



CLIO. Histoire, femmes et sociétés

Numéro 18 (2003)
Mixité et coéducation

Frédéric MOLE

1905 : la « coéducation des sexes » en débats

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Frédéric MOLE, « 1905 : la « coéducation des sexes » en débats », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006. URL : <http://clio.revues.org/index610.html>
DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Presses universitaires du Mirail
<http://clio.revues.org>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://clio.revues.org/index610.html>

Document généré automatiquement le 02 octobre 2009. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Frédéric MOLE

1905 : la « coéducation des sexes » en débats

Pagination de l'édition papier : p. 43-63

Je fis enlever les barrières (...), la paix et la pureté revinrent avec la confiance et la liberté.

Marguerite Bodin, Les Surprises de l'école mixte.

2 Le thème de la « coéducation des sexes » figure à l'ordre du jour du IV^e Congrès des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs de France et des Colonies qui se tient à Lille en août 1905¹. Un congrès charnière à bien des égards : de nombreux délégués ont déjà constitué des syndicats dans plusieurs départements durant les mois précédents. Certains syndicalistes, soucieux de « l'institution d'un enseignement critique »², décident de participer activement aux débats portant sur des questions pédagogiques et fournissent, notamment sur celle de la coéducation, les contributions les plus audacieuses. Les principaux militants qui interviennent dans la commission de la coéducation sont : Lydie Martial, intellectuelle féministe invitée – fondatrice de l'Union de la pensée féminine, auteure de *L'Éducation Humaine*, directrice de 1905 à 1908 du *Nouvel Éducateur. Revue d'éducation laïque et sociale* ; Marguerite Bodin, institutrice syndicaliste – auteure en cette année 1905 des *Surprises de l'école mixte* ; et François Bernard³, instituteur syndicaliste révolutionnaire du Rhône, futur cofondateur en 1910 de la revue *L'École Émancipée*. Le Congrès, dont les travaux furent préparés par les rapports des Amicales départementales, aboutit à des résolutions emblématiques de l'analyse critique de l'école développée par les instituteurs syndicalistes. Accueillies de façon mitigée dans le camp républicain, ces résolutions sont reprises intégralement en 1911 dans la deuxième édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson. Mais au lendemain du Congrès et durant les années suivantes, elles sont aussi utilisées à l'encontre de l'école laïque et du corps enseignant et deviennent le prétexte de virulentes polémiques.

3

Moralisme artificiel ou naturalisme moral

4 La coéducation étant déjà réalisée à l'école maternelle et dans les classes uniques rurales, le régime scolaire dit « séparatiste » – qui sépare garçons et filles –, est perçu tout d'abord par nombre d'instituteurs comme « artificiel ». La famille apparaît à cet égard – selon le rapport de l'Amicale primaire de l'Ain – comme « une institution plus respectueuse de la nature des choses et dont l'école devrait s'inspirer »⁴. « L'école actuelle constitue pour l'enfant un milieu anormal » estime François Bernard, rapporteur de l'Union pédagogique du Rhône. « Institué dès la famille », selon lui, ce régime est lié à des « idées rétrogrades », de « vieux préjugés » qui ne peuvent être que « le fruit de l'éducation cléricale », de l'influence de pédagogues qui, « fidèles au dogme du péché originel, à leur conception étroite du rôle de la femme, suppôt de Satan, démon de luxure, poursuivis par l'obsession de l'Ève séductrice et maudite, tuèrent dans l'œuf l'école mixte et la coéducation des sexes »⁵. L'école séparatiste repose, selon ce point de vue, sur une conception erronée des besoins psychologiques et moraux de l'enfance. Car il est « dangereux », à un âge où « le sexe ne s'accuse pas encore », de faire penser aux garçons et aux filles « qu'il y a des raisons à leur séparation », ce qui ne peut susciter qu'une « malsaine curiosité » – expression utilisée de manière récurrente au cours du Congrès. Marguerite Bodin écrit dans *Les Surprises de l'école mixte* : « Suivant la théorie dogmatique, on juge la nature humaine pervertie, fatalement vouée au vice dès l'enfance. On défend le jeu en commun aux enfants de sexes différents. L'enfant cherche le pourquoi. Il finit par deviner

le mal possible. Son esprit, plongé dans l'impur, s'en imprègne, comme l'éponge, dans la mer, s'imbibe d'eau salée »⁶.

- 5 Les défenseurs de la coéducation condamnent donc le régime séparatiste, non parce qu'ils rejettent toute éducation des mœurs, mais parce qu'ils estiment au contraire que ce régime est lui-même à l'origine des comportements qu'il est supposé proscrire et prévenir. « Anti-social, anti-pédagogique et anti-humain », selon l'Union pédagogique du Rhône, « le régime séparatiste jette dans le chaos social à l'heure trouble de la puberté, des êtres qui s'ignorent, se méprisent ou se craignent ; qui ne sont poussés les uns vers les autres que par l'attraction sensuelle pervertie par plusieurs années de prudence hypocrite, souillée par des curiosités malsaines, exaspérée par une imagination morbide »⁷. À l'inverse d'une séparation perçue comme facteur de corruption de la nature enfantine, la coéducation prémunit l'enfance contre les tendances prématurées de la sexualité. Elle est donc prônée à la fois comme un principe pédagogique qui réaffirme la valeur de la nature enfantine – laquelle est « pureté », « innocence », « candeur puérile »⁸ – et comme une condition de la régénération morale de la société. Une conviction implicite soutient cette double ambition : la nature enfantine, une fois rendue à elle-même par la coéducation, apparaîtra exempte de toute tendance contraire à la morale dominante, en particulier sexuelle, reçue et admise à cette époque par une majorité d'institutrices et d'instituteurs.
- 6 Une certaine réforme morale par la coéducation est donc imaginée, mais sur la portée de laquelle des divergences apparaissent. Selon le rapport de l'Union pédagogique du Rhône, la coéducation scolaire ne pourra se développer qu'à la condition que les préjugés éducatifs reculent au sein même des familles et il faudra chercher à « réformer si possible la mentalité des parents »⁹. Quelques souhaits sont formulés : « que les enfants partagent en tout et partout les mêmes travaux et les mêmes jeux »¹⁰, comme cela devrait être le cas en particulier dès la maternelle – car, comme le reconnaîtra le Congrès, la différenciation des activités selon le sexe y est « plus factice là que partout ailleurs »¹¹ ; que les parents répondent « autrement que par des sottises et par des mensonges aux questions que peuvent parfois poser les enfants au sujet de leur propre naissance »¹² ; qu'ils affranchissent leurs enfants de cette « retenue hypocrite et pudibonde » liée au fait que « certaines parties de leur corps sont considérées comme honteuses ». Et enfin qu'ils « ne fassent plus de leurs filles les serves de leurs fils »¹³. Dans les rapports départementaux, ces audacieuses perspectives ne sont pas unanimement partagées. Le rapporteur de l'Amicale primaire de l'Ain, bien que favorable à la coéducation, prédit un « échec certain » à ceux qui seraient tentés d' « aller brutalement à l'encontre du vœu des populations, des préjugés séculaires »¹⁴. L'Amicale de l'Indre, après l'avoir approuvée pour les populations scolaires rurales, « calmes, droites et simples comme la nature tranquille au milieu de laquelle elles vivent », craint de l'étendre aux « écoliers urbains » dont le tempérament est « formé par des exemples plus ou moins sains qu'ils ont à chaque instant dans les rues et même malheureusement parfois à la maison »¹⁵. Sensibles à ces arguments, les militants de la coéducation en tirent des conséquences assez radicales. La coéducation ne sera possible que si l'on sépare « les enfants sains des enfants anormaux de naissance, ou pervertis par de mauvaises fréquentations, par l'immoralité de la rue, souvent par celle de la famille »¹⁶, avertit Marguerite Bodin. De même, pour l'Union pédagogique du Rhône, les enfants dits « vicieux prématurés » ou « redoutablement précoces » doivent être traités dans des « établissements spéciaux »¹⁷. Le rapprochement des sexes à l'école requiert-il l'exclusion des « anormaux » ? Le vœu que Marguerite Bodin soumet au Congrès – « L'école publique doit être réservée aux enfants sains. Les anormaux en seront exclus » – est cependant rejeté. Dans un même ordre d'idée, l'homosexualité – les « actes d'immoralité unisexuelle » –, est implicitement condamnée. Elle est comprise comme un des effets pervers du régime séparatiste, un des

« dangers moraux » de l' « éducation unisexuelle ». Le rapport final assure que le contact entre les deux sexes se fera « pour le plus grand avantage de leur moralité naissante »¹⁸.

7 La mise en oeuvre de la coéducation présuppose donc – autant qu'elle vise – une certaine normalité psychique. Le discours coéducatif emprunte autant à un certain registre de la morale et de la censure qu'à celui de l'épanouissement et de l'émancipation. En reprenant le vocabulaire de leurs adversaires (vice, dépravation, corruption, mauvaise pensée, perversion, immoralité, etc.), les militants de la coéducation semblent donc revendiquer une éducation morale qui présente des similitudes avec le moralisme traditionnel de l'école séparatiste, en laquelle ils paraissent déplorer surtout une erreur pédagogique. Pourtant, même s'il est clair que l'idée de coéducation n'annonce en rien, en 1905, ce qu'on nommera plus tard « libération des mœurs », la vision morale qui la fonde ne se réduit pas à la perpétuation des bonnes mœurs par d'autres moyens. Lydie Martial veut « enseigner aux deux sexes à vivre d'accord avec les lois de la vie dans la nature »¹⁹ ; elle cherche à concevoir une harmonie entre les sexes liée à une naturalité retrouvée. Cette loi naturelle ouvre à une liberté – une maîtrise de soi à la fois sexuelle et politique – et non à une licence : « Je veux faire de mes élèves des êtres libres qui, ne se sentant jamais contraints sans nécessité, n'éprouvent plus, aux heures d'abandon, ces ivresses de licence si fatales aux individus et aux peuples », déclare l'institutrice-narratrice des *Surprises de l'école mixte* de Marguerite Bodin²⁰.

8 Cette maîtrise de soi exigerait, selon l'Union pédagogique du Rhône, une « véritable éducation sexuelle »²¹ et le Congrès est conduit à préconiser – sans toutefois en déterminer le contenu – l'introduction de cours d' « hygiène sexuelle (...) dans les casernes, les universités populaires, les lycées, les écoles normales, les écoles primaires supérieures, etc. »²², mais sans préciser – hésitation, prudence ? – si les écoles primaires sont concernées. Si le journal catholique *La Croix du Nord*²³ – dont le journaliste se refuse à retranscrire l'expression « hygiène sexuelle » – y voit déjà l'annonce de « véritables cours de pornographie » qui devrait concerner aussi les écoles primaires, le rapport de la commission soutient au contraire que la coéducation « peut retarder, dans une certaine mesure, l'époque des désirs sexuels et permettre ainsi à l'organisme d'acquérir un développement plus complet »²⁴.

9

Égalité, différences et harmonie

10 Le retour à une harmonie – qualifiée donc de naturelle – entre les sexes s'accompagne d'un principe d'égalité entre garçons et filles. Mais cette notion entraîne de nombreuses difficultés, en particulier celle de savoir comment l'idée d'une égalité entre les sexes peut être conciliable avec celle de leur complémentarité.

11 L'école non-mixte repose sur une catégorisation des caractéristiques supposées propres à chaque sexe qui a en particulier pour effet de maintenir la femme dans un état d'infériorité. L'Amicale de l'Ain considère que certaines qualités sont mieux marquées chez l'homme – « force, faculté de généralisation, esprit d'initiative et de persévérance » – et d'autres chez la femme – « finesse, perception des nuances, sentiment exquis, dévouement inné ». Mais cette distribution s'explique par le préjugé qui fait de la force « l'unique élément de la supériorité » et par « l'atavisme » qui a installé durablement ce préjugé. Les qualités habituellement attribuées aux hommes et aux femmes n'appartiennent évidemment pas respectivement en soi au genre masculin ou au genre féminin. Mais, compte tenu de l'éducation séparatiste en vigueur, hommes et femmes montrent généralement de telles qualités – que la « langue », parce qu'elle est le « reflet de notre état social », qualifie d'une part de viriles, d'autre part de féminines. Cantonnée dans le « souci des contingences », des « détails seuls de la vie domestique », la femme a été ainsi mise à l'écart « des débats qui intéressaient la collectivité ». On lui a refusé « le droit de développer tout son être intellectuel et moral »²⁵. Ces préjugés différentielistes recouvrent des inégalités. Le régime séparatiste entretient « l'orgueil du mâle et la ruse de la

femelle » et prépare dans l'enfance « la lutte des sexes ». Il est une des causes « d'une des plus grandes iniquités sociales : l'esclavage séculaire de la femme »²⁶.

12 La coéducation devrait-elle tendre au nom de l'égalité à rejeter toute différence entre les sexes, ou bien contribuer à affirmer une identité propre à chacun d'eux ? C'est à propos de cette délicate question, à laquelle sont confrontés les militants de la coéducation, que les principaux opposants vont s'exprimer avec le plus de vigueur durant le Congrès, notamment les amicalistes Maximilien Carnaux²⁷ – ancien instituteur, député invité – et Bontoux, instituteur délégué, tous deux des Bouches-du-Rhône. Ce dernier affirme par exemple que l'homme et la femme n'ayant pas « le même but dans la vie », il ne faut pas « chercher à faire de la femme l'égal de l'homme, mais au contraire l'émanciper ». Cette curieuse formule révèle bien la crainte un peu confuse que le terme d'égalité ne recouvre en fait, selon un principe d'équivalence, une assimilation des sexes l'un à l'autre ; d'où cette idée d'une libération de la femme mais, en quelque sorte, à l'intérieur des caractéristiques supposées propres à son sexe. De même, Carnaux condamne la « ressemblance des sexes », prône leur « différenciation » au motif que tout ce qui favorise « l'attraction de l'un pour l'autre favorisera le développement de l'amour et le développement de l'humanité » et en conclut que les femmes doivent cultiver « leurs facultés propres », développer leur féminité « le plus possible ». Il admet donc une « juxtaposition » des sexes dans le cadre d'une « co-instruction », ou d'un « co-enseignement » – car l'intelligence est « la même chez les garçons et les filles »²⁸ – mais non une coéducation, qui ferait craindre une atténuation des caractéristiques particulières de chaque sexe et pourrait avoir pour effet une masculinisation des filles. L. Aman, rapporteur de la commission assure pour sa part, dans la *Revue de l'Enseignement primaire*, que « les jeunes filles élevées à Cempuis²⁹ n'ont rien perdu de leur féminité »³⁰.

13 Les différentes formulations utilisées autour de ce thème par les défenseurs de la coéducation témoignent d'une certaine hésitation. À cet égard, la doctrine coéducationnelle n'était pas fixée avant le Congrès, au cours duquel subsisteront des ambiguïtés.

14 D'un premier point de vue, élever en commun les filles et les garçons, c'est bien « faire profiter chacun d'eux de facultés ou aptitudes qu'il ne possède pas » et les pousser ainsi vers « l'intégralité des fonctions humaines ». Par là, les « qualités spéciales à l'un ou l'autre sexe » s'ajoutent à « celles qui sont naturelles à tous les deux »³¹. « Il faut que chaque sexe conquière les qualités de l'autre »³² déclare Lydie Martial. Des différences sont donc reconnues, mais la coéducation tendrait à les réduire en offrant la possibilité d'emprunts réciproques. Plus radicalement encore, l'Union pédagogique du Rhône développe une position très universaliste en proposant une coéducation « complète », « absolue », où « il n'y aurait que des individus, abstraction faite du sexe »³³. Cette idée d'un sujet libéré des contingences de son sexe n'est pas retenue au Congrès, même si une formule un peu énigmatique du rapporteur général de la commission, L. Aman, semble en porter la trace : la coéducation aurait entre autres résultats de « faire éclore dans l'individu les moyens qu'il a pour être ce qu'il veut être »³⁴. Il ne faut pas entendre ici que chaque individu aurait la possibilité de se déterminer librement quant aux caractéristiques sexuelles qui sont les siennes – puisque, on l'a vu, la nature fait loi –, mais que la coéducation affranchit tous les individus, les garçons comme les filles, du double code de la domination et de la soumission propre au régime séparatiste. Le caractère émancipateur de la coéducation ne résulte donc pas de ce qu'elle fait abstraction du sexe de l'individu mais plutôt de ce qu'elle rend possible « l'influence bienfaisante des deux sexes l'un à l'égard de l'autre »³⁵.

15 D'un second point de vue, « faire de la coéducation, c'est provoquer l'action du masculin sur le féminin et réciproquement »³⁶, comme le dit aussi Lydie Martial. L'égalité entre les sexes n'est pas liée cette fois à une atténuation des différences. On pense même que la coéducation doit contribuer à révéler des différences que le régime séparatiste a dénaturées. Une conception est

résumée au Congrès par la mise en garde de Lydie Martial : « Nous ne devons faire ni des êtres mixtes³⁷, ni des êtres sans originalité »³⁸ ; c'est-à-dire des êtres « ayant perdu la caractéristique que la différence des sexes doit fatalement mettre, non pas dans les idées et les sentiments, mais dans leur mode d'expression », précise Marguerite Bodin. L'idée paraît donc être la suivante. Il y a une égalité – et même une identité – intellectuelle et psychologique (« idées » et « sentiments ») de l'homme et de la femme. Mais il faut reconnaître une expressivité (« un mode d'expression ») spécifique à chacun d'eux, qui ne doit pas être atténuée ou dissimulée par l'éducation. D'abord parce que cette expressivité spécifique ne recouvre en elle-même aucune inégalité, mais surtout parce, considérée comme naturelle, elle est la condition d'une harmonie. Marguerite Bodin déclare même que la coéducation, bien qu'œuvrant à l'égalité des sexes, « accentue les différences voulues par la nature »³⁹. Cette deuxième position, finalement dominante au Congrès, résulte en particulier de la volonté de Lydie Martial et de Marguerite Bodin de concilier égalité et différence entre les sexes, avec une insistance qui traduit certes une position féministe assumée à ce sujet, mais aussi la nécessité stratégique de prendre en compte les objections soulevées par les opposants à la coéducation, inquiets d'une éventuelle assimilation des sexes l'un à l'autre. C'est dès lors l'idée d'harmonie qui va être mise en avant. Car cette notion présente l'avantage d'exprimer une double ambition : promouvoir une égalité sociale et politique entre les sexes et l'inscrire dans le cadre d'une complémentarité naturelle. C'est donc, paradoxalement, par l'institutionnalisation, à l'école, d'un principe politique d'égalité qu'on prétend restaurer une harmonie naturelle. Le thème de la coéducation est emblématique, à cet égard, de la tendance à la fois volontariste et naturaliste de l'éducation nouvelle – qui revendique le pouvoir de retrouver la nature de l'enfant – à partir de laquelle le syndicalisme enseignant développe alors certaines de ses positions pédagogiques.

16 Mais les réserves formulées par certains congressistes ne concernent guère ces spéculations générales sur le statut de la différence des sexes ou de leur égalité. Elles expriment surtout un doute quant à la possibilité d'atteindre pratiquement une telle harmonie si la proximité physique des garçons et des filles est rendue possible dans un espace scolaire qui n'est pas entièrement contrôlable. M. Robert, délégué de la Charente-Inférieure, s'affirme défenseur de la coéducation, mais considère qu'elle ne devrait avoir lieu qu'en classe et met en garde contre « les dangers qu'il y aurait à laisser jouer les enfants ensemble » dans la cour de récréation, eu égard au fait que très peu de filles « portent des pantalons »⁴⁰. Bien que cette intervention suscite des « protestations violentes », il semble qu'une part des congressistes, certes minoritaire, souhaite maintenir une séparation dans la cour de récréation par crainte de voir entrer dans l'école des comportements qui existent déjà au dehors. Il est vrai qu'à la campagne, où « le chemin de l'école est très long quelquefois », autant qu'à la ville, où ils sont souvent « abandonnés à eux-mêmes », les élèves ont « mille occasions de se voir et de satisfaire une curiosité regrettable »⁴¹. Marguerite Bodin répète que le vice est créé par « les barrières et les séparations »⁴² et ajoute qu'il vaut mieux que « les garçons et les filles se rencontrent à l'école sous l'œil du maître ou de la maîtresse, qu'en cachette, au coin des rues ou derrière les haies ». S'appuyant sur une observation du rapport de l'Amicale du Cherselon laquelle la coéducation a pour « singulier résultat », dans les villages, de « rendre rares les mariages entre adultes ayant fréquenté la même école »⁴³, L. Aman suggère que la coéducation pourrait avoir entre autres vertus de contribuer à « éviter des unions malheureuses »⁴⁴. Si L. Aman atteste en effet n'avoir constaté que « peu d'unions entre pupilles sortis de Cempuis », il indique cependant dans la *Revue de l'Enseignement primaire* que la plupart des contributions adressées au Congrès affirmaient que « les écoles mixtes bien dirigées sont favorables à l'éclosion de l'amour »⁴⁵.

17 Conscient des effets de la coéducation sur la vie affective et sexuelle des élèves, les congressistes se montrent prudents quant à son application à l'adolescence : le premier vœu du Congrès précise que « la coéducation deviendra *progressivement* le régime général de

l'éducation publique ». Elle requiert une connaissance de l'enfance et de l'adolescence qui devra bientôt s'appuyer sur la science.

Rénovation pédagogique, éducation intégrale, émancipation sociale

18 Le rapport final de la commission de la coéducation du Congrès de Lille insiste sur l'idée que sa mise en oeuvre appelle une ample rénovation pédagogique. La coéducation, condition du « développement harmonieux et intégral de la personne humaine »⁴⁶ est une des modalités de l'éducation intégrale, jadis théorisée et pratiquée par Paul Robin – ancien directeur de l'Orphelinat de Cempuis –, et qui consiste à donner à l'enfant la possibilité de développer ses potentialités dans tous les domaines. Elle est un des éléments de la rénovation pédagogique qui doit viser à former, selon Lydie Martial « des êtres complets, en possession de leur self-commandement »⁴⁷. L'Union pédagogique du Rhône – dont les propositions, en particulier sur ce point, ont marqué les résolutions du Congrès – envisageait de manière audacieuse les multiples implications pédagogiques de la coéducation. En vue d'adapter la formation des maîtres au « régime rationnel et libre de la coéducation », elle réclamait pour les instituteurs « des études suffisantes, d'hygiène, de médecine, de psychologie », proposait la création, dans chaque département d'un Institut pédagogique – lié aux écoles normales – qui répertorierait « tous les travaux résumant les découvertes des sciences pures ou appliquées qui concernent l'enseignement primaire ». Elle souhaitait également que les programmes n'aient plus qu'un « caractère indicatif » afin que « la psychologie de l'enfant » puisse, en particulier, être « prise en compte » ; qu'un « carnet sanitaire » soit tenu dès sa naissance sur chaque enfant et qu'un médecin attaché à chaque école soit chargé d'étudier, outre la santé des élèves, « les cas particuliers de précocité sexuelle » et décide du « régime à appliquer aux anormaux ». Elle demandait en outre la suppression du certificat d'études primaires et son remplacement par un certificat « assurant que l'enfant a bien atteint au double point de vue mental et physique, le développement primaire que sa nature comporte ». Elle ne négligeait pas, enfin, d'évoquer les conditions architecturales de la coéducation : « de vastes cours, de beaux halls vitrés, des salles spacieuses, saines, gaies, etc. »⁴⁸ – l'hygiène sexuelle s'inscrivant ici dans le cadre d'un hygiénisme plus général. Même si toutes ces propositions ne sont pas retenues, le Congrès reconnaît que la coéducation exige une plus grande scientificité dans l'exercice du métier et se prononce pour la création d'une commission d'étude ayant pour tâche de « préciser la méthode coéducative » susceptible de garantir à la fois une meilleure connaissance des élèves et une plus grande liberté pédagogique.

19 Science et liberté se conjuguent dans une doctrine à la fois pédagogique et politique. Le thème de la coéducation est, pour les syndicalistes, l'occasion de lier la rénovation pédagogique à la perspective d'une révolution sociale où « l'individu sera libre de toute entrave et de toute autorité, où les sexes réconciliés dans la raison, dans la justice et dans l'amour, vivront l'un près de l'autre, heureux et égaux, jouissant de l'intégralité de leur force et de leur droit »⁴⁹. L'épanouissement au plan éducatif devrait aboutir à une émancipation politique. Le régime séparatiste – en contribuant au développement du « nationalisme » – avait retardé « l'avènement du féminisme » et même « laissé se creuser l'abîme qui sépare les couches sociales »⁵⁰ ; il perpétuait ainsi l'idée que l'école devait être à l'image de la société inégalitaire. Inversement, la critique du régime de la séparation des sexes à l'école doit s'accompagner d'une critique désormais générale de l'école inégalitaire. Vadez, délégué de l'Ain, rapporteur général du Congrès, conclut en faisant le portrait de « l'ouvrière de la cité nouvelle », une « femme émancipée, élevée dans les écoles coéducationnelles » qui sera appelée à remplir « cette révolution dans les mœurs et dans les institutions que nous appelons la révolution sociale », même s'il précise que ce rôle lui reviendra à titre... d' « auxiliaire précieuse »⁵¹. Un

enthousiasme critique qui n'est pas sans retentissement sur les hiérarchies internes au corps enseignant.

20

Le « personnel coéducateur » et la hiérarchie

21 La question de la coéducation présente en effet une dimension corporative du fait que sur chaque poste de l'école élémentaire pourrait dès lors en principe être affecté indifféremment un instituteur ou une institutrice. Mais cette facilité administrative (qui sera ultérieurement un des motifs essentiels de la mise œuvre institutionnelle de la mixité) est limitée par la nécessité de procéder à des regroupements ponctuels devant permettre aux filles de recevoir, par exemple, la leçon de « science ménagère » ou aux garçons « l'enseignement de l'agriculture ». La présence requise d'une institutrice et d'un instituteur dans chaque école mixte de deux classes suscite un embarras au sujet de leurs liens éventuels (mariage, simple lien parental...). Le Congrès évoque simplement le « couple éducateur » (« ce n'est pas forcément le mariage ! », ironise le président de séance, dont le propos est rapporté avec consternation par *La Croix du Nord*⁵²). Afin de former un « personnel coéducateur », la mise en œuvre de la coéducation dans les écoles normales est donc envisagée. Face aux réticences de nombreux congressistes devant l'idée d'une école normale « mixte externe », on se propose d'organiser occasionnellement, à titre de dispositif préparatoire, des cours et des conférences, mais aussi « des jeux et des soirées » qui « réuniront élèves-maîtres et élèves-maîtresses »⁵³. Un projet qui va susciter les sarcasmes de *L'Avant-garde pédagogique*, revue officieuse – et conservatrice – des directeurs d'école : « Ici, une légère critique : pourquoi *externe* ? – Il ne saurait y avoir de coéducation intégrale sans la cohabitation intégrale. C'est une timidité, une pruderie excessive de la part du congrès (...) Ce serait insuffisant pour la formation du "couple éducateur" dont il a été beaucoup parlé. C'est l'internat mixte qu'il nous faut »⁵⁴.

22 Dans cette atmosphère de liberté pédagogique revendiquée – chacun s'efforçant de « concevoir un idéal d'éducation où le libre développement des facultés de l'enfant devait aller de pair avec la libre initiative du maître »⁵⁵ –, François Bernard parvient, au terme d'une vive controverse, à faire adopter un vœu qui fera couler beaucoup d'encre : l'ancien « régime monarchique » de la « Direction » sera remplacé par le « Conseil des Maîtres » et transformé en « un régime démocratique, seul propre au personnel enseignant d'une démocratie »⁵⁶. P. Courrèges, président de l'Amicale de la Banlieue de Paris, affirme que l'école mixte étant « autrement complexe que l'école actuelle » et « les causes de conflits plus grandes », il faut accorder à chaque enseignant une « part de responsabilité dans l'organisation pédagogique de l'école »⁵⁷. Les directeurs de *L'Avant-garde pédagogique* s'estiment dès lors « condamnés à mort par le fameux concile de Lille »⁵⁸. La question de la coéducation agit en réalité dans les débats comme un révélateur d'une crise plus générale des relations sociales au sein de l'école et de son organisation pédagogique.

23

Les républicains et la coéducation

24 « Mon opinion personnelle est que la coéducation peut et doit s'étendre, et qu'un jour viendra où ce sera une nécessité de la favoriser »⁵⁹ déclare le Directeur de l'Enseignement primaire et représentant du Ministre au Congrès, Amédée Gasquet, dans son discours de clôture. La coéducation serait-elle donc approuvée avant d'être autorisée ? Dans le compte-rendu de la très officielle *Revue pédagogique*, en revanche, les critiques sont sévères : la commission aurait elle-même « rétréci la base expérimentale sur laquelle elle pouvait appuyer ses résolutions », en ne donnant à ses travaux aucun « caractère positif et scientifique ». Elle aurait « procédé dans l'abstrait, s'inspirant de considérations psychologiques, morales, et surtout politiques et sociales », en négligeant notamment d'examiner le cas des pays étrangers où se pratique

la coéducation et de prendre en compte « le tempérament particulier de chaque nation »⁶⁰. Cette dernière remarque renvoie à l'article « Sexes (coéducation des) » de la première édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1881-1887), selon lequel la coéducation, qui convient aux peuples du Nord de culture protestante, serait « difficile en France » et même « impossible en Italie ou en Espagne ». Or, le rapport de l'Union pédagogique du Rhône fait la critique de cet article du *Dictionnaire* : il conteste que les peuples latins – certes « plus passionnés, plus sensuels » – soient incapables d'entrer dignement dans le régime de la coéducation et explique la prédisposition des peuples du Nord moins par une supposée « continence » que par une « conception plus haute et plus juste de la femme » résultant de « leur affranchissement des dogmes catholiques »⁶¹. On comprend mieux pourquoi les congressistes n'envisagèrent pas d'examiner les conditions de la coéducation à partir d'une anthropologie comparative : la coéducation a précisément vocation à affranchir les peuples de préjugés abusivement attribués à leur « tempérament » et qui résultent en réalité uniquement de principes éducatifs différents. Dans un registre voisin, *La Croix du Nord*⁶² déplore – d'ailleurs contre l'évidence – un « appui méridional » au Congrès et soutient que « l'influence néfaste de quelques forts blagueurs du midi » conduisit des « instituteurs du Nord » pourtant « tout pénétrés de leur devoir » à approuver les « propositions les plus stupéfiantes ».

25 Après les critiques, le compte-rendu de la *Revue pédagogique* se conclut par un éloge en trompe-l'œil : « si Platon revenait au monde, il est permis de penser qu'il ferait volontiers des résolutions du Congrès sur la coéducation un chapitre nouveau de sa République »⁶³. Un an plus tard, dans la même revue, le ton change pour qualifier ce bel idéalisme coéducatif : Gabriel Compayré constate que « la coéducation n'est pas en honneur dans notre pays », admet « qu'il y a des raisons pour ne pas le désirer » et regrette qu'à Lille on ait abouti, sous l'impulsion de « quelques esprits hardis et peut-être aventureux »⁶⁴, à des « affirmations absolues et tranchantes (...) dans une précipitation vraiment fâcheuse »⁶⁵. Pourtant, en 1911, l'article « Coéducation des sexes » de la deuxième édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, après avoir présenté les vues de Compayré, y oppose les résolutions du Congrès de Lille, reproduites intégralement en guise de conclusion. Il faut très probablement voir là l'influence de James Guillaume, véritable maître d'œuvre du *Dictionnaire*⁶⁶ de Ferdinand Buisson et rallié à cette époque au syndicalisme révolutionnaire.

26 Dans la mouvance syndicaliste révolutionnaire elle-même, pourtant, les résolutions du Congrès de Lille ne font pas non plus l'unanimité. Pour, M.-T. Laurin⁶⁷, instituteur de l'Ain, qui les commente dans *Le Mouvement socialiste*⁶⁸, « le problème de l'égalité des sexes a été beaucoup plus posé que résolu ». Les propositions du Congrès lui paraissent porteuses de deux illusions. Premièrement, il est douteux que la coéducation scolaire puisse « contrebalancer » l'influence qu'exercent « la famille, la ferme, l'atelier, l'usine » ; car dans un régime social qui « assure le pouvoir aux plus forts », l'école est impuissante à « transformer les mœurs ». Deuxièmement, le féminisme universitaire – « petit-bourgeois » – très influent selon lui au Congrès, privilégie « une éducation abstraite (...) sans adaptation au métier, à la vie » et envisage l'émancipation des femmes essentiellement sous l'angle de leur accès aux « emplois publics » et aux « carrières libérales » : « on néglige d'organiser un enseignement pratique qui puisse faire des mères et des épouses dignes de ce nom et en même temps des femmes accomplies ». Or cette émancipation est fictive, car c'est au sein du rôle social ou professionnel qui lui incombe que la femme – comme l'homme – doit pouvoir s'émanciper. Pour M.-T. Laurin, les militants de la coéducation restent prisonniers d'une idéologie scolaire fondée sur l'idée de culture désintéressée et sur une vision abstraite du sujet politique et social.

27 En 1910, à Angers, le Congrès des syndicats d'instituteurs réaffirme la nécessité d'éclairer l'opinion publique sur la question et *L'École Émancipée* soutient les campagnes engagées notamment par Marie et François Mayoux⁶⁹ – plus connus aujourd'hui pour leur pacifisme

durant la première guerre mondiale. En dépit de ses critiques, M.-T. Laurin y défend « La liberté professionnelle de l'instituteur »⁷⁰ lorsque ceux-ci sont accusés en 1911 par un père de famille de « faire de la coéducation » à l'occasion de promenades scolaires.

28

Coéducation et mixité en procès (1905-1912)

29 Durant le Congrès et dans les années suivantes, la coéducation est le prétexte de violentes attaques contre l'école laïque. L'une des plus nettes est due à *La Croix du Nord*, qui commente le Congrès abondamment, au jour le jour. Le 31 août, un sous-titre donne le ton : « *Retour à la porcherie de Cempuis* ». L'extrait suivant résume assez bien l'état d'esprit de cette publication : « Est-il utile, maintenant, de faire ressortir la gravité des décisions plus ou moins pornographiques qui ont été prises ? Il suffit d'un peu de réflexion pour voir le saut dans le vice auquel on veut pousser le pays. La pieuvre maçonnique est là qui veille. Elle a travaillé sournoisement et hypocritement préparé les esprits de ceux sur lesquels elle comptait. L'affaire de la porcherie de Cempuis avait découvert ses batteries ; elle les a reconstruites et se prépare à l'attaque, aujourd'hui qu'elle juge la démoralisation des masses assez avancée pour n'avoir plus devant elle que des obstacles dont elle pense pouvoir aisément triompher. Et les instituteurs sous sa garde, qu'elle va faire donner ! »⁷¹.

30 L'histoire de l'école n'a pas assez précisé dans quelle mesure la question de la coéducation et les résolutions du Congrès de Lille de 1905 furent parfois au cœur de cette réaction catholique. En septembre 1909, par exemple – au plus fort de l'Affaire Francisco Ferrer⁷² –, le Cardinal Luçon, archevêque de Reims, dénonce par écrit « ces écoles mixtes où l'on pratique, par le mélange des enfants des deux sexes, un système d'éducation contraire à la morale et tout à fait indigne d'un peuple civilisé »⁷³ et où les maîtres et les maîtresses, « par mille industries que leur impiété leur suggère », « outragent la foi » des élèves. Les instituteurs et leurs Amicales, s'estimant diffamés, engagent un procès. En 1911, la Cour d'appel de Paris confirme une condamnation prononcée en première instance. L'archevêque a « outrepassé les droits de la libre critique » en insinuant que les maîtres et les maîtresses se rendraient coupables de « perversion périlleuse pour la vertu des enfants ». Mais l'argumentation de la défense mérite d'être analysée. Les accusations formulées à l'encontre des instituteurs sont jugées irrecevables au motif que même dans les « écoles mixtes », selon la loi, « en classe comme en récréation les jeunes gens et les jeunes filles sont séparés » et « qu'aucune école n'est bâtie et acceptée sans remplir cette condition ». Autrement dit, la défense nie qu'il y ait la moindre tentative d'introduire à l'école des pratiques de coéducation et évite de s'aventurer sur le terrain d'une justification de l'idée même de coéducation, ce qui reviendrait à reconnaître les faits. Le procès ne permet donc pas de débattre sur le fond. La même année, dans la Drôme, *Le Crestois*⁷⁴ affirme, se référant à *La Croix de Paris* et à *L'Express de Lyon*, que la liste des écoles « où garçons et filles sont indistinctement mélangés en classe et en récréation » s'allonge « tous les jours », et que le « plan infernal de la secte maçonnique » vise à « détruire le catholicisme ». Ce journal estime que la première phase de ce plan – « dès l'enfance, détruire chez la femme le sentiment de la pudeur, sa meilleure sauvegarde ; la dépraver, la livrer sans défense à ses instincts » – requiert la « complicité d'instituteurs et d'institutrices dressés à ce rôle, paganisés à dessein dans les écoles normales ». Là encore, le procès fait apparaître un même type de défense. Le journal est condamné car on ne peut pas accuser les instituteurs de « mélanger les deux sexes » et de dépraver l'enfance « alors que partout en France, dans ces écoles dont l'usage est régi par les articles 6 et 11 de la loi du 30 octobre 1886, on apporte le plus grand soin à les séparer ». Le jugement insiste en outre sur le fait que *Le Crestois* est « dans l'impossibilité de citer une seule école où se pratiquerait cette infâme coéducation des sexes »⁷⁵. En 1912, La Cour d'Appel de Caen condamne *L'Indépendant de l'Orne* et *L'Indépendant de l'Arrondissement de Mortagne et du Perche* pour avoir écrit : « Le Congrès

des Instituteurs, tenu à Lille en 1905, a demandé la co-éducation des sexes en disant bien que c'est pour favoriser la débauche chez les enfants. Et cela se fait. Comment ne pas voir là un de ces crimes qui attirent sur un peuple les plus terribles châtements ? »⁷⁶.

31 On peut sans doute affirmer que les débats autour et à partir du Congrès de Lille ont marqué une étape dans l'évolution des idées et des mentalités chez les institutrices et les instituteurs sur la question de la coéducation et de la mixité. Mais il resterait à rechercher précisément dans quelle mesure et sous quelles formes des pratiques de coéducation ont pu se développer illégalement à partir de 1905, quelles difficultés les institutrices et les instituteurs ont alors rencontrées et en quels termes ils ont essayé de justifier ces pratiques.

Bibliographie

Ive Congrès des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs publics de France et des colonies, Lille, 28-31 août 1905, 1905, *Bulletin général des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs de France et des Colonies*, octobre, p. 61-160.

AMAN L., 1905, « La coéducation ; opinion pour, opinion contre », *Revue de l'Enseignement primaire*, 31 décembre, p. 115-116.

BAUBIGEAT, 1905, « La coéducation », *Bulletin de l'Association des instituteurs et des institutrices de l'Indre*, juin, p. 133.

BERNARD François, 1905, « Rapport sur la coéducation des sexes », *Bulletin de l'Union pédagogique du Rhône*, n° 85, juin, p. 11-17.

BERNARD François, BOUET Louis, DOMMANGET Maurice, SERRET Gilbert, 1968, *Le syndicalisme dans l'enseignement. Histoire de la Fédération Unitaire de l'enseignement des origines à 1935*, Grenoble, IEP, Coll. Documents, 916 p.

BODIN Marguerite, 1905, *Les Surprises de l'école mixte*, Paris, Librairie Universelle.

BRESSOUD J., 1905, « Rapport général sur la coéducation », *Bulletin de l'Amicale primaire de l'Ain*, n° 13, juillet, p. 17-19.

BUISSON Ferdinand, 1881-1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1e éd.).

—, 1911, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (2e éd.).

COMPAYRE Gabriel, 1906, « La Coéducation des sexes aux États-Unis », *Revue Pédagogique*, 15 octobre, p. 303-327.

LAURIN M.-T., 1905, « Les Instituteurs et leurs revendications », *Le Mouvement socialiste*, 1er et 15 novembre, p. 308-319.

—, 1911, « La liberté professionnelle de l'Instituteur », *L'École émancipée*, 30 septembre, p. 7.

MARTIAL Lydie, 1901, *La Femme et la Liberté. Le Féminisme, la Grandeur de son but. La Femme intégrale*, Paris, En vente chez l'auteur.

—, 1902, *L'Éducation Humaine*, Paris, Union de la pensée féminine.

MOLE Frédéric, 2003, « L'idéal laïque du point de vue du syndicalisme révolutionnaire », in « École et laïcité », *Revue du Centre de Recherche en Éducation* de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne, juin.

PRELAT (Directeur de l'enseignement primaire du Nord), 1905 « Le Congrès de Lille », *Revue pédagogique*, 15 octobre, p. 305-319.

Notes

1Ive Congrès des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs publics de France et des Colonies, Lille, 28-31 août 1905, 1905, *Bulletin général des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs de France et des Colonies*, octobre, p. 61-160 (mentionné « Congrès de Lille » dans les notes suivantes).

2Antonin Franchet, *Revue de l'Enseignement primaire*, 9 juillet 1905.

- 3 Voir notice du Maitron.
- 4 Bressoud 1905 : 14.
- 5 Bernard 1905 : 12.
- 6 P. 18.
- 7 Bernard 1905 : 11.
- 8 Bernard 1905 : 14.
- 9 Congrès de Lille : 64.
- 10 Bernard 1905 : 12.
- 11 Congrès de Lille : 64.
- 12 Bernard 1905 : 17.
- 13 Bernard 1905 : 12-13.
- 14 Bressoud 1905 : 17.
- 15 Baubigeat : 133.
- 16 Congrès de Lille : 65.
- 17 Bernard 1905 : 15.
- 18 Congrès de Lille : 76.
- 19 Martial 1902 : 13.
- 20 P. 15.
- 21 Bernard 1905 : 15.
- 22 Congrès de Lille : 160.
- 23 septembre 1905.
- 24 Congrès de Lille : 77.
- 25 Bressoud 1905 : 15.
- 26 Bernard, 1905 : 11.
- 27 Voir notice du Maitron.
- 28 Congrès de Lille : 61.
- 29 Sur la coéducation à l'Orphelinat Prévost de Cempuis, voir l'article de Christiane Demeulenaere-Douyère dans ce même numéro. Remarquons que la commission de la coéducation du Congrès désigne comme rapporteur L. Aman, lui-même ancien instituteur de Cempuis.
- 30 Aman 1905 : 115.
- 31 Congrès de Lille : 77.
- 32 Congrès de Lille : 66.
- 33 Bernard 1905 : 12.
- 34 Congrès de Lille : 76.
- 35 Congrès de Lille : 77.
- 36 Congrès de Lille : 94.
- 37 À ce sujet, une anecdote – « véridique » – est rapportée par Ernest Gray, un député anglais invité au Congrès. Après l'instauration de la coéducation en 1902 dans le Nord de l'Angleterre, un inspecteur rencontre dans une cour d'école un enfant qui ne se dit ni « petite fille » ni « petit garçon » ; mais « qu'êtes-vous donc ? » demande l'inspecteur, « je suis un petit mixte ! », répond l'enfant.
- 38 Congrès de Lille : 95.
- 39 Congrès de Lille : 95.
- 40 Congrès de Lille : 83.
- 41 Bressoud 1905 : 14.
- 42 Congrès de Lille : 83.
- 43 Aman 1905 : 115.
- 44 Congrès de Lille : 77.
- 45 Aman 1905 : 115.
- 46 Bernard 1905 : 11.
- 47 Congrès de Lille : 94.
- 48 Bernard 1905 : 17.
- 49 Bernard 1905 : 11.

- 50 Bernard 1905 : 11.
 51 Congrès de Lille : 156.
 52 1er septembre 1905.
 53 Congrès de Lille : 78.
 54 Nn° 49, 1er octobre 1905, p. 384.
 55 Aman, Congrès de Lille : 77.
 56 Congrès de Lille : 159.
 57 Congrès de Lille : 90.
 58 N° 57, 1er juin 1906.
 59 Discours cité dans l'article « Coéducation des sexes » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (2e éd. 1911), p. 290.
 60 Prêlat 1905 : 305-319.
 61 François Bernard, 1905, p. 15.
 62 8 septembre 1905.
 63 Voir note 55.
 64 Remarquons que Gabriel Compayré, recteur de l'Académie de Lyon, fut à ce titre président d'honneur de *l'Union pédagogique du Rhône* lorsque le jeune François Bernard y fit ses premières armes...
 65 Compayré 1906 : 306.
 66 Voir Patrick Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine*, Bern, Peter Lang, 2002.
 67 Laurin 1905 : 315-316. Sur M.-T. Laurin (Marius Tortillet), voir mon article « L'idéal laïque du point de vue du syndicalisme révolutionnaire », in « École et laïcité », *Revue du Centre de Recherche en Education* de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne, juin 2003.
 68 1er et 15 novembre 1905, p. 309-319.
 69 Marie et François Mayoux, 1992, *Instituteurs pacifistes et syndicalistes : mémoires de François Mayoux*, Chamalières, éd. Canope, 363 p.
 70 Laurin 1911 : 7.
 71 On trouve des propos similaires, dont le ton peut sensiblement varier, dans *Le Gaulois* ou *Le Nouvelliste de Lyon*, par exemple.
 72 Francisco Ferrer, pédagogue catalan, libre penseur, fondateur de la Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance et de la revue *L'École Rénovée*, avait créé l'École moderne de Barcelone où il mettait en pratique la coéducation des sexes. En 1909, il est accusé à tort d'être l'instigateur d'une insurrection. Condamné à mort, il est exécuté en octobre de la même année.
 73 Lettre du 14 septembre 1909, citée dans le *Bulletin général de la Fédération des Amicales*, avril 1911, p. 605.
 74 Simplex, « La coéducation des sexes », 25 février 1911.
 75 Cité dans le *Bulletin général de la Fédération des Amicales*, juillet-août 1912.
 76 Cité dans le *Bulletin général de la Fédération des Amicales*, septembre-octobre 1912.

Pour citer cet article

Référence électronique

Frédéric MOLE, « 1905 : la « coéducation des sexes » en débats », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006. URL : <http://clio.revues.org/index610.html>

À propos de l'auteur

Frédéric MOLE

Frédéric MOLE est professeur de philosophie à l'IUFM de Lyon. Il prépare une thèse en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 sur l'émergence d'une culture critique de l'école républicaine, en particulier chez les instituteurs, de la fin du XIX^e siècle à la Première Guerre

mondiale. Il a coordonné avec Philippe Foray, le numéro sur « École et laïcité » de la Revue du Centre de recherches en Éducation, n°24, juin 2003 et publié dans ce même numéro « L'idéal laïque du point de vue du syndicalisme révolutionnaire », p. 43-59.

Droits d'auteur

Propriété intellectuelle

Résumé / Abstract

En 1905, dans le cadre de leur Congrès, les institutrices et les instituteurs débattent de la coéducation des sexes. Ils voient dans le régime scolaire de séparation des garçons et des filles alors en vigueur autant une source d'immoralité que d'inégalité. À un moment où l'école laïque est l'objet de virulentes polémiques venant du catholicisme, les militants de la coéducation imaginent une éducation scolaire qui conduirait à l'égalité et à la complémentarité entre les sexes et qui s'inscrirait, plus largement, dans une perspective d'émancipation sociale.

In their 1905 conference, French primary schoolteachers debated the question of coeducation. They considered the existing system of separation between boys and girls to be a source both of immorality and of inequality. At a time when the secular system was the subject of fierce debate within the Catholic church, militants of coeducation defended the concept of a school system which would lead to equality and complementarity between the sexes and which, on a larger scale, would be part of a movement toward social emancipation.

Licence portant sur le document : Propriété intellectuelle