

À quoi joues-tu ?

Proposition de mise en réflexion de l'histoire de l'éducation nouvelle avec la question de l'éducation des filles et des garçons et par conséquent (par conséquence) de l'égalité homme femme.

Questions à partir du texte qui suit :

En 1920, qu'en est-il de l'organisation de la scolarité (jusqu'à 12 ou 14 ans) en France, en Italie, en Belgique :

les garçons et les filles vont-ils dans les mêmes écoles ? Sinon, depuis quand ?

les garçons et les filles suivent-ils les mêmes programmes ? Sinon, pourquoi ?

les garçons et les filles passent-ils les mêmes diplômes ? Si oui, lesquels ?

les enseignants sont-ils, indifféremment des hommes ou des femmes, quelle que soit l'école ? Sinon depuis quand ? Connaissez-vous des exceptions ?

Existe-t-il, depuis cette date, sur ces questions précédentes, des obligations légales ? Si oui, depuis quand ?

En connaissez-vous les résultats ?

Nous pouvons remarquer, dans ce texte, entre autres choses, que la question du scientifique est déjà évoquée !

COÉDUCATION ET MIXITÉ

18/2003

CLIO

Histoire, Femmes et Sociétés

Comité de rédaction : Christine BARD, Mathilde DUBESSET, Agnès FINE, Dominique GODINEAU, Gabrielle HOUBRE, Christiane KLAPISCHZUBER, Claudine LEDUC, Catherine MARAND-FOUQUET, Florence ROCHEFORT, Françoise THÉBAUD, Michelle ZANCARINI-FOURNEL

Comité scientifique : Luisa ACCATI-LEVI, Alain CORBIN, Georges DUBY, Arlette FARGE, Geneviève FRAISSE, Yvonne KNIBIEHLER, Peter LASLETT, Stéphane MICHAUD, Michelle PERROT, Pauline SCHMITTPANTEL, Joan SCOTT

Correspondantes à l'étranger : Svedana ANAZOVA (Russie), Leora AUSLANDER (USA), Efi AVOELA (Grèce), Ida BLOM (Norvège), Ki-Chan BYEON (Corée), Yolande COHEN (Québec-Canada), Anne COVA (Portugal), Malgorzata FUSZARA (Pologne), Angela GROPPi (Italie), Eliane GUBIN (Belgique), Francisca de I-IAAN (Pays-Bas), Karin H-\L'SEN (Allemagne), Elisabeth ELGAN (Suède), Leïla IADJIMI SEBAÏ (Tunisie), Isabel .YfORANT (Espagne), Yûko NISHIKAWA Japon), Anne PEROTIN-DUMON (Chili), Andrea PETO (Hongrie), Siân REYNOLDS (Grande-Bretagne), Edith SAURER (Autriche), Rachel SOIHET (Brésil), Brigitte STUDER (Suisse)

Directrices de publication : Françoise THÉBAUD et Michelle ZANCARINI-FOURNEL

Site internet : <http://clio.revues.org>

Liste des anciens numéros

1995-1 : Résistances et Libérations. 2 : Femmes et religions. 1996-3 : Métiers, corporations et syndicalismes. 4 : Le temps des jeunes filles. 1997-5 : Guerres civiles. 6 : Femmes d'Afrique. 1998-7 : Femmes, dots et patrimoines. 8 : Georges Duby et l'histoire des femmes. 1999-9 : Femmes du Maghreb. 10 : Femmes travesties: un mauvais genre. 2000-11 : Parler, Chanter, Lire, Écrire. 12 : Le genre de la nation. 2001-13 : Intellectuelles. 14 : Festins de femmes. 2002-15 : Chrétiennes. 16 : L'histoire des femmes en revues. France Europe. 2003-17 : Prostituées.

Thèmes des prochains numéros

2004-19 : Femmes et images. 20 : Armées. 2005-21 : Maternités



La coéducation dans l'Éducation nouvelle

Annick RAYMOND (CLIO, Histoire, Femmes et Sociétés, 2003,18, pp. 65-76)

L'Éducation nouvelle a-t-elle inventé la mixité scolaire? Certes non, et les pédagogues de l'Éducation nouvelle sont les premiers à le reconnaître. Mais ce mouvement pédagogique a voulu initié une mixité coéducative, une «coéducation des sexes» caractéristique de son projet. L'évolution des mentalités, des mœurs et de la société de l'entre-deux-guerres y est sans doute pour beaucoup. *Pour 1ère nouvelle*, la revue francophone de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, a traversé toute cette période; elle peut donc servir de témoin privilégié des préoccupations du mouvement¹. Nous nous proposons de la parcourir pour mieux comprendre en quoi cette idée de coéducation est fondatrice pour l'Éducation nouvelle.

L'Éducation nouvelle est un mouvement de portée mondiale qui a fait naître, dès la fin du XIX^e siècle, en marge des institutions scolaires officielles, des écoles dites «nouvelles». Le trait fondamental de la pédagogie des écoles nouvelles est d'avoir opéré une révolution copernicienne en plaçant l'enfant au centre du processus d'éducation. Ces écoles sont l'aboutissement d'un courant de pensée fort ancien qui fait confiance à la nature humaine, idée chère à Rousseau, lui-même très souvent cité dans la littérature pédagogique comme précurseur et inspirateur de ce mouvement.

Le très célèbre «Commencez par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point»² est le leitmotiv de nombre de pédagogues de l'Éducation nouvelle. La confiance en l'enfant accompagnait une conception de la nature de l'enfant dont il fallait aider l'épanouissement. Très souvent, ces pédagogues se sont servis des apports des sciences humaines pour construire une éducation qui se grefferait harmonieusement sur le développement naturel de l'enfant.

La coéducation à l'origine du mouvement

Ces principes de base ont permis à des écoles - *Abbotsholme* fondée par Reddie en Angleterre, l'*École des Roches* créée par Demolins en France et les *Land-Erziehungsheime* dirigés par Lietz en Allemagne -, pourtant fort différentes dans leur réalisation, d'adhérer à des principes communs. C'est en 1899, sur l'initiative d'Adolphe Ferrière, que fut fondé le Bureau international des Écoles Nouvelles (B.I.E.N.) dans le but de coordonner les actions appartenant à ce courant déjà multiple et international, de diffuser les expériences pédagogiques et d'agir sur les systèmes scolaires en vigueur. Ainsi, en 1912, le B.I.E.N. fut amené à fixer les conditions que devaient remplir les maisons d'éducation pour se prévaloir du titre d'école nouvelle. En voici le programme minimum: «L'école nouvelle est avant tout un internat familial situé à la campagne, où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle - en particulier par le recours aux travaux manuels - que de l'éducation morale par la pratique du système de l'autonomie relative des écoliers»³.

À ce programme minimum s'ajoutent les trente points d'un programme maximum qu'Adolphe Ferrière, seul à la tête de son bureau, décide d'établir en 1919. Le cinquième point est consacré à la coéducation : «La coéducation des sexes, pratiquée dans les internats et jusqu'à la fin des études, a donné, dans tous les cas où elle a pu être appliquée dans des conditions matérielles et spirituelles favorables, des résultats moraux et intellectuels incomparables, tant pour les garçons que pour les filles. Les anomalies d'ordre psycho sexuel, si désastreuses pour l'évolution morale des adolescents, sont presque exclues des bonnes écoles coéducatives»⁴. Ce cinquième point s'appuie sur l'expérience positive d'une coéducation déjà installée dans certaines écoles nouvelles qui ont servi de modèle à cette définition. Ainsi, à l'école des Bedales créée par Badley en Angleterre, les enfants des deux sexes jusque l'âge de 12 ans participent à la même vie quotidienne ; au-delà, ils vivent en maisons séparées tout en continuant à partager leurs repas et à suivre ensemble les cours, les récréations, et les activités de divertissement.

De la même manière, à l' *Odenwalschule* fondée par Geheeb en Allemagne, les garçons et les



filles sont logés ensemble⁵. Le plus souvent, la vie quotidienne entre filles et garçons à l'intérieur de ces internats était organisée de manière à la fois commune et différenciée. L'internat était composé de maisons dirigées chacune par un couple de professeurs qui avait la charge d'un petit groupe d'enfants. Ces premières écoles nouvelles étaient construites sur le modèle familial où la mixité sexuelle se voulait naturelle et vécue avec bénéfice. L'enjeu est d'importance : il s'agit bien, au-delà d'une coexistence juxtaposée des deux sexes, de développer moralement enfants et adolescents.

La charte de 1921 : la coéducation comme revendication

Le mouvement d'Éducation nouvelle a vocation de propagande et de diffusion des idées pédagogiques nouvelles. C'est dans ce but qu'en 1921 fut créée la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, qui réunit des personnalités isolées et des groupes nationaux comme le Groupe Français d'Éducation nouvelle (GFEN) et témoigne ainsi de l'extension mondiale du mouvement. À Calais, lors d'un congrès inaugural, les principaux instigateurs rédigent une charte. Les thèmes des conférences serviront d'ailleurs de fondements aux principes de ralliement de la Ligue. Ainsi, il y est beaucoup question de la suprématie de l'esprit, de la libération des puissances spirituelles, de l'importance d'une éducation fondée sur les intérêts innés, de la discipline organisée avec l'enfant, de la coéducation et de l'éducation du futur citoyen.

Pour l'Éducation nouvelle, le thème de la coéducation est un cheval de bataille parmi d'autres... La coéducation figure comme sixième principe de ralliement de la Ligue, dont voici la formulation exacte : «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 une influence salutaire». Et l'on retrouve ici une constante de l'Éducation nouvelle au cours de son histoire : sa militance. L'Éducation nouvelle n'est pas seulement une réaction contre les méthodes traditionnelles de l'école traditionnelle. Elle est aussi une réaction des pédagogues contre l'inefficacité de l'école en général, contre son décalage par rapport à la société nouvelle qui requiert des «hommes nouveaux». Ainsi, dans ce sixième principe, les conditions d'une coéducation véritable sont clairement posées : la coéducation ne peut pas être l'éducation identique pour les filles comme pour les garçons, elle ne se résume pas non plus à leur instruction commune. Tout repose en réalité sur l'idée que la coéducation provoquera une influence positive des uns sur les autres, une collaboration de complémentarité.

La première élaboration de la Charte est due à Mlle Decroix⁸, professeur à Rouen, qui fera par ailleurs une conférence sur le thème de la coéducation. Elle considère Robin comme le précurseur de la coéducation⁹. À ses yeux, ce qui légitime la coéducation est la nécessaire adaptation de l'éducation aux changements sociaux : le monde et «l'esprit des femmes» ont changé. La mixité sociale doit entraîner une mixité scolaire et en même temps la dépasser. Car parler de coéducation, c'est plus que décider d'éduquer les garçons et les filles en même temps : il s'agit bien de permettre une influence bénéfique et équilibrante d'un sexe sur l'autre. La coéducation dépasse la simple mixité, elle vise l'éducation morale mutuelle.

Finalement, dans la charte de 1921, la coéducation apparaît plus comme un postulat à défendre, une conviction à adopter qu'une conception scientifiquement établie. Pour quelles raisons, la coéducation est-elle une nécessité pour les tenants de l'Éducation nouvelle ? En 1922, Deman, chroniqueur de la revue *Pour l'ère nouvelle*, publie un article en plusieurs parties qui apporte des éléments de réponse¹⁰.

Après un historique de la coéducation qui établit l'ancienneté de ce fonctionnement éducatif, et un état des lieux qui présente les pays où elle est déjà installée, Deman tient à rappeler ce qui fait la spécificité de l'Éducation nouvelle en la matière.



Premièrement, la coéducation ne se résume pas à une co-instruction pure et simple. Deuxièmement, la coéducation ne signifie pas éducation identique pour les deux sexes. La coéducation ne répond ni à un idéal de construction d'une société démocratique, ni à la thèse soutenue par un «féminisme primitif» qui considère la femme comme semblable à l'homme. Elle va de pair avec le développement d'une société démocratique, mais ne le précède pas. Autrement dit, la coéducation n'est pas de l'ordre d'une visée politique, elle est un passage obligé pour le bon développement psychique de l'enfant. C'est donc plus simplement, selon les conceptions freudiennes, la considération de l'instinct sexuel comme participant à l'élan vital de la nature humaine qui justifie la coéducation. Dans une position, très empruntée à Ferrière, Deman affirme : «La coéducation nous apparaît comme le seul régime éducatif qui garantisse un développement normal et une évolution plus spirituelle de l'instinct sexuel».

Même si des études psychologiques montrent les différences qui existent entre mentalités et dispositions physiques et intellectuelles chez le garçon et chez la fille, est-ce une raison suffisante pour donner aux deux sexes un enseignement différent? Bien au contraire, assure Deman, c'est l'occasion de leur faire pratiquer la coopération. Non pas pour annihiler ces différences mais pour préparer les jeunes à leur avenir d'homme et de femme.

Finalement, par ses références à la psychologie et à la psychanalyse, Deman est venu étayer le sixième principe de ralliement de la Ligue, en développant l'idée que la coéducation est naturelle, qu'elle est bonne en elle-même et ne demande donc pas de justification. C'est donc à l'inverse, la séparation des sexes qui peut s'avérer problématique et néfaste pour le développement des enfants.

La coéducation comme sublimation de l'instinct

Dans le même temps, des congrès internationaux d'éducation morale avaient lieu à intervalles réguliers et réunissaient les principaux penseurs et acteurs de l'éducation. D'un congrès à l'autre, deux thèses antagonistes se maintenaient: la tradition éducative contre la modernité. L'Éducation nouvelle y rencontrait le plus souvent de féroces contradicteurs. À Cracovie en 1934, Ferrière se fait une fois de plus le défenseur des idées de l'Éducation nouvelle dans le groupe qui travaille sur le thème de la coéducation¹¹. Bizarrement, il utilise une tactique de conciliation : son intention, dit-il, est de faire sortir le débat de l'opposition récurrente entre partisans de «ce qui doit être» et partisans de «ce qui est», entre «idéalistes» et «réalistes». Il espère dépasser ces alternatives enfermantes et ouvrir une «troisième voie» au «problème de la coéducation». Et pour ce faire, il emploie les arguments habituels de l'Éducation nouvelle : les faits scientifiquement observés.

Premier constat: la coéducation est une nécessité imposée par «l'esprit d'émancipation» qui a fait son œuvre: le voudrait-on, on ne pourrait plus empêcher les jeunes de se rencontrer librement. C'est un fait social devenu incontournable depuis la Grande Guerre: la coéducation ne ressortit plus uniquement du domaine scolaire. Si l'école se veut en adéquation avec la vie, principe fondateur pour tous les pédagogues de l'Éducation nouvelle, elle se doit donc logiquement d'intégrer la coéducation dans ses écoles. Deuxième constat, les effets de la coéducation sont positifs, les internats d'éducation nouvelle le prouvent. Enfin, la différence des sexes est naturelle, l'homme et la femme n'ont pas les mêmes goûts. Et ce qui est naturel est bon pour l'humaine nature. Mais c'est sur ce même argument que les opposants à la coéducation défendent une éducation différente pour chaque sexe. Que la coéducation exige certaines conditions, Ferrière s'accorde sur ce point avec ses détracteurs: la nature appelle la nature. Seuls donc les enfants «sains de corps et d'esprit» auront accès à cette forme d'éducation dans un «milieu parfait». Après avoir posé les conditions internes et externes, ou encore psychologiques et sociales, Ferrière s'appuie à nouveau sur un slogan fédérateur dans l'Éducation nouvelle: la coéducation participe à la réalisation d'une «école de vie».



La fille a donc droit à la même instruction que le garçon, mais la coéducation ne se réduit ni à une simple co-instruction ni à une illusoire vie en commun «juxtaposée». La fille comme le garçon a à apprendre à se comporter avec l'autre sexe. Or, cela ne s'enseigne pas, cela s'exerce par la domination de l'instinct qui, selon les conceptions de Ferrière, n'est pas refoulement mais sublimation. C'est pourquoi, la coéducation ne signifie pas non plus éducation identique pour les deux sexes. Dans cette confrontation éducative entre sexes différents, l'intervention adulte doit trouver sa place, à condition qu'elle se fasse à bon escient «ni trop tôt, ni trop tard» et en réponse à des demandes ou des besoins exprimés par les enfants et adolescents. La seule réponse éducative est donc de se fonder sur la réalité sociologique du vécu en commun des filles et des garçons, et sur la vérité psychologique qui veut que filles et garçons se développent naturellement vers une distinction sexuelle à accompagner.

Finalement, cette troisième voie dont parle Ferrière est le reflet des positions générales de l'Éducation nouvelle. Dans une conception naturaliste de la coéducation, Ferrière croit que le sens de «ce qui doit être» est dans «ce qui est», que le fait naturel que constitue l'enfant porte son sens en lui-même. C'est alors qu'il n'y a plus d'autre attitude pédagogique possible que celle qui part de l'observation de la nature en l'enfant, et celle d'un accompagnement de cette nature. Tout miser sur la nature, croire que de la nature enfantine libérée naîtra un esprit nouveau, c'est en même temps contenir l'éducation dans le déterminisme de la nature. C'est d'une certaine manière, reconnaître que tout était déjà joué avant son éducation. Il ne reste plus alors pour l'éducateur qu'à aider à l'accomplissement de cette libération, qu'à actualiser un déjà-là non exprimé, une sorte de prédestination. C'est tout l'enjeu de la coéducation par sublimation de l'instinct selon Ferrière : il s'agit bien de laisser la nature de l'enfant devenir ce qu'elle doit être et ce qu'elle est déjà en puissance.

Au congrès de Cracovie, Ferrière est accompagné de Marie-Thérèse Maurette, directrice de l'École internationale de Genève, un institut qui accueille 160 élèves âgés de six à dix-huit ans (dont une centaine en internat) et originaires de vingt à trente pays différents. Mme Maurette fait le bilan de dix années de coéducation et constate que cette pratique ne peut pas être considérée comme expérimentale ou risquée, elle n'a jamais posé problème¹². D'ailleurs est-elle un problème ? Pour Mme Maurette, «tout comme le problème des nationalités, on s'est aperçu qu'il n'existait pas». A l'École internationale, les études sont communes, et la vie quotidienne en internat est séparée. Le modèle qui inspire l'organisation de cette école coéducative est la famille : «on s'est laissé aller à suivre la nature, comme dans une famille». La nature comme guide, la famille comme modèle, voilà qui vient à l'appui des propos de Ferrière, comme la conviction conclusive de Mme Maurette qui se dit certaine que la qualité de l'atmosphère d'une école coéducative dépend entièrement de l'attitude des adultes. Ceux-ci doivent aborder les problèmes sexuels avec une «franchise et une netteté parfaites».

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. Déjà en 1927, au congrès international de Locarno¹³, Basil Gimson de l'école nouvelle des Bedales, affirmait que tout repose sur la confiance entre enfants et professeurs : «nous récoltons ce que nous semons». Il reconnaît que jusque l'âge de seize ans, il n'y a pas lieu de différencier les études entre filles et garçons. Gimson pense qu'il ne faut pas surestimer la différence des sexes : les différences entre garçons et celles entre filles sont parfois plus importantes que celles entre les sexes, et en classe, l'attitude du maître doit être la même pour les filles comme pour les garçons. Les élèves vivent naturellement leur différence sexuelle, et les adultes ont à respecter cette acceptation toute spontanée d'un sexe pour l'autre, avec l'appui des élèves plus âgés et le concours des parents.



Perry Dunlap Smith d'une école de Winnetka insiste à son tour sur l'importance de l'attitude ouverte de l'éducateur : la «révélation sexuelle», autrement dit l'information sexuelle, repose sur la confiance réciproque entre maîtres et élèves. La confiance est le signe d'un respect mutuel qui autorise l'adulte à essayer de répondre aux questions de l'enfant en collaboration avec lui et quand il en exprime le besoin.

Au cours de ce même congrès, et comme pour approfondir les débats, Paul Geheeb tient à rappeler que le seul principe éducatif qui vaille est celui de la liberté, d'une «liberté à l'égard de toute limitation conventionnelle». Ainsi, la culture occidentale était prioritairement masculine. Si le problème de la coéducation se pose aujourd'hui, c'est en raison d'une première émancipation de la femme, conséquence de son accès au travail et de l'égalité de ses droits politiques. La seconde émancipation, non encore réalisée, accompagnera un dispositif d'éducation adapté aux besoins de la femme et non plus uniquement à ceux des hommes. Ce sera alors, selon Geheeb, le signe d'une véritable éducation car «la nature n'a pas créé les deux sexes pour qu'ils vivent isolés, et la séparation des enfants n'est pas naturelle». Dans le même sens, l'Américaine Marietta Johnson remarque qu'il ne s'agit pas de voter s'il faut «un monde avec ou sans sexe. Le sexe est là». Et c'est justement sur ce sujet que l'école et la famille ont à coopérer pour favoriser chez l'enfant «un plein et entier épanouissement des facultés intellectuelles et émotives».

La revue *Pour l'ère nouvelle* ne rend pas compte des réactions opposées dans la commission «Coéducation» du congrès de Cracovie en 1934. Ce n'est sans doute pas le lieu puisque cette revue a vocation à diffuser les idées de l'Éducation nouvelle, et donc à exposer les avantages sociaux, moraux et aussi intellectuels que les enfants peuvent en retirer. Pourtant, de-ci de-là, on peut observer quelques réserves chez les défenseurs de la coéducation. La plupart le reconnaissent: la mise en oeuvre d'une coéducation ne se fait pas sans difficultés, sans conditions.

Pour beaucoup, la coéducation ne convient pas à toutes les natures enfantines, et à tous les pays. Ainsi, Ferrière dit que la coéducation n'est pas adaptée aux pays latins. Ferrière, comme Deman, évoque aussi les «cas pathologiques» d'enfants qui ne peuvent pas vivre sereinement la différence sexuelle, comme ces enfants qui découvrent ce fonctionnement trop tardivement. Autrement dit, la mixité se vit naturellement et avec bénéfice dès l'enfance, ou elle se vit difficilement. En 1922, les études sur les écoles mixtes sont encore insuffisantes. Pour Deman, la coéducation en est à ses débuts et ne permet pas encore de donner un bilan objectif. Plus tard, des études seront réalisées et tenteront de convaincre les éducateurs de son utilité¹⁴. En 1927, pour Gimson, la coéducation ne doit pas être imposée, c'est à chaque école d'en décider: «ce serait folie d'établir des écoles coéducatives dans n'importe quelles conditions et avec n'importe quels enfants»¹⁵. Gimson rejoint ici les réserves de Ferrière sur la mise en oeuvre de la coéducation dans un contexte psychologique et social difficile. Un personnel enseignant insuffisamment mixte et non préparé, des programmes d'études distincts selon les sexes, un esprit public opposé, une opposition des autorités cléricales sont autant d'obstacles à lever avant une généralisation possible de la coéducation. Les pédagogues de l'Éducation nouvelle ne veulent pas instaurer la coéducation à tout prix, et toutes leurs réserves apparaissent contradictoires avec leurs conviction première. Néanmoins, l'école active ne peut être que coéducative, l'école traditionnelle que séparatiste. Cette affirmation de Ferrière en 1929 montre à quel point cette caractéristique est emblématique pour l'Éducation nouvelle¹⁶. Le principe d'existence des écoles nouvelles, par-delà leur volonté d'étendre leurs idées aux systèmes éducatifs officiels, est bien de se distinguer de la tradition. La coéducation est une occasion supplémentaire de se différencier.

À l'encontre de cette observation, les chartes actuelles des mouvements qui revendiquent leur filiation des courants d'Éducation nouvelle n'évoquent plus cette priorité, car elle n'en est plus une: aujourd'hui, la mixité sexuelle s'est généralisée dans nos écoles.



Ainsi, on peut lire dans la charte de l'Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle: «L'Éducation Nouvelle reconnaît comme une richesse la co-responsabilité des différents acteurs. Parents, éducateurs, enseignants, intervenants, enfants, adolescents se partagent les responsabilités liées à leurs rôles respectifs, et s'en rendent compte mutuellement. Chaque groupe organise les structures de sa propre vie et rencontre institutionnellement les autres groupes pour des échanges, des bilans, des projets. Ainsi l'élève fait l'apprentissage de la vie sociale et de la démocratie. L'adulte est lui aussi amené à réfléchir sur son propre rôle». La mixité a changé d'orientation: s'il s'agit toujours d'apprendre à vivre ensemble, la coéducation a fait place à la co-responsabilité. Là, l'enjeu de société est explicite : apprendre la démocratie. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le mot même de coéducation a disparu de l'actualité pédagogique. Peut-on finalement se contenter de penser que la mixité va de soi ? N'y a-t-il pas à redécouvrir l'importance d'une véritable coéducation, un apprentissage à vivre ensemble la première des différences, une éducation adaptée à chaque enfant, fondée sur l'influence positive réciproque, selon l'intuition des pionniers de l'Éducation nouvelle.

Annick Raymond

- 1 Raymond, 2002 : la revue francophone de la Ligue *Pour l'ère nouvelle* a paru sous ce titre de 1922 à 1966. Elle a servi de corpus de textes principal à ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- 2 Rousseau, 1762, préface: 32.
- 3 Ferrière, 1947: 314 (première édition 1920)
- 4 Ferrière, 1947: 316 (première édition 1920).
- 5 Renard, 1941 : 60.
- 6 Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (Genève), Ferrière, *Petit Journal* lundi 8 août 1921 : «Mlle Decroix a fait une nouvelle rédaction d'un projet des principes de ralliement, on l'a discuté et on l'a adopté».
- 7 Ces principes constituent la charte de la Ligue et figureront en page de garde dans chaque numéro de la revue *Pour l'ère nouvelle* et ce jusqu'en 1932 (après cette date une nouvelle charte sera diffusée). Chaque abonné à la revue est considéré - sauf opposition écrite - comme adhérent aux principes de ralliement et aux buts de la Ligue.
- 8 «La coéducation» in *The creative self expression of the child*, London, The New Education Fellowship, 1922 (Premier congrès international de Calais en 1921).
- 9 Houssaye 1994: 73. Directeur de l'orphelinat mixte de Cempuis dans l'Oise, de 1880 à 1894, Robin mène une expérience d'éducation intégrale. Voir l'article sur Cempuis dans ce numéro.
- 10 «La coéducation des sexes», *Pour l'ère nouvelle*, 1922, n° 2-3-4.
- 11 «La coéducation des sexes», *Pour l'ère nouvelle*, novembre 1934, n° 102 : 259-263.
- 12 «La Coéducation à l'École internationale de Genève», *Pour l'ère nouvelle*, 1934, n° 102: 276-279.
- 13 Résumé des interventions, *Pour l'ère nouvelle*, novembre 1927, n° 32 : 243-248
- 14 Ferrière 1927. Voir la notice bibliographique dans *Pour l'ère nouvelle*, novembre 1926, n° 23. Voir également Huguenin : 1929 présenté dans *Pour l'ère nouvelle* n° 54, en janvier 1930.
- 15 *Pour l'ère nouvelle*, n° 32, arr. cit
- 16 «Encore la coéducation», *Pour l'ère nouvelle*, mai 1929, n° 47 : 98.

Bibliographie

- FERRIÈRE Adolphe, 1927, *La Coéducation des Sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école*, Genève, Société Générale d'imprimerie.
- 1947, *Transformons l'école*, Paris, éditions J. Olliven (2^e éd. revue; 1^{re} éd.1920).
- HOUSAYE Jean, 1994, *Quinze pédagogues*, Paris, Colin.
- HUGUENIN Elisabeth, 1929, *La Coéducation des sexes*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RAYMOND Annick, 2002, *L'Éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle. Comment éduquer moralement un enfant ?*, Paris, L'Harmattan.
- RENARD Albert, 1941, *La Pédagogie et la philosophie de l'École Nouvelle*, Paris, Éditions École et Collège.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1762, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion (1966).

