations coûtent cher puisqu'elles nécessitent un budget avec la création de postes d'économes et la fonctionnarisation du personnel d'internat. Mais la question des internats est importante, car la couverture territoriale des établissements du second degré est encore faible. Ils accueillent donc une part non négligeable d'élèves garçons et filles, et ce parfois dans les mêmes structures comme nous l'avons déjà vu.

À la veille de la réforme Capelle-Fouchet de 1963, on compte 354 902 internes dans le second cycle de l'enseignement public, ce qui correspond à 17 % du total des élèves, dont 96 148 filles et 124 218 garçons dans les lycées classiques, modernes et techniques[1272]. Le poids des internats avec leur intrication dans la structuration des établissements explique d'ailleurs les deux circulaires de 1952 et 1957. Finalement, en régulant l'intendance des

[1270] La position des administratrices de l'Éducation nationale à propos de la mixité est évoquée dans ce même chapitre.
[1271] Décret n° 55-644 du 20 mai 1955, JORF du 22 mai 1955. Voir Pierre BENOIST, « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) », in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC et Philippe SAVOIE (dirs.), Paris, INRP, 2005, p. 443 à 457. La nationalisation « s'est poursuivie jusqu'en 1977 (lent au départ, plus de 500 par an à partir de 1974 ; entre 1969 et 1977 : 3500 établissements furent nationalisés ».
[1272] *Annuaire statistique de la France*, 1964. Les chiffres concernent l'année scolaire de 1962 – 1963 . Pour compléter : dans les CEG : 25 903 garçons et 29 533 filles ; dans les CET : 52 934 garçons et 26 166 filles.

pensions mixtes, l'État montre son intérêt pour cette forme d'organisation qu'il n'est pas toujours facile de soutenir matériellement.

D'autres obstacles freinent les possibilités de mixité envisageable. La remarque de Jean Ferrez fait écho à ce que disent les rapports académiques des années cinquante. Sous prétexte de contraintes matérielles il apparaît qu'une partie du personnel féminin, et en particulier celui de l'encadrement, est réticent au mélange des sexes :

> Il restait une difficulté, toujours la même, pour la mixité, celle qui finalement nous a bloqués pendant des années, lorsqu'il n'y avait pas de construction neuve : les sanitaires, notamment des internats, dernière arme, mais combien efficace de l'inspection féminine pour s'opposer à la mixité ![1273]

Si les femmes défendent leurs prérogatives en s'opposant à l'organisation mixte des internats et de l'enseignement, c'est parce qu'elles perçoivent les effets de genre occasionnés par un tel traitement. L'explication est donnée dans cette courte phrase :

> Il faut dire que la mixité se heurta à la résistance acharnée de l'Inspection générale féminine et des directrices qui redoutaient – je dirais à juste titre – que les hommes envahissent tous les postes de direction des établissements mixtes, et empiètent sur leur quote-part[1274]

Elles défendent leurs places et leurs fonctions dans la hiérarchie masculine de leur administration. En effet, comme les dirigeants au pouvoir sont traditionnellement des hommes et que les établissements de garçons ont toujours été administrés par des hommes, c'est au bénéfice des personnels masculins que sont confiés la direction des établissements mixtes tout comme l'enseignement plus prestigieux des classes du second cycle. Cécile Duvignacq-Croisé dans son étude sur l'enseignement féminin dans la banlieue sud-est de Paris constate qu'avec la mixité il n'y a plus de grandes figures de directrices comme dans les années trente. On assiste à une dilution de la représentation des femmes dans la structure institutionnelle. Ce recul se traduit aussi par la moindre prise en compte des orientations et formations des jeunes filles[1275]. Mais les femmes ne sont pas dupes, elles réagissent et défendent leur place. D'ailleurs, l'administrateur Jean Ferrez se souvient des séances de préparation de rentrée au début de la décennie soixante « où la création d'un poste de chef

---

[1273] Marie-Thérèse FRANK, Pierre MIGNAVAL, …, *op.cit.,* p. 42.
[1274] *Ibid.*, p. 40.
[1275] Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, *L'école de la banlieue, l'enseignement féminin dans l'est parisien*, 1850-1960. Rennes, PUR, 2013, p. 247 à 252. Voir également Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs...mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*, textes à l'appui, série « genre et sexualité », Paris, La Découverte, 2007.

d'établissement pour un établissement neuf mis en service provoquait la réaction immédiate et systématique de l'inspection générale féminine de la vie scolaire [qui réclamait] : "pour une femme"[1276]». La perception des souvenirs d'un homme montre que les revendications étaient récurrentes. Et s'il en garde la mémoire, c'est qu'elles n'étaient sans doute pas toujours bien acceptées par les commissions majoritairement masculines.

La mixité n'est pas interdite, elle n'est pas promue non plus, parce qu'elle n'entre pas dans les cadres administratifs de la IV^e^ République. Des mesures progressives, non systématiques, sont donc prises en fonction des circonstances. En revanche le ministère a l'ambition de réussir une carte scolaire équilibrée pour que tous les élèves, garçons et filles, trouvent leur compte dans l'enseignement national.

2. Une gestion empirique de la mixité

Après la Libération, dans les grandes villes on a continué pendant près de quinze ans à construire et reconstruire des établissements distincts pour les garçons et les filles. Ceci est moins vrai dans les banlieues[1277] et dans les petites villes régionales.

Cependant les rapports académiques qui décrivent les organisations de « coéducation » ou des « systèmes géminés » dans leur circonscription nous donnent des exemples de l'hétérogénéité et de la diversité des attitudes qu'entretiennent les acteurs et actrices concerné-e-s : familles et opinion publique, administrations et personnels d'encadrement. A titre d'exemple la situation dans l'académie de Lyon en 1949 :

> La coéducation est relativement peu pratiquée dans l'ensemble de l'Académie ; les grandes agglomérations ont des établissements distincts pour les garçons et pour les filles. Cependant les essais tentés dans plusieurs petites

[1276] Marie-Thérèse FRANK,, Pierre MIGNAVAL, …, *op.cit.,* p. 39.

[1277] Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, *L'école de la banlieue, …, op.cit.,* p. 299 à 313. L'auteure étudie le partage de l'espace scolaire et notamment celui de l'enseignement féminin dans les établissements mixtes à la fin des années 1950. A partir du carton coté AN, AJ16 8554, qui contient l'enquête lancée en 1955 pour fixer les constructions jusqu'en 1962, elle repère deux objectifs principaux : décongestionner le centre de Paris et stopper les flux venant des banlieues. Ainsi dans les années 1950 se déploie un recrutement de jeunes filles dans les établissements de la banlieue parisienne qui accueillent aussi les élèves de la petite ceinture pour décongestionner les établissements parisiens.

> villes de l'AIN[1278] (cycle secondaire complet) et de la SAÔNE et LOIRE[1279] (surtout dans les classes terminales) ont donné des résultats très satisfaisants.
>
> On peut dire qu'après avoir suscité quelques appréhensions, la gémination est généralement fort bien admise dans ces deux départements. Tout au plus peut-on signaler les quelques résistances qui viennent de milieux mal informés ou, par principe, hostiles à l'École publique. Les meilleurs soutiens actuels du Collège mixte sont ceux qui y ont actuellement leurs enfants.
>
> Dans le département de la LOIRE, l'opinion publique paraît moins favorable à la coéducation. On ne signale aucune difficulté où celle-ci existe, mais l'idée n'en est pas acceptée aisément notamment à ROANNE où elle semble même rencontrer une réelle opposition. M. le Proviseur du lycée, qui en est pourtant un partisan déclaré, reconnaît que l'idée en répugne à l'opinion publique de la ville comme de la région.
>
> […][1280]

Cette description évoque à la fois, les différences de comportement d'un département à l'autre, le rôle des familles pour le développement de la mixité dans le secondaire et les opposants à la coéducation, sans désigner les milieux catholiques actifs dans la région du Puy (Loire). La suite du propos sous forme de synthèse montre comment le processus se banalise à partir des pratiques familiales et des réseaux de proximité. Au point même que l'administration départementale de la Loire est favorable à une généralisation de la mixité malgré les résistances (cf. ci-dessous le paragraphe « c »). La remarque sur « l'accroissement de l'effectif féminin » (cf. ci-dessous le paragraphe « a ») est d'autant plus intéressante qu'elle est accompagnée des chiffres concernant les collèges d'Autun et de Châtillon pour lesquels le nombre d'élèves filles double en l'espace de cinq ans depuis 1945.

> Remarques générales :
>
> a) Dans les Établissements où la coéducation a pu être introduite, on constate un accroissement de l'effectif féminin, ce qui semble indiquer de la part des familles un revirement très net et une confiance justifiée. […]

[1278] Dans l'Ain : les collèges classiques de Nantua et Pont-de-Vaux pratiquent le coenseignement depuis les années trente. A Nantua l'internat est mixte (Jacques Julliard y a fait sa scolarité). Le collège moderne de Châtillon est également mixte.

[1279] En Saône-et-Loire : « coéducation » dans les classes terminales du lycée de Chalon et les collèges classique de Charolles et de Louhans. Au collège classique d'Autun toutes les classes sont concernées.

[1280] AN, F17 13933, « Rapport académique année scolaire 1949–1950 ». Rapport de l'académie de Lyon, signé de l'inspecteur d'Académie de l'Ain, R. Bataille, le 7 décembre 1950. La partie sur la « coéducation » correspond à trois pages dactylographiées faisant un état de la situation départements par départements.

> b) La supériorité des classes mixtes sur les classes distinctes semble évidente. […]
>
> c) […]. Elle se réalise assez facilement dans les petites villes où presque toutes les familles se connaissent, où l'élément étranger est rare, où l'action de professeurs estimés et du chef d'établissement peut être efficace. Au surplus, et d'une façon générale, elle est plus facilement acceptée lorsqu'elle est instituée, au début, dans les classes de 6e. Aussi M. l'Inspecteur d'Académie de la LOIRE souhaite-t-il qu'elle puisse être introduite progressivement dans toutes les petites villes où la coexistence de deux établissements l'un pour les garçons, l'autre pour les filles, risque de devenir beaucoup trop onéreuse pour les finances publiques, que ce soit celle de l'État ou celles de la Collectivité[1281].

La tendance générale mène les politiques publiques à faciliter le développement des structures mixtes. Cependant chaque établissement à sa propre temporalité au gré de son histoire structurelle et des conjonctures locales.

a. La « mise en mixité », des histoires singulières

Les deux dictionnaires[1282] des lycées publics de Bretagne et des Pays de Loire ont le mérite de nous donner un panorama des « mises en mixité » des différents établissements secondaires de ces régions de l'ouest concurrencées par l'enseignement privé. L'étude à l'échelle régionale donne un panorama de différentes configuration qui poussent des établissements secondaires à organiser l'enseignement mixte.

Dans cette région « comme ailleurs, la mixité ne se généralise qu'à partir des années 1970[1283] ». Aussi peu d'exemples concernent les premières décennies d'après-guerre. Ceci étant, les auteurs ne mettent pas en lien concurrence du privé et développement de la mixité au cours des vingt-cinq années après la Seconde Guerre mondiale.

À Brest ce sont les conséquences de la Seconde Guerre mondiale qui ont forcé la mixité. Ceci fait dire à Catherine Fauchet :

> Le premier lycée officiellement mixte de France est breton et brestois. La dureté de l'immédiat après-guerre ne permettant pas le démarrage simultané

[1281] Ibid.

[1282] Jean-Pierre BRANCHEREAU, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H, et Jean-Pierre LANDAIS,, *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire : Histoire, culture, patrimoine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009. Jean-Pierre BRANCHEREAU, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H, et Jean-Pierre LANDAIS, *Dictionnaire des lycées publics de Bretagne : histoire, culture, patrimoine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

[1283] Jean-Pierre BRANCHEREAU, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H, et Jean-Pierre LANDAIS, *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire, ...op.cit.,* p. 415.

> de deux établissements dans une ville ravagée par les bombardements, le « lycée en baraques » est mixte[1284].

Ce sont des baraques américaines en ciment à toit plat qui ont servi jusque dans les années 1960 voire même jusqu'au début des années 1970. On apprend, grâce au témoignage d'Albert Laot, un ancien élève, que la mixité est contrainte par des règles de séparation sévères. Les dortoirs évidemment, mais aussi le réfectoire, l'étude, les cours d'éducation physique et les cours de récréation sont séparés. Et « Même dans la salle de classe, l'espace dévolu à chacun était soigneusement délimité, les filles à gauche et les garçons à droite ou derrière les filles moins nombreuses » raconte le témoin[1285]. Toujours en Bretagne, à Redon, l'ancienne EPS (1905) transformée en collège moderne après la loi Carcopino de 1941 rentre « en mixité » au début des années cinquante pour les classes du second cycle qui prépare au baccalauréat avant d'être classé lycée en 1964[1286].

Dans les Pays de Loire est mentionnée l'ouverture en 1948 du nouveau lycée mixte Duplessis-Mornay de Saumur. A La Roche-sur-Yon le lycée technologique Alfred Kastler créé en 1959 est également mixte. Mais les filles sont quasi absentes à cause des formations proposées (bois, bâtiment, plasturgie, électrotechnique) considérées comme masculines[1287]. A Saint Nazaire l'histoire de l'enseignement secondaire est plus complexe, car avant la guerre existent deux collèges, un pour chaque sexe. Après des années hébergées où elles sont hébergées dans des locaux provisoires à Pornichet, les classes du collège municipal de garçons reviennent à St Nazaire en 1949 avec des

> classes mixtes de la sixième à la terminale dans les baraquements de type ONCOR (Office national ses cantonnements des ouvriers de la reconstruction) dispersés dans la ville, jusqu'à l'inauguration de la cité scolaire en 1959. C'est alors que les collèges municipaux de garçons et de filles, Aristide Briand et

---

[1284] Catherine FAUCHET, « Mixité » *in Dictionnaire des lycées publics de Bretagne : ...op.cit.,* p. 430-431. Cette affirmation n'est pas tout à fait juste car le lycée de Saint-Maur-des-Fossés est mixte depuis son ouverture en 1938. Mais Cécile Hochard a montré que cette mixité était contrainte car le lycée était prévu pour les garçons avant son ouverture. Voir Cécile HOCHARD, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », in *Clio. Histoire, femmes et Société,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, nº 18, Toulouse, Presse universitaire du Mirail, 2003, p. 113-124 [En ligne].

[1285] *Ibid.*, p. 431.

[1286] *Ibid.*, p. 90. Lycée Beaumont (général, technique et professionnel) de Redon. En 1966 la partie collège quitte les locaux.

[1287] *Ibid.*, p. 329. Jusqu'en 1977 les filles ne représentent que 2% des effectifs pour un millier d 'élèves. Leur part a augmenté lorsque la voie générale s'est ouverte après 1989.

> Manon Roland, sont nationalisés et fusionnent officiellement pour continuer à affirmer une volonté de mixité[1288] .

Dans ce cas, on retrouve la compilation de différentes phases de restructurations, dont celle de la nationalisation au bénéfice de la mixité. Mais cela se fait au détriment de l'établissement féminin qui se dilue dans le masculin. Le collège de jeunes filles créé depuis 1911 perd alors son nom qui était celui d'une femme, Manon Roland[1289], ce qui n'était pas commun.

Pour le lycée Montesquieu du Mans l'arrivée des filles chez les garçons s'effectue par étapes distinctes avec la présence de quelques-unes à la fin des années 1920, puis « devient même massive pendant quelques années de guerre, lorsqu'il faut accueillir « les élèves du lycée de jeunes filles réquisitionné en 1939 par les autorités militaires[1290]». Cependant l'officialisation daterait de 1952 « avec l'accueil de quatre premières élèves de sciences expérimentales, section qui n'existe pas au lycée de jeunes filles[1291] ».

À l'échelle régionale, cette série d'exemples permet d'appréhender la multiplicité des configurations poussant les collèges ou les lycées à devenir mixtes.

b. De grands projets de cités scolaires à la fin des années cinquante

Dans les zones les plus urbanisées, des établissements annexes de grands lycées de filles ou de garçons s'installent en périphérie[1292]. Ils doivent, d'abord pallier aux manques de places des grands lycées de centre-ville, mais surtout drainer et interrompre l'afflux d'élèves des banlieues vers le centre.

[1288] Jean-Pierre BRANCHEREAU, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H, et Jean-Pierre LANDAIS, *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire,…, op.cit.,* p. 71.

[1289] Manon Roland de la Platière, née Jeanne-Marie Phlipon (1754-1793). Elle participe à la Révolution française en tenant salon pour des hommes politiques. Elle est guillotinée le 9 août 1793.

[1290] Jean-Pierre BRANCHEREAU, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H, et Jean-Pierre LANDAIS, *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire,…, op.cit.,* p. 422. Lycée général Montesquieu, collège municipal au XIX^{e} siècle, avant d'être lycée d'État à partir de 1851.

[1291] *Ibid.*, p. 422.

[1292] AN, AJ16 8554, « Construction scolaire, 1950-1959 ». Après une enquête effectuée en 1955, le MEN fixe en 1956 un plan d'équipement scolaire concernant les constructions des lycées suburbains jusqu'en 1962 en deux cercles concentriques autour de Paris. IVRY-sur SEINE annexe du lycée Henri IV ; ANTONY annexe du lycée Lakanal de SCEAUX ; MONTREUIL annexe du lycée Voltaire, VINCENNES annexe du lycée Charlemagne ; CHOISY le ROY annexe du lycée Montaigne. MONTMORENCY annexe du lycée Jacques Decour. Annexes de lycées de jeunes filles : SAINT-DENIS, AUBERVILLIERS, NOISY LE SEC, annexes du lycée Lamartine. Dans chacune des annexes une directrice s'y trouve sur place - Annexes du lycée Jules Ferry : deux classes ouvertes en 1942 dans le 18eme arrondissement, plus LEVALLOIS, ASNIÈRES, COLOMBES, BOIS-COLOMBE, NANTERRE. Huit classes annexes dans les arrondissements périphériques du 8ème du lycée Racine. Deux annexes du lycée Victor Hugo, place de la Nation.

Ainsi, outre les établissements expérimentaux (dits pilotes), plusieurs annexes ouvrent leurs portes au cours des années cinquante en tant qu'établissements mixtes. A titre d'exemple, l'annexe du lycée Lakanal de Sault au sud de Paris s'installe dans le château de Savigny-sur-Orge et son parc de 22 hectares. En 1954 cette annexe prend son autonomie et devient le lycée mixte Jean-Baptiste Courot[1293]. Or, sous la pression démographique et la politique de démocratisation de l'enseignement secondaire, le processus d'élargissement de l'offre se poursuit. C'est ainsi que ce jeune lycée essaime à son tour avec trois nouvelles annexes :

> En quelques années le lycée a pris une envergure qui se passe de commentaires : ouvert en 1950, il comptait alors un affectif de 113 élèves, à la rentrée scolaire de 1960, le seul lycée de Savigny a reçu 2300 élèves dont 1750 demi-pensionnaires ! Son annexe d'Orsay a pu accueillir 1200 élèves et 200 élèves de son autre annexe Dourdan sont nourris par les soins de Savigny. L'an prochain une autre annexe sera ouverte à Juvisy pour les classes de 6e et 5e [1294].

Si la banlieue de Paris se dote de nouveaux établissements mixtes, les lycées parisiens tendent à revenir à la non-mixité en transférant vers les annexes des banlieues les élèves qui ne correspondent pas au sexe d'attribution d'origine[1295]. Cécile Duvignac-Croisé montre que ce retour à la séparation des sexes, sous couvert de résoudre le manque de place est une forme déguisée d'élitisme, héritage de l'image d'excellence du lycée classique de centre-ville. En contrepartie les établissements suburbains sont regardés avec condescendance, d'autant plus s'ils sont issus de l'annexion ou de l'intégration d'une ancienne EPS ou d'un Cours secondaire. L'historienne s'intéresse à l'opposition entre le centre et la périphérie. Les lycées parisiens cherchent à se démarquer par la non-mixité alors qu'une première ceinture d'établissements mixtes, à une distance de deux à trois kilomètres des grands boulevards au niveau des terminus du métro, est prévue. Puis une

---

[1293] Archives très partielles consultées sur place. En 1957, après deux ans de débats et d'oppositions entre les professeurs, le conseil d'administration et la municipalité, le lycée prend le nom de Jean-Baptiste Courot. Pour conclure le débat un arrêté est signé par M. Grandbois, directeur adjoint du ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports du 10 juillet 1957.

[1294] Extrait de l'article intitulé « Le Lycée Jean-Baptiste COROT » paru dans le *Bulletin municipal officiel de Savigny,* du mois d'avril 1961. Conservé dans les archives du lycée.

[1295] AN AJ16 8554, « lettres d'ententes entre les proviseurs des lycées Michelet, Janson-de-Sailly et les directrices des lycées Claude Monet et Balzac, janvier 1959 » cité *in* Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, *L'école de la banlieue, l'enseignement féminin …*, *op.cit.,* p. 299 à 313.

seconde ceinture plus éloignée, sur les nœuds ferroviaires, à proximité des gares et avec internat s'impose rapidement au regard de l'évolution démographique[1296].

Ainsi le lycée de Corbeil-Essonnes[1297], planifié dès 1949 pour les élèves du sud de la Seine-et-Oise (à 35 km au sud de Paris) ouvre ses portes à la rentrée de 1958 avec 185 élèves dans cinq classes de sixième et une de cinquième. C'est d'abord une annexe mixte du lycée de Montgeron et le chantier a démarré seulement huit mois plus tôt (février 1958). En 1961 l'internat est ouvert pour les garçons et pour les filles. En 1965, doté des équipements sportifs, il est capable d'accueillir en moyenne 2800 élèves par an. En moins de dix ans, il est devenu une grande cité scolaire complètement mixte. L'opération confiée à Pol Abraham (1891-1966), architecte de l'Éducation nationale et inspecteur des bâtiments de France et du patrimoine n'est pas la seule de cette envergure. Il mène ailleurs, en région, des chantiers de grands lycées neufs, dont celui d'Alès (Gard) et de Tarbes (Hautes-Pyrénées)[1298]. Pour réduire les coûts, on opte pour la construction de longues barres d'une centaine de mètres de long sur plusieurs niveaux (cinq niveaux à Corbeil). Les grands projets ne sont pas seulement parisiens. Le reste de la France se dote d'établissements de grande taille pour accueillir de plus en plus d'élèves dont de nombreux-ses internes et demi-pensionnaires. Parallèlement aux constructions nouvelles, comme les zones de recrutement sont encore larges, les politiques publiques se soucient d'organiser des services de ramassage scolaire facilitant la scolarisation des jeunes habitants loin des centres urbains de leur région.

C'est le cas pour la cité scolaire d'Alès, capitale des Cévennes et ville minière de charbon, inaugurée en 1961. Les constructions de cette cité sont sur le même modèle que celles de Corbeil avec une structure expérimentale conçue pour 5000 élèves. Elle est composée de plusieurs entités : une école maternelle, une école primaire, un lycée classique et moderne de filles, un lycée classique et moderne de garçons, un lycée technique mixte, et un collège d'enseignement technique féminin (CET). Le secondaire est donc non mixte. Mais l'externat avec ses deux lycées, selon le sexe des élèves, sont sous la direction

---

[1296] AN AJ 16 8554 « enquête sur l'origine des élève, carte scolaire et construction 1950-1959 pour le département de la Seine ». Cité et analysé *in* Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, *L'école de la banlieue, l'enseignement féminin …*, *op.cit.,* p. 299 à 313.

[1297] Odile NAVE, « Esquisse d'histoire du lycée de Corbeil » in *Le Lycée de Corbeil a 50 ans !1958-2008 : un demi-siècle au Lycée Robert Doisneau*, Paris, éditions du Livre unique, 2008, p. 6 à 9.

[1298] *Ibid.*, p. 6.

d'un seul et même chef d'établissement, d'ailleurs une femme appelée « directrice » et non « proviseure ». En fait « il s'agit là, selon la dénomination officielle, d'un "lycée unique d'État à deux groupes" [1299]» puisque sous la même direction les lycées classiques et modernes sont séparés. Les deux groupes représentent les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Il faut rajouter encore la séparation administrative de l'internat, du lycée technique de garçon et du CET féminin qui ont chacun une direction. Cet exemple, d'une création *ex nihilo* d'une cité scolaire composée de diverses structures non mixtes dans un espace commun de treize hectares, représente l'ambivalence du positionnement de l'État à l'égard de la mixité scolaire. Assez rapidement la restructuration s'est imposée sous couvert de la loi Capelle-Fouchet de 1963 et la création des Collèges enseignement secondaires (CES).

Un dernier exemple, le lycée Pissarro de Pontoise à trente-sept kilomètres au nord-ouest de Paris donne une approche encore différente bien qu'avec des points similaires aux deux autres exemples. A Pontoise on a fait du neuf pour remplacer et compléter les anciens collèges. Ainsi, on remplace d'abord celui des filles qui était très mal loti, puis celui des garçons à l'étroit dans ses anciens locaux. Il est construit sur les terrains d'une ancienne grande propriété là où la ville s'étend sur le plateau. L'architecture en forme de L composée de trois bâtiments imposants donne la priorité à l'espace et à la fonctionnalité, car « ces bâtiments ont constitué une vraie révolution ; d'une part pour les jeunes filles qui jusque-là se morfondaient dans des locaux exigus et d'autre part sur le plan de la rationalité voulue[1300]».

> Le lycée de Pontoise, bâti sous l'appellation de collège de Jeunes Filles est en fait inauguré officiellement comme Groupe Féminin du Lycée Mixte (puis lycée polyvalent d'État mixte en 1966) le trois décembre 1959 par le représentant du ministre de l'Éducation nationale, M. Charles Brunold […] en présence du préfet de la Seine-et-Oise […] de l'architecte, M. Martin et bien sûr le Proviseur du lycée M. Cleret ainsi que la directrice du groupe féminin, Mme Andreani[1301].

La première appellation officielle de « Groupe Féminin du Lycée Mixte » est ambiguë. Il faut la traduire par « lycée à deux groupes » qui sépare l'usage des lieux selon les sexes

---

[1299] *L'Éducation Nationale*, n° 27, 12 octobre 1961, p. 13, avec photo aérienne de la cité scolaire d'Alès.
[1300] Frédéric LEGENDRE, *Lycée Camille Pissarro de Pontoise, Pissarro en fête… 50 ans ! 1959-2009 : 50 ans de la vie d'un lycée*, plaquette souvenir, édition en ligne Ile de France en partenariat avec la ville de Pontoise, 2009, 23 p., p. 5. [En ligne, http://www.lyc-pissarro-pontoise.ac-versailles.fr/IMG/pdf/brochure_historique.pdf]. A noter la publication d'un article sur l'histoire du lycée de Pontoise dans de la revue *Vivre en Val d'Oise*, n° 113, éditions du Valhermeil, janvier-février 2009.
[1301] *Ibid.*, p. 5.

et implique deux directions. Mais il est d'abord ouvert pour les jeunes filles, car, avant même l'inauguration, « Le lycée accueille ses premières recrues dès l'automne 1958 dans le bâtiment C, dans lequel est aménagé un internat pour jeunes filles dont l'existence perdurera jusqu'au milieu des années 1980[1302]». Les garçons intègrent l'établissement pour le cycle long à partir de la rentrée de1960 en terminale puis en première et seconde (1963). Ainsi le Groupe féminin de plus en plus mixte et de plus en plus peuplé se transforme sous la direction de Madame Lavoine (proviseure de 1961 à 1965) en un établissement mixte, déclaré tel en 1966.

L'intérêt de ce dernier exemple est qu'il cumule les problématiques de la croissance du public scolaire de la périphérie parisienne, de locaux anciens inadaptés, du mélange des sexes masqué dans un premier temps par le système des « deux groupes ». Mais le fait que ce projet de grand lycée soit conçu d'abord et pour les jeunes filles rend son histoire singulière et à contretemps. En effet, Cécile Duvignac-Croisé a montré que les filles des banlieues ont davantage partagé leur propre espace scolaire, ou bien celui-ci s'est dilué dans des établissements dits mixtes, mais fortement masculinisés (à l'image de la fusion des collèges de Saint-Nazaire), en tout cas pour la banlieue sud-est de Paris. Au demeurant, elle repère la propension à proposer aux jeunes filles un enseignement plus pratique et souvent plus court dans les établissements de banlieue. Notamment elles sont plus facilement orientées vers des sections aux spécialisations genrées dispensées dans les Cours commerciaux et les Cours complémentaires (C.C.) encore souvent administrés par les communes elles-mêmes. Selon Cécile Duvignac-Croisé, si la mixité généralisée est une solution pour résoudre le manque de place, les garçons ont malgré tout davantage de place disponible grâce à une offre scolaire plus importante pour eux de manière générale[1303]. Ce qui était d'ailleurs le cas à Pontoise avant la création du nouveau lycée.

Ces exemples pris à travers la France et en région parisienne illustrent la variété des situations de « mise en mixité » depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la fin des années cinquante. Cette expression permet de définir les divers processus qui se sont imposés au cours de cette période de restructuration des anciens établissements qui

[1302] *Ibid.*, p. 5.
[1303] Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, L'école de la banlieue, l'enseignement féminin…,op.cit., p. 305.

s'agrandissent et de création d'établissements neufs. Il n'y a pas d'injonctions à rendre mixte un établissement, mais il n'y a pas d'objections non plus. Parfois le système est contourné par des gestions « en deux groupes » qui demandent souvent deux directions distinctes.

On a coutume de dire que la réforme Berthoin de 1959 a permis la mixité. De fait elle ne dit rien sur le sujet. Il vaut mieux voir un processus de « mise en mixité » déjà à l'œuvre depuis 1946 et qui tend à se banaliser avec les nouvelles constructions scolaires indispensables pour répondre « à la montée des jeunes[1304] » et à l'impératif de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Nos exemples concernent essentiellement les lycées parce qu'ils sont gérés par l'État. Mais nous avons vu qu'à partir de 1955 une politique de nationalisation des collèges libère les municipalités de leur financement. Nombre d'entre eux pratiquaient déjà le coenseignement depuis l'entre-deux-guerres. Nous les retrouvons en tant que collèges mixtes dans les comptages effectués par le ministère en 1954. La réalisation des cartes de la France des établissements mixtes en 1954 donne un aperçu de leur extension géographique et numérique. En revanche les élèves bénéficiaires de la « mise en mixité » des établissements sont mal pris en compte par les études évaluatives du système éducatif français.

IV. Extension numérique et géographique du mélange des sexes

Quelle est l'ampleur du processus de « mise en mixité » enclenché depuis la sortie de la Seconde Guerre mondiale ? Fournir des indicateurs numériques pour évaluer la proportion aussi bien le nombre d'élèves en situation de mixité que les établissements mixtes tel est l'objectif pour établir la cartographie qui suit. Un document précieux émis par l'administration centrale en 1954 a servi de base de données pour établir toutes les cartes du coenseignement en France, tant celles de la période de l'entre-deux-guerres que celles des années cinquante[1305]. Si ce n'est qu'une photographie à un moment « T », elle correspond au temps charnière entre les premières tentatives politiques de changements

[1304] Emprunté à Alfred SAUVY, *La Montée des jeunes,* Calmann- Levy, 1959.
[1305] Voir le deuxième chapitre de cette thèse et l'annexe 2 : L'atelier de l'historien-ne. Des cartes pour représenter la mixité à l'échelle nationale.

d'après-guerre sous la houlette de Gustave Monod puis Charles Brunold et les premières réalisations de réformes de 1959 et 1963-1965. Ces réformes « constituent un point d'arrivée autant qu'un point de départ ; elles s'insèrent dans un mouvement[1306] » dit Antoine Prost dans *L'Enseignement est-il démocratisé ?* Le processus de mixité, rarement pris en compte, participe sans aucun doute à ce mouvement. Mais il n'apparaît qu'en creux. Si le nombre d'établissements mixtes est évalué à partir de 1952[1307] ; par contre les conséquences numériques sur les effectifs élèves, elles, n'apparaissent pas. Un seul document pour toute la période étudiée, entre 1945 et 1975, établit deux tableaux qui dénombrent les filles fréquentant les établissements de garçons en 1947-1948[1308].

Il convient dans un premier temps de dénombrer les effectifs de filles qui étudient avec les garçons, on montrera ensuite les localisations des établissements grâce à une série de cartes pour évaluer le déploiement des « mises en mixité » des établissements secondaires en France.

1. Combien d'élèves filles avec les garçons ?

La « Répartition des élèves de l'enseignement public du second degré par classes » concernant l'année scolaire 1947-1948 est le tableau le plus instructif (Photo VII-5 du tableau ci-dessous). Le choix de cataloguer les effectifs par classes permet de distinguer le nombre d'élèves filles et garçons selon leur niveau scolaire, leurs orientations (classique, moderne, technique) et selon leur établissement sexué d'attribution. Ainsi la comptabilité n'oublie pas les effectifs des sections techniques tout comme ceux des « classes nouvelles » qui représentent en 1947 des élèves de sixième et cinquième. D'autre part il faut remarquer que les collèges catégorisés « modernes » dont beaucoup sont d'anciennes EPS (loi Carcopino de 1941) et les collèges « classiques » dispensent les deux types d'enseignement. D'ailleurs les cartes représentant la situation en 1954 montrent que la

---

[1306] Antoine PROST, L'enseignement s'est-il démocratisé ?…, op. cit., p. 19.

[1307] Les *Annuaires statistiques de la France* en fournissent les données [Voir graphique des courbes de l'annexe VII].

[1308] Tableau VII-1, Tableau de la « Répartition des élèves de l'enseignement public du second degré par classes (reproduit page suivante). Ac'ADoc, arch 002 (03-01-1949), « Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948.- 1949.- p. 47-58, tabl. ». Recueil réalisé par le BUS. Deux tableaux utiles : « Répartition des élèves par catégories » (externes, demi-pensionnaires, internes) et « Répartition des élèves par classes et types d'établissements ». [En ligne : site Ac'ADoc]. le « Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948 ».

spécialisation s'est diluée, les « collèges classiques et modernes » sont devenus entre-temps largement majoritaires.

Tableau VII-1, Tableau de la « Répartition des élèves de l'enseignement public du second degré par classes »

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DU SECOND DEGRÉ, PAR CLASSES.

ANNÉE SCOLAIRE 1947-1948.

CLASSES.	ÉTABLISSEMENTS DE GARÇONS.				ÉTABLISSEMENTS DE JEUNES FILLES.			
	Lycées.	Collèges classiques.	Collèges modernes.	Totaux.	Lycées.	Collèges classiques.	Collèges modernes.	Totaux.
Classes préparatoires aux grandes écoles	7.562	#	655	8.217	821	#	#	821
Classes de mathématiques et philosophie	13.472	4.444	1.093	19.009	6.115	1.183	712	8.010
Classes d'enseignement classique	53.207	20.016	1.473	74.696	33.315	13.292	1.454	48.061
Classes d'enseignement moderne	27.515	18.941	38.664	85.120	14.665	11.736	44.463	70.864
Classes nouvelles	4.413	919	1.942	7.274	2.772	967	1.744	5.483
Sections techniques. Arts et Métiers	2.046	279	2.272	4.597	#	#	13	13
Sections techniques. Industrielles	1.102	865	7.740	9.707	61	337	1.141	1.539
Sections techniques. Commerciales	682	124	1.738	2.544	437	1.095	7.024	8.556
Sections techniques. Agricoles	492	285	301	1.078	#	27	201	228
Classes primaires	28.710	14.685	1.123	44.518	14.947	9.129	2.537	26.613
TOTAUX	139.261	60.558	57.001	256.820	73.133	37.766	59.289	170.188
Jeunes filles fréquentant des établissements de garçons. à déduire	9.241	12.727	2.843	24.811	#	#	#	#
Jeunes filles fréquentant des établissements de garçons. à ajouter	#	#	#	#	9.241	12.727	2.843	24.811
TOTAUX	130.020	47.831	54.158	232 009	82.374	50.493	62.132	194.999
TOTAUX réels par sexes	232.009				194.999			

Source : Ac'ADoc, arch. 002 (03-01-1949), « Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948 - 1949 ».

a. La situation à la sortie de la guerre

La présentation nous rappelle que le décloisonnement des trois ordres évolue lentement d'où la présence de classes primaires dont l'effectif équivaut à 17 % de petits garçons et 15 % de petites filles sur le total des élèves des établissements secondaires[1309]. Or dans les petites classes le mélange des sexes est souvent appliqué. Aussi la ligne intitulée « Jeunes filles fréquentant des établissements de garçons, à déduire (et) à ajouter » nous donne des chiffres pour toutes les catégories d'âges. Donc le total des 24 811 filles intégrées dans les établissements de garçons comprend aussi bien les classes primaires que les classes préparatoires aux grandes écoles. Au demeurant, même si les calculs ne peuvent pas faire la part des adolescentes des classes du secondaire, ils donnent au moins un aperçu du processus en germe depuis la période précédente, celle d'avant la Guerre.

Il n'est pas inutile de constater le bond de la population scolarisée uniquement pour les deux cycles du secondaire en comparant ce tableau avec la situation vingt ans plus tôt en 1928-1929 (chapitre 2, tableau II-2). Les garçons sont une fois et demie plus nombreux. Mais le rattrapage des filles est assez spectaculaire. Elles sont en 1948 quatre fois plus nombreuses qu'en 1928 et si leur nombre reste encore inférieur à celui des garçons (environ moins 37 000) il s'en rapproche rapidement[1310]. Cette croissance de la scolarité féminine dans le secondaire est rarement mise en avant lorsqu'il est question de justifier la démocratisation de l'enseignement. Pourtant elles y participent pour une bonne part.

Quant aux petites et grandes filles ayant intégré un établissement de garçons, elles représentent alors 10,69 % du total des effectifs des établissements masculins (une élève sur dix est une fille chez les garçons). On ne peut pas encore parler de mixité à la fin des années quarante, mais plutôt du renforcement du système de coenseignement installé antérieurement.

[1309] Les établissements scolaires du secondaire ne pourront plus proposer d'enseignement primaire en 1960 (de la 11ème à la 7ème) à la suite de la réforme Berthoin. Il faut attendre les arrêtés du 9 octobre 1961 et du 17 septembre 1962 pour substituer l'organisation par ordres en une organisation plus fonctionnelle.

[1310] Voir la citation en début de chapitre. Alain Girard fait le même constat avec des chiffres similaires *in* « Mobilités sociale et dimension de la famille. - Enquête dans les lycées et les faculté », *Population*, 1951, p. 118-119.

Tableau VII-2 : Répartition des élèves filles des deux cycles du secondaire en 1947-1948

	Nombre de filles chez les garçons (en milliers)	Nombre de garçons chez les garçons (en milliers)	Nombre de filles chez les filles (en milliers)	Part des filles chez les garçons parmi les garçons (en %)	Part des filles chez les garçons parmi les filles scolarisées (en %)
Lycées Nombre : 256	9 241	130 020	73 133	7,1 %	12,6 %
Collèges classiques Nombre : 327	12 727	47 831	37 766	26,6 %	33, 6 %
Collèges modernes Nombre : 404	2 843	54 138	12 727	5,25 %	22,33 %
Total	**24 811**	232 009	170 188	10,69 %	14,57 %
Effectifs par établissements sexués		256 820 (24 811 + 232 009)	170 188		

Source : Ac'ADoc, arch. 002 (03-01-1949), « Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948 – 1949 ».

Ce sont les collèges « classiques » qui accueillent le nombre (12 727 élèves) et la part de filles la plus importante puisqu'elles représentent plus du quart (26,6 %) des effectifs de ce type de collège. Ceci tend à montrer qu'elles intègrent les sections classiques. Or si elles sont en section classique, elles font au moins du latin (section : A, A', B) et/ou du Grec (en A [1311]) qui sont les matières sélectives de l'élite intellectuelle accrochée aux « humanités classiques ». Sinon les filles sont plutôt inscrites dans les collèges modernes de jeunes filles lorsqu'il y en a dans leur commune. Le nombre de ces collégiennes en section moderne croient aussi dans ces établissements depuis que les Écoles primaires supérieures (EPS) n'ont plus droit de cité[1312].

Cette lecture est sans doute à mettre en parallèle avec le processus de la démocratisation par la sélection telle que l'a analysé Antoine Prost[1313]. Ainsi, tant que le mouvement

[1311] Voir en annexe : Le plan d'études de 1925.
[1312] Conséquence de la loi Carcopino (16 août 1941). Voir tableau VII-1 : les collèges modernes de jeunes-filles accueillent 44 463 élèves filles qui suivent un enseignement moderne. D'après ce tableau la section moderne des collèges modernes de jeunes filles est la plus fréquentée par les jeunes filles en général. Arrivent en second rang les classes d'enseignement classique (33 315 élèves) des collèges classiques de jeunes filles.
[1313] Antoine PROST, *La politique de démocratisation de l'enseignement : Essai d'évaluation (1950-1980)*, Paris, Centre de recherche sur l'Histoire des Mouvements Sociaux et du Syndicalisme, 1985.

d'intégration des filles chez les garçons n'est pas banalisé par le nombre, il se fait au profit des meilleures élèves sur le plan scolaire. A l'image des élèves méritants issus de familles modestes qui intégraient l'enseignement secondaire grâce aux bourses de l'État sous la III^e^ République, c'est au tour des filles brillantes de se fondre dans l'élite de l'enseignement masculin au nom d'un « démo-élitisme » tel que l'a défini André D. Robert[1314].

Ainsi les filles sont parties prenantes dans la démocratisation de l'enseignement secondaire de la IV^e^ et V^e^ République. Toutes les couches de la société n'en ont pas profité au même degré ni à la même vitesse. Les élèves citadines des catégories sociales aisées et moyennes bénéficient plus facilement des possibilités d'études qui s'ouvrent à elles. Elles accèdent aux études dans les établissements qui leur sont dédiés et dans ceux qui deviennent mixtes au cours des années cinquante et soixante.

b. Les études démographiques ne comptabilisent pas le mélange des sexes en termes d'effectifs d'élèves.

Une enquête par sondage conduite par l'Institut national des études démographies (INED) en accord avec le Bureau universitaire des statistiques (BUS) porte sur l'ensemble de la France au printemps 1954[1315]. Elle s'est appuyée sur le modèle de celle effectuée l'année précédente dans le département de la Seine « en procédant par sondage, il est possible de recueillir des renseignements plus nombreux et plus précis sur la situation des élèves[1316] ». Elle annonce ses objectifs ainsi :

> Le progrès social et le progrès technique entraînent chaque année un nombre plus grand d'enfants vers les études secondaires, techniques et même supérieures. Mais l'accès à un niveau d'enseignement plus élevé est-il offert aux mieux doués ? […] Or l'intérêt général comme la justice sociale commandent la meilleure utilisation des ressources humaines. Considérable et

---

Antoine PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé?: les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Sociologies, Paris, Presses universitaires de France, 1986.

[1314] André D. ROBERT, *L'école en France : De 1945 à nos jours*, 2^e^ édition revue et augmentée, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2015, 372 p.

[1315] AN, F17 17506. Alfred SAUVY fait partie du comité d'étude de la réforme de l'enseignement (1954 -1955), il a adressé un fascicule de l'INED rédigé par Alain Girard, qui est : « L'enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire » extrait de Population n°4, octobre-décembre 1954, p. 597 à 634. Enquête de l'INED conduite en accord avec le BUS (Bureau Universitaire des Statistiques) qui complète au recensement annuel du BUS qui dispose d'informations relatives à l'orientation des élèves de 11 ans et à la fin de la scolarité obligatoire.

[1316] Alain Girard , « L'enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire » in Population, n° 4, octobre-décembre 1954, p. 597 à 634, p. 597.

> donc l'importance que présente la connaissance de l'orientation effective des enfants d'âge scolaire[1317].

La question de l'orientation est un des leitmotivs de l'administration pour comprendre le phénomène de la démocratisation de l'enseignement de la France des « Trente Glorieuses » à la recherche de justice sociale. Mais la plupart des études s'attachent au critère de l'origine socioprofessionnelle des parents, de la localisation géographique et de la densité urbaine qui correspond à la logique des représentations des inégalités dans le contexte des années 1950.

En revanche cette enquête décide de ne pas distinguer les destins selon les sexes alors que le critère sexe est pris en compte dans de nombreux tableaux statistiques, parce que « le phénomène est identique parmi les garçons et les filles, si bien que les résultats sont présentés sexes réunis [1318]» précise le commentaire. Malgré cette décision révélatrice des mentalités de l'époque cette enquête donne tout de même des informations sur la situation de la scolarité des adolescent-e-s qui poursuivent leurs études dans le secondaire en 1954.

La difficulté de trouver des indicateurs chiffrés pour évaluer la part des élèves (filles et garçons) en situation de mixités est un dilemme pour notre recherche. Les statistiques nationales prennent rarement en compte le mélange des sexes[1319]. Pourtant ce ne sont pas les études qui manquent pour regarder les évolutions sociales, les orientations des jeunes, les mutations scolaires, etc..

Les techniques d'investigation ne cessent de s'améliorer avec statistiques et sondages. Les différents services statistiques des ministères se réorganisent, de nouveaux instituts nationaux (Ined et Insee[1320]) ont vu le jour à la sortie de la guerre et les instituts de sondages

---

[1317] *Ibid.*, p.598.
[1318] *Ibid.*, p.607.
[1319] Voir l'article de Xavier PONS, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, n° 140-141, 2014, p. 115 à 132, [En ligne]. « Auparavant [avant le milieu des années 60 et de la mécanographie], la statistique produite par le ministère était essentiellement descriptive […] Elle reposait principalement sur l'enquête de rentrée annuelle (envoie aux directeurs d'établissements d'un questionnaire de plusieurs pages accompagné d'une circulaire) exploitée de manière artisanale et elle concernait principalement les effectifs d'élèves et d'enseignants, les diplômes, et la situation matérielle et financière des établissements », p. 119. Xavier PONS, « L'État éducateur français à travers sa production statistique : configurations historiques d'une science d'État (1797-2007) », in Julien BARROCHE, Nathalie LE BOUËDEC, Xavier PONS (coord.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, l'Harmattan, 2008, 276 p. Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, Henri PERETZ, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », in *Revue française de sociologie*, vol. 20, 1979, p. 669 à 702.
[1320] Institut national des études démographiques (INED) fondé en 1945. Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) créé en 1946.

privés (Ifop puis Sofres[1321]) sont en plein développement[1322]. D'ailleurs les débats n'ont pas manqué sur le plan méthodologique, notamment pour mesurer les inégalités sociales d'éducation et ce que la démocratisation de l'enseignement produit pour les réduire[1323]. La plupart des recherches et documents statistiques recensent les effectifs de filles et les effectifs de garçons répartis par niveaux, par divisions, par régimes, par résultats aux examens, ou bien enquêtent sur les origines sociales.

Cependant pas de traces des effectifs d'élèves en situation de mixité. En effet, les publications nationales ne repèrent pas la proportion de lycéen-ne-se et des collégien-ne-s des structures mixtes si ce n'est le document de l'année 1947-1948 présenté ci-dessus[1324]. D'ailleurs les annuaires statistiques annuels de la France qui puisent leurs informations du ministère de l'Éducation nationale ne prennent pas la variable « effectifs mixtes » en compte. Seul le nombre des établissements secondaires mixtes est comptabilisé jusqu'en 1967. Puis curieusement à partir de 1968 ils disparaissent également. Pourtant on aurait pu imaginer un nouvel intérêt pour regarder combien d'élèves du premier cycle secondaire sont dans des structures uniquement féminines, uniquement masculines ou mixtes après 1963, alors que le développement de la mixité est véritablement enclenché avec la multiplication des collèges d'enseignement secondaire (CES) mixtes à leur création.

Antoine Prost, qui a beaucoup travaillé à partir de ces données, dit : « Pour gérer les divers établissements, l'administration n'a pas besoin de statistiques détaillées : il lui suffit de connaître les effectifs globaux générateurs de besoins en personnels et en locaux, et de suivre quelques distributions démographiques pour évaluer à quoi engage l'obligation

[1321] Institut français d'opinion publique (IFOP) fondé en 1938. Société française d'enquête et de sondage (SOFRES) créé en 1962.

[1322] Voir Loïc BLONDIAUX, *La fabrique de l'opinion : une histoire sociale des sondages*, Science politique, Paris, Seuil, 1998, 601 p. « Une petite unité de recherche s'est recréée autour d'Alain Girard et de Jean Stoezel avec la bénédiction constante d'Alfred Sauvy, qui porteront sur les attitudes de la population française envers les immigrés, les conditions d'existences des familles, la mobilité sociale ou encore et toujours la dénatalité. Toutes s'inscrivent dans un champ disciplinaire la démographie », p. 441.

[1323] Françoise ŒUVRARD, « Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes er résultats. Quelques repères historiques », *Éducation et formation*, n° 74, avril 2007, p. 9 à 17.

[1324] Ac'ADoc recense toutes les publications nationales depuis 1957 ainsi que certains travaux des services statistiques ministériels (à ce jour la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et Sous-Direction des systèmes d'information et des études (SDSIES) du Ministère de l'Éducation nationale (MEN), et propose, pour la majorité des documents, une consultation en ligne.

scolaire [1325]». Son expérience de chercheur montre que la documentation statistique de l'administration ne cherche pas à repérer le statut de mixité des établissements, ce que confirme son étude monographique de l'agglomération d'Orléans[1326].

Ainsi, les effectifs de la mixité ne sont pas représentés statistiquement. Les experts de l'évaluation cherchent à savoir « combien de filles » et « combien de garçons », mais oublient de se renseigner sur « combien de filles et de garçons ensemble » dans toutes les situations de recensement. Comme si le principe de la séparation commandait une forme d'aveuglement à une réalité contraire au principe. La question ne s'est sans doute pas posée aux yeux des évaluateurs/trices à moins que la réalisation de cet indicateur ait été trop compliquée à mettre en œuvre ? Ceci est, en tout cas, valable pour toute la période étudiée jusqu'en 1976.

2. Zoom cartographié de la mixité en 1954

Il est plus facile de répertorier le nombre d'établissements catalogués « mixtes » au milieu des années cinquante. La situation générale de l'état de la mixité au milieu des années cinquante est ainsi représentée sous forme de cartes géographiques.

L'ensemble des cartes est réalisé à partir de la « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré[1327]» éditée dans un livret, au nom du ministère de l'Éducation nationale, par les services de reprographie de l'administration centrale[1328]. Tous les types d'établissements sont répertoriés, académie par académie et villes par ville, pour l'année 1954-1955. Cette représentation spatiale, figée, préfigure le décollage cinq

[1325] Antoine PROST, *L'Enseignement est-il démocratisé ?,* Paris, PUF, 1986, 206 p., p. 29 et 30 : « Histoire des structures et histoire des statistiques scolaires ».
[1326] Antoine PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF, 1992 (1e éd. 1986, voir ci-dessus). Dans cet ouvrage je ne repère que deux documents d'archives tirés des archives de l'inspection académique du Loiret qui différencient les filles et les garçons d'après des statistiques sexuées.
[1327] AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957- Généralités ». Fascicules édités en 1954 et en 1955 sous le titre : « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré ».
[1328] Voir l'annexe 2 : « L'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques » qui décrit la méthodologie de l'établissement des cartes.

ans plus tard (1960) en termes de croissance numérique des établissements du secondaire mixtes et non mixtes[1329].

a. Un quart des établissements « mis en mixité » en 1954

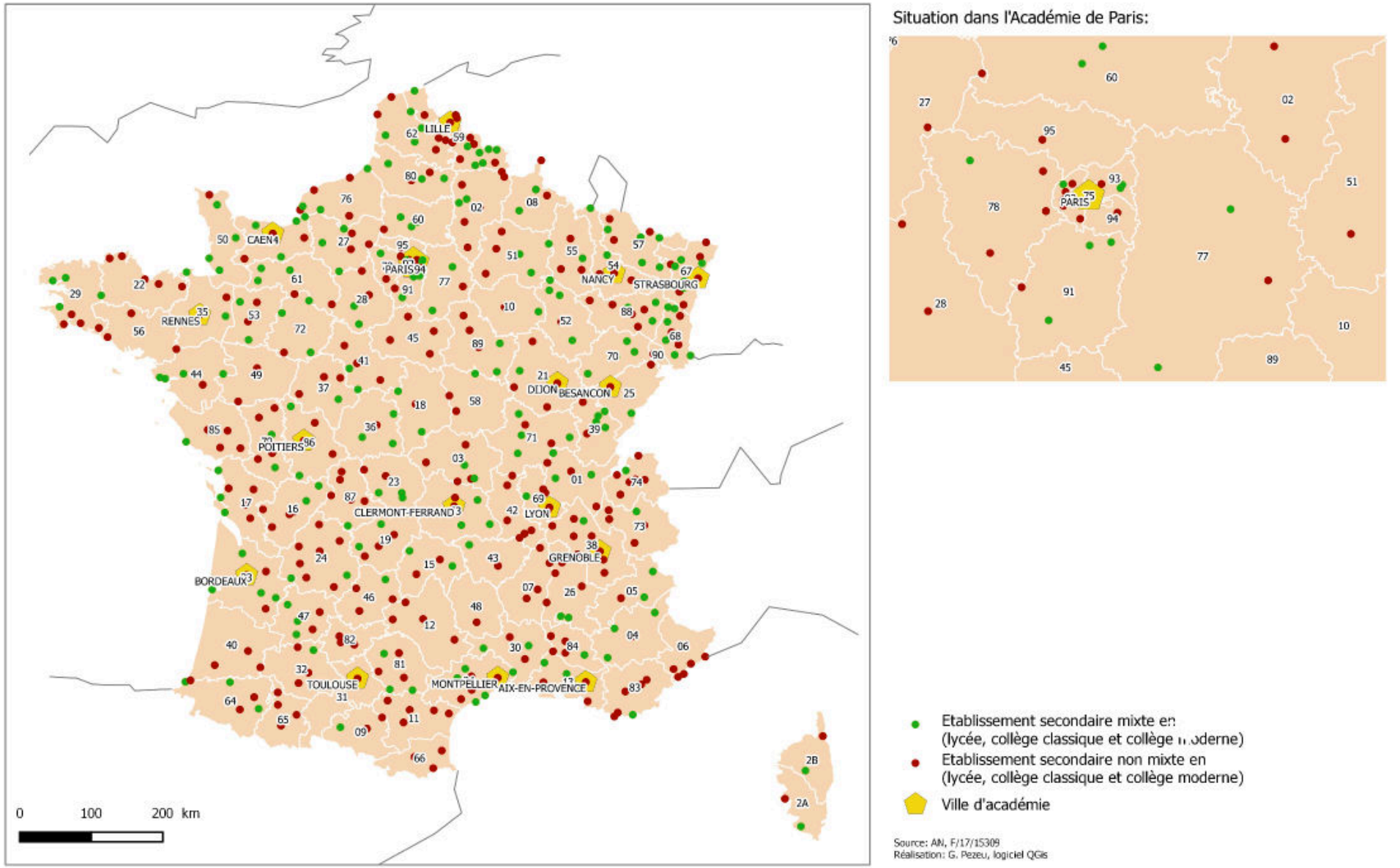
Au milieu des années cinquante le nombre total d'établissements secondaires a plus que doublé en comparaison de la situation de 1930. Avec 872 collèges et lycées (contre 417) la France métropolitaine s'est couverte de structures pour répondre aux aspirations éducatives de la société française [carte VII-1].

Il faut compléter avec les 49 établissements des départements d'Algérie et les six des départements d'outre-mer (Guyane, Guadeloupe et Martinique). Au total l'État français est doté en 1954 de 927 établissements secondaires de premier et second degré.

La multiplication s'explique en grande partie par la transformation des anciennes Écoles primaires supérieures (EPS) en collèges modernes. L'*Annuaire statistique rétrospectif* montre clairement que cette croissance se révèle en 1943 à l'issue de la loi Carcopino de 1941. Les filles comme les garçons en bénéficient avec quelque deux cents établissements pour chacun et chacune. La situation du secondaire en 1954 traduit une situation qui est restée figée entre 1945 et 1959, à quelques unités près. La première décennie du *baby-boom* est une période de « révolution urbaine[1330] », mais le nombre d'établissements secondaires n'évolue pas aussi vite que la croissance de la population. Dans le contexte de l'après-guerre, l'État de la IV^e^ République est bien conscient des besoins de scolarité, mais il a peu de moyens financiers. Malgré ses efforts budgétaires pour les reconstructions d'établissements détruits et les constructions de quelques nouveaux lycées il ne répond pas à la demande[1331]. Le tournant a réellement lieu au début de la V^e^ République et plus précisément en 1960. Le graphique en courbes [Graphique VII-1 section 2 b pages suivantes] permet de visualiser le décrochage très net à partir de 1958-1959, la courbe

[1329] Les cartes et graphiques élaborés et présentés dans cette partie complètent Les informations statistiques, graphiques et cartographiques qu'Antoine Prost a construit et publié. On peut se référer à Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation*, vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004, p. 298, 269 et 275.
[1330] Jean-Luc PINOL (dir.), *Atlas historique des villes de France*, Paris, Hachette, 1996, 317 p., p. 12.
[1331] AN, F17 14590, « Généralités : Commission des bâtiments des lycées et collèges; Conseil consultatif des constructions scolaires; Comité central et Comités départementaux : organisation, procès-verbaux ; enquête de 1944 sur l'état des bâtiments. 1923-1945 ».

Carte VII-1 : Les établissements secondaires de garçons, classiques et modernes, en France, en 1954



grisée indique le bond incroyable de 790 à 5536 établissements secondaires en une seule année !

Il faut compléter avec les 49 établissements des départements d'Algérie et les six des départements d'outre-mer (Guyane, Guadeloupe et Martinique). Au total l'État français est doté en 1954 de 927 établissements secondaires de premier et second degré.

La multiplication s'explique en grande partie par la transformation des anciennes Écoles primaires supérieures (EPS) en collèges modernes. L'*Annuaire statistique rétrospectif* montre clairement que cette croissance se révèle en 1943 à l'issue de la loi Carcopino de 1941. Les filles comme les garçons en bénéficient avec quelque deux cents établissements pour chacun et chacune. La situation du secondaire en 1954 traduit une situation qui est restée figée entre 1945 et 1959, à quelques unités près. La première décennie du *baby-boom* est une période de « révolution urbaine[1332] », mais le nombre d'établissements secondaires n'évolue pas aussi vite que la croissance de la population. Dans le contexte de l'après-guerre, l'État de la IV^e^ République est bien conscient des besoins de scolarité, mais il a peu de moyens financiers. Malgré ses efforts budgétaires pour les reconstructions d'établissements détruits et les constructions de quelques nouveaux lycées il ne répond pas à la demande[1333]. Le tournant a réellement lieu au début de la V^e^ République et plus précisément en 1960. Le graphique en courbes [Graphique VII-1 section 2 b pages suivantes] permet de visualiser le décrochage très net à partir de 1958-1959, la courbe grisée indique le bond incroyable de 790 à 5536 établissements secondaires en une seule année !

[1332] Jean-Luc PINOL (dir.), *Atlas historique des villes de France*, Paris, Hachette, 1996, 317 p., p. 12.
[1333] AN, F17 14590, « Généralités : Commission des bâtiments des lycées et collèges; Conseil consultatif des constructions scolaires; Comité central et Comités départementaux : organisation, procès-verbaux ; enquête de 1944 sur l'état des bâtiments. 1923-1945 ».

Ainsi en 1954 le quart des établissements secondaires sont mixtes avec 42 lycées[1334] dont 37 en métropole, et 169 collèges dont six en Algérie.

Tableau VII- 3, Classement des établissements mixtes en 1954 selon leur statut

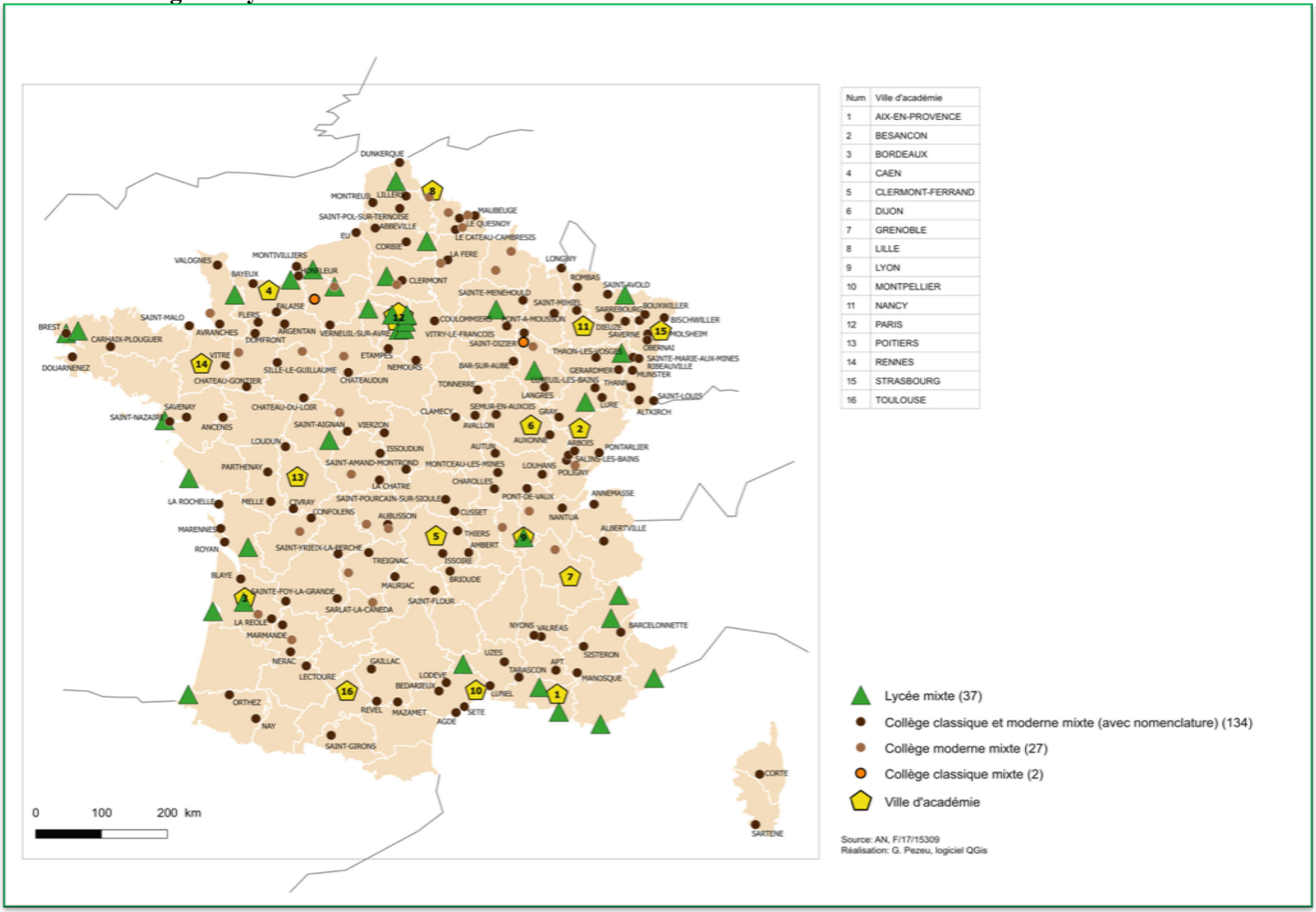
	Lycées mixtes	Collèges classiques mixtes	Collèges modernes mixtes	Collèges classiques et modernes mixtes	Total par ligne	Lycées à deux groupes
Métropole	37	2	27	134	200	16
Trois départements d'Algérie	3			6	9	
Départements d'outre-mer (DOM) Guyane, Guadeloupe et Martinique	2	nr	nr	nr	2	2 Point-à-Pitre (Guyane) + 1 Fort-de-France (Martinique)
Total (1)	42	2	27	140	211	18
Total par colonnes (2)	42	169			211	18

Source : AN, F17 15309, « « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré »

La localisation de la « mise en mixité » [Carte VII-2] du secondaire se répartit de façon assez homogène avec quelques tendances repérables, mais il ne se dégage pas de règles générales pour tout le territoire. Il n'y a pas non plus une continuité systématique avec la période précédente. Par exemple, le collège de Carpentras en Provence n'est pas classé mixte en 1954 alors que le coenseignement y est avéré avant et pendant la guerre[1335]. Cependant beaucoup des anciens collèges en coinstruction sont catégorisés mixtes au milieu des années cinquante [Carte VII-2 et VII-3 « Les collèges et lycées mixtes en 1954 » et VII-3 « Lycées mixtes en 1954 »].

[1334] Les établissements annexes sont comptés comme des établissements à part entière. En région parisienne ils se localisent dans les villes périphériques du lycée de référence.
[1335] L'ancienne EPS de jeunes filles de Carpentras transformé en collège moderne est en capacité d'offrir un enseignement moderne et classique depuis le début des années 1950.

Carte VII-2 : Collèges et lycées mixtes en 1954



En fait, si l'on compte 169 collèges mixtes en 1954, ils étaient déjà 139 à demander des dérogations entre 1936 et 1930. Les régions les mieux dotées du nord, de l'est et d'Ile-de-France correspondent aux zones les plus urbanisées et les plus « jeunes » de France. Il est notable qu'un nombre important de collèges mixtes en Alsace et en Lorraine tout comme les nouvelles annexes mixtes des lycées parisiens rattrapent ce qui était considéré comme les vides de la coinstruction dans les années trente. Cependant les départements déjà pauvres en établissements secondaires ne gagnent pas en établissements mixtes. Ainsi, la longue bande traversant horizontalement le sud de la France des Landes aux Hautes-Alpes en passant au pied sud du Massif central n'améliore pas son offre scolaire en jouant de la mixité[1336] [Carte VII-1]; au demeurant des collèges et des lycées non mixtes sont implantés dans chacun des départements de cette zone [comparer la carte VII-2 avec les cartes VII-1 et VII-4].

Sinon la majorité des collèges mixtes qui ne sont d'ailleurs pas encore nationalisés en 1954, associent enseignements classiques et modernes. Seuls deux sont considérés comme uniquement classiques (Bernay dans l'Eure et Wassy en Haute-Marne), mais ce statut disparaît au fil des ans. Les élèves des filières modernes sont peu à peu associés à ceux des filières classiques comme les filles sont associées aux garçons au rythme des adaptations locales. Ce sont des arrangements de circonstances dans le cadre de « l'explosion scolaire [1337]» et de la démocratisation qui en découle.

Nous avons vu qu'en 1932 on comptait 120 lycées pratiquant le coenseignement. L'enquête de 1954 n'en donne plus que 37 en métropole (ou 42 avec les départements d'outre-mer et d'Algérie). Il faut mettre ce différentiel sur le compte de la définition donnée à la mixité qui précise qu'il « n'est pas considéré comme mixte un établissement qui admet les jeunes filles que dans certaines classes, sections ou préparations ; il en irait

[1336] Pour comparer avec l'offre scolaire des lycées de filles et de garçons voir les quatre cartes sur « L'évolution de la géographique du second cycle en deux siècles (1810 – 2008) » de C CANEVET, *in* « L'évolution de la géographique du second cycle en deux siècles (1810 – 2008) », in *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire : Histoire, culture, patrimoine*, Jean-Pierre BRANCHEREAU, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H, et Jean-Pierre LANDAIS (dirs.), Rennes, PUR, 2009, p. 23. La discrétisation distingue les lycées de garçons et de filles (1810, 1914, 964, 2008) mais ne représente pas les établissements mixtes. Les plages de couleurs permettent de visualiser les régions les mieux dotées en structures d'enseignement secondaire en 1964.

[1337] En référence à l'ouvrage de Louis Cros.

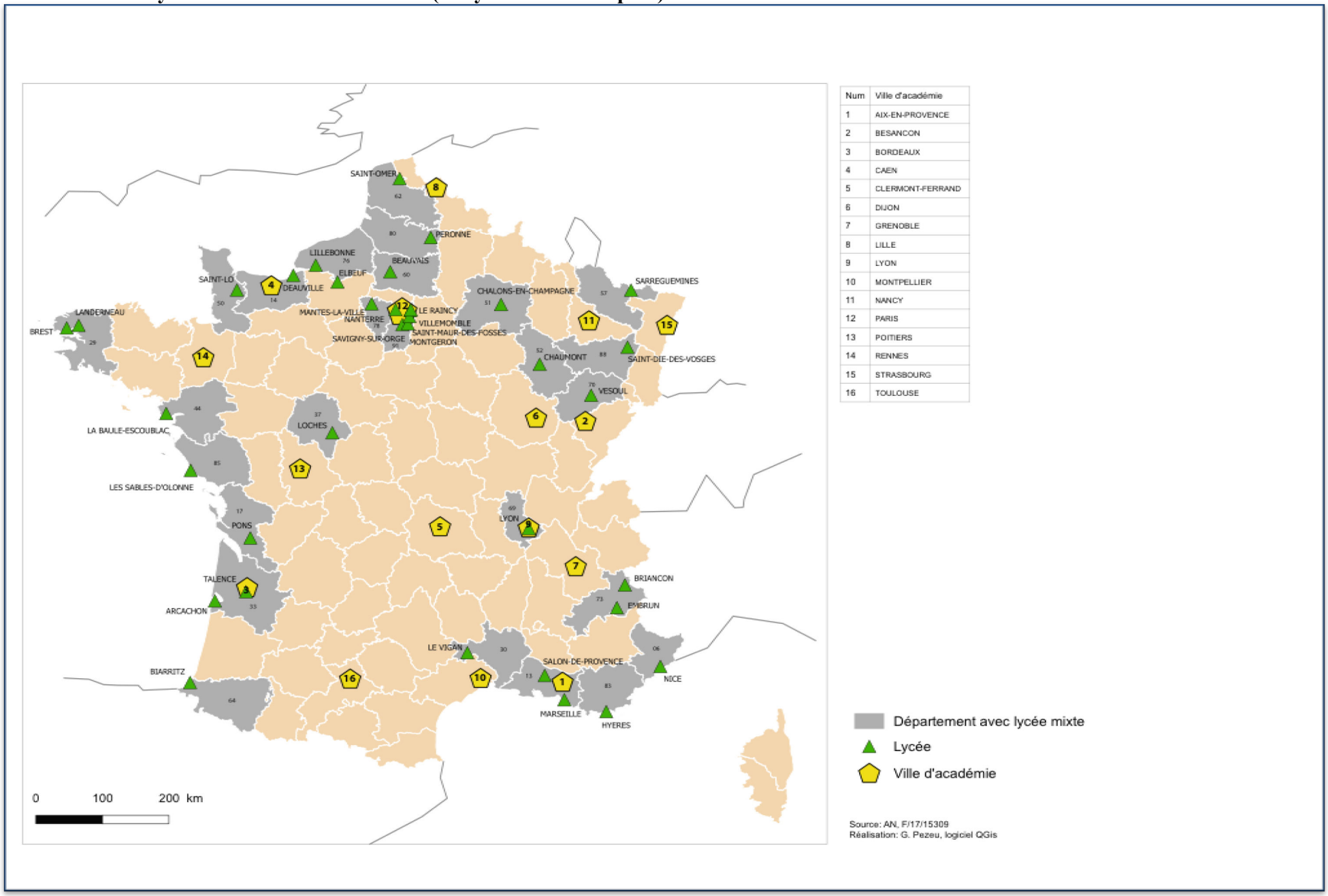
de même d'un établissement de jeunes filles qui admettrait les garçons que dans certaines classes, sections ou préparations[1338]».

Pour autant, la couronne parisienne exceptée, ce ne sont pas forcément les lycées des grandes villes qui se retrouvent en mixité. On repère que la plupart des lycées se situent dans la partie nord du territoire et sur les marges littorales. Pas toujours associé à une grande ville, Le Vigan en Cévennes, Saint-Lô en Normandie ou encore Pons en Charente-Maritime ont un lycée mixte. Ces petites villes ne bénéficient pourtant pas de la dynamique urbaine à l'œuvre depuis la sortie de la Seconde Guerre mondiale[1339]. Ce sont plutôt des concours de circonstances qui les amènent à devenir mixtes alors que ces régions sont moins bien dotées qu'ailleurs en établissements secondaires [voir carte VII-4]. Mais ils ouvrent la voie de la formation secondaire même si cela ne concerne parfois qu'un petit nombre d'élèves.

La carte sur l'implantation des lycées de jeunes-filles au XIX^{e} siècle établie par Françoise Mayeur révèle des espaces vides d'établissements féminins. Ainsi des régions telles la Bretagne, le long du fleuve de la Loire (de part et d'autre du département d'Indre-et-Loire) et bande qui part du nord de Bordeaux jusqu'aux Alpes en passant par le sud du Massif central d'ouest en est, n'étaient pas doté de lycée de filles en 1896[1340]. Or ces vides correspondent aux mêmes espaces sans établissements mixtes [carte VII-2] une soixantaine d'années plus tard, en 1954. Si l'on regarde la carte de tous les établissements secondaires [Carte VII-1 et VII-4], des établissements non-mixtes sont implantés dans ces zones. Le constat de cette comparaison donne deux types d'information. D'abord la « mise en mixité » n'a pas comblé les espaces moins dotés en établissements secondaires. Il en découle la seconde conclusion, la mixité complète l'offre scolaire existante.

[1338] AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques – Etablissements secondaires, 1937-1957- Généralités ». Fascicules édités en 1954 et en 1955 sous le titre : « Liste des établissements relevant de la direction de l'enseignement du second degré », p. 2. en note de bas de page.
[1339] Jean-Luc PINOL (dir.), *Atlas historique des villes de France,...,* op.cit., p. 13.
[1340] Françoise MAYEUR, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 160.

Carte VII-3 : Lycées d'État mixtes en 1954 (37 lycées en métropole)



Num	Ville d'académie
1	AIX-EN-PROVENCE
2	BESANCON
3	BORDEAUX
4	CAEN
5	CLERMONT-FERRAND
6	DIJON
7	GRENOBLE
8	LILLE
9	LYON
10	MONTPELLIER
11	NANCY
12	PARIS
13	POITIERS
14	RENNES
15	STRASBOURG
16	TOULOUSE

Département avec lycée mixte
Lycée
Ville d'académie

Source: AN, F/17/15309
Réalisation: G. Pezeu, logiciel QGis

Le repérage départemental révèle la localisation des lycées devenant mixtes sur les bordures de l'hexagone notamment sur les littoraux sud, ouest et nord (dont des lycées pilotes et deux climatiques existants en 1954 : Arcachon et Briançon/Embrun). Nombreux sont ceux qui n'étaient pas en situation de coenseignement avant la guerre comme les jeunes lycées sur la façade atlantique (Biarritz, Talence, Pons, La Baule). D'autres sont plus anciens ou bien étaient autrefois collèges tels Les Sables-d'Olonne ou Saint-Dié-des-Vosges. En revanche les lycées des centres académiques ne prennent pas le titre de «lycées mixtes » dans les années cinquante alors qu'autrefois ils pratiquaient la coinstruction. La carte VII-4 permet de replacer les 16 lycées mixtes dans le paysage des lycées unisexués.

Seuls, Chaumont et Vesoul sont uniques dans leur département. Les autres sont en complément d'établissements dédiés séparément aux garçons et aux filles. Le cas à part de l'académie de Paris correspond au processus d'externalisation de l'enseignement aux périphéries de la capitale où l'on retrouve les lycées pilotes. Quant au département de Seine-et-Marne, il se différencie des autres avec la présence de trois établissements à deux groupes distincts que l'on ne considère pas mixte dans la liste de 1954[1341].

La cartographie confirme le fait que le processus de mise en mixité dans le secondaire se réalise au cas par cas selon les circonstances et les besoins locaux. Elle est ainsi le palliatif lorsqu'il y a un déficit d'offre scolaire, mais dans le même temps elle devient un moyen de démocratiser l'éducation secondaire.

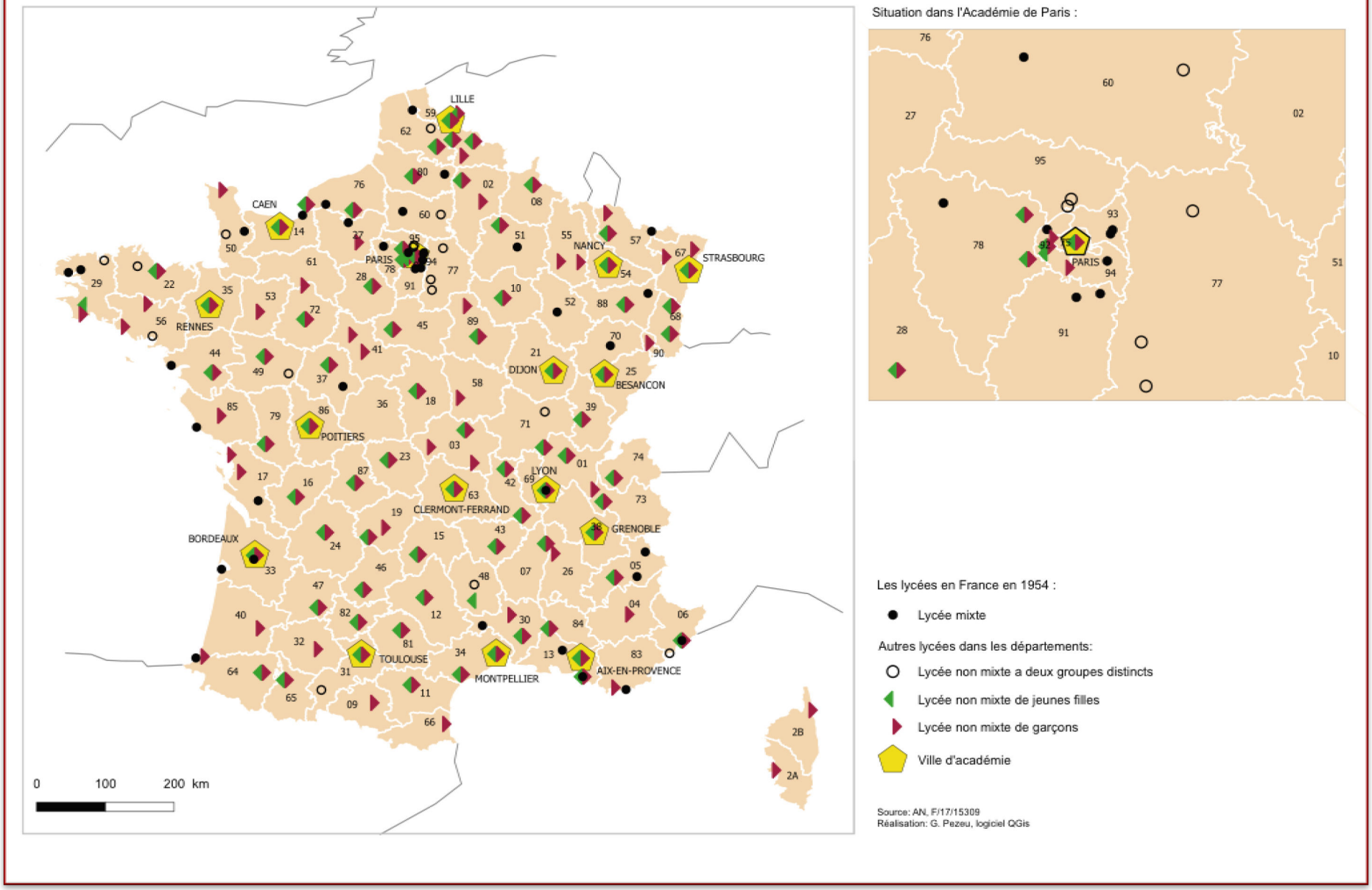
La situation dans les départements d'outre-mer d'Amérique le confirme également. Après la guerre quatre lycées y sont créés dont deux mixtes. Voici ce qu'en dit le rapport de l'académie de Bordeaux chargée de cette zone à propos de la situation en 1949-1950 :

> Nous avons reçu peu de renseignements sur les départements d'outre-mer. Nous savons seulement qu'en Guyane le lycée F. Eboué, de Cayenne, est mixte, qu'à la Guadeloupe le lycée Gerville-Réache, de Basse-Terre est mixte, le lycée Carnot de Point-à-Pitre géminé seulement dans les classes terminales et qu'à la Martinique au lycée Schœlcher, de Fort-de-France la situation est semblable à celle du Lycée Carnot[1342].

C'est-à-dire que le lycée de Fort-de-France n'est pas réellement mixte, mais le mélange existe dans les classes de terminale. Il était classé « lycée à deux groupes » en 1954.

[1341] Les tableaux statistiques des annuaires statistiques de la France comptent ce type d'établissement dans le groupe des établissements mixtes. Aussi les sommes totales varient d'une comptabilité à l'autre.
[1342] AN, F17 13933, « Rapports académiques 1950 -1951 », sous-dossier : « académie de Bordeaux ».

Carte VII-4 : Les lycées de jeunes- filles, les lycées de garçons et les lycées mixtes en 1954



En Algérie la situation est semblable à celle de la métropole. Les établissements mixtes ne sont pas situés dans les grandes villes. C'est à Ben Aknoun banlieue ouest d'Alger que l'on trouve l'annexe mixte du lycée Bugeaud, et pour le département d'Oran ils sont à Mostaganem et Siddi ben Abès. Il y a également six collèges mixtes dans les villes sans collèges sexués (Boufarik, Médéa, Orléansville, Tizi-Ouzou (dépt. d'Alger), Bougie (dépt. Constantine) et Tiaret (dépt. Oran). Là encore la mixité est le moyen économique d'améliorer l'offre scolaire, et peut-être même de faciliter l'insertion de la population autochtone. En effet, le rapport académique de 1949-1950 du rectorat d'Alger mentionne que : « Le pourcentage de musulmans est en sensible augmentation au niveau de la sixième. Il l'est également quoique de façon moins prononcée dans l'ensemble de toutes les classes, il passe pour les garçons de 15,4% à 17,8 % et chez les filles de 3,3% à 4,3 % [1343]». Il poursuit également en parlant non pas de la mixité, mais de la « coéducation » :

> […] que non seulement aucun inconvénient fâcheux, aucune réticence des parents ne sont signalés, mais encore que les chefs d'établissements sont unanimes à se féliciter de l'influence bienfaisante de la coéducation sur les jeunes gens. La présence des jeunes filles, cela n'est pas douteux, est un stimulant et une occasion de meilleure tenue pour les garçons, une école de correction et de courtoisie, de soin pour le travail aussi[1344].

En Algérie comme en métropole, ce sont plutôt les collèges des villes moyennes, moins polarisées par un grand centre urbain, voire même légèrement excentrées, qui optent pour des établissements mixtes.

La cartographie fige la situation en 1954 et la quantité des établissements secondaires a peu progressé depuis 1945. On en compte moins de huit cents jusqu'en 1960 [voir graphique VII-1 page suivante] avec des statuts différents selon leur acte de naissance[1345]. Mais le tournant

---

[1343] AN, F17 13933, « Rapports académiques 1950 -1951 », sous-dossier : « académie d'Alger, année scolaire 1949– 1950 ».
[1344] Ibid.
[1345] La classification des services statistiques du Ministère de l'Éducation nationale reprise par les *Annuaires statistiques de la France* a fait disparaître la catégorie « collèges classiques et/ou modernes » au profit de « lycées nationalisés » ou « lycées municipaux ». Pour le secondaire en 1960 il y a : des lycées d'État et annexes ; des lycées nationalisés et annexes ; des lycées municipaux et annexes ; des groupes d'observation dispersés (GOD). Les GOD sont des petites structures ayant uniquement des « classes d'observation (6e et 5e) qui en 1961 représentent seulement 40 unités cependant 37 sont mixtes. Les CEG sont comptabilisés à part dans la rubrique « secondaire » avec une précision donnée en note : « Les CEG sont généralement rattaché à un école primaire ». En fait, les Cours complémentaires (CC) transformés en CEG intègrent massivement la comptabilité de l'enseignement secondaire. Ils rentrent ainsi dans la comptabilité des établissements secondaires.

se produit spectaculairement au début de l'année scolaire 1960-1961, lorsque la réforme Berthoin entraîne une nouvelle catégorisation des « collèges municipaux ». Le mouvement de généralisation de la mixité suit l'évolution générale. Dès lors, le statut de collège est réservé aux nouveaux Collèges d'enseignement général (CEG) par l'administration centrale. Les anciens collèges sont classés « lycées nationalisés » ou « lycées municipaux » à côté des lycées d'État. Ainsi, le concept, nouveau, de collège réservé au premier cycle se poursuit trois ans plus tard avec la création des Collèges d'enseignement secondaire (CES) sous l'impulsion de la loi Capelle-Fouchet votée en 1963[1346]. Ces derniers sont mixtes dès leur création et leur nombre ne cesse de grossir [voir courbe VII-1].

b. La mixité dans le secondaire explose en 1960

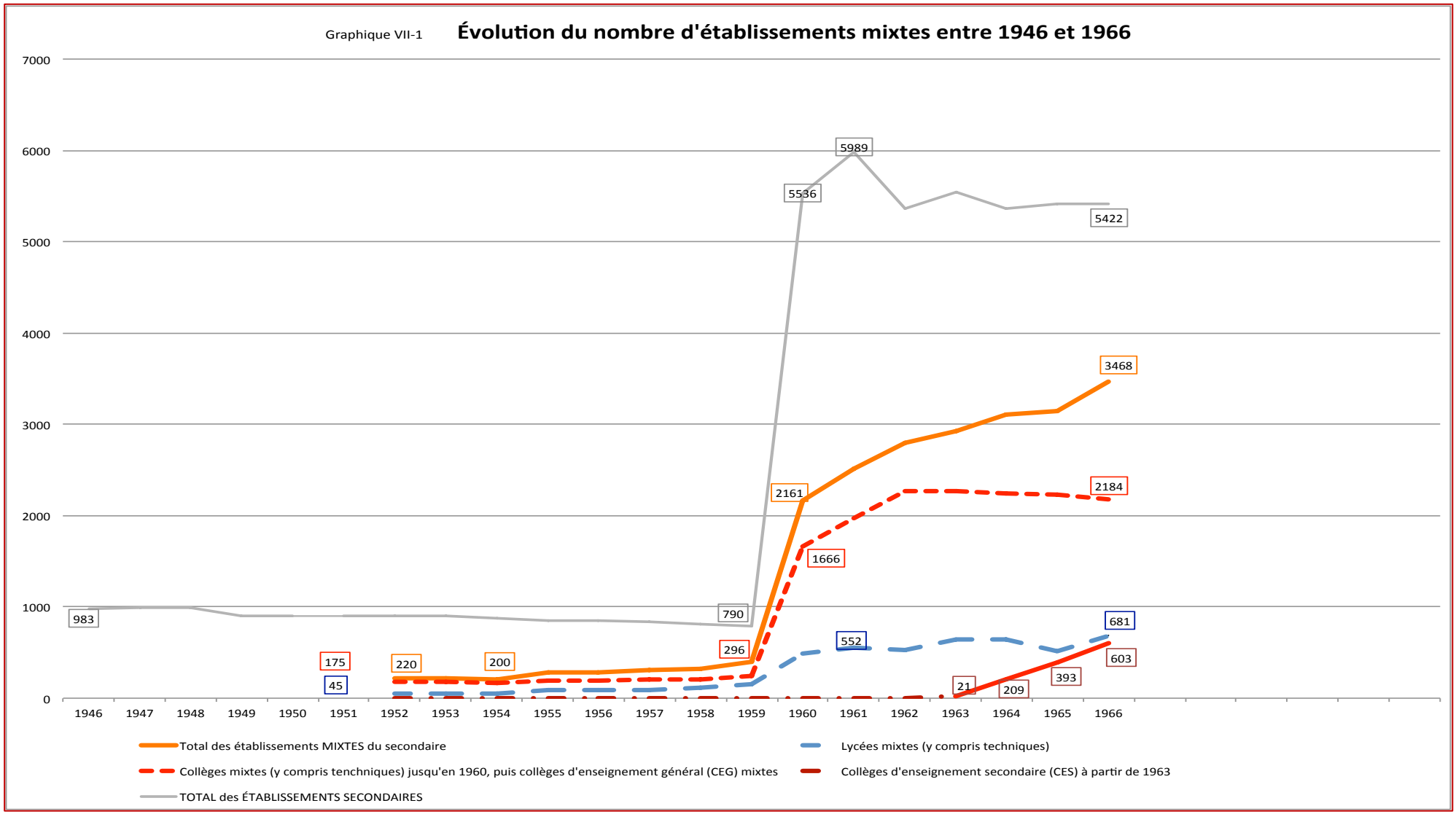
La réforme de l'enseignement secondaire attendue depuis la sortie de la Guerre est initiée par le ministère Berthoin, au moment charnière du passage de la IV^e^ à la V^e^ République. Elle tente de redéfinir l'organisation de l'enseignement secondaire tout en allongeant l'âge obligatoire de la scolarité à 16 ans[1347]. L'exposé des motifs du décret du 6 janvier 1959 annonce la donne : « L'immense mouvement, à la fois démographique, économique et humain qui bouleverse actuellement les perspectives traditionnelles de la vie nationale impose, entre autres exigences, une réforme de notre enseignement[1348]». Elle passe par la volonté de rendre plus accessible le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est à l'intersection entre l'élémentaire de l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement classique ou moderne du secondaire que se réalise la cassure dans la courbe de croissance des établissements du secondaire [Courbe VII-1].

[1346] De nombreux ouvrages évoquent la loi et ses conséquences. On peut retrouver une partie des textes fondateurs *in* Jean-Michel BARREAU, Jean-François GARCIA, et Louis LEGRAND, *L'école unique : de 1914 à nos jours*, Pédagogues et pédagogies, Paris, PUF, 1998.

[1347] Une réforme sans débat devant le parlement. C'est sous ce gouvernement de la IV^e^ République, juste avant sa disparition (avant la mise en œuvre de la nouvelle constitution ratifiée par le référendum du 28 septembre 1958), qu'est signée par Charles de Gaulle et Jean Berthoin l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 qui prolonge l'obligation scolaire de 2 ans et la porte à 16 ans révolus. La mesure deviendra effective en 1967 pour les générations nées à partir de 1953. Le décret n° 59-57 de la même date se présente comme un texte de réforme de l'enseignement public. Jean Berthoin, Ministre de l'EN pendant le dernier gouvernement de la IV^e^ République (Gouvernement de Gaulle du 1 juin 1958 au 8 janvier 1959).

[1348] Décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (décret n° 59-57). Ordonnance et décrets promulgués à la même date se présentent comme un texte de réforme de l'enseignement public.

Graphique VII-1 **Évolution du nombre d'établissements mixtes entre 1946 et 1966**



Source : *Annuaires statistiques de la France* de 1946, puis de 1952 à 1966 (*nota bene*: absences de données de 1949 à 1951. Inexistantes dans l'annuaire rétrospectif).
Méthodologie : prise en compte des établissements techniques mixtes (collèges et lycées) comptabilisés par le MEN dans la rubrique : « enseignement secondaire » jusqu'en 1966. Les annexes sont comptabilisées comme des établissements à part entière lorsqu'à partir de 1955 jusqu'en 1959 elles n'ont plus été comprises dans la comptabilité.

En transformant les Cours complémentaires en Collèges d'enseignement général (CEG) la réforme de 1959 a fait basculer les effectifs élèves de ces structures dans les comptes des élèves du secondaire (sixième et cinquième pour commencer). De même, les établissements sont, tout d'un coup, beaucoup plus nombreux. Or il y a suffisamment d'établissements déjà mixtes pour que la courbe suive en parallèle celle des établissements unisexués [Courbe VII-1]. En 1960 la cassure est nette, marquée par un pic de croissance de l'ensemble des établissements secondaires notamment du premier cycle. Ainsi, de 241 collèges mixtes (ancienne formule) en 1959 on passe l'année scolaire suivante (1960-1961) à 1 666 établissements mixtes du premier cycle (1530 CEG et 136 Collèges d'enseignement technique CET). Puis en 1963 dans le cadre de la loi Capelle-Fouchet la progression d'un enseignement secondaire de premier degré mixte se renforce. La carte scolaire s'étoffe et s'équilibre avec la création des structures systématiquement mixtes : les Collèges d'enseignement secondaire (CES). En 1965 on compte, d'après les annuaires statistiques, 2 231 CEG et 416 CES[1349]. Les années suivantes à peu près trois cents créations ou mutations de structures se réalisent annuellement au profit des CES. Ainsi, le système de la mixité, pour les élèves du premier cycle du secondaire, s'amplifie entre 1964 et 1970. Ce qui tend à le banaliser, au point que la distinction n'apparaît plus dans les comptes publics. En effet à partir de 1967 il n'est plus mention des structures mixtes dans les statistiques nationales ni même des établissements sexués[1350]. Il y a une forme de neutralisation des élèves qui se fondent dans une masse scolaire sans distinction de sexe.

Quant à la croissance du nombre de lycées mixtes, elle évolue beaucoup plus lentement. Sous cette appellation il faut, à partir de 1959, associer tous les établissements dispensant à la fois de l'enseignement de premier et de second cycle, de la sixième à la terminale et aux classes préparatoires pour les lycées d'État. Ainsi, il en est décompté 495 avec les lycées techniques en 1960-1961, ils sont 649 en 1964-1965. Or cette évolution se réalise par le développement de lycées techniques mixtes. Le nombre d'établissements classiques mixtes est assez constant (autour des 520) tant que l'on en a les chiffres, c'est à dire jusqu'en 1966 ; puisqu'au-delà de cette date il n'y a plus de distinction ni de catégorisation des établissements mixtes.

[1349] Les comptabilités diffèrent d'une source à l'autre ; les critères changent notamment selon la prise en compte des établissements à vocation technique. Les documents sources du MEN, tirées de Ac'ADoc aux cotes : TS 27 48 ; TS 20 78 ; TS 35 43 ; TS 38 12 ; TS 40 81, donnent des chiffres différents, généralement majorés par rapport aux données des annuaires statistiques de la France.

[1350] La distinction se fait entre nombre d'établissements publics et nombre d'établissements privés. Les critères de sexe (filles/garçons/mixtes) disparaissent à partir de 1967 dans la comptabilité nationale des annuaires statistiques.

Le différentiel de croissance entre les établissements de premiers cycles (CEG et CES) et les lycées est le marqueur de la démocratisation et de la massification du secondaire qui s'ouvre d'abord par les classes du bas (sixième et cinquième) et par la mixité des effectifs. La croissance plus lente des établissements du second cycle témoigne, de son côté, du maintien d'une forme de sélection sociologiquement élitiste. Or, dans le dernier quart des années soixante arrivent des élèves, filles et garçons à parts égales, provenant des différentes structures de collèges ou lycées, au seuil de la porte du second cycle du secondaire. Les lycées doivent les accueillir, mais ils n'ont pas forcément bien anticipé leur arrivée importante en quantité. D'une part la population scolarisée en étant plus nombreuse s'est diversifiée sur le plan sociologique à la fin des années soixante. D'autre part, on réalise que d'une façon ou d'une autre la jeunesse adolescente des années soixante-huit et soixante-dix a vécu des expériences de mixité dans sa scolarité. Si elle ne l'a pas rencontrée à l'école primaire dont le nombre d'établissements mixtes double entre 1952 et 1968 (23 332 en 1952 à 44 202 en 1968), elle a pu la croiser dans le secondaire. Le graphique en courbes [Graphique VII-1] permet de repérer qu'au milieu des années soixante la quasi-moitié des établissements secondaires est devenue mixte.

En somme, la catégorie jeune issue du *Baby-boom* est éduquée dans un monde scolaire où la séparation des sexes a de moins en moins d'importance. Chacun et chacune a pu faire l'expérience de la mixité au gré des changements de structures entre primaire, premier cycle et second cycle du secondaire. La mixité ne pose pas de problème à la nouvelle génération pour qui cela est devenu une évidence. D'ailleurs les mouvements étudiants de la fin des années soixante ne la « pensent » pas beaucoup et n'en font pas un principe de revendication pour changer l'école. Cette liberté leur semble déjà acquise. Tous les entretiens effectués avec des personnes ayant été élèves à cette époque confirment cette forme de banalisation. Par leurs souvenirs ils expriment ce que la faiblesse des sources écrites induit comme constats.

Conclusion du chapitre 7

Après la Seconde Guerre mondiale et jusqu'au début des années 1960 la mixité s'organise tout en étant peu visible dans les textes législatifs et dans la comptabilité nationale. La situation cartographiée permet de visualiser les implantations de « mise en mixité » des établissements en 1954. La répartition plutôt équilibrée sur le territoire est le reflet du processus qui se déclenche fortement à partir de 1960 et de la première réforme de l'enseignement secondaire. Gustave Monod est sûrement l'un des artisans de l'ouverture de l'enseignement secondaire à

de nouvelles méthodes et à une réorganisation de son offre de l'enseignement secondaire. S'il n'a pas théorisé sur l'éducation mixte, il ne s'y est jamais opposé, d'autant que le statut de lycée mixte facilite la prolongation des études secondaires pour tous ceux et celles qui le désirent, et qu'ils sont de plus en plus nombreux sous la pression démographique. Dans un premier temps le nombre d'établissements mixtes progresse lentement. Chacun ayant une histoire singulière ils deviennent mixtes par commodité et arrangement locaux. Se faisant, ils participent aux essais de modernisation de l'enseignement. C'est le cas notamment des lycées expérimentaux (ou lycées pilotes) et des lycées climatiques dont les créations s'imposent avec la mixité. D'autre part, et de façon concomitante, les classes nouvelles puis les classes pilotes sont souvent mixtes bien que les structures d'accueil ne le soient pas forcément. Le tournant se réalise à la fin des années cinquante alors que la France change de constitution. Lorsque dans les années soixante la mixité se généralise avec le développement des CEG puis surtout des CES à partir de 1963 le processus de « mise en mixité » est déjà engagé. Mais rapidement le statut particulier d'établissement mixte se dilue peu à peu dans le développement général de l'enseignement secondaire. De même les établissements séparés se fondent dans l'ensemble, sans distinction.

Ainsi, différentes contraintes se résolvent avec la création ou la transformation des anciens établissements sexués en lycées mixtes. D'abord les problèmes économiques immédiats en ouvrant aux jeunes des deux sexes une offre scolaire de proximité. Ensuite le statut d'établissement mixte facilite la prolongation des études secondaires à un plus grand nombre. Il permet de décloisonner le système scolaire en accueillant les élèves des deux sexes. Ainsi il participe à l'ouverture démocratique de l'enseignement classique, moderne et technique. Enfin, pour les filles, l'accès aux études élitistes des sections classiques apparait moins compliqué[1351]. Elles n'ont plus besoin de demander des dérogations et d'attendre le bon vouloir de l'administration pour intégrer l'établissement qu'elles convoitent. Il n'est plus question pour elles d'être dans une situation d'exceptionnalité comme lorsqu'elles avaient besoin de faire leurs études chez les garçons avant la Guerre.

[1351] Jean-Pierre TERRAIL, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, n° 3, 1992, p. 645 à 676, [En ligne]. La prolongation de la scolarité profite aux filles qui rattrapent leur retard ; avec essor des accès en 6e. De plus en plus de filles obtiennent un diplôme supérieur au Certificat d'études. Elles sont plus nombreuses que les garçons pour la génération née entre 1950 et 1959 à obtenir le baccalauréat sauf chez les cadres supérieurs.

Enfin, le processus de « mise en mixité » dont les deux circulaires de 1952 et de 1957 accompagnent le mouvement ne suscite pas de grande résistance au sein de l'administration centrale et rectorale, de même que la norme de la séparation des sexes et des établissements n'est pas rediscutée. Les rapports académiques utilisent encore le terme « coéducation » pour en décrire le fonctionnement et les rapports statistiques traitent parfois des établissements « mixtes ». En revanche le substantif « mixité » ne fait pas partie du vocabulaire des administrateurs. Qu'en est-il ailleurs dans le monde de l'éducation, puisque le pragmatisme matériel l'emporte sur les principes moraux de fonctionnement ? L'objet du chapitre suivant est de mettre en parallèle les différents points de vue qui se sont exprimés sur ce sujet. Il s'agit, ainsi, faire la part entre interrogations, réticences et promotions de la mixité des sexes dans l'enseignement secondaire grâce à l'analyse discursives de témoignages, de réflexions et prises de position de professionnels de l'éducation.

CHAPITRE 8

LA MIXITÉ, UN MODÈLE COMMODE POUR DES NORMES DÉSTABILISÉES

L'inspectrice générale Odette-Georges Brunschwig résume en quelques mots la situation au tout début des années soixante :

> Les circonstances, plutôt que les principes, ont amené la direction à adopter la mixité dans la plupart des établissements créés depuis une quinzaine d'années. Auparavant, plusieurs collèges de garçons de petites villes recevaient déjà des jeunes filles dans leurs sections classiques, leur deuxième cycle, leurs classes terminales[1352].

Cette citation est le chapeau de l'article intitulé « l'éducation mixte » pour les lecteurs et lectrices de *L'Éducation nationale*[1353]. Il est le premier et quasi unique article de référence sur le sujet en trente-sept ans de publications de la revue émanant directement du ministère[1354].

Ainsi, il s'agit dans ce chapitre de s'intéresser aux différents types de regards portés sur le processus de « mise en mixité », à travers les discours et les images qui ponctuent la période, depuis 1945 jusqu'en 1975 et la loi Haby légalisant officiellement le processus.

C'est à cette époque que le substantif « mixité », proprement français, rentre dans le langage commun [1355] . Cependant l'administration institutionnelle n'en fait pas usage. Traditionnellement, elle écrit toujours « coéducation » ou « co-éducation », « enseignement mixte », « classe mixte » et « établissement mixte ». Des rapports académiques utilisent parfois des termes tels : « mixtion » ou « mixage » et même « mixtage ». Il faut chercher ailleurs l'emploi du mot « mixité ». A ma connaissance, la première trace écrite correspond à

[1352] Odette-Georges BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », *L'Éducation nationale,* nº 30, 2 novembre 1961, p. 5 à 7, p.10.

[1353] *L'Éducation nationale*, revue hebdomadaire, fondée par Gustave Monod et Louis Cros en 1945 ; la revue correspond à la partie magazine du *Bulletin officiel* (*B.O.)* qui ne garde que l'information sur les lois et règlements. L'*Éducation nationale* s'adresse à tous les ordres de l'enseignement. Il s'agit de faire une revue universitaire qui ferait une part égale aux informations et explications du ministère et aux idées et expériences des membres de l'enseignement. Editée par et pour l'EN (ministère de l'Éducation nationale puis par le CUIP puis par le Collectif des associations). Cette revue s'est éteinte alors qu'*Éducation et Formation* nait en 1982.

[1354] Un second article court, écrit en 1970 de Pierre Ferran. Pierre FERRAN, « De la mixité à la coéducation », *L'Éducation Nationale,* n° 84, p. 21 à 22. Il cherche à sensibiliser aux avantages de la pédagogie mixte.

[1355] Ce mot est daté de 1642, voir in Centre national de ressource textuelles et lexicales (CNRTL) [En ligne]. Ce substantif n'a pas de traduction anglaise. Pour traiter des problématiques de mixité en général, le consensus européen (de l'UE) a opté pour la notion de « diversité ». Elle intègre la diversité de sexe, ce que l'on nomme « mixité » en français.

l'article intitulé : « La mixité en seconde », parue dans les *Cahiers pédagogiques* en décembre 1956[1356]. Rédigé par Madeleine Borde, enseignante au lycée Bellevue, devenu pilote, de Toulouse, le texte d'une page et demie décrit en trois points les « avantages », les « écueils » puis « l'influence de la coéducation sur le caractère des filles ». Le terme coéducation est donc assimilé à la mixité. Ceci étant, la description qui en est faite donne l'impression que le mot est usuel dans le langage parlé. A trois reprises l'auteure l'emploie comme une évidence, le définir plus précisément ne lui a pas semblé utile.

Par ailleurs, l'administration et la bureaucratie française, depuis la sortie de la Seconde Guerre mondiale, tentent de restructurer la mosaïque des situations administratives des établissements. Elles cherchent à uniformiser, petit à petit, le système scolaire secondaire[1357]. Parallèlement, la reconnaissance institutionnelle des établissements mixtes érige implicitement la notion de mixité en modèle pédagogique. Le titre du chapitre fait référence à des transformations implicites. De même, David Tyack et Élisabeth Hansot estiment qu'aux États-Unis la coéducation a construit un modèle pédagogique commode qui s'est standardisé à partir des disciplines et des programmes d'instruction pour devenir un modèle économiquement pratique[1358]. Celui-ci est supposé être un système « équitablement neutre », en théorie comme en pratique, pour toutes les catégories sociales et ce faisant pour les deux sexes. Qui plus est, les chercheur-e-s démontrent qu'à l'origine l'objectif de la pratique de la coéducation aux États-Unis n'était pas celui de l'égalité qui donnerait des rôles équivalents aux futurs jeunes adultes. Au contraire, selon eux, la coéducation apparaît au moment où la société américaine tend à limiter des frontières entre des sphères prétendument féminines ou masculines[1359]. Pour autant, malgré les rapports genrés inévitables que la cohabitation produit, les chercheur-e-s américains pensent que la volonté de neutralité pédagogique et de neutralité organisationnelle a favorisé un traitement plus égalitaire entre filles et garçons.

[1356] Madeleine BORDE, « La mixité en seconde », *Cahiers Pédagogiques,* La classe de seconde n° 4, décembre1956, p. 11 à 13.
[1357] Voir le chapitre 7 de la thèse.
[1358] David TYACK David et Élisabeth HANSOT, *Learning together. A history of Coeducation in American Public Schools*, Yale Universiy Press (New York, 1992).
[1359] Voir Rebecca ROGERS, « Le sexe de l'espace : réflexion sur l'histoire des femmes au XVII^e^ et XIX^e^ siècles dans quelques travaux américains, anglais et français » in *Les espaces de l'historien, Études d'historiographie* rassemblées pas Jean-Claude WAQUET, Odile GOERG et Rebecca ROGERS, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2000, p. 181 à 200.

En France, depuis la seconde moitié du XIX^e^ siècle, la traduction du terme *coeducation* est sujette à polémiques. La définition développée dans les deux *Dictionnaires de la pédagogie*[1360] lui assigne une action éducative c'est-à-dire une éducation comportementale, morale et intellectuelle. En outre, la mixité n'est ni un concept, ni un principe, encore moins une valeur. Elle désigne, pour le monde scolaire, l'indifférenciation des sexes à partir du milieu des années cinquante[1361]. La dimension éducative n'apparaît pas dans ce mélange informe, mal défini. Cependant, par son institutionnalisation implicite, des règles de fonctionnement lui sont attribuées et des modalités cadrent tout de même le processus. Nous pouvons nous poser la question du caractère innovant de la « mise en mixité » de l'enseignement secondaire dans la seconde moitié du XX^e^ siècle, sachant que les innovations se structurent, à partir d'héritages divers, dans un contexte social particulier appartenant à une époque. Ainsi la mixité entre dans un jeu de rôles et jeu d'influences, entre mutations sociales et adaptations des institutions.

Le contexte social est celui des « Trente Glorieuses ». Les femmes françaises votent pour la première fois en 1945. Elles se mêlent ainsi aux affaires publiques de la nouvelle démocratie incarnée par la naissance de la IV^e^ République. Cet acte politique symbolise l'acquisition de leur autonomie. Le préambule de la constitution du 27 octobre 1946 précise que « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme ». Après la Seconde Guerre mondiale, un nouveau modèle de société se dessine. La situation économique de la France se transforme en parallèle avec les mentalités. Elle donne des *conditions* meilleures pour entamer des études plus longues. L'allongement de la scolarité et la reprise de la natalité sont des phénomènes « dont la massivité sera résumée par une expression : *« l'explosion scolaire*[1362] », en d'autres termes l'arrivée brutale de cohortes denses dans

---

[1360] Voir l'analyse effectuée dans le chapitre 5 de la thèse. Se reporter au Ferdinand (dir.) Éditeur scientifique Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* (Paris: Hachette, 1911), http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/.].

[1361] Pour la démonstration de l'indifférenciation des sexes à partir du substantif « mixité » voir Nicole MOSCONI, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* (Paris: PUF, 1989). Je précise « monde scolaire » parce que le terme « mixité » est sans doute apparu plus tôt dans les publications réflexives de l'éducation populaire des mouvements complémentaires de l'école tels les CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes actives) qui ont organisés des camps mixtes de formation d'éducateurs et d'éducatrices dès 1937. À la fin des années 1980 et surtout au début des années 1990 dans le langage sociologique et journalistique le terme mixité est employé pour désigner d'autres mélanges tels la « mixité sociale », la « mixité spatiale », etc.

[1362] En référence au titre de l'ouvrage de Louis CROS, *L'explosion scolaire*, SEVPEN, Paris, CUIP, 1962, 2ème édition,180 p.

l'enseignement secondaire » écrit Jean-François Sirinelli[1363]. En même temps le principe d'égalité, confirmé par la nouvelle constitution, s'applique philosophiquement et constitutionnellement aux femmes et aux hommes. Il incite à poser des regards sur des groupes sociaux vus dans leur globalité, comme des masses, des cohortes, des générations dans lesquels la désignation sexuée s'oublie l'image de ce que désigne le flou du terme mixité. Quant à l'héritage, outre les expériences de coenseignement étudiées dans les chapitres précédents, ce sont également tous les débats depuis la fin du XIX^{e} siècle et au cours des années vingt et trente. Les discussions oscillaient entre doutes, défense de la coéducation et oppositions affirmées. Après la Seconde Guerre, une forme d'indifférence aveugle tout autant le pouvoir central que l'opinion publique.

Ainsi, ce chapitre propose de mettre en perspective les points de vue « situés », alors que le pragmatisme économique l'emporte sur la moralité. Qui regarde la mixité en face ? Qui ne s'y intéresse pas ? Quelles sont les résistances ? Et les élèves ? Quels regards posent-ils sur la mixité lorsqu'ils la vivent concrètement ? Pour analyser l'emboîtement des regards posés sur la mixité, par les acteurs et actrices de la société, en tant que nouveauté dans le système coéducatif, il s'agit d'explorer dans un premier temps ce qui fait silence et indifférence. Cependant des professionnel-le-s, se sont interrogés sur les enjeux de la mixité coéducative soit à partir de leurs observations, soit en situant la question dans leur champs scientifique. Pour traiter dans une seconde partie les regards croisés, la bibliothèque des publications (en annexe du chapitre 8) répertorie les publications sous forme de tableau synoptique. Il n'empêche, les doutes s'expriment à travers la voix des catholiques, présentée dans la troisième partie. Dans un quatrième temps, les témoignages et des photos de classes permettent de représenter la façon dont la mixité a été vécue au quotidien par les protagonistes jusqu'à ce que la pratique ait fait loi.

I. La mixité n'est pas un sujet

La mixité s'installe dans une certaine indifférence générale. La mixité n'est pas envisagée comme une représentation du changement de la société, en tout cas les contemporains observateurs des transformations ne la regardent pas vraiment, ne la pensent pas beaucoup.

[1363] Jean-François SIRINELLI, *Les baby-boomers, une génération 1945-1969*, Hachette Littérature, 2003. Voir : « Les adolescents de l'explosion scolaire », p. 61-64.

Dans les établissements secondaires, elle est tolérée, organisée par nécessité dans les années cinquante et pourtant elle est absente des propositions de changement dans des cercles de réflexion qui s'intéressent à l'éducation. Le chapitre précédent a montré comment l'administration centrale et rectorale exerce une forme de déni à son égard. Elle n'assume pas pleinement son existence jusqu'à la réforme Capelle-Fouchet et la naissance des Collèges d'enseignement secondaire (1963). Le terme « mixité » n'existe d'ailleurs pas dans les archives ministérielles des années cinquante. Dans d'autres sphères du monde social le constat est semblable. La mise en commun des lieux d'enseignement pour les jeunes filles et garçons, à l'âge de la puberté, n'est pas considérée comme un sujet.

1. Paul et Simone n'ont pas pensé la mixité

Confronter les avis de Simone de Beauvoir et de Paul Crouzet à propos de l'éducation, de la coéducation et de la place des filles dans l'enseignement secondaire nous éclaire sur le climat dans lequel ces questions se posent. Ou plutôt, comment elles ne se posent pas aux yeux des contemporains engagés intellectuellement. Les deux auteur-e-s publient la même année, 1949, des essais très antithétiques. L'un et l'autre observent les évolutions des rapports sociaux avec leur propre grille de lecture, mais ni l'un ni l'autre n'anticipe les forces de transformation en train de se mettre à l'œuvre au moment de la publication de leurs ouvrages.

En 1949, Simone de Beauvoir publie *Le deuxième sexe*[1364] dont la réception fait scandale en s'attaquant frontalement à l'ordre sexué dominant. Ouvrage en deux tomes, la quatrième partie du premier intitulée : « Formation » où l'on trouve la fameuse phrase « On ne naît pas femme : on le devient[1365] » ne s'intéresse pas aux processus de formation intellectuelle des filles, mais à celui qui les construit en tant que femmes à travers les relations humaines. Simone de Beauvoir traite peu l'éducation institutionnelle et la formation intellectuelle des jeunes filles. Une seule évocation apparaît à l'extrême fin du second volume à propos de l'éducation mixte bien que la citation soit également valable pour l'éducation familiale :

> J'ai dit combien sa puberté [celle des filles] serait plus facile si elle la dépassait, comme le garçon, vers un libre avenir d'adultes ; […] Et grâce à l'éducation mixte, le mystère auguste de l'Homme n'aurait pas l'occasion de naître : il serait tué pas la familiarité quotidienne et les franches compétitions. Les objections qu'on

[1364] Simone DE BEAUVOIR, *Le deuxième sexe*, Paris, coll Idées, Gallimard, éd. 1981, tome 1, 510 p. Et tome 2, 504 p.
[1365] *Ibid.*, phrase en introduction du chapitre intitulé « Enfance » in Simone DE BEAUVOIR, *Le deuxième sexe…op. cit.,* tome 1, p. 285.

> oppose à ce système impliquent toujours le respect des tabous sexuels ; mais il est vain de prétendre inhiber chez l'enfant la curiosité est le plaisir ; on n'aboutit à créer que des refoulements, des obsessions, des névroses ; la sentimentalité exaltée, les ferveurs homosexuelles […][1366].

Le sujet de l'éducation mixte est ici proposé comme un moyen d'émancipation pour aider les femmes à trouver davantage d'autonomie individuelle dans la libération des mœurs.

> Ce qui serait surtout profitable à la jeune fille, c'est que ne cherchant pas dans le mâle un demi-dieu - mais seulement un camarade, un ami, un partenaire - elle ne serait pas détournée d'assumer elle-même son existence ; l'érotisme, l'amour prendrait le caractère d'un libre dépassement et non celui d'une démission ; elle pourrait les vivre comme un rapport d'égal à égal[1367].

Cependant dans cet ouvrage fondateur l'analyse critique développée par Simone de Beauvoir ne prend quasiment pas en compte la question de l'éducation scolaire institutionnelle. Ce n'est pas le sujet de ses préoccupations ni de sa démonstration.

La même année, Paul Crouzet publie *Bachelières ou jeunes filles ?*[1368]. L'auteur est une personnalité importante dans le monde de l'éducation, proche du pouvoir il participe à tous les débats sur les réformes éducatives pendant l'entre-deux-guerres. Sa démarche intellectuelle est aux antipodes de celle de Simone de Beauvoir et pourtant il s'estime moderniste. Il qualifie même son essai de « plaidoyer révolutionnaire par rapport à l'état actuel de la préparation féminine ; mais il n'est pourtant que le rappel d'une vieille sagesse […] qui commande de vivre selon la nature[1369]». Ce qu'il entend par différences entre les femmes et les hommes justifie son argumentation : « La nature de la femme n'est pas purement intellectuelle ; pourquoi donc sacrifier à l'intellectualisme toutes ses autres puissances ? Pourquoi viser à faire des femmes-hommes ? Et au lycée des « bachelières » plus que des « jeunes filles » ?[1370]» poursuit-il. Aussi Paul Crouzet élabore un programme pour les « Jeunes filles de demain[1371]» :

> D'un côté un enseignement à caractère masculin prépondérant qui conduirait au baccalauréat et à toutes les carrières ; de l'autre côté, un enseignement de caractère

---

[1366] *Ibid.*, tome 2, in la « conclusion », p. 482 à 504. Ce passage apparaît donc dans la troisième et dernière partie du tome 2 intitulé : « Vers la libération ». Cette partie est composée d'un seul chapitre qui s'intitule : « La femme indépendante ». En l'occurrence l'extrait choisi s'inscrit dans la conclusion, p. 497.
[1367] *Ibid.*, p. 497.
[1368] Paul CROUZET, *Bachelières ou jeunes filles ?* Paris, Privat et Didier, 1949. En introduction de cet ouvrage Paul Crouzet présente sa carrière p. 10-11. Jean Michel Barreau le classe parmi les théoriciens intellectuels du « Vichy d'avant Vichy » in Jean-Michel Barreau, *Vichy, contre l'école de la République: théoriciens et théories scolaires de la « révolution nationale »* (Paris: Flammarion, 2000).
[1369] Paul CROUZET, *Bachelières ..., op.cit.,* p. 317 à 325.
[1370] *Ibid.*, p. 317 à 325.
[1371] *Ibid.*, titre du chapitre, p. 175.

féminin généralisé, qui conduirait au foyer et aux carrières spéciales de la femme[1372].

En proposant l'institution d'un baccalauréat spécialement féminin**,** l'auteur a pour objectif de protéger les femmes et d'améliorer leur sort par l'éducation. Il soutient d'ailleurs la création des collèges modernes féminins de la loi de 1941 (Carcopino) dont les programmes valorisent les travaux féminins et montrent une certaine volonté « de faire des jeunes filles autre chose que des intellectuelles ou comme on dit des "Cervelines"[1373]». Avec un tel point de vue, le coenseignement dans la mixité ne peut être envisagé pour Paul Crouzet. Au demeurant, sur le mode de l'ironie il critique la coinstruction qu'il a vu s'organiser pendant l'entre-deux-guerres[1374]. Selon lui, l'éducation différenciée préserve les filles de vouloir ressembler aux hommes[1375]. L'auteur assume l'aspect traditionnel des principes sur lesquels il s'appuie, mais il se perçoit également comme porteur d'un mouvement contemporain et moderne. Cet ouvrage, écrit pendant la guerre par le mari de Jeanne Crouzet-Benaben, est celui d'un homme du sérail de l'institution. Retraité de l'Éducation nationale depuis 1940, il a terminé sa carrière en tant qu'inspecteur général. Dans l'entre-deux-guerres il joue un rôle important de conseiller auprès du ministère, il soutient entre autres la réforme Bérard et la défense du latin. Cependant, dans l'entre-deux-guerres il faisait partie des théoriciens intellectuels qui militaient contre l'école unique, « l'intellectualisme », le « scientisme », la rationalisation d'après Jean-Michel Barreau[1376]. L'auteur craint que les femmes, en accédant aux mêmes savoirs que les hommes, perdent leur rôle et leurs différences vis-à-vis des hommes. Il prône la complémentarité ainsi,

---

[1372] *Ibid.*, p. 177. Pour compléter son argumentation citation extraite p. 38 : « à mesure qu'augmentaient en nombre les détentrices des droits conférés au baccalauréat, s'aggravait la crise des carrières, pour ne pas parler de celle du foyer domestique. […]».

[1373] *Ibid.*, p. 67.

[1374] *Ibid.*, p. 47. Après avoir exposé tous les arguments qui l'opposent à l'idée d'une assimilation des programmes et des pratiques éducatives des garçons et des filles, il montre comment les communes ont fait des économies. Il évoque avec ironie les situations de coéducation : « Il y avait des avantages pour l'enseignement secondaire, pour son administration et jusque pour son financement. Quelle simplification administrative d'un coup, … La crise des petits collèges de garçons en fut résolue, grâce à la clientèle féminine qui rendait la prospérité aux établissements les plus squelettiques. Les bienfaits pédagogiques de la coéducation se discutent, mais pas ses bienfaits financiers. Et parallèlement, les pères de famille se réjouissaient de ce que les livres puissent maintenant resservir pour les sœurs et inversement », p. 47.

[1375] La recension de cet ouvrage dans les *Cahiers pédagogiques*, n°5 1952, rédigé par Suzanne Brunet n'est pas négative. Elle traduit la proposition de Paul Crouzet par le projet de la « pédagogie différentielle des sexes ». Elle conclue ainsi son article en écrivant : « "Pédagogie différentielle des sexes", n'est-ce pas une des formes de l'individualisation de l'enseignement ?... livre plein de foi, plus progressiste que rétrograde ; on peut refuser certaine de ses conclusions mais on ne peut le parcourir avec indifférence ».

[1376] Jean-Michel BARREAU, Vichy, contre l'école de la République : théoriciens et théories scolaires de la « révolution nationale », Paris, Flammarion, 2000, 334 p., p. 90, p. 190, p. 230.

selon lui, le bonheur des femmes se trouve dans la juste place que la vie sociale leur attribue. De fait, l'ouvrage de Paul Crouzet, proche de l'idéologie de Vichy, ne fait pas polémique. Les traumatismes de l'idéologie vichyssoise ont fait de l'ombre à la promotion d'un enseignement spécifiquement féminin qui n'est plus à l'ordre des préoccupations. On est dans une période de reconstruction où l'urgence est de proposer des places à tous ceux et celles qui désirent prolonger leurs études, quel que soit leur sexe. Le débat sur la spécificité des programmes et des qualifications est oublié depuis la loi Léon Bérard de 1924. Le droit à préparer les mêmes baccalauréats, que l'on soit filles ou garçons, est rentré dans les mœurs à force d'habitude. Du reste, Simone de Beauvoir est l'exemple type de la jeune fille de la bourgeoisie parisienne dont les études en institution privée lui ont permis d'être bachelière puis agrégée de philosophie en 1929[1377].

Il n'empêche, les deux personnalités, dont les vies professionnelles et intellectuelles sont inextricablement liées au monde académique de l'Éducation nationale, n'ont pas anticipé la possible accélération de l'enseignement en commun. Simone de Beauvoir n'en fait pas la promotion, Paul Crouzet ne l'envisage même pas. Le monde de la recherche universitaire est lui-même peu sensible à cette nouvelle modalité éducative.

2. *Le silence de la recherche universitaire à travers le Bulletin du laboratoire des sciences de l'éducation*

Au tournant des années soixante, la croissance démographique et l'augmentation de la masse des jeunes scolarisés ont des conséquences sur les recherches en sciences sociales. Un regard nouveau impulse des études sur les jeunes vus comme une catégorie sociale spécifique : la jeunesse [1378]. Parallèlement, se développent au milieu des années cinquante quelques laboratoires universitaires de recherche qui accompagnent une reémergence des sciences de

[1377] Voir Simone de BEAUVOIR, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, NRF, Paris, Gallimard, 1958. Simone de Beauvoir obtient l'agrégation de philosophie en 1929 ; André CHERVEL, « Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1960 », mars 2015 [en ligne : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agregsecondaire_laureats].

[1378] Nicole DE MAUPEOU-LEPLATRE, « Pour une sociologie des jeunes dans la société industrielle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 16, nº 1 (1961): 87-98, https://doi.org/10.3406/ahess.1961.421672.

l'éducation[1379]. Comme l'écrit Antoine Prost : « l'heure est à la réflexion pédagogique[1380]». A la lumière des productions universitaires du laboratoire de pédagogie fondé en 1957 à l'Université de la Sorbonne, il apparaît que le phénomène de la mixité de sexe, à tous les échelons de la scolarité des élèves, est invisible. Le *Bulletin du laboratoire de pédagogie (BLP)*[1381] , publié entre 1964 et 1971, offre un poste d'observation intéressant d'autant que « l'hétérogénéité du Bulletin est à l'image de son directeur, Maurice Debesse, qui imprime de cette façon sa vision large et humaniste de la recherche en éducation[1382] ». Et « Le laboratoire se positionne comme producteur de nouveaux savoirs, partie prenante d'un mouvement aussi bien national qu'international [1383] ». Parmi ses objectifs, le bulletin doit « donner des informations précises, pratiques, par exemple sur les thèses récentes en pédagogie, des analyses de travaux, etc.[1384]». Des bibliographies par thématiques éducatives, des analyses d'enquêtes, des présentations de recherche collective et individuelle, des articles programmatiques

[1379] Voir, Françoise LAOT et Rebecca ROGERS, *Les sciences de l'éducation: émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Histoire, Rennes, PUR, 2015. Françoise LAOT, « Éducation nouvelle, éducation populaire, naissance des Sciences de l'Éducation : occasions de rencontres et influences réciproques dans les années 1960 », in *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, CUIP, PUG, 2012, p. 377 à 386

[1380] Antoine PROST, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche & Formation* 32, nº 1, 1999, p. 9 à 24, p. 15. [En ligne]. Antoine PROST, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche & Formation* 32, nº 1 (1999): 9-24, https://doi.org/10.3406/refor.1999.1590.

[1381] Emmanuelle GUEY et Rebecca ROGERS, « Laboratoires et bulletins au miroir de la recherche en éducation à la Sorbonne (1947- 1971) », in *Les sciences de l'éducation : émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Françoise LAOT et Rebecca ROGERS, (dirs.), …*op.cit.,* p. 145 à 159. Régularité des publications, trois fois par an, entre 1964 et 1971. Une publication « maison » qui cherche à se professionnaliser avec la création d'un comité de rédaction en 1968 mais le caractère artisanal, ronéotypé perdure jusqu'en 1971. À mettre en parallèle avec la création de la licence des Sciences de l'éducation en 1967 (arrêté du 11 février 1967) et la création de la *Revue française de pédagogie* cette même année.

[1382] *Ibid.*, p. 158.

[1383] *Ibid.*, p. 157.

[1384] Les bulletins ont été consulté de façon exhaustive. *BLP*, n°1, janvier-mars 1964, p. 1 et 2. Introduction et présentation du nouveau Bulletin par Maurice Debesse, rédacteur en chef et directeur du laboratoire. Dans ce même numéro sont répertoriés p. 3 à 11 les thèses de doctorat soutenues à la Sorbonne, traitant d'un sujet pédagogique de 1956-1957 à 1962-1963. Présentées par ordre alphabétique des auteur-e-s de nombreuses thèses concernent l'éducation en Iran, puis s'ouvrent sur l'Afrique du Nord. Les sujets sur l'apprentissage des langues et surtout les apprentissages par les moyens audio-visuels sont à l'honneur

- *BLP*, n°2 : avril-juin 1964, p. 4 à 6 : liste des thèses préparées sous la direction du professeur Maurice Debesse.
- *BLP*, n°3 : octobre-décembre 1964, p. 11 à 13 : liste des thèses de doctorats soutenus à la Sorbonne en 1963 et 1964.
- *BLP*, n°1 : janvier-mars 1965, p. 9 à 11 : liste des thèses soutenues en Sorbonne et traitant d'un sujet pédagogique de 1944 à 1957
- *BLP*, n°3 : octobre-décembre 1965 : p. 2 à 5: liste des thèses soutenues en Sorbonne et traitant d'un sujet pédagogique en 1964-1965.

Par la suite les *BLP* continu à repérer les sujets de thèses concernant l'éducation. En 1966 : 43 sujets de thèses répertoriés ; en 1967 : 93 sujets répertoriés ; en 1968 : 186 sujets de thèses répertoriés ; au cours de l'année 1968-1969 : 36 thèses soutenues en Sorbonne.

concernant l'éducation des jeunes et des adultes résument les diverses fonctions de ce bulletin. Ainsi sont régulièrement recensées les recherches en pédagogie et en éducation dans les universités parisiennes et autres universités françaises. Jeanne Contou, collaboratrice technique du CNRS, fidèle secrétaire de rédaction du bulletin veille, avec rigueur, à récapituler les sujets de thèses faisant l'objet d'une soutenance. Cette démarche réussit même à remonter jusqu'à 1944 (*BLP*, n° 1 de 1965) et tente de couvrir l'existant depuis les années cinquante jusqu'à 1971 et au-delà[1385]. Or combien de recherches concernant la coéducation, les établissements mixtes, la mixité sont en chantier ou abouties, au cours de la vingtaine d'années représentées ? Une seule thèse, en 1967. Celle d'Odile Bourtheuil sur la co-éducation ; non pas dans l'espace scolaire, mais dans le mouvement de jeunesse scout[1386]. Les recensements bibliographiques de 1968 et de 1970 montrent également l'absence d'intérêt pour ce sujet de la part des chercheur-e-s. Parmi les listes d'articles publiés dans des revues spécialisées telles que Les *Cahiers pédagogiques*, *L'École nouvelle française*, *L'École des parents, Les Cahiers de l'enfance inadaptée, Enfance,* on retrouve uniquement la conférence de René Zazzo intitulée « co-éducation », imprimé par *L'École des parents* en 1964[1387]. Le *BLP* mentionne également un autre article paru dans la même revue, rédigé par la sociologue Viviane Isambert-Jamati, qui interroge la mixité. Cependant il concerne « l'éducation des filles[1388]». D'ailleurs, le sujet « fille » est lui-même peu regardé avec attention par les experts universitaires de l'éducation et des pédagogies au cours des trente années d'après-guerre. Leur focale s'est tournée vers la catégorie « jeunesse » qui amalgame les deux sexes. Paradoxalement ils/elles ne pensent pas à observer cet amalgame. En revanche les deux thématiques : « éducation des filles » et « mixité » sont liées l'une à l'autre et peuvent être mises en perspectives. D'abord elles sont peu étudiées. Ensuite les auteur-e-s s'intéressant à l'enseignement des jeunes filles posent nécessairement un rapide regard sur le processus de mixité. Ainsi, Viviane Isambert-Jamati intitule un des paragraphes de son article : « La mixité a pourtant des résultats pédagogiques

[1385] « par la suite Jeanne Contou publie des recueils des thèses soutenues en sciences de l'éducation qui cesseront de paraître en 1986 » *in* E. GUEY et R. ROGERS, « Laboratoires et bulletins au miroir de la recherche en éducation…, *op.cit*., p. 156.
[1386] Odile BOUTHREUIL, « L'image de la féminité chez l'adolescente. Influence de la co-éducation sur l'image de la femme chez des adolescentes appartenant à des mouvements de jeunesse scouts », Paris, mai 1967, 451 f., tabl., ill. Directeur de recherche : Mme Favez-Boutonier ; Membre du Jury : M. Debesse ; Mme Chombart de Lauwe ; Thèse de 3ème cycle dactylographiée.
[1387] René ZAZZO, « la co-éducation », *L'École des parents*, n° 4, avril 1964, p. 2 à 11.
[1388] Viviane ISAMBERT-JAMATI, « l'éducation des filles, les jeunes filles d'aujourd'hui », *L'école des parents*, n° 1, novembre 1962, p. 14 à 27.

positifs[1389]». Mais elle n'en a pas fait son objet d'étude. D'ailleurs, lors d'un entretien concernant son travail de recherche, elle explique pourquoi elle n'a pas davantage orienté ses travaux sur les effets du mélange versus la scolarité des filles[1390]. Pourtant, elle fait partie des pionnières dans ce domaine de la recherche sociologique.

Parallèlement, la psychopédagogie[1391], dont le développement est concomitant à la naissance des sciences de l'éducation, ne porte pas son regard sur la question de la mixité, ni même de la coéducation en tant qu'élément d'un processus pédagogique[1392]. Les chercheurs et chercheuses qui travaillent sur l'enseignement primaire, secondaire ou technique ne prennent pas en compte l'impact psychologique que la coexistence des élèves des deux sexes pourrait entraîner. Ceci est d'autant plus étonnant dans ces années soixante s'institue la création des Collèges d'enseignement secondaire (CES) mixtes avec la réforme Capelle-Fouchet de 1963. De plus, des thématiques sur la qualité des relations entre maîtres et élèves ou bien entre les élèves eux-mêmes font partie de leur attention et objet de recherche. Ainsi, le compte-rendu de Pierre Lesage sur « le premier cycle de l'enseignement secondaire » est particulièrement parlant. Il décrit la mise en place de la réforme de 1963 et donne un programme qui envisage « tous les facteurs de diversification » à étudier sur le terrain des expérimentations :

> Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire la réforme de l'enseignement a introduit des modifications importantes dans les structures des établissements, dans les habitudes et les traditions des parents et des enseignants,

---

[1389] *Ibid.*, p. 23.

[1390] Marlaine CACOUAULT et Rebecca ROGERS, « Entretien avec Viviane Isambert-Jamati : Le féminisme est pour moi, un évidence », *Travail Genre et Société*, n°18, 2007, p. 5 à 22. Viviane Isambert-Jamati raconte, p. 14 : *« En 1959-1960 j'ai fait une vaste enquête qui a été un fiasco complet parce que je l'ai mal exploitée ; elle était un peu maladroite mais elle était vaste, sur l'éducation des filles et des garçons dans les familles. J'ai voulu comprendre comment les parents orientaient, poussaient, formataient dans des personnages distincts leurs filles et leurs garçons ; mais je me suis finalement rendu compte que comprendre ce qui préoccupait les parents supposait une connaissance du système éducatif que je n'avais qu'assez superficiellement. D'où mon choix de me mettre à faire de la sociologie de l'éducation. Et j'ai glissé, des différences entre garçons et filles, à l'éducation en général, sans rupture* ». Viviane Isambert-Jamati dit avoir jeté cette enquête qui n'a jamais été publiée. Mais elle confirme que dans l'article de 1962 elle s'appuie sur cette enquête, même si *« le fil directeur pouvant expliquer les différences n'était absolument pas clair* » dit-elle. Très favorable à la mixité, elle n'en a pas fait un objet d'étude à part entière.

[1391] Dominique OTTAVI, « Un territoire mal défini ? La psychopédagogie » in *Les sciences de l'éducation : émergence …op. cit.,* p. 199 à 212. p. 211 : « Ce vocable qui ne désigne pas une discipline renvoie régulièrement au problème de l'emploi des sciences humaines dans la pratique éducative, qu'il s'agisse d'enseignement, de formation professionnelle ou de traitement des difficultés éducatives ». p. 203 : « Elle [La psychopédagogie] peut appliquer des connaissances issues du laboratoire, mais elle peut aussi étudier les effets des actions de formation. Elle produit des connaissances mais vise aussi les résolutions de problèmes ».

[1392] Les sciences de l'éducation s'institutionnalisent dans les années soixante, plus précisément en 1967. Voir Françoise LAOT et Rebecca ROGERS, (dirs.), *Les sciences de l'éducation : émergence …op. cit.*

> et mis en place un nouveau type d'établissement le collège d'enseignement secondaire ou C.E.S. La création de cette
>
> « école moyenne » a suscité des controverses passionnées qu'il semble nécessaire d'écarter de ce propos. […] Plus de 700 CES fonctionnent actuellement. Leur nombre sera très sensiblement accru à la prochaine rentrée scolaire. […] Ces élèves, jusqu'alors, étaient dispersés dans les lycées classiques et modernes (enseignement long), dans les collèges d'enseignement général (enseignement court), dans les écoles primaires, dans les établissements techniques, dans la vie active. Leur regroupement dans les CES posent de multiples problèmes. Les recherches systématiques doivent permettre de sortir du cadre passionnel, théorique ou idéologique et de promouvoir de façon rationnelle les améliorations ou transformations de l'institution. La liste n'en est pas exhaustive. Elle marque des préoccupations les plus actuelles de ceux qui assument des fonctions de responsabilité dans ces établissements.
>
> Les facteurs de diversification sont importants :
>
> 1/ L'hétérogénéité des élèves :
>
> - Sur le plan socio-culturel
> - Sur le plan des situations familiales
> - Sur le plan des connaissances de base
> - Sur le plan des aptitudes
> - Sur le plan des âges […][1393].

L'hétérogénéité de sexe n'est pas mentionnée.

Ce constat corrobore le fait que la littérature scientifique est loin d'être prolixe sur ce thème. Pourtant, certains observateurs et observatrices comme le psychologue René Zazzo sont conscient-e-s de l'ampleur du phénomène. Il est le premier à parler de « révolution », mais ne cache pas la cécité[1394] générale à l'égard de la coéducation. En effet, « L'opinion publique n'a pas compté pour grand-chose dans la révolution scolaire que nous voyons s'accomplir sous nos yeux[1395] » dit-il en 1964. Cela nous amène à tracer les représentations que la société française, dans son ensemble, assigne à l'enseignement mixte.

3. Opinion publique, parents, enseignant-e-s et leurs syndicats, entérinent les changements.

[1393] Pierre LESAGE, « Le premier cycle de l'enseignement secondaire », *Bulletin du Laboratoire des sciences de l'Éducation*, numéro spécial, n° 2, Université de Paris, faculté des lettres et sciences humaines, avril-septembre 1967, p. 39 à 42.
[1394] L'anglais utilise le concept de *gender-blind*, non traduit en français.
[1395] René ZAZZO, « La co-éducation », *L'école des parents*, n°4, avril 1964, p. 2 à 11, p. 5.

L'enseignement mixte est-il un révélateur du changement de la société des Trente glorieuses ? René Zazzo parle de « révolution scolaire ». Plus tard les historiens et historiennes qualifient pareillement le processus. Ainsi pour Antoine Prost « de toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes[1396]», ou encore « de toutes les révolutions scolaires du XX^e^ siècle, la mixité est l'une des plus fondamentales[1397]» selon André Rauch. Quant à Michelle Perrot : « la mixité représente une révolution symbolique des sexes dans leurs rapports au savoir[1398]». Nous pouvons compléter ce tableau en disant « révolution silencieuse » alors qu'elle s'installe dans le paysage scolaire. Parce que l'évolution vers toujours plus de mixité scolaire dans le secondaire est acceptée pacifiquement par l'opinion publique.

a. Sondages, enquêtes et opinion publique

Comment mesurer les ressentis des Français et des Françaises, alors que la notion d'opinion publique est en train de se construire avec l'élaboration scientifique du sondage[1399] ? En France il faut attendre le début des années 1960 pour que se multiplient les commandes de sondages. Cependant entre 1938 et 1965 les sondages et les enquêtes deviennent une pratique routinière.

Paradoxalement, les sciences politiques se sont emparées tardivement des sondages alors que psychologues sociaux et sociologues se sont impliqués dès les années 1940 ; avant qu'ils n'en critiquent la validité à la fin des années 1960[1400]. Un débat existe entre les sondeurs (qui jouent sur le grand nombre) et les théoriciens de la statistique (dont la méthode des quotas est jugée indigne de la statistique publique), mais qui est tout de même à l'origine des bases théoriques

---

[1396] Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930*, *L'école et la famille dans une société en mutation*, vol. 4, tempus, Paris, Perrin, 2004, p.509.
[1397] André RAUCH*, Histoire du premier sexe : de 1789 à nos jours*, Paris, Hachette Littératures, 2006, p. 401.
[1398] Voir Michelle PERROT, « La mixité scolaire : une expérience récente » in *Quelle mixité pour l'école ?*, Les débats du CNP, Paris, Albin Michel, 2014, p. 25.
[1399] Voir Loïc BLONDIAU, La fabrique de l'opinion. Une histoire sociale des sondages, Paris, Le Seuil, 1998, p. 135.
[1400] *Ibid.*, p. 239, p. 452 et p. 572. « Nul hasard si la période 1968-1972 voit naître une vague de contestations dans le monde universitaire, dont il faut décrire à la fois la spécificité et la dépendance par rapport au débat politique, mouvement d'humeur, en Mai 68 à la suite de la publication par l'IFOP de deux sondages », (p. 572). L'un sur le mouvement étudiant et l'autre sur l'évaluation du soutien de la population parisienne. Ceci entraîne un tôlé sur : « l'utilisation frauduleuse des sondages d'opinion » (p. 572) signé par 58 psychologues et sociologues. Ils/elles critiquent la validité et les conditions de l'enquête, mais elles/ils ne peuvent ignorer le rôle politique du sondage car les titres du journal France-Soir à produit du jugement et du pouvoir d'influence.

des sondeurs[1401]. Alfred Sauvy directeur de l'INED avec Alain Girard[1402] et Jean Stoezel de l'IFOP[1403] sont au cœur de ces débats alors qu'ils se penchent sur des faits de société telles les attitudes de la population française envers les immigrés, les conditions d'existences des familles, la mobilité sociale ou encore et toujours la natalité[1404]. Lorsqu'en 1959 Alfred Sauvy publie *La montée des jeunes,* la question de l'enseignement le préoccupe grandement. Son essai est un plaidoyer pour les jeunes. Aussi, interpelle-t-il tout autant les pouvoirs publics que la population des adultes afin qu'ils traitent la jeunesse avec égard. Il s'appuie sur les rapports qu'entretient l'opinion publique avec la jeunesse. « Chaque famille s'efforce comme c'est son devoir, de pousser les enfants aussi haut que possible […] Par contre sur le plan collectif, national, l'opinion publique est mal informée, ou plus exactement, est contre-informée[1405]». Ainsi il lui reproche de se focaliser sur les problèmes d'emplois au détriment de l'accueil et de leur formation, il explique en effet que

> Si les jeunes reçoivent l'enseignement et la formation nécessaires, le cadre économique s'élargira presque automatiquement. Il faudra certes des investissements, mais leur rentabilité, à l'échelle nationale, sera si élevée qu'ils se feront sans difficulté[1406].

Rien, dans cet essai n'évoque l'enseignement mixte, ni la place des filles. Cependant, la réflexion et le travail scientifique d'Alfred Sauvy lui permettent d'écrire : « Un changement d'opinion collective se reconnaît moins au bruit et à la vigueur des partisans d'une cause qu'à l'affaiblissement d'une cause[1407]». Cette phrase révélatrice peut alors s'appliquer au processus de la « mise en mixité » des établissements scolaires dont l'acceptation est à la fois collective et silencieuse. Elle ne fait pas de bruit parce que la société évolue vers davantage d'ouverture d'esprit. Jean-François Sirinelli apporte une analyse similaire :

> […] dans la France des Trente Glorieuses en pleine mue, le desserrement des contraintes économiques a bientôt entraîné celui des contrôles sociaux traditionnels, et ces valeurs et leurs modes de régulation jusque-là demeurés essentiels ont commencé à se retrouver décalés par rapport à l'évolution de la société[1408].

[1401] *Ibid.*, p. 438.
[1402] Voir le chapitre 7 de la thèse qui s'appuie sur une étude d'Alain Girard. Alain Girard travaille pour le bureau des statistiques du ministère de l'Éducation nationale.
[1403] 1938, création de l'IFOP : Institut français d'opinion publique.
[1404] Loïc BLONDIAU, *La fabrique de l'opinion*..., op.cit., p. 441.
[1405] Alfred SAUVY, *La montée des jeunes*, Paris, Calman-Levy, 1959, p. 112 à 113.
[1406] *Ibid.*, p. 113.
[1407] *Ibid.*, p. 82.
[1408] Jean-François SIRINELLI, *Les baby-boomers, une génération 1945-1969*, Pluriel Histoire, Paris, Hachette Littératures, 2003, p. 210.

L'opinion publique ne voit plus dans l'école mixte un scandale à l'instar des débats des années trente sur la gémination dans l'enseignement primaire. L'évidence a dépassé les discours et une forme d'indifférence se dégage lorsque l'on cherche des informations sur le sujet dans les enquêtes d'opinion. Ainsi la grande enquête commandée par l'hebdomadaire *l'Express* en 1957, consacrée aux attitudes de la jeunesse française, n'y fait pas allusion[1409]. Françoise Giroud publie cette enquête sous le titre *La nouvelle vague* qui consacre l'expression[1410]. Il est frappant de constater que les garçons et les filles questionné-e-s, à part équivalentes, « oublient » de parler de leurs études secondaires[1411]. Et lorsqu'ils/elles émettent un avis, les jugements sont sévères et négatifs sur la qualité de leurs études, notamment de la part des garçons. Pour faire bonne mesure, Madeleine Chapsal, rivale tant dans la vie privée que dans la vie professionnelle de Françoise Giroud, publie deux ans plus tard, *Vérités sur les jeunes filles*[1412]. Cette enquête empirique, sous forme d'entretiens semi-directifs avec une centaine de jeunes filles, ne les interroge pas sur leur formation scolaire ou estudiantine. Cependant à la question « quel est actuellement votre plus grand souci ?[1413]» une très grosse majorité répond : études et avenir. Les filles interrogées se sentent coincées entre les normes du mariage et les possibilités de se réaliser personnellement grâce à l'accès aux études. Elles expriment leurs difficultés à s'épanouir entre les normes sociales qui imposent des devoirs à respecter et leur idéal amoureux. Et, à la question : « préférez-vous la compagnie des filles ou

[1409] Enquête auprès des jeunes de 18 à 30 ans en 1957, élaborée par l'IFOP, commandée par l'hebdomadaire *l'Express*.
[1410] Françoise GIROUD, *La nouvelle vague portraits de la jeunesse*, Gallimard, 1957.
[1411] Ce constat est valable dans d'autres situations. En dépouillant de nombreux mémoires autobiographiques aux archives de l'APA (Archives du patrimoine autobiographique), les personnes qui évoquent leur jeunesse insistent sur leur petite enfance et racontent des souvenirs d'écoles. Par contre elles sont très discrètes sur les années collège et lycée. Les souvenirs de l'adolescence et les journaux intimes d'adolescent-e-s se concentrent sur les histoires relationnelles (amitiés, premier amours, disputes avec les adultes etc.). Il est rare de lire des descriptions de la vie scolaire.
[1412] Madeleine CHAPSAL, *Vérités sur les jeunes filles*, Grasset, Lagny, 1960, 207 p. L'auteure écrit en 1960 à partir d'une enquête qu'elle a élaborée elle-même. Elle recevait des jeunes filles dans les bureaux de l'Express pour leur passer un questionnaire en entretien. Questionnaire publié à la fin de l'ouvrage, établi à partir d'une trentaine d'entretiens libres, il comporte cinquante points. Ils interrogent les enquêtées sur leurs manières de penser, de croire, de se comporter et d'être en relation avec les autres. Aucune question sur leur formation intellectuelle. Les origines sociales des 100 interrogées sont présentées p. 17 : Les familles représentent la haute bourgeoisie (pour 12 enquêtées), bourgeoisie (43), petite bourgeoisie (30), milieu ouvrier (15). Les enquêtées sont catégorisées en fonction de leurs occupations estudiantines ou professionnelles. Ainsi sont interrogées 25 lycéennes, 32 étudiantes, 18 filles en apprentissage et 23 travaillent avec salaire et 2 oisives. L'auteure précise (p.12) : « ce livre a deux faces : l'une comprend les réponses aux questionnaires, sans un changement de mots ; et l'autre est un essai au contraire très subjectif pour transmettre cette certaine vérité que les jeunes filles m'ont apprise - en partie la leur, en partie la mienne ».
[1413] *Ibid.*, p.129.

celle des garçons ?[1414]», elles sont 36 à répondre leur préférence pour les garçons, 20 celle pour les filles, 14 d'entre-elles estiment que « c'est pareil », mais 30 donnent leur prépondérance au « mixtage ». Terme employé ici pour désigner les relations entre les filles et les garçons de manière générale, sans lien avec les cadres éducatifs. Il n'est pas question de mixité scolaire.

Ces quelques exemples d'enquêtes publiées pour le grand public reflètent à la fois le fait que l'opinion, en tant qu'expression collective, s'habitue à entendre parler des jeunes, à les voir représentés dans les colonnes de journaux, sur les écrans, sondés par les enquêtes d'une part [1415]; et d'autre part qu'elle n'a pas de revendications particulières concernant les modes d'éducation et de pédagogie. Les familles et les parents agissent en fonction des stratégies et non plus au nom de principes.

b. « les faits ont modifié l'opinion[1416]», notamment celle des parents

Après 1945, « L'opinion publique semble […] préparée à la mixité prochaine qui devrait permettre à l'administration d'augmenter ses capacités d'accueil dans le secondaire[1417] » remarque Cécile Duvignac-Croisé pour la banlieue parisienne. Elle établit le lien entre les stratégies scolaires des familles de filles et le développement du nombre des établissements mixtes dans les décennies suivantes. Pendant quelques années encore les sections classiques considérées comme un enseignement d'excellence, sont engorgées par la présence traditionnelle des garçons dans leurs établissements dédiés. Aussi la coéducation se pratique plus facilement dans les collèges modernes où les filles sont plus nombreuses comme en Seine-et-Marne[1418]. Effectivement les filles s'inscrivent davantage dans les collèges modernes, car « dans les représentations mentales comme dans les pratiques de l'orientation, les filles sont identifiées à l'enseignement moderne et aux collèges modernes[1419]» ; héritage de l'image d'un enseignement plus court et de la vocation des écoles primaires supérieures (EPS) de l'entre-deux-guerres.

Pourtant, peu à peu les familles préfèrent avoir le choix entre les deux filières, modernes et classiques. La mixité devient alors la solution, pour qu'un seul établissement de secteur ait les

---

[1414] *Ibid.*, p. 156.
[1415] Voir, Ludivine BANTIGNY, *Le plus bel âge? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2006.
[1416] René ZAZZO, « La co-éducation » …, *op.cit.,* p. 5
[1417] Ludivine BANTIGNY, *Le plus bel âge ? ..., op.cit*.
[1418] *Ibid.*, p. 286.
[1419] *Ibid.*, p. 288.

moyens de regrouper les deux filières. Il offre ainsi une « bonne » formation à tous les enfants. Et les parents privilégient alors l'environnement scolaire plutôt que la séparation des sexes. Il ne faut pas oublier que les temps de transports pouvaient être très longs entre le domicile des élèves et les établissements, notamment du secondaire encore peu nombreux. L'État s'en soucie et cherche des solutions pour améliorer les transports scolaires. Cependant le problème est trop peu évoqué dans les documents d'archives pour justifier le lien entre déploiement des établissements mixtes et résolutions du problème du « ramassage » scolaire[1420].

Lorsque René Zazzo s'intéresse à la question de la mixité en 1964, il se penche longuement sur les regards de l'opinion publique. Celle notamment des parents d'élèves à propos de la « co-éducation ». Il donne un aperçu de la façon dont elle évolue :

> L'opinion n'a pas agi sur les faits : ni pour accélérer le mouvement ni pour le freiner, comme on aurait pu s'y attendre puisque l'hostilité à la co-éducation était encore assez générale en France il y a 10 ans. Mais cette hostilité était peu consistante et peu combative, comme un vieux préjugé qui tombe en désuétude[1421]

La structure familiale où frères et sœurs vivent ensemble a toujours été l'argument modèle pour défendre un système coéducatif. Il a permis de justifier les premières expériences de coéducation au XIX^e^ siècle (Orphelinat de Cempuis, les internats des écoles nouvelles à l'étranger…). Est-ce l'une des raisons qui explique le manque d'intérêt pour cette question ? En fait, peu d'indices permettent d'évaluer l'attitude les parents d'élèves et des associations qui les représentent à l'égard de la mixité. D'après René Zazzo :

> […] en 1952 une enquête conduite par la Fédération des Associations de parents d'élèves (lycées et collèges) faisait apparaître que 60 % de ces Associations étaient franchement hostiles à la mixité. Mais déjà pour les établissements où la mixité avait été instituée l'opinion des parents s'était modifiée : 25% seulement y restaient hostiles[1422].

En tout cas, lorsque la Fédération se réunit en congrès en 1956 à Nice elle énumère dans son rapport moral tous les centres d'intérêt qui animent les parents par la voix de son président, mais la question de la coéducation ou mixité n'apparaît pas[1423]. Si les familles ne se mobilisent

---

[1420] Cette question est abordée par André RAUCH*, in Histoire du premier sexe :...op. cit.*, tome 2, p. 404.
[1421] René ZAZZO, « La co-éducation » …, *op.cit.,* p. 5-6.
[1422] René ZAZZO, « La co-éducation » …, *op.cit.,* p. 5. Cette enquête n'a pas été retrouvée au cours de mes investigations.
[1423] AN, F17 17787, « Missions d'inspection de Ch. BRUNOLD dans divers lycées », dossier : « Invitation de Ch BRUNOLD au congrès du 11 au 13 mai 1956 à Nice de fédération des associations des parents d'élève et FCPE ».

pas pour la réclamer, elles vont défendre la mixité une fois qu'elle s'installe durablement avec la multiplication des établissements mixtes. C'est ce que semble nous dire l'inspectrice générale Odette Brunschwig en 1961 :

> Rappelons, à l'appui de cet optimisme, les constatations de la Fédération nationale des parents d'élèves : « La co-éducation donne lieu à une émulation plus grande entre les élèves, favorise leur enrichissement intellectuel réciproque ; elle provoque l'usure des curiosités malsaines, sans qu'en fait, aucun incident sexuel ait pu être imputé à ce système pédagogique ![1424]

Et en effet le regard de plus en plus positif est traduit par les analyses exposées par René Zazzo trois ans plus tard. Il sous-titre son texte par : « Une majorité en faveur de l'école mixte », car selon lui un sondage d'opinion donnerait « Probablement une confortable majorité » si on le faisait en 1964. En revanche, à partir d'une enquête auprès de jeunes de 15 à 19 ans il émet l'hypothèse que « les milieux populaires sont plus étroitement attachés aux images traditionnelles de l'homme et de la femme que les milieux cultivés » ; ils seraient donc moins favorables à l'éducation mixte à cause de leurs préjugés. D'un autre côté il réalise que la « co-éducation est considérée comme une mesure égalitaire », notamment par les jeunes filles interrogées, qu'il désigne par l'expression « sexe faible » pour éviter des répétitions ou effet de style – quand bien même cela paraît contradictoire avec son discours[1425].

4. La cécité syndicale

La question de la mixité apparaît étrangère au syndicat de l'enseignement secondaire. Au demeurant, *l'US, l'université syndicaliste*[1426]*,* revue mensuelle du Syndicat national des enseignements de second degré (SNES[1427]) révèle pendant une longue période, son indifférence à l'égard des femmes en général[1428]. D'autant qu'entre 1944 et 1977, les contributeurs à l'*US*

[1424] Odette-Georges BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », *L'Éducation nationale,* …, *op.cit.,* p. 10.
[1425] René ZAZZO, « La co-éducation » …, *op.cit.,* p. 6.
[1426] *L'US*, l'université syndicaliste, émanation du SNES, numéros reliés de décembre 1944 jusqu'à aujourd'hui. La revue est l'organe du syndicat national de l'enseignement secondaire classique et moderne. A partir de 1967 est associé l'enseignement technique.
[1427] Le Syndicat national des enseignements de second degré (SNES), né à la Libération en 1944. Il est le produit de la réunion du Syndicat du Personnel de l'enseignement secondaire (SPES) et du Syndicat National Autonome des Lycées et Collèges et Cours secondaires (SNALCC). Le SNES et SNET (Syndicat nationale de l'enseignement technique) se « marient » en 1967. Donc l'*US* classique moderne et technique paraît le 20 septembre 1967 ; maquette modernisée (couleur différente chaque mois).
[1428] A propos de la place des femmes dans les syndicats enseignants et de leurs difficultés d'accès aux postes de responsabilités, voir pour la période antérieure la thèse de 3e cycle d'Anne Marie SOHN, *Féminisme et syndicalisme. Les institutrices de la Fédération unitaire de l'enseignement (1919-1934)*, thèse de 3e cycle, 1973, université de Paris-X, Microéditions Hachette, 1974 ; Marie-Hélène ZYLBERBERG-HOCQUARD, *Féminisme et syndicalisme en France*, Paris, Editions Anthropos, 1978 ; Olivier FILLIEULE et Pascale ROUX

sont essentiellement des hommes, de nombreux agrégés de lycées de garçons. Si ce n'est parfois un article rédigé par Jeanne Borgey, secrétaire administrative du SNES. Par exemple elle fait le récit d'une visite d'une délégation du syndicat en URSS en 1955 à laquelle elle participait. Sa description du système scolaire soviétique remarque l'uniforme des élèves sans mentionner l'organisation mixte : « filles en tablier blanc à bavette, robe marron et tresses blondes ; garçons en costume gris à long pantalon, crâne tondu sous leur casquette[1429]». Puis, après quelques considérations sur le travail des femmes dans la société socialiste, elle complète : « Quant au personnel enseignant non seulement il est mixte (comme le reste de l'effectif scolaire) […][1430]». Un autre de ses articles revendique l'utilisation de la féminisation des noms de métiers et fonction : doctoresse, ministresse, etc.[1431]. Ainsi, ce sont les seules traces de l'existence des femmes et des filles sur plus de trente ans de publications. Lorsque des rapports évoquent la croissance démographique, les filles n'existent pas. Lorsque d'autres décrivent les établissements en sureffectifs ou en mauvais état (que je sais mixtes par le recensement de 1954) la mixité n'est pas mentionnée. Les articles concernant les différents projets de réforme de l'enseignement secondaire ne font jamais référence à la mixité. Lorsqu'il est question des internats, ceux des filles n'apparaissent pas. Ou encore, sur la défense de la laïcité, sujet récurrent, il n'est pas question de la penser en termes de coéducation.

Le syndicat défend avant tout le statut des enseignants. Il s'intéresse aux questions pédagogiques des réformes lorsqu'elles ont une incidence sur le métier (horaires, salaires, programmes). Pour lui, le secondaire doit rester un espace protégé suffisamment élitiste pour ne pas l'assimiler au primaire. La crainte constante d'un « affaiblissement » de l'enseignement (projet Billères en 1957, la réforme Berthoin de 1959) passe par la valorisation des programmes du secondaire. Ainsi, la « mise en mixité » des établissements qui s'opère sous les yeux des représentants syndicaux des enseignant-e-s ne fait pas l'objet d'un intérêt particulier puisque cela n'a pas d'incidence sur leur métier et leur statut.

(dirs.), *Le sexe du militantisme*, Paris, Presses de Science-Po, 2009 ; Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « Le sexe du militant », in *Regard Croisés*, n° 4, 2013. [En ligne].

[1429] Jeanne BORGEY, « Voyage en URSS », L'*US*, *l'université syndicaliste,* n° 136, mai 1955, p. 5 à 7.

[1430] Ibid.

[1431] Jeanne BORGEY, « LE MASCULIN ABUSIF…ou les timidités du langage », *L'US, l'université syndicaliste*, n° 168 février 1958, p. 46.

La cécité du principal syndicat de l'enseignement secondaire se justifie selon Alain Dalançon, fondateur et président actuel de l'IRHSES[1432]. Il répond à une lettre dans laquelle je m'étonne de ne pas rencontrer davantage de réflexions sur la mixité dans la revue *l'US*. Le contenu de la réponse comme le ton employé démontrent une connaissance du sujet et un certain agacement :

> […] Les organisations syndicales d'avant-guerre et d'après-guerre étaient essentiellement préoccupées par les revendications corporatives des personnels et la démocratisation des enseignements de second degré pour celles qui étaient les plus attentives aux grands problèmes politiques (dont le SNES et le SNET). C'était plutôt une affaire de classe qu'une affaire de genre.
>
> Certes elles s'étaient battues dans les années 20-30 et encore 40-50 pour que les jeunes filles puissent suivre les mêmes études que les garçons (bacs) – mais les formations techniques échappaient à cette unification en raison de la séparation persistante des responsabilités et tâches dans le travail suivant le sexe. Elles avaient combattu surtout pour que les personnels féminins disposent des mêmes avantages de carrière et de rémunérations que leurs collègues masculins, mais pas pour la mixité des établissements. […] Tout ceci pour vous faire comprendre que la mixité n'était jamais vraiment une question à l'ordre du jour. Elle n'est pas allée de soi […][1433].

Monsieur Dalançon a lui-même vécu en tant qu'élève une situation de coenseignement dans un collège de garçon lorsqu'il était lycéen dans les années cinquante. Cependant, d'après lui, ce sont « les lycéens et lycéennes d'après 1965 et en 68 [qui] ont vraiment posé la question qui allait de pair avec l'évolution des mœurs. S'embrasser et fumer ont été les deux premières manifestations de leur libération[1434]». Il met en regard mixité et liberté des comportements de la jeunesse des années soixante dont il faisait partie. Au demeurant il comprend et défend le positionnement des syndicats qui ne se sont pas emparés de la question.

Par ailleurs, le syndicat des enseignants du second degré sent la laïcité menacée par les aménagements offerts à l'enseignement privé, notamment avec la loi Debré de 1959. Il s'occupe de la défendre avec ses propres armes d'actions citoyennes. Comment l'action et la citoyenneté peuvent-elles se traduire sur le plan éducatif ? Ne sont-elles pas l'affaire des

---

[1432] Alain DALANÇON, professeur honoraire de chaire supérieure en histoire. Président de de l'Institut de recherches sur l'histoire du syndicalisme dans le second degré, l'IRHSES. Agrégation d'histoire en 1968 ; professeur en classes préparatoires littéraires de 1976 à 2003 ; président-fondateur en 1985 de l'Institut de recherches sur l'histoire du syndicalisme dans le second degré. Auteur de Histoire du SNES, *Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-67*, tome 1, Irhses, 2003, 271 p. ; *Histoire du SNES, Les années tournant (1967-1973)*, tome 2, Irhses, 2007, 515 p.

[1433] Extrait de la réponse (lettre) d'Alain Dalançon datée du 10 décembre 2013.

[1434] Ibid.

jeunes ? Ceux et celles qui sont appelés à devenir des adultes, femmes et des hommes, responsables.

5. Éducation à la citoyenneté : la mixité n'est pas au programme

La citoyenneté laïque, les mouvements syndicaux de l'école publique ont toujours à cœur d'en défendre le principe [contre les lois Marie (1951) ; Baranger (1951) ; Debré (1959)]. Cependant, dans les débats, ils n'ont pas pensé à s'appuyer sur le levier de la mixité en tant que moyen d'égalité et d'émancipation du citoyen et de la citoyenne.

La lecture du dossier des *Cahiers pédagogiques* de 1959 intitulé « L'éducation du citoyen[1435]» en est révélateur. Cette thématique s'est imposée au comité de rédaction lorsqu'il avait préparé deux ans plus tôt le dossier intitulé : « La crise de la jeunesse ?[1436]». Des articles interrogent le rôle des mouvements de jeunesse : « l'éducation civique chez les éclaireurs[1437]» et « Les auberges de jeunesse et l'éducation du citoyen[1438]» : ces organisations pratiquent des activités mixtes, mais les jeunes concernés sont plutôt de jeunes adultes. Or aucun de ces deux articles ne relève l'importance éducative de la mixité. L'ensemble de la revue développe le débat qui oscille entre instruction civique (l'apprendre) et éducation civique (la vivre), sans proposer de réflexion sur les inconvénients ou les vertus de la mixité dans le cadre de l'apprentissage à la citoyenneté. Celle-ci est pourtant définie par le groupe des rédacteurs et rédactrices comme l'apprentissage pour « bien vivre ensemble » en société.

Un dernier exemple, à l'échelle internationale, illustre le manque de prise en compte des deux sexes dans la formation civique. En effet, la conférence européenne de l'UNESCO sur « Évolution et tendances de l'enseignement du second degré en Europe[1439]» réunie à Sèvres du 8 au 19 avril 1958 met l'accent sur la nécessité d'une formation civique. Or les titres et sous-titres du rapport ne s'adressent qu'aux garçons. Par exemple dans le propos sur les « tendances sociales chez les adolescents. – Tendances politiques chez les jeunes gens » il est préconisé de « Reconnaître la nécessité d'une formation civique dans l'enseignement du second degré, c'est aussi tenir compte des tendances fondamentales chez l'adolescent et le jeune homme[1440]». Il

---

[1435] *Cahiers pédagogiques*, « L'éducation du citoyen », n°12, février 1959.
[1436] *Cahiers pédagogiques*, « Crise de la jeunesse ? », n° 3, décembre 1957.
[1437] *Cahiers pédagogiques*, « L'éducation du citoyen », n°12, février 1959, p. 21 à 25.
[1438] *Cahiers pédagogiques*, « L'éducation du citoyen », n°12, février 1959, p. 16.
[1439] Actes du colloque « Évolution et tendances de l'enseignement du second degré en Europe », S.E.V.P.E.N., 13 rue du Four, Paris 6ème, 1958.
[1440] Ibid.

est clair que les filles ne sont pas prises en compte en tant que personnes. Sans doute sont-elles amalgamées aux contingents de jeunes gens. Cependant, les textes institutionnels ne reconnaissent pas vraiment leur existence.

Au milieu du XX^{e} siècle, « être citoyen » est toujours dans le registre masculin, malgré les avancées politiques dont le droit de vote des femmes depuis 1944. Mais il faut encore du temps avant de voir les femmes participer activement à la vie publique. Il faut attendre la fin des années soixante et la période de remise en cause de la société française pour que les femmes se mettent en scène et prennent la parole de manière visible, publique, médiatique, dans les divers champs du politique[1441]. Celles qui le font appartiennent aux premières générations d'étudiantes ayant pu profiter du desserrement de l'étau législatif. En effet, en une décennie, les femmes acquièrent des droits. Droits individuels qui donnent des libertés sur le plan personnel (droit à la contraception avec la loi Neuwirth de 1967 dont les décrets d'application sont promulgués en 1971) et des lois donnent davantage d'autonomie et d'indépendance sur le plan économique. Qu'en est-il des revendications pour une éducation mixte dans les établissements secondaires autour des évènements de 1968 ?

6. Les revendications des jeunes citoyen-ne-s au tournant des années soixante-dix : vivre une expérience démocratique dans l'espace scolaire

En termes de revendications, lycéennes et lycéens ne se mobilisent pas à l'échelle nationale pour une généralisation et/ou une légalisation de la mixité. Cependant, sur le plan local les jeunes réagissent. Appuyés par les professeur-e-s, ils réclament des aménagements pour mieux vivre la mixité lorsqu'elle existe déjà ou bien lorsqu'elle n'existe pas encore. Ainsi au lycée Mignet d'Aix-en-Provence, on explique que :

> La mixité présenterait des avantages sur le plan de la formation intellectuelle, en favorisant une maturation plus rapide des esprits. D'autre part, elle éviterait que s'établisse, dans la vie des classes, une coupure entre la vie du lycée et la vie sociale. Pour remplir ce rôle, la mixité devrait s'établir dans l'ensemble des classes et intéresser tous les aspects de la vie scolaire (cours, clubs, récréations, repas, études), tout en réservant aux garçons et aux filles la possibilité de se grouper séparément selon leurs besoins propres[1442].

[1441] Pour approfondir ces thèmes se référer à la bibliographie de Christine BARD « Bibliographie du féminisme français, XIXe-XXe s. », *Archives du Féminisme*, [En ligne].
[1442] *Cahiers pédagogiques* « Des lycéens vous parlent », n° 76 septembre 1968, p. 28-29.

Cet extrait est le seul sur ce sujet pour l'ensemble de la revue thématique : « Les lycéens vous parlent » des *Cahiers pédagogiques* de septembre 1968[1443]. Lorsqu'on analyse le corpus des luttes estudiantines de cette période, le leitmotiv concerne les droits aux libertés individuelles, dont la libéralisation des sexualités[1444]. En fait, les facultés vivent la mixité de sexe depuis longtemps, les étudiant-e-s n'ont pas besoin de la réclamer dans le cadre de leurs études. En revanche, ils revendiquent le droit à la mixité dans les résidences universitaires au nom de la libération sexuelle (premiers mouvements à Nanterre en mars 1967). Mais, la question se retourne lorsqu'en mai 1970 un débat sur l'oppression des femmes organisé par des militantes exclut les hommes, à la faculté de Vincennes[1445]. Par la suite, au sein des différents groupes politiques, syndicaux et féministes la question de la « mixité » ou de la « non-mixité » est souvent mise en débat lorsque les filles cherchent l'entre-soi afin de libérer leurs paroles[1446].

Dans les lycées, les manifestations de mécontentement concernent également les libertés. Notamment celles des relations amoureuses. Entre 1971 et 1973 l'affaire dite « du docteur Carpentier » à propos du tract « Apprendre à faire l'amour, car c'est le chemin du bonheur - c'est la plus merveilleuse façon de se parler et de se connaître » fait scandale. Signé par le « comité d'action pour la libération de la sexualité », le tract est distribué à la sortie du lycée de Corbeil-Essonnes et l'affaire se prolonge pendant près de trois ans. D'un côté, l'Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL) se mobilise auprès du gouvernement pour dénoncer « l'outrage aux bonnes mœurs[1447]» et « que l'auteur soit mis hors d'état de nuire[1448]». En l'occurrence, l'accusé est le docteur Carpentier qui a aidé les jeunes à écrire le premier tract. De l'autre côté, des Comités d'action lycéens (CAL), à travers la France, reprennent le

---

[1443] Voir aussi l'article de Cécile DUVIGNACQ-CROISÉ, *L'école de la banlieue, l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1850-1960,* Rennes, PUR, 2013.
[1444] Anne-Marie SOHN, « La jeunesse, un mouvement social ? (1955-1975) », in *Histoire des mouvements sociaux*, Paris, La Découverte, « Poche Sciences humaines et sociales », 2014, p. 555 à 562. [En ligne].
[1445] Françoise PICQ, *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, Nouvelles ouvertures, Brest, Editions-dialogues.fr, 2011, 529 p., p. 17-18.
[1446] Ibid.
[1447] Archives privées, lettre rédigée par l'Association de Parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL) de quatre établissements privés d'Asnières et Courbevoie, l'institution Saint Agnès, l'institution Ste Geneviève, l'école St Joseph à Asnières et l'école Montalembert de Courbevoie. L'APEL écrit au premier ministre Pierre Messmer le 28 janvier 1973 pour dénoncer le fait que le tract de 1971 « Apprendre à faire l'Amour » a été distribué aux portes de plusieurs établissements secondaires dont l'Institution Saint Geneviève deux jours avant (le 26 janvier 1973). Dans un second temps, le 1er février 1973 c'est une lettre de deux pages qui est rédigée et destinée aux parents d'élèves pour expliquer la position de l'association des parents d'élèves.
[1448] Ibid.

tract et défendent la position de Nicole Mercier[1449]. Cette professeure de philosophie au lycée de jeunes filles de Belfort est inculpée « d'outrage aux bonnes mœurs » en décembre 1972 pour avoir permis la lecture du tract et organisé un débat à la demande de ses élèves. Des manifestations de soutien ont lieu à Belfort, les trois lycées se mettent en grève avant d'être fermés sur ordre du recteur. Les syndicats de l'académie de Besançon lancent à leur tour un mot d'ordre de grève. Le 2 janvier 1973, Nicole Mercier bénéficie d'un non-lieu[1450]. Cette affaire médiatisée est le reflet des préoccupations de la jeunesse lycéenne qui étouffe dans les établissements scolaires à la discipline trop rigide. Pourtant l'établissement scolaire devient davantage un lieu de sociabilité, au cœur de la vie quotidienne des jeunes de plus en plus nombreux[1451]. Or les administrations scolaires campent sur les habitudes disciplinaires de moins en moins adaptées aux nouvelles générations. Aussi les lycéen-ne-s dénoncent les règles de fonctionnement, la discipline des « lycées-casernes », le manque de libertés qui leur sont accordées.

Au fond, on ne retrouve pas de revendications lycéennes sur le principe de mixité, mais plutôt sur son application pratique. Ils, elles attendent des conditions permettant que les relations entre les filles et les garçons rentrent dans les nouvelles normes des rapports sociaux.

Réaliser que la mixité n'est pas un sujet, ni dans la recherche universitaire sur l'éducation ni pour le combat aux libertés et à l'égalité, est à l'image de sa mise en place dans le paysage scolaire depuis 1945. Le décalage entre les pratiques et les discours se révèle dans les silences. En fait, ce « non-sujet » révèle une forme de cécité à l'égard de certaines mutations sociales alors qu'elles explosent aux yeux de tous et de toutes en 1968. Au demeurant, sans le regarder en face, le mélange des sexes reste le moyen commode pour répondre aux besoins d'éducation de la population jeune.

Tout de même, une fraction de personnes proches du monde de l'éducation s'intéressent aux effets du mouvement inexorable de l'enseignement mixte. Leurs regards croisés, en tant qu'expert-e-s, permettent d'analyser les tenants et aboutissants de la mixité.

[1449] Archives privées. Publication du Comité d'Action Lycéenne (CAL), « La parole aux élèves », supplément à *La Cause du peuple*, (au prix de 20 centimes), décembre 1972/janvier 1973.
[1450] L'ensemble de l'affaire est raconté en détail in Régis REVENIN, *Une histoire des garçons et des filles. Amour, genre et sexualité dans la France d'après-guerre*, Paris, Vendémiaire, 2015, 347 p., p. 87 à 95.
[1451] *Ibid.*, « Les adolescents de l'explosion scolaire », p. 61 à 64.

II. Dans le second vingtième siècle « Il n'est plus question d'être "pour" ou "contre"[1452]».

Des psychologues, des sociologues, des pédagogues sont interpellé-e-s pour parler aux enseignant-e-s et aux parents de l'éducation des filles d'une part et de la mixité scolaire d'autre part. Les deux thématiques sont indissociablement liées. Leurs discours défendent le système mixte avec des prises de position qui posent les questions inhérentes au mélange des sexes. Comment l'école doit-elle se transformer ? Comment doit-elle s'adapter à la transformation du monde et des relations sociales ? Quelles sont les pratiques et les pédagogies pour que la mixité fasse coéducation ? A-t-on l'objectif de donner des rôles égaux aux filles et aux garçons ?

Cependant la littérature favorable à la mixité des sexes à l'école n'est pas très abondante. La bibliothèque des publications présentée en annexe (voir tableau de l' annexe 9) constitue le corpus des documents qui, sur une quinzaine d'années, permet de repérer comment des professionnels de l'éducation se complètent et se répondent, en se référant les un-e-s aux autres.

1. La construction théorique de la mixité. Les auteurs se nourrissent les uns des autres

Le premier texte descriptif intitulé : « La mixité en seconde[1453]», parait dans les *Cahiers pédagogiques* en décembre 1956. Il se contente de faire un catalogue de constats tirés de l'expérience vécue par Madeleine Borde, la rédactrice de l'article et de son collègue, M. Bonnaffé, du collège de Lens. Il n'empêche, cet article est chronologiquement important dans la série de documents disponibles sur le sujet car il devient, de fait, une base de réflexion. L'article est une présentation un peu brute, sans introduction ni conclusion, d'observations approfondies sur ce qui se passe dans des classes mixtes de seconde. Il décrit les aspects favorables du système tout en exposant les difficultés rencontrées. Étant la seule expérience de terrain décrite en détail, l'article sert de pivot à la réflexion théorique pour ses contemporains. En effet, il est le seul document récent à la disposition des spécialistes de l'éducation. Il leur sert de référence lorsque des groupes de réflexion de mouvements éducatifs

[1452] Sous-titre emprunté à René ZAZZO, in « La co-éducation », *L'école des parents*, n°4, avril 1964, p. 3.
[1453] Madeleine BORDE, « La mixité en seconde », *Cahiers Pédagogiques, La classe de seconde*, n° 4, décembre 1956, p. 11 à 13.

organisent des conférences et leur demandent d'analyser les effets de la mixité coéducative. Dès 1957, Anne-Marie Rocheblave, socio-psychologue formée à la psychanalyse, s'en est fait l'écho dans une longue et très complète conférence organisée par la Commission d'action féminine de la Ligue de l'enseignement[1454]. Puis René Zazzo, psychologue reconnu, ne manque pas de commenter l'expérience décrite par Madeleine Borde dans sa conférence radiodiffusée puis publiée dans l'*École des parents* en 1964[1455]. D'ailleurs, son texte, sous le titre : « La co-éducation », fait lui-même date à son tour. Il est présenté comme une référence incontournable par Paul le Moal (1968) et Édouard Breuse (1970)[1456]. Ce dernier publie en 1970 l'unique édition sous forme de livre sur la question, *La coéducation dans les écoles mixtes,* à la différence des articles et plaquettes, plus communs. Édouard Breuse se réfère également au premier article fondateur des *Cahiers pédagogiques.* Tout comme à ses prédécesseurs (Rocheblave, Le Moal, Zazzo), il centre son propos sur la France, en faisant une comparaison internationale.

D'autres parentés sont repérables dans la circulation des différents discours prononcés et publiés entre 1956 et 1971. Par exemple l'article « L'éducation mixte[1457]» de l'inspectrice générale Odette Brunschwig écrit en 1961, n'est cité ni par René Zazzo (1964) ni par Édouard Breuse (1970), mais en revanche, il est une référence pour le docteur Paul Le Moal. En effet, le Centre catholique d'éducation familiale a commandé à ce dernier une conférence sur le thème « Mixité et coéducation ». Elle est publiée sous forme de plaquette après avoir été prononcée à l'Institut catholique de Paris le 5 décembre 1967[1458]. On y retrouve une jolie citation : « Les princes charmants ne hantent pas bien longtemps une classe mixte[1459]», or, cela n'est pas précisé, mais cette phrase est empruntée à l'article d'Odette Brunschwig.

[1454] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école », *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement*, numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation, nº 17, 1957, p. 12 à 20. Le texte est reproduit dans l'annexe 8.

[1455] René ZAZZO, « La co-éducation », *L'école des parents*, n°4, avril 1964, p. 2 à 11. Note (p. 11) : « Cet exposé a été radiodiffusé au cours de l'Heure de Culture française, le jeudi à 8 h. 45, sur « France Culture » ».

[1456] Paul LE MOAL, *Mixité et coéducation,* Edition du Centre catholique d'éducation familiale,1968 : Édouard BREUSE, *La coéducation dans les écoles mixtes,* L'Educateur, PUF, 1970, 153 p.

[1457] Odette-Georges BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte ». *L'Éducation nationale*, nº 30, 2 novembre 1961, p. 5 à 7 et p.10.

[1458] Paul LE MOAL, *Mixité et coéducation*, *…op. cit.*, 34 p. Le docteur Paul Le Moal, psychiatre, est directeur technique du centre d'observation des mineures délinquantes de Chevilly-Larue, et professeur à l'école de formation psycho-pédagogique de l'institut catholique de Paris. Parmi ses publications, noter : Paul LE MOAL, *Pour une authentique éducation sexuelle,* Lyon, E. Vitte, 1960.

[1459] *Ibid.*, p. 15. L'expression est attribuée par Paul Le Moal à Monsieur Jean qui l'aurait lui-même proposée lors d'une conférence, en 1962, tenue également au Centre catholique d'éducation familiale. Le Moal présente ce dernier comme l'auteur de « L'équilibre affectif et sexuel en milieu scolaire », conférence et table

En fait, les idées circulent d'un texte à l'autre, des termes et des thématiques reviennent dans les différents discours. Il en est ainsi du terme « écueils » repris au sous-titre de l'article de Madeleine Borde. Sa signification ne condamne pas le processus, il donne une mesure réaliste des difficultés auxquelles les éducateurs et éducatrices se confrontent avec des classes mixtes. Signe que les regards changent, parce que dans les essais de la première moitié du XX^{e} siècle il est question d'« objections » et de « griefs » pour condamner, sans appel, la coéducation, tandis que dans les années cinquante et soixante l'éducation mixte est regardée avec pragmatisme. Comme l'a dit et écrit René Zazzo en 1964, « il n'est plus question d'être "pour" ou "contre" » parce que c'est « un fait social, un fait de civilisation[1460] ». Or « il est possible, il est probable, que la mixité va modeler une mentalité nouvelle pour l'homme et pour la femme de demain[1461] ». Quelques lignes plus loin il s'étonne « qu'aujourd'hui, alors que ce régime s'étend progressivement on ne s'interroge plus, ou si rarement[1462]» aux effets que la mixité peut avoir sur les plans pédagogiques, psychologiques et sociologiques.

2. Les regards croisés de professionnels du monde de l'éducation

La dialectique s'élabore donc par les regards croisés des spécialistes de l'éducation. La posture professionnelle des auteur-e-s en tant que sociologue, pédagogue, psychologue ou médecin légitimise leurs points de vue et leurs analyses.

Le tableau ci-dessous classe une partie de la bibliothèque des textes sur l'éducation scolaire mixte dans le secondaire selon l'angle disciplinaire des auteur-e-s (voir ci-dessous tableau 8.1 et annexe 9) « Bibliothèque des publications 1956-1970 »). Chronologiquement, chacun joue son rôle pour enrichir un débat qui n'existe pas réellement, puisque les protagonistes sont d'accord sur la nécessité d'interroger les effets de l'enseignement mixte. Les essais les plus riches n'oublient pas de faire l'histoire de l'évolution de la coéducation en l'associant à celui de l'émancipation des femmes depuis la fin du XIX^{e} siècle (Rocheblave, Zazzo, Breuse). La plupart proposent des comparaisons internationales en Europe et aux États-Unis pour étayer les connaissances (Rocheblave, Le Moal, Breuse). Ils et elles sont conscient-e-s que parmi les

---

ronde avec le Frère Didier et M. Jean, 1962. Or cette phrase appartient à Odette Brunschwig qui écrit à propos de la camaraderie : « Les princes charmants et Lovelace ne hantent pas bien longtemps une classe mixte » in Odette-Georges BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », *L'Éducation nationale*, n°30, 2 novembre 1961, p. 6.

[1460] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit.*, p. 2.

[1461] *Ibid.*, p. 3.

[1462] *Ibid.*, p. 3.

problèmes posés par la mixité, celui des potentiels dangers de « l'éveil de la sexualité[1463]» est majeur. En outre, la logique de la psychologie différentielle des sexes se pose comme postulat de la réflexion des essayistes de la période étudiée, toutes sciences confondues.

Le tableau ci-dessous permet de récapituler les approches des professionnels qui, entre 1956 et 1970, se sont interrogés sur les buts éducatifs de la mixité et les effets sociologiques et psychologiques éventuels de cet « expédient accepté par une opinion publique qui a évolué de l'hostilité à la neutralité bienveillante[1464]».

Tableau VIII-1 : Regards croisés sur la mixité, selon les disciplines, entre 1956 et 1970

Date	Auteur et titre	Nature du regard	Sources / bases de l'étude
1956	Madeleine Borde **« La mixité en seconde »** *Cahiers pédagogiques*	Descriptif	Expériences et observations sur le terrain.
1957 (annexe chapitre 8)	Anne-Marie Rocheblave « **La Coéducation des enfants à l'école »**, Ligue française de l'Enseignement.	Sociologique Psychologique Psychanalytique	Analyses à partir d'enquêtes de terrains et de la littérature psychologique, psychanalytiques et sociologiques.
1961 (annexe chapitre 8)	Odette Brunschwig « **L'éducation mixte** », *Éducation nationale*	Pédagogique et Psycho-sociologique. Institutionnel	Expériences et observations sur le terrain. Vue sous l'angle des inter-relations entre filles et garçons au nom de l'« interpsychologie »
1964	René Zazzo « **La co-éducation** » *L'École des Parents*	Psychologique et sociologique	Analyses à partir d'enquêtes et de la littérature antérieure. Vue sous l'ange psychologique.
1968	Paul Le Moal ***Mixité et coéducation***, Edition du Centre catholique d'éducation familiale	Médical et Psychologique et (psychiatre)	Analyses à partir d'enquêtes et de la littérature antérieure. Vue sous l'angle de l'éducation sexuelle.
1968	Nicole Pagès « **Classe mixte** » *L'École des Parents*	Sociologique	Enquête auprès de 17 élèves en classes de terminale non mixtes, mais qui étaient l'année précédente dans la même classe mixte de

[1463] Paul LE MOAL, *Mixité et coéducation, ..., op.cit.*, p. 9.
[1464] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit.*, conclusion, p. 11.

			première. Élèves en capacité de différencier les deux régimes.
1970	Édouard Breuse ***La coéducation dans les écoles mixtes***, Presse universitaire de France	Pédagogique Institutionnel	Analyses à partir d'observations sur le terrain, d'enquêtes internationales et de toute la littérature antérieure sauf le texte d'Odette Brunschwig. Comparaison internationale.

Face à l'extension des nouveaux lycées mixtes sur le territoire français, la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'enseignement engage au milieu des années cinquante une réflexion approfondie. Elle s'est traduite par les V^{ème} journées nationales du 4 et 5 mars 1957. Elles ont pour objectif de réfléchir aux choix et aux conséquences éducatives de la « coéducation » tant dans les familles qu'à l'école[1465]. En clôture, deux conférencier-e-s sont mobilisé-e-s. Le docteur André Berge traite « La coéducation des enfants dans la famille[1466] » ; la sociologue Anne-Marie Rocheblave s'intéresse à « La coéducation des enfants à l'école[1467]». Les conférences paraissent dans le bulletin de la commission, mais celui-ci est encore ronéotypé et non pas imprimé. Ceci explique pourquoi les textes particulièrement riches de réflexion, notamment celui d'Anne-Marie Rocheblave (annexe 8) sont peu cités par les successeurs de la réflexion. La réception de la brochure était réservée aux abonné-e-s, elle n'a sans doute pas atteint un public plus large

En introduction Madame Carrère, membre active de la Commission et professeure d'école normale, présente l'axe qui a guidé ces journées : « Si nous allons vers la coéducation et

[1465] *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'enseignement,* « Numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation…dans la famille…à l'école », Paris, n° 17, juillet-août-septembre 1957, 25 p. Publication bimestrielle puis trimestrielle de 1953 à 1963. Après sa disparition, la revue *Pourquoi ?* publiée par la Ligue de l'enseignement reprend le fond des informations. « [Le Bulletin] donne sur les problèmes féminins actuels des informations générales. Il publie des enquêtes et des études sur les grandes questions relatives à la vie des femmes. Il donne sur les questions abordées le point de vue humaniste de la Ligue de l'enseignement. C'est dire qu'il se place dans la perspective de l'intérêt réel des femmes, intérêt à long terme parfois, mais jamais du point de vue des intérêts particuliers qui risqueraient d'aller à l'encontre des besoins légitimes et des aspirations profondes des femmes ». (janvier/mars 1962). « En novembre 1953 paraissait notre premier bulletin de la Commission nationale d'action féminine, devenue depuis le Centre laïque d'action féminine. Les premiers bulletins, jusqu'au numéro XVII, furent ronéotypés. Puis, à partir du numéro d'octobre - novembre 1957, nous eûmes notre Bulletin imprimé ». (Madeleine Abbadie, octobre/décembre 1963). Le Bulletin étudié est donc le dernier ronéotypé, ce qui explique la diffusion confidentielle de ce texte peu cité par les auteur-e-s suivants.

[1466] André BERGE, « La Coéducation des enfants dans la famille », *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement*, « numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation », n° 17, 1957, p. 2 à 11.

[1467] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école », ..., *op.cit.*

l'égalité des sexes, il faut réviser notre conception de l'éducation familiale, repenser avec franchise certains impératifs moraux, y compris les impératifs de la morale sexuelle[1468]».

Le mouvement, avant tout laïque, présente ainsi le problème à résoudre. Il faut rendre compatible le principe d'égalité avec le processus de l'éducation en commun. Or le hiatus se situe à cette intersection parce qu'il est difficile de concevoir à la fois la différence sexuée et l'égalité. Madame Carrère répond aux détracteurs de la coéducation en poursuivant sa démonstration ainsi : « Mais si l'on veut maintenir la société traditionnelle et la psychologie différenciée des sexes, il faut donner aux enfants une éducation qui accentue les différences au lieu de les concilier ; il faut renoncer à l'égalité ; il faut séparer les garçons et les filles[1469]». Il faut noter que la même année 1957, « l'instruction de Pie XII sur la coéducation » rappelle l'opposition de l'Église catholique.

La lecture de madame Carrère traduit le fait que si la séparation des sexes se justifie par la « psychologie différenciée » des filles et des garçons, elle produit nécessairement des inégalités entre eux. Et pourtant, la différenciation demeure le fondement des études sociologiques et psychologiques. Alors, que disent les spécialistes à propos de l'enseignement mixte ? Quelles sont leurs pistes de lecture à partir de leurs observations, des enquêtes et de leur propre bagage scientifique qui guide leur opinion favorable à la généralisation de la mixité ?

3. Les professionnels interrogent les effets de l'éducation mixte

L'exposé d'Anne-Marie Rocheblave permet de synthétiser tous les éléments que les autres auteurs ont développés par ailleurs. Il est celui d'une scientifique, chercheuse au laboratoire de psychologie sociale de la Sorbonne, aux côtés du directeur Daniel Lagache[1470]. Elle se

---

[1468] Madame CARRERE, « « La coéducation, état actuel de la question » en guise d'introduction in, *Bulletin de la Commission nationale*…, *op.cit*., p. 1.
[1469] *Ibid.*, p.1.
[1470] Madame Rocheblave signe généralement ses publications sous le nom d'Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLÉ, associant ainsi son nom de jeune fille. Psychosociologue, pionnière de la psychologie sociale, elle fait partie du groupe fondateur du Laboratoire de psychologie sociale créé en 1952 autour de Daniel Lagache. Elle est ensuite rattachée au CNRS. Ses travaux sont à cheval entre sociologie et psychologie sociale. Elle s'intéresse toute sa carrière aux rôles masculins et féminins. Parmi ses publications : Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLÉ, *La notion de rôle en psychologie sociale*, Presse universitaire de France, 1962, 484 p. Cet ouvrage, dont Jean René Tréanton fait la recension dans *La revue française de sociologie*, correspond à sa thèse de doctorat. Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLÉ, *Les rôles masculins et féminins,* Publication de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris, travaux du laboratoire de psychologie sociale « Recherches », tome XVIII, PUF, 1964.

propose d'étudier le sujet avec le plus d'impartialité possible à partir des matériaux à sa disposition. Ses références bibliographiques datent de l'avant-guerre, il s'agit en l'occurrence des essais de G. F. Burness (1912), d'Élisabeth Huguenin (1929) et d'Albert Ehm (1942) [Voir partie 2 de la thèse]. Elle se réfère aussi à l'américain Stanley Hall en tant qu'opposant farouche à la coéducation ; mais aussi aux études de l'anthropologue Margaret Mead pour décentrer le propos sur la façon dont les sociétés non occidentales construisent leurs rapports sociaux sans séparer les sexes. Elle nuance les contextes dans lesquels se sont effectuées les recherches qui lui servent de points d'appui, dont les observations décrites l'année précédente dans *Les Cahiers pédagogiques* par Madeleine Borde. Constamment elle insiste sur la nécessité de poursuivre les études, les enquêtes et de faire des comparaisons internationales pour davantage de validité.

a. La variété des champs argumentatifs complexifie les approches éducatives de la coéducation

Anne-Marie Rocheblave pose ainsi la problématique de son exposé : « la coéducation postule l'égalité des sexes devant l'instruction [1471] ». Mais comme la coéducation interroge les croyances, et les préjugés, l'auteure propose de situer la perspective éducative de la coéducation qui s'inscrit, selon elle, dans un ensemble social.

Simultanément, « le problème auquel se heurtent les éducateurs[1472]» dépend de l'idéal que l'on assigne à l'éducation en commun. Elle en arrive à démontrer que le fond du conflit entre les « pour » et les « contre » dépend des points de vue attribués aux rôles des deux sexes dans la société « suivant que cette société accentuera les différences entre les deux sexes, ou bien qu'elle soulignera au contraire les traits communs aux hommes et aux femmes et leur offrira plus tard comme adulte des rôles semblables[1473]». La conférencière insiste sur le fait que les prises de position personnelles « reposent sur des convictions intimes, religieuses, politiques ou philosophiques [1474] ». Les arguments sont inspirés par « des motifs affectifs et passionnels[1475]», notamment lorsque la contestation s'exprime violemment comme lors de la crise contre la gémination dans les années trente. Du côté des psychanalystes, le docteur

[1471] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école », ..., *op.cit.,* p. 2.
[1472] *Ibid.*, p. 18.
[1473] *Ibid.*, p. 18.
[1474] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école », ..., *op.cit.*, p. 15.
[1475] *Ibid.*, p. 13.

Pichon, cofondateur de la Société psychanalytique de Paris, « invoque des motifs sur le plan instinctivo-éducatif[1476] » raconte-t-elle en traduisant l'expression. Cela revient à voir la coéducation à l'école comme dangereuse pour les relations sociales, à cause de la concurrence entre les jeunes des deux sexes. A ses yeux, les filles doivent représenter pour les garçons « l'objet de la concurrence et non le sujet avec lequel on rivalise[1477] ». Aussi, condamne-t-il la mixité dans les lieux où l'on travaille. En revanche dans les lieux de loisirs « la fréquentation du sexe opposé doit constituer un plaisir et une récompense », d'autant qu'il ne pense pas que cela puisse avoir des conséquences sur les relations sexuelles des adolescent-e-s.

Si Anne-Marie Rocheblave réussit à exposer la variété des jugements concernant la coéducation en les replaçant dans leur propre contexte, elle regrette le manque d'observations et de recherches expérimentales qui valideraient ou invalideraient les différentes opinions avancées. Elle en est d'autant plus consciente qu'elle s'est donnée pour mission de trouver tout ce qui a pu être publié en France et à l'étranger sur la question. Elle évoque une visite, sans donner de détails, à l'École alsacienne de Paris qui vit la mixité depuis 1908. En revanche, elle puise dans une enquête effectuée en Allemagne par Hella Demant en 1955[1478]. Mais surtout elle analyse les résultats observés par Madeleine Borde, publiés l'année précédente dans *Les Cahiers pédagogiques*[1479]. Les arguments sont repris presque un à un, analysés avec un souci de rigueur scientifique. Elle retient que « Les filles gagnent plus de simplicité. Elles deviennent plus directes et moins « petit esprit »[1480] ». Dans les classes mixtes, elles ne « cafardent » plus, car les garçons détestent cela. En revanche, elles développent des cercles de solidarité entre camarades. L'auteure regarde l'aspect socialisant du mélange pour les filles. Pour les garçons, les observations se portent sur leur posture individuelle dans le groupe. Qu'est-ce que gagnent les garçons dans la mixité ? Tous les avis positifs rappellent le fait que la fréquentation de

---

[1476] *Ibid.*, p. 15. Édouard Jean Baptiste Pichon (1890-1940), médecin, linguiste et psychanalyste. Il est cofondateur de la Société psychanalytique de Paris (1926). Œuvre reconnue, *Le développement psychique de l'enfant*, Masson et Cie, Paris, 1936.
[1477] *Ibid.*, p. 15.
[1478] *Ibid.*, p. 17. Hella DEMANT, *Koedukation oder getrennte Erziehung,* (Coéducation ou éducation séparée). Recherche à partir de tests et de questionnaires qui comparent les deux situations auprès de 426 enfants à Berlin. On ne nous dit pas de quels niveaux il s'agit ; « De telles études n'ont pas encore été effectuées en France et seraient utiles car il est difficile d'appliquer à un autre pays ce qui est constaté ailleurs » nous dit l'auteure, A.M. Rocheblave.
[1479] *Ibid.*, p. 15 et 16. Long développement de décryptage de l'article de Madeleine Borde.
[1480] *Ibid.*, p. 15.

l'autre sexe entraîne de leur part une attitude plus polie, plus soignée, parce qu'« ils s'habillent mieux[1481] » ; ils ont plus de retenue et manifestent « une certaine dignité extérieure[1482] ». Les garçons sont bénéficiaires dans la coéducation, car ils sont stimulés pour s'appliquer dans le travail en reproduisant les qualités de soin et d'application qui seraient propres aux filles. On perçoit que lorsque les filles deviennent des rivales intellectuelles, elles stimulent l'esprit de compétition et l'amour-propre des garçons, ce qui oblige ces derniers à relever les défis de la concurrence. En revanche Madeleine Borde et avec elle Anne-Marie Rocheblave constatent que la question du flirt entre filles et garçons ne se pose pas dans une classe de seconde, leurs relations restent de la camaraderie.

b. Pour comprendre la mixité : des arguments classés entre inconvénients et avantages

Pour faire bonne mesure, cherchant l'objectivité, Anne-Marie Rocheblave insiste sur les effets compliqués, voire dangereux, provoqués par la coéducation à la lecture de l'article des *Cahiers pédagogiques*. Elle reprend la liste des écueils que Madeleine Borde a pu rencontrer et les expose lors de sa conférence. Elle a repéré cinq inconvénients de la coéducation dont les conséquences jouent sur les relations sociales et le bien-être des élèves selon leur sexe[1483] :

1/ Des interactions négatives entre les élèves adolescents qui rendent la classe peu vivante. L'explication est donnée par les différences de comportement. Comme les filles sont plus « verbales », plus « fines », plus « brillantes » elles développent un sentiment d'infériorité chez les garçons. Ils réagissent alors de deux façons. Soit ils rivalisent et s'expriment (ce qui stimule la classe dans son ensemble). Soit, le plus souvent, ils se renferment ou bien ils se moquent en prenant « un air de supériorité amusée » pour ne pas perdre la face. En conséquence tout le monde se tait pour éviter le ridicule, insupportable aux adolescents et adolescentes.

2/ Le problème des mathématiques pour lesquelles les garçons réussissent mieux ce qui, en sens inverse, décourage les filles.

3/ La question du déséquilibre numérique dans une même classe. Deux cas de figure sont possibles : si le nombre de filles est faible, elles peuvent se sentir maltraitées par les

[1481] *Ibid.*, p. 15.
[1482] *Ibid.*, p. 15.
[1483] *Ibid.*, p. 16.

garçons qui les méprisent et « leur rendent la vie dure ». Alors que dans le cas contraire, les filles les taquinent pour leur immaturité et ils « sont également très malheureux ».

4/ Des formes d'injustices de traitement de la part des professeurs au détriment des garçons avec qui ils seraient plus exigeants et autoritaires. Notamment les professeurs hommes, alors qu'avec les filles ils seraient plus tolérants parce que : « Souvent les filles sont plus sages que les garçons, elles sont plus appliquées ».

5/ La mauvaise impression de certains parents qui verraient leurs filles devenir plus « garçonnières ». Mais madame Borde ne le constate pas en classe de seconde parce que selon elle : « les filles récupèrent très vite leur féminité » au moment de la puberté.

Cette liste d'inconvénients qui paraissent objectifs n'empêche pas Anne-Marie Rocheblave de proposer un classement des arguments en faveur de la mixité en trois catégories : avantages intellectuels, sociaux et moraux[1484]. Ce sont les mêmes catégories déjà revendiquées par les pro-coéducation de la première moitié du XX^{e} siècle [voir partie 2, chapitre 5, de la thèse]. L'auteure les replace dans le contexte et la dynamique des changements sociaux et scientifiques des années cinquante.

Ainsi, sur le plan intellectuel, elle s'appuie d'une part sur les études qui ont prouvé que le cerveau des hommes et des femmes ont des poids similaires. D'autre part, elle se réfère aux tests d'intelligence qui démontrent que l'on ne peut pas considérer un sexe comme plus intelligent que l'autre. Elle en conclut que ces études permettent de faire des différences sur les intelligences selon les sexes, non pas sur le plan quantitatif, mais uniquement sur le plan qualitatif. Par exemple les filles développeraient de l'intuition alors que les garçons seraient plus logiques. En conséquence, la coéducation favorise la complémentarité et la collaboration. De plus, émulation et concurrence sont vues comme des avantages développant les aptitudes et les qualités de chacun-e.

La seconde catégorie porte sur les atouts sociaux de la coéducation. A ce propos Anne-Marie Rocheblave soulève un paradoxe : « Socialement chaque sexe gagne à être mis en face l'un de l'autre. Mais un élément amusant dans ces arguments est que certains trouvent des raisons

[1484] *Ibid.*, p. 14. Anne-Marie Rocheblave reprend les points d'une argumentation positive sur la coéducation en faisant références aux auteurs théoriciens de la période précédente de l'avant-guerre : Élisabeth Huguenin, G. F. Burness. Voir la partie 2 de la thèse.

diamétralement opposées pour justifier la coéducation[1485] ». Elle montre comment les dialectiques peuvent s'opposer alors qu'un même objectif les guide, à savoir, donner des chances égales de réussite aux jeunes, filles et garçons confondus. Les un-e-s disent que pour que « la femme soit l'égale de l'homme[1486]» il faut une « nivellation entre les sexes », c'est-à-dire que les « deux rôles deviennent plus semblables » en accédant aux mêmes tâches, aux mêmes fonctions et aux mêmes métiers. Les autres, au contraire, prônent le respect des différences « dans leur nature profonde », parce que la confrontation favorise l'affirmation des identités permettant de devenir une « vraie » femme et un « vrai » homme : « Ce n'est qu'en face d'un homme qu'une femme se sent vraiment femme et ce n'est qu'en face d'une femme qu'un garçon devient vraiment garçon et s'affirme en devenant viril ». Cette contradiction entre « le semblable » et « le différent » au nom de l'égalité brouille la compréhension du monde. Elle est au cœur des problèmes posés par la coéducation pour ses partisans comme pour ses opposants. D'ailleurs la psycho-sociologue insiste sur le fait que leurs arguments sont les mêmes des deux côtés, avec des perspectives d'absolu sur le plan social. En revanche les interprétations diffèrent. Les réfractaires au mélange des sexes, à l'image de la démonstration de Paul Crouzet, pensent qu'il faut garder les différences et même les cultiver, parce qu'il est « antinaturel et néfaste que les comportements de l'homme et de la femme tendent à se rapprocher, les femmes tendant à devenir brutales et les hommes efféminés[1487] ». En contrepartie la « destination naturelle des sexes[1488]» est pensée dans la complémentarité. Mais, à leurs yeux, cette dernière n'a pas besoin de se nourrir dans la coéducation.

La troisième catégorie des avantages concerne le domaine moral. Les arguments prennent le contre-pied des traditionnelles objections qui défendent la virginité, les mystères de l'amour et l'institution du mariage. Anne-Marie Rocheblave décrypte les justifications influencées par la psychanalyse et notamment le concept du refoulement sexuel dont « les effets nuisibles […] naissent surtout lorsque les deux sexes n'ont aucun contact l'un avec l'autre, lorsqu'ils se font des idées sur tout ce qui concerne l'autre sexe[1489]». Aussi la mixité évite les perversions « qui apparaissent dans les internats : homosexualité chez les garçons et les « flammes » dans les

[1485] *Ibid.*, p. 14, colonne 1.
[1486] *Ibid.*, p. 14, colonne 1. Pour les quatre citations suivantes.
[1487] *Ibid.*, p. 14, colonne 2.
[1488] *Ibid.*, p. 15, colonne 1.
[1489] *Ibid.*, p. 14, colonne 2.

internats de filles[1490]». En effet, depuis le lancement en 1947 du rapport sur l'éducation sexuelle à l'école dirigé par l'inspecteur général Louis François, la question de l'homosexualité en tant que problème social – notamment chez les garçons – est lancée[1491]. L'une des solutions avancée est la mixité, vue comme le moyen de promouvoir des relations sociales favorisant ce qu'on pourrait appeler l'« hétérosociabilité[1492]» de la jeunesse. Ainsi encadrée, maîtrisée, la mixité scolaire est moralement bénéfique[1493].

Le thème est rarement développé par les auteurs qui succèdent à Anne-Marie Rocheblave, si ce n'est par Paul Le Moal. En 1968 il aborde lui aussi la question en conseillant de garder un regard positif, convaincu qu'il est de l'intérêt supérieur de la coéducation par rapport à la ségrégation des sexes. D'autant qu'elle est, selon lui, un gage de limitation de l'homosexualité : « J'ai bien l'impression, tout compte fait, que les accidents d'homosexualité sont bien plus fréquents dans les établissements unisexués que ne sont fréquents les accidents hétérosexuels dans les établissements mixtes[1494] ». Il propose donc de trouver le juste milieu sur le plan moral, entre absence de discours, déni des relations amoureuses des adolescent-e-s et éducation sexuelle qui reconnaît la place de la sexualité dans les relations entre les garçons et les filles. Ce sujet, à nouveau repris par les parents lors des échanges avec la salle, démontre de son intérêt et des inquiétudes qu'il génère. Il renvoie, en effet, à la classique objection du risque d'effémination potentielle des garçons dans le cadre du mélange des sexes. Cette inquiétude est beaucoup moins envisagée dans le sens inverse, à savoir la masculinisation des filles qui *a priori* est moins dangereuse parce qu'elle semble avoir moins d'enjeux sur la sexualité.

La conférence de la sociologue en 1957 est le résultat d'un travail scrupuleux pour envisager l'ensemble des aspects de la coéducation. Après avoir développé l'historique puis décrit des

---

[1490] *Ibid.*, p. 14, colonne 2.
[1491] Régis REVENIN, Une histoire des garçons et des filles. Amour, genre et sexualité dans la France d'après-guerre, Paris, Vendémiaire, 2015, 347 p., p. 57 à 99.
[1492] Expression que je propose en m'inspirant du terme « homosocialité » revendiqué par Georges-Louis TIN, Georges-Louis TIN, *L'invention de la culture hétérosexuelle,* Paris, Éd. Autrement, 2008. Ce terme lui permet de montrer que, selon les sociétés et les époques, des groupes de sociabilité masculine (chevaliers de l'époque féodale) prédominent sans « collusion charnelle » (expression empruntée à Georges Duby). Cependant l'homosocialité « suppose un sentiment plus fort que la simple amitié telle que nous la concevons aujourd'hui » (p. 17). C'est pourquoi dans le cas de la mixité je choisis « hétérosociabilisation » pour neutraliser l'ambiguïté sexuelle que l'on pourrait attribuer au terme « hétérosocialité ».
[1493] Régis REVENIN, *Une histoire…, op.cit*., p. 64 à 78 ; Georges-Louis TIN, *L'invention de la culture hétérosexuelle,…, op.cit*.
[1494] Paul LE MOAL, …, *op.cit*., p. 19.

enquêtes et expériences à sa portée de documentation, elle traduit les travaux scientifiques des disciplines qu'elle maîtrise, pour en dégager les points positifs et trouver des bonnes pratiques à la mixité.

4. Analyse sociologique de la coéducation « basée sur l'étude des rôles féminins et masculins[1495]», selon Anne-Marie Rocheblave

Dans une longue partie de son exposé, Anne-Marie Rocheblave se propose de développer l'approche sociologique de la coéducation « basée sur l'étude des rôles féminins et masculins[1496]». Or sa propre recherche de thèse de doctorat, publiée en 1962, porte sur ce sujet[1497]. De fait, elle expose la pluralité des approches en distinguant ce qui est du domaine de la sociologie, de ce qui est de l'ordre de la « psychologie différentielle des sexes[1498]» d'une part et de la psychanalyse freudienne d'autre part. Pour cette dernière, elle s'appuie sur les théories d'Hélène Deutsch qu'elle résume ainsi : « Selon Hélène Deutsch, les traits fondamentaux de la nature féminine sont le narcissisme, la passivité et le masochisme » et l'on comprend que cette catégorisation est trop restrictive pour Rocheblave qui nuance la confrontation parce qu'« un intermédiaire est constitué pas la psychanalyse culturaliste, par exemple Karen Horney aux États-Unis[1499]». Cette école « souligne les différences effectives des garçons et des filles […]. Ce développement [de l'affectif] se différencie surtout au moment du conflit œdipien[1500]» et par conséquent les processus d'identification au père ou à la mère sont à l'origine des comportements des enfants selon leur sexe. Ainsi cette approche relativise les conduites (les rôles) des femmes et des hommes en fonction des époques et des cultures dans lesquelles elles s'exercent.

Au-delà de ces deux théories, l'auteure se positionne autrement puisque « Les sociologues, eux, au contraire, prétendent que les rôles des sexes diffèrent suivant les civilisations, qu'il

---

[1495] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école » ..., *op.cit.,* p. 17 colonne 2, et p. 18 à 19.
[1496] *Ibid.*, p. 17 colonne 2.
[1497] Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLÉ, *La notion de rôle en psychologie sociale*, Paris, Presse universitaire de France, 1962, 484 p. Un autre travail présente trois enquêtes à l'échelle européenne, édité par le laboratoire de psychologie sociale en 1964, Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLÉ, *Les rôles masculins et féminins (les stéréotypes, la famille, les états intersexuels),* coll. « Recherches », tome XVIII, Paris, PUF, 1964, 347 p.
[1498] *Ibid.*, p. 19, colonne 1. « À côté des valeurs purement humaines qui transcendent la féminité et la masculinité, on s'efforcera de déceler de façon objective et expérimentale des différences et des ressemblances entre les sexes. C'est ainsi que se développa la psychologie différentielle des sexes ».
[1499] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école » ..., *op.cit*., p. 19, colonne 2.
[1500] *Ibid.*, p. 19, colonne 2.

n'existe pas d'essence féminine absolue, et qu'il n'existe aucune conduite universellement valable de la femme ou de l'homme[1501] ». Anne-Marie Rocheblave part donc du principe que les rôles féminins et les rôles masculins avec les aptitudes, les traits de caractère, les représentations et les perspectives de psychologie différentielle des sexes sont sous l'influence culturelle du milieu.

Alors, « Si on admet l'idée de coéducation, et on a l'impression qu'en principe il n'y a rien qui s'oppose absolument à la coéducation. Il faut d'abord tenir compte de la société en vue de laquelle nous élevons nos enfants[1502] » écrit-elle après avoir démontré « toute la plasticité[1503] des conduites féminines et masculines et toutes les modifications que peut leur faire subir un entourage déterminé[1504] ».

La démonstration s'appuie sur de nombreux travaux. Ceux de psychologues (les échelles de féminités et de masculinité de Terman - Miles ; les travaux de Piéron et de Goodenough[1505]), ou d'anthropologues (Margaret Mead) qui décentrent la thématique, mais qui confirment que l'influence des milieux est plus forte que le sexe lui-même dans la définition des rôles des individus dans une société. Un autre extrait, novateur pour l'époque, infirme le poids des différences physiologiques : « Ainsi une découverte qui fit sensation fut celle de l'existence d'une sécrétion d'androgènes chez la femme, d'œstrogènes chez l'homme. Les deux sexes ne sont donc plus qualitativement différents du point de vue hormonal, mais se distinguent surtout par des facteurs quantitatifs [1506] ». Nouvel argument pour minimiser les différences

---

[1501] *Ibid.*, p. 19, colonne 2.
[1502] *Ibid.*, p. 19, colonne 2.
[1503] Cette formulation, avec le terme « plasticité » est étonnante de modernité.
[1504] *Ibid.*, p. 18, colonne 2.
[1505] Lewis Madison TERMAN (1877-1956), psychologue américain, professeur à l'université de Standford. Ses travaux de recherches portes sur les tests d'intelligences (Q.I.) et sur les enfants précoces intellectuellement. Parmi ses nombreux ouvrages, non traduits, *Genetic Studies of Genius*, 1925 (réed. 1947 et 1959). En coopération avec Miles, il élabora un test destiné à repérer les différences entre les hommes et les femmes sur le plan psychologique. Henri PIÉRON (1881-1964), psychologue français, professeur au collège de France entre 1923 et 1951. Il est à l'origine de la création de l'Inetop (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) en 1942. Parmi ses nombreuses publications, *Le développement mental et l'intelligence* (Leçons professées à l'université de Barcelone), Paris, Alcan, 1929. *Psychologie différentielle*, livre premier du *Traité de psychologie appliquée*, sous la direction d'Henri Piéron, Paris, PUF, 1949. Florence GOODENOUGH (1886-1959), psychologue américaine, professeure à l'université du Minnesota. Élève de Lewis Terman. Ses recherches portent sur les tests d'intelligence et de Q.I.. Elle publie en 1926 *Measurement of intelligence by drawings,* Yonkers-on-Hudson, NY, World Book Co, 1926. (Introduction au test Draw-A-Man ou « dessin du bonhomme »).
[1506] *Ibid.*, p. 18, colonne 2. L'auteure n'a pas noté les références de ces données.

physiologiques puisque seule la quantité des mêmes hormones différencie les femmes et les hommes.

Anne-Marie Rocheblave souligne donc qu'en tant que sociologue il faut alors considérer à valeur égale les filles et les garçons, mais que pour que la coéducation soit efficiente, la société doit adhérer au projet dans son ensemble. Sinon les élèves se retrouvent en porte-à-faux entre ce qui est vécu à l'école et ce que la société propose au monde des adultes. Entre autres exemples, elle rappelle celui des femmes américaines névrosées une fois mariées parce qu'elles se retrouvent cantonnées dans leur rôle de mère de famille alors que leur scolarité coéducative leur avait ouvert d'autres perspectives d'épanouissement[1507]. De plus, Anne-Marie Rocheblave souligne l'importance des contextes politiques en comparant différentes situations. Les régimes des États autoritaires tendraient à élever les garçons « pour un rôle essentiellement masculin, très viril[1508] », et à dénigrer le rôle des femmes intellectuelles pour les astreindre à leur rôle de femme au foyer. Elle rappelle pour ce cas, l'exemple de l'Allemagne nazie avec sa politique des « 3 « K » : *Kind, Küche, Kirche* : c'est-à-dire l'enfant, la cuisine, l'église [sic][1509] ». Alors que dans des démocraties plus ouvertes avec des « valeurs simplement humaines […] on assiste à une sorte de nivellation entre les sexes. L'homme et la femme pouvant jouer, dans beaucoup de domaines, des rôles semblables[1510] ». Elle rebondit aussi sur les débats entre l'acquis et l'inné en reprenant l'exemple des mathématiques, considérées comme une appétence plutôt masculine. Selon elle, cette idée reçue mérite d'être interrogée parce qu'elle se focalise sur des stéréotypes qui eux-mêmes induisent les aptitudes et les intérêts des élèves. D'ailleurs, la sociologue, sensible aux questions qui confrontent culture et nature avec les préjugés qui en découlent, en a fait un de ses objets d'étude de recherche à visée internationale dans les années qui suivent cette conférence[1511].

[1507] *Ibid.*, p. 18, colonne 1.
[1508] *Ibid.*, p. 17, colonne 2.
[1509] *Ibid.*, p. 17, colonne 2. Transcription fidèle au texte d'A.-M. Rocheblave. L'expression en allemand est traditionnellement *Kinder, Küche, Kirche,*L'enfant est alors au pluriel et il faut traduire : « enfants, cuisine, Église ».
[1510] *Ibid.*, p. 17, colonne 2.
[1511] *Ibid.*, p. 17, à partir d'enquêtes auprès d'étudiant-e-s à propos de leurs goûts au cinéma (genre de films, acteurs et actrices) réalisées à l'université de Strasbourg par A.-M. Rocheblave elle-même et des résultats d'une enquête américaine. Elle en déduit « qu'il y avait plus de différence entre les préférences entre les personnes de différents âges et de différents milieux sociaux qu'entre celles de sexe différent et de même milieu ». D'autre part en 1964 est publié A. M. ROCHEBLAVE-SPENLÉ, *Les rôles masculins et féminins (les stéréotypes, la famille, les états intersexuels),* PUF, 1964, 347 p. Résultats de trois enquêtes effectuées dans plusieurs États européens (France, Allemagne, Angleterre).

Ainsi, pour le courant sociologique qui réfute le paradigme d'« essence féminine » et d' « essence masculine », les différences entre les sexes sont davantage culturelles et de civilisation. Par conséquent les changements paraissent possibles, puisqu'ils dépendent des contextes culturels, sociaux et politiques. Si l'on en revient à la coéducation, et au problème français, l'aboutissement de la démonstration préconise de lui donner les moyens de son organisation sociale afin de créer une société « harmonieuse ». La dernière partie de la conférence est alors consacrée à proposer des méthodes d'accompagnement pour que les expériences de coéducation se réalisent correctement. Toutes les propositions sont en adéquation avec celles des auteur-e-s qui succèdent à la réflexion d'Anne-Marie Rocheblave dont le travail très approfondi est cependant le moins connu. Treize ans plus tard le petit ouvrage d'Édouard Breuse propose une démonstration dont les fondements scientifiques sont analogues, mais il ne la cite pas dans sa bibliographie, pourtant présentée comme exhaustive.

5. Les conditions « pour une véritable coéducation[1512]»

Lorsqu'Édouard Breuse édite en 1970 son essai intitulé *La coéducation dans les écoles mixtes*, le terme mixité n'apparaît volontairement pas : « pour nous, il est bien clair que mixité et coéducation sont deux choses différentes et le titre de cet ouvrage est à cet égard significatif[1513]». En effet, alors que l'article de Madeleine Borde circule depuis une quinzaine d'années (1956, Borde), seul Paul Le Moal titre sa conférence en utilisant le substantif « mixité » qu'il associe à coéducation. Quant à Odette Brunschwig et René Zazzo, elle et il préfèrent écrire co-éducation en séparant la racine « co-[1514]», ce qui n'était pas forcément en usage chez les essayistes du début du siècle. Cette séparation permet de marquer ce qu'explique Édouard Breuse : « La coéducation est une conception rénovée de l'éducation qui consiste à réunir garçons et filles dans une même école et dans les mêmes classes et à leur donner ensemble une éducation identique[1515]». En effet, pour les éducateurs et pédagogues :

> […] créer la mixité en réunissant garçons et filles dans une même école n'est pas pour autant pratiquer la coéducation. Et il est certain que la coéducation n'est nullement réalisée lorsque les écoles sont devenues mixtes. Bien au contraire, elle doit seulement commencer. Malgré tout, quand la mixité fut instaurée avec un

[1512] Édouard BREUSE, *La coéducation dans les écoles mixtes,* L'Educateur, PUF, 1970, 156 p. Titre de la seconde partie de l'ouvrage, p. 105 à 145. Composée de deux chapitres : chapitre 1, « caractéristiques générales », p. 107-108 ; chapitre 2 : « Conditions particulières » p. 109 à 145.
[1513] *Ibid.*, p.106, pour introduire la seconde partie.
[1514] Élément du latin *co*., variante de *cum* « avec » (réunion, adjonction, simultanéité).
[1515] Édouard BREUSE, *La coéducation* …, p.106. L'auteur écrit « coéducation » en un seul mot.

> minimum de sérieux, elle a donné d'heureux résultats. En tout cas meilleurs, et sur tous les plans, que ceux de l'école de la séparation des sexes[1516].

Ils et elles voudraient que l'école, dans une logique éducative globale, s'organise pour dépasser le stade du simple coenseignement des filles et des garçons. Il n'empêche les définitions sont brouillées pas les nuances. Par exemple, René Zazzo présente la mixité comme un fait de société irrévocable et se félicite de son extension : « Je suis enchanté que la mixité devienne, progressivement le régime scolaire de notre pays[1517]», dit-il en 1964. Cependant dans un paragraphe précédent il exprime le doute : « je ne sais pas exactement de quelle façon la co-éducation doit être pratiquée pour qu'elle soit une bonne chose[1518]». Et un peu plus loin il explique que l'on manque de recul, car les expériences sont encore trop limitées en France, aussi : « il faut s'interroger sur les conditions exactes d'applications et sur les conséquences. Je dis bien s'interroger et non pas prévoir, car toute prévision est actuellement difficile[1519]». D'autre part il lui semble difficile de comparer la situation française avec celles d'autres pays comme les États-Unis ou l'URSS dont les structures sociales et culturelles sont différentes.

En ce qui concerne Odette Brunschwig, elle constate au début des années soixante que la mixité « élabore peu à peu un ensemble de règles, voire de recettes, toutes modestes, plutôt pratiquées que formulées ; les résultats de cet empirisme sont, dans l'ensemble, encourageants[1520]». Elle parle au nom de son expérience sur le terrain et de ses observations en tant qu'inspectrice générale convaincue des bienfaits de la mixité.

En définitive, les spécialistes de l'éducation et les parents lorsqu'ils sont interrogés, expriment des avis similaires sur les conditions nécessaires à l'organisation de la coéducation, ou tout du moins de la mixité scolaire. Il est possible de regrouper les conseils en quatre points distincts

a. Le bon âge pour la coéducation ?

Á l'unanimité, les parents et les pédagogues sont favorables à une mixité continue, ininterrompue depuis l'école maternelle**.** Depuis les premières réflexions du début du siècle,

---

[1516] *Ibid.*, partie 1, chapitre 7, p. 103.
[1517] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit*., p.7.
[1518] *Ibid.*, p.7.
[1519] *Ibid.*, p.7.
[1520] Odette BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », ..., *op.cit*., p. 5.

ils estiment que le mélange des sexes doit se réaliser dès la prime enfance et se poursuive dans la continuité des classes du secondaire pour une coéducation réussie. Par contre les adultes craignent que la découverte de l'expérience de la mixité à l'âge de la puberté soit difficile pour les jeunes, voir même dangereuse si elle est mal vécue. Notamment pour les enfants uniques qui n'ont pas l'habitude de la mixité au sein de leur famille et plus particulièrement pour les garçons dont la maturité est plus tardive. Une mère de famille interrogée sur le sujet dans le cadre d'un reportage télévisé de 1968 résume le dilemme entre continuité et rupture. Elle se demande si la solution ne serait pas de provoquer une rupture à partir de la sixième, car à l'âge de la quatrième, troisième, les jeunes adolescent-e-s vivent une période de troubles et donc *« il faut les laisser tranquilles, il faut les laisser chacun de leur côté pour qu'ils se retrouvent après, lorsqu'ils ont franchi le pas justement !* [1521]». Elle propose alors que le système se généralise à nouveau en seconde. Mais dans la même émission, lors de la séquence « débat », une autre opinion, pas tout à fait contraire, est exprimée. Les participants s'accordent sur la nécessité de faciliter et généraliser la mixité au début de la scolarité, et précisent qu'il est néfaste de la faire rentrer brusquement, en seconde ou en terminale, des élèves dans des classes mixtes. Or, selon l'animateur, les courriers des spectateurs confirment majoritairement cette opinion. L'expérience le prouve aussi, car un commentateur rappelle que le problème se pose pour des jeunes qui venant de CEG non mixtes sont déstabilisés lorsqu'ils et elles intègrent des structures mixtes.

Cependant, René Zazzo remarque dès 1964 le paradoxe entre la volonté générale et la réalité, parce que les résultats chiffrés montrent des tendances contraires. Elles vont d'ailleurs à l'encontre des idées reçues. En effet, chiffres à l'appui, il remarque qu'environ 20 % de l'ensemble de la population scolarisée dans le primaire vit un enseignement mixte, alors que les calculs évaluent à environ 40 % la population scolarisée dans l'enseignement secondaire mixte en 1962-1963. Et, d'après lui, les prévisions prévoient encore une augmentation pour l'année suivante. Il estime même qu'en 6e et 5e la moyenne est supérieure à 50 % de classes mixtes. Ces chiffres le laissent perplexe. Il les explique difficilement si ce n'est que « la mixité n'a pas été décidée au nom d'un idéal, mais imposée par les circonstances[1522]». Pourtant ce constat chiffré est confirmé dans un reportage télévisé de 1968. Le commentateur annonce

[1521] ORTF, Armand JAMMOT, Georges PAUMIER et Françoise DUMAYET, « Pour ou contre l'école mixte », *L'avenir est à vous,* (1ère chaine), durée: 00:27:30, INA, 4 décembre 1961.
[1522] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit*., p. 4.

qu'en 1968 : « il n'y a que 35 % de classes mixtes en primaire et [qu'] elles étaient moins de 20 % il y a 5 ans[1523]», comme l'a calculé René Zazzo pour l'année 1963. En tout cas, des interviewés se plaignent que la mixité ne soit pas suffisamment généralisée à l'école primaire, ce qui peut poser des problèmes aux enfants lorsqu'ils arrivent dans le secondaire sans l'habitude du mélange. Un dernier témoignage illustre la diversité des situations et des représentations avec la réponse de Monsieur Laporte. En tant que vice-président de la Fédération des Associations des parents d'élèves des lycées et collège il se dit favorable à la mixité, mais pousse à ce qu'elle soit généralisée dès la sixième et non pas la cantonner au second cycle, « *ce qui est fréquemment le cas*[1524]» dit-il ; alors que depuis trois ans se multiplient les créations de CES mixtes.

b. Comment traiter la puberté et les différences de maturité ?

Le corollaire de l'âge est la question de la maturité différentielle des filles et des garçons, que personne ne remet en cause. Cependant on retrouve le même paradoxe entre la réalité des chiffres et les savoirs psychopédagogiques.

Ainsi, un directeur d'établissement secondaire interrogé sur les échecs de certain-e-s élèves et sur l'éveil à la sexualité revient sur le problème de la maturité des filles et des garçons. Il prend l'exemple des jeunes de troisième. Pour lui, les garçons sont plus lents, « *mal dégrossis, pas très propres, gauches, maladroits* » alors que les filles « *sont déjà des jeunes filles, par conséquent les garçons de troisième ne les intéressent pas beaucoup, elles regardent au-dessus*[1525] ». Son problème est d'empêcher « *que les filles soient toujours les meneuses de jeu de la classe* ». En effet, les filles doivent s'adapter lorsque la coéducation est pensée au bénéfice des garçons. D'ailleurs le directeur poursuit son monologue en disant qu'elle est une

[1523] ORTF, Armand JAMMOT, et Alain JÉRÔME, « La mixité dans les lycées et collèges », *Les chemins de la vie*, (1ère chaine), durée: 00:25:43, INA, 4 avril 1968. Ces évaluations sont vraisemblables en les confrontant aux données récoltées dans les Annuaires statistiques de la France. En outre, René Zazzo démontre que le chiffre de 20 % dans le primaire englobe « en 1962-63, 9 000 classes de CEG garçons et 8 000 classes de CEG filles [qui] ont été géminées en classes mixtes dans un but d'économie et de meilleure organisation de l'enseignement », in R. ZAZZO, « La co-éducation », …, *op. cit.,* p. 5. Dans ses calculs il classe encore les CEG dans l'ordre du primaire. Pour l'enseignement secondaire il complète les données chiffrées ainsi : « Je cite au hasard : 45 % pour l'Académie de Lille, 44 % pour l'Académie d'Aix-Marseille ; 44 % pour l'Académie de Besançon, 47 % pour l'Académie de Bordeaux. C'est pour l'Académie de Paris (Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Oise) que la proportion est la plus faible : 25 % », p. 4.

[1524] ORTF, Jean-Marie DUPONT, « Des garçons et des filles », *Panorama*, (1ère chaine), durée: 00:19:32, INA, 15 mars 1968.Valable pour toutes les citations suivantes.

[1525] Ibid.

émulation dans le travail, car « *les garçons se "piquent", ils font plus d'efforts pour ne pas se laisser dépasser par les filles* » et donc « *C'est plus bénéfique pour eux* ».

Le problème de la maturité différentielle des sexes est en effet délicat. Les explications du psychologue et du psychiatre qui abordent la question sous des angles différents prouvent la diversité des points de vue.

Le premier, René Zazzo parle des « problèmes psycho-biologiques[1526]» entre filles et garçons à propos du « décalage de la maturation physique[1527]». Il part du principe que la puberté des filles prend deux ans d'avance. Elles sont « plus mûres physiquement et psychologiquement » et ce décalage est sensible en classes de troisième et de seconde. Il y voit des conséquences sur les relations entre les élèves, car « les garçons sont surclassés » face à des « écolières [qui] sont déjà des femmes ». Il en parle en termes d'« intelligence sociale ». Ceci l'entraîne sur le terrain des aptitudes différentes selon les sexes. Il prend alors pour exemple la supériorité des garçons en mathématiques, telle que l'article des *Cahiers pédagogiques* (Borde 1956) l'a décrite. En revanche, il n'est pas convaincu que cette différence soit liée à la nature. Il penche plutôt pour « la tradition dont les racines sont millénaires et qui subsiste hors de l'école, peut-être même à l'école[1528]». Cependant il espère que la coéducation est en capacité d'atténuer les différences d'aptitudes entre filles et garçons d'autant mieux si l'on est capable de diversifier les options et de mieux en accompagner les orientations scolaires. Dans ce cas la question de la maturité n'a plus la même importance.

Quant au second, le docteur Paul Le Moal, il rappelle qu'à partir de la classe de seconde :

> […] c'est [à] l'âge de 15-16 ans où les filles, du fait de leur puberté plus précoce que celle des garçons, sont plus mûres, plus brillantes que les garçons qu'elles [les] éclipsent. Ce décalage de maturité aurait, en outre, des inconvénients au point de vue intellectuel, et aussi au point de vue pédagogie scolaire, du fait du manque d'homogénéité qu'il créerait dans la classe[1529].

Cette remarque remet en cause les bienfaits de l'émulation par la compétition intellectuelle en plaçant le thème de la maturité « sur le plan de la psychologie sexuelle et dans les relations qui peuvent s'établir entre les deux sexes sur le plan psychologique général[1530]». Défenseur de

---

[1526] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit*, traité p.10 et 11.
[1527] *Ibid.*, p. 10, titre de la sous-partie et dernière partie de la conférence. Ce passage se réfère à l'article de Madeleine Borde et reprend des conclusions d'Anne-Marie Rocheblave.
[1528] *Ibid.*, p. 10.
[1529] Paul LE MOAL, *Mixité et coéducation*, …, *op.cit.,* p. 12.
[1530] *Ibid.*, p. 12.

la mixité, Paul Le Moal montre aussi les « inconvénients que pourrait présenter la mixité plus directement[1531]» à certains moments de la scolarité des élèves.

Les analyses des deux spécialistes sont théoriques et psychologiques. Pour Odette Brunschwig, avec son regard de praticienne, la question de l'âge se pose en termes d'efficacité pédagogique.

> Observation banale, mais nécessaire : il faut que la co-éducation commence dès la sixième (ou plus tôt) ; les expériences de mixité réalisées après la quatrième sont toujours plus difficiles, le plus souvent décevantes. Les enfants arrivant, en cours d'étude, d'un établissement de filles ou de garçons dans un établissement mixte éprouvent des difficultés, et en suscitent[1532].

Si elle est convaincue du fait que la coéducation est valable à tous les âges pour le développement intellectuel, car : « l'effort s'éprouve en commun à tous les âges et c'est surtout au stade de l'adolescence que les diversités individuelles et les différents degrés de maturation des esprits enrichissent le travail commun[1533]», elle complète son propos en insistant sur les qualités des relations notamment de celles des éducateurs qui doivent savoir exercer « beaucoup de souplesse, de tact et d'autorité[1534]». D'autant plus que la démonstration d'Odette Brunschwig tourne autour des rapports de dominations entre les sexes. D'après ses observations, ils s'inversent selon les âges. Par exemple elle écrit : « en sixième et cinquième, l'autorité appartient surtout aux garçons : elle est physique, encore brutale, sans méchanceté d'ailleurs ». Puis : « À partir de la quatrième, vers 14 ans, les filles, qui mûrissent plus vite, s'emparent plus ou moins sournoisement des leviers de commande ». Au final, elle rejoint ce que proposait aussi Anne-Marie Rocheblave, c'est-à-dire de tenir compte des rythmes de l'évolution des jeunes, selon les âges et les niveaux de maturité de chacun-e en veillant à ne pas entretenir de sentiments d'infériorité entre les uns, les unes et les autres.

c. L'équilibre numérique de la mixité

Tout l'art de la mixité consiste à trouver un équilibre numérique entre les filles et les garçons dans une même classe selon les observateurs/trices. En effet, c'est le mélange en parts à peu près égales du nombre de filles et de garçons qui définit le mieux la notion de mixité. C'est ainsi que Geneviève Fraisse propose d'envisager la notion, puisque le terme ne suggère pas

---

[1531] *Ibid.*, p. 12.
[1532] Odette BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », ..., *op.cit.,* p. 6, colonne 1.
[1533] *Ibid.*, p. 6, colonne 1.
[1534] *Ibid.*, p. 6, colonne 1.

l'idée d'éducation[1535]. Pour en parler, Odette Brunschwig dont l'œil de l'inspectrice vise directement les terrains d'expérimentation est la plus diserte. Son discours orienté sur les rapports sociaux de sexes et de domination défend ouvertement le statut des filles et des collègues femmes. Elle constate qu'« Il n'est pas bon que des professeurs soient presque tous des femmes pour beaucoup de raisons… et si on met 4 ou 5 filles dans une classe de 30 garçons, il est évident qu'elles se bloqueront en groupe défensif et agressif[1536]». Son propos a pour leitmotiv de prouver que le partage de l'autorité est finalement un gage pour les libertés individuelles de chacun et chacune. Or, elle observe que : « En gros, les difficultés les plus fréquentes proviennent de la subordination du personnel féminin à un homme – et de l'autorité d'une femme sur des élèves masculins[1537]». En même temps elle cherche à démontrer que ce n'est pas le sexe, mais la personnalité de l'individu qui en fait un ou une leader dans un groupe. Ainsi il lui semble évident « qu'il faut, autant que possible, équilibrer les effectifs du personnel et des élèves[1538]». Toutefois, cette modalité n'est pas forcément appliquée dans le quotidien.

Dans l'un des reportages télévisés de 1968, une professeure de physique/chimie est interviewée sur le déséquilibre des effectifs dans les classes. Le fait que la question soit posée est déjà un indice. Et, en effet sa réponse confirme l'existence de « *fausses classes mixtes*[1539]» dit-elle, lorsqu'il y a 26 élèves avec 24 filles et deux garçons et en plus « *On les a relégués au fond de la classe* ». À la question « *Est-ce une bonne formule de mixité ? »* la réponse de l'enseignante est claire : « *On peut à peine parler de mixité* ». Pour sa pratique elle explique ensuite préférer enseigner dans des classes où filles et garçons sont en nombre équitable, ou bien alors avoir une « *vraie classe homogène* » composée d'élèves du même sexe plutôt que des situations déséquilibrées.

d. La formation des adultes éducateurs à la coéducation

Ce thème n'est pas nouveau, il préoccupe tous les penseurs de la coéducation depuis le début du siècle. Élisabeth Huguenin en faisait une condition *sine qua non* pour créer les bonnes conditions de la coéducation globale. Chez les auteur-e-s de l'après-guerre, Édouard Breuse est celui qui insiste le plus sur l'importance de la prise de conscience nécessaire aux

[1535] Voir l'introduction de la thèse.
[1536] *Ibid.*, p. 6, colonne 1.
[1537] *Ibid.*, p. 6, colonne 1.
[1538] *Ibid.*, p. 6, colonne 1.
[1539] ORTF, Jean-Marie DUPONT, « Des garçons et des filles », *Panorama*, (1ère chaine), durée: 00:19:32, INA, 15 mars 1968. Valable pour toutes les citations suivantes.

pédagogues et éducateurs pour faire vivre la mixité positivement[1540]. Pour lui, il est indispensable qu'ils et elles reçoivent une formation à la psychologie de l'enfance et de l'adolescence, qu'ils et elles s'ouvrent aux méthodes de pédagogie active et qu'ils et elles veillent à la qualité des relations inter-sexes des élèves pour réaliser une bonne coéducation. Ainsi : « L'éducateur avisé évitera, sous prétexte d'émulation, de créer et d'attiser des sentiments d'opposition entre les garçons et les filles. Les relations entre ces derniers ne devraient jamais être placées sur le plan d'une supériorité ou infériorité quelconque[1541] ». Chronologiquement, il est l'un des derniers auteurs à écrire sur ce sujet, en 1970. Or, parmi les « conditions particulières[1542]» qu'il propose, de nombreux éléments sont en adéquation avec les revendications propres à la période mouvementée sur le plan culturel et social de la décennie soixante-dix. Ainsi, l'éducation ne doit pas être compétitive, mais doit favoriser le potentiel de chacun, chacune sans distinction de sexe. Au demeurant il faut favoriser le développement du sens social et du travail d'équipe. Les professeurs, les surveillant-e-s, les élèves doivent travailler dans un climat de coopération et pourquoi pas de cogestion. L'équilibre du groupe est possible à condition d'établir entre les professeurs et les élèves un courant de confiance réciproque. Pour Édouard Breuse, faire vivre consciemment la mixité doit réhabiliter la valeur de chacun et de chacune. En effet la fin de son ouvrage est consacrée à énumérer les moyens à mettre en œuvre pour réussir, car : « pour être de qualité, une véritable coéducation ne s'improvise pas. Elle réclame au contraire toute une série de conditions particulières[1543]». En fait, il voit dans la coéducation un moyen de rendre l'école plus ouverte, « à l'image de la vraie vie[1544]», celle qui pourrait s'emparer des innovations pédagogiques de l'éducation nouvelle. L'enseignement mixte, selon ses espoirs, est un vecteur de renouveau éducatif.

Anne-Marie Rocheblave, quant à elle, propose des règles de bon sens pour une gestion pacifique et efficace de la coéducation. Les enseignant-e-s doivent exercer une forme de tolérance, savoir accepter, négocier et ne pas dramatiser, par exemple en cas de flirt. L'administration devrait favoriser la mixité dans les équipes enseignantes pour que les élèves puissent avoir la possibilité de s'identifier à leur sexe. Elle devrait aussi organiser des doubles

---

[1540] Édouard BREUSE, *La coéducation …*, *op.cit*., partie 2, chapitre 2, p. 109 à 137.
[1541] *Ibid.*, p.128.
[1542] *Ibid.*, partie 2, chapitre 2, p. 109, titre du chapitre 2.
[1543] *Ibid.*, p. 108.
[1544] *Ibid.*, p. 146.

directions dans les internats mixtes avec une femme et un homme « parce qu'il y a des choses qu'on ne peut dire qu'à une femme et d'autres qu'on ne peut dire qu'à un homme[1545] ». Justement cette année 1957 est marquée par la circulaire sur l'organisation des internats mixtes (voir chapitre 7). Une autre originalité de son discours est de proposer des cours d'enseignement ménager aux garçons pour que dans le monde moderne de demain ils partagent les tâches domestiques. *A contrario* des cours manuels et techniques pour les filles ne sont pas envisagés.

Pour en revenir au personnel, Odette Brunschwig consacre un paragraphe intitulé « Tout dépend de la valeur des éducateurs[1546] ». Elle est convaincue de l'importance à donner « au climat moral du milieu scolaire », tout comme Édouard Breuse, et pour cela :

> […] une vérité première : la mixité exige un personnel suffisant en nombre et supérieur en qualité. Une constante vigilance, un dévouement éclairé peuvent seuls assurer aux établissements mixtes les avantages – indéniables, considérables – de l'émulation intellectuelle, de l'éducation mutuelle, tout en les préservant de risques qu'on ne saurait méconnaître sans aveuglement[1547].

Le regard original de l'inspectrice générale Odette Brunschwig est dû au fait que sa démonstration se concentre sur la qualité des relations dans un espace mixte. Elle insiste sur la « valeur individuelle : facteur d'autorité[1548] » des adultes. Or les « transferts d'autorité » sont aussi le gage des libertés que l'on peut accorder aux jeunes adolescent-e-s. Selon elle « la meilleure thérapeutique : la camaraderie[1549] » répond aux craintes des adultes vis-à-vis des relations amoureuses éventuelles. À ce sujet, elle écrit cette phrase reprise par ailleurs : « Les princes charmants et Lovelace ne hantent pas longtemps une classe mixte[1550] ». L'objectif de son article est de faire passer un message optimiste auprès des personnels de l'Éducation nationale à qui elle s'adresse. Elle ne leur donne pas de références bibliographiques, mais elle regarde par elle-même et s'engage dans ses jugements.

Néanmoins, les éducateurs et éducatrices ne sont pas seulement des professionnels. René Zazzo le rappelle à propos de la coéducation :

> C'est affaire de spécialistes, des maîtres, des psychologues.

[1545] Anne-Marie ROCHEBLAVE, « La Coéducation des enfants à l'école », ..., *op. cit,* p. 20 colonne 2.
[1546] Odette BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », ..., *op. cit.,* p. 7
[1547] *Ibid.,* p. 7
[1548] *Ibid.*, titre sous partie p. 6.
[1549] *Ibid.*, titre d'une autre sous partie, p. 6.
[1550] *Ibid.*, p. 6. Cette citation a été reprise lors de la conférence de Paul Le Moal, sept ans plus tard.

> C'est aussi et d'abord l'affaire des parents qui, par leur propre exemple, peuvent entraver, gâcher, anéantir les efforts de l'école ou, tout au contraire, donner aux valeurs sociales et morales de la co-éducation leur plénitude de sens[1551].

Ces phrases concluent sa conférence dédiée plutôt à des parents.

Les articles fondateurs sur la mixité émanent des deux revues spécialisées en éducation (excepté celui d'Odette Brunschwig). Les *Cahiers pédagogiques* s'adressent aux enseignant-e-s du primaire et du secondaire, alors que *L'école des parents* est davantage destinée aux éducateur/trices d'enfants et de jeunes qui agissent au dehors de l'institution. La recension systématique des articles de ces deux revues depuis leur création jusqu'en 1976 témoigne, malgré les articles de Borde dans l'un et de Zazzo dans l'autre, que la mixité n'est pas un sujet de préoccupation souvent questionné, tout au long des années cinquante et des deux décennies soixante.

6. La mixité vue dans les deux revues spécialisées : Les Cahiers pédagogiques, et l'École des parents

En décembre 1945, alors que les toutes jeunes « classes nouvelles » démarrent leur aventure pédagogique depuis la rentrée d'octobre, le premier numéro de : *Les dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* est édité à Lyon. Gustave Monod a missionné François Goblot, professeur agrégé de philosophie pour qu'il en coordonne la rédaction, ce qu'il assura jusqu'à sa retraite en 1967[1552]. Le dossier, sous la forme de cahiers ronéotypés en format A4 devient ensuite la revue *Cahiers pédagogiques* qui est alors la ligne éditoriale du mouvement complémentaire de l'école des Cercles de recherche d'action pédagogique (CRAP). Les dossiers se veulent au départ un espace d'échanges entre enseignant-e-s des classes nouvelles,

---

[1551] René ZAZZO, « la co-éducation » ..., *op.cit.*, p. 11.

[1552] Nécrologie de François Goblot in *Cahiers pédagogiques*, n° 126, septembre 1974. Témoignages dans la revue n° 127. François Goblot (1904-1974, mort le 6 août 1974), agrégé de philosophie. Il est à l'origine de la création des *Cahiers pédagogiques* en 1945 et il en sera le directeur jusqu'en 1967, date de sa retraite. Au départ, il doit s'occuper de tout pour éditer *Les dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* car les moyens sont très restreints sur le plan matériel. Il a toujours refusé d'écrire un ouvrage personnel sur la pédagogie. L'éducation Scout éclaireur de François Goblot inspire aussi la ligne éditoriale des *Cahiers* mais il a assez peu écrit dans les *Cahiers* (*cf.* n° 78 et 79). Son père Edmond Goblot, l'un des fondateurs des Éclaireurs de France, logicien et sociologue, auteur de *La barrière et le niveau*, n'est pas sans avoir inspiré la création des *Cahiers Pédagogiques*. François Goblot est un diffuseur du scoutisme. Ainsi, il fonde une troupe dans l'Oflag où il est prisonnier pendant la Guerre. Il fut aussi un rédacteur de la revue mensuelle des Éclaireurs de France *Le Chef*, dont le numéro 1 date de mars1922. Son totem scout était « Mammouth Philosophe ». Il était proche de la revue *Esprit*.

puis un organe de liaison entre collègues du second degré. L'équipe de rédaction est constituée de l'ensemble des lecteurs et lectrices invités à rendre compte de leurs expériences, leurs réalisations, leurs réflexions. De nombreuses femmes y participent, comme Madeleine Borde, qui est la première à décrire l'enseignement en classe mixte dans le numéro 4 de décembre 1956 consacrée aux classes de seconde. Il faut attendre 1958 pour un second témoignage de classe mixte en quatrième puis 1961 pour lire deux autres témoignages en classe de première. L'auteur de l'article le plus détaillé, « Dans un lycée mixte de la région parisienne, section C et M », est professeur de français au lycée Berthelot de Saint-Maur-des-Fossés[1553]. L'année suivante, la notice « mixité » prend une place non négligeable dans le « Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique », du n°39 de décembre 1962. À nouveau en 1963, la revue consacrée aux classes de troisième donne trois témoignages d'enseignant-e-s sur la mixité[1554]. Enfin au moment des évènements de 1968 des élèves du secondaire ont la parole dans le numéro de septembre, et certain-e-s d'entre eux/elles mentionnent la question de la mixité[1555].

Finalement, en quantité, Les *Cahiers pédagogiques* ont produit à la fois peu et beaucoup d'articles qui évoquent la question de l'enseignement mixte. Beaucoup en effet, en comparaison de la cécité constatée dans d'autres groupes de recherches (Laboratoires de recherches en sciences de l'éducation et syndicats par exemple). Mais aucun numéro des *Cahiers pédagogiques* ne lui est spécialement dédié à l'époque qui nous occupe[1556].

Le dépouillement systématique de toutes les numéros de la revue depuis 1945 permet de réaliser comment évolue la perception des enseignant-e-s à l'égard de l'enseignement mixte. Au début, alors que les premiers numéros portent sur le partage des expériences de ceux et celles qui se sont engagé-e-s dans une équipe de « sixième nouvelle », aucun-e auteur-e ne pense à mentionner les structures mixtes qui n'ont pas manqué d'être leur lot pour certain-e-s. De manière générale deux éléments se télescopent. D'un côté l'enseignement et la pédagogie ne font pas la différenciation des sexes, de l'autre côté les auteur-e-s d'articles se situent dans

[1553] La « mise en mixité » du lycée Marcelin Berthelot de Saint-Maur-des-Faussés est étudiée par Cécile HOCHARD *in* « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p.113 à 124, [En ligne].
[1554] Voir l'annexe du chapitre 8, les identifiants : 1 / 6 / 11 / 12 / 15 / 16 / 17 / 18/ 31.
[1555] Citation dans la partie I.4.b de ce chapitre. Voir *Cahiers pédagogiques* « Des lycéens vous parlent », n° 76 septembre 1968, p. 28-29.
[1556] Le seul numéro dédié à la mixité n'en a pas pris le titre. Voir, « Filles et garçons à l'école », Les *Cahiers pédagogiques*, nº 487, mars 2011.

leur institution en précisant la nature de leur établissement (collège/lycée ; de filles/de garçons). Il n'empêche, les professeur-e-s sont face à des élèves, terme épicène qui neutralise la notion de sexe, ce qui peut expliquer, entre autres, l'absence de dossiers consacrés aux garçons ou aux filles. Il faut attendre 1979 pour lire le premier dossier dédié à « filles et femmes à l'école[1557]». D'ailleurs ce numéro se place dans la mouvance de la seconde moitié des années soixante-dix qui s'intéresse de plus en plus à la place de l'éducation des filles[1558].

Une autre caractéristique de cette revue se résume sans doute dans la phrase longtemps écrite en page deux de couverture : « Les Cahiers ne sont pas la publication officielle, mais la propriété d'un mouvement pédagogique ». Son fondateur redoutait la crispation dogmatique et il voulait « une revue faite par des professeurs pour les professeurs[1559]». Ceci se traduit dans les faits, car les *Cahiers pédagogiques* réagissent peu et tard à l'actualité de la politique éducative. Il est frappant de constater comment les réformes de 1959 (Berthoin) ou de 1963 (Capelle-Fouchet) n'ont pas fait l'objet d'articles ou de numéros spéciaux, *idem* pour la réforme Haby en 1975[1560]. Les *Cahiers pédagogiques* n'ont pas rebondi, non plus, au texte de 1961 de l'inspectrice générale Odette Brunschwig publiée dans la revue organe du ministère. D'autres numéros thématiques tels ceux sur « la crise de la jeunesse ? » (mars 1957), sur « L'éducation du citoyen » (février 1959), ou « Autour des méthodes actives » (novembre 1961) ne traitent pas de la mixité. Alors que la notion est invisible les quinze premières années de la revue, si ce n'est le témoignage de Madeleine Borde (1956), un tournant est perceptible au début des années soixante dans la tonalité des écrits. Les auteur-e-s, à titre individuel, prennent en compte non pas le mélange dans la mixité, mais la différence entre les filles et les

---

[1557] Xavier RIONDET, « Être femme à l'école et dans la revue des *Cahiers pédagogiques* », in *Questions vives*, vol. 6, nº 16, 2012, p. 87 à 106. Il faut préciser que les numéros s'intitulent : « filles et femmes à l'école », le terme fille est placé avant celui de femme.

[1558] Le renouveau des approches de l'éducation féminine des années 1970 et 1980 se répercutent dans la recherche en histoire de l'éducation des filles. La revue *Les Temps Modernes* publie en mai 1976, n° 358 « Petites filles en éducation » ; Le second numéro de la revue féministe *Pénélope, pour l'histoire des femmes*, consacre au printemps 1980 son bulletin à : « Éducation des filles et enseignement des femmes, XVIII^e^, XX^e^ siècles » coordonné par Geneviève Fraisse. Voir Isabelle COLLET et Geneviève PEZEU, « Filles et garçons à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*, nº 487, 2011, notamment : « le renouveau des années 1970-1980 », p. 47 à 62.

[1559] Nécrologie de François Goblot in *Cahiers pédagogiques*, n° 126, septembre 1974.

[1560] A titre d'exemple, le numéro spécial d'avril 1963 intitulé : « Manifeste pour l'Éducation nationale » ne dit rien de la réforme en cours, la réforme Capelle-Fouchet qui prévoit les CES mixtes. Il faut attendre le numéro 75 de mai 1968 (sic) intitulé « Les collèges d'enseignement secondaire, les CES », pour que les *Cahiers pédagogiques* parlent de la réforme des CES et d'ailleurs la question de la mixité en est absente. Il n'y a pas eu de dossier concernant le collège unique entre 1974 et 1990 dans les *Cahiers pédagogiques*.

garçons [1561]. En fin de compte, la réflexion collective du CRAP n'a pas vu dans le développement de l'enseignement mixte un sujet de questionnement à investir.

Finalement les articles les plus réflexifs sur la question se trouvent dans la revue mensuelle de *L'école des parents* collectionnée par la fédération de l'École des Parents et Éducateurs (ÉPÉ) [1562]. Les auteur-e-s s'adressent avant tout aux parents et moins à des enseignant-e-s. La revue, à la fois pédagogique et psychologique fait appel à des médecins, des psychiatres, des directeurs de centres psychopédagogiques, des psychothérapeutes, des sociologues et des pédagogues de renom. On y retrouve parmi les auteures femmes, Edmée Hatinguais (Inspectrice générale et directrice du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres), Viviane Isambert-Jamati (Sociologue de l'éducation au Centre d'étude sociologique du CNRS), Françoise Dolto à l'époque pédopsychiatre au centre psychopédagogique Claude-Bernard[1563]. On retrouve également André Berge et Georges Mauco, l'un et l'autre directeurs du même centre[1564]. Interviennent aussi bien d'autres experts dont les professeurs Maurice Debesse, Roger Cousinet et l'inspecteur général de l'instruction publique Louis François[1565]. Les sujets concernent le développement psychologique des enfants et des jeunes, de leurs relations avec leur milieu et de leurs expériences dans la vie sociale. En 1964 le premier article sur la coéducation est donc celui du psychologue René Zazzo qui fait date puisqu'il sert de

---

[1561] *Cahiers pédagogiques*, n° 31 de 1961, n° 41 de 1963.

[1562] Cette analyse s'appuie sur le dépouillement systématique des numéros de 1949 (n° 1) à 1977.

[1563] Françoise DOLTO, « Les parents séparés », *L'école des parents*, n° 7, avril 1950. Edmée HATINGUAIS, « Les problèmes des parents et de leurs filles », *L'école des parents*, n° 9, juillet 1958, p. 1 à 7. Viviane ISAMBERT-JAMATI, « l'éducation des filles, les jeunes filles d'aujourd'hui », *L'école des parents*, n° 1, novembre 1962, p. 14 à 27.

[1564] André BERGE, « L'éducation sexuelle et affective », *L'école des parents,* n°7, mai 1951, [A. Berge, médecin et psychanalyste, fondateur de *L'école des parents* et éducateurs (EPE) de Paris dont il est vice-président, directeur médical du centre psychopédagogique Claude-Bernard] ; Georges MAUCO, « Les frères et sœurs », *L'école des parents*, n° 8, juin-juillet 1955, [Psychanalyste, directeur pédagogique du centre psychopédagogique Claude-Bernard].

[1565] Maurice DEBESSE, « De l'enfance à l'adolescence », *L'école des parents*, n° 3, décembre 1949, [Professeur de psychologie de la faculté des lettres de Strasbourg en 1949, à l'origine du cursus universitaire des Sciences de l'éducation]; Roger COUSINET, « Les méthodes actives dans la famille », *L'école des parents,* n°7, mai 1951, [créateur avec François Chatelain de l'École nouvelle de la Source, chargé de cours de pédagogie à la faculté des lettres de Paris (Sorbonne) en 1951], Louis FRANÇOIS, « La classe, milieu éducatif », *L'école des parents*, n°8, juillet 1952, [IG de l'instruction publique. L'auteur évoque dans son introduction le souvenir d'une inspection qu'il a effectuée dans un collège où la classe était particulièrement sale et mal tenue et « Ceci se passait dans un collège mixte où les filles elles-mêmes avaient été entrainées à cette acceptation passive de la saleté et du désordre sous prétexte que le local n'était qu'une étude ou une salle de collège ». Aucune allusion ou proposition de coéducation de sexe parmi tous les conseils d'éducation à la vie en société].

références par la suite[1566]. Deux autres études complètes abordent le sujet. Marie Jeanne Gagey, psychologue de l'École des parents étudie les relations des jeunes en dehors de l'école dans : « Groupes mixtes, une évolution, de la bande au couple[1567]». Enfin, le numéro de mai 1968 (!) restitue l'enquête réalisée par Nicole Pagès auprès d'élèves qui venaient de vivre leur année de première dans une classe mixte[1568]**.** Pour l'auteure cette enquête doit « donner un écho de cette vie de groupe qui se réalise dans toute classe, qu'elle soit mixte ou non mixte[1569]». Or si les parents donnent généralement plus d'importance aux résultats scolaires qu'aux « énigmes » de la vie sociale de leurs enfants, les inquiétudes apparaissent lorsque leurs jeunes sont scolarisés dans des structures mixtes. Mais il est difficile pour des parents de « comprendre une vie de groupe à laquelle on ne participe pas ». Elle choisit l'enquête par entretiens parce que « nous n'avons pas beaucoup de données sur ce sujet[1570] » dit-elle. Elle cherche à comprendre les rapports sociaux entre sexes en termes d'expériences avec 17 jeunes interviewés sur 22 élèves, de 16 à 19 ans, de la même classe de première (plus des trois quarts des élèves de la classe). Avec toutes les limites de l'interview dont l'auteure à conscience, elle nuance son étude en notant que « l'image d'une seule classe mixte n'a qu'une valeur très relative pour nous faire connaître les classes mixtes en général[1571]». Cependant, et malgré toutes les précautions d'usages d'une enquête sérieuse, elle en conclut que pour les filles comme pour les garçons l'expérience de mixité est positive. D'autant que le niveau et l'âge des élèves de première efface les décalages de maturité. Eux-mêmes sont satisfait-e-s de mieux se connaître ce qui a pour effet davantage de bienveillance, de sympathie et moins de clichés sur les uns, les unes et les autres.

Enfin, pour une recension complète de la revue de *L'école des parents* on peut rajouter l'article publié en 1969 sous le titre : « Les différences entre garçons et filles : innées ou acquises ? ». En effet, une partie intitulée « problème à l'école mixte » montre qu'aux États-Unis commence « à se poser la question du bien-fondé de l'école mixte[1572]», car de nouvelles

---

[1566] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit*.,1964, p. 2 à 11.
[1567] Marie-Jeanne GAGEY, « Groupes mixtes, une évolution, de la bande au couple », *L'école des parents*, n° 1, janvier 1967, p. 46 à 54.
[1568] Nicole PAGÈS, « Classe mixte », *L'école des parents*, n° 5, mai 1968, p. 15 à 24.
[1569] *Ibid.*, p. 16.
[1570] *Ibid.*, p. 16.
[1571] *Ibid.*, p. 15.
[1572] Th. IRWIN, « Les différences entre garçons et filles : innées ou acquises ? », *L'École des parents,* septembre/octobre 1969, p. 54 à 56. Article repris à la revue américaine, *Parent's Magazine* de juillet 1968.

études montrent des écueils notamment pour les filles. Certaines recherches américaines supposent que leur scolarité pourrait être entravée par l'immaturité des garçons et que la mixité rend plus difficile l'expression de leur personnalité et de leur esprit d'indépendance.

En France, à cette période, le recul n'est pas encore suffisant. La coéducation est beaucoup moins généralisée qu'aux États-Unis. Les observations et la réflexion, non plus, ne sont pas abouties pour émettre de telles suppositions. La réflexion se construit et cherche des réponses positives parfois teintées de quelques réserves. En effet, la naturalisation des rapports de sexes surgit dans la pensée des auteur-e-s. Au demeurant, des courants de pensée, en particulier ceux proches du scoutisme d'obédience catholique et l'Église catholique elle-même, expriment leurs doutes à propos de la mixité, tout en s'adaptant aux réalités et mutations sociales.

III. Regards sur les résistances qui persistent dans certains milieux

« C'est toute une vision du monde qui est en jeu[1573]» écrit Claude Courtois, alias Marie-Claire Gousseau[1574], en 1968 dans un petit ouvrage intitulé *Coéducation et mixité*. Cette personnalité du scoutisme catholique en France s'inquiète des effets du mélange des sexes alors que la société se transforme sous ses yeux et « explose » par les soulèvements sociaux de la fin de la décennie.

Il s'agit, ici, de repérer les résistances de ceux et celles qui restent sceptiques face au mélange des sexes au cours de la seconde moitié du XX^{e} siècle, alors que le processus s'impose de lui-même. La première partie du chapitre repère la passivité d'une grande partie du corps social à l'égard de la mixité. Cette passivité est envisagée comme une forme de résistance à l'expression silencieuse. Quant à la seconde partie du chapitre, elle révèle que les « spécialistes » sollicités à réfléchir ont produit leurs propres discours en s'appuyant sur les arguments de la controverse. De là, ils et elles ont en général proposé des analyses rassurantes et optimistes. Il n'empêche que l'expression des doutes sert de base à la discussion.

[1573] Claude COURTOIS, *Coéducation et mixité*, Paris, Le nœud de Carrick, 1968. Le chapitre 3 est intitulé « le fond du problème », p. 37.

[1574] Indices biographiques grâce au site [http://fr.scoutwiki.org/Marie-Claire_Gousseau]. Voir note biographique ci-dessous, dans la troisième sous-partie.

Rebecca Rogers écrit : « si la généralisation de la mixité ne soulève guère de polémique, il serait erroné de penser que les milieux pédagogiques n'en ont pas débattu[1575]». La controverses est plus flagrante au sein même de la communauté des catholiques. Yves Verneuil l'a minutieusement décrit dans son article intitulé : « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960[1576] ». Il s'attache à montrer les évolutions qui s'opèrent au sein de l'Église tant sur le plan théorique que sur le plan organisationnel. Yves Verneuil présente les multiples facettes du problème posé par les notions de mixité et de coéducation pour les catholiques de France. Les sources sont variées avec le recours à des textes officiels et des témoignages directs. Grâce à des cas concrets, il illustre les positions des contempteurs et celles des thuriféraires de la mixité[1577].

Dans cette troisième partie, il est donc question de récapituler les aspects originaux de l'évolution des positions de l'Église. Elles sont le reflet du caractère particulier des résistances parce que ce ne sont plus des oppositions frontales comme cela s'était produit dans les années trente contre la gémination.

1. En 1957 le Vatican se positionne à nouveau sur la coéducation[1578]

Au milieu des années cinquante, alors que des mouvements pédagogiques laïques commencent à se poser des questions sur les rôles et les effets de la mixité en éducation, l'Église catholique ressent le besoin de se positionner à nouveau. Pourtant, l'encyclique de 1929 consacrée à l'éducation de la jeunesse, *Divini illius magistri*, a déjà exposé ses points de vue. La coéducation scolaire est condamnée sans appel sous le pape Pie XI (voir chapitre 6).

Il n'empêche, dans l'enseignement catholique la mixité qui existait déjà dans les années trente, au moins dans les classes du primaire, comme l'a démontré Sara Teinturier, poursuit sa croissance[1579]. Dans les années soixante, elle apparaît également dans l'enseignement

[1575] Rebecca ROGERS, « La mixité », *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIème – XXème siècle*, Paris, Retz, 2010, p. 178.
[1576] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », in *Histoire de l'éducation*, n° 137, 2014, p. 57 à 91.
[1577] Les termes « contempteurs » et « thuriféraires » sont empruntés à l'article d'Yves Verneuil.
[1578] Instruction de Pie XII sur la coéducation, *Documentation catholique*, t.55, n° 1274, 30 mars 1958.
[1579] Sara TEINTURIER, « « Gémination, coéducation des sexes et mixité. Un débat catholique dans la France de l'entre-deux-guerres, entre doctrine et pragmatisme », in *Normes religieuses et genre. Mutations, résistances et reconfiguration, XIX-XXIe siècles*, Florence Rochefort et Maria Eleonora Sanna (dirs.), Paris, Armand Colin-Recherches, 2013, p. 87 à 96.

secondaire, plus timidement [1580]. Yves Verneuil décrit le sens de l'évolution dans l'enseignement privé. Il constate d'une part que l'accueil de l'autre sexe répond à des contingences pratiques et économiques. C'est souvent une question de survie pour les établissements privés d'attirer davantage d'effectifs. D'autre part, la pression sur les effectifs s'est renforcée avec la loi Debré de 1959, « même, si dorénavant les enseignants sont rémunérés par l'État[1581]». Par la suite il constate qu'« à partir de la fin des années 1960 et surtout dans les années 1970 l'introduction de la mixité se veut liée à une démarche éducative[1582]» comme dans le scoutisme. Par ailleurs, l'évolution a pris les mêmes directions que celles de l'enseignement public pendant l'entre-deux-guerres. En effet, si « la mixité des classes terminales a précédé d'une quinzaine d'années la mixité dans les classes du premier cycle du second degré[1583]», cela rappelle le mouvement décrit dans le chapitre trois de cette thèse, lorsque les filles sont d'abord rentrées « par le haut » avant d'arriver « par le bas » dans les établissements publics de garçons.

Ce mouvement général d'une expansion des structures mixtes n'est pas propre à la France, et il explique la réaction du souverain pontife.

a. L'Instruction de la Sacrée congrégation des Religieux de 1957 propose la « coinstitution ».

À la demande du pape Pie XII, des délégués, représentants à travers le monde les pays particulièrement concernés par la question de la coéducation, se sont réunis sous la houlette de la Sacrée Congrégations des Religieux (S.C.), pour réfléchir à la question. Leurs observations et vœux sont présentés par le Cardinal Valeri au pape Pie XII, le 5 mars 1957. Ce dernier confirme en ratifiant l'instruction disciplinaire qui est rendue publique le 8 décembre 1957[1584].

Comme l'énonce le premier principe de l'instruction : « 1. La coéducation proprement dite ne peut, d'une façon générale, être approuvée en soi ». Il n'est donc pas question de revenir

---

[1580] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité …, *op. cit.,* p. 62 à 66, « Une progression dans l'enseignement secondaire ».
[1581] *Ibid.*, p. 72. Sur la loi Debré, voir Bruno POUCET, *La loi Debré. Paradoxe de l'État éducateur ?* Amiens, CRDP de l'Académie d'Amiens, 2001.
[1582] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité … *op. cit.,* p. 64.
[1583] *Ibid.*, p. 63.
[1584] « L'instruction de Pie XII sur la coéducation », *Documentation catholique*, t. 55, n° 1274, 30 mars 1958, col. 403-406. Toutes les références qui suivent sont extraites de la reproduction de l'instruction éditée en annexe in Claude COURTOIS, *Coéducation et mixité*, Paris, Le nœud de Carrick, 1968, p. 43 à 46 et in Marcel DE GRANDPRÉ, *La Coéducation dans les écoles de 45 pays, enquête internationale d'éducation comparée*, Sherbrooke, Editions Paulines, 1973, p. 304 à 308.

sur l'Encyclique *Divini Illius Magistri* de 1929. Pourtant les délégués sentent la nécessite de nuancer. Aussi, le second principe dit : « 2. Bien que la coéducation puisse présenter quelques avantages, étant la continuation d'une honnête vie familiale […] ». En effet, les réalités économiques obligent la S.C. à proposer des solutions de compromis. Alors, à choisir entre la fréquentation d'écoles publiques sans « principes religieux » et la fréquentation d'écoles catholiques mixtes ou « aucun danger ne menace leur foi » (5ème principe) il est préférable de tolérer la coéducation (7ème principe). L'originalité du texte apparaît dans le dernier principe qui « conseille et encourage » un système intermédiaire appelé : « coinstitution » (principe 8). Cette formule propose d'allier séparation des sexes et réunion des moyens logistiques. Elle consiste à organiser deux écoles distinctes et séparées sous la même direction et dans des locaux communs pour partager le matériel, comme par exemple les salles de sciences naturelles. Ainsi « les garçons et les filles sont admis séparément, à des heures différentes ». Ce système revient au même que celui des établissements publics à deux groupes qui sont au nombre de 18 en France en 1954 (voir tableau VII-3).

Au final, en 1957, il n'est plus question d'interdire, mais de s'adapter. La troisième partie de l'instruction concerne les précautions à prendre. D'abord, il est conseillé de veiller à la vertu et la maturité des enseignants religieux si par nécessité ils sont confrontés à l'éducation de groupes mixtes. Ensuite, une série de recommandations permet de réduire au maximum les contacts entre les jeunes. « Il faut s'abstenir de jeux corporels et épreuves sportives mixtes » (point 6) ; la séparation doit s'effectuer partout (point 8) : « dans les salles de classe où ils seront dans les rangs différents, les garçons d'un côté et les filles de l'autre », mais aussi dans les cours de récréation, dans les vestiaires, au moment des entrées et des sorties. Certains cours seront séparés « lorsqu'il est question de choses ayant rapport avec le sixième commandement » (la pureté tu observeras) tels les cours de biologie, ou bien des leçons de psychologie ou d'humanité et, bien sûr, l'enseignement des exercices physiques.

b. La portée universelle de l'Instruction de 1957

Cette instruction cadre le système coéducatif dans l'enseignement catholique. En tant que document canonique, elle a une vocation universelle pour « éclairer la solution de chaque cas particulier ».

À la fin des années soixante, ce texte est la référence des auteur-e-s catholiques. Claude Courtois, l'une des auteures des plus sceptiques sur la coéducation, la réédite en annexe de son fascicule en 1968. Plus tard en 1973, avec un objectif bien différent, le canadien Marcel de Grandpré la reproduit de même dans son ouvrage d'éducation comparée, *La Coéducation dans*

les écoles de 45 pays, qui est l'objet de sa thèse soutenue à la Sorbonne en 1970[1585]. Il présente le système de la « co-institution » telle que l'instruction l'a défini. Il en fait l'historique, attribuant la paternité de cette conception à la « *co-ordinate education* » américaine qu'il traduit par « éducation parallèle ». Pour cela il se réfère à la notice écrite par Thomas Shields en 1913 dans l'encyclopédie catholique américaine[1586]. Il compare aussi la « co-institution » à la définition de « *dual school* » qui « signifierait, aux États-Unis, une école qui accueille les deux sexes, mais leur donne l'enseignement séparément (Gove, p. 200)[1587]». Ordonné prêtre en 1940, Marcel de Grandpré licencié en théologie (1941) et en psychologie (1948) est nommé professeur d'éducation comparée à l'Université de Montréal (Canada). La démarche scientifique de son travail de recherche sur la coéducation est approfondie. Étant donné sa formation personnelle, il porte un intérêt tout particulier à l'évolution de la coéducation dans l'enseignement catholique. Grâce à son ouvrage, on accède facilement aux documents sources de l'Église catholique à propos de la coéducation, puisqu'il les reproduit dans les appendices, et en fait la présentation et l'analyse. Au demeurant, une revue critique de la littérature aussi bien anglophone que francophone lui permet de proposer une bibliographie très complète sur l'état des sources documentaires. Cela ne l'empêche pas de faire cette remarque en 1973 sur la faiblesse des publications :

> On se rend compte ainsi que, malgré l'intérêt qu'il peut objectivement présenter, les millions d'élèves qu'il implique et l'importance nouvelle que l'expansion de l'éducation dans le monde lui a donnée, le problème de la coéducation a fait l'objet d'assez peu de publications et qu'il n'a donc été que peu étudié. Le nombre moyen de références sur la coéducation trouvées pour chaque année est excessivement bas, même dans un répertoire comme Éducation Index, qui se limite à l'éducation et qui est très considérable[1588].

[1585] Marcel DE GRANDPRÉ, *La Coéducation dans les écoles de 45 pays, enquête internationale d'éducation comparée*, Sherbrooke, Editions Paulines, 1973, 334 p.
[1586] *Ibid.*, référence à Thomas E. SCHIELDS, art. « *Co-education* », in *The Catholic Encyclopedia*, New-York, The Universal Knowledge Foundation, (16 vol.), 1907-1922, vol. 4, 1913, p. 88 à 91.
[1587] *Ibid.*, référence à Floyd S. GOVE, art. *« Coeducation »* in *The Encyclopedia Americana*, Canadian edition, Montreal, Americana Corporation of Canada, (30 vol.), vol. 7, 1959, p. 199 à 205. Marcel de Grandpré reproduit également « L'instruction de Pie XII » dans l'appendice 3, p. 304 à 308.
[1588] *Ibid.*, p. 191. Bibliographie en appendice 5, p. 311 à 322. « Liste aussi exhaustive que possible d'articles et d'ouvrages qui traitent directement de coéducation et apportent des documents de première main, des témoignages d'expériences ou des vues dont la consultation peut être utile pour l'étude du problème […] Le chapitre 6 contient une présentation et une analyse critique de cette bibliographie qui, sauf quelques additions, va de 1945 à 1969 », p. 311.

La recherche de comparaison internationale de Marcel de Grandpré insiste sur une « Prospective de la pratique des écoles catholiques[1589]». Ainsi la situation lui semble claire lorsqu'il écrit : « De Rome, il n'est venu que trois véritables directives générales, au sujet de la coéducation : un passage de l'encyclique de Pie XI [*Divini illius magistri*, 1929], une « Instruction » de Pie XII [présentée ci-dessus] et une « Déclaration » de Paul VI[1590]».

De son côté, Yves Verneuil montre avec détail comment « L'*aggiornamento* de l'Église catholique à l'occasion du concile Vatican II[1591]» joue un rôle dans l'évolution de la mixité dans l'enseignement catholique. Il faut attendre 1965 pour que la *Déclaration sur l'éducation chrétienne* soit adoptée par le concile Vatican II sous le pontificat de Paul VI, qui se réfère onze fois à l'encyclique de 1929. Cependant elle se montre tolérante, proposant que chaque pays s'adapte en fonction de ses besoins et de ses ressources. Yves Verneuil résume ainsi :

> Concernant la mixité scolaire le concile peut sembler moderniser la doctrine, au moins par omission, puisque la Déclaration conciliaire sur l'éducation du 28 octobre 1965 tout en faisant rituellement référence aux encycliques précédentes ne dit rien sur la coéducation […] Les partisans de la mixité estiment que dans une déclaration conciliaire la référence aux textes antérieurs est une coutume […], mais […] qu'au demeurant l'encyclique de Pie XI fait allusion aux « différentes circonstances » et que les temps ont changé[1592].

La troisième intervention papale est celle de Paul VI en 1971[1593]. Le pape répond aux interrogations des évêques à propos de la validité de l'Instruction de 1957 depuis les réformes du concile Vatican II. Est-elle encore en vigueur au début des années soixante-dix ? La réponse du pape les renvoie à leur propre responsabilité. Si le problème se pose à un établissement « il ne doit plus recourir au Saint-Siège, mais comme les autres écoles catholiques, il faut et il suffit qu'il se conforme aux instructions données à ce sujet par l'Ordinaire du lieu ou par la Conférence épiscopale[1594]». Marcel de Grandpré en conclut que « C'est évidemment là une

---

[1589] *Ibid.*, p. 166. Titre de la partie de 21 pages (p. 166 à 187) dans le chapitre 5 intitulé « Prospective » dont la première partie (p. 148 à 165) présente une « Prospective de la pratique mondiale ».
[1590] *Ibid.*, p. 177
[1591] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité, …, *op. cit*., p. 74 à 77.
[1592] *Ibid.*, p. 76.
[1593] « Déclaration de la congrégation de l'éducation du 1er février 1971 », in *Documentation Catholique*, vol. 68, n°1587, 6 juin, 1971, p. 522. Reproduite *in* Marcel DE GRANDPRÉ, *La Coéducation… op.cit.*, appendice 4, p. 309 à 310.
[1594] *Ibid.*, troisième point (et dernier) de la « Déclaration de la congrégation de l'éducation du 1er février 1971 ».

importante modification : toute l'autorité est maintenant laissée au niveau national ou au niveau diocésain, ce qui permettra encore plus de souplesse[1595]».

Depuis la Seconde Guerre mondiale, l'Église catholique est travaillée par la question de la coéducation et ses conceptions évoluent. Elle s'adapte aux circonstances et contingences économiques et sociales. En France, l'épiscopat se conforme à l'évolution générale, ce qui n'empêche pas des tensions au sein de certaines mouvances. L'essai sur la coéducation de Claude Courtois donne une idée des résistances qu'éprouve une partie de la population en cherchant à défendre une vision du scoutisme catholique.

2. L'Église catholique française face à l'évidence dans les années soixante

a. Les aléas de la loi Debré de 1959

Le facteur principal du développement du processus de la coéducation ou tout du moins de la mixité est économique. Marcel de Grandpré en est convaincu à partir de sa sérieuse enquête internationale. Selon lui, le « courant économique » a plus de poids que le « courant sociologique » c'est-à-dire celui qui s'intéresse au milieu environnant, même si ce dernier n'est pas négligeable. Or pour les écoles catholiques « le jeu de ces mécanismes est le même que dans les écoles officielles[1596]». Aussi, en France, l'enseignement privé catholique vit de façon concomitante des évolutions semblables à celles de l'Éducation nationale publique, ce qui n'empêche pas des tensions parfois violentes. Lorsqu'en 1959 la loi Debré proclame la liberté d'enseignement avec des contrats d'association instaurés en priorité au second degré privé, un front de défense de l'enseignement laïque se mobilise, en vain[1597]. Yves Verneuil considère que l'application de la loi Debré a des conséquences économiques sur l'enseignement catholique, le poussant à s'ouvrir toujours davantage à une organisation mixte. En effet, « Pour obtenir un contrat avec l'État, l'établissement privé doit avoir les effectifs suffisants[1598]». Par conséquent :

> les parents d'élèves aux opinions les plus traditionnelles se trouvent pris, de ce fait, entre deux exigences contradictoires : d'un côté ils souhaitent maintenir la

[1595] Marcel DE GRANDPRÉ, *La Coéducation…*, *op. cit.*, p. 183-184.
[1596] *Ibid.*, p. 184. L'auteur appelle « école officielle » les établissements gérés par les États et non par l'Église ou les congrégations religieuses.
[1597] Jean-Marie GILLIG, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, l'Harmattan, 2014. Voir aussi Bruno POUCET (dir.), *La loi Debré. Paradoxe de l'État éducateur ?* Amiens, CRDP d'Amiens, 2001.
[1598] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité, … *op. cit.*, p. 72.

> séparation des sexes ; d'un autre côté, ils tiennent à ce que l'établissement secondaire local présente le plus grand choix d'options possible : mieux vaut offrir toutes les filières (et donc accepter la mixité) que de mettre leurs enfants dans un établissement public[1599].

Il poursuit en disant que les catholiques réalistes « ne font pas l'apologie du principe de la mixité, mais la jugent inévitable[1600]». Aussi, l'épiscopat français sous couvert des décisions prises par le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC) se range du côté des pragmatiques en acceptant une coéducation contrôlée.

b. L'enseignement catholique français recherche la valeur éducative de la coéducation

Avant que Paul VI ne leur en donne la responsabilité (1971), ce ne sont pas les évêques de France qui agissent, mais le Comité national de l'enseignement catholique (CNEC) et le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC). En 1966, ils publient une note sur les conditions d'instauration de la coéducation de manière à lui assurer une valeur éducative[1601]. Le texte témoigne des transformations des mentalités de cette période : le système de la mixité paraît inévitable aux dirigeants de l'enseignement catholique[1602]. Ils cherchent à la fois à rassurer les parents inquiets tout en aidant les éducateurs et éducatrices des écoles catholiques face à « la gravité des problèmes pédagogiques posés par cette situation nouvelle[1603]». La note, divisée en onze points, énumère des conseils et des orientations pour réussir une pédagogie efficace dans la mixité.

Ainsi le troisième paragraphe va plus loin puisque

> Même si les circonstances ne l'imposaient [pas], on pourrait donc envisager de s'orienter volontairement vers la mixité afin de proposer aux jeunes un milieu éducatif plus conforme aux conditions de la vie extra-scolaire d'aujourd'hui. Les méthodes d'éducation pourraient trouver la source de renouveau[1604].

[1599] *Ibid.*, p. 72.
[1600] *Ibid.*, p. 72.
[1601] Bulletin du secrétariat général de l'enseignement catholique, 15/5-1/6/1966, P.I. et Bulletin du secrétariat général de l'enseignement catholique, 1/4/1967, J.A. Ils sont reproduits in Marcel DE GRANDPRÉ, *La Coéducation…, op. cit.,* p. 281 à 289.
[1602] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité, …, *op. cit.*, p. 78. L'auteur fait référence au témoignage d'Edmond Vandermeersch du 10 mars 2011. Ce dernier est secrétaire adjoint de l'enseignement catholique (SGEC) dans les années soixante. Il est l'auteur de : *École : Église et laïcité. Souvenirs autour de la loi Debré (1960-1970*), Paris, l'Harmattan, p. 61-66. A la même période, le président de l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (l'APEL), Monsieur Laune, est peu favorable à la coéducation.
[1603] Bulletin du secrétariat général de l'enseignement catholique, 15/5-1/6/1966, P.I.
[1604] *Ibid.*, troisième paragraphe.

Le texte souligne que la valeur éducative de la coéducation doit être vue de façon globale, ainsi le cinquième point annonce que « Lorsque la mixité est décidée, mieux vaut la généraliser dans tout un ensemble à la fois, au moins un cycle scolaire entier, que de la maintenir dans quelques classes seulement[1605]». Enfin, sur le plan pratique le septième paragraphe avance :

> Lorsque l'enseignement est donné dans des classes mixtes, le cadre éducatif doit le devenir à son tour. Il n'est pas bon de maintenir artificiellement des domaines toujours distincts pour les récréations, les activités non scolaires, la vie liturgique, l'enseignement religieux[1606].

Soutenus par la hiérarchie, les catholiques de France acceptent de mieux en mieux la pratique de la mixité. Le poids de leur opinion reste important dans la société des années soixante, même si la déchristianisation entamée plus tôt se confirme. En témoignent les reportages télévisuels de l'ORTF en 1968 qui, pour traiter du sujet de la mixité, vont chercher la caution de l'Église. Dans l'un, parmi les invités du débat, l'abbé Jorrens, responsable des aumôneries des lycées parisiens et ancien aumônier d'un lycée mixte de Paris, défend la pratique de la mixité[1607].

Dans la seconde émission, un reportage assez long (2 mn 43) est effectué dans un établissement privé catholique qui s'est « mis en mixité » depuis cinq mois[1608]. Le dialogue avec le responsable donne des informations complémentaires sur la façon dont s'est organisée la mixité. Ainsi, fidèle aux préconisations du SGEC, le corps professoral est mixte avec des religieux et des laïcs, des femmes et des hommes. Les réponses donnent tout de même l'impression que la situation est davantage subie que volontaire :

- « la mixité s'est rendue obligatoire notamment pour répondre aux normes imposées aux écoles privées qui veulent bénéficier des aides de l'État ».

- « *La mixité est imposée par les faits ».*

- « On n'a pas choisi la mixité elle s'est imposée à nous en fonction de la réforme de l'enseignement ; on devait opter pour une politique nouvelle ».

[1605] *Ibid.*, cinquième paragraphe.
[1606] *Ibid.*, septième paragraphe.
[1607] ORTF, Armand JAMMOT, et Alain JÉRÔME, « La mixité dans les lycées et collèges », *Les chemins de la vie*, (1ère chaine), durée: 00:25:43, INA, 4 avril 1968.
[1608] ORTF, Jean-Marie DUPONT, « Des garçons et des filles », *Panorama*, (1ère chaine), durée: 00:19:32, INA, 15 mars 1968.

- *« mais nous nous efforçons de vouloir faire une éducation en commun de filles et de garçons au niveau du second cycle ; avec des élèves filles en terminales et premières ».*
Une question du journaliste : « *Est-ce un problème de commencer si tard ? Les élèves n'ont pas été habitués, à cette mixité ; la découvrir si tard, à 16 à 17 ans, ce n'est pas évident ? Non ?* »
Réponse du responsable pédagogique *:« plus tôt ce serait certainement plus ennuyeux ; 16-17 ans n'est certainement pas le meilleur âge* », mais il ne constate aucun problème encore. En revanche, il remarque que chez les jeunes la mixité ne s'est pas réalisée spontanément, pour différentes raisons. Il évoque notamment les timidités réciproques des adolescent-e-s et l'éducation reçue en amont à l'école primaire. Alors spontanément des groupes de même sexe se forment au réfectoire, aux récréations et dans les salles de classe. Par conséquent, ce sont les éducateurs, les professeur-e-s, eux/elles-mêmes qui poussent les élèves à changer de place pour « *les inviter à se connaître* » raconte l'interviewé.

À la fin de la décennie soixante, de plus en plus d'établissements privés catholiques s'accommodent de la mixité, notamment dans les petites villes de province qui rencontrent davantage des problèmes d'effectifs que les grandes villes, d'après Yves Verneuil[1609].

Il est intéressant de souligner la démarche éducative initiée par le SGEC dans la note de 1966. Elle est le résultat de réflexions qui se sont imposées au sein des instances de la hiérarchie ecclésiale. Elle répond au malaise engendré par la contradiction entre le principe de la séparation des sexes et la réalité sur le terrain. D'ailleurs, la thèse de Marcel de Grandpré montre comment les adaptations économiques et sociologiques ont été plus fortes que le « courant idéologique[1610]». Mais, si les critères pédagogiques ont eu une moindre importance jusque-là, ils servent de faire valoir à partir de la note de 1966. Or cette démarche ne se retrouve pas dans l'institution de l'Éducation nationale publique qui, à la même époque, accepte la

[1609] Yves VERNEUIL, « Les débats sur la mixité, …, *op. cit.,* p. 64.
[1610] Voir la démonstration de Marcel DE GRANDPRÉ, *La Coéducation…*, *op. cit.* in chapitre 5 intitulé : « Prospective », p. 147 à 187. Il identifie quatre courants : « le courant économique », « le courant sociologique », « le courant idéologique » et « le courant pédagogique ». En parlant de vues prospectives propres à la pratique des écoles catholiques il conclut ainsi : « Il faudra, par-dessus tout fournir des directives positives d'ordre pédagogique, suggérer des principes et des méthodes pour résoudre un certain nombre de difficultés que suscite chaque formule et pour corriger les déficiences que chacune comporte », p. 187. Voir aussi p. 214-215, la conclusion du chapitre 6 intitulé : « Vers une pédagogie dynamique de la coéducation ».

généralisation de la mixité sans accompagner la réflexion pédagogique auprès du personnel du secondaire.

Cependant, tous les courants catholiques de France n'adhèrent pas à la pratique de la mixité. La contribution de Claude Courtois *Coéducation et mixité* défend l'école non mixte et l'enseignement privé en même temps qu'elle milite au sein du scoutisme catholique contre une réforme de modernisation du scoutisme.

3. Un exemple d'opposition à la coéducation

La lecture des textes ecclésiastiques sur les positions de l'Église peut donner des interprétations différentes selon la posture du lecteur ou de la lectrice. Marie-Claire Gousseau qui sous le pseudonyme de Claude Courtois publie *Coéducation et mixité* en 1968 en donne un exemple intéressant[1611]. Le choix de ce pseudonyme n'est pas sans intérêt puisque le prénom « Claude » rentre dans la catégorie des prénoms épicènes qui ne permettent pas de distinguer le sexe de l'auteur. Quels sont alors ses mobiles pour se cacher derrière un nom asexué ? Ce que l'on sait, c'est qu'elle est une représentante du courant chrétien catholique qui défend un scoutisme traditionnel. Elle s'oppose à la réforme engagée en 1964 qui vise une adaptation du scoutisme aux aspirations de la jeunesse des Trente glorieuses et aux mutations de la société.

Le débat est interne au mouvement scout, mais la publication de cet ouvrage est un plaidoyer contre la mixité et la coéducation non seulement dans le scoutisme catholique, mais aussi dans l'éducation scolaire en général. On peut supposer que les arguments énumérés résument ceux d'une partie de la population qui ne s'exprime pas et ne lutte pas, tout en étant opposée au mélange des sexes en éducation.

[1611] Claude COURTOIS, *Coéducation et mixité*, Le nœud de Carrick, 1968. Claude Courtois est le pseudonyme de la journaliste Marie-Claire Gousseau (1923 - ?). En 1964, elle publie sous le nom de Claude Courtois les premiers articles critiquant la réforme pédagogique des Scouts de France dans la revue *Le Monde et la Vie*. En mars 1966, toujours sous le même pseudonyme elle publie la brochure *Scout ou pionniers ? ou les raisons d'un choix* (sans « s » à scout) aux mêmes éditions, Le nœud de Carrick, que *Coéducation et mixité*, édité en 1968. La brochure de 1966 de 64 pages fut l'argumentaire principal des opposants à la séparation de la branche éclaireurs (branche verte) chez les scouts de France. En 1964 une réforme pédagogique de fond, entreprise par François Lebouteux, aboutit à la création consécutive des « Pionniers » et « Rangers ». Ce courant de changement propose une adaptation du scoutisme aux aspirations nouvelles de la jeunesse. Le clivage entraine la séparation des opposants avec la création des « scouts unitaires de France » et la progression des effectifs chez les « guides et scouts d'Europe ». Ces mouvements du scoutisme sont qualifiés de classiques ou traditionnels. Le scoutisme unitaire se veut proche du scoutisme de Baden-Powell. Marie-Claire Gousseau, alias Claude Courtois, défend ce courant. Elle est commissaire nationale Guides à l'Association des Guides et Scouts d'Europe (AGSE ; l'association est membre de la Fédération du scoutisme européen FSE) de 1966 à 1967. Elle dirige le premier camp-école des cheftaines guides. Indices biographiques grâce au site [http://fr.scoutwiki.org/Marie-Claire_Gousseau].

En préambule, elle propose d'interroger les pratiques pour alerter les parents « sollicités d'accepter la transformation des établissements sous associations mixtes des écoles et mouvements qui jusqu'ici élevaient séparément les filles et les garçons[1612]». Dès les premières lignes elle soupçonne une manœuvre volontaire de propagande pour influencer les familles. Ainsi « De slogans en slogans, la dernière mode nous apporte depuis quelque temps, celui de la « mixité »[1613]». Elle écrit plus loin, faisant écho au développement des CES mixtes et à la réforme chez les scouts : « la présentation progressive et insistante […] dans les revues destinées aux parents et aux éducateurs, surtout depuis 1965, a constitué la période de préparation psychologique préalable et nécessaire[1614]». Or, elle pense que tous les arguments en faveur de la coéducation, qu'elle a pris soin d'énumérer dans une première partie de l'ouvrage, ne sont qu'« accidentels ». Dans un deuxième temps Claude Courtois liste et classe les arguments contre la coéducation qui selon elle, sont d'ordre physiologique d'abord, puis pédagogique et enfin d'ordre social, moral et spirituel. L'une des craintes majeures demeure l'homosexualité masculine : « Le garçon risque de devenir « homosexuel » soit parce qu'il est écrasé par les filles, il cherche à leur échapper, soit parce que ce même écrasement l'a rendu incapable de réaliser sa virilité. Le résultat est le même dans les deux cas[1615]». Ce débat se pose aussi chez les scouts et elle ne peut souscrire à l'argumentaire du Révérend Père (R.P.) Debruynne. L'extrait de la revue *Chefs* qu'elle cite la désempare. Debruynne explique pourquoi la non-mixité peut devenir perverse. Il pense que les jeunes

> […] peuvent facilement s'établir dans un statut clos, se réfugier dans leur univers égocentrique, c'est la tendance à l'homosexualité, même si elle ne s'exprime pas en actes dépravés. A peu de chose près, les mêmes difficultés guettent les filles[1616].

Alors Claude Courtois dénonce cette prise de position. Elle cherche des réponses dans les descriptions alarmistes d'expériences et d'enquêtes nord-américaines (États-Unis et Canada). Cependant la faiblesse de son référencement, ainsi que des erreurs de transcriptions, laissent planer le doute sur la réalité des chiffres annoncés[1617]. Au demeurant, l'objectif de la

---

[1612] Claude COURTOIS, *Coéducation et mixité*, …, *op cit*., p. 9.
[1613] *Ibid.*, p. 7.
[1614] *Ibid.*, p. 34.
[1615] *Ibid.*, p. 17
[1616] *Ibid.*, p. 33. Citation tirée de R.P. DEBRUYNNE, *Chefs*, n° 393.
[1617] Claude COURTOIS, *Coéducation et mixité*, …, *op cit.,* p. 39. Chapitre 4 « Les leçons de l'expérience ». Claude Courtois explique avoir repris des travaux cités dans un article lui-même trouvé dans une petite revue française *Petites affiches*, n°133-136 qui est un journal d'annonces judiciaires et légales. Les deux auteurs (M. Francis et V. Féraud) de l'article « l'Université américaine mauvaise éducatrice », rendent compte de travaux de deux psychologues américains : A.C. Kinsey et C. Allan. Ce dernier devient C. Allen quelques

démonstration est de contredire la version de Debruynne en attribuant aux filles, dont les comportements sont d'une « effroyable décomposition », la responsabilité de l'homosexualité masculine. Aussi, « le boy américain » est dégoûté de la « vilaine exubérance des étudiantes : 40 % des étudiants du campus délaisseraient ainsi l'instabilité des filles pour les pratiques socratiques » dit C. Allen (sic), puis Claude Courtois dans son sillage. C'est pourquoi, avec de tels constats, l'auteure ne peut adhérer à l'idée d'un mélange des sexes aux effets positifs.

Claude Courtois, dans le troisième chapitre de son ouvrage intitulé : « Le fond du problème » poursuit une réflexion dont la logique n'est pas toujours fluide. Mais, en présentant un certain nombre de critiques, elle entraîne les lecteurs et lectrices à soupçonner les aspects malsains de la coéducation. Or, ces points de vue critiques appartiennent au discours d'une partie de l'opinion française de l'époque. Les réfractaires à la coéducation envisagent les changements sociétaux qui se dessinent sous leurs yeux. Cependant les façons de définir égalité, inégalité et/ou différences biologiques portent à confusion et donnent une lecture particulière que traduit Claude Courtois :

> le fond de la question est cette transformation sociale et politique radicale qui conduira l'homme au nivellement intégral : plus de riches, plus de pauvres, plus d'intellectuels ni de manuels […] : il faudra bien supporter l'existence conjointe de petits et de grands, de bruns et de blonds et … d'hommes et de femmes[1618].

Au-delà de cette réflexion sur « les différences », si l'on replace le texte dans le contexte international de la Guerre froide, l'auteure se situe dans le camp anticommuniste lorsqu'elle dénonce la société « socialisée », plus ou moins « collectivisée » et nécessairement « planifiée ». Elle dénonce aussi la société d'abondance des biens matériels et des loisirs. À ses yeux le travail risque de devenir un « agrément » parce que « l'automation (sic) intégrale leur [aux travailleurs-euses] laissera, en effet, l'esprit libre et ouvert pour la culture accessible à tous [1619] ». A cette vision du monde elle reproche : « Promiscuité et nivellement égalitaires[1620]». Et pour convaincre ses lecteurs et lectrices elle emprunte au *Petit Larousse* de 1964 la définition de promiscuité : « Un mélange de personnes confus et choquant », qu'elle

---

phrases plus loin…. Les données citées pas C. Courtois : 38 % des filles auraient eu des relations sexuelles avant leur arrivée à l'université et 96,8% sortent du campus en ayant eu une expérience sexuelle ; 65 % d'entre-elles seraient utilisatrices de la pilule. Ces chiffres sont utilisés pour prouver la dépravation des étudiantes.

[1618] *Ibid.*, p. 36.

[1619] *Ibid.*, p. 36.

[1620] *Ibid.*, p. 36-37. Intitulé d'un sous-titre.

complète par : « et cet anormal mélange choque ceux qui ont encore conscience de leur différenciation[1621]». La logique idéologique de la complémentarité des sexes ne permet pas d'envisager que les femmes et les hommes exercent des rôles semblables, à égalité dans la société. C'est pourtant ce que pensent un certain nombre de chrétiens engagés comme le R.P. Debruynne qui écrit que « la mixité que les jeunes vivent aujourd'hui est l'affirmation de l'égalité de la femme et de l'homme dans la société[1622]».

Au final, Claude Courtois, alias Marie-Claire Gousseau, propose de revenir aux thèses de l'encyclique de 1929 de Pie XI, à laquelle elle a emprunté au paragraphe consacré à la condamnation de la coéducation la formule : « promiscuité et nivellement égalitaire ». Cet ouvrage qui s'attaque à la coéducation scolaire est unique dans la bibliothèque thématique [*Cf.* annexe chapitre 8], mais il permet d'étudier les argumentations des opposants au mélange des sexes qui sont restés plutôt silencieux dans le courant des années soixante alors que les normes sociales changent, dans la mouvance des transformations économiques.

En refusant ce qu'ils appellent le « nivellement égalitaire » les opposants à la coéducation représentent une catégorie sociale en rupture avec ces transformations. Ils défendent aussi leur propre héritage social en refusant le nivellement social, alors que la publication *Les héritiers,* des sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, en 1964, devient rapidement une référence incontournable[1623]. Les problèmes que pose la mixité aux opposants sont à relier au mouvement de démocratisation de l'enseignement à l'œuvre depuis la sortie de la Seconde Guerre mondiale.

En attendant, la mixité est un procédé commode et comme écrit René Zazzo en conclusion de sa conférence : « Pour l'instant l'école mixte est un expédient. Un expédient accepté par une opinion publique qui a évolué de l'hostilité à la neutralité bienveillante[1624]».

A n'en pas douter la mixité se vit au quotidien, sous des formes diverses, par des élèves toujours plus nombreux. Il s'agit à présent de regarder les cadres imposés aux élèves pour vivre en mixité dans les établissements.

[1621] *Ibid.*, p. 37.
[1622] Ibid., p. 33. Citation tirée de R.P. DEBRUYNNE, *Chefs,* n° 393.
[1623] René ZAZZO, « la co-éducation », ..., *op.cit*., p.
[1624] Jean Michel CHAPOULIE, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 460 à 466.

IV. Vivre la mixité au collège et au lycée dans les années cinquante et soixante.

Dans ce temps de permission implicite de la mixité quelles formes prend-elle concrètement, dans les pratiques des établissements secondaires ? Comment les élèves des générations des années cinquante et soixante ont-ils vécu leur scolarité dans la mixité ? Comment les parents et le corps professoral s'est-il adapté à cet état de fait ?

Il apparaît que vivre la mixité c'est l'adopter. Aucun cas de retour à la séparation des sexes dans un établissement n'est signalé dans les sources académiques. Les réserves émanent toujours des personnes qui n'ont pas eu l'occasion de vivre des situations de mixité scolaire, soit en tant qu'élèves, soit en tant que parents ou pédagogues. Le regard des parents et des personnels éducatifs mérite d'être repéré. Ils illustrent les thèmes déclinés au fil de ce chapitre et trois reportages télévisés de l'ORTF donnent des informations sur leurs positions entre 1961 et 1968.

1. L'expérience de la mixité, un atout pour l'accepter

Les interviews des reportages télévisuels sont les plus parlants pour illustrer le plébiscite des élèves, des enseignants et des parents. Tout particulièrement le micro-trottoir effectué en 1961 qui interview les intéressé-e-s eux/elles-mêmes à la sortie de différents types de lycées parisiens[1625]. Les jeunes des établissements non mixtes (Henri IV pour les garçons, et Victor Hugo pour les filles) ont des avis contrastés. Les un-e-s défavorables craignent des ambiances de travail détériorées, les autres imaginent au contraire un état d'esprit plus agréable pour travailler dans des rapports de camaraderie et d'émulation réciproques. En revanche les réponses des élèves qui sortent du lycée mixte Rodin sont unanimes, les plus jeunes élèves de sixième, cinquième, comme les lycéen-ne-s du second cycle ne voudrait pas ou ne voudrait plus retourner dans des établissements séparés. Le journaliste commente une prise de vue du lycée Rodin : « *petit on se bouscule, plus tard on tente de se parler, pourtant ces images prises dans une cour de récréation n'ont pas épuisé les joies de se retrouver… séparément* ». Image a l'appui il montre des jeunes ensembles à des tranches d'âges diverses (jeunes du premier et du second cycle). Puis la séquence suivante il interroge des élèves de l'école alsacienne, une

[1625] ORTF, Armand JAMMOT, Georges PAUMIER et Françoise DUMAYET, « Pour ou contre l'école mixte », *L'avenir est à vous*, (1ère chaine), durée: 00:27:30, INA, 4 décembre 1961.

des plus anciennement mixte. La transition du journaliste remarque que dans cette école « *garçons et filles sont avant tout des élèves* ».

Les réponses des élèves des deux sexes que l'on oblige à réfléchir pour l'occasion sont semblables à celle entendue dans les autres reportages et dans les entretiens effectués auprès d'anciens élèves d'établissements mixtes en France. Que disent ces élèves des deux sexes ? D'abord elles et ils trouvent que c'est « *agréable* » d'être ensemble. Ensuite les avantages sont d'apprendre à se connaître, de développer le « *sens de la camaraderie* », une élève fille pense que la proximité « *retire sûrement beaucoup de complexes* » parce qu'« *on peut se connaître, apprendre les réactions des autres* ». Elles et ils estiment que la compétition scolaire n'est pas différente qu'ailleurs, « *on est des copains* » et « *on veut être premier ou première, mais pas par rapport au fait que l'on soit des garçons et des filles* ». Les entretiens ont donné la même tonalité. Les relations semblent plus saines dans la mixité, « *ils apprennent à s'estimer* » dit un professeur du lycée de Montgeron invité à donner son avis sur la mixité dans le même reportage. Ces impressions vécues sont partagées par les autres témoignages puisés dans les mini-reportages écrits par les professeurs rédacteurs des *Cahiers pédagogiques*[1626].

Pour les parents qui s'expriment dans tous les reportages télévisuels, les jugements dépendent souvent de leur propre vécu scolaire. De manière générale leur regard est positif. Les réserves sur l'organisation correspondent à celles que préconisent les spécialistes de l'éducation : continuité sur toute la scolarité, une discipline adaptée avec des adultes avertis et des relations équilibrées, de confiance entre les parents et leurs enfants.

Des familles sont donc favorables. Tel ce père de famille d'Évreux dont les deux filles sont scolarisées au lycée mixte, l'une en sixième, l'autre en seconde. Ayant vécu lui- même une année en classe mixte étant jeune il trouve cette formule « naturelle » si elle n'est pas interrompue, c'est-à-dire pratiquée dès les petites classes[1627]. Si la continuité n'est pas possible depuis le primaire, une mère propose qu'il y ait une vraie coupure tout le temps du premier cycle du secondaire puis une reprise de la mixité à partir de la classe de seconde. Elle estime

---

[1626] Voir en complément les conclusions in Ludivine BANTIGNY, « De la modernité dans le lycée des années 1950. L'adaptation de la culture lycéenne au "monde moderne" », in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, par Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC, et Philippe SAVOIE, (dirs.), Paris, INRP, 2005, p. 274-275. « Les professeurs voient, en général, dans l'instauration de la mixité, des répercussions heureuses sur la discipline, une harmonie nouvelle […] », p. 274.

[1627] ORTF, Armand JAMMOT, et Alain JÉRÔME, « La mixité dans les lycées et collèges », *Les chemins de la vie*, (1ère chaine), durée: 00:25:43, INA, 4 avril 1968.

que la puberté est une période trouble en quatrième et troisième et qu'« *il faut les laisser tranquilles, il faut les laisser chacun de leur côté pour qu'ils se retrouvent après, lorsqu'ils ont franchi le pas justement !*[1628]». C'est peut-être ce que veut dire cette mère de famille dont l'argument d'opposition paraît original. En effet, elle voit dans la mixité une « *fausse morale* ». Selon elle, le fait de se côtoyer quotidiennement fait reculer l'éveil à la sexualité et dans ce cas il ne peut pas se réaliser dans des conditions harmonieuses, au moment opportun pour les jeunes.

Un autre témoignage d'un père de famille dont deux enfants étaient dans des établissements mixtes raconte qu'après un déménagement sa fille s'est retrouvée tout d'un coup en classe de terminale dans un établissement féminin. Or, « *cela l'a beaucoup affectée ; profondément déçue de ce changement* ». Elle regrettait l'ambiance, « *l'atmosphère plus équilibrée, plus détendue du lycée mixte* » et « *elle a juré qu'elle ne mettrait ses propres enfants que dans des établissements mixtes*[1629]». Ceci fait écho à l'expérience de Madame Bellenfant qui ayant fait des études secondaires dans un contexte non mixte, explique lors du débat qu'elle scolarisera ses enfants (encore très jeunes) exclusivement dans une école mixte. Elle relate à quel point il a été difficile pour elle de s'habituer à la présence des garçons dans l'enseignement supérieur mixte : « *je me suis trouvée embarrassée…les garçons m'effrayaient un peu* ». Elle pense que les mêmes impressions sont valables pour les garçons et que le choc peut entraîner deux réactions. Soit l'élève s'isole en se réfugiant dans le travail, soit « *on fait trop attention aux garçons quand on est une fille, ou aux filles quand on est un garçon* », ce qui peut faire perdre des années « *parce qu'on ne pense qu'à ça*[1630]».

Mais toutes les familles n'ont pas d'établissements mixtes à proximité de leur domicile pour en faire profiter leurs enfants. Ce que déplorent certains parents qui par commodité sont obligés de laisser leurs enfants dans des structures non mixtes[1631]. Les réalisateurs des reportages

---

[1628] *Ibid.,* avril 1968.
[1629] ORTF, Jean-Marie DUPONT, « Des garçons et des filles », *Panorama,* (1ère chaine), durée: 00:19:32, INA, 15 mars 1968.
[1630] ORTF, Armand JAMMOT, et Alain JÉRÔME, « La mixité dans les lycées et collèges »,…, *op.cit*., 4 avril 1968.
[1631] Témoignage d'un père de famille dans le reportage de 1961. ORTF, Armand JAMMOT, Georges PAUMIER et Françoise DUMAYET, « Pour ou contre l'école mixte »,…, *op.cit*.

donnent peu la parole aux parents réticents. Ceux qui expriment des réserves argumentent pour la protection des filles qui « *n'ont rien de spécial à y gagner*[1632]» dit une mère de famille.

Cependant les quelques descriptions de l'organisation pratique montrent qu'on est souvent loin d'une volonté d'éducation collective mixte dans les établissements traditionnels.

2. Une « mise en mixité » très surveillée

Des adultes décrivent les conditions de la mixité dans leurs établissements. Madeleine Borde rappelle ce qui se passe dans le lycée où elle a puisé ses observations :

> Il faut noter que dans l'établissement dont nous parlons la mixité est surveillée : cours de récréation distinctes, rang distinct, groupes séparés dans les classes, interdiction de se réunir entre filles et garçons sur la place devant le lycée, interdiction aux filles de se farder[1633]

> Il faut noter qu'au collège Condorcet de Lens la mixité est très relative : filles et garçons ne sont pas ensemble depuis la Sixième : quand on le peut, on fait des classes séparées[1634]

> Filles et garçons se voient journellement en tabliers de classe, sous un aspect uniforme qui ne les met pas en valeur[1635].

Nicole Pagès, en 1968, décrivant son enquête auprès d'élèves d'une classe mixte de première, informe au tournant d'une phrase : « Peut-être convient-il de noter […] que la politique de ce lycée mixte était de séparer au maximum les filles et les garçons[1636]». D'ailleurs, ceci explique pourquoi ces mêmes élèves se retrouvent dans des classes de terminale non mixtes au moment de l'enquête.

[1632] Témoignage d'une mère de famille dans le reportage de 1961. ORTF, Armand JAMMOT, Georges PAUMIER et Françoise DUMAYET, « Pour ou contre l'école mixte »,… , *op.cit*.

[1633] Madeleine BORDE, « La mixité en seconde », ..., *op.cit*., p. 13, en note de fin d'article. Les observations proviennent de son expérience dans un autre lycée que celui dans lequel elle exerce au moment où elle écrit l'article. Elle semble être nommée depuis peu au lycée pilote Bellevue de Toulouse. Cependant *in* Marie-Hélène WESTPHALEN et Fabien OPPERMANN, *Les lycéens: mémoires d'élèves et de professeurs : 1800-1980*, Paris, Arènes, 2013, p. 94, l'extrait du journal lycéen *L'Allumeur du Belvédère,* 1961, du lycée Bellevue de Toulouse dénonce la mixité tout relative du lycée Bellevue grâce à l'article rédigé par Pierre Cadars, élève en classe de Philosophie en mars 1961. On apprend que dans cet ancien lycée pilote les séparations sont réinstallées : « en étude tout d'abord (depuis le début de l'année scolaire), au réfectoire (depuis 1957), pendant les grandes récréations (depuis 1956). Dans certaines classes on oblige les jeunes filles à se mettre au premiers rangs (peut-être sont-elles plus myopes ou moins sages que nous ?) ».

[1634] Madeleine BORDE, « La mixité en seconde », ..., *op.cit.,* p. 12. Témoignage de Monsieur Bonnafé du collège de Lens.

[1635] *Ibid.*, p. 12.

[1636] Nicole PAGÈS, « Classe mixte », *L'école des parents*, n° 5, mai 1968, p. 15 à 24. L'information est donnée laconiquement, p. 20.

Un ancien élève et surveillant du lycée annexe de Vierzon (entre 1940 et 1948) raconte comment un de ses professeurs d'histoire, directeur de l'annexe gérait sa classe mixte :

> C'était la première fois de ma vie que j'étais dans une classe mixte (on disait alors « géminée »), et pour gérer cette nouveauté, M. Veber avait établi le système suivant : les filles (au nombre de 5 dans cette classe) devaient occuper la 1ère rangée de tables, devant le bureau, et les garçons rester derrière. Obligatoirement, les garçons devaient appeler les filles par leur prénom, et les filles appeler les garçons par leur nom. Le tutoiement entre garçons et filles n'était pas un usage généralisé[1637].

Ce pédagogue, André Veber, laisse des souvenirs enthousiastes par ses méthodes novatrices comme par exemple des temps de discussion libres et de culture générale, et par ses prises de position ouvertement gaullistes en période d'occupation. Aussi, peut-on interpréter l'ordre imposé du placement selon les sexes comme la signification d'un certain malaise face à la configuration mixte que l'enseignant a besoin de maîtriser. A propos des placements d'élèves dans la classe, certain-e-s professeur-e-s ont imposé l'inverse, à savoir les filles dans le fond de la classe pour ne pas perturber les regards des garçons fixés vers le tableau, l'estrade et le professeur.

En effet, la ségrégation spatiale dans les systèmes mixtes semble répandue. Odette Brunschwig sensible à la question de la liberté des jeunes dans les structures scolaires constate : « Mais souvent ils ne sont réunis qu'en classe, on leur défend de se joindre ailleurs, même à table[1638]». Le reportage effectué en 1968 dans le grand lycée mixte d'Évreux avec internat, ouvert dix ans plus tôt, l'illustre bien[1639]. On apprend qu'il y a 2000 élèves dont 1100 filles et 900 garçons de neuf à vingt ans avec un corps professoral mixte composé de 54 femmes et de 50 hommes. Cependant seules les heures de cours et les récréations sont prises en commun. Sinon partout ailleurs « *la ségrégation est totale* ». On observe une « *séparation rigoureuse* » à la cantine, au foyer, dans les salons de lecture et bien sûr dans les dortoirs. Les cours de gymnastique, de sport, de natation sont également pris séparément. Le commentaire s'appuie sur les images du réfectoire qui impose un côté fille à droite et un côté garçon à gauche. Lors du débat de la

---

[1637] « Témoignage sur M. André Veber, 1er directeur de l'annexe de Vierzon par Roger Aussourd, ancien élèves(1940-1941), ancien surveillant et professeur (1942-1948) », *Bulletin du Cercle historique du Pays de Vierzon*, n° 61, octobre 2010. Document transmis par le dévoué chercheur sur l'histoire de l'éducation aux AD de l'Hérault, Gilles Lemercier (décédé), ancien élève à Vierzon.

[1638] Odette-Georges BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », ..., *op.cit.,* p. 6. En 1953 Odette Brunschwig a publié un texte intitulé « Surveillance et liberté » in *Documents et débats universitaires*.

[1639] ORTF, Armand JAMMOT, et Alain JÉRÔME, « La mixité dans les lycées et collèges »,…, *op.cit*., 4 avril 1968.

seconde partie de l'émission télévisée, le directeur pédagogique, monsieur Gauthier critique la séparation organisée au réfectoire d'Évreux. Il rajoute, au demeurant, que « *même en cours de sport il n'y a pas de raison que les élèves soient séparés* ». Cette dernière intervention bouscule les pratiques habituelles. Tous les anciens élèves interrogés lors d'entretiens individuels se souviennent en effet que les cours d'éducation physique étaient séparés. Généralement chaque groupe avait un professeur-e du même sexe. Une ancienne élève du lycée mixte de Savigny-sur-Orge se souvient :

> On était en classe mixte sauf en EPS et on avait « couture » pendant que les garçons allaient dans un autre truc, jusqu'en troisième.
>
> En EPS on avait des profs femmes et les garçons des profs hommes. On partageait les mêmes équipements. On avait une tenue pour la gym et une pour le sport. On faisait de la gym., du hand-ball, basket, volley, athlétisme. Je pense que les filles faisaient du foot[1640].

En revanche, le fonctionnement est différent par rapport à Évreux puisque « La cantine était mixte et elle était loin. Sur le chemin de retour vers les salles de classe c'était un moment de rencontre, de discussions avec ceux et celles qui n'étaient pas dans la classe ». Les récréations aussi étaient mixtes avec un immense espace du parc pour les grands jeux collectifs des sixièmes et cinquièmes ; « Après, à partir de la quatrième on discutait » ; « En Première et terminale on allait fumer dans les toilettes, mais entre filles ». Tous les établissements veillent à installer des sanitaires séparés à partir du moment où les deux groupes représentent une masse importante.

La règle de la séparation pose parfois « Quelques difficultés de synchronisation en ce qui concerne l'éducation physique et les travaux manuels (ceux-ci ont lieu pour les filles dans les locaux provisoires du lycée, alors que, pour les garçons, l'atelier de menuiserie est situé à 2 km de l'établissement)[1641]», dit Marc Georgel, le directeur du lycée mixte de Gérardmer.

La mixité telle qu'elle est envisagée maintient les corps à distance. Elle assigne également des cours de travaux manuels distincts, les filles font encore de la couture et les garçons

---

[1640] Entretien avec Marie-Hélène Signoret, élève au lycée Corot de Savigny-sur-Orge de la sixième en 1960 à la terminale en 1968. Ses parents sont enseignants (professeur d'histoire et directrice d'école primaire). Marie-Hélène est devenue professeure d'histoire et géographie. Michelle Perrot a dirigé son mémoire de maîtrise. Sujet : « Les blanchisseuses à Paris dans la deuxième moitié du XIXème siècle ».

[1641] « Développement mental, discipline, enseignement mixte en quatrième, extrait des réponses de divers professeurs », *Cahiers pédagogiques.* La classe de quatrième, n° 8, septembre 1958, p. 13.

travaillent le bois. Chacun-e garde quelques formations spécifiques et genrées comme les chercheur-e-s ont pu le montrer pour l'éducation physique et sportive (EPS)[1642]. La place des activités sportives échappe au processus du mélange des sexes au nom de la différenciation biologique. Ils en arrivent à la conclusion que si la mixité en EPS a été plus tardive à s'établir c'est parce que « Ce temps de latence traduit en définitive l'incapacité des sociétés occidentales à penser le corps autrement que sexué et l'incapacité à penser l'égalité au-delà des différences corporelles[1643]».

Finalement, lorsque le corps physique est en jeu la mixité est exclue. Elle s'autorise lorsqu'il est question de la formation intellectuelle. Michelle Perrot développe l'idée de « mixité spatiale » pour l'enseignement à partir du moment ou filles et garçons partagent les mêmes espaces, ce qui « représente une révolution symbolique des sexes dans leurs rapports au savoir[1644]». Elle date cette période des années soixante et soixante-dix et rappelle que la circulaire du 10 octobre 1966 introduit la mixité dans l'enseignement technique[1645]. On peut estimer alors que tacitement le partage égalitaire des savoirs techniques, culturels et scientifiques est acquis, en revanche la formation au langage du corps (l'EPS) attendra les années quatre-vingt du XX^{e} siècle pour être partagée en commun par les élèves des deux sexes.

Une autre façon de parler de la mixité spatiale est de penser l'organisation de l'espace. La circulaire de 1957 sur la gestion des internats mixtes en est un exemple. L'inspectrice Odette Brunschwig revient sur la gestion des locaux dans son article de 1961 :

> La nature de la discipline imposée aux élèves d'un établissement dépend avant tout des locaux ; de leurs dimensions et dispositions. Dans un établissement mixte, la stricte séparation des installations sanitaires, des infirmeries sont indispensables, à l'externat comme à l'internat. La règle d'or, c'est de penser un établissement mixte comme tel, et non comme un établissement de garçons où l'on tolère des filles (l'inverse se produit, mais beaucoup plus rarement) sans rien vouloir

[1642] Michaël ATTALI, Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLO, et Jean SAINT-MARTIN, « Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975) : Les résistances de l'école », *Clio. Histoire, Femmes et Société*, *dossier* « Voyageuses » sous la direction de Rebecca Rogers et Françoise Thébaud, n° 28, 2008, p. 243 à 260, p. 260. [En ligne].
[1643] Ibid.
[1644] Michelle PERROT, « La mixité scolaire : une expérience récente », in *Quelle mixité pour l'école ?* Les débats du CNP, Albin Michel, 2004, p. 18 à 27, p. 25.
[1645] La circulaire du 10 octobre 1966 est complétée l'année suivante par la circulaire n° IV, 67-370 du 12 septembre 1967 sur Enseignement technique : aucune candidature féminine ne peut être refusée à l'exception de celles qui se porteraient sur les formations débouchant sur les emplois interdits aux femmes par la réglementation en vigueur, « Il y aura lieu d'éviter que la recherche d'une mixité de principe n'aboutisse à n'insérer dans certains établissements qu'un petit nombre de jeunes filles. Celles-ci doivent en effet être suffisamment nombreuses dans les sections qui les accueillent afin que la formation qu'elles reçoivent puisse être pleinement efficace ».

> changer, ni en gros ni en détail, à l'organisation matérielle et pédagogique de la maison. Très fâcheuse m'apparaît la formule faussement équitable « ne pas faire de différence. Soumettre les filles au même régime que les garçons », par exemple, leur appliquer les retenues. Au lieu de rénover les méthodes, de les vouloir mieux adaptées au progrès de la psychologie de l'enfance, à l'évolution sociale (car nous sommes bien obligés de tenir compte de celle-ci, et de la pression des mœurs de notre temps), on applique automatiquement à des situations nouvelles des formes archaïques, sans rien obtenir qu'une déperdition d'énergie et des résultats décevants, - mais ce n'est pas la co-éducation elle-même qu'il faut accuser[1646].

Elle se soucie du confort des filles et ne propose pas une égalité de traitement entre les unes et les autres. D'ailleurs elle le dit aussi dans un autre paragraphe :

> L'adaptation des filles à la vie scolaire, à l'internat surtout, se fait parfois moins facilement que celle des garçons : c'est surtout l'effet de l'éducation familiale qui protège plus attentivement et plus longtemps les filles. Elles sont plus fragiles est plus menacées. C'est encore, c'est toujours vrai, malgré l'éducation physique et les sports, malgré l'affranchissement des corvées domestiques et l'indépendance sociale, malgré les études plus poussées et l'apprentissage d'une profession[1647].

La représentation des différences sexuées commande des règles de conduites et de surveillance qui restent très proches de ce qu'il est convenu d'appliquer dans les établissements séparés. La mixité n'a pas apporté de changements majeurs. Des exceptions toutefois, dans les établissements expérimentaux des classes nouvelles et classes pilotes. Ils sont les premiers à expérimenter des formes d'autodiscipline avec un public mixte. Les souvenirs des élèves du lycée de Montgeron sont émouvants lorsqu'ils racontent la « carte de liberté » leur donnant droit de circuler et de fréquenter lieux et personnes de leurs choix :

> […] cette carte d'identité scolaire portait un nom bien plus extraordinaire : la « Carte de Liberté ». Et elle le portait bien, c'était une sacrée trouvaille ! Sans carte de Liberté, on n'était plus libre : d'aller à la bibliothèque pendant les heures d'étude ; de quitter le lycée plus tôt si l'on n'avait plus de cours. […] de participer à toutes les activités ludiques qui étaient organisées par les enseignants.
>
> En fait, sans sa carte de liberté, l'espace du lycée se réduisait aux salles de cours et aux salles d'études ! Quelle horreur de voir les copains filer vers des mondes de plaisirs et de ne pouvoir les suivre ! […] Mais quel message symbolique ! le droit de liberté comporte des devoirs sociaux, la liberté ça se mérite ! …
>
> Le symbole a marqué des générations jusqu'à… ce qu'« il soit interdit d'interdire »…[1648]

Ceci n'empêche pas la surveillante générale d'exercer « une surveillance étroite », il n'était pas question de « geste déplacé » lorsque « Chaque fin de trimestre un bal était organisé dans

---

[1646] Odette BRUNSCHWIG, « L'éducation mixte », ..., *op.cit*., p. 7
[1647] *Ibid.* p. 6.
[1648] Voir « L'abécédaire » avec 48 petits textes pour décrire des pages de l'époque, sur le site *Mémoires vives du Lycée de Montgeron,* [En ligne].

la salle de liège (pour ceux qui avaient leur carte de Liberté) », raconte Michel-Paul B. lors d'un entretien. Il a pu faire des comparaisons :

> Ma perception des relations dans ce cadre était très différente de ce que j'ai pu voir par la suite dans une pension de garçons. Le positionnement « égalitaire » de la relation induit par la mixité était un facteur de réduction du machisme, mais la règle n'était pas générale, et j'ai connu des exemples de garçons giflant une fille qui ne voulait pas « coucher »…[1649]

En une phrase Michel-Paul B. présente deux formes de rapports sociaux de sexes, entre égalité et rapports de dominations masculines. Cette expérience relatée avec le recul de l'âge expose ainsi les deux biais de la mixité dans le secondaire. D'abord parce qu'elle n'a pas été conçue pour promouvoir le principe de l'égalité des droits des femmes et des hommes ; même si elle y participe mécaniquement. Et ce n'est pas ce qui est recherché jusqu'à ce que la population française se rebiffe à la fin des années soixante. Le deuxième biais est constitué des risques inhérents au mélange des sexes qui se combine aux rapports de domination masculine. Ce risque d'immoralité demeure un danger, notamment pour les filles, aussi demande-t-il à être cadré. L'encadrement des corps et des comportements s'exerce à travers la maîtrise de la discipline, à défaut d'une réelle réflexion collective concernant l'éducation scolaire dans la mixité.

L'institution entend non seulement instruire, mais aussi éduquer au savoir-vivre, c'est ce que disent les règlements intérieurs des établissements scolaires[1650]. Ce pan de l'éducation dépend d'une certaine forme de discipline liée aux exigences, elles-mêmes régies par les codes sociaux.

Les tenues sont réglementées par des codes vestimentaires et des interdits. La blouse est quasi obligatoire dans tous les établissements comme à Montgeron. Michel-Paul B. pense qu'« *elle était obligatoire pour atténuer les différences sociales et sexuelles, elle cachait les poitrines* » dit-il. Mais pas seulement les poitrines, puisque les garçons portent aussi des blouses. Elles font office d'uniforme depuis les débuts de l'histoire de l'instruction publique[1651]. Le port de la blouse est valable pour les deux sexes, sans code couleur au lycée de Montgeron d'après Michel-Paul B. Ailleurs on a pu imposer une différenciation sexuée à partir des coupes ou des

---

[1649] Entretien individuel avec Michel-Paul Bourdin. Élève au lycée de Montgeron entre octobre 1956 et juin 1963.

[1650] Ludivine BANTIGNY, *Le plus bel âge ?..., op .cit.*, chapitre 2 : « Apprentissage. Jeune, enseignement et modernité ».

[1651] Nicole PELLEGRIN, Françoise COUSIN, *Tabliers au masculin, tabliers au féminin. Actes du colloque CNRS/AFET, Niort novembre 2007*, Chauvigny, APC, 2009, ill.

couleurs des blouses. Dans tous les établissements, mixtes ou non mixtes, se maquiller, se vernir les ongles, se teindre les cheveux est rigoureusement interdit pour les filles. Le port de la robe ou de la jupe est obligatoire jusque dans les années soixante-dix alors que le blue-jeans est interdit aux garçons. Christine Bard note que « L'école reste un lieu de forte contrainte vestimentaire, de plus en plus difficile à supporter pour les jeunes. […] Après 68, l'interdit reste concrètement vécu par les jeunes filles qui ne peuvent le porter [le pantalon] à l'école[1652]». Quant aux garçons, ils portent parfois une cravate dans les classes du second cycle.

[1652] Christine BARD, *Une histoire politique du pantalon*, Paris, Éditions du Seuil, 2014, 460 p., p. 384.

Photo VIII-1 : Collège Henri Fabre de Carpentras. Classe de seconde C et M, 1950 - 1951

La prise de vue devant les arcades de la cour de récréation est une tradition que l'on retrouve sur toutes les photos annuelles du collège Henri Fabre de Carpentras. La photo [VIII-1] des seconde C et Moderne de 1950-1951 du collège de Carpentras n'est pas de bonne qualité, mais un élément particulier la rend intéressante[1653]. On compte six filles pour 18 garçons. Pour la pose les élèves ont quitté la blouse, or l'une d'entre elles est en pantalon (deuxième en bas à droite). Ce fait rare brave les interdits, mais s'explique par le temps froid. La prise de vue a lieu sans doute un jour de froid d'hiver puisque tous les élèves et leur professeur portent un manteau. Il n'empêche la présence de cette jeune fille en pantalon est tolérée sur la photo officielle de la classe. Autre caractéristique elle est la seule à avoir les cheveux plus courts que la moyenne. Un jeune garçon (premier à gauche) encore en culottes courtes est assis à côté des filles qui sont en jupe ou en robe avec des chaussures basses et socquettes. Enfin, les postures

[1653] Voir le chapitre 7. Carpentras n'est pas comptabilisé en tant qu'établissement mixte en 1954 (cartes) car toutes les filles ont intégré le collège de fille qui était l'ancienne EPS de filles. Leur collège devient ensuite le lycée mixte Victor Hugo en 1965.

des uns, des unes et des autres sont différentes. Les cinq filles, toujours placées devant, sur toutes les photos de l'époque étudiée, sourient à l'objectif, ce qui n'est pas le cas des garçons. Françoise Mayeur écrit à propos des périodes précédentes de la fin XIX^e^ et début XX^e^ siècle que : « Les mèches « folles » ne doivent échapper à la coiffure[1654]», étant un gage de bonne tenue pour les élèves comme pour les enseignantes. On peut vérifier que la sagesse des coiffures perdure chez les jeunes avec des cheveux mi-longs retenus, les filles gardent le front dégagé, sans franges. Quant aux garçons ils n'auront le droit de succomber à la mode des cheveux plus longs à la fin des années soixante-dix tant qu'ils sont lycéens.

Les relations entre les filles et les garçons sont toujours décrites par les adultes sous l'angle de la camaraderie. Madeleine Borde écrit : « s'il y a par hasard flirt, c'est très rarement entre deux élèves d'une même classe[1655]». Les autres témoignages de professeurs précisent souvent l'absence de chahuts et d'indiscipline dans leurs classes mixtes. Selon eux, le mélange facilite l'émulation, « *l'esprit fille n'existe pas dans une classe mixte : le papotage, cachotterie, chuchotement…* » et les garçons apporte plus de vie dans le cours[1656]. Odette Brunschwig également fait ce constat. Tous les reportages télévisuels insistent d'ailleurs à poser la question des sentiments entre camarades. Et, à l'unanimité les réponses des adolescent-e-s répondent que les relations sont amicales. Par exemple en 1968 le journaliste demande : « *Est-ce qu'on ne tombe pas trop vite amoureux dans une classe mixte ? Est-ce que ça empêche le travail ?*[1657]». Les réponses sont rassurantes pour les adultes puisqu'un garçon répond d'abord que la mixité n'a pas d'effet de divertissement, au contraire elle stimule à travailler, car *« les garçons se sentent un peu vexé*s » lorsqu' une fille est en tête de classe. Une fille y voit l'avantage d'être dans un endroit plus libéral. Une autre pense que « *l'on peut se faire des amis, se faire des copains. Et le flirt ?... Il existe virtuellement*[1658]».

Contrairement à certaines idées reçues, la teneur des discours est fidèle à ce que Ludivine Bantigny retrace dans *Le plus bel âge de la vie ?* lorsqu'elle étudie la jeunesse des années

---

[1654] Françoise MAYEUR, L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle, Paris, Hachette, 1979, p. 61.
[1655] Madeleine BORDE, « La mixité en seconde », ..., *op.cit.,* p. 12
[1656] Extrait in ORTF, Armand JAMMOT, et Alain JÉRÔME, « La mixité dans les lycées et collèges »,…, *op. cit.* 4 avril 1968.
[1657] Extrait in ORTF, Jean-Marie DUPONT, « Des garçons et des filles », …, *op.cit.*, mars 1968.
[1658] Extrait in, ORTF, Armand JAMMOT, Georges PAUMIER et Françoise DUMAYET, « Pour ou contre l'école mixte », …, *op.cit.*, décembre 1961.

d'après-guerre. En effet : « le discours sur un conflit de générations tant proclamé ne semble pas avoir trouvé à l'époque un ancrage très solide dans la réalité des comportements et des mœurs. Celles-ci se trouvaient encore étroitement normées et sexuées[1659]». Les comportements des élèves du secondaire restent, dans l'ensemble conformes à ce qu'on attend d'eux et d'elles.

Conclusion du chapitre 8

Les regards portés sur la coéducation et son corollaire la mixité reflètent la complexité des adaptations aux mutations culturelles, sociales et économiques. Au cours des trente années qui succèdent à la Seconde Guerre mondiale, les contemporain-e-s se sont plutôt désintéressés de cette question, pendant que dans les milieux concernés directement par le processus, quelques professionnel-le-s s'interrogent sur son intérêt. Enfin, ceux et celles qui la vivent au quotidien banalisent le phénomène que l'expérimentation rend comme un système évident.

Au terme de cette étude qui croise les silences et les discours, les théories et les pratiques, la mixité dans le système scolaire apparait comme le moyen commode de répondre aux nécessités de « l'explosion scolaire », dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement. L'administration centrale s'est adaptée pour garantir l'accueil d'un nombre croissant de jeunes dans des formations générales qui élèvent le niveau d'instruction générale. Les décisions administratives, étatiques ou locales, suivent les besoins sociaux sans les précéder.

Un tournant s'opère au milieu des années cinquante. Alors que les pédagogues, sociologues, psychologues réfléchissent aux impacts de l'enseignement en commun, les circulaires de 1952 et 1957 proposent un mode d'emploi pour les internats mixtes. La même année l'Église confirme son opposition avec l'Instruction papale. Et, parallèlement les décisions de construction des grands lycées mixtes ouvrent leurs portes, notamment à partir de la rentrée 1958. Là encore la pratique précède la réforme Berthoin qui au demeurant ne dit rien sur l'organisation de la mixité. Mais « qui ne dit mot consent », aussi est-il convenu que les nouveaux établissements scolaires en construction seront mixtes.

Les formes des discours sur le mélange des sexes, quelles que soient leurs origines, produisent du genre. On regarde les bénéfices que la mixité peut produire sur les unes et les

---

[1659] Voir, Ludivine BANTIGNY, *Le plus bel âge ?... op. cit.*, chapitre 1 : « Initiations. Normes, valeurs et pratiques d'une génération nouvelle »**,** p. 55.

autres. Les filles sont-elles gagnantes lorsque leurs comportements sont en mesure d'être influencés par celui des garçons ? Les garçons peuvent-ils perdre au change en étant formés intellectuellement aux côtés des filles ? En tout cas on attend qu'elles et ils gardent leur féminité et leur virilité, et que les normes morales de « bonnes tenues » soient respectées. Quant aux jeunes, elles et ils s'adaptent aux règles collectives de séparation des sexes à l'intérieur des structures mixtes.

La banalisation de la mixité se poursuit dans les années soixante d'autant que la réforme Capelle-Fouchet confirme les nouveaux collèges d'enseignement (CES) mixtes dès leur création. Après soixante-huit les règles internes dans les établissements s'assouplissent au cas par cas. Mais ce qu'on appelle désormais mixité n'a toujours pas d'assise sur le plan législatif. Le processus national français n'est pas unique puisqu'un rapport de l'UNESCO de 1971 note en introduction : « Dans la majorité des pays aucun texte ne spécifie une option en faveur d'un enseignement entièrement mixte[1660]». Or le titre même du rapport rappelle le lien entre mixité et la recherche d'égalité entre les femmes et les hommes.

En France, le décalage entre le temps politique et le temps sociétal ne se fait pas tant sur l'application de la mixité que sur celui de la loi qui légalise en 1975 un état de fait. La loi Haby signe alors l'épilogue de l'histoire de la mixité en France.

[1660] Monique HECKER, « Enseignement mixte et promotion de la femme ». *Chronique de l'UNESCO* XVII, n° 8-9, septembre 1971, p. 324 à 331, p. 324.

ÉPILOGUE

LA MIXITÉ DANS LES ANNÉES 1970 : UN IMPENSÉ DU COLLÈGE UNIQUE ?

La jeunesse Française née après la guerre, de plus en plus nombreuse, prend sa place dans la société des années soixante et soixante-dix. Parallèlement, la société se fabrique une nouvelle vision du monde qui ne va pas sans des tensions et même des ruptures générationnelles. Cependant elle se libère de carcans moraux dans le cadre de la forte croissance économique en phase avec les mutations culturelles. La libération sexuelle notamment, bouleverse et transforme les relations sociales. A l'école, la séparation des filles et des garçons devient désuète, d'autant que le système du mélange des sexes arrange tout le monde sur le plan pragmatique. Ainsi, le système de la mixité, après s'être installée silencieusement dans l'enseignement secondaire, apparaît irréversible aux yeux des contemporains-e-s. Aussi dans un consensus implicite, l'État, à la faveur d'une réforme profonde de l'éducation nationale, légalise et rend obligatoire le dispositif de l'enseignement mixte, au milieu des années soixante-dix (entre 1975 et 1976).

Cela n'empêche pas Nicole Mosconi, philosophe en sciences de l'éducation, sans doute la première à analyser la mixité sous l'angle de l'impensé collectif de dire que : « la mixité n'est pas un choix pédagogique, idéologique ou politique[1661] », ou encore de parler d'« absence de débat politique ou idéologique[1662] » et que la mixité « ne correspond pas à un dessein[1663] » au sein même du système éducatif. Ensuite, les historiennes de l'éducation, telles Rebecca Rogers, Michèlle Zancarini-Fournel, Cécile Ottogalli confirment à leur tour que le mélange des sexes n'est pas véritablement pensé à l'échelle des responsables du monde de l'éducation comme des responsables politiques du XX^{e} siècle. La phrase d'Antoine Prost souvent reprise : « De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profonde […] et pourtant

[1661] Nicole MOSCONI, La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ? Paris, PUF, 1989, p. 41.
[1662] *Ibid.*, p. 42-43.
[1663] *Ibid.*, p. 43.

elle s'est effectuée sans même qu'on y prêtre attention[1664]» évoque également la cécité et les silences à l'égard de la mixité.

Pour revenir à la loi, la mixité de sexe dans l'enseignement secondaire est applicable de façon systématique depuis la promulgation de la loi Haby en 1975. Ou plutôt depuis décembre 1976, date de la promulgation des décrets d'application de la loi. La mise en œuvre effective commence alors à la rentrée 1977. Ceci revient à imposer la mixité à tous les échelons du système éducatif, du primaire aux classes de l'enseignement général, technique et professionnel du secondaire.

1. Que dit la loi Haby et les décrets de la loi ?

De fait, les vingt-deux articles de la loi Haby votée en juillet 1975 n'évoquent pas la question de la mixité. Elle mentionne dès l'article premier que « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation ». L'article 4 précise « tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire » qui se traduit dans l'article 5 par : « la formation secondaire peut être prolongée dans les lycées ».

L'article « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'éducation nationale (1882-1976) [1665]» de Michelle Zancarini-Fournel a déjà montré que ce n'est pas dans la loi de 1975, mais dans les décrets d'application de 1976 que « la mixité est introduite à tous les degrés ». En effet les décrets promulgués, un pour chaque degré de la maternelle au secondaire (n° 76 1301 ; n° 76 1303 ; n° 76 1304), disent que filles et garçons sont ensemble à l'école[1666]. À chacun, une formulation particulière :

- Pour l'école élémentaire il est écrit : « les classes maternelles et primaires sont mixtes[1667]» (article 10).

Les formulations sont beaucoup moins explicites en ce qui concerne le secondaire :

[1664] Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, L'école et la famille dans une société en mutation*, tome 4, Paris, Perrin, 2004, p. 576.

[1665] Voir, *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, Rebecca ROGERS (dir.), Sociétés, espaces, temps, Lyon, ENS, 2004, p. 25 à 32, p. 31.

[1666] *B.O.*, numéro spécial (6-1-1977), décret n° 76 1302, 28 décembre 1976, « l'organisation et fonctionnement du comité des parents dans les écoles. Le dernier décret (n° 76 1305) s'occupe de « l'organisation administrative et financière des collèges et des lycées ».

[1667] *B.O.*, numéro spécial (6-1-1977), décret n° 76-1301, 28 décembre 1976, « l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires ».

- Pour le collège unique l'expression choisie dans l'article premier est : « Ils [les collèges] sont ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes[1668]».

- Pour les lycées il n'est question que « des élèves » dans l'article 1, sous-entendu que les élèves sont des deux sexes[1669]. Et l'article 9 précise que l'inscription pour « Tout enseignement et toute spécialité professionnelle, sous réserve de dispositions du Code du travail, sont admissibles aux élèves des deux sexes ».

Ainsi, le terme mixité n'est pas employé pour l'enseignement secondaire.

Au même titre que la mixité n'est pas nommée, la présence des filles est masquée à cause de la neutralité des mots pour les désigner. En effet, l'organisation concerne des « élèves » ou des « enfants », il n'est pas question d'un public sexué. De fait, les filles et les garçons de 5 à 16 ans (et plus) sont des « enfants ». Et, dans les décrets d'application ils sont appelés « élèves » dans le texte de la loi de 1975. Ainsi les termes épicènes neutralisent les individus et masquent la présence des filles. L'usage traditionnel du masculin universel de la grammaire française qui inclut le féminin dans le masculin générique n'est pas tout à fait neutre puisque le masculin commande. A l'image d'une phrase de conclusion prononcée par René Haby, l'Éducation nationale pense en termes de masculin universel. Le ministre termine son discours ainsi : « Je viens de dessiner à grands traits le type d'homme et de citoyen que nous nous proposons de créer [...][1670]» pour présenter aux députés en juin 1975 le texte de loi qui doit être voté le mois suivant. L'idée est cependant de donner des chances égales à toutes les filles et à tous les garçons avec l'égalité de traitement des individus. L'égalité est l'un des objectifs majeurs de la loi Haby qui précise vouloir « favoriser l'égalité des chances[1671]» en instituant l'école moyenne. Autrement dit, le collège unique correspondant au premier cycle en quatre ans de l'enseignement secondaire pour les jeunes de 11 à 16 ans

[1668] *B.O.*, numéro spécial (6-1-1977), Décret n° 76 1303, 28 décembre 1976, « l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges », article premier.
[1669] *B.O.*, numéro spécial (6-1-1977), Décret n° 76 1304, 28 décembre 1976, « Organisation des formations dans les lycées ». Le terme « orientation » n'a pas été conservé.
[1670] AN 19770599/3, liasse : « 1975, la préparation de la loi », document :« 17 juin (mardi) 1975, discours prononcé devant l'Assemblée nationale par René HABY », p. 19 à 27.
[1671] Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, article 1 : « Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ».

2. *La mixité n'est pas un principe*

Le manque apparent de l'affirmation de la mixité dans l'enseignement secondaire pose problème. Peut-on considérer la mixité comme obligatoirement instaurée en 1976 ?

La lecture littérale des textes réglementaires nécessite des explicitations aux regards de juristes. Ainsi il est convenable d'interpréter le terme « indifféremment[1672]» de l'article 1 du décret sur les collèges en complétant : *ensemble* et *sans choix* :

- « ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes » *ensemble*,
- « ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes » *sans choix,*

pour que la loi, ou plutôt ses décrets, imposent la mixité dans les collèges et les lycées.

Dire « indifféremment » exprime l'ouverture obligatoire aux deux sexes sans possibilité de trier selon le critère sexe. Alors que, selon une juriste, le mot mixité pourrait être interprété comme un moyen de favoriser l'un des deux sexes, à partir du moment où l'on respecte la présence des deux sexes, quels que soient le nombre et l'organisation du mélange[1673].

Cependant si l'on s'arrête sur l'article 9 du décret à propos des spécialités professionnelles des lycées qui précise : « sous la réserve de disposition du code du travail[1674] » des discriminations sont envisageables lorsque la formation concerne des métiers encore non autorisés aux femmes en 1976.

Édouard Breuse en 1970, faisant le constat que la mixité progresse dans le secondaire et a « pris de court les responsables de l'éducation nationale[1675] », parle de « cette situation paradoxale[1676]» :

> […] c'est dans l'enseignement technique que l'introduction de la mixité [nous] paraît la plus symptomatique. Elle a été clairement instaurée par la circulaire du 10 octobre 1966 qui a posé nettement le principe de l'égalité d'accès des filles et des garçons aux enseignements techniques et professionnels de tous les niveaux. Un grand nombre d'établissements scolaires qui accueillaient exclusivement des garçons furent ouverts sans restriction aux jeunes filles. […] Par la circulaire n°

[1672] *B.O.*, numéro spécial (6-1-1977), décret n° 76 1303.

[1673] Voir les acceptions de la définition du terme « mixité » dans l'introduction de la thèse. Notamment la proposition émise par Geneviève Fraisse qui estime la « mixité réelle » lorsque la présence de l'un des deux sexes correspond à au moins 30 % de l'effectif total.

[1674] *B.O.*, numéro spécial (6-1-1977), décret n° 76 1304. Cet article est abrogé en 1990 par le décret n° 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves, JORF n°137 du 15 juin 1990 page 6969. Entre temps Le principe de non-discrimination des sexes a été introduit dans le code du travail par l'une des lois Auroux (4 août 1982). La Convention des Nations unies (CEDAW) du 18 décembre sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes notamment dans le domaine de l'emploi est ratifiée par la France en 1983.

[1675] Édouard BREUSE, *La coéducation dans les écoles mixtes*, L'Éducateur. PUF, 1970, p. 65.

[1676] *Ibid.*, p. 65.

> IV, 67-370 du 12 septembre 1967, M.P. Laurent, secrétaire général du ministère, signalait que, dans ces établissements, aucune candidature féminine ne pouvait être refusée à l'exception de celles qui se porteraient sur les formations débouchant sur les emplois interdits aux femmes par la réglementation en vigueur. Cette circulaire est assortie de considérations d'ordre pédagogique inaccoutumées qui méritent d'être signalées, telle celle-ci :« Il y aura lieu d'éviter que la recherche d'une mixité de principe n'aboutisse à n'insérer dans certains établissements qu'un petit nombre de jeunes filles ; celles-ci doivent en effet être suffisamment nombreuses dans les sections qui les accueillent afin que la formation qu'elles reçoivent puisse être pleinement efficace ». Cette circulaire stipule entre autres recommandations, […] du souci de ne pas engager les jeunes filles dans une aventure dont elles feraient finalement les frais[1677].

Les formulations des décrets de 1976 permettent d'imposer, sans la nommer, la mixité de sexe dans l'enseignement secondaire. Dans les faits, il faut admettre une part d'interprétation de la loi, car le législateur n'écrit pas forcément la règle lorsqu'elle ne lui paraît pas nécessaire. A partir du moment où un système est admis, pratiqué, et ne fait pas polémique, un texte de loi plus précis ne semble pas toujours utile au législateur. C'était le cas de l'enseignement mixte. Les imprécisions sémantiques sont tout de même le reflet de l'évolution des mentalités. Dans les années soixante-dix, l'opinion publique et l'Éducation nationale n'envisagent plus un système non mixte, signe d'une évolution en « creux », rendue invisible par des pratiques généralisées.

3. La préparation de la loi s'appuie sur le principe de l'égalité pour tous[1678]

Les archives du ministère concernant la préparation de la loi Haby permettent de confirmer le fait que la réflexion sur la mixité n'a pas eu lieu.

Parmi les travaux préparatoires à la loi, le rapport Legendre, mentionne la nécessité de s'adapter à l'évolution des mentalités et aux demandes du corps social parce que : « L'aspiration démocratique à l'égalité a probablement marqué l'enseignement plus que tout autre domaine, depuis le début du siècle[1679]». Il est question de l'égalité des chances, pensée en termes d'écarts socio-économiques. Mais la conception de l'égalité n'est pas réfléchie en termes de reconnaissance de l'un et l'autre sexe dans leur égale valeur. L'égalité pour tous et

---

[1677] *Ibid.*, p. 66.

[1678] L'absence de « et toutes » respecte les formulations usitées au XX^{e} siècle.

[1679] AN, 19770599/3, dossier intitulé : « Avis du conseil économique et AN (Ass Nationale) », rapport rédigé au nom de la Commission des affaires culturelles familiales et sociales, sur le projet de loi relatif à l'éducation, par M. Jacques Legendre député, imprimé de l'AN, n° 1751, mis en distribution le 16 juin 1975.

pour toutes de façon indifférenciée revient à l'égalité formelle en droit sur laquelle repose la mixité scolaire. La technocratie éducative ne la nomme pas, en revanche elle entérine le processus de la mixité en tant que « modèle moderniste, égalitaire[1680]» et démocratique qui remplace le « modèle traditionnel[1681]» de la séparation des sexes.

Ce modèle est ainsi conforme aux deux principes qui guident la loi de réforme de 1975 : égalité et laïcité. Le collège unique est la solution démocratique. René Haby, nommé ministre de l'Éducation nationale par le nouveau président de la République, Valéry Giscard d'Estaing, en 1974 est chargé de poursuivre les travaux engagés par son prédécesseur, Joseph Fontanet[1682]. La mission de la loi consiste à restructurer en profondeur le système scolaire en reprenant l'idée, ancienne, de l'école unique que les précédentes réformes de la V^{e} République avaient engagée[1683].

Ainsi, René Haby reprend les mêmes orientations que le projet Fontanet[1684]. Lorsque, un mois avant le vote il défend son projet de loi devant les députés de l'Assemblée nationale il insiste sur le fait que la loi respecte profondément le principe de laïcité, parce que : « l'éducation doit être démocratique et libérale, dans le respect de la personnalité de chacun [1685]». Il exprime ainsi l'idée que les élèves forment à la fois une masse et des individualités dont il faut prendre comptent. Pourtant les individus filles et les individus garçons, reconnus égaux, conformément

---

[1680] Nicole MOSCONI, La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?... op.cit., p. 36.
[1681] *Ibid.* p. 36.
[1682] Joseph FONTANET, ministre de l'Éducation nationale sous la présidence Pompidou, venait de proposer une réforme du système éducatif. Le projet Fontanet était déjà bien avancé puisqu'un livret destiné aux parents d'élèves était publié en 1974 pour expliquer les enjeux de la réforme afin de « donner à tous les enfants les mêmes chances à l'école quelle que soient leur origine et leur environnement… » - « Qui est concerné ? : Cette réforme modifie profondément l'enseignement de la 6ème à la terminale. Elle intéresse directement tous les collégiens et lycéens » […] « elle concerne aussi les écoliers et les étudiants ; A travers tous ces jeunes elles touche tous les parents d'élèves et l'ensemble des enseignants. ». Son application était prévue pour la rentrée 1975. La distinction des sexes ne fait pas parti du vocabulaire.
[1683] Voir, Laurent GUTIERREZ, et Patricia LEGRIS, *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, PUR, 2016. Jean-Michel BARREAU, Jean-François GARCIA, et Louis LEGRAND, *L'école unique : de 1914 à nos jours*, Pédagogues et pédagogies, Paris, PUF, 1998.
[1684] René Haby à l'occasion d'entretiens/souvenirs avec Marie-Thérèse Frank fait une relecture de la période de son passage au ministère ce qui permet de sentir le contexte dans lequel s'est effectué l'élaboration de la loi réformatrice. La mixité n'est pas une question abordée dans son propos. *René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse. 1919-2003*, Texte établi et présenté par Marie-Thérèse FRANK et Pierre MIGNAVAL, Lyon, INRP, 2008, 180 p., p. 87 à 105.
[1685] AN 19770599/3, liasse : « 1975, la préparation de la loi », document :« 17 juin (mardi) 1975, discours prononcé devant l'Assemblée nationale par René HABY », p. 19 à 27. Discours pour justifier la loi à faire voter et répondre aux différents points critiqués par les contradicteurs. Voir également « Texte : proposition pour une modernisation du système éducatif - 1975 » in Jean-Michel BARREAU, Jean-François GARCIA, et Louis LEGRAND, *L'école unique: de 1914 à nos jours*, Pédagogues et pédagogies, Paris, PUF, 1998, p. 101 à 109.

aux idéaux scolaires, sont indifférenciés dans leur statut d'élève. Si le ministre décline ensuite des arguments pour justifier le développement du sens de l'autonomie individuelle et collective et faciliter les expériences pédagogiques, en revanche promouvoir la mixité dans les établissements n'est pas venue à l'esprit du législateur.

La loi s'applique pour tous et pour toutes, aux filles comme aux garçons, sur le principe fondamental et universel de l'égalité, dans le cadre de la démocratie laïque. Quant à la mixité, elle n'est qu'une règle implicite[1686]. Ainsi, alors que la norme de la séparation des sexes est devenue caduque, l'évidence de la mixité scolaire a fait loi

[1686] Ce n'est qu'en 1982 que l'État érige la mixité comme principe égalitaire. L'arrêté du 12 juillet 1982 paru dans le Bulletin Officiel n°29 du 22/07/1982 assigne à cette dernière : « d'assurer la pleine égalité des chances entre garçons et filles »par la « lutte contre les préjugés sexistes » pour « changer les mentalités afin de faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Photographie C-1, « Collège Henri Fabre de Carpentras. Classe de seconde 1945-1946 ».
Source : collection privée, André Ughetto

1. Re-présenter la mixité des sexes

Revenons sur ces photographies conservées dans des archives privées, souvenirs de la jeunesse d'ancien-ne-s élèves rencontré-e-s au cours d'entretiens parce qu'elles et ils avaient vécu une partie de leur scolarité en situation de mixité.

A l'aune de nos interrogations, proposent-elles un autre regard sur les phénomènes étudiés ? S'agit-il d'une mise en scène de la coéducation ? du coenseignement ? de la mixité ? Comment décerner à travers ces représentations la réalité des expériences ? Comment démêler ce qui est de l'ordre de la présentation institutionnelle et ce qui relève de l'affirmation d'individualités marquées par leur appartenance de sexe ?

Les photos, malgré la mise en scène, laissent passer des informations qui font en partie écho aux souvenirs d'ancien-ne-s élèves. La lecture des deux photos de classes choisit en fonction de leur date et des choix de mise en scène témoignent de l'installation de la mixité. Les filles et les garçons sont photographiés ensemble, accompagnés de leurs enseignants (sans -e), elles et ils forment un groupe uni ,tout en étant quelque peu séparés ou regroupés selon leur sexe d'appartenance. Ces photographies officielles sont alors à l'image de ce que l'histoire de la mixité a montré dans sa forme institutionnalisée. Les extraits d'entretiens avec trois anciens élèves complètent le tableau sur la façon dont les élèves ont pu vivre la mixité. De quoi se souviennent-elles et se souviennent-ils, du mélange des sexes, alors qu' elles et ils l'ont vécue à une époque où le système éducatif impose normalement la séparation ?

a. Des photos de classe qui fixent le souvenir

Sur les photos de classe les élèves, filles et garçons côte à côte, sont figé-e-s.

Au collège de Carpentras, juste à la sortie de la guerre, des filles sont présentes dans le collège des garçons. Carpentras ne fait pas partie des établissements mixtes en 1954 (cartes chapitre 7) car toutes les filles ont intégré le collège de filles lui-même était l'ancienne EPS féminine, pour devenir ensuite le lycée mixte Victor Hugo en 1965. Cependant au collège de garçons la tradition de la présence de jeunes filles est ancienne puisque dès les années 1920 quelques-unes sont accueillies pour préparer le baccalauréat à côté des garçons.

En observant la photographie [C-1] de la promotion 1945-1946 qui regroupe les élèves de toutes les classes de seconde de l'établissement, on remarque les écarts d'âge visibles entre les plus jeunes placés devant et les plus âgés, debout, en arrière-plan. Les jeunes garçons sont en culottes courtes, un seul élève porte ostensiblement une cravate (au centre du second rang). Les filles sont en jupe ou en robe, les cheveux longs et retenus, avec des chaussures basses et socquettes. La prise de vue devant les arcades de la cour de récréation est une tradition que

l'on retrouve sur toutes les photographies annuelles du collège Henri Fabre. On remarque également que pour la pose, les élèves n'ont pas de blouse. Enfin, les postures des uns, des unes et des autres sont différentes. Les cinq filles, placées devant, sur toutes les photographies de l'époque étudiée, sourient à l'objectif, ce qui n'est pas le cas des garçons.

Le sourire féminin est moins flagrant sur le cliché suivant pris au tournant de 1960. En revanche le nombre de filles est à part quasi égal avec celui des garçons.

Photographie C-2, « Lycée J.B. Corot de Savigny-sur-Orge. Classe de seconde, 1959-1960 », cliché Tourte & Petitin, Levallois-Perret[1687].

Source : archive privée du lycée Corot de Savigny-sur-Orge

Cette photographie choisie permet d'illustrer l'effectif pléthorique des classes rappelant « l'explosion scolaire » du début des années soixante dans la banlieue sud de Paris. Dans cette

[1687] Une collection importante de photos de classe, prises entre 1957 est 1980, est disponible au lycée de Savigny-sur-Orge dans le bureau des Conseillers principaux d'éducation (CPE). La collection a été sauvé de son départ programmé à la benne lors d'un réaménagement des locaux.

classe de seconde, les filles sont majoritaires, étant plus d'une vingtaine sur les 41 élèves de la classe. La composition de cette classe où filles et garçons se partagent l'espace représente alors ce que l'on qualifie de « mixité réelle ». Le cliché montre la volonté d'une représentation par le caractère composé de l'installation. Or, elle a créé des séparations dans la mixité. Les garçons sont installés massivement en haut et autour du groupe des filles qui sont les seules à être assises sauf un jeune garçon sans doute de petite taille. Elles-mêmes encadrent le professeur au centre. Par principe, sur toutes les photographies de classes, les garçons sont placés dans le fond et les marges lorsqu'il y a des filles. Cela correspond aux représentations stéréotypées de la place des hommes qui « naturellement » plus grands se mettent derrière, d'autant que la galanterie les « oblige » à mettre en avant la présence féminine. On remarque par ailleurs que la blouse est portée par l'enseignant, toujours placé-e-s au centre, alors que les élèves l'ont ôtée pour l'occasion de la photographie. Cette distinction et sa position centrale mettent en valeur la fonction et la personne du professeur.

Plusieurs filles ont des coiffures courtes, à la mode. La jupe est de mise, et les couleurs claires des tenues vestimentaires prédominent chez elles. Cette remarque est valable pour la plupart des photographies de la collection de Savigny-sur-Orge. Quelques touches liées aux modes juvéniles des « *baby-boomers*[1688] » représentent les adolescents « à l'orée des années 1960[1689] » qui vivent dans la société de consommation. Le jeune homme avec ses lunettes noires [C-2, en haut au centre], les garçons cravatés [C-2, en haut à droite], rappelle le temps de *Salut les Copains,* des jeunes « yéyés » ou des « blousons noirs ».

Pour autant, les photos de classes formalisent les tenues standardisées des jeunes alors que la mode évolue rapidement avec le développement du prêt-à-porter[1690]. Si le pantalon féminin et la mini-jupe la mode symbolise les années *sixties* ni l'un ni l'autre ne sont encore autorisés dans les établissements scolaires mixtes et non mixtes[1691]. Cet interdit fait écrire à un rédacteur des *Cahiers pédagogiques* de septembre 1968 : « de nombreux établissements demandent la liberté vestimentaire, la suppression du règlement d'établissement interdisant aux filles le pantalon d'été ou imposant la blouse (nécessaire cependant pour les travaux pratiques, fait-on

---

[1688] Jean-François SIRINELLI, *Les baby-boomers, une génération 1945-1969*, Pluriel Histoire, Paris, Hachette Littératures, 2003, 325 p.
[1689] *Ibid.*, p. 101.
[1690] Christine BARD, *Une histoire politique du pantalon*, Paris, Editions du Seuil, 2014, 460 p., p. 353 à 359.
[1691] Voir Élodie NOWINSKI, « La minijupe, une révolution de tissu », *in* Philippe ATRIÈRES et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dirs.), *68, une histoire collective (1962-1981)*, Paris, La Découverte, 2008, p. 71 à 75.

observer)[1692]». Dans le même numéro une jeune élève de quatrième s'exprime : « dans un lycée mixte il vaut mieux des pantalons classiques que des mini-jupes[1693]», sans d'ailleurs expliquer le rapport avec la mixité qui est peut-être sous-entendue, puisque l'interdit était général à tous les types établissements. Force est de constater que sur l'ensemble des interviewé-e-s lors des entretiens individuels, aucun-ne se plaint de la sévérité des règlements intérieurs entretenue et imposée par les conditions de mixité. Les ancien-ne-s élèves n'en ont pas gardé le souvenir puisque cela n'est jamais évoqué spontanément.

b. « c'était normal »

Les souvenirs d'anciens élèves interrogés relatent des impressions qui corroborent les résultats des recherches de la thèse. L'enseignement mixte ne laisse pas de trace dans les mémoires de celles et ceux qui l'ont vécue ; il s'agit, selon leurs dires rétrospectifs d'« une chose normale ». En tant que pratique scolaire l'accueil d'élèves des deux sexes en même temps, dans l'enseignement secondaire, s'est produit de telle façon que la mixité est perçue comme une banalité.

Jacques Devardieux s'est retrouvé dans une classe de seconde au lycée mixte d'Étampes en 1953-1954 à la faveur d'un déménagement[1694]. Il essaie de se replacer dans l'ambiance de l'époque pour se souvenir[1695] :

> Ça ne m'a rien fait [les classes mixtes], c'était exactement comme quand j'étais dans une école où il n'y avait que des garçons[1696]. Non ça ne m'a rien fait, il faut se remettre dans l'époque, les gens ne réagissaient pas du tout comme maintenant, ils faisaient comme on leur disait de faire ; on vous disait « tu fais ça » et on le faisait, on te disait « tu vas là » et on y allait. On faisait des âneries comme tous les gamins. […]

Il garde l'impression d'une atmosphère un peu oppressante :

> […] On bossait !
>
> On travaillait beaucoup, vous ne vous en rendez pas compte, on avait une trouille d'être recalé, recalé aux examens, au baccalauréat…

[1692] Ibid.
[1693] *Cahiers pédagogiques*, Des lycéens vous parlent, n° 76, septembre 1968.
[1694] Entretien individuel avec Jacques Devardieux, élève au lycée mixte d'Étampes entre 1953 et 1959. Fils unique d'un couple de fromager qui travaillaient d'abord aux Halles puis à Rungis. Jacques a fait une carrière d'instituteur.
[1695] Sur l'intérêt des entretiens en histoire, voir Florence DESCAMPS, *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux,* Rosny-sous-Bois, Bréal, 2006.
[1696] En classe au lycée non mixte de Lakanal à Sceaux de la 6e à 3e.

> Les filles travaillaient plus que les garçons, la plupart étaient beaucoup plus sérieuses, elles avaient une attitude plus sérieuse même si elles ne travaillaient pas plus que nous. […]

Marie-Hélène Signoret, élève au lycée Corot de Savigny-sur-Orge dit avec cinquante années de recul :

> La mixité n'a pas été un problème pour moi, c'était naturel, je l'avais connue depuis le primaire. Depuis la 6ème j'avais l'habitude, ça ne changeait pas. Je n'aurais pas aimé être dans une école non mixte[1697].

Sa représentation de la « non-mixité » est négative. Ses idées reçues proviennent du regard porté sur le Collège d'enseignement général (CEG) de filles voisin du lycée :

> Quand on nous racontait ce qui se passait, quand il n'y avait que les filles, elles avaient beaucoup moins de liberté, elles étaient beaucoup plus surveillées, comme elles étaient moins nombreuses c'était beaucoup plus sévère[1698].

La banalisation du régime de la mixité s'exprime dans les conclusions de Geneviève Ollivier. Élève au lycée Corot de Savigny-sur-Orge à partir de la classe de seconde, elle analyse rétrospectivement la « normalité » de la mixité qu'elle met en regard avec la cécité généralement partagée à l'égard des rapports femmes/hommes avant d'en percevoir les inégalités :

> Nous ne nous posions pas de question sur la mixité que nous vivions quand j'étais élève, ni même dans ma vie professionnelle d'enseignante et formatrice. C'est au syndicat que j'ai vu que les inégalités existaient dans la progression des uns, des unes et des autres. Certaines femmes très compétentes n'ont pas osé prendre des postes à responsabilités alors que cela ne dérangeait pas certains hommes qui n'en avaient pas forcément les moyens…[1699].

Ces retours d'impressions à travers le filtre du souvenir reflètent ce que les archives révèlent. L'évolution en système mixte de l'organisation scolaire s'est réalisée dans l'indifférence à l'égard de la pratique. Lorsqu'elle se généralise, la mixité n'est pas perçue, ou bien elle n'est

---

[1697] Entretien avec Marie-Hélène Signoret, élève au lycée Corot de Savigny-sur-Orge de la sixième à la terminale (1960-1968). Ses parents sont enseignants (son père professeur d'histoire dans le même lycée et sa mère directrice d'école primaire). Marie-Hélène est devenue professeure d'histoire et géographie. Michelle Perrot a dirigé son mémoire de maîtrise, sur le sujet : « Les blanchisseuses à Paris dans la deuxième moitié du XIXème siècle ».

[1698] Ibid.

[1699] Entretien individuel avec Geneviève Ollivier, élève au lycée mixte de Savigny-sur-Orge entre 1960 et 1964. Elle suit ses classes de premier cycle au cours complémentaire (C.C.) de jeune fille de Viry-Châtillon. Geneviève est la dernière d'une famille de huit enfants. Son père originaire du Poitou, travailla toute sa vie dans un établissement de restauration de meubles anciens à Paris. Il finit sa carrière comme responsable du service expédition. Sa mère, bonne élève d'un milieu modeste parisien passa son certificat d'étude à la fin de sa scolarité primaire, puis entra directement à l'usine comme plumassière jusqu'à la naissance de ses enfants.

plus perçue, comme une irrégularité. Le processus de « mise en mixité » des établissements devient la « normalité ». L'évolution du mode de gestion des flux d'élèves, alors que les mentalités changent, entraîne le passage de la séparation des sexes « normale » au mélange « normal » des élèves.

2. Retour sur le parcours de la thèse

Saisir les cadres dans lesquels l'installation de l'enseignement mixte s'est réalisée dans l'enseignement secondaire a guidé la démarche de la thèse. Elle met en évidence le mouvement de balancier entre ce qui « fait » mixité dans les discours et les pratiques et ce qui « autorise » la mixité sur le plan institutionnel.

Pour appréhender à l'échelle nationale, mais aussi régionale et locale, la recherche retrace l'évolution des positions de l'administration centrale à partir des textes législatifs. L'étude des données statistiques a permis de réaliser les cartes de l'implantation du « coenseignement » au début des années trente et en 1954. Elle révèle tout de même le manque de prise en compte du mélange des sexes dans les comptes des effectifs élèves. L'État agit par commodité pour répondre aux besoins de scolarisation, notamment celui des filles. Cependant, il ne cherche pas à regarder comment le coenseignement se réalise. Il ne le voit peut-être pas plus que ne l'ont regardé les élèves témoins qui vivaient la mixité scolaire dans les années cinquante et soixante.

Les bibliothèques constituées à partir des publications sur la « coéducation » (le mot « mixité » n'apparaît pas dans les titres) donnent le corpus des discours sur le sujet depuis la veille de la Première Guerre mondiale jusque dans la seconde moitié du XX^{e} siècle. De fait, lorsque les auteur-e-es francophones parlent de « coéducation », elles et ils s'interrogent sur la « non-mixité » parce que la norme de l'enseignement en France est régie par le principe de la séparation des sexes. Leurs réflexions se nourrissent des expériences étrangères. Les regards se tournent surtout vers les États-Unis qui sont les premiers à avoir généralisé institutionnellement la *coéducation* dès le XIX^{e} siècle. En Europe, des initiatives privées d'internats régis par les méthodes de l'éducation nouvelle sont aussi des points d'appui utilisés par les promotrices et promoteurs de la « coéducation » pour imaginer et proposer le système coéducatif.

La plupart des partisan-e-s témoignent de leurs propres expériences en tant que professionnels dans l'enseignement ayant participé à des expériences coéducatives. À partir des années cinquante les témoins de l'enseignement mixte décrivent alors une situation qu'elles et ils perçoivent comme généralisée ou généralisable. Cependant, les résistances existent parce que le mélange des sexes dans les établissements d'éducation fait peur. Le biais

argumentaire se focalise sur les questions de moralité. Parmi tous les détracteurs/trices de l'idée de « coéducation », seule Jeanne Peti(t)col est une praticienne ; les autres la théorisent plus qu'elles et ils ne la pratiquent. Paradoxalement, l'enseignement secondaire n'est pas le plus visé par les détracteurs de la « coéducation ». Il est vrai qu'aucune loi concernant le second degré n'a donné l'occasion d'une opposition organisée, à la différence de la loi de 1933 sur la « gémination » des écoles primaires.

L'argumentation pour défendre ou condamner le mélange des sexes se construit dans la confrontation d'analyses. Les regards croisés des pédagogues, des spécialistes de l'éducation, des hommes d'Églises, des femmes enseignantes (souvent féministes), permettent de situer les enjeux attribués à la mixité des sexes avec ses atouts et ses inconvénients.

L'étude des prises de position pour ou contre le mélange des sexes dans les établissements du secondaire révèle aussi les glissements sémantiques qui caractérisent cette organisation inédite. Lorsque des filles sont entrées dans les établissements de garçons dans les années 1920 et 1930 on parle toujours du système de « coéducation » que certain-e-s désignent aussi « coinstruction » ; de façon générique on a choisi de parler de coenseignement. Les valeurs éducatives du mélange, entendues à l'époque par le terme coéducation, étaient réservées aux établissements expérimentaux non publics. Après la Seconde Guerre mondiale, bien qu'il soit encore souvent question de « coéducation », l'usage du substantif « mixité » se répand peu à peu dans le discours des éducateurs et éducatrices qui l'observent. Mais le chemin est long avant que son usage ne se généralise réellement. On lui préfère le terme « enseignement mixte ».

3. La « mise en mixité » n'est pas un projet

La recherche démontre que le coenseignement est une forme de compromis qui participe à la démocratisation de l'enseignement amorcée dans l'entre-deux-guerres et qui se renforce au cours des Trente glorieuses. L'histoire de la « mixité » présentée offre ainsi une mise en perspective de l'offre scolaire qui se démocratise. En s'élargissant aux différentes catégories sociales, l'enseignement secondaire s'ouvre aussi à davantage d'élèves filles, et il donne aux élèves les moyens d'obtenir un diplôme de fin d'études (brevet général, brevet technique, baccalauréat, etc.) qui est la porte d'accès à d'autres niveaux d'études, dont les études supérieures. Dans ce processus, les établissements secondaires de filles sont en nombre insuffisant et inégalement distribué sur l'espace national. L'arrivée des filles chez les garçons représente un aspect de la démocratisation encore peu connu.

La « mixité » peut alors s'envisager sous des angles différents. Reflet de nouvelles aspirations sociales ? Simple expédient d'un État en quête d'économies ? Adaptation institutionnelle d'une école aux évolutions sociales ? Sans doute un mélange des trois ; l'interprétation historique fait rarement ressortir le poids d'un seul facteur, tant les questions éducatives sont le fruit d'interactions sociales, culturelles, économiques et politiques.

En France le système scolaire est régi par des décrets et des circulaires. C'est donc le pouvoir politico-administratif (technocratique) qui a la maîtrise des changements législatifs. Mais comme souvent, le législatif est en décalage avec les réflexions autour du sujet. En cherchant à établir une chronologie fine de la mise en mixité, cette thèse confronte les prises de position des pédagogues à la mise en œuvre de politiques – tantôt volontaristes, tantôt pas – ainsi qu'aux pratiques quotidiennes.

Parmi les résultats de la recherche, on constate que les débats qui ont eu lieu avant la Première Guerre mondiale s'amenuisent lorsque le coenseignement dans le secondaire se met timidement en pratique dans les années 1920 et 1930[1700]. Or les pratiques de mixité, en se généralisant entre 1945 et 1975, n'ont pas provoqué de débat parce qu'il n'y a pas de projet politique explicite de mises en œuvre. L'enseignement mixte s'est installé, sans soubresauts, dans une forme de consentement implicite. Or, les pratiques ont neutralisé le débat sur le plan national. D'autant que l'enseignement mixte n'a pas été l'objet d'un projet de société, le débat n'a pas lieu.

En revanche, les polémiques entre partisan-e-s ou adversaires de la « coéducation » ont donné la voix à celles et ceux qui réfléchissent à ses effets. En filigrane, les discussions reposent sur les modes de scolarisation pour les filles et sur leur orientation. Elles interrogent également les apports réciproques que les relations, dans le mélange, peuvent apporter aux deux sexes.

Que nous révèle la chronologie de l'implantation progressive de la mixité ? Nous voyons d'abord des situations de coenseignement permises par le ministère, depuis l'entre-deux-guerres qui se généralise dans de nombreux établissements masculins du secondaire. En revanche le nombre d'élèves concerné-e-s est faible. Après 1945, avec les lycées expérimentaux (dit pilotes), puis dans la seconde moitié des années cinquante, de plus en plus de nouveaux établissements sont mixtes dès leur ouverture. Deux circulaires de 1952 et 1957 organisent même le fonctionnement des internats mixtes pour les lycées d'État. Les

[1700] Le débat des années trente sur la « gémination » concerne avant tout l'école primaire.

motivations sont dans ce cas d'ordre pragmatique avant tout (gestion de la pénurie de l'offre scolaire, satisfaire les besoins des familles, faire des économies de moyens, etc.). L'internat mixte n'est pas appréhendé dans sa dimension pédagogique. Il faudra attendre les circulaires de 1982 pour que la mixité soit dotée de valeurs égalitaires. À l'échelle des collèges, c'est avec la naissance des Collèges d'enseignement secondaire (CES) du décret Capelle-Fouchet en 1963 appliqué en 1965 et la multiplication des nouveaux établissements que se généralise quasi systématiquement la mixité. Les CEG et les anciens collèges municipaux qui se transforment en CES peuvent alors devenir mixtes, sur décision de la direction et de la municipalité. Mais il n'y a pas de règles édictées à propos de la mixité aussi la contestation n'a pas lieu. L'absence de débat parlementaire sur le système éducatif en général peut l'expliquer. En effet il faut attendre le projet et la loi Haby pour que les assemblées soient mobilisées sur les grandes questions de l'Éducation nationale. Sous la IVe République il n'y a pas eu de débat organisé et ni la réforme Berthoin du 6 janvier 1959 qui s'impose sous forme de décret/ordonnance ni la réforme Capelle-Fouchet avec le décret le 3 août 1963 les CES ne sont passées devant le parlement que les décrets n'imposent pas dans la constitution.

Par ailleurs, les statistiques nationales ne repèrent pas le statut mixte ou non mixte des collèges ou des lycées. Depuis 1954 il n'y plus de statistiques accessibles qui répertorient les établissements mixtes sur le territoire national[1701]. Pourtant, au début des années 1960 l'administration avait bien le souci de faire des enquêtes et des statistiques sexuées pour repérer les nombres de filles et de garçons. Mais ce sont des chiffres globaux, comptabilisant les effectifs de cohortes d'élèves par départements ou par académies. En revanche, le régime des établissements, mixtes ou non mixtes, n'apparaît pas comme une préoccupation pour les statisticiens.

Il apparaît que la mixité de sexes laisse l'État indifférent. A l'image de sa réalisation concrète, la mixité donne de la place aux filles à côté des garçons dans l'indifférenciation générale. Le mouvement est à sens unique, ce sont les élèves filles qui sont assimilées au corps de l'enseignement masculin.

[1701] AN, F17 13903. Livret édité par le MEN et le BUS répertoriant le statut de tous les établissements par académie et département en 1954. Aucun document de cette nature ne semble avoir été édité jusqu'en 1975.

Les premières réformes des années soixante cherchent la restructuration du système secondaire de l'Éducation nationale. Elles se sont élaborées sur les principes d'une éducation égalitaire et démocratique, ce qui devrait induire le droit égal des deux sexes à l'éducation. Ce volontarisme pour une politique de l'« égalité des chances » est encore plus affirmé au début des années soixante-dix. Il conduit la philosophie des projets de réforme du ministre Fontanet puis du ministre Haby. Mais les travaux des historiennes et historiens comme ceux des sociologues ou des sciences de l'éducation montrent que les débats politiques, philosophiques ou pédagogiques pour un projet égalitaire en éducation ont longtemps occulté la différenciation des sexes au profit des différenciations socio-économiques. Ervin Goffman qui analyse la co-présence des sexes comme « un type de relation sociale bien particulière entre ségrégation sociale et indifférenciation, où les femmes et les hommes sont ensemble et séparés[1702] » invite à poser la même question au regard de l'histoire du mélange des sexes dans l'enseignement.

Quel est le projet de la mixité ? Le basculement de l'usage des termes passant de « coéducation » à « mixité » n'est pas un hasard. Ce dernier terme permet de croire qu'en offrant un enseignement commun aux filles et aux garçons, l'éducation devient automatiquement égalitaire et neutre. Si la mixité est devenue une évidence, une règle implicite de l'école républicaine et de la démocratie, elle n'est pas un principe**.** C'est par l'expérimentation dans une première période, puis par la généralisation du mélange des sexes qu'elle est devenue « normale » ou « naturelle ». Comme toute forme de changement, une fois acquis, le mélange des sexes dans l'enseignement secondaire public n'a pas été profondément interrogé.

Ainsi, faire une histoire de la mixité, en tant que modalité de sociabilité, c'est-à-dire l'histoire du mélange pacifique des deux sexes, conduit à considérer les deux facettes de la mixité avec ses ambiguïtés[1703]. La première est de voir la mixité comme la solution commode et pragmatique (pour gérer la pénurie de locaux et d'enseignant-e-s), pour laquelle la réflexion pédagogique et philosophique est restée limitée. La seconde face repère comment le processus de mixité dans l'organisation scolaire est perçu par la société et en quoi cette force de changement s'est imposée au politique. Les enjeux de la mixité reviennent à en faire un projet de société.

[1702] Erving GOFFMAN, *L'arrangement des sexes*, Paris, La dispute, 2002. Présenté par Claude Zaidman, p. 36.
[1703] Corinne CHAPONNIERE et Martine CHAPONNIERE, *La mixité : des hommes et des femmes*, Gollion, Infolio, 2006.

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

Sommaire

I. Sources imprimées
II. Sources d'archives
III. Sources orales
IV. Sources vidéos et radiophoniques

I Sources imprimées

1. Textes publiés

Annuaire statistique de l'Éducation nationale, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale, 1932-1974.

Annuaire statistique de la France / ministère de l'Agriculture et du Comerce, Service de la statistique générale de France, France, statistique générale, Imprimerie nationale (Paris), 1878.

ARATO Amélie, « L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe », Office de publicité, Bruxelles : Fédération des femmes diplômées des Universités, 1934.

BELOT Gustave, Gaston RICHARD, D. PARODI, C. BOUGLE, G. GUY-GRAND, Mme MALATERRE-SELLIER et Yvonne NETTER, *Les problèmes de la famille et le féminisme, conférences faites à la Ligue française de l'Éducation morale*, Bibliothèque des éducateurs, Fernand Nathan, 1930.

BERARD Léon, *Pour la réforme de l'enseignement secondaire,* Paris, Colin, 1923.

BERGE André, « La Coéducation des enfants dans la famille », in *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement*, numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation, n° 17, 1957, p. 2 à 11.

BASTIN Georges, « Enquête sur l'école mixte », *Enfance*, n° 4-5, 1966, p. 25-43.

BORDE Madeleine, « La mixité en seconde », *Cahiers Pédagogiques*, n° 4, décembre 1956, p. 12-13.

BREUSE Edouard, *La coéducation dans les écoles mixtes*, Paris, PUF, L'Éducateur, 1970, 153 p.

BRUNSCHWIG Odette, « L'éducation mixte », *L'Éducation nationale*, n° 30, novembre 1961, p. 5-10.

BUISSON Ferdinand, (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Paris Hachette, 1911. [En ligne, http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/].

Bulletin du Laboratoire des sciences de l'Éducation, Université de Paris, faculté des lettres et sciences humaines, 1964.

BURNESS G.F., *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, C. Robbe, 1912, 284 p.

CARPENTIER Jean, *Textes libres, la médecine peut vous soigner mais c'est à vous de vous guérir*,

Paris, L'impensé radical, 1972.

CARRERE Madame, « La Coéducation, état actuel de la question », in *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement, Numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation*, n° 17, 1957, p. 1.

CHAPSAL Madeleine, *Vérités sur les jeunes filles*, Paris, Grasset, 1960.

CHARRIER Edmée, *L'évolution intellectuelle féminine*, Paris, Albert Mechelink, 1931.

CHESNAIS Jean-Claude, « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population*, n° 3,1975, p. 527-550. [doi:10.2307/1531352]

CLARKE Edward H., *Sex in Education ; or a Fair chance for girls*, Boston, Houghton Mifflin, 1873 réédition 1884, 198 p.

COMPAYRÉ Gabriel, « La coéducation des sexes aux États-Unis », *Revue Pédagogique,* 15 octobre 1906, p. 303 – 327.

COURTOIS Claude, *Coéducation et mixité,* Paris, Le nœud de Carrick, 1968.

COIRAULT Gaston, « Les cinquante premières années de l'enseignement secondaire féminin 1880-1930 », thèse complémentaire de lettres, Université de Poitiers, 1940.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « l'admission des jeunes filles dans les collèges de garçons », *Revue Universitaire,* Bulletin ESJF, T. 1, 1926, p. 255

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Les jeunes filles chez les garçons », *Revue Universitaire,* Bulletin ESJF, T. 2, 1926, p. 249.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Le bilan d'une génération scolaire féminine », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, n° 2, 1927, p. 61-62.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « A propos de la coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 1, 1928, p. 153-154.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Une enquête sur la coinstruction », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 1, 1928, p. 345.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Nos progrès en quarante ans », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 1, 1930, p. 445.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Enquête comparative sur les résultats obtenus dans les mêmes études par les jeunes gens et les jeunes filles », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 2, 1932, p. 385-386.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Les résultats de l'assimilation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 1, mai 1935, p. 420-435.

CROUZET BENABEN Jeanne P., « Les résultats de l'assimilation (suite) », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 2, juin 1935, p. 27-36.

CROUZET Paul, *Bachelières ou jeunes filles ?* Toulouse, Privat et Didier, 1949, 330 p.

DEBESSE Maurice, « Les grands courants de la psychologie de l'adolescent », in *Information pédagogique*, n° de septembre-décembre, 1939, p. 174-179.

DE GRANDPRÉ Marcel, *La Coéducation dans les écoles de 45 pays, enquête internationale d'éducation comparée*, Sherbrooke (Canada), Éditions Paulines, 1973.

DISSARD Clotilde, « Histoire de la coéducation, ses origines, son histoire, ses tendances », *Notre Tribune,* 30 juin, 1er et 2 juillet 1926.

DROUARD Ch., *Les écoles de filles : féminisme et éducation par Ch. Drouard,* Paris, Belin frères, 1904.

DUGARD (Monsieur), « De la jeunesse féminine d'aujourd'hui », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, T. 1, 1928, p. 236-243.

DUQUESNE Jacques, *Les 16-25 ans. Ce qu'ils sont, ce qu'ils pensent,* Paris, Centurion, 1962.

EHM Albert, *Éducation et culture : problèmes actuels*, Paris, PUF, 1942, 311 p.

Face-à-femmes, Librairies alternatives et parallèles, vol. 1, Alternatives 1, 1977.

FERRIERE, Adolphe, « La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école », in *L'éducation en Suisse, annuaire des écoles universités pensionnats etc., etc, année 1927-28*, L'éducation en Suisse, Genève, 1928.

FRAISSE Geneviève, NANCY Huston et Martine STORTI (dirs.), in *Les Temps Moderne. Petites filles en éducation,* sous la direction de Jean Paul Sartre, n° 358, Paris, T M, 1976.

GALZY Jeanne, *Une femme chez les garçons*, Paris, F. Rieder et Cie, 1924.

GATTI DE GAMMOND Isabelle, *Éducation-féminisme*, Bruxelles, Paris, V. Girard et E. Brière, Bruxelles, Hector Denis et Eugène Hins, 1907.

GIROUD Françoise, *La nouvelle vague portraits de la jeunesse*, Paris, Gallimard, 4e édition, 1957.

GLATIGNY Michel, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, Que sais-je? 1949.

HATANGAIS Émée, « Les problèmes des parents et de leurs filles », *L'école des parents*, n° 9, juillet 1958, p. 1-7.

HECKER Monique, « Enseignement mixte et promotion de la femme ». *Chronique de l'UNESCO* XVII, no 8-9 (septembre 1971), p. 324 à 331.

HUGUENIN Élisabeth, *La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1929, 154 p.

HUGUENIN Élisabeth, *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation*, préface d'Ad. Ferriere, Genève, Editions du bureau des École Nouvelles, 1923.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « L'éducation des filles. Les jeunes filles d'aujourd'hui. », in *L'école des parents*, no 1, novembre 1962, p. 14-17.

La documentation catholique, « statistique des écoles primaires libres en France (1930) », t. 28, col. 373-376, *La documentation catholique*, 1932.

« La coéducation », *L'almanach féministe*, 1900, p. 426-430.

LA VAISSIERE Jules (de), *La Coéducation des sexes et la Science positive, par J. de La Vaissière*, Paris, libr. Gabriel Beauchesne, 1928, 38 p.

LAMY Etienne, *La femme de demain*, Paris, J.M. Dent et fils, 1901.

LE MOAL Paul, *Mixité et coéducation*, Centre catholique d'éducation familiale, 1968.

Lettre encyclique de Sa Sainteté le pape Pie XI sur l'éducation chrétienne de la jeunesse, *Divini illius Magistri*, Rome, 31 décembre 1929.

MARTIAL Lydie, « La femme intégrale », *in La Femme et la Liberté ; le féminisme. La grandeur et son but*, Paris, 1902, 35 p.

MARTIN Marguerite, « Féminisme et coéducation », in *La Revue socialiste*, t. 59, n° 351, mars 1914, p. 232-247. [En ligne, Gallica]

MEYLAN, Fanny Théodora, *La coéducation des sexes, Études sur l'Éducation supérieures des femmes aux États-unis,* Bonn, 1904.

MONOD Gustave, « Le régime de l'Enseignement par M. Monod », in *Stage en France des fonctionnaires des puissances signataires du traité de Bruxelles*, École nationale

d'administration, 1950.

MONROZIES Henri, *Organisation pédagogique des écoles à classe unique et géminées (conformément aux programmes et aux instructions de 1923). Organisation générale & emplois du temps. Textes officiels,* Paris, Nathan, 1927.

NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, 1ere édition, New-York, 1960, Paris, François Maspero, 1970.

NUMIETSKA Félicie, « La Coéducation », in *L'Œuvre*, 1905, p. 33.

PAGÈS Nicole, « Classe mixte », in *L'école des parents*, nº 5, mai 1968, p. 15-24.

PASSY Paul, « Sexes (coéducation des) » in D*ictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de Ferdinand Buisson, Partie 1, Tome 2, Paris, Hachette, 1887 p. 2782 à 2784

PASSY Paul, « Coéducation des sexes », in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de Ferdinand Buisson, Paris, Hachette, 1911, p. 289‑291.

PELLETIER Madeleine, *L'éducation féministe des filles : (suivi de) Le droit à l'avortement*, Paris, Syros, 1978, 175 p.

PETITCOL Jeanne, « Classes mixtes et coéducation », *Revue Universitaire*, Bulletin ESJF, nº 6 (juin 1925), p.418-429.

PETICOL Jeanne, « l'erreur de l'école mixte », *Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1927, p. 860-875.

PEYREFITTE Roger, *Les amitiés particulières*. Jean Vigneau, 1944.

PIOBETTA Jean-Benoît, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, J.-B. Baillière, 1937.

PIOBETTA Jean-Benoît, *Vues sur l'éducation française*, Paris, Fernand Nathan, 1940.

POIRSON, S., *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*, Paris, Henri Paulin, 1911.

RAMA *L'éducation pratique selon la science pour les deux sexes et la liberté de l'enseignement / par Rama*, Bourg-la-Reine, 1879. [http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5474839r.]

REICH Wilhelm, *La lutte sexuelle des jeunes*, (1932), Paris, Maspero, 1972.

RIBOULET L., *Histoire de la pédagogie*, Lyon, Paris, E. Vitte, 1941.

ROCHEBLAVE Anne-Marie, « La Coéducation des enfants à l'école », in *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement, Numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation*, nº 17, 1957, p. 12-21.

ROUVIERE Jean, *La Gémination scolaire, situation légale de 1886 à 1933*, Paris, La « Documentation catholique »,1934.

SANGNIER Marc, *Une méthode d'éducation démocratique*, Au Sillon, 1906.

THAMIN Raymond, « L'éducation des filles après la guerre, Baccalauréat et féminisme », *La revue des deux mondes*, Paris, 1er novembre 1919, p. 130-160.

Traité sur la Coéducation. Ses avantages. Ses inconvénients. Conclusions., Châtellerault, imp. Jules Dagnaud, 1908, 8 p.

ZAZZO René, « La coéducation », in *L'école des parents*, nº 4, avril, 196

2 Revues de la presse

Revues de la presse d'éducation et d'enseignement

Bibliothèque nationale de France

Les Agrégées, 1920-1940 ; 1946-1948. La Société des agrégées a pour objet « l'étude des questions relatives à l'enseignement secondaire en général et à l'enseignement féminin en particulier ».

La Revue Universitaire, 1892-1957. La revue s'adresse essentiellement aux professeurs de l'enseignement secondaire pour les tenir informés de l'enseignement des disciplines littéraires en France, tout en fournissant des renseignements professionnels.

Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles, l'*ESJF*. Rubrique de la *Revue Universitaire* créée en 1909 dont la rédaction est confiée à Jeanne Crouzet-Benaben.

Autres revues de la presse

Bibliothèque nationale de France

La Revue des Deux Mondes

L'Action féministe. Périodique mensuel du *Bulletin mensuel de la Fédération féministe universitaire de France et des colonies*

Le droit des Femmes (collectif), « Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme », *L'Action Féministe*, n°35, juillet 1914, p.3-4.

GRIMMER Marie « Compte rendu de la réunion amicale du 12 août 1916 », *L'Action Féministe*, n°47, octobre-novembre 1916, p.1.

MANDON E., « L'antagonisme évident », *L'Action Féministe*, n°49, fév. 1917, p.4.

MAYOUS Marie « Pour l'enseignement ménager », *L'Action Féministe*, n°50, mars-avril 1917, p.2.

« De la coéducation (extrait du rapport de Mme Dachary : l'éducation au point de vue féminin et mixte) », *L'Action Féministe*, n°58, juillet-août-sept. 1918, p.1.

BIGOT Marthe « La réforme de l'enseignement. Le personnel (suite) », *L'Action Féministe*, n°62, juin 1919, p.1.

Les revues de la presse religieuse de 1910 à 1940

Bibliothèque nationale de France

École et Famille, Bulletin mensuel de l'Union des associations catholiques des chefs de famille

« Consultation juridique ; les écoles géminées » octobre 1911, p. 64.

« Rapport de M. le chanoine Tournier sur la coéducation des sexes dans les écoles publiques._ Qu'est-ce que la coéducation ? _ Ses origines. _ Sa réalisation dans les faits._ Immoralité de la coéducation._ Illégalité de la coéducation : écoles mixtes, écoles géminées, », *École et Famille,* mai 2012, p. 182-212.

BRIAND, « Appel, contre la gémination et la coéducation », *École et Famille,* n°1, novembre 1912, p.23-25.

« Contre la coéducation des sexes et la gémination des écoles. La lutte contre la coéducation dans le Doubs et la Haute Saône_ Une excellente brochure contre la coéducation- Avis importants sur la coéducation et la gémination. », *École et Famille,* n°1, janvier 1914, p. 5-10.

« Brochure de propagande._ Le secrétariat de l'Union a adressée chaque président de Fédération quelques spécimens de deux petites brochures : La Coéducation, par M. le chanoine Tournier », *École et Famille,* n°2, février 1914, p.1

« Instruction pratique pour faire cesser la coéducation et la gémination », *École et Famille,* n°3, mars 1914, NP.

« Conseils pratiques._ Écoles mixtes », *École et Famille,* n° 1, juin 1919, p.19.

Chanoine TOURNIER, « Contre la coéducation des sexes._ Lettre de M. le chanoine Tournier sur les écoles géminées. », *École et Famille,* n°7, février 1920, p. 1245-125.

« Contre l'éducation sexuelle à l'école._ un article de M. Hippolyte PARIGOT._ Opinion d'une universitaire._ Quelques réflexions. », *École et Famille,* n°11, juin 1923, p. 188-193.

« Compte rendu moral et financier pour l'année 1922-1923 de l'Association de la région de Brest._(…) _ La coéducation des sexes _ (...) », *École et Famille,* n°7-8, janvier-février 1924, p. 102.

Jean GUIRAUD, « La coéducation des sexes dans les écoles géminées », *École et Famille,* n° 1-2, juillet-août 1925, p. 13- 15.

Jean GUIRAUD, « Contre la coéducation des sexes._L'école géminée et les mœurs._ Un pas de plus vers la coéducation. », *École et Famille,* n° 1-2, juillet-août 1925, p.101-106.

Jean GUIRAUD, « Contre la coéducation des sexes. _ Sarthe. Lot. », *École et Famille,* n° 1-2, juillet-août 1926, p. 21-22.

Jean GUIRAUD, « Contre la coéducation des sexes. _ La grève scolaire », *École et Famille,* n° 7-8, janvier-février 1927, p. 148-150.

Jean GUIRAUD, « La Coéducation des sexes._ Une circulaire de M. Herriot pour la coéducation._ Coéducation sportive immorale. », *École et Famille,* n°10, avril 1927, p. 189- 192.

Jean GUIRAUD, « La bataille autour de la coéducation des sexes._ Tactiques maçonniques pour l'établir._ Bolchévisme et Cartel._ Écoles mixtes et écoles géminés._ La lutte contre la gémination à Belfort. Une grève scolaire à cause de la gémination. », *École et Famille,* n° 15-16 septembre-octobre 1927, p.290-304.

Jean GUIRAUD, « Contre la coéducation des sexes - beau succès dans l'Yonne. », *École et Famille,* n° 12, juin 1927, p.236.

La Revue catholique des institutions et du droit

Cette revue est très proche idéologiquement d'*École et Famille*. Les rédacteurs de la *Revue catholique des institutions et du droit* s'opposent à la coéducation dans l'enseignement en raison de leur fidélité au catholicisme et d'une grande méfiance vis-à-vis des idéologies de gauche (bolchévisme, communisme et socialisme). Les congrès annuels s'intitulent « congrès des jurisconsultes catholiques » dans lesquels l'éducation est régulièrement critiquée avec une logique de juriste.

MAGNIN Paul, «Origine et inconvénients pédagogiques du système de l'école unique »», *Revue catholique des institutions et du droit*, vol.64, juillet-août, 1926, p 330.

VALLAT Xavier, « De l'enseignement officiel », *Revue catholique des institutions et du droit*, vol.66, janvier-février 1928, p 13.

LAURENTIE J., avocat à la Cour d'Appel de Paris « L'encyclique de la sainteté Pie XI sur l'éducation chrétienne de la jeunesse», *Revue catholique des institutions et du* droit, vol.68, mai - juin 1930, p.227-244.

JOUARRE Léon, avocat au Conseil d'Etat, « Note au sujet de gémination dans les écoles élémentaires », *Revue catholique des institutions et du droit*, novembre-décembre 1931, p.549-551.

HOUITTE DE LA CHESNAIS Yves, « Aux projets de réforme de l'enseignement », *Revue catholique des institutions et du droit*, vol.70, janvier – février 1932, p 37.

RIVET Auguste, bâtonnier de l'Ordre des avocats à la Cour de Lyon, Doyen de la Faculté catholique de Droit, « La liberté d'enseignement : les solutions loyales de la question», *Revue catholique des institutions et du droit*, vol.70, mars – avril 1932, p 115.

LESTRA Antoine, Président de la Société Nationale d'Éducation de Lyon «La nouvelle loi sur la gémination des écoles rurales », *Revue catholique des institutions et du droit*, mars-avril 1933, p.161-181.

GUIBAL Jean, « Le socialisme dans la législation scolaire », *Revue catholique des institutions et du* droit, vol.77, janvier-février 1934, p.31.

LESTRA Antoine, « Le socialisme éducateur (suite et fin), Faucons rouges et Républiques d'enfants », *Revue catholique des institutions et du* droit, mai - juin 1935, p.264-244.

MOREAU Marie-Thérèse, avocate à la Cour, « La prolongation de l'enseignement primaire obligatoire », *Revue catholique des institutions et du droit*, septembre-octobre 1936, p.406, 422, 430.

Manuel des œuvres et institution du diocèse d'Arras

« La législation scolaire : Écoles géminées- la gémination introduite par les circulaires - Comment faire cesser la gémination », *Manuel des œuvres et institution du diocèse d'Arras*, éditée par le Secrétariat des Œuvres catholiques et sociales, Arras, 1931, p. 55-58.

La semaine religieuse du diocèse de Cambrai

La revue n'est pas favorable à la coéducation.

«Écoles dites géminées » *La semaine religieuse du diocèse de Cambrai* n° 4, 22-janvier 1921- p. 26- 30

« Renseignements et documents, la Gémination »» *La semaine religieuse du diocèse de Cambrai* n° 17, 27 avril 1935, p.212 -217

« Écoles mixtes » *La semaine religieuse du diocèse de Cambrai* n° 48, 30 novembre 1935-22-janvier p. 588-589

Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme

Revue mensuelle : organe du Cercle d'enseignement catholique pour les femmes du monde, opposé à la gémination et la coéducation.

« La famille et l'école, la famille et l'école publique », *Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n°1, janvier 1932, p. 491 - 495.

Mgr. CASTEL, évêque de Tulle, «Encyclique de S .S. Pie XI sur l'éducation chrétienne », *Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, n°1, janvier 1930, p. 415

«Pour les Cercles d'études, plan d'études sur l'école unique »*, Lumen, revue d'enseignement doctrinal pour la formation catholique de la femme,* Paris, 1928, p. 28-287

« La coéducation des sexes », *Le Semeur Algérien* n° 487, 31 octobre 1920, p.1.

Foi et Vie, revue de quinzaine, religieuse, morale, littéraire, sociale (1928 -1929). Revue chrétienne progressiste et ouverte à la coéducation.

HUGUENIN Élisabeth, professeur à l'École des Roches, « La fraternité des sexes, le problème de la coéducation », *Foi et Vie,* janvier 1928, p.9-22.

Melle E. HUGUENIN, professeur à l'École des Roches, « La fraternité des sexes, le problème de la coéducation », *Foi et Vie,* avril 1928, p. 398-405.

FERRIERE Adolphe, « L'Éducation et le Service de Dieu », *Foi et Vie,* n°21, 1929, p. 148-157.

II Sources d'archives

1. Archives nationales (site de Pierrefitte-sur-Seine):

Sous-série F17.

Pour l'enseignement secondaire :

Généralité : F17 1326 à 13960.

Personnel F17 13961 14068.

Affaires lycées F 17 14069 à 14087.

Affaires collèges F 17 14088 à 14145.

Scolarité (prix concours général, organisation des services) : F 17 14146 à 14182.

Enseignement libre : F 17 14183 à 14184.

Enseignement secondaire des jeunes filles : F 17 14185 à 14 234.

F17 13320, Circulaires du ministre de l'Éducation nationale, 1940 -1944, octobre-décembre 1941.

F17 13321, Circulaires du ministre de l'Éducation nationale, 1940 -1944, janvier-juin 1942.

F17 13322, Circulaires du ministre de l'Éducation nationale, 1940 -1944, juillet-décembre 1942.

F17 13926, Conseil supérieur de l'Instruction publique : rapports, vœux, projets d'arrêtés concernant l'enseignement secondaire. 1924-1938.

F17 13927, Conseil de l'enseignement du second degré : procès-verbaux des débats. 1953-1954.

F17 13928 à 13933, Conseils académiques: rapports. 1922-1951.

F17 13928, années 1922-1924.

F17 13929, années 1925 et 1928.

F17 13930, années 1929-1930.

F17 13931, années 1932-1936.

F17 13932, années 1937-1939, 1945, 1948.

F17 13933, années 1949-1951.

F17 13951, Essai d'école unique : admission à titre gratuit d'élèves de l'enseignement primaire dans les classes primaires élémentaires des collèges et lycées; statistiques d'entrée en 6e. 1924-1928.

F17 14165, Admission des jeunes filles dans les établissements de garçons : demandes des conseils municipaux, 1917-1939.

- Coéducation- 1917-1930.
- Coéducation, enquête de 1932.
- Coéducation, questions diverses- 1933-1939.

F17 14168, Effectifs pondérés : classement des établissements par catégories ; assistants étrangers. 1949-1950.

F17 14169 à 14173, État d'organisation des services dans les lycées et collèges au 15 novembre 1947.

F17 14169, Académies d'Aix à Bordeaux.

F17 14170, Caen à Grenoble.

F17 14171, Lille à Nancy.

F17 14172, Paris.

F17 14173, Poitiers à Toulouse.

F17 14590, Commission des bâtiments des lycées et collèges; Conseil consultatif des construction scolaires; Comité central et Comités départementaux : organisation, procès-verbaux ; enquête de 1944 sur l'état des bâtiments, 1923-1945.

F17 14592 et 14593, Construction, agrandissement de lycées et collèges, 1926-1951.

F17 15309 à 15313, Généralités, 1937-1957. Récapitulation des états statistiques, 1950-1957.

F17 15314 à 15317, Établissements publics et privés, d'enseignement général et technique: états par académie. 1951 -1964

F17 15640, Admission en 6ème, 4ème, seconde, classe terminale 1959 -1964; enquête sur les élèves de terminale par académie, 1960.

F17 15726, Discours du ministre Jean Zay 1938-1939.

F17 17499 à 17514, Réformes et projets de réformes, 1920-1963.

F17 17499, Réforme du plan d'études de l'enseignement secondaire du ministre Léon Bérard 1922 -1924 :

- archives de Léon Bérard, coupure de presse, octobre 1922-décembre 1923.
- Association des parents d'élèves, questionnaire et réponse janv.-juil. 1923.

F17 17500, École unique 1924-1925; enseignement secondaire 1922-1939; surmenage scolaire 1929-1930.

F17 17501, Réforme du ministre Jean Zay, 1937-1939.

F17 17502, Gouvernement de Vichy: réglementation, 1940-1944; commission d'études pour la réforme de l'enseignement dite commission Langevin-Wallon 1944-1948.

F17 17504 et 17505, Projets du directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold, 1952-1953; des ministres André Marie, 1954, et Jean Berthoin 1954-1955.

F17 17506 et 17507, Comité d'étude pour la réforme de l'enseignement 1954-1955; Commission pour la démocratisation de l'enseignement du second degré, 1956-1957.

F17 17509, Second projet Berthoin 1958 - 1959; enseignement du second degré, 1949-1958.

F17 17776 à 17795, Papiers de Gustave Monod et Charles Brunold, directeurs de l'enseignement secondaire, 1937-1969.

Sous-série AJ16

AJ16 8569-8571, Lycées de filles et lycées mixtes de Paris de 1937 à 1966.

AJ16 8569, Lycées de filles et lycées mixtes de Paris.

AJ16 8570, Lycées de filles de Paris.

AJ16 8571, Lycées de filles (et lycées mixtes) de Paris.

AJ16 8679, Cas particuliers relatifs aux admissions : instructions, 1922-1946. Admission de garçons dans les lycées de filles et vice versa.

Sous-série 63 AJ, Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle, 1923-1970.

Les archives du BUS furent, en 1973, regroupées aux Archives nationales et classées dans la sous-série

63AJ 97 à 106, rapports d'activités, correspondances, tests individuels, commissions techniques ; 1942-1969.

63AJ 107 à 112, correspondances et circulaires ; 1937-1967.

63AJ 188 à 200, congrès du BUS, 1945-1964,

63AJ 201 à 220, statistique, 1927-1966.

2. Mission des archives de l'Éducation nationale

Collection des *Bulletins officiels de l'Éducation nationale* (BOEN) 1914 à 1977.

L'Information universitaire, édition qui comble l'absence de publication des *Bulletins officiels* non publiés pour les années 1933 à 1944.

3. Base Ac'ADoc

La base numérique Ac'ADoc recense les publications nationales depuis 1957 (plus des publications antérieures) produites par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Les documents sont les travaux des services statistiques ministériels (à ce jour DEPP et SDSIES). Certains services académiques intègrent leur production propre dans cette application documentaire. La base propose, pour la majorité des documents, une consultation en ligne [Service non disponible depuis 2017].

Ac'ADoc, arch 001 : Établissement second degré, statistiques 1947 à 1975 [édité sur l'année 1943]

- données sur le baccalauréat depuis 1910 – admission par académies en 1937-1938-1939 -1940-1941
- Nombre des élèves filles et garçons depuis 1900 jusqu'en 1940.

Ac'ADoc, arch. 002 : Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948-1949, [03-01-1949].

Ac'ADoc, Arch 003, GF6128, Statistiques depuis 1924, [édité sur l'année 1951].

- Classes nouvelles nombre à partir de 1944.
- Définition de l'enseignement secondaire public du 2e degré en 1951 (archives du MEN)
- Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2e degré et de leurs effectifs, 1925-1951.

Ac'ADoc, TS 1558,

- 1920-1964, évolution du nombre d'établissement privés depuis 1920-21, tabl. arch. pdf, BUS, *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles de 1947 et 1948.- 1949*, p. 47-58.

Ac'ADoc, GF5085-1, ADOC IS-100, « Extrait du n° 12 des *Informations Statistiques*, janvier 1959 » *in Informations Statistiques*, présentation du 100e numéro des « informations statistiques », n° 100, février 1968, p. 96.

Ac'ADoc, ADOC, TS 2748 (01-01-1967), évolution du nombre d'établissements et de divisions dans le second degré de 1959-1967.

Ac'ADoc, ADOC, TS 2078 (01-01-1966), évolution du nombre d'établissements et de divisions dans le second degré de 1957-58 à 1964-65.

Ac'ADoc, ADOC, TS 3543 (01-01-1969), évolution du nombre d'établissements et de divisions dans le second degré de 1961-62 à 1968-69.

Ac'ADoc, ADOC, TS 3812 (01-01-1970), évolution du nombre d'établissements et de divisions dans le second degré de 1961-62 à 1969-70.

Ac'ADoc, ADOC, TS 4081 (01-01-1971) évolution du nombre d'établissements et de divisions dans le second degré de 1961-62 à 1970-71.

4. Archives départementales, la série T et la série W

Série T avant 1940

Série W après 1940

AD des Bouches-du-Rhône

1689 W 25, Inspections académiques des départements des Bouches-du-Rhône(13), du Vaucluse (84), des Hautes-Alpes (05) et des Alpes-de-Haute-Provence (04).

1689 W 65, procès-verbaux par les conseils académiques entre 1964 et 1981. Les conseils académiques, organes consultatifs, émettent des avis sur toutes les questions intéressant les établissements du second degré.

AD du Rhône

3546 W 66-79, Gestion des élèves, registres d'inscriptions 1949-1968 ; registres des entrées et des sorties des élèves par classes 1946-1961 ; registre des effectifs par classe 1949-1967 ; demandes d'inscription : correspondances avec les parents 1957-1962.

35 46 W, Lycée Claude Bernard de Villefranche-sur-Saône, cote

35 46 W 1, Brochure de présentation du lycée Claude Bernard à la rentrée 1971

35 46 W 2-3, Statut juridique de l'établissement.

35 46 W 4-5, Correspondances diverses.

35 46 W 6, Correspondances avec la mairie 1944-1958.

35 46 W 7-11, Conseil d'administration.

Fond de la préfecture, 3e division, 1er bureau, enseignement 1934-1954

3624 W, Généralités sur l'enseignement dans le Rhône.

3624 W 1, Réglementation, textes officiels, circulaires ministérielles, 1940-1950.

3624 W 3, Délibérations des conseils municipaux relatives à l'enseignement, approbation : délibérations notes.

3624 W 25, Enseignement secondaire : transformation du collège Claude Bernard et du collège moderne de filles de Villefranche-sur-Saône en lycée, délibération du conseil municipal, note 1951.

3624 W 34, problème de fréquentation scolaire à Lyon : correspondance 1947.

Fond du Lycée Claude Bernard

1 T 2002-2006, lycée Claude Bernard, instructions et correspondances : notes académiques, circulaires ministérielles et académiques, correspondance passive et active 1892-1939.

1 T 2023-2024, Entrées et sorties (par classes).

2023 : 1910-1930

2024 : 1930-1946

1 T 2042, Organisation de l'enseignement.

1 T 2055, Organisation scolaire

1 T 2056, Élèves, demandes d'admission et demandes d'attribution des bourses.

c. A.D. du Vaucluse

1338 W 101, Correspondance de l'Inspection Académique.

1338 W 52 à 75, archives des établissements scolaires.

139 W 1, Lycée national de Carpentras, liste nominative des effectifs d'élèves, 1941-1950.

Fonds du lycée de Carpentras

1 T 634, Procès-verbaux d'assemblées générales d'établissement, 1924-1929,

1 T 574, Registre des délibérations du conseil d'administration, an XI-1926,

1 T 630, Délibération du bureau d'administration (3 cahiers), 1883-1884, 1929.

1 T 629, Registre d'inscription des élèves (1868-1877). Procès-verbaux d'installation des professeurs (1892-1908)

1 T 631, Procès-verbaux du conseil des professeurs, 1881-1917.

1 T 632, Guerre, allocutions et livre d'or, 1914-1919.

1 T 633, Registre de l'amicale des professeurs du collège 1907-1926.

1 T 2018-219, Copies du collège technique de Carpentras, 1959-1960

218, 1959-1960

219, 1959-1960

Fonds du lycée d'Orange

1 T 576 – 577, Instruction de l'inspection académique, correspondance, 1931-1939.

576 1931 – 1934

577 1935 – 1939

Fond du lycée Mistral d'Avignon (versements du 21 nov. 1969, du 17 mars 1988 et du 17 décembre 2003)

1 T 823*, Assemblée générale dans professeurs, professeurs adjoints et répétiteurs, conseils de classe, conseils intérieurs et d'enseignement : procès-verbaux de réunion, 1921-1958.

- réunions du conseil d'enseignement (4 octobre 1945-29 octobre 1958), p.1-223.

- réunions du conseil intérieur (10 octobre 1945-23 mai 1950), p.331-401.

1 T 826-827, Distribution des prix et palmarès du collège, puis lycée d'Avignon, 1810-1939.

832* 1906-1915 (impr. E. Millo)

833* 1916-1926 (9) (impr. A. Pinguet puis Rullière)

834* 1927-1935 (10) (impr. Rullière)

835* 1936-1939 (impr. Rullière)

1 T 583-625 Registre des entrées et sorties des élèves

625 : 1899 – 1918

583 : 1929 – 1938

1 T 584-624, Livres de classe (état nominatif des élèves par classe), 1912-1944.

619, 1912-1913.

620 à 624, , 1915-1916 à 1928-1929.

584, 1930-1937.

589, 1937-1944

1 T 840, Publications sur Frédéric Mistral [le lycée de garçons est baptisé « lycée Frédéric Mistral » en 1923], 1924-1933.

Collège puis lycée de jeunes filles d'Avignon

1 DOC 271 /22, Lycée de jeunes filles d'Avignon. Palmarès de la distribution des prix. 13 juillet 1923.

1 DOC 271 /23, Inauguration du lycée de jeunes filles Théodore Aubanel, 12 septembre 1964 [allocutions].

5. Archives municipales

d. Archives municipales d'Autun

Délibération du conseil municipal 1919 à 1940

Monographie du collège/ lycée d'Autun, Projet culturel, Classe APA d'élèves de seconde, 1986.

e. Archives municipales de Nantua

Le collège de Nantua n'a pas versé d'archives.

6. Bibliothèques municipales

f. Bibliothèque Inguimbertine de Carpentras

Cote 22 592 : 14 documents rassemblant les discours prononcés à l'occasion de la distribution des prix :

- dont discours de M. PEROUX, principal, officier de l'Instruction publique, 1915.

MOULINAS D., et PATIN Mathias, « Notes sur le collège de Carpentras », *Mémoires de l'Académie de Vaucluse*, t. XIII, 1894, p. 5 à 24.

UGHETTO André, « Le "vieux bahut" dans la tourmente, chronique des années 40 », mémoire non édité, 2002.

Versement du collège de Carpentras :

Cote 26 753 (43), *Discours de distribution des Prix prononcé par M. Barrucand, Principal du Collège, le 12 juillet 1945*

7. Archives des associations

Les cahiers pédagogiques, de 1945 à 1977.

L'École des parents de 1949 à 1974.

L'Université syndicale (l'U.S.) de 1945 à 1977.

Un bahut de 350 ans, une amicale de 100 ans, Nantua, édité par l'association des anciens élèves du lycée Bichat de Nantua, 1993.

Le collège de Nantua reçoit des élèves filles dès 1926. L'internat est mixte à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. L'association des anciens élèves de Nantua fêtait ses 100 ans en 199

III Sources orales ou sources du souvenir

1. Entretiens

Entretiens semi-directifs avec sept femmes et six hommes, dont quatre enseignant-e-s. Les treize personnes ont vécu soit une partie de leur scolarité (en tant qu'élève), soit une partie de leur vie professionnelle (en tant qu'enseignant-e) dans un cadre mixte entre 1925 et 1968.

Voir la grille d'entretien (Annexe 12).

NOM date de naissance	Scolarité mixte Classe	Scolarité mixte Lieu	Scolarité mixte Années (nombre)	Remarques complémentaires
SIGNORET Christian 1919				Professeur d'histoire et géographie au collège municipal mixte de Verneuil-sur-Avre (27). Puis au lycée mixte de Savigny-sur-Orge (91).
DEMAIRE Jacques 1920	Classes primaires depuis la 10e jusqu' à la terminale	Collège municipal de Verneuil-sur-Avre (27).	1925 à 1937 (11)	Professeur Lettres/histoire et Géographie – Classes nouvelles 1946-1948_Principal du collège_Vie professionnelle à Verneuil-sur-Avre (27).
BAUDOIN Nicole 1924	Terminale	Collège municipal de Carpentras (84).	1941-1942 (1)	
WEIL Antoinette 1926				Professeur de Lettres au lycée de Montgeron de 1958 à
SIGNORET Madeleine 1926				Institutrice et directrice de l'école maternelle mixte de Savigny-sur-Orge (91).
ANRES Philippe 1926	Cinquième à Math-Elém.-Sup.	Collège municipal de Carpentras (84).	1939-1944 (6)	
REMOND Marie Noëlle 1928	Terminale	Collège municipal de Carpentras (84).	1946-1947 (1)	
GROBLA Jean 1936	Seconde à la terminale	Lycée Jacques Decour à Paris	1951-1955 (4)	Les filles arrivent dans le second cycle à partir de 1952 au lycée J ; Decour.
DEVARIEUX Jacques 1940	Troisième à la terminale	Lycée d'Étampes (91).	1953-1959 (5)	Instituteur dans des écoles mixtes et non-mixtes
OLLIVIER Geneviève 1945	Seconde à la terminale	Lycée mixte Corot-Savigny-sur-Orge (91).		
PICQ Françoise 1945	Sixième à la terminale	Collège municipal mixte et Lycée mixte St Exupéry (1959) de Mantes (78).	1954-1962 (7)	
BOURDIN Michel-Paul 1945	Cinquième à la première	Lycée de Montgeron(91).	1956-1963 (6)	Deux classes de terminale en internat au lycée Lafayette de garçons à Champagne-sur-Seine

SIGNORET Marie-Hélène 1949	Sixième à la terminale	Lycée mixte Corot-Savigny-sur-Orge (91).	1960-1968 (7)	Scolarité en classes primaires mixtes au collège municipal mixte de Verneuil-sur-Avre (27).

2. Les autobiographies conservées par l'APA[1704]

Cote : APA 445. Hélène LOHYAC, *Mes apprentissages à travers la France en un temps de drame historique (1930-1950)*, 102 p. Manuscrit (écrit à la main) accompagné de photos et de bulletins et livrets scolaires d'un établissement mixte. (Voir annexe 1).

Cote : APA 52, Mariette PELLOUX, *Enfance et jeunesse en pays de Vaucluse. Ce que ma mémoire m'a dit*. 1924 – 1944, 110 p. Manuscrit (écrit à la main) avec photos et dessins. Scolarité à l'École primaire supérieure de Carpentras.

Cote APA 3066, Hubert LESIGNE, *Trajet et traverses, mouvements sur images*, édition Hachèle, 2010. Livre relié avec photos et dessins personnels. Ouvrage original, poétique, humoristique, sans doute difficile à exploiter. Il raconte sa vie d'adolescent et jeune homme dans les années 1945, début 1950.

Cote APA 1164, Hubert LESIGNE, *Les J TROYES*

Cote APA 1075, Paulette GODARD, *La vocation sous l'éteignoir*, 340 p.

Cote : APA 7056, Jean BOIREAU, *Le puits perdu*, s.d., sans pagination.

Cote APA 608, Jean-Pierre STIEGLER, *Souvenirs 1939-1945. J.P. Stiegler,* s.d. sans pagination.

IV Sources vidéos et radiophoniques

« Le lycée Fénelon » [enregistrement], in l'émission radiophonique *Potache et labadens ou la classe temporelle*, archive Ina-Radio-France, 18 octobre 1951, 1 h 03 mn. L'émission sous forme de fiction théâtrale raconte l'histoire du lycée de jeunes filles Fénelon à Paris. A écouter : l'interview d' Odette Brunschwig par Paul Gut sur sa scolarité en tant qu'élève au lycée Fénelon entre 1911 et 1915 [de 5' 45"].

DEPUTIER Ivan, (réal.), « Pour ou contre l'école mixte », [vidéo], in l'émission télévisée *L'avenir est à vous,* ORTF, décembre 1961, 27 mn 31.

[Extrait : *Ina.fr*. http://www.ina.fr/video/I10258155].

LION Bernard, Jean-Marie DUPONT, et Julien GALEOTTI, (journalistes), « Des garçons et des filles », [vidéo], in l'émission télévisée *Panorama,* ORTF, 15 mars 1968, 19 mn 33 s.

[*Ina.fr*. http://www.ina.fr/video/CAF86014947].

CARDINAL Pierre (réal.), JEROME Alain (présentateur), « La mixité dans les lycées et collèges »,

[1704] APA, Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique

[vidéo], in l'émission télévisée *Les chemins de la vie,* ORTF, Armand Jammot (prod.), 04 avril 1968, 25 mn 43 s.

[Extrait : *Ina.fr*. http://www.ina.fr/video/I10258156].

MERCURY Francis, (journaliste), « La rentrée 1959 », [enregistrement], in l'émission radiophonique, *Édition Spéciale,* archive Ina-Radio-France, 23 septembre 1959.

[En ligne : http://www.franceculture.fr/societe/1959-la-rentree-de-toutes-les-reformes-scolaires]

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE THÉMATIQUE

Sommaire

I Histoire de l'enseignement secondaire et de l'éducation au XX^{e} siècle

Ouvrages généraux sur l'histoire du système éducatif français et plus particulièrement sur l'enseignement public du premier et du second cycle de l'enseignement secondaire. Les études concernant uniquement le XIXe siècle jusqu'en 1914 ont été éliminées sauf celles donnant un regard d'ensemble qui se prolonge sur le XXe siècle.

II Histoire de la mixité scolaire (autres que les sources)

Regroupement des ouvrages consacrés à la coéducation et à la mixité dont le contenu apporte des éclairages sur l'évolution et l'histoire de la mixité. (élimination des productions sociologiques, psychologiques et éducatives) .

III Histoires des jeunes et de la jeunesse

IV Histoire de l'éducation des filles

V Histoire des femmes dans le monde de l'éducation et études genre en histoire

Sont intégrés les ouvrages de sociologie en étude genre

VI Méthodologie et instruments de travail

VII Sitographie

Nota : Les articles publiés sur l'Internet sont indiqués : [En ligne] sans adresse Url.

I. Histoire de l'enseignement secondaire et de l'éducation au XXe. siècle

ALBERTINI Pierre, *L'École en France du XIXe siècle à nos jours : De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Supérieur, 3e édition revue et augmentée, 2006.

BARREAU Jean-Michel, *Vichy, contre l'école de la République : théoriciens et théories scolaires de la « révolution nationale »*, Paris, Flammarion, 2000.

BARREAU Jean-Michel, Jean-François GARCIA et Louis LEGRAND, *L'école unique : de 1914 à nos jours*,Paris, PUF, 1998.

BELHOSTE Bruno, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIXe siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*, no90, 2001, p. 101 à 130. [En ligne]

BENOIST Pierre, « La gestion des lycées et l'évolution de l'administration centrale (1944-1986) » in *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, Paris, INRP, 2005, p. 443-457.

BRET Dominique, « Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) » in *Les sciences de l'éducation émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, sous la direction de Françoise Laot et Rebecca Rogers, Rennes, PUR, 2015, p. 163-166.

BRIAND Jean-Pierre, *L'enseignement primaire et ses extensions : annuaire statistique, 19ème - 20ème siècles : écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles*, Paris, Économica, 1987.

BRIAND Jean-Pierre, et Jean-Michel CHAPOULIE, *L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP/CNRS, 1992.

CADILHON François, Michel COMBET, Marguerite FIGEAC-MONTHUS, et Sylvie GUILLAUME (dirs.), *Construire l'éducation : de l'Ancien Régime à nos jours*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2009.

CASPARD Pierre, Jean-Noël LUC, et Philippe SAVOIE (dirs.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire,* Lyon, INRP, 2005.

CENTRE GUSTAVE MONOD, Collectif, et Louis CROS (dirs.), *Un pionnier en éducation : Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, Paris, CUIP - Ceméa, 1981.

CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987.

CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe siècle au XXe siècle*, Paris, Retz, Les Usuels, 2006.

CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP, 1993.

CHEVALLIER Thierry, Séverine LANDRIER et Nadia NAKHILI, *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*, Paris, la Documentation française, 2009.

CHEVALLIER Pierre (dir.), *La Scolarisation en France depuis un siècle, colloque tenu à Grenoble en mai 1968,* Paris-La Haye, Mouton, 1974.

CHOLVY Gérard, *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIXe-XXe siècle),* Paris, Cerf, 1999.

COMPERE Marie-Madeleine, et Philippe SAVOIE, « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation,* vol. 90, n° 2, 2001, p. 5-20.

COMPERE Marie-Madeleine, *L'histoire de l'éducation en Europe, essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, INRP, 1995.

CONDETTE Jean-François, et Antoine SAVOYE, « Le congrès du Havre (31 mai - 4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré », *Carrefours de l'éducation,* n°31, 2011, p. 61-88.

CONDETTE Jean-François, *Albert Châtelet. La République par l'école (1883-1960)*, Arras, Artois Presse Université, 2009.

CONDETTE Jean-François, *Les recteurs d'Académie en France de 1808 à 1940. Tome 2, Dictionnaire biographique*, Lyon, INRP, 2006.

DECAUNES Luc, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la révolution à nos jours 1789 – 1960*, Paris, Institut pédagogique national, 1962.

D'ENFERT Renaud et Pierre KAHN (dirs.), *Le temps des réformes, disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

D'ENFERT Renaud et Pierre KAHN (dirs.), *En attendant la réforme : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010.

DENIS Daniel, et Pierre KAHN, *L'école de la troisième République en question. Débats et controverses dans le dictionnaire pédagogique et de l'instruction publique de Ferdinand Buisson,* Berne, Peter Lang, 2006.

DORISON Catherine, et Pierre KAHN, « Roger Gal et Louis Legrand ou les Trente Glorieuses de la réforme pédagogique », *Carrefours de l'éducation,* n°31, 2011, p. 89-104.

DOWNS Laura Lee, *Histoire des colonies de vacances*, Paris, Perrin, 2009.

DOWNS Laura Lee, *Childhood in the promised land working-class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*, Durham, Duke University Press, 2002.

DUVAL Nathalie, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009.

EHM Albert, *L'Éducation nouvelle : ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, Paris, Alsatia, 1938, 279 p.

FRANK Marie-Thérèse et Pierre MIGNAVAL (établissement et présentation du texte), *René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse. 1919-2003*, Lyon, INRP, 2008, 180 p.

GARNIER Bruno, « Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933) », *Carrefours de l'éducation*, n°31, 2011, p. 23-39.

GAVOILLE Jacques, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Paris, Les Belles Lettres, 1981.

GERBOD Pierre, « Les catholiques et l'enseignement secondaire (1919-1939) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine. Société d'histoire moderne,* Paris, Belin, 1971, p. 375-414.

GREZES-RUEFF François, et Jean LEDUC, *Histoire des élèves en France de l'Ancien régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2007.

GUTIERREZ Laurent, Laurent BESSE, et Antoine PROST (dirs.), *Réformer l'école, l'apport de l'éducation nouvelle, 1930-1970*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012.

GUTIERREZ Laurent, « Roger Cousinet : un disciple d'Alfred Binet en pédagogie », *Bulletin de psychologie*, n° 513, 2011, p. 227-232.

GUTIERREZ Laurent, « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, n° 31, 2011, p. 5-8.

GUTIERREZ Laurent, « La ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle. Contribution à l'histoire d'un mouvement international de réforme de l'enseignement (1921-1939) », *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 45, 2010, p. 29-42.

GUTIERREZ Laurent et Julia WILCZYNSKA, « Une thèse controversée : "l'Éducation Nouvelle" d'Albert EHM », in *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n° 25, mai 2009, p. 49-62.

GUTIERREZ Laurent, « Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle,* vol. 39, n° 4, 2006, p. 31-45.

HOCHARD Cécile, « Les lycées de Paris et de la région parisienne de 1938 à 1947 », thèse de doctorat d'histoire contemporaine sous la direction d'André Gueslin, Université Paris 7, 2002.

HUGOT Philippe, *La gratuité de l'enseignement secondaire : l'application des premières mesures démocratiques dans l'enseignement secondaire, 1918-1939*, Paris, L'Harmattan, 2005.

HUGOT Philippe, « L'accès à l'enseignement secondaire dans l'académie de Lille, 1918-1939 », thèse de doctorat en histoire moderne et contemporaine sous la direction de Bernard Ménager, Université de Lille 3, 2001.

HULIN Nicole, *L'enseignement et les sciences. Les politiques de l'éducation en France au début du XXe siècle*, Paris, L'Harmattan, 2005.

JACQUET-FRANCILLON François, Denis KAMBOUCHNER *et al.*, *La crise de la culture scolaire : Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, 2005.

JACQUET-FRANCILLON François, Renaud D'ENFERT et Laurence LOEFFEL (dirs.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIème – XXème siècle*, Paris, Retz, 2010.

KROP Jérôme, et Jean-François CHANET, *La méritocratie républicaine élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République*, Rennes, PUR, 2014.

LAOT Françoise, « Éducation nouvelle, éducation populaire, naissance des Sciences de l'Éducation :occasions de rencontres et influences réciproques dans les années 1960 » in *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, sous la direction de Laurent Gutierrez et Laurent Besse, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2012, p. 377-386.

LE BARS Loïc, *La Fédération unitaire de l'enseignemen*t, *1919-1935,* Paris, Syllepse, 2005, 556 p.

LEBON Francis, *Une politique de l'enfance : du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan, 2005.

LECOQ Tristan et Annick LEDERLE, *Gustave Monod : une certaine idée de l'école*, Rennes, PUR, Centre International d'Études Pédagogiques, 2009.

LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, Repères pédagogiques, 1990.

LELIEVRE Claude et Francis LEC, *Les profs, l'école et la sexualité*, Paris, Odile Jacob, 2005.

LEON Antoine et Pierre ROCHE, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°393, 10e. éd., 2003.

LOEFFEL Laurence, *La question du fondement de la morale laïque sous la IIIe République (1870-1914)*, Paris, PUF, 2000.

LUC Jean-Noël et Gilbert NICOLAS, *Le temps de l'école : de la maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, Éditions du Chêne-Hachette, 2006.

LUC Jean-Noël et Philippe SAVOIE (dirs.), « L'état et l'éducation en France : XIXe - XXe siècles », *Histoire de l'éducation,* n°140/141, 2014.

MAGNIN Charles, Christian Alain MULLER et Blaise EXTERMANN, *Enseignement secondaire, formation humaniste et société XVIe-XXIe siècles : Acte du colloque international et*

pluridisciplinaire tenu à l'occasion du 450e anniversaire de la fondation du Collège de Genève par Calvin, Genève, Éditions Slatkine, 2012.

MARCHAND Philippe, « L'école dans le Nord-Pas-de-Calais. Reconstructions et mutations 1945-1958 », in *Le Nord-Pas-de-Calais en 1958,* sous la direction de Philippe Roger, Villeneuve d'Ascq, IRHiS-Ceges, 2009, p. 63-76.

MARTIN Jean-Paul (dir.), dossier « Laïcité, croyances et éducation », *Spirale, Revue de recherche en éducation,* n°39, 2007.

MARTIN Jean-Paul, « La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914 », thèse d'histoire contemporaine, sous la direction de Jean-Marie Mayeur, Institut d'Études politiques de Paris, 1992.

MATASCI Damiano, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914,* Lyon, ENS Éditions, 2015, 274 p.

MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. De la Révolution à l'École républicaine (Tome 3)*, Paris, Perrin, 2004.

MERGNAC Marie-Odile, et Cécile BENOIT-RENAUDIN, *Histoire du Baccalauréat*, Paris, Archives & Culture, 2009.

MOLE Frédéric, *L'école laïque pour une République sociale : controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, PUR, 2010.

MONTAGUTELLI Malie, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000.

MOULINIER Pierre, *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)*, Paris, Belin, 2002.

MUEL-DREYFUS Francine, *Vichy et l'éternel féminin : contribution à une sociologie politique de l'ordre des corps*, Paris, Seuil, 1996.

Geneviève PASTRE (dir.) *Mémoires vives du lycée de Montgeron. 1946-1997*, Éditions Geneviève Pastre, 1997, 254 p. PENNETIER Jean-Marc, « La ligue de l'enseignement, 1925-1942 », mémoire de DEA, sous la direction d'Olivier Faure, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 1993, 98 p.

POUCET Bruno, *L'enseignement privé en France*, Paris, PUF, Que sais-je n°2746, 2012.

POUCET Bruno, *La liberté sous contrat : une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2009.

POUCET Bruno, *Entre l'Église et la République : soixante ans de l'histoire de la Fédération de la formation et de l'Enseignement Privés,* Paris, Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvriers, 1998.

PROST Antoine, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation*, no 146, 2016, p. 53-110.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, L'univers historique, 2013.

PROST Antoine, « Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon », in *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, sous la direction de Laurent Gutierrez et Catherine Kounelis, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, p. 55-69.

PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation*, vol. 4, Paris, Perrin, Tempus, 2004.

PROST Antoine, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 » in *Lycées, lycéens, lycéennes*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean Noël Luc et Philippe Savoie, Lyon, INRP, 2005, p. 459-478.

PROST Antoine, « Les grandes étapes de l'histoire des lycées de 1802 à 2002 », in *Mémoires de lycées. Archives et patrimoine : actes de la journée d'études du 8 juillet 2002, au Centre historique des Archives nationales*, sous la direction de Thérèse Charmasson et Armelle Le Goff, Paris, Direction des archives de France/INRP, 2003, p. 9-15.

PROST Antoine, *Éducation, société et politiques une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF, Sociologies, 1986, 2e édition augmentée, 1992.

PROST Antoine, *La politique de démocratisation de l'enseignement : Essai d'évaluation (1950-1980)*, Paris, Université de Paris I, Centre de recherche sur l'Histoire des Mouvements Sociaux et du Syndicalisme, 1985.

PROST Antoine, *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin. « Collection U », 1968.

RAYMOND Annick, « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) ». *Carrefours de l'éducation,* n°31, 2011, p. 41-60.

RIONDET Xavier, « Réformer, changer, dans la revue *Les cahiers pédagogiques* : regard sur l'intrigue de la militance novatrice (1945-1970) » in *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, sous la direction de Laurent Gutierrez et Laurent Besse, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2012, p. 209-222.

ROBERT André D. *L'école en France : De 1945 à nos jours*. 2e édition revue et augmentée. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2015, 372 p.

SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire, 1802-1914 : aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2012.

SAVOIE Philippe, *Les enseignants du secondaire, XIXe-XXe siècles : le corps, le métier, les carrières*, Paris, INRP, Éditions Économica, 2000.

TALBOTT John E., *The politics of Educational Reform in France, 1918-1940*, Princeton, Princeton University Press, 1969.

TEINTURIER Sara, « L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique », thèse de doctorat en Science politique, sous la direction de Philippe Portier, université de Rennes 1, 2013. [En ligne]

TROGER Vincent (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences humaines éditions, 2006, 272 p.

VERNEUIL Yves, « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses. Les religions à l'école,* vol. 4, n°32, 2014, p. 13-27.

VERNEUIL Yves, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, vol. 1, no 140-141, 2014, p. 51-72.

VERNEUIL Yves, « Identités et compétences professionnelles dans les années 1920 », *Histoire de l'éducation*, vol. 1, n°121, 2009, p. 43-66.

VERNEUIL Yves, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) » *Histoire de l'éducation*, vol. 3, n°115-116, 2007, p. 195-224.

VERNEUIL Yves, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

VERNEUIL Yves, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire,* vol. 77, no 1, 2003, p. 69-84. [En ligne]

WESTPHALEN Marie-Hélène, et Fabien OPPERMANN, *Les lycéens : mémoires d'élèves et de professeurs, 1800-1980*, Paris, Arènes, 2013.

II. Histoire de la mixité scolaire (autres que les sources)

ALBISETTI James, « Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Ilius Magistra », *Pedagogica Historica*, vol. 35, n°3, 1999, p. 667-696.

ALBISETTI James, « Un-learned from the New World? English views of American coeducation and women's colleges, c.1865-1910 », *History of Education*, vol. 29, n°5, 2000, p. 473-489.

ALBISETTI James, « European Perceptions of American Coeducation, 1865-1914 : Ethnicity, religion and culture », *Pedagogica Historica*, vol. 37, n° 1, 2001, p.123-138.

ATTALI Michaël, Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLO et Jean SAINT-MARTIN, « Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975) : Les résistances de l'école », in *Clio. Histoire, femmes et sociétés,* n°28, décembre 2008, p. 243-260. [En ligne]

BREHONY Kevin, « Co-education: perspectives and debates in the early twentieth century », *Co-education Reconsidered*, sous la direction de Rosemary Deem, Milton Keynes, Open university press, 1984, p. 1-19.

CHAPONNIERE Corinne, et Martine CHAPONNIERE, *La mixité : des hommes et des femmes*, Gollion, Infolio, 2006.

DEEMN Rosemary, *Co-Education Reconsidered*, Milton Keynes, Open University Press, 1984.

DEMEULENAERE-DOUYERE Christiane, « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes » in *Clio. Histoire, femmes et Sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 125-132.

EL AMRANI Frédérique, « Mixité » in *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire : Histoire, culture, patrimoine*, sous la direction de Jean-Pierre Branchereau, Alain Croix, Didier Guyvarc'h et Jean-Pierre Landais, Rennes, PUR, 2009, p. 415-418.

FAURON Annette, « La mixité dans le Rhône de 1945 à 1975 : aspects, mise en place et vécus », master 2 de recherche en histoire contemporaine, sous la direction de Michelle Zancarini-Fournel, Université Lyon 2, s.d.

FOREST Louise, « L'école primaire mixte, une école pour les filles, une école pour les garçons », in *Egalité entre les sexes : mixité et démocratie*, sous la direction de Claudine Baudoux et Claude Zaidman, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 41-62.

GIBERT Ludivine, « Le lycée de l'Arc à Orange : démocratisation et mixité de 1945 à 1983 », mémoire de maîtrise d'histoire contemporaine sous la direction de Françoise Thébaud, université d'Avignon, 2001.

GLEYSE Jacques, « L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008) », *Tréma*, n° 32, 2010, p.69-92.

HERY Évelyne, « Quand le baccalauréat devient mixte », in *Clio. Histoire, femmes et Société,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 77-90.

HOUEL Annik et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dirs.), *Cahiers Masculin / Féminin*, *« École et mixités »*, n° 2, 2001, 97 p.

HOCHARD Cécile, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés » in *Clio. Histoire, femmes et Sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 113-124. [En ligne]

JACQUET-FRANCILLON François, « Le problème de la mixité scolaire au XIXè siècle », in *Egalité entre les sexes : mixité et démocratie*, sous la direction de Claudine Baudoux et Claude Zaidman, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 18-30.

JONES Jennifer, Noeline KYLE et Jan BLACK, « The Tidy Classroom: An Assessment of the Change from Single-Sex Schooling to Coeducation in New South Wales », *Australian Journal of Education*, vol. 31, n° 3, 1987, p. 284-302.

MARRY Catherine, « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches », Controverse sur la mixité, *Travail, genre et sociétés*, n°11, 2004, p. 189-194.

MAVRINAC Marilyn, « Conflicted Progress: Coeducation and Gender Equity in Twentieth-Century in French School Reforms », *Harvard Educational Review* 67, n° 4, 1997, p. 772-795.

MONNIER Anne, « La question de la mixité dans l'enseignement public genevois. Entre séparation, porosité et convergence (1836-1969) », in *Histoire de l'éducation*, *Les associations de spécialistes : militantisme et identités professionnelles (XXe-XXIe siècle)*, sous la direction de Clémence Cardon-Quint, Renaud d'Enfert et Émmanuelle Picard, n° 142, ENS Édition, 2014, p. 201-219.

PERROT Michelle, « La mixité scolaire : une expérience récente », in *Quelle mixité pour l'école ?* par CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES, Collection « Les débats du CNP », Albin Michel, 2004, p. 18-27.

PEZEU Geneviève, « Du coenseignement à la mixité des sexes dans l'enseignement secondaire, de l'entre-deux-guerres à la fin des années 1950 », mémoire de Master 2 Recherche, sous la direction de Rebecca Rogers, Paris 5 Descartes, 2013.

PIGENET Michel, et Danielle TARTAKOWSKY (dirs.), *Histoire des mouvements sociaux en France : de 1814 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2014.

PISIER Evelyne, « La "non-mixité" : une longue histoire ! », in *Quelle mixité pour l'école ?* par CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES, Collection « Les débats du CNP », Albin Michel, 2004, p. 13-18.

RAYMOND Annick, « La coéducation dans l'Education nouvelle », in *Clio. Histoire, femmes et Sociétés,* dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n°18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 65-76.

RAUCH André, *Histoire du premier sexe : de 1789 à nos jours*, Paris, Hachette Littératures, 2006.

ROCHEFORT Florence, « Démocratie féministe contre démocratie exclusive ou les enjeux de la mixité », in *Démocratie et représentation*, sous la direction de Michèle Riot-Sarcey, Paris, éd. Kimé, 1995, p. 181-202.

ROCHEFORT Florence, et Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », in *Spirale, Revue de recherche en éducation,* dossier « Laïcité, croyances et éducation », sous la direction de Jean-Paul Martin, n° 39, 2007, p. 39-51.

ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004.

ROGERS Rebecca, « Impensable mixité », *Travail, Genre et Sociétés*, n°11, 2004, p. 183-188.

ROGERS Rebecca, « L'Impensable mixité de l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle », in *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, sous la direction de Rebecca Rogers, Lyon, ENS Éditions, 2004, p. 101-114.

ROGERS Rebecca, « La mixité », in *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIème–XXème siècle*, sous la direction de François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel, Paris, Retz, 2010.

ROGERS Rebecca, « Histoire de la mixité en France depuis 1880 », in *Administration et Education, « l'École au féminin»*, n°2 , 2006, p. 9-18.

SCAILLET Thierry, Sophie WITTEMANS, et Françoise ROSART, *Guidisme, scoutisme et coéducation : pour une histoire de la mixité dans les mouvements de jeunesse*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2007.

SCHWEITZER Sylvie, « Mixité des formations supérieures et des professions diplômées en Europe, 19e-20e siècles », in *Travail et genre. Regards croisés, France, Europe, Amérique latine*, sous la direction de Héléna Hirata, Maria Rosa Lombardi et Margaret Maruani, Paris, La Découverte, 2008, p. 213-224.

SCHWEITZER Sylvie, Catherine MARRY, « Scolarités », in *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, sous la direction de Margaret Maruani, Paris, La Découverte, 2005, p. 211-217.

SOHN Anne-Marie, « Les "relations filles-garçons" : du chaperonnage à la mixité (1870-1970) », *Travail, genre et sociétés*, vol. 9, nº 1, 2003, p. 91-109. [En ligne]

STEVANOVIC Biljana, « L'histoire de la mixité à l'ex-école polytechnique féminine (1960-2000) », *Carrefours de l'éducation*, vol.17, n°1, 2004, p. 58-75.

TEINTURIER Sara, « Coéducation, gémination, mixité. Un débat catholique dans l'entre-deux-guerres », in *Normes religieuses et genre. Mutation, résistances et reconfiguration, XIXe-XXIe siècle*, sous la direction de Florence Rochefort et Maria-Eleonora Sanna, Paris, A. Colin, 2013, p. 87-96.

THEBAUD Françoise, et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dirs.), dossier « Coéducation et mixité », *Clio. Histoire, femmes et Sociétés*, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003.

TYACK David, et Elisabeth HANSOT, *Learning together. A history of Coeducation in American Public Schools*, New York, Yale University Press, 1992.

VANSINGHEL Stéphanie, « L'école et l'introduction de la mixité : politiques, pratiques, vécus : l'exemple du Vaucluse », mémoire de DEA en histoire contemporaine, sous la direction de Françoise Thébaud, Université Lyon 2, 2001.

VERNEUIL Yves, « Les débats sur la mixité des élèves dans l'enseignement privé catholique à la fin des années 1960 », *Histoire de l'éducation,* n°137, 2014, p. 57-91.

VERNEUIL Yves, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémination des écoles publiques dans le premier tiers du XXe siècle », *Le Mouvement Social,* nº 248, 2014, p. 47-69. [En ligne]

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in *La mixité dans l'éducation, Enjeux passés et présents*, sous la direction de Rebecca Rogers, Lyon, ENS Éditions, 2004, p. 25-32.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « La mixité scolaire, une confusion des genres ? », in *Le genre face aux mutations : masculin et féminin, du Moyen Âge à nos jours*, Rennes, PUR, 2003, p. 31- 41.

« L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements », Rapport IGEN pour le Ministère de l'Éducation nationale, 2013, 101 p. [En ligne]

III. Histoires des jeunes et de la jeunesse

BANTIGNY Ludivine, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2006.

BANTIGNY Ludivine, « De la modernité dans les lycées des années 50 : l'adaptation de la culture lycéenne au "monde moderne" », in *Lycées, lycéens, lycéennes*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean Noël Luc et Philippe Savoie, Lyon, INRP, 2005, p. 269-284.

BANTIGNY Ludivine, Christine BARD, et Claire BLANDIN, « L'expertise face aux enjeux biopolitiques. Genre, jeunes, sexualité », *Histoire@Politique,* vol. 14, n°n°2, 2011, p. 1-2. [En ligne]

BANTIGNY Ludivine, et Ivan JABLONKA, *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXe siècles)*, Paris, PUF, 2009.

BLANCHARD Véronique, Régis REVENIN et Jean-Jacques YVOREL, *Les jeunes et la sexualité initiations, interdits, identités (XIXe-XXIe siècle)*, Paris, éditions Autrement, 2010.

CRUBELLIER Maurice, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris, A. Colin, « Collection U », 1979.

FABRE Rémi, « Les mouvements de jeunesse dans la France de l'entre-deux-guerres », in *Le mouvement social, jeunesse au XXe siècle*, sous la direction de Michelle Perrot, L'association du mouvement social, Paris, n°168, 1994, p. 9-30.

MARTIN Jean-Paul (dir.), *L'Espérance contrariée. Éducation populaire et jeunesse à la Libération (1944-1947*), Actes du colloque organisé par l'INEP, 10 décembre 1985*,* présenté par Jean-Paul Martin*,* in *Les Cahiers de l'Animation*, n°n°57-58, 1986, 375 p.

MAUPEOU-LEPLATRE Nicole (de), « Pour une sociologie des jeunes dans la société industrielle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations,* vol. 16, n° 1, 1961, p. 87-98. [En ligne]

PROST Antoine, « Jeunesse et société dans la France de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 13, 1987, p. 35-43.

REVENIN Régis, *Une histoire des garçons et des filles : amour, genre, sexualité dans la France d'après-guerre*, Paris, Vendémiaire, 2015.

SOHN Anne-Marie, « La jeunesse, un mouvement social ? (1955-1975) », in *Histoire des mouvements sociaux en France : de 1814 à nos jours*, sous la direction de Michel Pigenet et Danielle Tartakowsky Paris, La Découverte, 2014, p. 555-562.

SOHN Anne-Marie, *Age tendre et tête de bois : Histoire des jeunes des années 1960*, Paris, Fayard, 2012.

SOHN Anne-Marie, « Discours des adultes et pratiques des jeunes (1870-1960) », in *Les professionnels face à la sexualité des adolescents*, sous la direction de Patrice Huerre et Didier Lauru, Toulouse, ERES, 2001, p. 39-45.

SOHN Anne-Marie, « Le lycéen et la lycéenne, de nouvelles références pour la jeunesse et la société des années 1960 », in *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, Lyon, INRP, 2005, p. 331-343.

IV. Histoire de l'éducation des filles

ALBISETTI James, « Europeans and the American Model of Girls' Secondary Education », in *Girls' Secondary Education in the Western World, 18th-20th centuries*, sous la direction de James C. Albisetti, Joyce Goodman, et Rebecca Rogers, New York, Palgrave Macmillan, 2010, p. 181-190.

ARASA Yaelle, *L'école des femmes : Victor-Hugo et Hélène-Boucher, deux lycées parisiens, 1895-1945*, Paris, L'Harmattan, 2013.

BOURGADE, Germaine, *Contribution à l'étude de l'éducation féminine à Toulouse de 1830 à 1914*, Toulouse, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1979.

CASPARD Pierre, « A quoi tient la supériorité des filles ? Contribution à l'analyse historique d'un problème », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, p. 81-148.

COIRAULT Gaston, « Les cinquante premières années de l'enseignement secondaire féminin 1880-1930 », thèse complémentaire de lettres, université de Poitiers, 1940.

COSTECHAREIRE Arnaud, « Parcours de khâgneux et de khâgneuses du Lycée du Parc et du Lycée de jeunes filles de Lyon 1924-1968 », thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Sylvie Schweitzer, Université Lyon 2, 2011. [En ligne]

DUVIGNACQ-CROISE Cécile, *L'école de la banlieue, l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1850-1960*, Rennes, PUR, 2013.

DUVIGNACQ-CROISE Cécile, « Territoires et représentations du genre dans l'école de la banlieue : l'enseignement féminin dans la banlieue sud-est parisienne de 1880 aux années 1950 », thèse de doctorat d'histoire, sous la direction de Florence Bourillon, Université Paris-Est, 2011.

ETTWILLER Eric, « L'enseignement secondaire des filles en Alsace-Lorraine et dans l'académie de Nancy de 1871 à 1940 », thèse pour le doctorat en histoire contemporaine sous la direction de Claude Muller, université de Strasbourg, 2017.

FIGUEIRA Sandra, « L'émergence d'un secondaire féminin dans le Vaucluse, 1882-1902 », maîtrise d'histoire contemporaine, sous la direction de Françoise Thébaud, Université d'Avignon, 1998.

HOUBRE Gabrielle, *La discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*, Paris, Plon, 1997.

HULIN Nicole, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, Paris, PUF, 2002.

KNIBIEHLER Yvonne, « L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, dossier « Le temps des jeunes filles » sous la direction de Gabrielle Houbre, n°4, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1996. [En ligne]

LECUYER Carole, « "Un thé chez les étudiantes parisiennes" par Marguerite d'Escola (1926) », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, dossier « Le temps des jeunes filles » sous la direction de Gabrielle Houbre, n°4, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1996. [En ligne]

LELIEVRE Françoise, et Claude LELIEVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, Repères pédagogiques, 1991.

MAVRINAC Marilyn, *Reshaping French Secondary Education: Girls' Lycées and Collèges from 1900 to 1940*, thèse, Harvard University, 1991, 271 p.

MAYEUR Françoise, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles », in *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles : [actes du colloque organisé par la Société d'Histoire Religieuse de la France (Toulouse, 18 - 20 mars 1994) et de la journée d'étude de l'Association Française d'Histoire Religieuse Contemporaine (Paris, 24 septembre 1994)]*, Paris, Cerf, 1995, p. 197-205.

MAYEUR Françoise, « Recherches historiques sur l'enseignement féminin », in Ephesia (collectif), *La place des femmes*, Paris, La Découverte « Recherches », 1995, p. 581-585.

MAYEUR Françoise « L'éducation des filles en France au XIXe siècle : historiographie récente et problématique », in *Problèmes d'histoire de l'éducation ; Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma, La Sapienza (janvier-mars 1985),* Rome, École française de Rome, 1988, p. 79-90.

MAYEUR Françoise, *L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle*, Paris, Hachette, 1979.

MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles 1867-1924*, thèse pour le doctorat d'État ès-lettres et sciences humaines, sous la direction de Louis Girard, Université de Paris IV Paris-Sorbonne, 1975.

MONTAGUTELLI Malie, *L'éducation des filles aux Etats-Unis de la période coloniale à nos jours*, Paris, Ophrys-Ploton, 2003, 192 p.

OFFEN Karen, « The Second Sex and the Baccalauréat in Republican France, 1880-1924 », *French Historical Studies*, n° 3, 1983, p. 252-288.

PERIN Estelle, « Le Bulletin de l'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles : la formation intellectuelle des femmes dans la France de l'entre-deux-guerres vue par Jeanne P. Crouzet Ben Aben », mémoire de Master, sous la direction de Rebecca Rogers, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2006.

PROST Antoine, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation,* n°115-116, 2007, p. 149-169.

ROGERS Rebecca, « le professeur a-t-il un sexe ? les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*. *Le temps des jeunes filles,* sous la direction de Gabrielle HOUBRE, n°4, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1996, p. 189-194. [En ligne]

ROGERS Rebecca, *From the Salon to the Schoolroom: Educating Bourgeois Girls in Nineteenth-Century France,* University Park, Penn State University Press, 2005, 335 p.

ROGERS Rebecca, *Les Demoiselles de la Légion d'honneur. Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIXe siècle*, Paris, Perrin, 2006, 374 p.

ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », in *L'éducation des filles : XVIIIe-XXIe siècles : hommage à Françoise Mayeur*, sous la direction de Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Rebecca Rogers, Paris, INRP, 2007, p. 37-79. [En ligne]

ROGERS Rebecca, « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », *History of education researcher*, nº 80, 2007, p. 136-144.

ROGERS Rebecca, *Les Bourgeoises au pensionnat : L'éducation féminine au XIXe siècle*, Rennes, PUR, 2007, 390 p.

ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles », in *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIème–XXème siècle*, sous la direction de François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel, Paris, Retz, 2010, p/173-179.

ROGERS Rebecca, et Françoise THEBAUD, *La fabrique des filles : l'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Textuel, 2010.

ROGERS Rebecca, « L'internat pour filles au XIXe siècle : une question de mœurs ? », *Revue française de pédagogie*, nº 189, 2014, p. 43-53. [En ligne]

TERRAIL Jean-Pierre, « Destins scolaires de sexe, une perspective historique et quelques arguments », *Population*, nº 3, 1992, p. 645-676.

TOLLEY Kimberley, *The Science Education of American Girls. A Historical Perspective*. London, Routledge, 2003.

VALES-LE GUENNEC Géraldine, « L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris et en banlieue, 1880-1925 », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Claude Lelièvre, Université de Paris 5 Descartes, 2004.

VANSINGHEL Stéphanie, « L'école et l'introduction de la mixité : politiques, pratiques, vécus ; l'exemple du Vaucluse », mémoire de DEA d'histoire contemporaine, sous la direction de Françoise Thébaud, Université de Lyon 2, 2001.

ZAIDMAN Claude, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », in *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, sous la direction de Azadeh Kian-Thiébaut, Louise Bruit Zaidman et Dominique Fougeyrollas-Schwebel, nº 15, décembre 2007, p. 265-281.

V. Histoire des femmes dans le monde de l'éducation et études genre en histoire

BARD Christine, *Les femmes dans la société française au 20e siècle*, Paris, A. Colin, « Collection U. », 2001.

BARD Christine, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995.

BARD Christine, *Le féminisme au-delà des idées reçues*, Paris, le Cavalier bleu, 2012.

BARD Christine, « Genre et pouvoir à la lumière de l'histoire du féminisme », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, n°108 - 2, juin 2001, p. 71-84.

BARD Christine, *Un siècle d'antiféminisme*, Paris, Fayard, 1999.

BARD Christine, « Bibliographie du féminisme français, XIXe-XXe s. », *Archives du Féminisme*. [En ligne]

BOIRAUD Henri, « La condition féminine et la scolarisation en France au XIXe siècle de Guizot à Jules Ferry », thèse d'Etat pour le doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Marcel Vial, Université de Caen Normandie, 1978.

BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, éd. augm. d'une préface, Éditions du Seuil, 2002.

BUISSET Ariane, Les religions face aux femmes, Paris, Acarias/L'Originel, 2008.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs...mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*, Paris, La Découverte, « textes à l'appui », 2007, 320 p.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, et Frédéric CHARLES, *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ? Enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*, Paris, L'Harmattan, 2011.

CACOUAULT Marlène, « Diplôme et célibat : les femmes professeurs de lycée entre les deux guerre » in *Madame ou mademoiselle ? Itinéraires de la solitude féminine, XVIIIe-XXe siècle*, sous la direction d'Arlette FARGE et Christiane KLAPISCH-ZUBER, Paris, Montalba, 1984, p. 177-203.

CAPDEVILA Luc *et al.*, *Le genre face aux mutations : masculin et féminin, du Moyen Âge à nos jours*, Rennes, PUR, 2003.

CHAPERON Sylvie, « La radicalisation des mouvements féminins français de 1960- 1970 », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, no 48, 1995, p. 61-74.

CHAPERON Sylvie, « Simone de Beauvoir, entre le naturalisme et l'universalisme, entre le sexisme et le féminisme ». in Ephesia (collectif), *La place des femmes*, Paris, La Découverte « Recherches », 1995, p. 347-356.

COLLET Isabelle, *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*, Genève, Universités de Genève, Carnet des sciences de l'éducation, 2011.

COLLIN Françoise, « Introduction : Sexes et savoir. », *Les Cahiers du GRIF: Le genre de l'histoire*, no 37-38, 1988, p. 5-7.

COVA Anne (dir.), *Histoire comparée des femmes : nouvelles approche,* Lyon, ENS Éditions, 2009.

DAUPHIN Sandrine, et Réjane SENAC, *Femmes-hommes. Penser l'égalité*, Paris, Documentation française, 2013.

DELPHY Christine, *L'ennemi principal, « Penser le genre »*, vol. 2. Paris, Syllepse, 2001.

DOWNS Laura Lee, *Writing Gender History*, London, New York, Bloomsbury Academic, 2010.

EFTHYMIOU Loukia, « Identités d'enseignantes - Identités de femmes. Les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France (1914-1939) », thèse de doctorat d'histoire, Paris 7-Diderot, 2002.

EFTHYMIOU Loukia, « Le genre des concours », in *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, n° 18, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 91- 112.

FRAISSE Geneviève, *La fabrique du féminisme*, Congé-sur-Orne, Le Passager clandestin, 2012.

FRAISSE Geneviève, *A côté du genre sexe et philosophie de l'égalité*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2010.

FRAISSE Geneviève, Maurice GODELIER, et Catherine MARRY, *Féminin masculin : mythes et idéologie*, Paris, Belin, 2006.

FRAISSE Geneviève, *Les deux gouvernements, la famille et la Cité*, Paris, Gallimard, Folio/Essais, 2000, 220 p.

FRAISSE Geneviève*, La différence des sexes,* Paris*, PUF*, 1996.

FRAISSE Geneviève, *Les femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard, Folio histoire, 1998.

FRAISSE Geneviève, « La petite fille, sa mère et l'institutrice (les femmes et l'école au XIXe siècle) », *Les Temps Moderne.* Dossier « Petites filles en éducation »*,* sous la direction de Jean Paul Sartre, n°358, 1976, p. 1959-1988.

FROIDEVAUX-METTERIE Camille, *La révolution du féminin*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 2015.

GAREL-LUCA Nicole et Danielle OHANA, *Éducation de femmes : héritages, expériences, identités*, Paris, L'Harmattan, 2013.

GODELIER Maurice. « Mythes et légitimations idéologiques de la domination masculine », in *Féminin, masculin : mythes et idéologies*, sous la direction de Catherine VIDAL, Paris, Belin, 2006, p. 25-34.

GEMIE Sharif, *Women and Schooling in France, 1815-1914. Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*, Keele, Keele University Press, 1995.

GOFFMAN Erving. *L'Arrangement entre des sexes*, Paris, La Dispute, 2002.

GUILLAUME Denise, *Le destin des femmes et l'école : Manuels d'histoire et société*, Paris, L'Harmattan, 1999.

GUILLAUMIN Colette, FRAISSE Geneviève, GODELIER Maurice et Catherine MARRY, *Féminin masculin : mythes et idéologie,* Paris*,* Belin, 2006.

HOCHARD Cécile, « Souvenirs de Mme V., élève au lycée Fénelon pendant la Seconde Guerre mondiale », in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*. *Le temps des jeunes filles,* sous la direction de Gabrielle HOUBRE, n°4, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1996, 5 p.

HOUSSAYE Jean, *Femmes pédagogues. Du XXe au XXIe siècle [t. 2]*, Paris, éd. Fabert, 2009.

HERITIER Françoise, *Masculin/féminin : La pensée de la différence, [t. 1]*, Paris, Odile Jacob, 1995.

HERITIER Françoise, *Masculin/Féminin : Dissoudre la hiérarchie, [t. 2]*, Paris, Odile Jacob, 2002.

HIRATA Héléna, Françoise LABORIE, Hélène LE DOARE et Danièle SENOTIER, *Dictionnaire critique du féminisme*, 2e éd. augm., Paris, PUF, 2004.

KERNAOUCH Denise, « Féminisme et laïcité 1848-1914 », *Bulletin des Archives du féminisme*, n°9, 2005, p. 15-23.

KLEJMAN, Laurence, et Florence ROCHEFORT, *L'égalité en marche : le féminisme sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1989.

LAVAUD Martine, « Littérature féminine et sciences viriles : sur les territoires intellectuels du XIXe siècle », in *Le genre des territoires, masculin, féminin, neutre*, sous la direction de Christine Bard,Angers, Presses de l'Université d'Angers, 2014, p. 175-186.

LEE DOWNS Laura, Rebecca ROGERS, et Françoise THEBAUD, « Gender studies et études de genre : le gap », *Travail, genre et sociétés*, n°28, 2012, p. 151-168.

LÖWY Ilana, et Hélène ROUCH, « La distinction entre sexe et genre : une histoire entre biologie et culture », *Les Cahiers du Genre*, n°34, p. 2003, p. 5-16.

MARGADANT Jo Burr, *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

MARUANI Margaret (dir.), *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005.

MARUANI Margaret, et Monique MERON, *Un siècle de travail des femmes en France : 1901-2011*, Paris, la Découverte, 2012.

MOSCONI Nicole, *Genre et éducation des filles : des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan, 2017.

MOSCONI Nicole, *Femmes et savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris, PUF, 1989.

OTTAVI Dominique, « Un territoire mal défini ? La psychopédagogie », in *Les sciences de l'éducation : émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, sous la direction de Françoise Laot et Rebecca Rogers, Rennes, PUR, 2015, p. 199-212.

PENELOPE, *Pour l'histoire des femmes. Cahier no 2, printemps 1980, Éducation des Filles : Enseignement des Femmes (XVIIIe-XXe siècles)*, Paris, Université Paris 8, 1980.

QUARTARARO Anne T., *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institutions*, Newark, University of Delaware Press, 1995.

PERROT Michelle et Geneviève FRAISSE, *Histoire des femmes en Occident, le XIX^e siècle [t. 4],* Paris, Perrin, 1999.

PERROT Michelle, *Les femmes, ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1998.

PERROT Michelle, « Identité, égalité, différence, le regard de l'Histoire », in Ephesia (collectif)*, La place des femmes*, Paris, La Découverte « Recherches », 1995, p. 35-56.

PERROT Michelle, *Une Histoire des femmes est-elle possible ?*, Marseille, Rivages, 1984.

PFEFFERKORN Roland, *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, éd. Page Deux, 2012.

PICQ Françoise, *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, Brest, Éditions-dialogues.fr, 2011, 529 p.

RACINE Nicole et Michel TREBISCH (dirs.), *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels,* Bruxelles, Complexe, 2003.

RENNES Juliette, *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine, l'accès des femmes aux professions de prestige (1880-1940)*, Paris, Fayard, 2007.

RIONDET Xavier, « Être femme à l'école et dans la revue Les Cahiers pédagogiques », *Questions vives* 6, n° 16, 2012, p.87-106.

RIOT-SARCEY Michèle, *Histoire du féminisme*, Paris, La Découverte, 2002.

ROBERTS Mary Louise, *Civilization Without Sexes: Reconstructing Gender in Postwar France, 1917-1927*, Chicago, University of Chicago Press, 1994.

ROCHEFORT Florence, *Le pouvoir du genre : laïcités et religions 1905-2005*, coll. Le temps du genre, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007.

ROCHEFORT Florence, « Les féministes », in *Histoire des gauches en France. Volume 2, XXe siècle, à l'épreuve de l'histoire,* sous la direction de Jean-Jacques Becker et Gilles Candar, Paris, La Découverte, , 2005, p. 108-118.

ROGERS Rebecca, « Les femmes et le genre dans l'histoire de l'éducation contemporaine », *Historiens et géographes,* nº 394, 2006, p. 111-120.

ROGERS Rebecca, « Le Sexe de l'espace : réflexions sur l'histoire des femmes aux XVIIIe-XXe siècles dans quelques travaux américain, anglais et français », in *Les espaces de l'historien : études d'historiographie,* sous la direction de Jean-Claude Waquet, Odile Goerg et Rebecca Rogers, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 2000, p. 181-202.

RUSSETT Cynthya Eagle. *Sexual Sciences: The Victorian Construction of Womanhood,* Cambridge, Harvard University Press, 1989.

SCOTT Joan Wallach, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, nº 37, 1988, p. 125-153.

SCOTT Joan Wallach, *De l'utilité du genre*, Paris, Fayard, 2009.

SCOTT Joan Wallach, *Théorie critique de l'histoire. Identités, Expériences, Politiques*, Paris, Fayard, 2009.

SEGALEN Martine, « L'organisation sexuée des espaces », in Ephesia (collectif)*, La place des femmes*, Paris, La Découverte « Recherches », 1995, p. 182-185.SOHN Anne-Marie. « Chronologie et dialectique entre le féminin et masculin (XIXe - XXe siècles) », in *Le genre face aux mutations : masculin et féminin, du Moyen Âge à nos jours*, par Luc Capdevila *et al.*, Rennes, PUR, 2003, p. 15-29

SOHN Anne-Marie, « L'émancipation féminine entre les sphères privée et publique », in Ephesia (collectif), *La place des femmes*, Paris, La Découverte « Recherches », 1995, p. 177-181.

SOHN Anne Marie, *Féminisme et syndicalisme. Les institutrices de la Fédération unitaire de l'enseignement (1919-1934)*, thèse de 3e cycle sous la direction de Annie Kriegel, université Paris-X, 1973.

THEBAUD Françoise, *Ecrire l'histoire des femmes*, Lyon, ENS Éditions, 2007.

THEBAUD Françoise, « Genre et histoire en France, les usages d'un terme et d'une catégorie d'analyse », *Hypothèses*, nº 8, mars 2005, p. 267-276.

VIENNOT Eliane, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*, Donnemarie-Dontilly, Éditions iXe, 2014.

VI. Méthodologie et instruments de travail

AVANZINI Guy, René CAILLEAU, Anne-Marie AUDIC et Pierre PENISSON (dirs.), *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française*, Paris, Éd. Don Bosco, 2010.

BRANCHEREAU Pierre, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H *et al*. (dirs.), *Dictionnaire des lycées publics de Bretagne : histoire, culture, patrimoine,* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

BRANCHEREAU Pierre, Alain CROIX, Didier GUYVARC'H et Jean-Pierre LANDAIS (dirs.), *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire : Histoire, culture, patrimoine*, Rennes, PUR, 2009.

CASPARD Pierre (dir.), *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, Paris, INRP, 1995.

CASPARD Pierre et Penélope Caspard-Karydis, « La presse d'éducation et d'enseignement », in *L'histoire de l'enseignement (XIXe-XXe siècles) : guide du chercheur sous la direction de Thérèse Charmasson,* Paris, INRP, coll. « orientations et méthodes », 2006., p. 563-573.

CHARMASSON Thérèse (dir.), *Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques, 2005.

CHARMASSON Thérèse (dir.), *L'histoire de l'enseignement (XIX^e^-XX^e^ siècles) : guide du chercheur*, Paris, INRP, coll. « orientations et méthodes », 2006.

COMPÈRE Marie-Madeleine, *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Bern, New York, INRP, coll. « Exploration », 1995.

CONDETTE Jean-François, *Les recteurs d'Académie en France de 1808 à 1940. Tome 2, Dictionnaire biographique*, Lyon, INRP, 2006.

DEGLAIRE Aurore, *Jean Guiraud (1866-1953) : de l'Affaire Dreyfus à Vichy, itinéraire d'un militant catholique intransigeant*, thèse de doctorat d'histoire, sous la direction de Jacques-Olivier BOUDON, Université de Paris-Sorbonne, 2013.

DESCAMPS Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source oral à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005.

EPHESIA (collectif)*, La place des femmes*, Paris, La Découverte « Recherches », 1995, 744 p.

GUEY Émmanuelle, ROGERS Rebecca « Laboratoires et bulletin au miroir de la recherche en éducation à la Sorbonne (1947-1971) », in *Les sciences de l'éducation : émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, sous la direction de Françoise Laot et Rebecca Rogers, Rennes, PUR, 2015, p. 145-159.

GRIBAUDI Maurizio, « Les discontinuités du social, un modèle configurationnel », in *Les formes de l'expérience, une autre histoire sociale*, sous la direction de Bernard Lepetit, Paris, Albin Michel, 1995, p. 187-225.

HIRATA Héléna, Françoise LABORIE, Hélène LE DOARE et Danièle SENOTIER (dirs.), *Dictionnaire critique du féminisme*, 2e éd. augm, Paris, PUF, 2004.LE BRAS Hervé, et TODD, *L'invention de la France : atlas anthropologique et politique*, Paris, Gallimard, 2012.

LAOT Françoise et Rebecca ROGERS (dirs.), *Les sciences de l'éducation émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, PUR, 2015.

OMNES Catherine, « Les historiens et la tentation ethnographique », in *Observer le travail*, sous la direction d'Anne-Marie Arborio *et al*., Paris, La Découverte, « Recherches », 2008, p. 281-297.

PINOL Jean-Luc, *Atlas historique des villes de France*, Paris, Hachette, 1996.

POUJOL Geneviève, et ROMER Madeleine (dirs.), *Dictionnaire biographique des militants XIXe-XXe siècles : De l'éducation populaire à l'action culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1996.

ROUDINESCO Élisabeth, *Histoire de la psychanalyse en France. 1, 1885 – 1939*, Paris, Fayard, 1994.

ROUDINESCO Élisabeth, *Histoire de la psychanalyse en France. 2, 1925 – 1985*, Paris, Fayard, 1994.

ROUDINESCO Élisabeth, *Sigmund Freud en son temps et dans le nôtre*, Paris, Points, 2016, 656 p.

TODD Émmanuel, *La nouvelle France*, Paris, Seuil, 1988.

WINOCK Michel, *Décadence fin de siècle*, Paris, Gallimard, 2017.

ZARETSKY Eli. *Le siècle de Freud. Une histoire sociale et culturelle de la psychanalyse*, Paris, Albin Michel, 2008.

VII. Sitographie

- ATRHE, Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation « Recherche documentaire en histoire de l'éducation » : http://www.atrhe.org/
- Bibliographie d'histoire de l'éducation française: http://bhef.ish-lyon.cnrs.fr/
- Bibliothèque Marguerite Durand (BMD) :

http://equipement.paris.fr/Biblioth%C3%A8que%20Marguerite%20Durand%20%28BMD%29

- CAIRN.INFO, Chercher, repérer, avancer : http://www.cairn.info/
- GALLICA, bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France : http://gallica.bnf.fr/
- IFÉ, Institut français de l'éducation : http://ife.ens-lyon.fr/ife
- LAHRA, ressources numériques en histoire de l'éducation : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=he-table-articles
- La revue *Histoire de l'éducation :* http://histoire.education.revues.org/4
- Le musée national de l'Éducation : www.inrp.fr/musee/
- MNÉMOSYNE, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre :

http://www.mnemosyne.asso.fr/mnemosyne

- PÉNELOPÉE, la banque de données sur la presse de l'éducation ; logée sur le site de l'Ifé : http://www.inrp.fr/presse-education/presentation.php
- Revue.org., Centre pour l'édition électronique ouverte : http://www.revues.org/
- SHE, le Service de l'histoire de l'éducation : http://www.inrp.fr/she/accueil_bienvenue.htm

Table des figures

1. Graphiques

- Graphique I-1, Nombre de bachelières entre 1913 et 1926 » (courbes)
- Graphique V-1, La morale au centre de l'éducation complète des enfants
- Graphique VII-1, Évolution du nombre d'établissements mixtes entre 1946 et 1966 (courbes)

2. Tableaux statistiques

- Tableau I-2, Enquête 1932-1933. Situation de l'admission des filles dans les lycées de garçons en France métropolitaine et académie d'Alger
- Tableau II-1, Le nombre des établissements secondaires de garçons et le coenseignement dans l'entre-deux-guerres
- Tableau II-2, Tableau comparatif des effectifs élèves en 1928-1929 selon cinq sources
- Tableau V-1, Critiques et contre-arguments sur la coéducation selon S. Poirson
- Tableau V-2, Critiques et contre-arguments sur la coéducation selon G.F. Burness
- Tableau V-3, Arguments et contre-arguments sur la coéducation selon J. de La Vaissière
- Tableau VI-1, Effectifs de filles au collège de garçons de Carpentras entre 1941 et 1950
- Tableau VII-1, Tableau de la « Répartition des élèves de l'enseignement public du second degré par classes
- Tableau VII-2, Répartition des élèves filles des deux cycles du secondaire en 1947-1948
- Tableau VII- 3, Classement des établissements mixtes en 1954 selon leur statut
- Tableau VIII-1, Regards croisés sur la mixité, selon les disciplines, entre 1956 et 19

3. Illustrations de documents d'archives

- Illustration II-1, Exemple de la liste de 1927, pour les académies de Grenoble et de Lille des « élèves des écoles primaires admis gratuitement dans les lycées et collèges.
- Illustration II-2, Nombre des élèves de l'enseignement Secondaire public de 1900 à 1940, édité en 1943
- Illustration VII-1, Effectifs des différentes classes secondaire en métropole en 1947-1948 et 1957-1958

4. Photos

- Photo I-1, Académie de Bordeaux, réponse du proviseur du lycée de Mont-de Marsan le 14 février 1933 : Trois filles en classes de Math_élèm. et aucune en classes préparatoires
- Photo I-2, Académie de Strasbourg, réponse à l'enquête ministérielle du recteur le 10 février 1933
- Photo I-3, Académie de Toulouse, réponse à l'enquête ministérielle du recteur le 15 février 1933
- Photo III-1, Lettre manuscrite d'un père de famille (M. de Champeville) pour l'admission de sa fille au collège de garçons de Carpentras, 30 septembre 1926
- Photo III-2, Salle pour l'enseignement de l'art, lycée de Foix. Vue du fond de la classe. 1928
- Photo III-3, Salle pour l'enseignement de l'art, lycée de Foix. Vue de face à la classe. 1928
- Photo VI-1, Collège Henri Fabre, 1949-1950, les professeurs autour du principal M. Barrucand
- Photo VI-2, Collège Henri Fabre, année scolaire 1945-1946, tous les élèves des classe de seconde (A, B, C et M)
- Photo VI-3, Collège Henri Fabre, année scolaire 1945-1946, tous les élèves des classes de quatrième (classique et moderne)
- Photo VI-4, Collège Henri Fabre, année scolaire 1948-1949, classe de première C (mathématiques et latin) et première Moderne
- Photo VII-1, Liste des établissements avec date de transformation en lycée, 1938-195 »3
- Photo VII-1, Lycée Climatique de la Haie Griselle (Gérardmer 88) - Lycée Climatique, vue de la façade latérale droite de l'internat des filles, vue d'ensemble de face
- Photo VII-3, Lycée Climatique de la Haie Griselle (Gérardmer 88) - Lycée climatique, vue d'ensemble des bâtiments de face
- Photo VII-4, Le lycée climatique d'Argelès-Gazost (65), vue aérienne 1955- 1960
- Photo VII-5, Le lycée climatique d'Argelès-Gazost, vue aérienne 1955-1960
- Photo VII-6, Denis Gelin, « La bachelière », 1954, sculpture
- Photo VIII-1, Collège Henri Fabre de Carpentras. Classe de seconde C et M, 1950-1951
- Photo C-1, Collège Henri Fabre de Carpentras. Les classes de seconde en 1945-1946
- Photo C-2, Lycée J.B. Corot de Savigny-sur-Orge, Classe de seconde, 1959-1960

Table des cartes

- **Carte II-1**, Les établissements de garçons de l'enseignement secondaire au début des années trente
- **Carte II-2**, Coenseignement dans les établissements publics de garçons du secondaire au début des années 1930
- **Carte II-3**, Les lycées de garçons et le coenseignement en 1932
- **Carte II-4**, Les collèges de garçons au début des années trente
- **Carte VII-1**, Les établissements secondaires de garçons, classiques et modernes, en France, en 1954
- **Carte VII-2**, Collèges et lycées mixtes en 1954
- **Carte VII-3**, Lycées d'État mixtes en 1954 (37 lycées en métropole)
- **Carte VII-4,** Les lycées de jeunes- filles, les lycées de garçons et les lycées mixtes en 1954
- **Carte VII-5**, La France des collèges mixtes en 1954 [Annexe 15]
- **Carte C.1**, Collège Henri Fabre de Carpentras. Classe de seconde 1945-1946
- **Carte C.2**, Lycée J.B. Corot de Savigny-sur-Orge. Classe de seconde, 1959-1960

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1, Tableau I 1, Chronologie des textes ministériels concernant le coenseignement de 1915 à 1937

Annexe 2, L'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques

Annexe 3, Texte, article, « L'opinion d'un professeur sur la co-éducation », 11 juin 1936, *La Française*

Annexe 4, Tableau IV-1, Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949)

Annexe 5, Tableau, Admissions aux épreuves du baccalauréat entre 1910 et 1941 (total des admis-e-s), [archives du MEN, Ac'ADoc]

Annexe 6, **Grille** d'entretien

Annexe 7, **Tableau**, Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2e degré et de leurs effectifs, 1925-1951 , [archives du MEN, Ac'ADoc]

Annexe 8, **Texte**, Conférence, « La coéducation des enfants à l'école » d'Anne-Marie ROCHEBLAVE, *Bulletin du CNAF*, mars 1957

Annexe 9, **Tableau VIII-2**, Bibliothèque des publications entre 1956 et 1973 : mixité, coéducation, éducation des filles dans l'enseignement secondaire

Annexe 10, Schéma, Plan d'étude de 1902

Annexe 11, Schéma, Plan d'étude de 1925

Annexe 12, Texte, Définition de l'enseignement secondaire public du 2e degré en 1951 [archives du MEN, Ac'adoc]

Annexe 13, Petit dictionnaire du système éducatif : cycles, degrés, filières, Ordres, séries

Annexe 14, Nombre d'établissements CES et CEG entre 1963 et 1970 [archives Ac'ADoc]

Annexe 15, Carte VII-5, La France des collèges mixtes en 1954

Annexe 16, Biographie de G.F Burness, A. Ehm, E. Huguenin, S. Poirson, A.M. Rochblave

TABLE DES MATIERES

Résumé de la thèse _____ 1

Remerciements _____ 2

Remarques préliminaires _____ 4

Des choix de présentation : _____ *4*

Les abréviations courantes : _____ *5*

Précisions de vocabulaire : _____ *5*

Tables des sigles _____ 6

Abréviation des textes administratifs et juridiques _____ *6*

Abréviation pour les archives et bibliothèques : _____ *6*

Autres abréviations et acronymes _____ *6*

Sommaire _____ 8

Introduction générale _____ 10

A. Rendre visible l'arrivée de la mixité dans le secondaire _____ 11

Axes de recherche _____ *17*

B. Une historiographie pluridisciplinaire _____ 18

1. La philosophie et la sociologie au service des sciences de l'éducation _____ *19*

2. L'histoire de la mixité à la croisée de celle de l'éducation et de l'histoire des femmes et du genre _____ *21*

a. L'histoire sociale de l'éducation _____ 22

b. L'histoire de l'éducation des filles et du genre _____ 24

C. Méthodes et sources pour écrire l'histoire du coenseignement _____ 26

1. Des mises au point méthodologiques _____ *27*

a. Le regard « genre » sur le processus de « mise en mixité » _____ 27

b. Terminologie et usage des mots _____ 28

2. .Des sources de natures variées _____ *32*

a. Les sources administratives _____ 32

b. Pour repérer les pratiques du coenseignement, des sources de natures différentes _____ 33

D. Démarche organisée ou plan de thèse _____ 36

PARTIE 1: Des filles dans des classes de garçons depuis la Première Guerre mondiale jusqu'à la fin de la Seconde (1916-1945) 38

Chapitre 1 La « coéducation » dans les circulaires ministérielles. Annonce du coenseignement dans le secondaire 39

I. Depuis la Grande Guerre des textes réglementent la cohabitation scolaire des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire 43

1. Les premières discussions au sein du CISPdès 1915 à l'origine des circulaire et notes de services *44*

a. Les circulaires de 1915 et 1916 44
b. Le compte rendu du CSIP en 1917 47

L'enjeu du baccalauréat commande les adaptations réglementaires jusqu'au décret Léon Bérard 52

3. Les collèges communaux de garçons obtiennent des dérogations par circulaires pour accueillir des élèves filles (1926-1930) *59*

II. Le coenseignement une exception qui se généralise pour préparer le baccalauréat et des concours. 64

1. En 1932 le ministère de l'Instruction publique enquête sur la situation des lycées d'État de garçons *66*

2. Des rapports annuels académiquess'intéressent aux expériences en cours *75*

Conclusion du chapitre 1 *81*

Chapitre 2 Une géographie du coenseignement dans l'entre-deux-guerres 83

I. La répartition homogène du coenseignement sur le territoire. Une offre institutionnelle adaptée aux dynamiques urbaines 88

1. Plus de la moitié des établissements de garçons accueillent des filles au début des années trente *89*

a. La situation des établissements féminins dans l'entre-deux-guerres 89
b. Le nombre d'établissements secondaires dédiés aux garçons 91
c. Les effectifs d'élèves dans le public et le privé 99

2. Carte de tous les établissements de garçons qui accueillent des filles *107*

II. Les filles rentrent par le haut (grandes classes du second degré) dans les lycées. 113

1. L'enquête de 1932 cartographiée *114*

2. Le coenseignement comme palliatif aux manques de moyens pédagogiques de l'enseignement secondaire *121*

III. Les filles rentrent par le bas (classes du premier degré) à partir de 1926 dans les collèges municipaux. 126

1. Des cartes à partir des demandes de dérogations des municipalités *126*

2. Une variable d'ajustement pour les petits collèges éloignés des grands centres urbains 130

3. L'histoire d'une demande de dérogation à partir de la monographie du collège de Carpentras _____ *134*
a. Le paysage scolaire dans les années 1920 _____ 134
b. Les filles rentrent au collège de garçons _____ 135

Conclusion du chapitre 2 _____ *139*

Chapitre 3 Le coenseignement expérimenté dans l'entre-deux-guerres _____ 141

I. Le regard des chefs d'établissements à partir des rapports académiques _____ 143

1. Le régime du coenseignement accepté _____ *146*

2. Le régime du coenseignement discuté _____ *149*

3. La coinstruction expérimentée par le personnel enseignant est plébiscitée. _____ *152*
a. Avantages économiques _____ 153
b. Atouts pédagogiques _____ 154
c. La diversité des représentations selon sa place et son sexe _____ 156

4. Indifférence ou embarras ? _____ *158*

II. Les familles à l'épreuve du coenseignement : les parents et leurs filles au collège ou au lycée de garçons _____ 161

1. Les motivations des familles _____ *161*
a. Volonté de réussite _____ 162
b. De l'utilité des études pour les jeunes filles _____ 164

2. Des démarches collectives s'opposent aux difficultés administratives. _____ *165*

3. Un essai de sociologie des origines familiales des élèves filles. _____ *169*
a. Les pères des filles exercent des professions supérieures. _____ 170
b. Les milieux familiaux des élèves du collège de Carpentras dans l'entre-deux-guerres. Focus sur les enfants de propriétaires terriens _____ 171

4. Des réseaux de relations particulières jouent le jeu de la « coéducation » _____ *174*
a. Des familles de militaires _____ 174
b. La surreprésentation des familles d'enseignant-e-s _____ 176

5. Les filles sont les « fils manquants » de leur père _____ *181*

III. Adapter les locaux et la discipline pour mieux contrôler les relations juvéniles _____ 184

1. Les aménagements de l'espace scolaire lorsqu'il y a coenseignement _____ *185*
a. Accueillir les filles dans un espace masculin : des espaces dédiés _____ 185
b. Les régimes d'accueil réglementent les entrées et les sorties de l'établissement. _____ 189

2. Discipline et camaraderie : maîtres mots de la coinstruction _____ *193*
a. La discipline garantit la bonne morale _____ 193
c. La camaraderie commande les relations entre les élèves _____ 195

Conclusion du chapitre 3 _____ *197*

PARTIE 2 « La coéducation des sexes, expériences et réflexions » 199

Chapitre 4 La coéducation au prisme des modèles étrangers, les incertitudes françaises 206

I. L'exemple américain théorisé

1. L'exemple américain au fil des éditions du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire en 1887 et en 1911 *208*

2. L'exemple américain, point d'appui des théoricien-ne-s français-e-s de la coéducation *213*

3. La coéducation américaine a fait ses preuves selon S. Poirson *218*
a. Les pionniers de la coéducation 220
b. Le respect des individus 223
c. Tous les Américains ne sont pas favorables à la coéducation 225

4. En Europe, trois exemples de coéducation font référence : Cempuis, Palmgren, l'Odenwaldschule *227*
a. Cempuis ou l'orphelinat Prévost. L'exemple français de coéducation intégrale 229
b. L'école suédoise de Palmgren 232
c. « A l'Odenwald », une structure exemplaire de l'école nouvelle coéducative 235

5. Le réseau européen des écoles d'Éducation nouvelle et la coéducation. *238*
a. Expérience et théorie 239
b. Coéducation sous conditions 241

6. Pays latin, pays du nord, quelle différence ? Où situer la France ? *242*

II. Les revendications féministes sur la coéducation 245

1. L'impact de la Première Guerre mondiale. *249*

2. La coéducation un bon moyen de changer les hommes *250*

3. La coéducation : un outil d'émancipation pour les femmes *254*

4. Des stratégies plus nuancées pour convaincre : l'exemple de 1926. *257*

Conclusion du chapitre 4 *262*

Chapitre 5 Les fondements d'une « bonne » éducation 263

I. L'intérêt de la coinstruction sur le plan intellectuel 265

1. La complémentarité au nom de la différence *265*

2. Des réponses aux « griefs » qui condamnent la coinstruction *268*

3. Une question de niveau et de programmes ? *273*

4. Le problème des sciences et des mathématiques. Que proposer aux filles ? *275*
a. Comment associer idéal éducatif et l'enseignement des Lettres ? 278
b. Les effets de l'éducation intellectuelle 282

II. La morale : nœud gordien de l'argumentation sur la coéducation 283

1. La morale : une « science » entre mœurs sexuelles et idéal de vie *285*

2. L'enjeu indicible de la coéducation : la place de la sexualité *288*

3. Concilier morale et religion à l'école coéducative ? _____292

4. La morale en éducation _____293

a. Le mélange des sexes est moralement éducatif. Des résultats prouvent l'efficacité._____294
b. Pourquoi et comment enseigner la morale ? _____296
c. Morale de la soumission ou morale de l'action ? _____297

III. Gérer les relations entre les jeunes adolescent-e-s _____ 300

1. Séduction, flirt et galanterie chez les jeunes_____301

2. La psychanalyse et la psychologie à l'épreuve de la coéducation _____305

b. La psychanalyse au secours de la coéducation _____306
c. La psychologie différentielle des sexes à l'encontre de la coéducation_____308
c. Les risques d'inversion des sexes, surtout pour les garçons_____313

Conclusion du chapitre 5 _____316

Chapitre 6 La coéducation dans tous ses états : Résistances et accommodements _ _____ 318

I. Les forces conservatrices au fondement des objections_____ 320

1. Le discours de la différenciation des rôles _____320

2. Différences et concurrences entre femmes et hommes _____322

a. Le bachotage et la concurrence entre les sexes _____323
b. La discipline ne peut être la même pour les filles et les garçons _____325
c. Les « concurrences » socio-économiques entre femmes et hommes. La place des femmes sur le marché du travail _____326

II. Des catholiques s'opposent à l'idée de « coéducation » _____ 332

1. Le défi de la coéducation pour l'Église catholique_____333

2. Le problème de la coéducation va-t-il rebondir? Un face à face d'opposants _____338

3. Les prises de position de l'Église catholique pendant l'entre-deux-guerres contre la coéducation _____342

a. L'encyclique papale de l'Église catholique n'admet pas la coéducation _____343
b. La loi de 1933 sur la gémination : quelles répercussions ? _____347
c. L'opposition n'a pas la même intensité pour le primaire et le secondaire _____350

III. En situation de crise de la Seconde Guerre mondiale. Quel sort pour le mélange des jeunes des deux sexes ?

1. La coinstruction sous Vichy dans le cadre de la doctrine « Travail, Famille, Patrie ». 356

2. A l'échelle locale, des cohortes d'élèves du collège de Carpentras pendant et après la guerre. 361

a. La situation du collège Henri Fabre pendant la Guerre _____362
b. Les filles au collège dans les années quarante (1941-1950)_____364
c. Qui sont ces jeunes filles scolarisées dans le secondaire classique pendant et après la guerre ?x 369_Toc511344806

Conclusion du chapitre 6 _____375

Conclusion de la partie 2 _____ 378

PARTIE 3 « Apprendre ensemble » après la guerre 379

Introduction de la partie 3 380

Chapitre 7 Les filles et les garçons dans les établissements mixtes de la seconde moitié du XXe siècle 382

I. L'administration centrale face à la mixité de 1945 à 1963 384

1. La circulaire de 1952 : gérer les filles chez les garçons dans le secondaire. *387*

2. La circulaire de 1957 et les internats mixtes *391*

3. Les « Établissements mixtes », une nouvelle terminologie *395*

II. Les premiers établissements mixtes : des cas particuliers de modernité 400

1. Des « classes nouvelles » aux classes pilotes *401*
a. Des classes nouvelles mixtes dans certains établissements 403
b. Les classes pilotes remplacent les classes nouvelles 406

2. Annexes, lycées expérimentaux mixtes et lycées pilotes. *407*

3. Les lycées climatiques *411*

III. Comment intégrer les jeunes du baby-boom à la fin des années 1950 ? 417

1. Les cadres administratifs ne sont pas adaptés aux structures mixtes *417*

2. Une gestion empirique de la mixité *421*
a. La « mise en mixité », des histoires singulières 423
b. De grands projets de cités scolaires à la fin des années cinquante 425

IV. Extension numérique et géographique du mélange des sexes 430

1. Combien d'élèves filles avec les garçons ? *431*
a. La situation à la sortie de la guerre 433
b. Les études démographiques ne comptabilisent pas le mélange des sexes en termes d'effectifs d'élèves. 435

2. Zoom cartographié de la mixité en 1954 *438*
a. Un quart des établissements « mis en mixité » en 1954 439
b. La mixité dans le secondaire explose en 1960 450

Conclusion du chapitre 7 *453*

Chapitre 8 La mixité, un modèle commode pour des normes déstabilisées 456

I. La mixité n'est pas un sujet 459

1. Paul et Simone n'ont pas pensé la mixité *460*

2. Le silence de la recherche universitaire à travers le Bulletin du laboratoire des sciences de l'éducation *463*

3. Opinion publique, parents, enseignant-e-s et leurs syndicats, entérinent les changements. *467*
a. Sondages, enquêtes et opinion publique 468
b. « les faits ont modifié l'opinion», notamment celle des parents 471

4. La cécité syndicale *473*

5. Éducation à la citoyenneté : la mixité n'est pas au programme 476

6. Les revendications des jeunes citoyen-ne-s au tournant des années soixante-dix : vivre une expérience démocratique dans l'espace scolaire 477

II. Dans le second vingtième siècle « Il n'est plus question d'être "pour" ou "contre"». 480

1. La construction théorique de la mixité. Les auteurs se nourrissent les uns des autres 480

2. Les regards croisés de professionnels du monde de l'éducation 482

3. Les professionnels interrogent les effets de l'éducation mixte 485

d. La variété des champs argumentatifs complexifie les approches éducatives de la coéducation 486
e. Pour comprendre la mixité : des arguments classés entre inconvénients et avantages 488

4. Analyse sociologique de la coéducation « basée sur l'étude des rôles féminins et masculins», selon Anne-Marie Rocheblave 492

5. Les conditions « pour une véritable coéducation» 495

a. Le bon âge pour la coéducation ? 496
b. Comment traiter la puberté et les différences de maturité ? 498
c. L'équilibre numérique de la mixité 500
d. La formation des adultes éducateurs à la coéducation 501

6. La mixité vue dans les deux revues spécialisées : Les Cahiers pédagogiques, et l'École des parents 504

III. Regards sur les résistances qui persistent dans certains milieux 509

1. En 1957 le Vatican se positionne à nouveau sur la coéducation 510

a. L'Instruction de la Sacrée congrégation des Religieux de 1957 propose la « coinstitution ». 511
b. La portée universelle de l'Instruction de 1957 512

2. L'Église catholique française face à l'évidence dans les années soixante 515

a. Les aléas de la loi Debré de 1959 515
b. L'enseignement catholique français recherche la valeur éducative de la coéducation 516

3. Un exemple d'opposition à la coéducation 519

IV. Vivre la mixité au collège et au lycée dans les années cinquante et soixante. 523

1. L'expérience de la mixité, un atout pour l'accepter 523

2. Une « mise en mixité » très surveillée 526

Épilogue La mixité dans les années 1970 : un impensé du collège unique ? 537

1. Que dit la loi Haby et les décrets de la loi ? 538

2. La mixité n'est pas un principe 540

3. La préparation de la loi s'appuie sur le principe de l'égalité pour tous 541

CONCLUSION générale 544

1. Re-présenter la mixité des sexes 545

a. Des photos de classe qui fixent le souvenir 545
b. « c'était normal » 548

2. Retour sur le parcours de la thèse ____ *550*
3. La « mise en mixité » n'est pas un projet ____ *551*

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE ____ 556

I Sources imprimées ____ 557
1.Textes publiés ____ *557*
2.Revues de la presse ____ *561*

II Sources d'archives ____ 565
1. Archives nationales (site de Pierrefitte-sur-Seine): ____ *565*
2. Mission des archives de l'Éducation nationale ____ *568*
3. Base Ac'ADoc ____ *568*
4. Archives départementales, la série T et la série W ____ *569*
A.D. du Vaucluse ____ 570
5. Archives municipales ____ *572*
Archives municipales d'Autun ____ 572
Archives municipales de Nantua ____ 572
6 .Bibliothèques municipales ____ *573*
Bibliothèque Inguimbertine de Carpentras ____ 573
7. Archives des associations ____ *573*

III Sources orales ou sources du souvenir ____ 574
1. Entretiens ____ *574*
2. Les autobiographies conservées par l'APA ____ *575*
IV Sources vidéos et radiophoniques ____ *575*

Bibliographie générale thématique ____ 577

I. ..Histoire de l'enseignement secondaire et de l'éducation au XXe. siècle ____ 578

II....Histoire de la mixité scolaire (autres que les sources) ____ 583

III...Histoires des jeunes et de la jeunesse ____ 585

IV...Histoire de l'éducation des filles ____ 586

V....Histoire des femmes dans le monde de l'éducation et études genre en histoire ____ 589

VI...Méthodologie et instruments de travail ____ 592

VII..Sitographie ____ 594

Table des figures et des cartes ____ 595

Table des figures ____ 595

1. Graphiques ____ *595*
2. Tableaux statistiques ____ *595*
3. Illustrations de documents d'archives ____ *595*
4. Photos ____ *596*

Table des cartes ____ 597

Table des ANNEXES ____ 598

TABLE DES MATIERES ____ 599

Université Paris Descartes

École doctorale 180
Laboratoire CERLIS

Coéducation, coenseignement mixité
Filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916–1976)

ANNEXES

Par Geneviève Pezeu

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Dirigée par Rebecca Rogers

Présentée et soutenue publiquement le 12 juin 2018

Devant un jury composé de :
Christine BARD, Professeure des Universités, Université d'Angers
Renaud D'ENFERT, Professeur des Universités, Université de Picardie Jules Verne
Nicole MOSCONI, Professeure émérite des Universités, Université Paris Ouest-Nanterre la Défense
Yves VERNEUIL, Professeur des Universités, Université Lyon 2
Michelle ZANCARINI-FOURNEL, Professeure émérite des Universités, Université Lyon 1

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1, Tableau I 1, Chronologie des textes ministériels concernant le coenseignement de 1915 à 1937

Annexe 2, L'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques

Annexe 3, Texte, article, « L'opinion d'un professeur sur la co-éducation », 11 juin 1936, *La Française*

Annexe 4, Tableau IV-1, Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949)

Annexe 5, Tableau, Admissions aux épreuves du baccalauréat entre 1910 et 1941 (total des admis-e-s), [archives du MEN, Ac'ADoc]

Annexe 6, **Grille** d'entretien

Annexe 7, **Tableau**, Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2e degré et de leurs effectifs, 1925-1951 , [archives du MEN, Ac'ADoc]

Annexe 8, **Texte**, Conférence, « La coéducation des enfants à l'école » d'Anne-Marie ROCHEBLAVE, *Bulletin du CNAF*, mars 1957

Annexe 9, **Tableau VIII-2**, Bibliothèque des publications entre 1956 et 1973 : mixité, coéducation, éducation des filles dans l'enseignement secondaire

Annexe 10, Schéma, Plan d'étude de 1902

Annexe 11, Schéma, Plan d'étude de 1925

Annexe 12, Texte, Définition de l'enseignement secondaire public du 2e degré en 1951 [archives du MEN, Ac'adoc]

Annexe 13, Petit dictionnaire du système éducatif : cycles, degrés, filières, Ordres, séries

Annexe 14, Nombre d'établissements CES et CEG entre 1963 et 1970 [archives Ac'ADoc]

Annexe 15, Carte VII-5, La France des collèges mixtes en 1954

Annexe 16, Biographie de G.F Burness, A. Ehm, E. Huguenin, S. Poirson, A.M. Rochblave

ANNEXE 1, Chronologie des textes ministériels sur le coenseignement dans l'enseignement primaire et secondaire de 1915 à 1937

Tableau I-1 :

CHRONOLOGIE DES TEXTES MINISTÉRIELS SUR LE COENSEIGNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE DE 1915 À 1937

	Date	Nature	Niveaux scolaires	Extraits	Sources
1	1915 23 novembre	Circulaire Ministre Painlevé	PRIMAIRE et SECONDAIRE Les lycées et collèges de garçons **ont interdiction** de recevoir des petites filles dans les classes élémentaires et les classes du premier et second cycle. Des **exceptions** possibles pour la **classe terminale de philosophie et mathématiques**.	« *admet des exceptions dans un contexte de guerre* ».	Cote : F17 14165 _ Evoqué dans le rapport de la Section permanente du CSIP du 9 novembre 1917. Mentionnée dans la circulaire du 12 aout 1924. Absente des Bulletins Administratif de 1915.
2	1916 8 juin	Circulaire Ministre Painlevé	PRIMAIRE Concerne **l'admission des petits garçons** dans les établissements secondaires de jeunes filles et **des petites filles** dans les établissements secondaires de garçons.	« *ces autorisations ne sont accordées :* *1°) qu'aux enfants qui ont soit une sœur au lycée, collège ou cours secondaire de jeunes filles, soit un frère au lycée ou collège de garçons* ; 2°) *que si le domicile des parents est plus voisin de (...)* ; 3°) *que si le nombre de petits garçons dans les établissements de jeunes filles et petites filles dans les établissements de garçons ne dépasse pas le tiers de l'effectif* »	AN, F17 14165 « Coéducation 1917-1930 » ; AN, F17 14165 « Coéducation, questions diverses – 1933-1939 » Mentionnée dans la circulaire du 12 aout 1924. Absente des Bulletins Administratif de 1916.
3	1921 sd	Circulaire Ministre L. Bérard	SECONDAIRE Permet aux jeunes filles de suivre les cours **des classes terminales (philosophie et mathématiques-Élémentaires)** dans les établissements masculins.	« *permet désormais **l'accès des jeunes filles dans les établissements secondaires masculins, où elles pourront préparer la 2ème partie du baccalauréat** (...)* *« (...) un nouveau point de contact vient d'être ouvert par une mesure accordant aux jeunes filles **l'accès des classes de Mathématiques et de Philosophie dans les établissement de garçons,** de*	AN, F17 13928 dossier « Conseil académique, rapport de 1922 sur l'année scolaire 1921 – 1922. Ens. Secondaire ». Indiquée par les recteur de Grenoble (p. 11) et de Besançon (p. 26) Absente des Bulletins

				s'y mêler au diplôme, qu'il supplante numériquement.»	Administratifs de 1921.
4	1922 23 octobre	Circulaire Ministre L. Bérard	SECONDAIRE Relative à l'admission des jeunes filles dans les **classes de philosophie et de mathématiques** des lycées et collèges de garçons.	«*(...) à la demande de nombreuses famille, que, provisoirement, et sans créer un précédent pour les autres classes, les jeunes filles, e**n mathématiques et en philosophie exclusivement**, quand leur nombre n'est pas suffisant pour justifier la création de cours particuliers, pourront être admises à suivre les cours de l'établissement de garçons. (...) »*	Bulletin Administratif, BA n° 2500, 15 novembre 1922, p. 481 -482.
5	1923 21 juin	Circulaire Ministre L. Bérard	SECONDAIRE **Prolongation** provisoire de la circulaire du 23 octobre 1922. Avec un **prolongement aux classes préparatoires des grandes écoles**.	*Objet : « Admission des jeunes **filles dans les classes de philosophie et de mathématiques** des lycée et collèges de garçons »* « *j'ai décidé que les jeunes filles pourront être admises à suivre, dans les établissements d'enseignement secondaire de garçons, **les cours préparatoires aux Grandes Écoles où les femmes peuvent entrer** »*	BA n° 2516, 15 juillet 1923, p. 34.
6	1923 28 juin	Note du ministre Ministre L. Bérard. S'adresse plus particulièrement au recteur de Paris	SECONDAIRE **Confirmation** de la circulaire du 21 juin (1923) admet les jeunes filles dans **les classes préparatoires de** garçons. Mais **limitation** car uniquement pour préparer **aux grandes écoles de l'Etat** auxquelles les femmes ont accès.	*« La circulaire du 21 juin (1923) admet les jeunes filles dans **les classes préparatoires de garçons** uniquement pour préparer **aux grandes écoles de l'Etat** auxquelles les femmes ont accès. les élèves doivent suivre le cours normal et complet de la classe où elles sont inscrites et non pas seulement quelques cours.* »	AN, AJ16 8679
7	1923 10 décembre	Circulaire Ministre L. Bérard.	SECONDAIRE **Prolongation** de la circulaire de 1922 et du 21 juin 1923 **aux classes de premières.**	*« pour répondre au désir qui m'a été exprimé par de nombreux pères de familles, et sur avis conforme de la Section permanent du CSIP, j'ai décidé que les jeunes filles pourront, par décision spéciales, être admises à suivre **les cours de première** dans les lycées et collèges de garçons, lorsque la préparation au baccalauréat ne sera pas organisée dans le lycée, collège ou cours secondaire de jeunes filles de leur résidence* »	BA n° 2527 1er janvier 1924.
8	1924	Circulaire	PRIMAIRE Circulaire aux recteurs relative à l'admission des petites filles dans	« *J'ai décidé, après avoir consulté le comité consultatif, d'étendre aux classes élémentaires les autorisations*	BA n° 2543, 1er sept. 1924

	12 août	Ministre L. Bérard.	les **classes primaires** des lycées et collèges de garçons. **Annule l'interdiction** du 23 novembre 1915 qui concernait les classes de primaires.	*données par la circulaire du 23 novembre 1915, relatives à l'entrée des petites filles dans les classes primaires des établissement secondaires de garçons, et réciproquement. (...)* »	
	1924 25 mars	Décret Ministre L. Bérard.	SECONDAIRE Assimilation pour l'enseignement féminin des programmes masculins du baccalauréat	*« Art.4 – Les programmes de l'enseignement des garçons sont intégralement appliqués dans l'enseignement facultatif prévu par l'article 3. Ils sont appliqués pour toutes les matières communes de l'enseignement sanctionnées par le diplôme. L'économie domestique, les travaux à l'aiguille et la musique font partie obligatoire de l'enseignement dans les lycées et collèges de jeunes filles. »*	Une partie du texte est réédité *in* Lydie HEURDIER et Antoine PROST, *Les politiques de l'éducation en France*, Paris, Documentation Française, 2014, p. 103 à 105.
9	1926 10 août	Circulaire Ministre E. Herriot	SECONDAIRE _ Collèges municipaux Admissions **dans toutes les classes** de la 6ème à la terminale. Conditions requises pour les **collèges de moins de 150** élèves garçons	« *J'ai décidé que les jeunes filles pourront (...) être **admises dans toutes les classes de collèges de garçons.*** » « *Je décide que les dispositions prisent par un de mes prédécesseurs dans sa circulaire du 10 août 1923 (...) dans les classes de 1ère des lycées et collèges de garçons restent observées pour leur admission dans toutes les classes.* »	B.A, n° 2575, 15 oct. 1926, p. 99.
10	1927 4 janvier	Circulaire Ministre E. Herriot	SECONDAIRE _ Collèges municipaux Conditions requises **assouplies**. **Collèges de moins de 200 élèves garçons** (toutes classes réunies) dépasser un effectif total de 200.	« *circulaire à MM. les Recteurs d'académie complétant les dispositions de la circulaire du 10 aout 1926 relative aux conditions d'admission des **jeunes filles dans les collèges de garçons*** »	BA, n° 2581, 15 janv. 1927, p. 47
11	1928 30 Octobre	Circulaire Ministre E. Herriot	SECONDAIRE _ Collèges municipaux _ Lycée d'État Conditions requises **élargies** pour permettre d'augmenter les effectifs. Proposition de tenir compte que du nombre d'élèves garçons externes simples. **Toutes les classes** concernées. Concerne tous les niveaux des **collèges et lycées**	« *en fixant le nombre d'admission de filles d'après l'effectif global des établissements collégiaux on risque parfois de méconnaître les besoins réels de la population de la ville et de rejeter des demandes légitimes présentées par des municipalités* «	AN, F17 14165- « coéducation, 1917 – 1930 »

12	1929 26 janvier	Note aux recteurs Ministre E. Herriot	SECONDAIRE _ Collèges municipaux _ **Rectification** de la circulaire précédente pour préciser qu'elle ne concerne **que les collèges municipaux.** Les lycées accueillent uniquement dans les grandes classes.	***« il y a lieu de supprimer le mot « lycée »*** *dans le premier paragraphe de la circulaire du 28 Octobre 1928 relative à l'admission des jeunes filles dans les collèges de garçons. »*	AN, F17 14165- « coéducation, 1917 – 1930 »
13	1930 4 février	Note aux recteurs Ministre E. Herriot	SECONDAIRE _ Collèges municipaux _ Lycée d'État. **Remise au point** des 3 circulaires précédentes. - Autorisation d'abord aux classes de **philosophie et de mathématiques** - Puis aux classes de **premières.** - Étendue, à **toutes les classes secondaires des collèges**	Etendue aux collèges, à toutes les classes secondaires mais *« sous la réserve expresse que le nombre de jeunes filles admises ne devait pas dépasser 50* ». Justification des circulaires : faciliter aux familles qui « *veulent faire donner à leurs filles l'instruction secondaire publique ».* Ensuite « *le souci de ne pas compromettre ni retarder la création de collèges de jeunes filles dans les villes*	AN, F17 14165- « coéducation, 1917 – 1930 »
	1933 12 février	**Loi** Ministre de Monzie	PRIMAIRE **Gémination** : Création de classes en fonction de l'âge des enfants et non de leur sexe.	Les objectifs : -« *transformer les écoles spéciales rurales en écoles mixtes* ». -Les communes « *ont divisée l'école mixte en deux classes : l'une sous la direction de l'institutrice, réunit tous les enfants de six à neuf ans, l'autre, dirigée par l'instituteur, groupe les élèves de neuf à treize ans ».*	JO., février 1933 *Information universitaire*, février 1933, (Mission des archives de l' Éducation nationale). Les Bulletin Administratif. (BA) ne sont plus édités.
14	1937 22 juillet	Note aux recteurs Ministre Jean ZAY	SECONDAIRE _ Lycée d'État. **Classes préparatoires aux grandes écoles** ; Retour à la division sexuelle des enseignements.	« *A partir du 1er octobre 1938 il n'y aura plus lieu de recevoir les jeunes filles dans les classes des lycées de garçons préparant aux grandes écoles, quand la préparation est assurée dans la localité par l'enseignement secondaire féminin.* »	AN, F17 14165 « Questions diverses (1933-1939) »

ANNEXE 2, L'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques

L'ATELIER DE L'HISTORIEN-NE,

CONSTITUTION DES CARTES GÉOGRAPHIQUES

Des carte pour représenter la mixité à l'échelle nationale

Représenter un phénomène de façon cartographique permet de prendre en compte les conditions locales qui, dans une vision globale, donnent l'aspect général d'une situation.

L'implantation des établissements scolaires du secondaire de filles et de garçon est connue. En revanche ceux qui pratiquent le coenseignement dès les années 1920 en France ne le sont pas.

Une partie du travail de la thèse s'attache dans le deuxième chapitre à localiser « les pratiques » du coenseignement au début des années 1930. Dans la troisième partie de la thèse, les cartes permettent de situer les établissements classés « mixte » par le ministère de l'Éducation nationale en 1954 (chapitre 7).

La double dimension, spatiale et temporelle, rendre compte du déploiement des implantations coéducatives à l'échelle nationale grâce aux deux séries de cartes qui se concentrent sur la métropole. Pour des raisons techniques les localisations des établissements des départements algériens et tunisien n'ont pas été représenté.

a. Sur le plan méthodologique

Les données quantitatives sont saisies sur le tableur établi par l' INSEE[1705] qui répertorie toutes des communes de France. Les 36 571 communes sont classées par ordre des départements et par ordre alphabétique et non par académies.

Les académies correspondent au découpage administratif propre au ministère de l'Éducation nationale. Il établit donc des listes des établissements scolaire par académie dont le nombre est

[1705] Institut national des statistiques et des études économiques.

resté stable jusqu'en 1962 : 17 académies dont 16 en métropole. L'Algérie représente la dix-septième. Les départements d'outre-mer sont intégrés aux académies d'Aix pour ceux de l'océan indien et à l'académie de Bordeaux pour ceux de l'océan Atlantique. A partir de 1962 sont créées les académies de Reims et Orléans-Tours, en 1964 l'académie d'Amiens et en 1972 création des académies de Créteil et Versailles.

A partir des données des 17 académies, il s'est avéré nécessaire de répertorier par communes et non par département chaque établissement secondaire de garçons selon différentes variables :

1/ Le total des collèges municipaux de garçons

2/ Le total des lycées d'État de garçons

3/ Les collèges de garçons en coenseignement

4/ Les lycées de garçons en coenseignement

Deux séries de données sont privilégiées pour représenter deux périodes différentes. La première série concerne la situation au début des années trente et la seconde série correspond à la base de l'année scolaire :1954-1955.

La mise en carte est effectuée grâce au logiciel Qgis,.

b. La base de données :

En 1954, le ministère de l'Éducation Nationale a répertorié tous ses établissements du secondaire[1706]. La liste différencie tous les types d'établissements : collèges ou lycées, collèges classiques, modernes ou techniques ; établissements de filles et établissement de garçons. Mais l'intérêt de ce listing réside dans le fait que pour la première fois les labels « établissement mixtes » et « établissement à deux groupes » sont référencés. Les données sont rangées par académies (17) et par départements (90).

A partir de cette base j'ai élaboré la série des variables (voir ci-dessus) qui permettent de fixer la situation de la mixité au milieu des années cinquante. Ce sont les cartes de 1954 du chapitre 7.

Sur la même base de 1954 j'ai répertorié la situation du coenseignement dans les années vingt et trente. Pour cela j'ai repris les renseignements qui donnent l'existence des collèges du XIX^{e}

1706 AN, F17 15 309.

siècle proposée par l'état sommaire des versements (ESV) des Archives nationales[1707], vérifiés et complétés par une liste des établissements en 1916[1708]. Puis une autre liste qui semble moins exhaustive de 1926 et 1927 permet de confirmer les premières listes[1709]. Ensuite, tous les collèges ayant demandé une dérogation pour accueillir des filles entre 1926 et 1929 sont retenus. Enfin la liste des lycées répertoriés dans l'enquête de 1932 permettent d'établir tout à la fois le nombre de lycées existant à cette date et ceux qui accueillent des filles. Si le comptage espère être exhaustif quelques collèges ont peut-être échappés au répertoire.

c. Les choix de représentation

Élaborer des cartes n'est pas neutre, une part de subjectivité entre en jeu. La mise en carte de saisies statistiques impose de faire des choix de discrétisation. Une carte est une « mise en scène » où se mêlent intention, réalité et interprétation.

Pour ce travail de thèse je cherche à montrer l'ampleur du déploiement du coenseignement et de la mixité sur le territoire national en pointant chaque cas individuellement (figuré ponctuel). Il m'a semblé important de réussir à nommer les établissements, même les plus petits, pour que les lectrices et lecteurs puissent se repérer selon les régions qu'elles et ils affectionnent.

La représentation ponctuelle des localisations est objective. Le choix des couleurs l'est moins. Il prend en compte l'esthétisme de la représentation, les contraintes d'une reproduction en noir et blanc, et même si l'on veut éviter de mettre en valeur tel ou tel élément, les cartes qui représentent tous les établissements de garçons (Carte II-1 et VII-2) valorisent à l'œil la présence des collèges au détriment des lycées parce qu'ils sont plus nombreux. Les choix de repérage avec aplat de couleurs des foyers de zones de « pleins » (anneaux) et de zones de « vides » d'établissements sont des catégorisations davantage subjectives qui reposent sur une impression visuelle.

Voir le site CARTO MONDO http://www.carto-mondo.fr/

[1707] Source : « État sommaire des versements faits aux Archives nationales par les ministères... » (version de1962), p. 155 à 171, sous série F17 : F17 8201 à 8700. Collèges communaux : personnel et affaires diverses : dossiers classés par établissements. XIXème siècle.

[1708] A partir des listes dans les tables analytiques des BO (bulletins officiels) de 1916 et 1917.

[1709] AN, F13 13951, « 1926-1927, Nombre d'élèves admis à titre gratuit dans les lycées et collèges. Classes primaires et secondaires ». Voir photos ci-dessous.

Rubriques : « entre deux-guerres »

3. Carte : Densité de la population France 1925

Source : Atlas Universel Quillet (Le monde Français)
Auteur : Maurice ALLAIN
Éditeur : Quillet

4. Carte : France Universitaire 1925

Source : Atlas Universel Quillet (Le monde Français)
Auteur : Maurice ALLAIN
Éditeur : Quillet

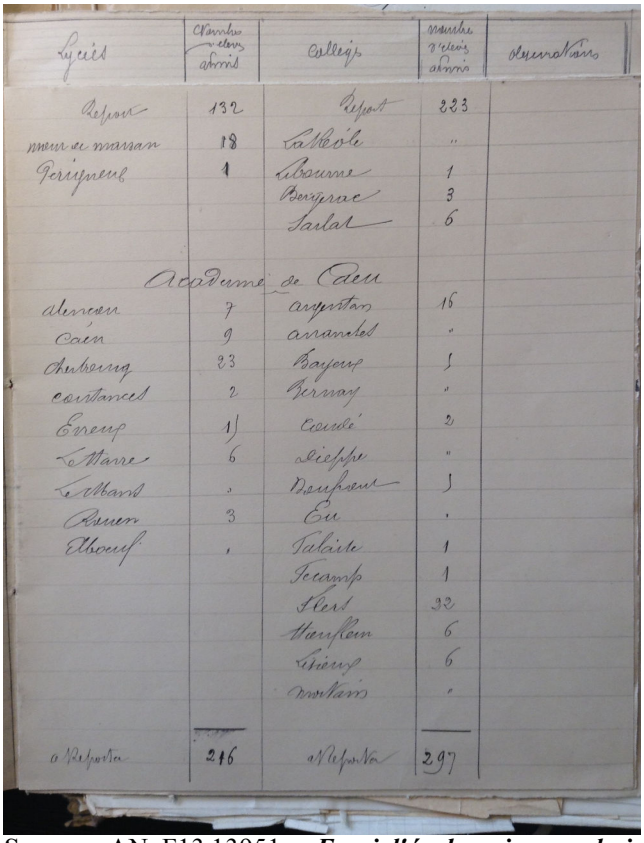
5. Carte : France de l'impôt sur les revenus 1930

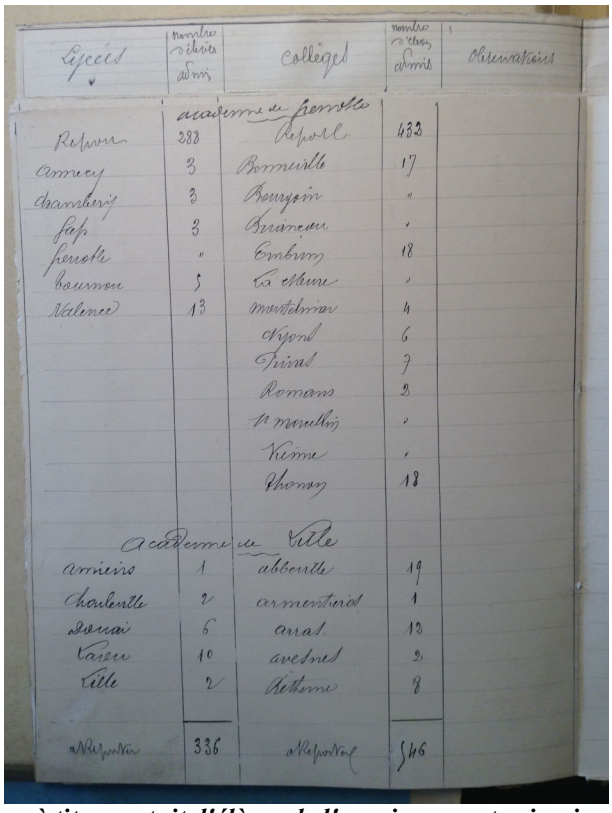
Source : Larousse Commercial
Auteur : Etienne Clémentel
Éditeur : Larousse,

Extrait du commentaire : « D'après la carte, on constate que **Paris** compte pour 50% de la richesse nationale. Les autres départements riches sont le **Rhône** et le **Nord**. Dans une moindre mesure, sont également riches les **Bouches-du-Rhône**, la **Seine Maritime** et la **Seine-et-Oise** (supprimé en 1968). Si la carte montre une grande inégalité des richesses au niveau national, il faut garder à l'esprit que la richesse n'est pas rapportée à l'habitant. Ainsi, un département pauvre mais très peu peuplé peut avoir une population riche au niveau individuel ».

Exemples de documents d'archives pour établir les séries de données :

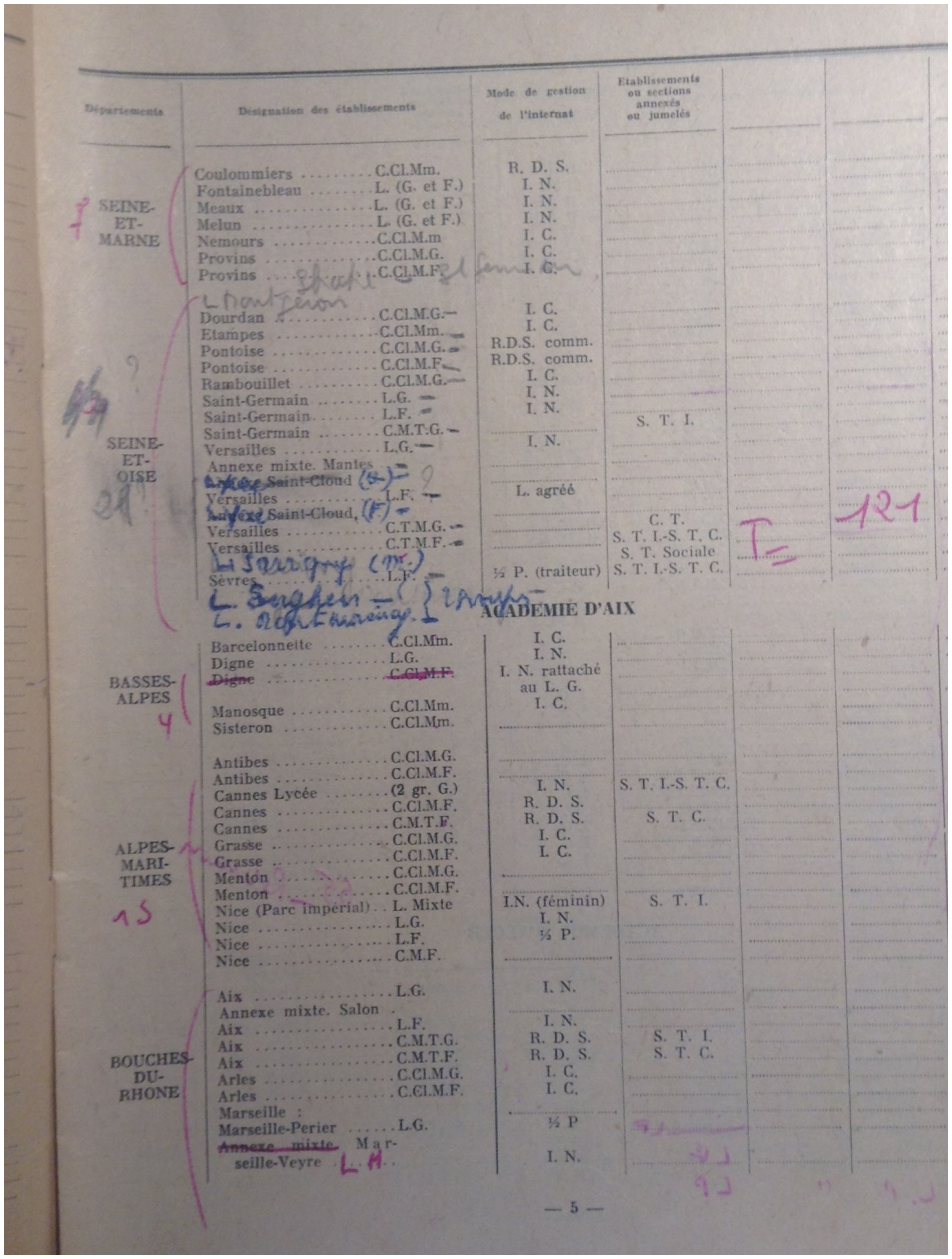
1/ Extraits : « 1926-1927, Nombre d'élèves admis à titre gratuit dans les lycées et collèges. Classes primaires et secondaires »





Source : AN, F13 13951, « ***Essai d'école unique : admission à titre gratuit d'élèves de l'enseignement primaire dans les classes primaires élémentaires*** des collèges et lycées ».

2/ Extrait de la « Liste des établissement relevant de la direction de l'enseignement du second degré , 1954-1955 »



Départements	Désignation des établissements		Mode de gestion de l'internat	Etablissements ou sections annexés ou jumelés
SEINE-ET-MARNE	Coulommiers	C.Cl.Mm.	R. D. S.	
	Fontainebleau	L. (G. et F.)	I. N.	
	Meaux	L. (G. et F.)	I. N.	
	Melun	L. (G. et F.)	I. N.	
	Nemours	C.Cl.M.m	I. C.	
	Provins	C.Cl.M.G.	I. C.	
	Provins	C.Cl.M.F.	I. C.	
SEINE-ET-OISE	Dourdan	C.Cl.M.G.	I. C.	
	Etampes	C.Cl.Mm.	I. C.	
	Pontoise	C.Cl.M.G.	R.D.S. comm.	
	Pontoise	C.Cl.M.F.	R.D.S. comm.	
	Rambouillet	C.Cl.M.G.	I. C.	
	Saint-Germain	L.G.	I. N.	
	Saint-Germain	L.F.	I. N.	S. T. I.
	Saint-Germain	C.M.T.G.		
	Versailles	L.G.	I. N.	
	Annexe mixte. Mantes			
	~~Annexe~~ Saint-Cloud (G.)			
	Versailles	L.F.	L. agréé	
	~~Annexe~~ Saint-Cloud, (F.)			
	Versailles	C.T.M.G.		C. T.
	Versailles	C.T.M.F.		S. T. I.-S. T. C.
	Sèvres	L.F.	½ P. (trateur)	S. T. I. Sociale S. T. I.-S. T. C.
BASSES-ALPES	Barcelonnette	C.Cl.Mm.	I. C.	
	Digne	L.G.	I. N.	
	~~Digne~~	~~C.Cl.M.F.~~	I. N. rattaché au L. G.	
	Manosque	C.Cl.Mm.	I. C.	
	Sisteron	C.Cl.Mm.		
ALPES-MARITIMES	Antibes	C.Cl.M.G.		
	Antibes	C.Cl.M.F.		
	Cannes Lycée	(2 gr. G.)	I. N.	S. T. I.-S. T. C.
	Cannes	C.Cl.M.F.	R. D. S.	
	Cannes	C.M.T.F.	R. D. S.	S. T. C.
	Grasse	C.Cl.M.G.	I. C.	
	Grasse	C.Cl.M.F.	I. C.	
	Menton	C.Cl.M.G.		
	Menton	C.Cl.M.F.		
	Nice (Parc impérial)	L. Mixte	I.N. (féminin)	S. T. I.
	Nice	L.G.	I. N.	
	Nice	L.F.	½ P.	
	Nice	C.M.F.		
BOUCHES-DU-RHONE	Aix	L.G.	I. N.	
	Annexe mixte. Salon			
	Aix	L.F.	I. N.	
	Aix	C.M.T.G.	R. D. S.	S. T. I.
	Aix	C.M.T.F.	R. D. S.	S. T. C.
	Arles	C.Cl.M.G.	I. C.	
	Arles	C.Cl.M.F.	I. C.	
	Marseille :			
	Marseille-Perier	L.G.	½ P	
	~~Annexe mixte~~ Marseille-Veyre		I. N.	

ACADEMIE D'AIX

— 5 —

Source : AN, F17 15309, « 1936-1957, Statistiques – Établissements secondaires, 1937-1957-Généralités ».

ANNEXE 3, L'opinion d'un professeur sur la co-éducation en 1936

Texte, article, « L'opinion d'un professeur sur la co-éducation », 11 juin 1936, *La Française.*
Source : Bibliothèque Marguerite Durand. Cote : Dos 370 EDU

Article : 11 juin 1936 in *La Française*
Rubrique : « Amis du foyer, revue de la famille. »
Auteur : M. Malrieu, professeur au lycée de garçons de Vesoul.

L'OPINION D'UN PROFESSEUR SUR LA CO-ÉDUCATION

M. Malrieu, professeur de sixième, a fait cette année au Lycée de Garçons de Vesoul le discours de distribution des Prix. De ce discours nous extrayons ces très intéressants passages qui doivent être enregistrés comme une heureuse expérience de co- éducation[1710].

La veille de la rentrée, M. le Proviseur m'apprit que, par suite de la disparition des Cours secondaires de Jeunes Filles, le lycée de Vesoul accueillerait dans ses murs garçons et filles. La nuit suivante, j'ai une vision terrible : je me vis assister impuissant dans une cour du Lycée, à une mêlée inextricable de garçons et de filles qui s'égratignaient le visage ou se tiraient les cheveux ; puis je vis notre établissement transformé en une volière pleine de perruches jacassantes et multicolores, je vis le bavardage et la coquetterie s'installer en maître dans les classes, je vis les garçons plus préoccupés de l'élégance de leur nœud de cravate et du pli de leur pantalon que de l'étude des déclinaisons latines.

Le lendemain, devant la porte de la classe, 25 garçons et 15 filles se regardaient avec curiosité en attendant l'apparition de leur nouveau professeur. Quand les deux groupes

[1710] Majuscules respectées

eurent pénétré dans la classe les filles s'étaient bien sagement installées sur les premiers bancs tandis que les garçons suivant la tradition, avaient pris possession des gradins les plus élevés, le plus loin possible de l'œil du maître : les deux partis semblaient fermement décidés à s'ignorer et je me demandais avec inquiétude si cette dualité subsisterait, si ces éléments qui n'avait de comment ni de sexe, ni la formation, ni la discipline, si ces élèves qui venaient les uns des classes élémentaires du lycée, les autres des écoles primaires, les autres enfin des Cours secondaires de Jeunes Filles, arriveraient jamais à se fondre en une seule classe.

Ces craintes étaient vaines : si les deux groupes vécurent toujours séparés par les soins de l'Administration et des Professeurs, il se forma vite entre eux une sorte d'unité de goûts est de tempéraments ; je n'eus bientôt devant moi que des élèves, avec les qualités et défauts des élèves : certaines filles sérieuses et appliquées apportaient à leur travail la même opiniâtreté que les « forts en thème» de la classe – certains garçons, étourdis et espiègles, se montraient, quoiqu'on n'est pu en penser, à peine moins agités et bavards que quelques-unes de leurs camarades. Ainsi les caractères s'harmonisaient dans la classe, les uns communicants dans le même amour du travail, les autres dans le même désir de dissipation.

Par ailleurs les détails vestimentaires ne prirent jamais l'importance que je redoutais : les garçons faisant fi de toute préoccupation esthétique s'écorchèrent et se déchirèrent aussi vaillamment que nous le faisions autrefois dans nos classes exclusivement masculines et les filles ne montrèrent leur goût de l'élégance quand saluant d'un sourire discret de timides essais d'ondulation indéfrisable sur quelque tête ordinairement hirsute, ou l'apparition d'un vaste pantalon de golf transformant en petit homme un gamin de douze ans.

La présence d'éléments féminins n'apporta donc point de perturbations graves dans la discipline de la classe : le résultat, déjà important, était encore insuffisant ; l'étude de la grammaire française et de la grammaire latine offrirait-elle un grand attrait à ces petites filles à qui on venait à peine de retirer leurs chiffons et leurs poupées ? N'allaient-elles pas laisser à leurs camarades masculins le soin d'étudier ces matières ardues ? Là encore, je n'eus qu'à me féliciter de leur présence ; les garçons considéraient d'un œil vague ces mêmes murs qui, de leur étendue morne et grise, avaient déjà arrêté les rêveries de nombreuses générations de garçons ; ou bien malgré les punitions, ils continuaient de la pointe de leur couteau et le patient travail de leurs prédécesseurs, entaillant les tables de plus de hiéroglyphes qu'une ruine égyptienne, de plus d'inscriptions votives qu'un marbre grec. Parfois même pourquoi le dissimuler ?... Victimes de l'atavisme ils s'assoupissaient doucement sur les bancs où déjà avaient dormi leurs pères ; les phrases du professeur ne les frappaient plus qu'embellies des images de leurs rêves. Les filles au contraire arrivaient avec un esprit nouveau, avec un désir ardent d'apprendre et de comprendre : leur porte-plume ne leur servait pas seulement à s'aiguiser les dents où à apaiser une faim toujours inassouvie, mais à prendre des notes –les paroles du professeur ne leur parvenaient pas,

chargées en chemin d'un sens diffus, à travers de brumeuses rêveries, mais si j'employais quelque terme obscur ou barbare, elles n'avaient de cesse que je ne leur en eusse expliqué le sens sur-le-champ, même si les explications dépassaient leurs connaissances ; les garçons, toujours assez savants à leur gré ne faisaient jamais preuve d'une curiosité aussi indiscrète, n'avaient jamais besoin de ces renseignements supplémentaires. Quant au cours d'une explication difficile, l'une d'elles perdait pied, immédiatement une moue boudeuse m'avertissait soulignée d'un rageur « Je ne comprends pas », à moins que plus désespérée encore, mon élève n'ajoutât, englobant dans le même mépris les leçons passées « je ne comprends plus rien» ; les jeunes filles ne laissaient peut-être à leur professeur aucune illusion sur la clarté de son enseignement, mais par leur franchise et leur spontanéité, elles étaient le précieux baromètre qui lui permettait à chaque instant de juger les notions vraiment comprises : elles rendaient ainsi les plus grands services aux garçons qui, par principe et par paresse avais toujours tout compris.

À cette activité plus grande en classe, elles joignaient un travail plus soigné et plus régulier la maison, quelques garçons poussaient bien le goût de la paresse jusqu'à s'acquitter convenablement de leur tâche pour en être plutôt débarrassés ; les jeunes-filles, en plus grand nombre poussaient le goût du travail jusqu'au zèle. Leurs devoirs n'étaient pas surchargés de ces ratures qui semblaient à certains la marque du génie : ils n'étaient point transformés par de gros doigts maladrois[1711] (sic) en parchemin jauni et graisseux, constellé de taches d'encre: plus propres et mieux écrits, ils apportaient une note plus claire et plus avenante dans la masse des copies qui, chaque semaine, s' abattaient sur ma table.

Elles attachaient d'ailleurs aux résultats obtenus une importance, que leurs camarades, donnant peut-être là l'exemple de la sagesse, étaient loin d'y attribuer. Les visages des jeunes filles s'emplissaient de joie à la bonne note, une mauvaise note les précipitait dans des abîmes de désespoir tandis que les garçons recevaient compliments et réprimandes avec une parfaite égalité d'âme, avec un fatalisme admirable, signes d'une indifférence complète ou d'un imperturbable sang-froid : une tâche leur avait été donnée, cette tâche était faite ; connaissant déjà sans doute toutes les erreurs des jugements humains, ils laissaient au Destin le soin de noter leurs œuvres et ils se montraient toujours satisfaits de ses arrêts.

Cependant les tenaces efforts féminins finir par ébranler la montagne d'indifférence des garçons : ceux-ci confiants dans leur supériorité numérique, laissaient un regard méprisant sur ses compagnes nouvelles qui poussaient un zèle excessif jusqu'à demander à

[1711] Orthographe respectée

répondre sans qu'on eu besoin de les interroger ; devant les résultats obtenus par ce labeur patient, les champions qui s'en peine jusque-là se partageaient les lauriers, se sentirent menacés ; pour ne pas tomber trop brutalement du piédestal qui chancelait sous les assauts des jeunes filles, ils durent sortir de leur torpeur et se préparer à la lutte : de là naquit une rivalité qui ne se démentit jamais ; les succès, désormais partagés, accueillis par les garçons avec plus de modération et de tranquille assurance, par les filles avec une joie plus manifeste et une exubérance plus grande entretinrent toute l'année dans la classe un esprit de lutte tout intellectuelles[1712] profitable à tous au plus haut point.

Bien loin d'apporter le désarroi dans la classe, la coéducation se révélait utile à tous : les filles donnaient aux garçons l'exemple de la ténacité et du zèle, mais elles pouvaient acquérir à leur contact un peu de cette philosophie qui les tenait également éloignés de tout enthousiasme excessif et de tout découragement trop profond, un peu de cette égalité d'humeur qui leur faisait accepter sans aigreur et sans récriminations tous les coups du sort.

[1712] Idem, orthographe respecté

ANNEXE 4, Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949)

Tableau IV-1: Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949)

Légende : les bandes beiges claires : ouvrages dont les titres n'évoquent pas la coéducation..

Id.	Année	Auteur	Positionnement de l'auteur	Titre	Nature Nombre de pages.	Référence bibliographique
1	1887	PASSY Paul	Neutralité Favorable sous condition	« Coéducation » « Sexes (coéducation des) »	Article de dictionnaire.	BUISSON Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* - Partie 1, Tome 1, Paris, Hachette, 1887, p 418. - Partie 1, Tome 2, Paris, Hachette, 1887, p. 2782 à 2784.
2	1902	MARTIAL Lydie	Favorable Féministe	« Coéducation et éducation »	Fascicule, 35 p. « Coéducation et éducation » 10 p. p. 13 à 33	« La femme intégrale », *in La Femme et la Liberté ; le féminisme. La grandeur et son but* , Paris, 1902, 35 p.
3	1904	MEYLAN, Fanny Théodora	Favorable	*La coéducation des sexes, Études sur l'Éducation supérieures des femmes aux États-Unis*	Livre 181 p.	*La coéducation des sexes, Études sur l'Éducation supérieures des femmes aux États-Unis,* Bonn, 1904. 181 p.
4	1907	GATTI de GAMOND Isabelle [Belge]	Favorable Féministe	*Éducation - Féminisme*	Chapitres de livre « Écoles mixtes » p. 84-87 « La coéducation des sexes » p. 112-116.	*Éducation – Féminisme,* Bruxelles, 1907. 365 p.
5	1908	Anonyme	Neutralité Favorable sous condition	*Traité sur la Coéducation. Ses avantages. Ses inconvénients. Conclusions.*	Livret / fascicule 8 p.	*Traité sur la Coéducation. Ses avantages. Ses inconvénients. Conclusions*. Châtellerault, imp. Jules Dagnaud, 1908, 8 p.

6	1909	COMPAYRÉ Gabriel	Opposition	*Ce qui différencie l'éducation des filles de celle des garçons.*		*Ce qui différencie l'éducation des filles de celle des garçons*, Bibliothèque des parents et des maîtres, 1909.
7	1911	POIRSON S.	Favorable	*La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir.*	Livre	Poirson, S. *La Co-éducation,. Ses causes, ses effets, son avenir*. Philosophie - Morale - Pédagogie. Paris: Henri Paulin, 1911
8	1911	[NDP] PASSY Paul BUISSON Ferdinand GUILLAUME James	Favorable sous condition	« Coéducation des sexes «	Article de dictionnaire Avec compléments actualisés.	*Nouveau Dictionnaire Pédagogique,* sous la dir. de Ferdinand. Buisson, 1911.
9	1912	BURNESS G.F.	Favorable	*La coéducation dans les écoles secondaires,*	Livre Thèse 284 p.	*La coéducation dans les écoles secondaires,* C. Robbe, 1912, 284 p.
10	1914	MARTIN Marguerite	Favorable Féministe	« Féminisme et coéducation »	Article 15 p. p. 232-247	*La revue socialiste,* t. 59 , n° 351, mars 1914.
11	1918	DACHARY Madame	Favorable Féministe	« De la Coéducation »	Article 1 p.	*L' Action féministe*, n° 58, Juil-sept. 1918. Extrait du rapport « L'éducation au point de vue féminin et mixte »
12	1925	Groupes féministes de l'enseignement laïque. Marie GUILLOT	Favorable Féministe	« Coéducation »	Article 8 p.	*Bulletin des groupes féministes de l'enseignement laïque, Supplément du bulletin syndical*, n° spécial, n° 26, 1925, p. 13 à 20. B. MD
13	1925	PETITCOL Jeanne	Opposition	« Classes mixtes et coéducation dans l'enseignement secondaire »	Article 12 p.	*Revue Universitaire, ESJF* T.1, p. 418-429
14	1926	DISSARD Clotilde	Favorable Féministe	« Histoire de la coéducation, ses origines, son histoire, ses tendances »	Article 6 p. en 3 articles.	*Notre Tribune,* 30 juin, 1er et 2 juillet 1926 B. MD

15	1926	CROUZET BENABEN Jeanne	Neutralité Favorable	« L'admission des jeunes filles dans les collèges de garçons »,	Article sur une délibération au collège d'Apt en 1926 1 p.	*Revue Universitaire, Bulletin ESJF,* T 1, 1926, p. 255.
16	1926	CROUZET BENABEN Jeanne	Neutralité Féministe	« Les jeunes filles chez les garçons »	Article Annonce la circulaire d'août 1926	*Revue Universitaire, ESJF* T.2, 1926, p. 439
17	1927	PETICOL Jeanne	Opposition	« L'erreur de l'école mixte »	Article 15 p	*La Revue des Deux Mondes,* 15 oct 1927, p. 860-875
18	1927-1928	FERRIERE Adolphe	Favorable	« La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école »	Livret Enquête internationale et descriptions d'expériences 68 p.	*L'éducation en Suisse, annuaire des écoles universités pensionnats etc, etc. année 1927-28,* Genève, L'éducation Suisse, 1928.
19	1928	de La VAISSIÈRE Jules	Opposition	*La coéducation des sexes et la science positiviste*	Livret 38 p	*La coéducation des sexes et la science positiviste* éd. Gabriel Beauchesne, Paris, 1928, 38 p ;
20	1928	CROUZET BENABEN Jeanne	Dubitative	« À propos de la coéducation »	Article Réponse à Jeanne Peticol à propos de son article publié en 1927 dans la *Revue des deux Mondes* 1 p.	*Revue Universitaire*, *Bulletin ESJF*, T. 1, 1928, p. 153-154.
21	1928	CROUZET BENABEN Jeanne	Neutralité	« Une enquête sur la coinstruction »	Article. Enquête sur la situation de la coéducation dans la région d'Issoire 1 p.	*Revue Universitaire*, *Bulletin ESJF*, T. 1, 1928, p. 345.
22	1929	HUGUENIN Élisabeth	Favorable	*La coéducation des sexes*	Livre Microfiche 154 p.	*La coéducation des sexes, expériences et réflexions*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1929,154 p.
23	1932	CROUZET BENABEN Jeanne	Neutralité	« Enquête comparative sur les résultats obtenus dans les mêmes études par les jeunes gens et les jeunes filles »	Article. Questionnaire d'enquête. Public visé : les enseignant-e-s et parents du coenseignement.	*Revue Universitaire*, *Bulletin ESJF*, T. 2, 1932, p. 385-386.

					Analyse de l'enquête parue en 1935	
24	1934	ARATO Amélie	Neutralité bienveillante	*L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*	Rapport de comparaison internationale	Fédération des femmes diplômées des Universités (FFDU), Bruxelles, 1934
25	1935	CROUZET BENABEN Jeanne	Neutralité	« Les résultats de l'assimilation »	Rapport et analyse de l'enquête menée par questionnaire depuis 1932. (Voir 1932)	*Revue Universitaire*, *Bulletin ESJF*, T. 1, mai 1935, p. 420-435.
26	1935	CROUZET BENABEN Jeanne	Neutralité bienveillante	« Les résultats de l'assimilation, (fin) »	(Suite) Rapport et analyse de l'enquête menée par questionnaire depuis 1932. (Voir 1932)	*Revue Universitaire*, *Bulletin ESJF*, T. 2, juin 1935, p. 27-36.
27	1942	EHM Albert	Opposition	« Coéducation des sexes et éducation familiale »	Chapitre de livre p. 209-226 (17 p .)	*Éducation et culture: problèmes actuels*, Paris, PUF, 1942, 311 p.
28	1949	CROUZET Paul	Opposition sous-entendue	*Jeunes filles ou Bachelières ?*	Livre 330 p.	*Bachelière ou jeunes filles?*, Toulouse, Privat et Didier, 1949, 330 p.

ANNEXE 5, Admissions aux épreuves du baccalauréat entre 1910 et 1941 (total des admis-e-s)

Tableau, Admissions aux épreuves du baccalauréat entre 1910 et 1941 (total des admis-e-s)

ADMISSIONS AUX ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT (2e PARTIE)

STATISTIQUE RÉCAPITULATIVE

ANNÉES	PHILOSOPHIE	MATHÉMATIQUES	TOTAL DES ADMIS
1910	4.502	2.561	7.063
1915	4.720	2.991	7.711
1920	6.616	3.900	10.516
1925	7.137	3.682	10.819
1930	11.413	4.153	15.566
1931	10.088	4.919	15.007
1932	10.716	4.840	15.556
1933	10.752	4.225	14.977
1934	9.547	3.586	13.133
1935	8.574	3.365	11.939
1936	8.904	3.395	12.299
1937	10.816	4.623	15.439
1938	14.372	6.170	20.542
1939	18.622	8.331	26.953
1940	19.680	8.097	27.777
1941	17.851	7.553	25.404

Source : Ministère de l'éducation nationale, statistique récapitulative en 1943, Ac'ADoc arch001

ANNEXE 6, Grille d'entretien

GRILLE D'ENTRETIEN

Présentation :

1) Lieu et date de naissance
2) Situation sociale et professionnelle des parents
3) Composition de la famille : nombre de frères et sœurs, quelle place de la personne au sein de la fratrie ?
4) Les frères et sœurs, ont-ils/elles vécu des expériences de mixité dans leur scolarité ? Que sont-elles/ils devenu-e-s professionnellement ?

Scolarité

Au primaire

5) A quel âge êtes-vous rentré à l'école ?
6) Votre école primaire était-elle mixte ?
7) Qui était les enseignant-e-s ? Des hommes ? Des femmes ?

Dans le secondaire

8) Quelles ont été les modalités pour intégrer un établissement du secondaire à la fin de l'école primaire ? (Quel âge ?)
9) Quelles filières ou sections avez-vous choisies ?
10) Jusqu'à quel niveau avez-vous poursuivi vos études ?
11) A quel moment de votre scolarité l'établissement ou la classe était mixte ?
12) Le passage à la mixité était-il un évènement marquant ?
13) Quels sont vos souvenirs de ces classes mixtes ?
14) La composition des classes était-elle équilibrée en nombre de filles et de garçons ? Si non, combien environ de filles chez les garçons ? Et vice versa.
15) Ressentiez-vous des traitements particuliers, pendant les cours, pour les uns, les unes ou les autres ?
16) Comment était l'ambiance de ces classes ? et l'ambiance dans l'établissement ?
17) Receviez- vous des cours différenciés selon votre sexe ? (par exemple : sport ? art ménager ? musique ? travaux manuels ? technologie ?).
18) Les activités sportives étaient-elles communes ?
19) Comment l'établissement prenait-il en compte les aspects matériels ? (toilette, cantine, pension, études, cours de récréation, activités sportives etc.)
20) Avez-vous le souvenir que la mixité était un problème pour les élèves ?
21) Avez-vous le souvenir que la mixité était un problème pour les adultes enseignant ?
22) Avez-vous le souvenir que la mixité était un problème pour vos parents ?
23) Avez-vous l'impression que votre expérience de mixité a joué un rôle dans votre jeunesse (sur le plan scolaire? Sur le plan personnel ? sur le plan relationnel ?)

Questions supplémentaires pour les enseignant-e-s qui ont vécus des expériences de mixité :

24) A quel moment de votre carrière, avez-vous vécu des expériences de mixité ?
25) Depuis quand les établissements où vous avez enseigné sont-ils devenus mixtes ?
26) Quels niveaux scolaires étaient concernés par la mixité dans votre établissement ?
27) Quels étaient les effectifs de filles et de garçons, dans les classes mixtes de l'établissement ?
28) La mixité était –elle effective chez les enseignant-e-s de ces établissements ?
29) La mixité était-elle un sujet de discussion entre les professeur-e-s ?
30) La mixité était-elle prise en compte par l'administration de l'établissement ?
31) Aviez-vous des difficultés dans la gestion de la mixité ?
32) Avez-vous l'impression que votre expérience de mixité a joué un rôle dans votre enseignement ?
33) Aviez-vous conscience d'une situation exceptionnelle ou particulière ?

Questions de conclusion

34) Quelles réflexions sur la mixité avez- vous, après avoir évoqué ces souvenirs ?
35) Avez-vous d'autres choses à rajouter ?

ANNEXE 7, Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2nd degré et de leurs effectifs de 1924 à 1951

Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2nd degré et de leurs effectifs de 1924 à 1951

Source: Ac'adoc, Adoc arch003 GF6128

ENSEIGNEMENT DU 2e DEGRÉ PUBLIC

TABLEAU RÉTROSPECTIF DU NOMBRE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DU 2e DEGRÉ ET DE LEURS EFFECTIFS

ANNÉES SCOLAIRES (1)	NOMBRE d'établissements (2)		NOMBRE DES ÉLÈVES DES								TOTAL GÉNÉRAL DES ÉLÈVES				
						Enseignem[t] mod. (3)					Établ. de garçons (5)		Établis. de filles (5)		Total général
	Lycées et collèges	Anciennes écoles prim. sup.	Classes préparatoires aux grandes écoles	Classes de philosoph. et math.	Enseignem[t] classique (1re à 6e)	Enseignement moderne (1re à 6e)	Anciennes E. P. S.	Classes nouvelles (4)	Sections techniques annexées.	Classes primaires lycées et collèges	Lycées et collèges	Anciennes E. P. S.	Lycées et collèges	Anciennes E. P. S.	
1924-25	571	485	"	"	"	–	71.463	–	"	"	119.151	37.556	53.174	33.907	243.788
25-26	575	490	"	"	"	–	72.720	–	"	"	120.529	37.610	54.311	35.110	247.560
26-27	572	491	"	"	"	–	74.580	–	"	"	117.876	37.900	53.115	36.680	245.571
27-28	566	512	"	"	"	–	78.641	–	"	"	115.332	39.783	52.479	38.858	246.452
28-29	564	524	"	"	"	–	79.667	–	"	"	115.777	40.509	53.501	39.158	248.945
1929-30	564	531	"	"	"	–	76.040	–	"	"	119.311	37.712	54.786	38.328	250.137
30-31	564	561	"	"	"	–	74.782	–	"	"	128.301	37.000	59.339	37.782	262.422
31-32	563	568	"	"	"	–	78.013	–	"	"	141.565	38.934	65.758	39.079	285.336
32-33	551	564	6.945	11.640	119.994	–	85.537	–	15.787	72.355	154.678	42.675	72.052	42.862	312.267
33-34	551	566	6.357	10.234	146.917	–	98.678	–	18.559	71.025	174.163	50.975	78.929	47.703	351.770
1934-35	547	574	5.508	9.642	152.751	–	103.156	–	19.586	67.800	174.663	53.244	80.624	49.912	358.443
35-36	544	575	5.240	9.663	160.343	–	105.956	–	19.790	65.386	178.919	54.293	81.503	51.663	366.378
36-37	545	579	5.310	11.519	153.358	–	107.793	–	19.869	63.366	172.388	54.526	81.034	53.267	361.215
37-38	548	585	6.200	15.689	163.926	–	110.055	–	19.803	63.351	181.102	54.634	87.867	55.421	379.024
38-39	547	592	7.903	18.956	171.972	–	113.302	–	20.654	62.928	189.112	55.682	93.301	57.620	395.715
1939-40	552	536	7.570	23.034	172.144	–	"	–	19.191	41.912	180.314	"	83.537	"	"
40-41	518	527	7.750	21.813	161.186	–	93.182	–	16.442	41.698	165.348	46.748	83.541	46.434	342.071
41-42	533	547	8.385	19.127	166.253	–	89.279	–	13.979	46.046	165.034	44.739	88.756	44.540	343.069
42-43	630		7.951	23.270	123.205	45.366		–	1.667	44.963	139.271		107.151		246.422
43-44	906		8.110	24.071	117.749	117.252		–	22.057	41.507	179.890		150.856		330.746
1944-45	915		9.281	26.763	116.974	124.286		–	19.916	49.227	183.587		162.860		346.447
45-46	913		9.645	26.053	120.998	149.036		4.745	28.360	59.084	205.721		192.200		397.921
46-47	992		9.385	25.460	120.460	159.688		9.200	26.135	67.941	225.800		192.469		418.269
47-48	988		9.038	27.019	122.757	155.984		12.757	28.322	71.131	232.009		194.999		427.008
48-49	970		9.804	29.530	118.827	152.531		15.939	21.412	68.960	230.384		189.619		420.003
1949-50	962		14.062	30.961	120.459	160.360		17.895	20.783	72.747	238.300		198.967		437.267
50-51	939		12.030	30.994	123.673	172.339		17.577	31.681	71.528	247.789		212.033		459.822

(1) Années scolaires : Jusqu'en 1939-40 inclus, et à partir de 1946-47 : France Métropolitaine (y compris Strasbourg) et Algérie.
En 1940-41 et 1941-42 : France Métropolitaine (moins Strasbourg) et Algérie.
En 1942-43, 1943-44, 1944-45 et 1945-46 : France Métropolitaine (moins Strasbourg) seule.
(2) Nombre d'établissements : Bien que relevant jusqu'en 1941-42 de la direction de l'enseignement primaire, les écoles primaires supérieures ont été placées dans cette colonne, pour permettre la comparaison. A partir de 1942-43, les chiffres indiqués se rapportent au nombre des lycées, collèges classiques et collèges modernes réunis.
(3) Enseignement moderne : Les anciennes E. P. S. ont été transformées en collèges modernes par la loi du 15 août 1941, confirmée par l'ordonnance du 29 juillet 1945.
(4) Classes nouvelles : Actuellement 6e, 5e, 4e et 3e. Ont été ouvertes en 1945-46.
(5) Le nombre total des élèves des établissements de garçons et de filles fait place, à partir de 1942-43, au nombre réel des garçons et des filles. Auparavant, les jeunes filles suivant les cours des établissements de garçons étaient comptées parmi ceux-ci.

ANNEXE 8, Article « La coéducation des enfants à l'école » par A.M. Rochblave

Source : *Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement,* numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation, nº 17, 1957, p. 12 à 21. Le numéro relate les deux journées d'études de la Commission nationale d'action féminine (C.N.A.P.) du 4 et 5 mars 1957 à Paris.

Extrait de la conférence prononcée le 5 mars 1957 par Anne-Marie Rocheblave, sociologue, attachée de recherches au CNRS.

LA COÉDUCATION DES ENFANTS À L'ÉCOLE

[page 12]

Quoique désignée par le même terme, la coéducation se présente sous un aspect très différent à l'école et à la maison.

Au fond, dans la famille, la coéducation ne pose pas de problème de principe, les enfants viennent, filles et garçons, dans une famille, ils sont élevés comme ils viennent.

Il y a évidemment des difficultés ou des problèmes dans l'application de cette coéducation, mais le principe lui-même n'en pose pas.

Au contraire dans la coéducation à l'école, le problème concerne la société tout entière, et peut même être élevé au rang de l'institution, faire l'objet de décret parlementaire, etc.

La coéducation à l'école met en cause aussi bien la structure de la société que les préjugés et les passions des individus qui la composent. En effet, d'une part elle postule l'égalité des sexes devant l'instruction, ce qui est quelque chose de social, et d'autre part, elle réunit les individus de même âge et de sexe différent qui ne sont liés par aucune relation biologique, c'est-à-dire qu'elle peut heurter certains préjugés, certaines habitudes des individus, des parents entre autres.

Il n'est donc pas étonnant que depuis 50 ans, des polémiques acharnées se soient élevées autour de ce problème, et que les arguments qui sont employés pour ou contre la coéducation relèvent plus de mobiles passionnels que de thèses scientifiquement établies.

Le problème est d'ailleurs complexe, et quoique les passions soient heureusement moins violentes qu'il y a une cinquantaine d'années, aucune solution universellement valable n'a encore été trouvée.

En France, des établissements de coéducation coexistent avec des écoles séparées, ce que d'une part constitue au fond un signe réconfortant et qui d'autre part, peut constituer une base pour des recherches expérimentales qui compareraient, par exemple, les résultats obtenus dans les écoles mixtes et les écoles séparées.

Je ne pourrai malheureusement pas non plus vous fournir de solution universellement valable.

La seule chose que je peux faire, c'est de vous dire ce qui a été fait jusqu'à présent, d'exposer le problème devant vous et j'espère beaucoup que dans la discussion – j'y compte d'ailleurs – il y aura des gens qui viendront apporter des expériences personnelles, et que cette réunion fournira la base de recherches expérimentales qui seront menées, par nous, avec votre concours.

Le terme de coéducation s'applique aussi bien aux expériences que l'enfant fait dans la famille avec ses frères et sœurs, qu'à l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires admettant aussi bien les filles que les garçons. Il faudrait donc admettre que l'instruction implique en même temps une éducation qui s'adresserait à la personnalité tout entière, et non seulement à l'intellect des enfants.

D'autre part, certains auteurs comme Élisabeth Huguenin, qui est le seul auteur à avoir fait un ouvrage sur la coéducation, font une distinction très nette entre ce terme et celui de coinstruction d'une part, de classe mixte d'autre part, les classes mixtes n'ayant elles, pas de but éducatif et réunissant simplement les filles et les garçons.

Les textes officiels font également une distinction entre deux catégories d'écoles élémentaires mixtes : les écoles mixtes qui sont créées tout simplement dans des communes de peu d'habitants qui réunissent des filles et des garçons et les écoles géminées qui réunissent les filles et les garçons dans le but précis de les coéduquer.

D'ailleurs, dans le cadre de cet exposé, il ne sera pas nécessaire de faire une distinction entre coéducation, coinstruction, écoles mixtes et écoles géminées, car au fond chaque enseignement implique une éducation, celle-ci étant plus poussée dans les établissements d'internat.

Ce ne sont pas les buts éducatifs qui sont à l'origine de premières tentatives de coéducation, mais bien plus des tentatives pratiques d'économie, de commodité, etc.

Très peu d'ouvrages traitent de cette question de la coéducation, qui est surtout abordée dans quelques articles.

[… page 12 et 13]

[page 13]

En France, en Italie et en Espagne, pays méridionaux, la coéducation a mis beaucoup plus de temps à s'installer. Certains auteurs se demandent même si la coéducation n'était pas une question de latitude : ils pensaient que, possible dans les pays nordiques, elle était très difficile en France, et impossible dans les pays comme l'Espagne et l'Italie.

En France, la création d'écoles mixtes, comme aussi dans les autres pays, était souvent due à un manque de place, car au début il n'y avait pas encore de volonté de coéducation proprement dite. Les parents étaient d'ailleurs très hostiles à cette idée, aussi bien que certains éducateurs.

Pourtant, les écoles mixtes font l'objet de certains décrets déjà en 1886, ce qui montre que leur création est assez ancienne.

Après cet examen historique de la question, nous allons examiner ensemble les arguments qui étaient donnés pour ou contre la coéducation. Je vous citerai trois genres d'arguments.

Il y a d'abord une première période où ces arguments ont été inspirés uniquement par des motifs affectifs et passionnels.

Dans une deuxième période qui est très récente, nous avons des exposés d'observations qui ont été faits par des professeurs d'enseignement mixte et qui, en général, révèlent un grand souci d'objectivité.

À ma connaissance il n'y a eu qu'une seule étude expérimentale faite en Allemagne avec des tests, par une auteur que je vous citerai à la fin, avant de traiter le sujet en lui-même.

Voyons d'abord les premiers arguments pour la coéducation. Ils supposent en général démontrée l'égalité entre l'homme

[page 14]

et la femme et le droit pour cette dernière d'avoir une instruction égale à celle de l'homme. Ils admettent d'ailleurs qu'il existe une différence qualitative entre l'intelligence de la femme et l'intelligence de l'homme, que la jeune fille a par exemple plus d'intuition, le garçon plus d'esprit logique et ils pensent que cette différence de forme d'intelligence représente un avantage pour les deux sexes puisqu'il rend possible une marge intellectuelle plus étendue dans la vie scolaire, et permet aux deux sexes de se compléter sur ce plan.

Les intérêts se trouvent élargis par suite des attitudes différentes des garçons et des filles : la logique des uns s'enrichit de l'intuition des autres et réciproquement, ce qui représente évidemment un avantage et un apport constructif pour les deux sexes.

D'autre part, le fait de travailler ensemble entre les sexes engage une collaboration qui correspond à la situation qu'ils rencontreront plus tard dans la vie, surtout depuis que l'homme et la femme travaillent ensemble. La coéducation se rapproche donc de la réalité sociale et réalise une éducation « par la vie et pour la vie ». Cette collaboration supprimerait en outre la guerre des sexes et permettrait un travail constructif en commun qui s'étendrait par la suite, aux activités des adultes.

Pourtant, quoique cette collaboration entre les sexes forme un argument pour la coéducation, un autre argument s'appuie sur un fait exactement opposé, sur la rivalité entre les sexes : comme les garçons et les filles représentent chacun leur propre sexe à l'école, chacun veut faire honneur à son sexe et il existe une concurrence et une émulation entre les sexes qui, sur le plan du travail, sont très avantageuses, puisque les garçons ne veulent pas se laisser dépasser par les filles dont le travail de nature, serait plus soigné ; d'autre part, les filles mettent leur point d'honneur à égaler les garçons et à faire honneur à leur sexe.

Au début d'ailleurs, ils disent que cette concurrence est surtout efficace pour les

garçons qui par amour propre masculin, ne veulent pas se laisser dépasser par les filles.

Cependant, d'après ses partisans, la coéducation n'a pas seulement des résultats heureux sur le plan intellectuel. Socialement, disent-ils, chaque sexe gagne à être mis en face, l'un de l'autre. Mais un élément amusant dans ces arguments est que certains trouvent des raisons diamétralement opposées pour justifier la coéducation, ceci en rapport avec leur attitude profonde relativement aux rôles sociaux des deux sexes. Ainsi, les partisans d'une nivellation entre les sexes qui désirent que la femme soit l'égale de l'homme fasse les mêmes tâches, et que les deux rôles deviennent plus semblables, disent que la brutalité des garçons est atténuée par le contacte des filles, que la sensiblerie des filles diminue également, que les filles deviennent plus actives, plus ouvertes, plus franches, plus dynamiques, et les garçons deviennent plus sensibles et moins grossiers. Au contraire, les personnes qui préfèrent que les sexes restent très différenciés et très séparés dans leur nature profonde disent : « la coéducation est souhaitable parce que chaque sexe s'affirme en face de l'autre. Ce n'est qu'en face d'un homme qu'une femme se sent vraiment femme, et ce n'est qu'en face d'une femme qu'un garçon devient vraiment garçon et s'affirme en devenant viril ». Donc, vous voyez que ces arguments relèvent surtout de motivations personnelles et affectives et que chacun interprète les faits selon ses idées préconçues.

Si la fréquentation des enfants des deux sexes est toujours souhaitable, elle est d'autant plus nécessaire dans le cas de l'enfant unique parce que celui-ci est privé du contact avec des jeunes de l'autre sexe, contact naturel dans une famille nombreuse, et que lorsque pour la première fois il entre en contact avec des garçons, souvent très tard dans le cas de l'enfant unique, il se sent gêné, il a raté le moment propice à l'apprentissage de son rôle vis-à-vis de l'autre sexe. D'ailleurs même pour les enfants qui ont des frères et des sœurs, ce contact est aussi indispensable, puisque les frères et les sœurs ne sont pas des contemporains. Dans les écoles mixtes, ils pourront apprendre à connaître des jeunes de même âge et de sexe différent, alors que dans la famille il s'agit de frères et de sœurs plus jeunes ou plus âgés.

Le dernier domaine sur lequel ont insisté les promoteurs de la coéducation est le domaine moral qui leur paraît un des domaines les plus importants, dans lequel se manifestent les bienfaits de la coéducation.

Souvent, les partisans de la coéducation ont subi les influences de la psychanalyse. Ils ont appris tous les faits nuisibles des refoulements sexuels qui naissent surtout lorsque les deux sexes n'ont aucun contact l'un avec l'autre, lorsqu'ils se font des idées sur tout ce qui concerne l'autre sexe. Ils insistent sur les curiosités malsaines qui se développent au moment de la puberté, lorsque le garçon est privé du contact avec la fille. Et ils trouvent un argument concret et de poids dans des faits fréquents dans des internats, qui évidemment ne sont pas mixtes, dans les déformations que subit l'instinct sexuel, au moment de la puberté surtout, et ils citent toutes les perversions qui apparaissent dans les internats : homosexualité chez les garçons et les « flammes » dans les internats de filles.

Ceci, disent-ils, n'apparaîtrait pas si les deux sexes avaient l'occasion de se voir, d'avoir des contacts sociaux ouverts et de se traiter en bons camarades. D'ailleurs, disent-ils, chacun a un sens plus strict de ses responsabilités lorsqu'il est avec l'autre et ceci forme la meilleure base pour un mariage heureux, plus tard, puisque chacun apprend à se connaître et n'éprouve pas ce sentiment de gêne et d'inhibition lorsqu'il est placé pour la première fois en face de l'autre.

Si nous examinons les arguments contre la coéducation, ceux-ci sont tout aussi nombreux, mais ils partent d'une conception tout à fait différente de ce qui est souhaitable pour les deux sexes, ce qui fait que les adversaires de la coéducation se basent sur les mêmes faits que ses partisans, mais en les interprétant différemment. Ainsi, l'adoucissement des garçons et la plus grande fermeté de la jeune fille sont considérés comme des contre-indications puisque pour eux, chacun doit rester dans son être. L'homme et la femme ont une destination différente dans la société. La division du travail leur assigne des tâches complémentaires et il est antinaturel et néfaste que les comportements de l'homme et de la femme tendent à se rapprocher, les femmes tendant à devenir brutales et les hommes efféminés.

D'ailleurs, un fait intéressant c'est de noter que le mot efféminé pour les garçons a une allure plus péjorative que le mot viril pour les filles. Nous parlions ce matin de la conduite des garçons : lorsqu'ils pleurent, on leur dit « tu es ridicule, tu te conduis en fille ». On a ainsi l'impression qu'on dit aux garçons : « tu

t'abaisses à une position inférieure ». Alors que si une fille grimpe sur un arbre et qu'on lui dit « tu es un garçon manqué, c'est horrible », on a l'impression qu'on lui reproche d'usurper une situation supérieure, ce qui est très intéressant du point de vue des sexes.

Sur le plan économique, disent-ils, ceci aboutirait à une concurrence que redoutait déjà Stanley Hall, et qui réveille encore actuellement des échos chez certains hommes.

Cette conception traditionnelle des rôles féminins amène ces auteurs à souligner également dans d'autres domaines des différences irréductibles et des oppositions entre les hommes et les femmes.

Ainsi, ils pensent que l'inégalité de la maturation chez les garçons et les filles rend absolument impossible une éducation commune. En effet, dans certains domaines, la fille est plus précoce que le garçon dans d'autres domaines, c'est le garçon. Chacun se sentirait ainsi désavantagé, aurait des sentiments d'infériorité, ce qui serait absolument nuisible à leur évolution. Ils disent aussi que les filles sont beaucoup plus faibles physiquement et le fait de leur imposer des programmes aussi chargés qu'aux garçons – ce qui serait forcément le cas dans les écoles mixtes -- ruinerait leur santé et les handicaperait dans leur domaine propre qui est celui de la maternité. Elles seraient moins capables d'être mères si elles avaient des programmes aussi chargés que les garçons ce qui constituait encore un argument sérieux en 1912.

D'ailleurs, disent-ils, les sexes sont très différents dans leur forme d'intelligence et leurs traits de caractère, est loin de contribuer à un enrichissement mutuel, ces différences rendraient difficile et même impossible, le choix des matières à enseigner, ainsi que la nature même de l'éducation. Il n'est pas possible de trouver une forme d'éducation qui conviendrait aussi bien aux garçons qu'aux filles. Ceci est surtout vrai

[page 15]

à l'époque où les châtiments corporels étaient en vigueur dans les établissements de garçons et où on n'envisageait pas un autre moyen pour arriver à avoir de la discipline en classe.

Un des arguments principaux contre la coéducation est cependant l'argument moral qui, comme nous l'avons vu, était aussi à l'appui de la coéducation. Il est mis en avance surtout par les parents et également par les autorités religieuses qui pensent qu'il y a un danger moral très sérieux à multiplier les contacts entre les garçons et les filles à un âge où s'éveille la sexualité à la période de l'adolescence.

D'après Zazzo, ce sont surtout les pères qui sont contre la coéducation et qui invoquent ces arguments parce qu'ils craignent pour la virginité de leurs filles.

D'autres auteurs appuient leurs craintes sur le rapport de Lindzey[1713]. Au début du siècle, Lindzey était juge aux États-Unis à Denver. Il a été, dès 1900 en contact avec la jeunesse coéduquée de cette ville. Il rapporte que parmi les jeunes des écoles il y en a 90 % qui auraient eu ensemble des rapports sexuels, les 10 % qui restent étant en grande partie des débiles ou des anormaux, ceci d'après une citation de Ehm. Il cite le cas de neuf lycéennes qui « ensemble n'avaient pas moins de 200 fois à l'épreuve les aptitudes adolescentes de leurs camarades masculins ». Pour éviter les conséquences, elles emportaient toujours dans leur sac à main entre le bâton de rouge et le poudrier, des produits anticonceptionnels.

Évidemment, les partisans de la coéducation pourront rétorquer que ce n'est pas forcément dû à la coéducation, mais que cela peut être dû à un phénomène social beaucoup plus général.

Ces excès sont évidemment avancés par les adversaires comme des conséquences nécessaires et inéluctables de la coéducation. D'autre part, ils disent que ces contacts fréquents ne favorisent pas les mariages heureux, car il vaut mieux que garçons et filles ne se connaissent pas trop avant de s'épouser, parce que l'amour repose, avant tout, sur l'attrait de l'inconnu, sur le mystère, car un sexe pour l'autre, et, si on détruit le mystère de l'éternel féminin, la femme n'aura plus d'intérêt pour l'homme. Ils disent d'ailleurs que la base unique du mariage n'est pas la camaraderie et que cette camaraderie créée par la coéducation risque, au contraire, d'empêcher l'éclosion d'autres sentiments, que l'amour qui,

[1713] Erreur orthographique, lire : Lindsey.

lui, repose sur la différence de nature entre les sexes.

Tous ces arguments ont été invoqués à un moment où cette idée de la coéducation et de l'égalité des sexes commençait à troubler sérieusement les esprits, et ils s'inscrivent dans une atmosphère passionnelle. Les auteurs se laissent entraîner par leurs préjugés ou leurs idéaux, et multiplient les raisons destinées à justifier leur attitude qui, elle, est déterminée surtout par des mobiles affectifs. Leurs jugements sont très absolus. Ils sont pour ou contre. La seule nuance qu'ils se permettent c'est de dire : « à tel ou tel âge la coéducation est plus pernicieuse encore », ou bien « il existe des époques où elle est moins désirable ».

Un autre trait frappe également, c'est que, nous l'avons vu auparavant, les mêmes arguments sont évoqués soit pour, soit contre la coéducation. Ceci vient de ce que tous ces débats sur la coéducation s'inscrivent dans un climat social où s'affrontent les conceptions sur le rôle respectif de l'homme et de la femme dans la société. Il faut dire aussi que ces conceptions reposent sur des raisons affectives très profondes d'autoritarisme qui ne veut pas céder chez l'homme, et de revendications chez la femme, et souvent de protestation virile, comme diraient les psychanalystes. Selon que les auteurs estiment souhaitable ou néfaste l'égalisation ou la différenciation des sexes. Ils emploient les mêmes arguments pour ou contre la coéducation.

D'autre part, la plupart des auteurs, surtout ceux qui défendent les thèses traditionnelles, se placent dans une perspective absolue. Ils parlent de la destination naturelle des sexes et ne considèrent pas leur sujet dans une perspective de relativité historique et sociale. Cette perspective n'a d'ailleurs été adoptée plus tard, avec l'évolution des sciences sociales et des recherches anthropologiques. En fait, le problème est très complexe et on ne peut même pas dire que tel ou tel milieu est en principe contre la coéducation ou tel autre pour. La position de l'Église catholique, par exemple, n'est pas clairement définie. Certains auteurs, comme Ehm, la combattent en principe, de même Pie XI s'est prononcé contre la coéducation en 1929. Mais d'autres auteurs catholiques, au contraire, comme Combaluzier, trouvent qu'elle représente une excellente préparation au mariage. Léonard l'approuve également en Amérique où les catholiques sont en minorité : elle favoriserait le mariage entre les éléments catholiques.

De même les théories psychanalytiques ont d'une part inspiré les arguments invoqués par les partisans de la coéducation, mais d'autre part, elles insistent sur les différences fondamentales entre les sexes et disent que chacun doit rester lui-même et cultiver sa nature propre et elles sont tout à fait opposées à une nivellation des rôles féminins et masculins.

D'ailleurs, un autre argument invoqué par un psychanalyste contre la coéducation, est celui de Pichon, qui est assez voisin de ce que disait le docteur Berge. Il pense que sur le plan intellectuel il n'existe aucun obstacle à la coéducation, mais il invoque des motifs instinctivo-éducatif. Ce qu'il craint, ce n'est pas le danger de relations sexuelles précoces entre garçons et filles, mais les relations sociales de concurrence créées entre eux. La fille doit représenter pour le garçon, dit-il, l'objet de la concurrence et non le sujet avec lequel on rivalise. La fréquentation du sexe opposé doit constituer un plaisir et une récompense, et Pichon estime que c'est très mauvais pour l'enfant de vivre de relations de travail, dans une école mixte, de fréquenter pendant les loisirs des groupements de jeunesse où les sexes sont séparés. Il pense que c'est le contraire qui devrait avoir lieu, que pour les relations de travail, les sexes devraient être séparés et, que pour les relations sociales, au sens plus large, pour les loisirs, les sexes devraient être réunis.

Quoi qu'il en soit, les arguments invoqués, pour ou contre la coéducation repose surtout sur des convictions intimes, religieuses, politiques ou philosophiques, et, à cette époque, absolument aucun essai n'a été entrepris pour confirmer par l'observation ou par l'expérience les différentes opinions avancées sur ce sujet.

Ces dernières années cependant, surtout depuis 1950, nous trouvons des articles qui relatent des observations concrètes faites dans des classes de coéducation. Ainsi, en 1950 tout, tout un numéro de la revue anglaise *The New Era* fut consacré à ce problème. Différents auteurs y analysent la psychologie différentielle des sexes, l'influence de la coéducation sur les résultats scolaires des garçons et des filles dans les différentes matières d'enseignement, les langues, l'arithmétique, etc. ainsi que les relations entre élèves et professeurs d'une part, entre garçons et filles d'autre part.

En France a paru, en 1955, un article très intéressant de Viala, qui avait dirigé le collège mixte de Constance où les enfants des armées d'occupation, garçons et filles, faisaient leurs

études. Ce collège était un internat et l'auteur rapporte les expériences qu'il y a faites et les problèmes qu'il y a rencontrés, aussi bien d'ailleurs dans le domaine du travail que des loisirs, activités artistiques, culturelles, etc. qu'il y avait institués.

Un travail sur lequel j'insisterai un peu plus longtemps est celui de Madeleine Borde. En effet, ce travail est intéressant parce que son champ de recherches est très restreint. Il porte sur la mixité en seconde, donc sur une seule classe, ce qui permet une observation plus approfondie des élèves, et ce qui fournit des résultats homogènes qui reposent sur le fait de la coéducation lui-même et non pas sur la différence d'âge qui induirait un élément perturbateur.

Je vais vous parler rapidement de cette observation de Madeleine Borde qui rapporte aussi bien les avantages qu'elle a rencontrés que les obstacles auxquels elle s'est heurtée.

Les avantages sont les suivants : tout d'abord, les garçons prennent beaucoup plus de soin pour leur tenu, comme elle l'a constaté dans sa classe. Ils s'habillent mieux, ils sont plus polis, plus décents, plus corrects. Ils manifestent une certaine dignité extérieure.

Les filles gagnent plus de simplicité. Elles deviennent plus directes, moins « petit esprit ».

L'auteur ajoute qu'elle se demandait si cela influait aussi sur les relations choisies par les filles, c'est-à-dire si les filles ne

[page 16]

choisissaient pas seulement leurs camarades dans des milieux supérieurs, mais elle dit que malheureusement elle ne l'a pas constaté. Les filles sont toujours restées un peu snob dans le choix de leurs relations.

Dans ces classes mixtes se développe chez les filles un sentiment de solidarité entre camarades. Elles ont cette tendance à cafarder, ce que les garçons reprochent très souvent aux filles et que les filles se reprochent entre elles sans arriver à s'en débarrasser. Dans les classes mixtes, les filles ne « cafardent » pas. Ce serait très mal vu par les garçons. La contagion de l'esprit de camaraderie doit jouer aussi. Il existe une émulation salutaire entre garçons et filles. Les filles s'appliquent davantage et soignent mieux leur travail. Ainsi elles constituent pour les garçons des rivales dangereuses et les garçons se sentent eux-mêmes obligés de mieux travailler.

À côté de ces avantages, Madeleine Borde s'est également heurtée à certains écueils. Il y en a un que j'ai trouvé très intéressant : elle dit que dans les petites classes, les garçons et filles sont tous les deux très vivants, ils répondent facilement. C'est vraiment agréable de travailler avec eux. Mais à mesure qu'on avance dans les classes, les garçons deviennent bien plus timides et se taisent. C'est l'époque où les garçons sont moins sociaux, où ils se renferment. Cela n'agit pas sur les filles. Elles sont toujours très éveillées, elles ont toujours beaucoup de facilité verbale, et lorsque les filles et les garçons sont ensemble, il y a une situation très gênante pour les garçons, c'est que les filles répondent toujours, elles sont plus fines, plus brillantes verbalement. Les garçons se sentent gênés et mis en infériorité. Il existe alors deux façons pour les garçons de réagir contre cette situation de fait.

Dans l'éventualité la plus heureuse, les garçons sont stimulés, ils essayent de sortir d'eux-mêmes et ils arrivent aussi à répondre, ce qui fait que la classe y gagne.

Mais le plus souvent, il n'en est pas ainsi. Les garçons devant l'attitude brillante des filles se renferment toujours plus et leurs moyens de défense contre leur sentiment d'infériorité et de prendre un air de supériorité amusé : « elles répondent, mais ce qu'elles disent n'est pas bien malin », et les filles qui à l'époque de la puberté sont terriblement sensibles au ridicule, surtout venant des garçons, se renferment également. Cela fait que personne ne répond plus dans la classe et qu'elle devient une classe quasi morte.

Une autre difficulté réside dans les mathématiques. L'auteur dit que les garçons réussissent mieux que les filles qui se laissent alors aller au découragement. Elles ne suivent plus et une fois lâchées on ne les récupère plus. Il y a d'ailleurs des professeurs qui sont en principe contre la coéducation en mathématique parce qu'on ne les enseigne pas de la même façon aux garçons qu'aux filles. L'auteur n'indique pas en quoi cet enseignement peut différer.

D'autre part, quand les filles sont peu nombreuses relativement aux garçons, ceux-ci leur rendent souvent la vie dure. Ils les accusent de trop bien travailler et de leur « gâcher le métier ». Si les garçons, au contraire, sont en minorité, les filles profitent de leur situation pour les taquiner, et les garçons sont également très malheureux. Les filles reprochent aussi souvent aux garçons d'être « bébés » pour leur âge, ce qui est d'ailleurs vrai puisque la maturation – nous y reviendrons – du garçon et de la fille n'est pas égale.

Il y a un quatrième obstacle, c'est que souvent les filles sont plus favorisées par les professeurs ou du moins les garçons prétendent qu'elles le sont. Souvent les filles sont plus sages que les garçons, elles sont plus appliquées, et je suis persuadée que parfois les professeurs hommes, par exemple, ont une attitude plus autoritaire envers les garçons qu'envers les filles qu'ils ne traitent pas avec autant de fermeté. En tout cas les garçons sont persuadés que les filles sont mieux traitées qu'eux, ce qui peut donner lieu à des rivalités, à des frottements entre les filles et les garçons.

D'autre part, certains parents trouvent que leurs filles sont devenues plus garçonnières. Madeleine Borde pense que ce n'est le cas que dans les petites classes et que dans les grandes classes les filles récupèrent très vite leur féminité.

L'auteur rapporte un autre avantage, c'est que les enfants ne flirtent pas entre eux dans la classe de seconde. Les garçons et les filles ne flirtent pas plus que s'ils avaient été dans des écoles séparées. Si les garçons avaient envie de flirter, ils rechercheraient les filles d'un pensionnat voisin de la ville qu'ils trouvaient beaucoup plus intéressantes. D'ailleurs les jeunes filles, elles aussi, préfèrent flirter avec des garçons plus âgés que leurs camarades de classe, cela ne présente donc pas de problème.

Malheureusement, cette enquête néglige de préciser certains détails. On ne sait pas s'il s'agit d'enfants qui ont été coéduqués depuis les petites classes ou bien si cette classe de seconde est la première classe où la coéducation a été appliquée, ce qui serait une précision utile.

Dans ce même numéro des *Cahiers pédagogiques*, on trouve une discussion intéressante sur la coéducation qui rassemblait certains professeurs et éducateurs d'écoles mixtes, entre autres l'école mixte de Gérardmer, de Roman …

Ils discutent sur les bienfaits de la coéducation et j'y reviendrai parce qu'il y a certaines idées intéressantes qui ont été émises dans ces discussions.

Pour terminer cette première partie qui est surtout historique, j'aimerais insister un peu plus longuement sur une étude expérimentale qui a été faite en Allemagne par Hella Demant en 1955. Le titre est « Koedukation oder getrennte Erziehung » (Coéducation ou éducation séparée). Les résultats ne pouvant pas être transposés sur les autres pays, je crois que c'est pour cela qu'il serait vraiment très utile qu'on fasse des expériences analogues en France, justement sur un plan expérimental et scientifique, parce que comme nous le verrons, les résultats d'un pays ne peuvent pas du tout être appliqués à ceux d'un autre pays.

Les recherches de l'auteur portent sur des classes de coéducation et sur des classes séparées de différentes écoles de Berlin. En tout, l'expérience comprend 426 enfants. L'auteur choisit des classes dont la structure et l'origine sont très voisines et se limitent à la 8ème classe qui correspondrait à peu près à notre 5ème en France.

Elle obtient des résultats à l'aide de tests et de questionnaires qu'elle soumet ensuite à une analyse statistique, pour trouver des différences significatives ou non significatives.

[…]

[page 17 – bas de la colonne 1]

Quoi qu'il en soit, il faudrait évidemment multiplier les expériences de ce genre dans les différents pays ce qui permettrait les comparaisons entre les pays, et jusqu'à présent rien n'a été entrepris.

Si nous essayons d'étudier le problème d'une façon objective il faudra essayer de le replacer dans son contexte et d'en étudier les différentes implications.

Le plan que je suivrai pour vous l'exposer sera fourni par la définition banale de l'éducation comme le développement d'aptitudes ou de traits de caractère d'un individu à l'aide de certains moyens appropriés, et ceci en vue de certaines fins.

Ces fins sont fonction de la société qui les recommande. Elles constitueront la partie plutôt sociologique de mon exposé basé surtout sur l'étude des rôles féminins et masculins.

Je vous parlerai ensuite des aptitudes et des traits de caractère propres à chaque individu. Ici se posera le problème de la similitude et de la différence innée entre les sexes qui représentera la perspective psychologique et plus précisément les considérations de la psychologie différentielle des sexes.

Pour l'éducation et spécialement pour la coéducation, certains moyens doivent être employés, et nous verrons certains des écueils à éviter, si on admet le principe de la coéducation.

Ces moyens devront tenir compte de ce qui est donné d'avance chez l'individu donc les bases psychologiques, d'autre part de ce qui est souhaité par une société déterminée, dans notre cas par la société française d'aujourd'hui.

Le but de l'éducation est de préparer les enfants pour leur futur rôle d'hommes ou de femmes. Or, alors que les auteurs anciens pensaient que ces rôles étaient établis par la nature et constituaient une donnée absolue, la sociologie a montré toute la relativité des exigences que la société adresse à ses membres.

Il est vrai qu'entre l'homme et la femme existent des différences irréductibles, du moins sur le plan physiologique, et que ces différences ont provoqué sinon une différence réelle entre les sexes, du moins une attitude différente de la société envers ces sexes.

Cette attitude du groupe social est loin d'être univoque. Les différences entre l'homme et la femme peuvent recevoir de nombreuses définitions et multiples interprétations ; elles peuvent être soit soulignées, soit au contraire minimisées, et ceci dépendra avant tout de la structure totale de la société. Ainsi, dans les États totalitaires, les sexes sont souvent diamétralement opposés. L'homme est élevé pour un rôle essentiellement masculin, très viril, pour un rôle de guerrier, et la femme corrélativement, doit être uniquement femme, se limiter aux fonctions de reproduction et adopter le modèle de « gardienne du foyer ». Dans l'Allemagne nazie, par exemple, il existait une sourde opposition envers la femme intellectuelle et envers les étudiantes, attitude qui a déterminé les révoltes d'étudiants de Munich : celles-ci ont suivi les injures faites dans une conférence que faisait le « Gauleiter » de Munich aux étudiantes parce qu'elles étaient des intellectuelles et qu'elles ne se limitaient pas à fournir des enfants à l'Allemagne. D'autre part on a enfermait l'idéal, pour la femme, dans ce que les Allemands appelaient les trois « K » *: Kind, Küche, Kirche* : c'est-à-dire l'enfant, la cuisine, l'église.

Dans les démocraties, au contraire, ce sont les traits communs aux deux sexes, des valeurs simplement humaines, qui sont le plus hautement reconnues, et on assiste à une sorte de nivellation entre les sexes, l'homme et la femme pouvant jouer, dans beaucoup de domaines, des rôles semblables. L'évolution du règne des machines favorise également cette nivellation. Alors, par exemple, qu'il eût été impensable de voir il y a un siècle un homme laver du linge au lavoir ou à la rivière, maintenant qu'il existe des machines à laver il n'est plus du tout aussi impensable de voir l'homme appuyer sur un bouton et laver le linge. De même autrefois, une femme n'aurait pas pu labourer son champ en conduisant une charrue, alors que maintenant, ce n'est pas encore très courant, mais il n'apparaît pas impensable de voir une femme conduisant un tracteur.

Les ouvrages de Margaret Mead qui sont maintenant de plus en plus connus en France montrent comment des civilisations différentes de la nôtre interprètent les différences entre les deux sexes. Alors que chez nous, l'homme est censé être agressif et actif, la femme douce et soumise, il existe des sociétés dans lesquelles l'agressivité représente l'idéal social aussi bien pour la femme que pour l'homme. Dans d'autres civilisations de type coopératif, c'est le contraire : l'homme est aussi doux et dénué d'esprit de compétition que la femme. Il existe même des civilisations dans lesquelles les rôles sont presqu'inversés, c'est l'homme qui s'occupe du foyer et la femme qui est autoritaire et agressive, l'homme y est doux et soumis, et lorsqu'on dit là-bas qu'une femme qu'elle est virile, il s'agit en réalité d'une femme douce et virile puisque le comportement attendu de la femme c'est d'être agressive et autoritaire.

[Page 18]

Même les faits physiologiques peuvent être interprétés de façon différente, et il existe des peuples où ce sont les femmes qui font les travaux les plus durs. Dans une des sociétés où il y a beaucoup de portage de charges très lourdes, ce sont les femmes qui les portent par un système de bandeau attaché au front ; en effet, on dit que les têtes des femmes sont plus dures et mieux aptes à supporter le poids des charges.

Les rôles sexuels sont donc loin d'être absolus comme le pensait jadis les partisans et les adversaires de la coéducation, surtout les adversaires, selon lesquelles la femme est née pour une fonction déterminée et destinée, de toute éternité, à la remplir avec le maximum efficacité.

Le problème de la coéducation s'inscrit dans tout un ensemble social et il sera évidemment résolu différemment suivant la société dans laquelle il s'inscrit, suivant que cette société accentuera les différences entre les sexes, ou bien qu'elle soulignera, au contraire, les traits communs aux hommes et aux femmes et leur offrira plus tard comme adultes des rôles semblables.

Il est clair que depuis un siècle, la structure totale de notre société s'est totalement modifiée et avec elle les rôles des deux sexes. Il y a un problème qui se pose alors : est-ce qu'il faut éduquer les jeunes en fonction des rôles connus

par les éducateurs, c'est-à-dire en fonction des rôles anciens qui sont en voie de disparition, ou bien est-ce qu'il faut leur apprendre des rôles actuels qui peut-être, seront déjà dépassés quand ils seront des adultes, ou bien au contraire, faut-il orienter cette éducation en fonction des rôles futurs, d'un idéal auquel peut aboutir l'évolution actuelle, mais qui n'est qu'une possibilité et qui peut-être sera interprétée différemment ? Éducation fondée sur les faits ou tendant vers un idéal, comme le notait M. Zazzo, ici est le problème auquel se heurtent les éducateurs et qui entraîne de nombreux conflits qu'il n'est pas toujours possible d'éviter.

[…deux paragraphes]

Un autre fait qui découle de ces considérations sociales est le sens de l'évolution et de la nivellation des rôles sexuels. Nos sociétés sont marquées par la dominance du rôle masculin. Le sexe mineur et le sexe féminin, et l'égalité entre les sexes tend à se réaliser par l'accession de la femme à des conduites masculines. Toute l'évolution de la coéducation est marquée par ce fait et représente un changement surtout pour les filles. On applique toujours aux filles les programmes scolaires et d'éducation des garçons et non réciproquement. D'ailleurs, l'étude de Mlle Demant souligne également ce fait, même dans les différences des résultats scolaires obtenus. Ce sont surtout les femmes qui ont souligné les mérites de la coéducation.

[… 2 paragraphes]

[…] M. Anzieu dans un chapitre de la (psychologie de l'enfant) montre bien cette influence du milieu culturel et de ce qu'on attend des individus en ce qui concerne leurs aptitudes.

Par exemple, la femme sentimentale, fragile, sujette à des évanouissements existait effectivement à une certaine époque, mais en réalité cette femme se conformait au stéréotype alors en vigueur, ce n'était pas plus inné chez cette femme que chez nous. Elle adaptait sa conduite aux modèles que son groupe attendait d'elle pour être reconnue et aimée par ce groupe. Pour en être acceptée, il lui fallait adopter cette conduite. Une femme sportive aurait été rejetée par un tel groupe.

Ceci montre bien toute la plasticité des conduites féminines et masculines et toutes les modifications que peut leur faire subir un entourage déterminé.

Dans tout ce qui sera exposé sur les différences de caractères et d'aptitudes entre les sexes, il faudra constamment se rappeler qu'il s'agit là de résultats qui ne rendent compte que de faits actuels, dans le temps et dans le lieu, c'est-à-dire de résultats valables, maintenant en France, dans tel milieu que ces résultats sont déjà influencés par tout l'apprentissage social, et qu'au fonds il n'est pas possible de connaître les aptitudes à l'état pur. Par exemple, il est difficile de savoir si la moindre aptitude des filles en mathématique est due à des facteurs innés ou si elle résulte simplement d'un intérêt plus faible ou bien du stéréotype : « les filles, ça ne comprend rien aux maths ». D'ailleurs, même si les enfants sont coéduqués depuis qu'ils sont tout petits, ils portent toujours la marque de l'influence des parents qui, eux, ont des modèles de conduite bien ancrés, et des expectations relativement à la conduite des enfants auxquelles ceux-ci s'adaptent et qu'ils essayent de vérifier dans leur conduite.

Il y a environ un siècle, l'éducation s'occupait presqu'exclusivement des garçons. L'infériorité des femmes paraissait un fait établi et fondé sur des faits physiologiques comme nous l'avons vu. Lorsque les filles conquirent droit de cité, on insista surtout sur l'égalité des sexes.

Tout paraissait égal : par exemple dans les résultats des tests qui ont parus, il y a une trentaine d'années, on ne mentionne même pas si ces résultats ont été obtenus sur des filles ou sur des garçons. On dit : « On a examiné tant et tant d'enfants, voici leur résultat ».

Ainsi une découverte qui fut sensation fut celle de l'existence d'une sécrétion d'androgènes chez la femme, d'œstrogènes chez l'homme. Les deux sexes ne sont donc plus qualitativement différents du point de vue hormonal, mais se distinguent surtout par des facteurs quantitatifs.

D'autre part, si le poids absolu du cerveau de l'homme est plus élevé que celui de la femme, le poids relatif du cerveau par rapport au poids du corps est plus élevé chez la femme. Finalement, en ajustant ce poids au moyen d'un indice dit céphalisation, le cerveau de l'homme et de la femme est également lourd.

Après que l'égalité des sexes fut reconnue, les esprits furent plus libres pour examiner s'il n'existait pas après tout certaines différences entre les sexes.

Depuis ces dernières années, dans les résultats des tests on

[Page 19]

indique si ce sont des garçons ou des filles. À côté des valeurs purement humaines qui transcendent la féminité et la masculinité, on s'efforça de déceler de façon objective et expérimentale des différences et des ressemblances entre les sexes. C'est ainsi que se développa la psychologie différentielle des sexes.

Des psychologues tels que Pieron, Terman et d'autres encore appliquèrent des tests à des garçons et des filles et ils comparèrent les résultats obtenus. Ceux-ci ne concordent d'ailleurs pas chez les différents auteurs, ce qui semble bien montrer qu'il existe une influence culturelle sur les résultats.

Toutes ces études constatent que le niveau global de l'intelligence des deux sexes ne diffère pas d'une façon significative. Entre 8 et 16 ans (sic). Il semble y avoir une légère supériorité des filles, mais ceci est dû à la précocité plus grande du développement des la jeune fille, et, avec l'âge la différence s'atténue, puis vers 18 ans les deux sexes sont de nouveau à peu près égaux.

De même Burness, un auteur anglais, pense qu'il existe un mouvement pendulaire. Entre 10 et 13 ans, les filles seraient en avance, après 14 ans les garçons le seraient, et au cours de l'adolescence, l'équilibre entre les deux s'établirait.

Dans les examens d'intelligence, une chose a frappé les auteurs, c'est que la dispersion est plus grande chez les garçons que chez les filles, c'est-à-dire dans les quotients intellectuels supérieurs à 180, on ne trouve que 3 filles pour 7 garçons. Il en est de même en ce qui concerne les quotients inférieurs. On trouve plus de garçons que de filles dans les débilités mentales profondes. Selon Terman, la prédominance masculine dans les niveaux supérieurs ne suffit cependant pas à expliquer l'excédent des génies masculins. Celui-ci serait dû à des raisons d'ordre social, à la différence d'intérêt et de motivation portant la femme à se consacrer à des travaux supérieurs.

Cette égalité de niveau moyen n'est pas incompatible avec les différences entre les sexes dans les aptitudes spéciales. Ainsi les filles seraient supérieures dans les épreuves de mémoire et dans celles qui sont fondées sur le maniement verbal, d'après les résultats de Goodenough. Elles se distinguent également par l'exactitude de l'observation de détail.

Les garçons, eux, auraient le dessus en ce qui concerne l'intelligence logique et numérique. Ils sont plus forts dans les sciences dans les matières exigeant le maniement des chiffres et de l'habileté numérique. Mais l'importance de ces différences est contestée par certains auteurs. La seule différence notable est reconnue par tous est la visualisation spatiale abstraite. Les recherches récentes sur ce domaine accentuent également la grande différence entre les hommes et les femmes qui est l'aptitude des hommes à se représenter les volumes visuellement dans l'espace.

Cette faiblesse de la représentation spatiale semble d'ailleurs peu influencée socialement, et elle explique la moindre disposition des femmes en ce qui concerne l'aptitude technique.

Et en ce qui concerne les traits de caractère, la fille a plus de persévérance, d'honnêteté, de prudence, moins d'esprit de domination. Le garçon est plus résistant, plus combatif, plus enclin à manifester des tendances paranoïaques. Différentes échelles de masculinité et de féminité ont été construites par Terman–Miles, et celle qui fait partie du M.M.P.I. Elles ne sont cependant pas entièrement satisfaisantes, car elles s'appliquent à un milieu culturel donné, tel le Terman-Miles dont l'étalonnage ne semble pas valable en France. La conduite attendue d'une femme aux États-Unis et la conduite qu'elle manifeste ne peut pas être considérée valable absolument pour une femme française. Les traits de caractère sont très différents d'un pays à un autre, et il est presque impossible d'adapter de tels tests à des milieux culturels différents.

Cependant, les auteurs sont souvent conscients de cette influence culturelle. Ainsi, Terman fait remonter les différences des résultats aux intérêts et aux motivations spécifiques plus qu'aux différences d'aptitude. Il insiste également sur le fait que les filles pratiquent maintenant des jeux autrefois réservés aux garçons, sur la signification sociale de la génialité, etc.

Dans une enquête du cinéma, les acteurs préférés par les hommes étaient en général les mêmes que ceux préférés par les femmes. Il y avait plus de différences entre les préférences des personnes de différents âges et de différents milieux sociaux qu'entre celle de sexe différent et du même milieu.

[… 1 paragraphe]

En ce qui concerne le développement affectif, il y a deux thèses qui s'affrontent, d'une part les théories psychanalytiques et d'autre part les théories sociologiques, un intermédiaire étant constitué par la psychanalyse culturaliste, par exemple Karen Horney aux États-Unis. En effet, les psychanalystes soulignent les différences affectives du garçon et de la fille. Les deux sexes seraient identiques avant le complexe d'Oedipe, quoique la fille soit déjà plus coquette et le garçon plus agressif. Ce développement se différencie surtout au moment du conflit oedipien : on dit alors que la fille témoigne un attachement tendre au père, le fils à la mère. Le garçon s'identifie au père, se montre actif et entreprenant, la fille s'identifie à la mère et devient plus passive.

Selon Hélène Deutsh, les traits fondamentaux de la nature féminine sont le narcissisme, la passivité et le masochisme. Le mouvement de revendication des femmes est alors considéré comme une protestation virile, comme un refus de la féminité, et cette féminité, avec son essence féminine : passivité, masochisme et narcissisme, est considéré comme quelque chose d'absolu, valable dans tous les milieux et à toutes les époques.

Les sociologues, eux, au contraire, prétendent que les rôles des sexes diffèrent suivant les civilisations, qu'il n'existe pas d'essence féminine absolue et qu'il n'existe aucune conduite universellement valable de la femme ou de l'homme. Le courant culturaliste de la psychanalyse admet la relativité des rôles masculins et féminins, selon les époques et les civilisations, tout en pensant que certaines manifestations fondamentales sont indépendantes de la latitude, ce qui me paraît être raisonnable.

De tout ceci, il ressort que les rôles sont susceptibles de changement nombreux, aussi bien dans la conduite manifeste que même dans les traits de caractères, douceur, sensibilité, et qu'ils varient suivant les classes et les époques. Si les femmes sont rusées, médisantes, qu'elles disent du mal de leur sexe, ce n'est certainement pas tant parce que ces traits sont innés, parce que c'est une partie de la nature féminine, que parce que ce sont des conduites réactionnelles qui apparaissent dans un certain groupe et qui dans tel autre groupe, à une autre époque, ne sont plus valables.

Quoi qu'il en soit, tout en ne perdant pas de vue la relativité des conduites, l'éducation ne doit pas perdre de vue qu'elle s'adresse à un pays déterminé, à des sujets d'un pays déterminé, d'une classe et d'une époque déterminée, et elle devra donc tenir compte de différents faits.

Si on admet l'idée de coéducation, et on a l'impression qu'en principe il n'y a rien qui s'oppose à la coéducation. Il faut tout d'abord tenir compte de la société dans laquelle nous élevons nos enfants. Si c'est une société dans laquelle une collaboration étroite et une égalisation des rôles sexuels adultes est désirée, la coéducation paraît favoriser une évolution harmonieuse des jeunes.

Dans une civilisation dominée par une ségrégation sévère des rôles, la coéducation apporterait au contraire un élément perturbateur et une source de conflits pour les individus.

Comme le niveau intellectuel est le même chez les garçons que chez les filles, il est possible de leur apprendre les mêmes choses, même s'ils y accèdent par des moyens différents.

Le problème se pose de savoir si les formes différentes de l'intelligence et de la pensée constituent un avantage ou plutôt un handicap dans l'acquisition des données pédagogiques. C'est ici que le rôle du professeur paraît être important.

L'éducation est également obligée de tenir compte du contexte social dans le sens qu'elle s'adresse à des enfants dépendant [sic] encore de leurs parents et que les parents font partie d'un certain milieu ayant certaines idées préconçues sur la coéducation. On sera obligé d'en

[Page 20]

tenir compte dans l'application de la coéducation, de s'avance de manière très prudente, de préparer le terrain par des entretiens, des discussions, des conférences dans le milieu parental.

Si on admet le problème de la coéducation, de nouveaux problèmes apparaissent et certaines règles pédagogiques doivent alors être observées.

Il y a tout d'abord une question d'opportunité de l'application. Celle-ci doit de toute façon être prudente, et éviter de heurter les sentiments, les traditions des groupes, et elle devra si possible ne pas commencer à être appliquée au moment de la puberté. Mais il faudrait commencer cette coéducation le plus tôt possible et la poursuivre tout le long des classes ; ainsi ils aborderont les études universitaires qui réunissent jeunes gens et jeunes filles, en étant tout à fait préparés pour ces relations sociales.

D'autre part, les professeurs devront avoir des connaissances psychologiques très poussées pour ne pas surestimer ou au contraire sous-estimer certaines conduites apparaissant dans leur classe. Par exemple, à certains âges, à la puberté, les enfants se groupent par sexe, même dans les classes coéduquées. Les garçons et les filles ressentent de l'hostilité les uns pour les autres, et il faudrait essayer de les ramener doucement l'un vers l'autre, respecter leurs sentiments de retenue ou même d'hostilité. Dès 15 – 16 ans, des débuts de flirt peuvent apparaître, et le professeur doit avoir beaucoup de doigté pour ne pas dramatiser. La formation du professeur est très importante dans les classes coéduquées.

De même, il faudra tenir compte des différences dans le rythme d'évolution des sexes. Vers 12, 13 ans les filles sont plus éveillées, après 14 ans les garçons, puis l'équilibre se rétablit. Il faudra veiller à ne pas accentuer les sentiments d'infériorité de la fille ou du garçon vis-à-vis de l'autre sexe à leurs périodes de plus grande faiblesse. D'autre part, pour pouvoir être pratiquée avec utilité, la coéducation ne devra être instituée que dans les classes à effectif raisonnable. Dans des classes de 50 à 60 élèves, il n'est plus possible de faire de la coéducation.

Ce qui est souhaitable également c'est d'avoir un nombre de garçons et de filles à peu près équivalent ; en effet, une fille seule parmi un groupe de garçons se sentira ou bien écrasée et inhibée ou bien elle prendra rapidement un rôle de vedette, objet de rivalité et de compétition de tous les garçons, ou bien alors elle se virilisera. De toute façon, de perturbations dans son évolution affective et sentimentale en résulteront vraisemblablement. On m'a cité le cas d'une jeune fille qui avait été éduquée dans un lycée de filles jusqu'à l'âge du bachot et sa mère a eu l'idée de faire une pétition spéciale pour la faire admettre dans une école de garçons dans sa classe de philosophie. Elle a été la seule fille parmi tout ce groupe de garçons, ce qui a eu des effets déplorables sur son évolution psychologique.

Il en est de même si les garçons sont seuls parmi tout un groupe de filles. Un garçon seul risque d'être étouffé par les filles et handicapé très fortement dans sa virilité. Il faut donc avoir si possible un effectif à peu près égal de garçons et de filles.

Un autre problème difficile à résoudre est celui du personnel enseignant. On parle bien de l'enseignement mixte où on réunit garçons et filles, mais on ne parle pas des enseignants mixtes : professeur homme ou professeur femme.

D'après Barnes, si un professeur femme est bien accepté par les deux sexes jusque vers 11 ans, pendant l'adolescence les garçons souffrent d'être enseignés par une femme, beaucoup plus que les filles d'êtres enseignées par un homme. Il leur faut à cette époque, pour toute leur évolution sentimentale et affective, un modèle d'identification virile.

Un travail a d'ailleurs été fait l'année passée à la Sorbonne par un Américain, qui a été professeur dans une école maternelle aux États-Unis et qui souligne justement l'influence qu'a sur les enfants la présence d'un homme ou d'une femme à la tête d'une classe. Il insiste sur l'importance d'un homme comme professeur d'école maternelle ; en effet, en Amérique, l'homme est très souvent pris toute la journée par son travail et se trouve très peu à la maison. Dans les cas de divorces ou de veuvage de la mère où cette carence paternelle est encore plus accentuée, la présence d'un adulte masculin a fourni au petit enfant un substitut de père, ce qui a eu une influence très favorable sur leur évolution. Il n'est donc pas du tout indifférent que dans une classe mixte, les enfants soient éduqués par une femme ou par un homme.

À l'âge de l'adolescence les garçons acceptent de nouveau plus facilement une femme, toujours selon Barnes, à condition que cette femme ne soit pas autoritaire. Il faut que pour les grands adolescents la femme éveille les sentiments chevaleresques ; à ce moment-là ils sont stimulés dans leur travail et dans leur application, dans leur conduite, pour faire plaisir à ce professeur qui représente pour eux la femme idéale.

Un professeur homme peut également représenter un avantage pour les jeunes filles adolescentes qui s'appliquent alors pour faire plaisir au professeur ; mais ceci représente en même temps un danger, car des idylles réelles peuvent naître entre le professeur et les grandes élèves. Dans certains collèges mixtes les auteurs relataient les idylles et même des mariages entre les professeurs hommes et les jeunes filles. Évidemment cela crée des perturbations dans la classe, des rivalités et des jalousies entre les élèves.

Selon Viala, une double direction est nécessaire dans les internats. Il faut en même temps un directeur homme et une directrice femme, parce qu'il y a des choses qu'on ne peut dire qu'à une femme et d'autres qu'on ne peut dire qu'à un homme.

D’autre part, cette double direction reflète la relation dans le groupe parental, ce qui est d’autant plus important dans un internat destiné à remplacer la famille, et ce qui permet une identification appropriée aussi bien des garçons que des filles.

Une dernière question est celle des matières enseignées. En général dans les classes séparées les filles ont des cours spécialement féminins, tels que la couture, le chant, etc., les enseignements ménagers. Un problème se pose alors : que faut-il mettre à la place pour les garçons ?

Dans la discussion entre professeurs d’écoles mixtes, citée plus haut, un des professeurs déclare : « Pourquoi ne pas donner également aux garçons des cours de mécanographie, d’enseignement ménager, etc. ? » Il fonde son idée sur les arguments suivants : la société a considérablement évolué. L’homme et la femme travaillent tous les deux professionnellement, donc ils sont obligés de collaborer, et de s’entraider dans le ménage, alors qu’une bonne représente pour le moment, un luxe. Alors pourquoi les garçons n’apprendraient-ils pas un peu d’enseignement ménager ? Il paraîtrait, en effet, difficile de supprimer pour les filles l’enseignement ménager, car, même si elles travaillent professionnellement, la crise domestique les oblige souvent à s’occuper elles-mêmes dans leur ménage. Ainsi, l’homme et la femme s’associeraient aussi bien dans le travail domestique que dans l’accomplissement des besognes ménagères. Le problème qui se pose est assez intéressant, mais il n’a pas encore été pris en considération par l’Éducation nationale.

Il faudrait, évidemment, étendre l’étude à la coéducation dans le mouvement de jeunesse et dans le domaine post-scolaire, mais ceci dépasse le cadre de cet exposé. Même là, il serait utile de faire des recherches expérimentales poussées, qui représentent le seul moyen valable d’introduire la coéducation sur une plus grande échelle ou de réfuter son principe même.

[p. 21 à 24 : Transcription de la discussion avec le public]

ANNEXE 9, Bibliothèque des publications entre 1956 et 1973 : mixité, coéducation, éducation des filles dans l'enseignement secondaire Tableau VIII-1 **Légende : les bandes grisées claires, source : *Cahiers pédagogiques,* documents visuel. Les bandes grisées foncées, source : ORTF**

Id.	Dates	Auteur	Titre et source	Nature
1	1956 décembre	Madeleine BORDE Professeur de lettre au lycée Belle Toulouse.	« **La mixité en seconde** », in *Cahiers Pédagogiques*, *La classe de Seconde,* n° 4, dec. 1956, p. 12 à 13.	Article. Description de constatation à partir d'expériences. S'adresse aux pédagogues lecteurs de la revue.
2	1957	André BERGE Docteur, directeur du centre Psychopédagogique de l'académie de Paris.	« **La Coéducation des enfants dans la famille** », in *Numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation,* Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement, n° 17, Juillet-août-septembre 1957, p.2-11	Conférence publiée Conférence à l'occasion des V^{ème} journées nationales sous la présidence de M. A. Theeten, vice-président de la ligue française de l'enseignement, président de la commission d'Action féminine
3	1957	Marie-Anne ROCHEBLAVE, Psycho-sociologue. Attachée de recherche au CNRS.	« **La Coéducation des enfants à l'école** », in *Numéro spécial consacré à l'étude de la coéducation,* Bulletin de la Commission nationale d'action féminine de la Ligue française de l'Enseignement, n° 17, Juillet-août-septembre 1957, p.12 à 21.	Conférence publiée Conférence à l'occasion des V^{ème} journées nationales sous la présidence de M. A. Theeten, vice-président de la ligue française de l'enseignement, président de la commission d'Action féminine. (Retranscription in Annexe chapitre 8)
4	1957_ 8 décembre	La Sacrée congrégation (SC) des religieux. Rapporteur auprès du pape : le cardinal préfet Valério , cardinal Valéri.	**L'instruction de Pie XII sur la coéducation**, *Documentation catholique,* t. 55, n° 1274, 30 mars 1958.	Instruction. Document canonique (donc disciplinaire). Ratifié par le souverain pontife le 8 décembre 1957.

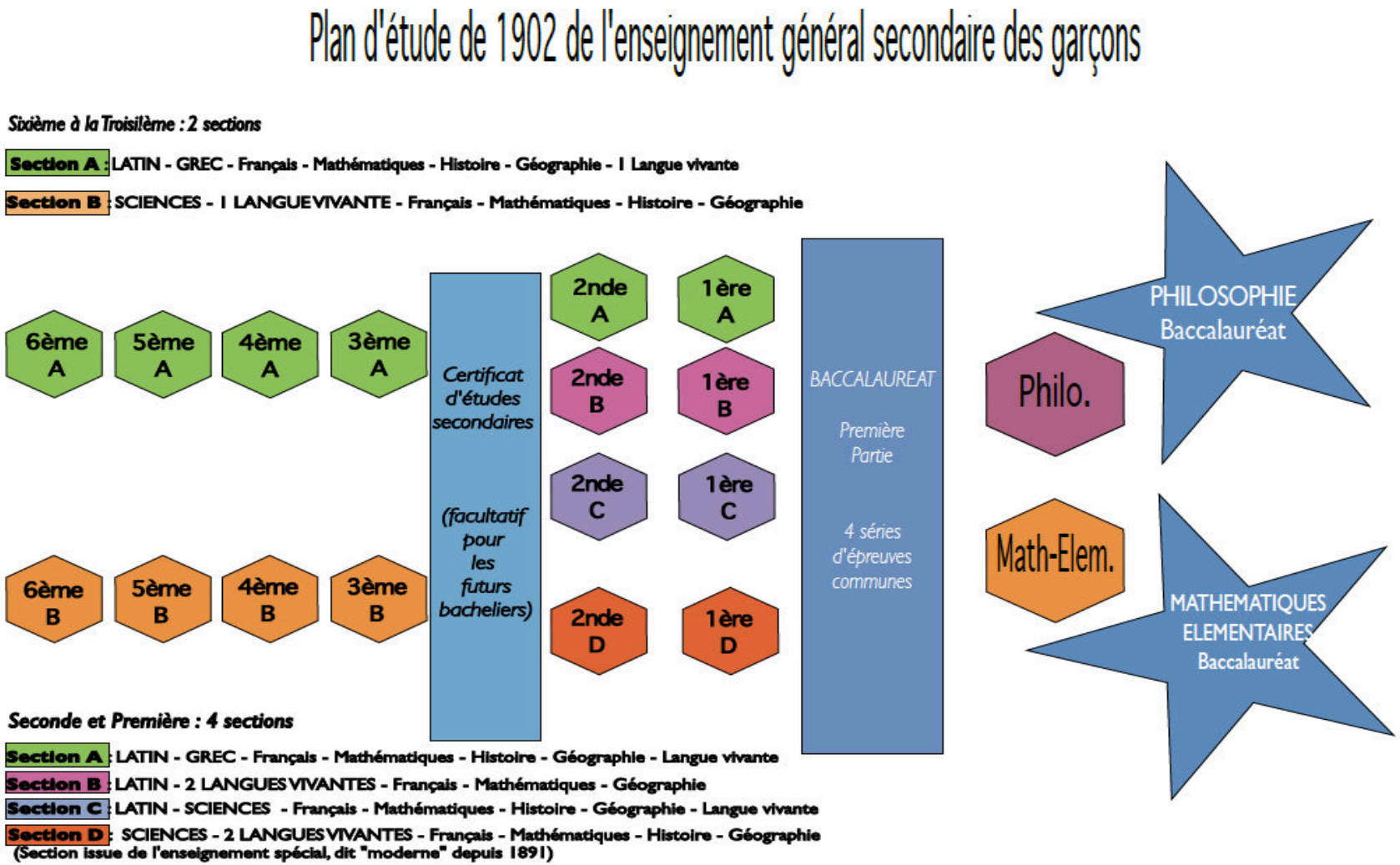
5	1958_ Juillet	Edmée HATINGUAIS, Inspectrice générale; Directrice du centre International d'Études Pédagogiques de Sèvre.	« **Les problèmes des parents et de leurs filles** », *Ecole des Parent*s, n° 9, 1958, p 1 à 7.	Article. A l'intention des parents de filles. Objectifs : rassurer et donner des conseils de bonnes attitudes. Pacifier les difficultés et les conflits de communication entre parents et enfants à l'adolescence.
6	1958_ septembre	Jean BAILLY Enseignant	*« **Développement mental, discipline enseignement mixte en quatrième** »* *in Les Cahiers pédagogiques*, *La classe de Quatrième,* n°8, 1958, p. 17 à 19.	Article. Témoignage de professeurs.
7	1958	Françoise GIROUD Journaliste	***La Nouvelle Vague*. *Portraits de la jeunesse***, Paris, Gallimard, 1958, 344 p.	Essai. Analyse à partir de l'enquête élaborée par l' IFOP auprès des jeunes de 18 à 30 ans en 1957. Commandée par l'*Express*.
8	1960	Madeleine CHAPSAL Écrivaine et journaliste	***Vérités sur les jeunes filles***, Grasset, 1960, 207 p.	Enquête par entretiens et questionnaires Analyses et commentaires.
9	1961_ 4 décembre	ORTF Réalisateur : Ivan DEPUTIER Journaliste : Georges PAUMIER et François DUMAYER	***Pour ou contre l'école mixte ?*** Collection : *L'avenir est à vous,* INA.	Vidéo. Durée : 00 : 27 : 31 Interviews élèves, professeurs, parents.
10	1961_ novembre	Odette BRUNSCHWIG Inspectrice générale	« **L'éducation mixte** », *Éducation nationale,* n° 30, 2 novembre 1961, p. 5-7 et 10	Article. Analyse de la situation de la mixité filles-garçons dans l'enseignement secondaire en France vue de l'institution.
11	1961_ décembre	Henri BENAC Professeur de lettre au lycée Marcellin Berthelot- Saint-Maur-des-Fossés	« **Dans un lycée mixte de la région parisienne – Section C et M** » in *Les Cahiers pédagogiques, La classe de Première,* n° 31, 1961, p. 4 à 9.	Article. Observations d'un professeur sur ses élèves de première en lycée mixte.
12	1961_ décembre	Jules MONTEILLET Surveillant général au lycée de Montgeron	« **Dans un lycée mixte** » in *Les Cahiers pédagogiques, La classe de Première,* n° 31, 1961, p. 4 à 9.	Article. Témoignage dans une série de petits textes regroupés sous le thème « Sous tous les angles de prise de vue »

13	1962_ novembre	Viviane ISAMBERT-JAMATI Sociologue	« **L'éducation des filles, les jeunes filles d'aujourd'hui** », *École des Parents et des éducateurs*, n° 1, 1962, p 14 à 16.	Article. Point de vue d'une sociologue. Propose de faire des constats sans vouloir donner de conseils éducatifs.
14	1962 06 mars	ORTF Réalisateur : Pierre PIGNOT Journaliste : Georges PAUMIER	« **Propos d'étudiants sur la mixité à Science Po** » Collection : *L'avenir est à vous*, INA.	Vidéo. Durée : 00 :00 :57 Reportage interview.
15	1962_ décembre	Jean-Pierre DARRACQ, professeur au CEG Condorcet d' Arcachon.	« **mixité** » in *Les Cahiers pédagogiques, Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique,* n° 39 décembre 1962, p. 47.	Notice. La revue est composée de notices, organisées par ordre alphabétique.
16	1963_ mars	Gérard MOUCHEL Professeur a lycée Louis Liard de Falaise.	« **Adolescents de quinze ans en 1963** » (p. 9 à 16) ; « **Observations d'un jeune professeur** » (p. 14-16) in *Les Cahiers pédagogiques, La classe de Troisième,* n° 41, 1963.	Articles. Témoignages descriptifs sans analyses ni commentaires.
17	1963_ mars	Solange et Maurice EYMARD Professeurs d'histoire et de géographie au lycée d'Antony (Seine).	« **Élèves de troisième au lycée d'Antony (Seine)** » in *Les Cahiers pédagogiques, La classe de Troisième, ,* n° 41, 1963, p. 17 à 18.	Article. Témoignage sur une classe mixte vue par un couple de professeurs. L'introduction/chapeau dit : "*Ici nous avons une classe mixte vue par un professeur « mixte »...Nous voulons dire : par un couple de professeurs* »
18	1963_ mars	Collectif Enseignant-e-s	« **Enquêtes : la mixité** », in *Les Cahiers pédagogiques, La classe de Troisième,* n° 41, 1963, p. 19 à 20.	Articles. Témoignages d'élèves. Résultats des réponses à un questionnaire effectués auprès des élèves par 6 collègues enseignants. La rubrique IV du questionnaire s'intitule : « LA MIXITÉ ». Deux enseignants répondent. Rubrique très courte.
19	1964 Avril	René ZAZZO Psychologue et psycho-pédagogue	« **La co-éducation** » *École des Parents et des éducateurs;* n°4, p.2 à 11	Conférence radio diffusée et publiée Radio diffusée au cours de «L'Heure de Culture Française » le jeudi (sans date) à 8 h 45 sur France-Culture
20	1964_1970	Collectif des chercheurs en sciences de l'éducation et pédagogie	*Bulletin du Laboratoire des sciences de l'Éducation*, Université de Paris, faculté des lettres et sciences humaines	Bulletin trimestriel. Panorama de la recherche en sciences sociales psycho- pédagogique et psychosociologique.

21	1965	Ministère de l'éducation nationale	« **La coéducation** », *Les cahiers de l'INAS, journée d'étude franco-belge*.	Rencontre pour une étude des enjeux de la mixité. S'appuie sur des enquêtes de satisfaction notamment belges (reprise par E.Breuse en 1970)
22	1966	Georges BASTIN Sociologue	« **Enquête sur l'école mixte** », *Enfance* ,tome 19, n° 4-5, p. 25 à 43.	Enquête belge auprès des élèves entre 16 et 18 ans sur le système co-éducatif.
23	1966	Jeanne BURNIAUX Spécialiste de l'enfance. Publications d'ouvrages sur l'enfance.	***L'éducation des filles***, éd universitaire, 230 p.	Essai de synthèse sur l'éducation des filles.
24	1966	Secrétariat Général (S.G.) de l 'église catholique de France.	« **Note du SG de l'enseignement catholique français sur la mixité à l'école** », *Bulletin d'information des cadres des APPEL et AEP*, mars 1967, p. 779.	Note du comité national de l'enseignement catholique. Mixité admise, avec des conseils pour la mise en œuvre et la contrôler.
25	1967 _ Janvier	M.J. GAGEY Psychologue de l'École des parents	« **Groupes mixtes, une évolution, de la bande au couple** », *Ecole des Parents et des éducateurs* n° 1 janvier, 1967, p.46 à 54.	Article. Observations et entretiens auprès de jeunes, hors du cadre scolaire.
26	1967	Claude COURTOIS Pseudonyme de Marie-Claire GOUSSEAU Journaliste et personnalité du scoutisme catholique en France.	***Coéducation et mixité,*** éd. Le nœud de Carrick, Paris, 1968, 46 p.	Fascicule. Synthèse sur les avantages et les inconvénients de la coéducation. Proche du scoutisme et de l'église. Contre la mixité.
27	1967	Paul Le MOAL, Médecin psychiatre Professeur à l'école de formation psycho-pédagogique de l'institut catholique de Paris	***Mixité et coéducation***, Edition du Centre catholique d'éducation familiale,1968, 34 p.	Conférence publiée. Favorable à la mixité.

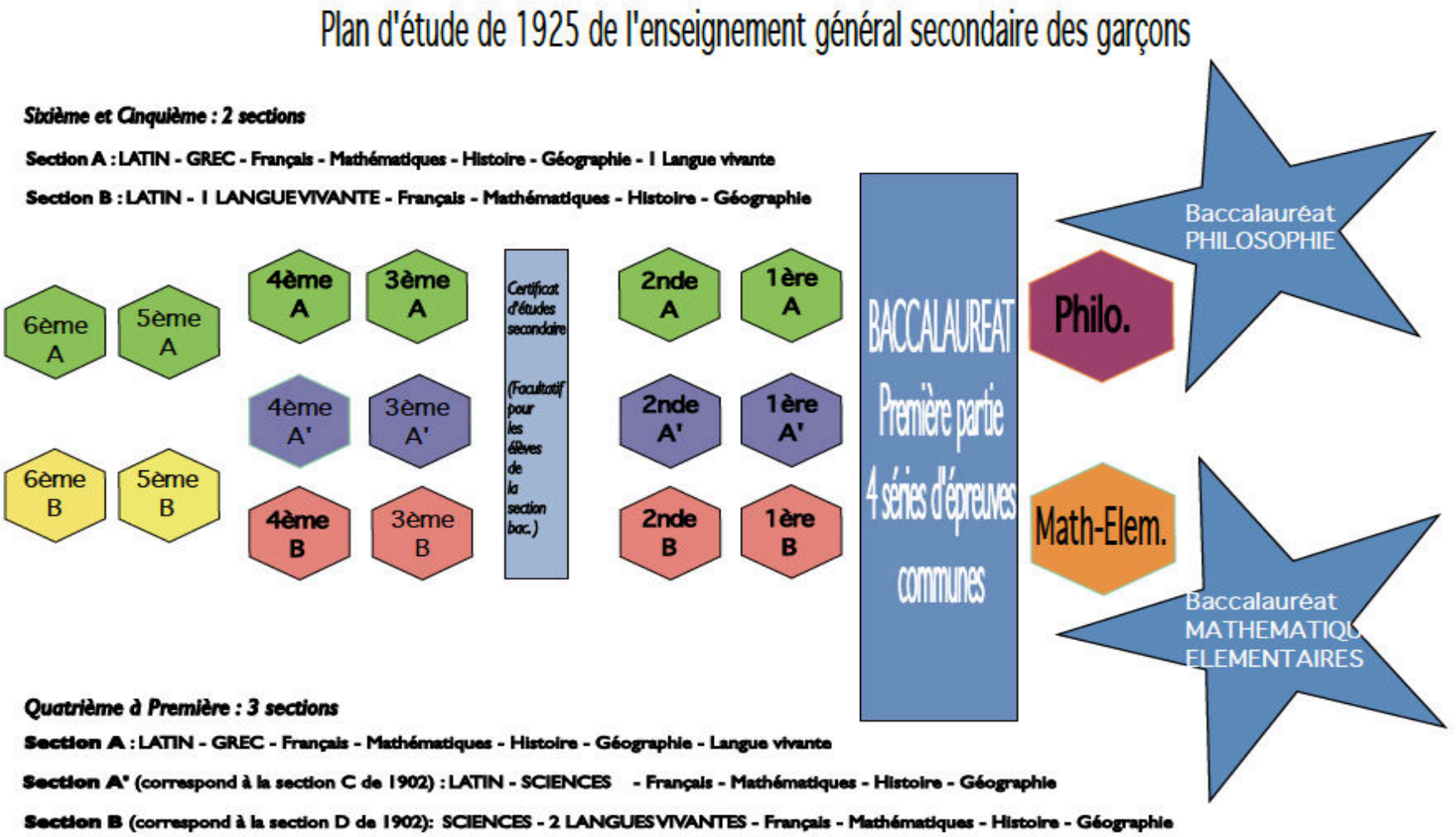
28	1968 _ 15 mars	ORTF Réalisation : non renseigné	***Des garçons et des filles*** Collection : *Panorama,* INA.	Vidéo. Durée : 00 : 19 : 33. Reportage et interview auprès de jeunes et d'adultes (professeurs).
29	1968 _ 4 avril	ORTF Réalisateur : Pierre CARDINAL Producteur : Armand JAMMOT Présentateur : Alain JEROME	***La mixité dans les lycées et collèges***, Collection : *Les chemins de la vie*, INA.	Vidéo. Durée : 00 :25 : 43. 43 Reportage, interview au lycée mixte d'Évreux. Débat avec 5 personnes invitées.
30	1968_ Mai	Nicole PAGÈS Non renseigné (nr)	« **Classe mixte** », *L'école des parents*, n° 5, mai 1968, p. 15 24.	Article. Enquête sous forme d'entretiens. Une année auprès d'une seule classe mixte pour comprendre les rapports sociaux entre sexes en termes d'expérience.
31	1968_ Septembre	Collectif d'élèves	"**Les relations humaines dans l'établissement**", in *Les Cahiers pédagogiques*, « Des lycéens vous parlent », n° 76, 1968.	Article. Remarques en quelques lignes d'un collectif d'élèves.
32	1970	Édouard BREUSE Inspecteur général de l'éducation en Belgique	***La coéducation dans les écoles mixtes*,** *L'Éducateur*, PUF, 1970, 160 p**.**	Essai. Analyse complète avec comparaisons internationales.
33	1970	ORTF	***Leurs premières classes mixtes*** Collection : *Dim Dam Do,* INA.	Vidéo. Durée : 00 :06 : 29 Reportage à l'école primaire du Vésinet.
34	1970	Pierre FERRAN Enseignant-chercheur à l'ENS St-Cloud au cours des années 1960. Rédacteur de l'*EN*	**"De la mixité à la coéducation"**, *Éducation nationale* , 84, p. 21-22.	Article. Pour sensibiliser aux avantages de la mixité les acteurs et actrices de l'éducation nationale.
35	1973	Marcel de GRANDPRÈ, Professeur d'éducation comparée à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.	***La Coéducation dans les écoles de 45 pays, enquête internationale d'éducation comparée.*** Sherbrooke (Canada), Éditions Paulines, 1973, 334 p.	Essai. Enquête internationale d'éducation comparée. Bibliographie internationale sur la coéducation.

ANNEXE 10, Plan d'étude de 1902 de l'enseignement secondaire



Réalisation : G. Pezeu

ANNEXE 11, Plan d'étude de 1902 de l'enseignement secondaire



Réalisation : G. Pezeu

ANNEXE 12 Définition de l'enseignement secondaire public du 2e degré en 1951 selon le ministère de l'Éducation nationale.

Définition de l'enseignement secondaire public du 2e degré en 1951 selon le ministère de l'Éducation nationale. [archives du MEN, Ac'adoc]

ENSEIGNEMENT PUBLIC DU 2E DEGRÉ

L'Enseignement du 2e degré est dispensé dans les Lycées et Collèges de garçons et de filles et se divise en deux disciplines distinctes : l'Enseignement classique, d'une part, et l'Enseignement moderne, de l'autre. Les Lycées et les anciens Collèges classiques comportent, en principe, une section classique et une section moderne. Les anciennes Écoles primaires supérieures transformées en 1941 en Collèges modernes ne comprennent pas, généralement, de section classique. Les études du second degré, tant classiques que modernes, sont divisées en deux cycles : le premier, de quatre ans, allant de la 6e à la fin de la 3e et sanctionné par le B. E. P. C. (voir chapitre précédent), le deuxième, de deux ans, englobant les classes de 2e et de 1re et conduisant à la première partie du baccalauréat.

En dehors des classes secondaires proprement dites, les lycées et collèges comportent également :

1° Des classes dites terminales, préparant à la deuxième partie du baccalauréat (classes de philosophie, de sciences expérimentales et de mathématiques) ;

2° Des classes de préparation à l'Enseignement supérieur, recevant les élèves titulaires de la deuxième partie du baccalauréat et préparant au concours d'entrée des principales grandes écoles ;

3° Des sections d'enseignement commercial ou industriel, généralement rattachées à l'Enseignement technique ;

4° Des classes dites nouvelles, organisées d'une manière spéciale afin de donner une orientation plus méthodique et une formation plus complète aux élèves. Ces classes, allant de la 6e à la fin de la 3e, ne reçoivent que des volontaires qui sont versés, à la fin de leur cycle d'étude, dans les classes de 2es traditionnelles ;

5° Des classes primaires élémentaires (de la 11e à la fin de la 7e) qui fonctionnent dans les lycées et collèges, mais ne sont plus considérées en tant que classes de l'Enseignement du 2e degré. Les effectifs de ces classes, qui sont placés, pour plus d'homogénéité, dans les tableaux statistiques qui composent le présent chapitre, doivent, en réalité, s'ajouter aux effectifs de l'Enseignement du 1er degré, auquel ils appartiennent par le niveau.

L'examen des statistiques d'effectifs de l'Enseignement du 2e degré fait ressortir un accroissement très marqué du nombre global des élèves. Par rapport à 1938, et compte tenu, à cette époque, des effectifs des Écoles primaires supérieures, cette augmentation atteint, en 1951, 21 p. 100. De même, si l'on s'en tient aux seules classes secondaires, c'est-à-dire en faisant abstraction des classes primaires et des classes de préparation aux grandes écoles, l'augmentation demeure du même ordre : 22 p. 100. Toutefois, l'évolution des effectifs des deux branches d'enseignement, classique et moderne, est diamétralement opposée. En effet, l'Enseignement moderne actuel, comparé aux effectifs des anciennes E. P. S., marque un accroissement de 57 p. 100 en regard de 1938, tandis que l'Enseignement classique a vu ses effectifs s'abaisser de près de 25 p. 100. C'est là le reflet d'une tendance qui se traduit par une préférence marquée des enfants pour un enseignement moderne mieux adapté aux exigences des activités professionnelles présentes, au détriment des études classiques dont les débouchés, représentés en majeure partie par les carrières littéraires, deviennent de plus en plus restreints.

Source : arch003 GF6128

ANNEXE 13, Petit dictionnaire du système éducatif

PETIT DICTIONNAIRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts :chargé de l'enseignement public, il change de nom en 1932

Ministère de l' Éducation nationale (MEN): à partir de 1932-1933 sous le ministre Anatole de Monzie

Cycles (premier et second cycle)

La distinction n'est pas claire entre filières et degré. Les deux termes représentent l'organisation de l'enseignement secondaire qui s'est substitué à la compartimentation en « ordres » du système éducatif de la III^{e} République.

Plan de **1902** pour l'enseignement secondaire : (voir en annexe le plan d'étude)

- 1er cycle : études en partie communes pour les diverses sections (6ème à la 3ème)
- 2nd cycle : études spécialisées (mathématiques , littéraires…), seconde, première, terminale

En **1925** avec le ministère Herriot, suppression des 2 cycles pour un ensemble continu d'enseignement secondaire avec 3 sections (voir en annexe le plan d'étude),.

Sous le ministère De Monzie (1932-1933) se précise la distinction entre 3 degrés et 2 cycles :

- Le 1er cycle correspond aux études en partie communes aux diverses sections.
- Le 2nd cycle aux études spécialisées.

Le but est de permettre orientation et sélection et de faciliter le passage des élèves des EPS vers l'enseignement général. Les élèves reçus au brevet élémentaire ou au brevet d'enseignement primaire supérieur qui désirent entrer au lycée, soit en classe de 3^{e} B, soit en classe de 2^{e} B, le peuvent. La liaison entre EPS et lycée peut se réaliser.

1937 (J. Zay) le secondaire est divisé en 2 cycles :

- 1er cycle : 6^{e} à la 3^{e} (le décret du 21 mai avec arrêté du 11 avril 1938 rattache les programmes des EPS à ceux des lycées et collèges).
- 2nd cycle : 2nd à la terminale

1963 : les CES sont la nouvelle organisation du premier cycle. Ils sont mixtes. Il est prévu que les classes de 1^{e} cycle des lycées devraient se transformer sur place en collège d'enseignement secondaire autonome ou être séparées par transfert dans un collège secondaire nouveau (CES).

- Premier cycle : 6ème à la 3ème (4 ans pour tous et toutes).

  - cycle d'**observation** : 6e et 5e
  - cycle d'**orientation** : 4e et 3e

- Second cycle long de trois ans : seconde, première et terminale dans les lycées pour soit un baccalauréat soit un brevet de technicien. Fin du baccalauréat en 2 parties.

- Second cycle court de deux ans : formations techniques (industrielles et/ou commerciales) ou formations pratiques pour un Brevet d'études professionnelles (BEP). (Lycées techniques)

Degrés (premier et second degrés)

- Le premier cycle ou premier degré : sixième à la troisième.
- Le second cycle ou second degré : seconde à la terminale (Math-Elém. / Philosophie).
- Les CPGE ou classes préparatoires.

1937 sous Jean ZAY réorganisation des directions des ministères en fonction des degrés.

- 1er degré = Maternelle et élémentaire qui en 1937 rattache les petites classes des collèges et lycées.
- 2ème degré = enseignement secondaire de 4 ans (6e / 3e). Études communes En 1937 (J Zay) le décret du 21 mai avec arrêté du 11 avril 1938 rattache les programmes des EPS et donc le primaire supérieur est dans le 2nd degré.
- 3ème degré = études secondaires terminales en trois années : 2nde, 1ère, terminales Philosophie (Philo.) et Mathématiques élémentaires (Math-Elém.).

Sous le Front populaire (Jean Zay ministre), le certificat d'études dont les épreuves ont lieu à la fin de toutes les classes de primaires élémentaires devient obligatoire pour entrer dans le 2nd degré qui débute par une année d'orientation commune à tous les élèves. Mais ces classes d'orientation ne furent jamais réalisées complètement sauf à titre expérimental au cours de l'année scolaire de 1937-1938.

Filières

Peut-être interprétée comme :

- Filière d'enseignement général
- filière d'enseignement professionnel
-

1941 -1942 (ministère Carcopino) : Création de la filière scientifique « philosophie-sciences » en 1942 puis « sciences expérimentales » dites « science ex. » qui propose des programmes de

sciences et de philosophie qui seraient moins dans l'abstraction que ceux des études classiques. Le public visé : les élèves du secondaire provenant des EPS :

1963 (Réforme Capelle-Fouchet) : avant le collège unique (1975), création du collège pour tous et toutes avec des quatre filières différenciées :

1/ filière classique : cursus long **avec** latin : professeurs de lycée

2/ filière moderne : cursus long **sans** latin : professeurs de lycée

3/ filière moderne : cursus court : professeurs spéciaux des CEG

4/ filière de transition (6ème et 5ème) et pratiques (4ème et 3ème) : enseignant-e-s = instituteurs/trices

Le système fondé sur les filières se poursuit par la restructuration des seconds cycles par décret du 10 juin 1965. Les filières conduisent au baccalauréat avec spécialisation dès la classe de seconde dans quatre séries générales (A, B, C, D). Le baccalauréat de technicien est créé, il sanctionne des formations techniques plus spécialisées (F, G, H).

→ de la 6e à la 3e : 3 types d'établissements pour les élèves : CEG ou CES ou lycées.

→ de la 2nd à la terminale : préparation des baccalauréats généraux d'enseignement général. Ils ne s'opposent plus en fonction du latin et des langues, mais en fonction des mathématiques ; l'élite scientifique prépare le baccalauréat C qui reprend l'ancienne « Math-Élém. ».

Dans l'enseignement supérieur, on parle de deux types de filières :

1/ filière longue : ce sont les filières traditionnelles : Droit, Médecine, Lettres, Sciences, Grandes écoles . Avec un rallongement des études avec l'année de Propédeutique qui en 1966 devient un Diplôme universitaire d'études Litteraire/Scientifiques (DUEL ou DUES) et création en 1974 de l'année de DEA

2/ filière courte : pour un Diplôme universitaire technique (DUT) en Institut universitaire de technologie (IUT) créé en janvier 1966 ou un BTS

Ordres

Ils correspondent à trois administrations (trois « ordres ») indépendantes l'une de l'autre, mais gérées par le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts puis du MEN à partir de 1932-1933

Trois ordres :

- Ordre primaire jusqu'au certificat d'études et EPS (École primaire supérieure). Il se structure autour de l'obligation scolaire de six à treize ans, mais jusqu'à 12 ans si l'élève réussissait le certificat d'études. Il propose un enseignement primaire supérieur d'une

durée de quatre ans en principe avec les EPS d'une part et CC (Cours complémentaires) d'autres part.

- Ordre secondaire de la sixième aux CPGE (Classe préparatoire aux grandes écoles). Il concerne les lycées gérés par l'État et les collèges communaux.
- Ordre supérieur (universitaire) pour les facultés.

Séries

6. Séries générales (A, B, C, D) :
    - série A (Lettre / philosophie),
    - série B (économie, nouveau baccalauréat),
    - série C (mathématiques/physique/sciences naturelles),
    - série D (mathématiques/ sciences naturelles qui reprend l'ancien « sciences ex. »)

7. Séries techniques (F, G, H) pour un baccalauréat technologique :
    - Série E : héritier du baccalauréat « mathématiques et technique créé en 1946
    - Série F : techniciens industriels.
    - Série G : formations tertiaires, issues des brevets de technicien.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [Voir annexe 12 pour définition de 1951]

Dépend de l'ordre de l'enseignement secondaire

Trois catégories d'établissements secondaires publics : Lycée ; Collège ; Cours secondaires

Lycées

Établissements nationaux pour filles ou pour garçons, en gestion directe par l'État.

8. Les bâtiments sont administrés en grande partie par l'État.
9. Le personnel est administré directement par le ministère : tous les services sont assurés par des fonctionnaires publics de l'État.

Collèges

Établissements communaux pour filles ou pour garçons

10. Dépendent financièrement des municipalités.
11. Les bâtiments sont acquis ou loués par les villes.
12. Le personnel enseignant est contrôlé par le ministère qui nomme ceux et celles qui ont les diplômes (certificats) et concours (agrégation).

Le personnel administratif et enseignant est rétribué par l'État ; des personnels sont rétribués par les municipalités.

Cours secondaires (CS)

Établissements communaux pour les filles.

13. Dépendent financièrement des municipalités et des rétributions demandées aux familles.
14. Organisés par des sociétés privées ou par des municipalités dans lesquels enseignent un certain nombre de professeurs détachés par le ministère de l'Instruction publique.
15. Loi du 15 août 1941 : les cours secondaires de jeunes filles sont transformés en collège moderne communal de jeunes filles à compter du 1er janvier 1943. Les villes s'engagent à prendre les mesures administratives pour une extension du régime financier des collèges.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[1714]

Dépend de l'ordre de l'enseignement primaire.

Les études sont gratuites et le personnel d'enseignement général payé par l'État (après 1889). L'enseignement prolonge celui du primaire élémentaire et l'on y accède après le certificat d'études.

Cours complémentaires (CC)

Les instructions ministérielles du 30 sept 1920 rendent prioritaire la création de CC professionnels, post primaire et professionnalisant. Les meilleur-e-s élèves peuvent ensuite embrayer dans une EPS. Créations nombreuses entre 1900 et 1920.

16. Établissements communaux pour filles ou pour garçons.

    Classes d'enseignement supérieur annexées à des écoles élémentaires et placées sous la même direction. Ce ne sont pas des établissements distincts.

17. Les enseignant-e-s, intituteurs/trices doivent avoir un Brevet supérieur et sortir de l' École Normale
18. 3 types de CC qui offre une scolarité de 2 ans (3 ans pour les EPS) :
19. - CC d'enseignement général qui mène au BE = Brevet élémentaire
20. - CC d'enseignement manuel et ménager

    - CC professionnels

---

1. [1714] BRIAND Jean-Pierre, et Jean-Michel CHAPOULIE, L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République, Paris, INRP/CNRS, 1992

Les CC s'inspirent des plans d'études définis pour les seuls EPS, en fonction de leurs moyens et des débouchés accessibles aux élèves. Leur création résulterait la plupart du temps d'une impossibilité de la création d'une EPS pour des raisons diverses[1715].

Avec la loi Carcopino (1941) les CC subsistent, car leur intégration dans le secondaire est impossible, le niveau n'est pas considéré comme trop faible. Dans les années 1940 et 1950 le nombre d'élèves explose, il passe de 152 800 élèves en 1945-1946 à 410 300 en 1958- 1959 (+ 163 %).

Avec la circulaire du 9 juin 1960 : les CC sont rebaptisés Collège d'enseignement général (CEG).

Écoles primaires supérieures (EPS)

Les lois Goblet de 1886-1887 organisent le primaire supérieur de manière cohérente : on y accède après le cours supérieur et l'obtention du CEP.

21. Établissements communaux pour filles ou pour garçons.
22. Établissements autonomes en principe (des EPS peuvent être annexés à des collèges municipaux).
23. Les enseignants instituteurs/trices doivent avoir un Certificat d'aptitude au professorat. Elles/ils appartiennent au même corps que les professeurs des écoles normales.
24. Cursus de 3 années précédées d'une année préparatoire (= 4 années) après le certificat d'études. Les EPS préparent à la vie active.
25. Structure souple, à côté des sections générales, des sections spéciales dispensent un enseignement proprement technique.
26. Matières enseignées à peu près les mêmes que dans l'enseignement secondaire spécial (dont dessin, et une langue vivante) organisé par Duruy, puis dans l'enseignement moderne des lycées et collèges. S'y ajoute des enseignements de travail manuel comme enseignement ménager et couture pour les filles ou technologie, agriculture, dactylographie tissage, etc.
27. Durée et examens : en principe 3 ans (+ l'année de CS)
28. Certificat / Brevet d'études primaires supérieures (CEPS puis BEPS en 1917)
29. Brevet élémentaire (BE) : diplôme exigé des candidats aux emplois d'instituteurs publics ou privés. Donc prépare au concours de l'EN, des Postes
30. Brevet supérieur (BS) : nécessite 3 années d'études supplémentaires, offertes dans quelques EPS ou plutôt dans les Écoles normales.

[1715] Ibid., p. 117.

ANNEXE 14, Nombre d'établissements CES et CEG entre 1963 et 1970

Tableau : Nombre d'établissements CES et CEG entre 1963 et 1970

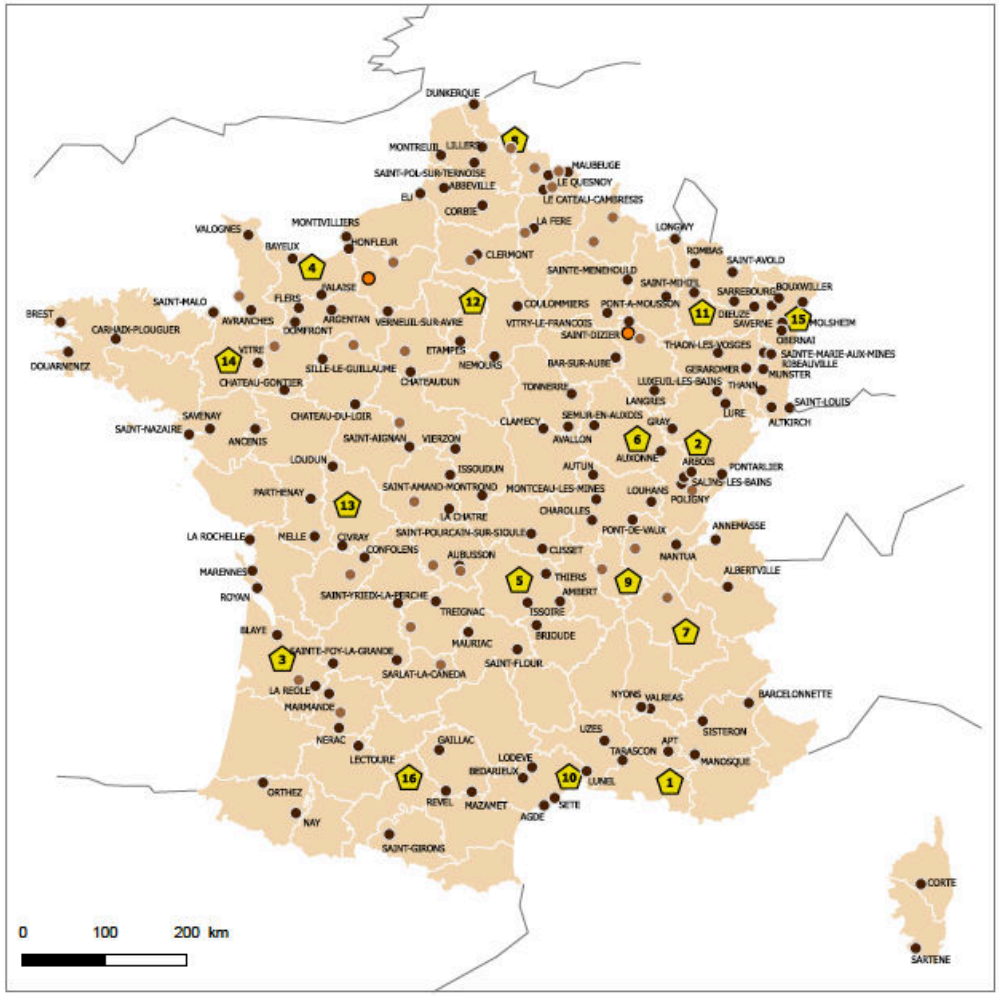
Source : base Ac'ADoc

Sources : Ac'adoc	Années	Nombre de CES	Nombre de CEG	Nombre de Lycées
TS 27 48 TS 20 78	Rentrée 1963	21	4 253	1274
TS 27 48 TS 20 78	Rentrée 1964	209	4093	1249
TS 27 48 TS 20 78	Rentrée 1965	393	3 846	1240 1298
TS 27 48 GF9171_1966-1967	Rentrée 1966	603 601	3 564 3 405	1 256 1255
TS 35 43	Rentrée 1967	876	3 284	1244
TS 35 43 TS 38 12	Rentrée 1968	1207	3 219	1257 1228
TS 38 12	Rentrée 1969	1555	2 452	1203
TS 40 81	Rentrée 1970	1898	2 119	1159

ANNEXE 15 Carte VI-5 La France des collèges mixte en 1954

ANNEXE 15

Carte VII-5, La France des collèges mixtes en 1954



Num	Ville d'académie
1	AIX-EN-PROVENCE
2	BESANCON
3	BORDEAUX
4	CAEN
5	CLERMONT-FERRAND
6	DIJON
7	GRENOBLE
8	LILLE
9	LYON
10	MONTPELLIER
11	NANCY
12	PARIS
13	POITIERS
14	RENNES
15	STRASBOURG
16	TOULOUSE

La France des collèges mixtes en 1954 :

- Collège classique et moderne mixte (avec nomenclature) (134)
- Collège moderne mixte (27)
- Collège classique mixte (2)
- Ville d'académie

Source: AN, F/17/15309
Réalisation: G. Pezeu, logiciel QGis

ANNEXE 16, Biographies de G.W. Burness, A. Ehm, E. Huguenin, S. Poirson, A. M. Rochblave

BIOGRAPHIES DE

G.W. BURNESS, A. EHM, E. HUGUENIN, S. POIRSON, A. M. ROCHBLAVE

BURNESS G. F. (prénom inconnu)

Sa biographie est inconnue. Les indices proviennent de l'introduction de sa thèse.

En 1912 il se présente comme le principal de l'École Secondaire (Coéducationnelle) de Stratford, à Londres. Il aurait exercé pendant 15 ans en Angleterre en dirigeant une école de garçons et deux écoles mixtes ou coéducationnelles (sans indications des noms de ces deux écoles).

Il soutient sa thèse de doctorat à l'université de Lille, mention Lettres. Le directeur de thèse est Georges Lefèvre, professeur de sciences de l'éducation et rapporteur de la thèse. Il est également le doyen de la faculté de Lille en 1912. Dans la préface de l'édition de sa thèse G.F. Burness remercie son directeur « *pour ses conseils précieux et pour l'intérêt sympathique qu'il a pris à notre travail* ».

L'objet de son étude est d'exposer les observations recueillies dans 2 écoles coéducationnelles anglaises pendant 15 ans, basées sur l'expérience « *en sachant que l'expérience des résultats est, et sera encore pendant un grand nombre d'années, encore insuffisante pour fixer d'une façon concluante, quelle est la méthode éducative qui réellement prévaut »* (p. 4). Il justifie cette thèse pour expliquer que le sujet est important, pour la France parce que : « *la France est le pays du monde où la coéducation est peut-être la moins répandue et où l'esprit national et le sentiment public sont le plus en faveur de l'existence des écoles distinctes* » (G.F. Burness 1912 p. 18). En conclusion il n'est pas favorable à la coéducation intégrale, car il pense que chaque sexe a des besoins spécifiques, mais il est favorable aux écoles mixtes qui demandent des arrangements spéciaux ou organisations particulières . Elle permet un « plein développement intellectuel aux garçons et aux filles » (G.F. Burness 1912 p. 267).

Bibliographie connue :

G. F. BURNESS, *La coéducation dans les écoles secondaires,* Lille, C. Robbe, 1912

EHM Albert[1716]

Albert Ehm, professeur de philosophie au lycée Fustel de Coulange de Strasbourg avant la guerre, publie en 1942 *Éducation et culture: problèmes actuels* dont 17 pages sont consacrées à la « Coéducation des sexes et éducation familiale[1717] ». Il est l'auteur de deux thèses soutenues à Paris en 1937. L'une sous le *titre F.W Fœrster : sa pédagogie morale* et l'autre consacrée à *L'éducation nouvelle : ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*.

Ces travaux l'ont conduit à la publication en 1942 de *Éducation et culture : problèmes actuels*. Il expose un regard critique sur l'éducation nouvelle et la coéducation. Ses idées et propositions cadrent avec l'idéologie pétainiste.

Il accède à la vie politique dans les rangs du Mouvement républicain populaire(MRP), à la Libération. Député du Bas-Rhin de juin à novembre 1946 (MRP) et de 1958 à 1978 (UNR-UDR-RPR) il est sénateur du Bas-Rhin de 1947 à 1950.

Bibliographie :

EHM Albert, *L'Éducation nouvelle : ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, préface Adolphe Ferrière, Paris, Alsatia, 1938, 279 p.

EHM Albert, *Éducation et culturel: problèmes actuels*, IVAUD, Paris, PUF, 1942.

HUGUENIN Élisabeth **(1885-1963)**

Pédagogue d'origine suisse, Élisabeth Huguenin elle est née à Saint-Aubin-Sauges près de Le Locle (canton de Neuchâtel) d'un père horloger. Elle obtient une licence ès lettres à l'université de Neuchâtel (1912) et devient institutrice. Elle est professeur de français à l'école de l'Odenwald, fondée par Paul Geheeb, en Hesse (Allemagne) de 1915 à 1919. Elle est ensuite directrice de l'école Vinet à Lausanne pour une courte durée (1919-1920) puis accepte l'offre d'Adolphe Ferrière de participer en tant que professeure à l'expérience de l'école nouvelle de

[1716] Pour compléter, Voir la biographie d'Albert Ehm sur le site « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France » animé par Laurent Gutierrez [en ligne].

Bex. En 1921 elle part pour la Normandie et enseigne à l'école des Roches de 1921-1931. Puis elle devient directrice d'une maison d'observation pour enfants difficiles et assistante sociale près de Paris entre 1932 et 1939. Pendant la Deuxième Guerre mondiale elle rejoint à nouveau Paul Geheeb et son École d'Humanité que ce dernier a montée en Suisse (Lac noir, puis Halisberg-Goldern dans l'Oberland bernois). Vers 1950, elle ouvre une consultation d'orientation féminine à Neuchâtel. Auteur de publications traitant de questions éducatives et de l'éducation des femmes, elle plaide pour la coéducation qu'elle a pratiquée en tant qu'enseignante.

Elle a publié entre autres :

HUGUENIN E, *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Une expérience moderne d'éducation*. Préface d'A. Ferrière, Genève, Éditions du bureau des Écoles Nouvelles, 1923.

Source :
Fonds d'archives : Fonds, BPUN
Bibliographie : M.-Ch. FARDEL, *De l'errance et du chemin, de la raison et du cœur [...]: esquisse biographique. d'Elisabeth Huguenin, 1885-1970,* mémoire de licence, université de Genève, 1998 M.-Ch. FARDEL, D. HAMELINE, «L'École des Roches fut-elle jamais une "école nouvelle"?», in *Les Études sociales,* 1998, nº 127-128, 107-127.

POIRSON S. (prénom inconnu)

Sa biographie est inconnue. Les indices proviennent de la préface de son ouvrage sur la coéducation ;

Écrivaine et femme de lettre (Proust semble parle d'une de ses amies qu'il appelle S. Poirson et qui pourrait être la femme de Paul Poirson. Ces indices ne sont pas vérifiés).

S. Poirson aurait eu le pseudonyme de P. PORNOIS, pour réussir à publier quelques poèmes, le succès arrivant elle aurait repris son vrai nom. Cependant la biographie de S. Poirson est encore très partielle au point que son prénom et les dates de sa vie restent inconnus.

Grâce au préambule dit « causerie » de *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son* rédigé par Georges Regnal quelques indices sont dévoilés. La préfacière dévoile qu'elle est Madame G. Regnal , directrice de *Simple-Revue*. Elle présente l'œuvre de S. Poirson qui a publié quatre ouvrages dont *Mon féminisme* (1904), annoncé comme épuisé en 1911. Il est écrit à son propos que S. Poirson est : « en faveur du bon féminisme, celui des travailleuses, des mères, et aussi des intelligentes capables d'apporter à la Société leur appoint de sagesse, de pondération qui peut-être rétablira l'ordres général, l'équilibre détraqué dans les masses par l'absence de moralité tout autant que de bon sens... »

S. Poirson est connu pour quatre autres ouvrages :

- *Le jardin de ma pensée*, recueil de poèmes avec illustrations d'artistes.
- Mon féminisme
- Les châteaux du Lac bleu
- *Sur les Genoux de Grand-Père*. L'histoire raconte la vie d'un frère et d'une sœur dont les trajectoires sont très différentes à cause du sexe de chacun.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ Anne-Marie

Psychosociologue, pionnière de la psychologie sociale, elle fait partie du groupe fondateur du Laboratoire de psychologie sociale créé en 1952 autour de Daniel Lagache. Elle est ensuite rattachée au CNRS. Ses travaux sont à cheval entre sociologie et psychologie sociale. Elle s'intéresse toute sa carrière aux rôles masculins et féminins.

Madame Rocheblave signe généralement ses publications sous le nom d'Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, associant ainsi son nom de jeune fille.

Parmi ses publications :

ROCHEBLAVE-SPENLÉ Anne-Marie, *La notion de rôle en psychologie sociale*, Presse universitaire de France, 1962, 484 p.

Cet ouvrage, dont Jean René Tréanton fait la recension dans *La revue française de sociologie*, correspond à sa thèse de doctorat.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ Anne-Marie, *Les rôles masculins et féminins,* Publication de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris, travaux du laboratoire de psychologie sociale « Recherches », tome XVIII, PUF, 1964.

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1, Chronologie des textes ministériels sur le coenseignement dans l'enseignement primaire et secondaire de 1915 à 1937 _____ 2

ANNEXE 2, L'atelier de l'historien-ne, constitution des cartes géographiques _____ 6

ANNEXE 3, L'opinion d'un professeur sur la co-éducation en 1936_____ 12

ANNEXE 4, Bibliothèque des publications sur la coéducation dans l'enseignement secondaire (1887-1949)_____ 16

ANNEXE 5, Admissions aux épreuves du baccalauréat entre 1910 et 1941 (total des admis-e-s) _____ 20

ANNEXE 6, Grille d'entretien _____ 21

ANNEXE 7, Tableau rétrospectif du nombre des établissements scolaires du 2nd degré et de leurs effectifs de 1924 à 1951 _____ 23

ANNEXE 8, Article « La coéducation des enfants à l'école » par A.M. Rochblave _____ 24

ANNEXE 9, Bibliothèque des publications entre 1956 et 1973 : mixité, coéducation ___ 37

ANNEXE 10, Plan d'étude de 1902 de l'enseignement secondaire _____ 42

ANNEXE 11, Plan d'étude de 1902 de l'enseignement secondaire _____ 43

ANNEXE 12 Définition de l'enseignement secondaire public du 2e degré en 1951 e. ___ 44

ANNEXE 13, Petit dictionnaire du système éducatif _____ 45

ANNEXE 14, Nombre d'établissements CES et CEG entre 1963 et 1970 _____ 51

ANNEXE 15 Carte VI-5 La France des collèges mixte en 1954_____ 52

ANNEXE 16, Biographies de G.W. Burness, A. Ehm, E. Huguenin, S. Poirson, A. M. Rochblave _____ 53