HENRI MARION : « L'EGALITE DANS LA DIFFERENCE » ET L'EDUCATION DES FILLES

Nicole Mosconi

Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
CREF Équipe « Genre, savoirs, éducation »
200 avenue de la République
F - 92000 NANTERRE CEDEX
nicole.mosconi@wanadoo.fr

Mots-clés : *Histoire, enseignement féminin, égalité dans la différence, Henri Marion, programmes.*

Résumé. *La politique scolaire de la Troisième République concernant l'éducation des filles s'inscrit dans un système d'idées fondé sur le principe de « l'égalité dans la différence ». Henri Marion, premier titulaire (de 1883 à 1896) du cours de « science de l'éducation », à la Sorbonne va consacrer ses cours à cette question en 1892-4. Ayant été un des principaux artisans de l'organisation et des programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, après le vote de la loi Camille Sée en 1880, il va traiter dans ces cours des controverses et des polémiques qu'ils ont soulevées et justifier les choix qui ont été faits pour l'instruction des filles de la bourgeoisie. Nous analyserons ce corpus, afin de montrer que l'« égalité dans la différence » est un moyen de justifier, tout en la masquant sous la notion d'« égalité morale » reconnue aux femmes, l'inégalité civile et politique maintenue des sexes et l'inégalité d'instruction qui en est la conséquence.*

Cette communication s'inscrit dans une recherche portant sur l'histoire de l'éducation des filles au XIXè siècle. La question de l'éducation et de l'instruction des filles a été une question discutée pendant tout le XIXè siècle, parallèlement à la question de l'instruction du peuple. Beaucoup d'hommes du XIXème siècle partagent l'opinion de Napoléon Ier : « Je ne crois pas qu'il faille s'occuper d'un régime d'instruction pour les jeunes filles ; l'éducation publique ne leur convient pas puisqu'elles ne sont point appelées à vivre en public ; le mariage est toute leur destination »[1]. La division privé-public, qui organise les rapports sociaux de sexe au XIXème siècle, entraîne la division sexuée de l'éducation : alors que l'éducation des garçons, en particulier de la bourgeoisie, doit se faire dans une institution scolaire (le lycée, créé par Napoléon Ier), avec une instruction poussée, nécessaire pour ces activités publiques auxquelles ils sont « destinés », l'éducation des filles doit être une éducation privée, donnée par la famille, et spécialement par la mère, ou par le couvent, comme substitut de la famille, donc peu axée sur l'instruction, celle-ci étant inutile pour vivre dans le monde domestique.

Cependant dès le début du siècle un courant se développe dans la tradition de Condorcet pour réclamer une instruction à la fois publique et poussée pour les filles, cette revendication étant généralement liée à la revendication de l'égalité entre les femmes et les hommes et un droit pour elles d'accéder aux mêmes fonctions qu'eux. Cette revendication a été portée en particulier par les mouvements féministes, liés au saint-simonisme et au fouriérisme. Cependant il restera très minoritaire jusqu'à la fin du Second Empire. C'est ce qui explique le retard de l'instruction des filles par rapport à celle des garçons au primaire et son caractère très embryonnaire dans des

[1] Lelièvre Claude et Lelièvre Françoise (1991), p. 51.

institutions privées pour le secondaire. Quant à l'université, elle reste toujours, comme au Moyen-Âge[2], interdite aux femmes. La femme instruite apparaît donc comme une figure d'exception.

Entre ceux qui voient dans l'instruction des filles le risque d'en faire des révoltées, des insoumises, et celles et ceux qui réclament une instruction publique égale à celle des garçons, la Troisième République va chercher et trouver une solution de compromis : une instruction primaire obligatoire pour les enfants du peuple (filles et garçons), et une instruction secondaire publique pour les filles de la bourgeoisie, mais limitée par rapport à celle des garçons. Un examen approfondi des programmes de cet enseignement les fait apparaître comme un moyen de les « policer », de leur apprendre une obéissance éclairée, on pourrait dire une servitude volontaire.

Nous nous proposons d'analyser cette position à partir d'un corpus de deux livres d'Henri Marion : *Psychologie de la femme* et *L'éducation des jeunes filles*[3], parus successivement en 1900 et 1902, chez Armand Colin. Ces deux ouvrages sont la publication posthume de cours professés à la Sorbonne. Henri Marion, professeur agrégé de philosophie, a été le premier titulaire jusqu'à sa mort en 1896, du cours de « science de l'éducation » institué en 1883 à la Sorbonne. Et il a joué un rôle capital dans la construction des programmes de l'enseignement secondaire de jeunes filles, créé en France en 1880 par la loi Camille Sée : membre élu du Conseil supérieur de l'Instruction publique, il a été rapporteur de la commission chargée d'examiner les programmes préparés par la direction de l'enseignement secondaire (EFJ , 304). En 1892-1894, il va consacrer son cours de la Sorbonne à la question de « la » femme. Le premier cours, *Psychologie de la femme*, qu'il qualifie de « théorique », expose *« la nature de la femme »*. De cette nature va dépendre *« l'éducation à lui donner »*, qui fera l'objet du deuxième cours, « pratique » celui-là. Les deux ouvrages qui en ont été tirés sont pris comme un témoignage venant d'un acteur privilégié sur le système d'idées qui a présidé à la mise en place dans la France républicaine de la fin du XIXème siècle d'une politique éducative pour les filles, à savoir l'idéologie de « l'égalité dans la différence ».

1. L'égalité dans la différence

1.1 La nature de « la »femme.

Selon Marion, la nature de la femme dépend essentiellement de deux causes, *« sa condition sociale, telle que l'a faite l'histoire »* et une cause *« plus profonde encore »*, à savoir *« sa nature physique »* (PF, 1) : « *la femme est organisée essentiellement pour la fonction maternelle qui est son essence* ». Et cette organisation entraîne ses « infériorités » : *« Toutes les infériorités de la femme en découlent… »* (PF, 1). Car la maternité affaiblit la femme dans la lutte pour la vie : *« même virtuelle, la maternité pèse d'un poids terrible sur la femme dans la lutte pour la vie, d'un poids tel qu'elle ne pourrait littéralement pas soutenir cette lutte si elle était livrée à elle-même, si bien que les nécessités les plus impérieuses se joignent à ses tendances prédominantes (naturelles ou acquises) pour la mettre sous la dépendance de l'homme, disons sous sa protection »* (PF, 57). Ainsi la faiblesse de sa nature physique, vouée à la maternité, même quand elle n'est pas réellement mère, fait qu'elle a besoin de protection dans la lutte pour la vie, ce qui légitime - explique et justifie à la fois, aux yeux de Marion - sa dépendance par rapport à l'homme qu'il euphémise sous le terme de « protection ». C'est donc ce naturalisme biologique qui fonde la « subordination » des femmes : *« nous sommes allés à la source, à la raison biologique du fait social ; nous savons pourquoi la femme a toujours été subordonnée, dans quel sens et dans quelle mesure il semble vrai de dire qu'elle ne peut pas ne pas l'être, qu'elle le sera toujours, sous peine de changer toute la nature et tout l'ordre non seulement traditionnel, mais intelligible des choses »* (PF, 68). Cette « subordination », parce qu'elle est supposée fondée sur la nature

[2] Décret de l'université de Bologne (1377) : « Et puisque la femme est la raison première du péché, l'arme du démon, la cause de l'exclusion de l'homme du paradis et de la destruction de l'ancienne Loi, et puisqu'en conséquence il faut éviter soigneusement tout commerce avec elle, nous défendons et interdisons expressément que quiconque se permette d'introduire quelque femme que ce soit, fût-ce la plus honnête, dans la dite université ».

[3] Ces deux ouvrages seront désignés désormais dans le texte respectivement par PF et EJF.

biologique des femmes, ne peut être conçue que comme un fait nécessaire qui échappe à toute évolution historique possible.
Cependant Marion sait bien qu'à l'époque où il professe ce cours, les féministes luttent contre cette subordination. C'est contre elles que sont posées ces affirmations, comme la suite va le montrer.

1.2 Critique des féministes

Marion connaît les revendications des féministes de son époque : l'égalité des droits civils et politiques. Or, précisément la « nature » des femmes la rend, selon lui, *« impossible »* : *« Pût-on vouloir ce changement on trouverait à cela les obstacles les plus insurmontables dans la nature même de la femme, à la fois dans sa constitution et ses instincts et dans toutes ses habitudes mentales »* (PF, 68). Le naturalisme biologiste, inspiré de toute la tradition du XIXè siècle, permet de décréter l'impossibilité absolue de l'égalité. Et Marion stigmatise les féministes qui la réclament : *« Dans la voie des récriminations et de l'émancipation bruyante, point de remède à la subordination des sexes, point d'autre du moins, que la destruction de la famille, au grand péril de l'espèce, remède cent fois pire que le mal pour le bonheur même de la femme »* (PF, 69). Les féministes ne revendiquent pas, elles récriminent, et bruyamment de surcroît, ce qui est contraire à la « nature » féminine qui doit être silencieuse et discrète. Et elles s'attaquent à deux valeurs sacrées : la famille et l'espèce que leurs revendications menacent de destruction. Ensuite vient l'intimidation : si la femme s'émancipait, elle serait cause de son propre malheur ; elle *« serait la première victime si, par impossible, en réclamant la justice, elle allait tuer l'amour »* (PF, 70). La « justice » la rendra malheureuse, puisqu'elle ne sera plus aimée des hommes et qu'alors elle ne pourra plus bénéficier de leur « protection » dont on a vu qu'elle lui était si nécessaire dans la « lutte pour la vie ».
C'est pourquoi il décrète *« impossible »* cette égalité civile et politique que les féministes revendiquent. Dans le dernier cours de sa *Psychologie de la femme*, il revient sur la question du droit de vote des femmes. Si la femme mariée *« quitte pour les luttes politiques le foyer et la protection de son mari »*, si elle est invitée *« à se jeter dans la mêlée comme son mari, et au besoin contre lui »*, elle risque de *« briser le lien conjugal, et d'affaiblir l'unité de la famille »* (PF, 299). Pour Marion, la revendication des droits politiques pour les femmes est dangereuse, car elle est destructrice de l'« unité » de la famille, c'est-à-dire de l'ordre familial sur lequel la société repose et qui ne peut être assuré que par la subordination de l'épouse.
Henri Marion fait pourtant partie de ces Républicains de la Troisième République, qui, se réclamant de l'héritage de la Révolution Française, entendent promouvoir les principes de liberté et d'égalité[4]. Mais, lorsqu'il s'agit de « la » femme, ils ont une manière toute particulière de les concevoir

1.3 Le principe de l'égalité dans la différence

En philosophe, Marion argumente pour fonder ce principe. Reprenant les conceptions évolutionnistes de Spencer et de Durkheim, il affirme que *« les deux sexes se différencient de plus en plus par le progrès de la civilisation en même temps que s'accentue entre eux la division du travail »*, mais que la femme est par rapport à l'homme *« devenue en même temps de plus en plus son égale » (*PF, 3). Affirmation surprenante, puisque nous avons vu qu'il avait décrété l'égalité *« impossible »*. En fait Marion va résoudre ce paradoxe, en affirmant qu'il ne vise pas l'égalité des droits civils et politiques, mais *« la seule égalité possible »* (PF, 70) : l'*« égalité morale »* (PF, 16), qui n'empêche pas de maintenir *« le principe de la subordination légale et politique »* (PF, 17) des femmes. L'« égalité morale » en effet n'empêche pas cette différence de « nature » entre les femmes et les hommes, dont la subordination légale et politique est un « effet » nécessaire.
En même temps, de cette différence de nature découlent des fonctions sociales différentes : une *« dissemblance de nature est indéniable qui rend nécessaire la différence des tâches »* (PF,15). La fonction propre de la femme sera : *« la perpétuation de la famille, de la nation, de l'espèce »* (PF,

[4] Déloye Yves, 1994.

57). De la fonction « biologique », la gestation et l'allaitement, sont inférées des fonctions socio-politiques : perpétuer la famille et la nation. C'est la division entre la production (masculine) et la reproduction (féminine). En conséquence, alors que les hommes sont « destinés » à la vie publique, les femmes sont « destinées » à la sphère privée et au service des autres.
Ce sont ces « destinations » différentes qui vont entraîner nécessairement pour les filles une éducation différente de celle des garçons qui fera l'objet du second livre *L'éducation des jeunes filles* (1902). Marion va montrer comment ce principe de « l'égalité dans la différence », que l'on trouve déjà énoncé par Camille Sée au moment de la loi de 1880, doit commander l'éducation des filles. Ainsi seront légitimées la création et l'organisation de l'enseignement secondaire de jeunes filles.

2. L'égalité dans la différence et l'éducation des filles

2.1 Le conflit avec l'église catholique

Pour les Républicains de la Troisième République, la question de l'enseignement des filles se situe dans le contexte de leur conflit politique avec l'église catholique. *« Deux conceptions politiques irréductibles étaient en présence, celle qui provient de la Révolution, l'acceptant, n'aspirant qu'à lui faire porter ses meilleurs fruits ; l'autre qui la maudit, réprouve tout le mouvement des esprits et des institutions dans ce siècle et n'aspire qu'à rebrousser chemin »* (EJF, 287). Pendant tout le XIXème siècle, l'église catholique a eu une influence prépondérante sur l'éducation des filles. Comme l'a affirmé, dans les années 1860, l'évêque Monseigneur Dupanloup, les filles doivent être élevées *« sur les genoux de l'église »*, c'est-à-dire dans des institutions contrôlées par elle. Or l'église est majoritairement monarchiste et donc anti-républicaine. Elle est, dit Henri Marion, un *« foyer de réaction politique »* (EJF, 284) qui fait regretter « *la vieille France »*, au lieu de *« faire aimer la jeune France, la France nouvelle, avec ses institutions »* (EJF, 285-6). Il s'agit donc de « libérer » les filles de son influence et de sa propagande anti-républicaine, qui entraîne « *des résistances aveugles au grand courant de la vie nationale »* (PF, 21). C'est pourquoi « *la prise en main par l'État de l'éducation secondaire des femmes »* de la bourgeoisie était *« d'un intérêt national de premier ordre »* (EJF, 287). Il reprend l'argumentation de Jules Ferry qui, dans son discours de la salle Molière en 1870, avait affirmé : *« celui qui tient la femme tient les enfants et tient le mari »*. « Tenir » signifie ici exercer une influence par les « mœurs », car, rappelant le mot de Condorcet, Marion affirme : *« les institutions ne valent que par les mœurs et les femmes les font pour une part prépondérante »*(EJF, 289). Le vrai but de cette instruction des femmes est, en effet, nous dit Marion, *« la régénération des mœurs et des esprits »* (EJF, 322).

2.2 La nécessité d'une éducation scolaire des filles

Marion va donc défendre une éducation scolaire des filles, en montrant d'abord *« l'insuffisance de la famille dans l'oeuvre d'éducation des filles »* (EJF, 28), qui nécessite *« le secours des écoles »* (EJF, 39) et de leurs spécialistes. L'école assure mieux que la famille l'instruction mais aussi *« l'éducation du caractère »* (EJF, 41). Elle développe chez les filles une *« vie morale complète »* (EF, 16). Et l'école publique assure aussi une meilleure éducation civique : elle forme à la tolérance par le *« mélange des opinions et des croyances »*, condition de *« l'unité morale de la nation et de l'esprit civique »* (EJF, 42). C'est pourquoi les Républicains défendent la nécessité, non seulement d'un enseignement scolaire, mais d'un enseignement public et laïque.

2.3 La nécessité d'une instruction solide

Mais ces Républicains, fidèles aux idées des Lumières, ne reprochent pas seulement aux institutions privées catholiques de donner aux filles des classes privilégiées une éducation anti-républicaine, ils leur reprochent aussi une instruction insuffisante. Il faut donner aux filles, affirme Marion *« un enseignement fort, complet, méthodique, authentique, bien approprié aux besoins quant aux matières, aux esprits quant aux méthodes, un enseignement bien gradué, bien divisé, vraiment fécond et vraiment éducatif »* (EJF, 40). C'est pourquoi, les Républicains souhaitent

permettre à ces filles de la bourgeoisie d'accéder à une forme d'enseignement secondaire public, comme la plupart des garçons qui sont scolarisés depuis le début du siècle dans les lycées d'État, créés par Napoléon 1er. Il ne faut pas avoir peur de donner à la future femme (bourgeoise) une instruction solide, car, comme le disait Françoise Mayeur[5], fortifier les filles en leur donnant une instruction solide, c'est, pour eux, sauver la famille (bourgeoise), quand l'ignorance des épouses menace à la fois l'entente conjugale et l'éducation éclairée des enfants.
Mais quand il s'agit de savoir comment appliquer les principes d'égalité et de liberté à l'éducation des filles de la bourgeoisie, leurs objectifs politiques complexes et leur système d'idées vont conduire ces Républicains à des paradoxes, dont les cours de Marion portent témoignage. Car, s'il faut fortifier l'instruction des filles, pourquoi ne pas leur donner la même instruction qu'aux garçons ? L'égalité morale n'implique-t-elle pas aussi l'égalité intellectuelle ? C'est une question que Marion se garde bien de soulever à une époque où beaucoup croient encore à « l'infériorité intellectuelle » des femmes.

2.4 La question de la co-éducation

En revanche Marion soulève la question de la « co-éducation », comme disent les Américains, et comme le préconisait Condorcet que Marion cite (EFL, 59-60). L'opposition de Marion est d'abord motivée par la raison habituelle[6] : la co-éducation convient aux pays protestants qui mélangent les sexes dans la société, mais pas aux pays catholiques qui les séparent (EFJ, 52). Mais ce n'est pas chez Marion la principale raison de la séparation des sexes, puisqu'il se déclare partisan de la co-éducation à l'école primaire. La raison essentielle est ailleurs : *« Pour nous, il ne pourrait être question de mélanger les deux sexes à tout âge, pour cette raison au moins, qui suffirait, que cela supposerait l'identité de programme pour les études des deux sexes, identité dont je ne suis pas partisan »* (EFJ, 54).
C'est ici que revient en force le principe de l'égalité dans la différence : étant donné leur « destination » différente, les filles et les garçons doivent recevoir une instruction différente : les femmes, affirme Marion, *« doivent être élevées aussi bien que les hommes, mais pas de la même manière »* (EF, 17). Alors qu'il faut éduquer et instruire les garçons pour les « *carrières viriles* », il faut éduquer et instruire les filles uniquement en vue de leur fonction domestique. Marion rejoint ici Camille Sée : les lycées de jeunes filles n'ont pas été fondés pour *« préparer les jeunes filles à être savantes. Leur mission dans le monde n'est pas de faire faire de nouveaux progrès aux mathématiques et à la chimie, ni de rivaliser avec Madame Dacier[7]. Ce n'est pas pour les exceptions que les lycées et collèges de jeunes filles ont été fondés ; ils ont été fondés pour faire de bonnes épouses e de bonnes mères, de bonnes maîtresses de maison, sachant à la fois plaire à leur mari, instruire leurs enfants, gouverner leur maison avec économie et répandre autour d'elles les bons sentiments et le bien-être »*[8]. C'est pourquoi Marion prône à fois une instruction solide, mais une instruction différente : *« je suis pour une éducation des femmes très fortifiée et améliorée, mais toujours féminine »* (EJF, 379). La création et l'organisation de l'enseignement secondaire de jeunes filles découlent de ces principes. C'est à leur légitimation que Marion va consacrer la deuxième partie de *L'éducation des filles*.

3. L'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles

Au niveau de l'enseignement primaire, les Républicains ont réalisé ce que la Révolution française avait seulement préconisé : une instruction primaire publique obligatoire et gratuite pour les filles comme pour les garçons du peuple. L'enjeu est avant tout politique : *« ce n'est pas seulement pour elles, c'est pour l'ordre et le progrès qu'il faut élever toutes les filles »* (EF, 22). « Ordre et progrès » est la devise du positivisme d'Auguste Comte. Au niveau primaire, *« l'instruction des*

[5] Mayeur Françoise (1977). p.13-17.
[6] On la retrouve dans l'article de Paul Passy dans le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson
[7] « Érudite » du XVIIème siècle, traductrice et femme de lettres.
[8] SÉE Camille(1888). Avant-Propos, p.XXII.

filles se distingue à peine de celle des garçons », car elle satisfait *« des besoins qui sont les mêmes »* (EJF, 264).
Mais il n'en va pas de même dans l'enseignement secondaire : *« À mesure qu'on s'élève, la différence s'accentue »* (EJF, 264). La question des programmes y est donc un sujet *« beaucoup plus complexe »,* avec *« des nouveautés plus contestées »* (EJF, 265). Marion sait que, contre cet enseignement, la polémique s'est développée, tant du point de vue des cléricaux, qui trouvent cette instruction trop développée et superflue, que du point de vue de certains courants progressistes, en particulier féministes, qui la trouvent trop limitée et inégalitaire. Pour Marion, l'œuvre du Conseil supérieur de l'Instruction publique *« doit être défendue contre les reproches qu'elle a encourus »* (EJF, 304). Il entreprend donc de justifier les solutions adoptées et expose la logique qui y a conduit.

3.1 Les finalités de l'enseignement secondaire des jeunes filles

À la création de la loi Camille Sée, comme Marion le dit lui-même, *« la conclusion logique aurait été qu'il fallait doubler le budget de l'enseignement secondaire, pour en créer un féminin de tout point égal à celui des garçons. "Et ce ne serait que juste"* (EJF, 290). Mais cette justice s'est-elle réalisée. A-t-on mis en place un enseignement « en tout point égal à celui des garçons » ?
Or, nous dit Marion, par-delà ces principes généraux, pour déterminer *« les fins de l'éducation et de l'enseignement pour elles, fins qui, à leur tour, déterminent les moyens »* (EJF, 265), il faut considérer la nature de la *« clientèle »* de l'enseignement secondaire. Ce sont *« les filles de la bourgeoisie française »* (EJF, 267) qu'il faut préparer *« à leur fonction et au genre de vie qui les attend »*. Ce sont des filles *« qui ne se destinent ordinairement à aucune profession »* (EJF, 265). Destinées au mariage, *« elles n'auront pas le plus souvent à gagner personnellement leur vie »*. Pourtant, en ces temps incertains, un revers de fortune est toujours possible, qui les contraindrait à devoir trouver un emploi : il peut donc *« être sage d'envisager cette éventualité »* ; et, dans ce cas, l'instruction pourrait leur être utile, car *« dans l'état actuel de l'opinion »,* elles n'ont « *qu'un ou deux moyens de se suffire sans déchoir »* (EJF, 267) (les emplois d'institutrices, de professeurs, d'artistes). Ainsi leurs besoins d'éducation étant différents de ceux des garçons, différente aussi doit être *« la culture qui leur convient »* (EJF, 265). Mais leur situation de privilégiées nécessite une éducation et une instruction supérieure aux femmes des autres classes de la société. Il faut donc à la fois justifier d'assez longues études pour des filles qui n'exerceront pas de profession, et justifier qu'elles ne soient pas les mêmes que celles des garçons.

3.2 L'organisation générale

La première question qui s'est posée était celle de la durée de l'enseignement. Alors que l'enseignement dans les lycées de garçons avait une durée de sept ans, il a été décidé que celui des filles durerait cinq ans ; qui, plus est, divisés en deux périodes : d'abord trois années au bout desquelles était délivré un certificat ; pour répondre, dit Marion, aux vœux des familles, à qui cinq ans paraissaient une durée trop longue ; puis *« deux ans assurant une culture plus relevée aux élèves qui aurait le temps et le zèle nécessaires pour aller jusqu'au bout du cours d'études »* (EJF, 305), avec des cours obligatoires et d'autres facultatifs. Il s'agissait d'éviter la *« surcharge »* et le surmenage que l'on reprochait au lycée de garçons. Mais, en même temps, cinq ans au lieu de sept ans, cela signifiait que l'on supprimait ce qui était considéré comme le « couronnement » de cet enseignement, les deux dernières années, la rhétorique et la philosophie. C'est là qu'on peut voir une première inégalité, qui en entraîne une deuxième : les filles ne pouvaient pas passer le baccalauréat qui donnait accès à l'enseignement supérieur, puisque le diplôme de fin d'études, qui leur était délivré au bout de ces cinq années, n'en était pas l'équivalent et ne permettait d'accéder qu'à la classe préparatoire à l'École normale de Sèvres. Cette inégalité est dénoncée dès cette époque, y compris par Camille Sée, et la revendication commence à apparaître d'enseignements

supplémentaires permettant aux filles qui le souhaiteraient de se présenter au baccalauréat - enseignements qui commencent à exister dans certains lycées à Paris[9].

3.3 Programmes et méthodes

À ceux qui reprochent à ces programmes d'être trop ambitieux, « encyclopédiques », Marion répond avec aisance, par l'ironie : on ne prétend pas *« enseigner le droit international »* quand on inclut simplement dans le cours de morale *« les notions de justice internationale, d'arbitrage, de paix par le respect des droits »* (EJF, 321).
En revanche, quand il évoque *« le grand reproche qu'on nous a fait »* de faire un enseignement *« presque identique à l'enseignement primaire supérieur »*, donc un enseignement qui ne serait secondaire que par « *le rang social de la clientèle* » (EJF, 327), mais pas par ses contenus, l'analyse de sa réponse montre son embarras. Il sait bien que l'enseignement secondaire qui s'adresse aux jeunes bourgeoises comme aux jeunes bourgeois doit être un enseignement de distinction. Or, ce qui, dans les croyances de l'époque, fait le prestige des lycées de garçons, ce sont « les humanités classiques ». Cette croyance, Marion la partage : *« la caractéristique de l'enseignement secondaire est dans l'étude approfondie d'une langue différente de la nôtre »* (EJF, 327). Dans les lycées de garçons, il s'agit du latin dont Marion fait l'éloge : *« langue mère pour nous »*, avec tous les lieux communs qui justifient son enseignement : son étude donne à l'esprit *« une souplesse, une rigueur, un sens des nuances… »*, qui fait pénétrer *« dans l'âme d'un autre grand peuple »*, ce qui permet de devenir *« véritablement plus homme »*, d'où leur nom *« humaniores litterae, les humanités »* (EJF, 327). Ces « humanités » impliquent un enseignement du français fondé sur *« l'étude approfondie »* du latin et du grec et *« quelques pédagogues auraient voulu »* qu'il en fût de même pour les filles (EJF, 328).
Comment dès lors justifier que, dans les lycées de filles, le grec ait été supprimé et que le latin, absent des programmes des trois premières années, ait été rendu facultatif dans les deux années suivantes, si l'on veut cet enseignement *« égal et analogue »* à celui des lycées de garçons ? La réponse de Marion consiste à dire *« qu'une langue vivante, très bien enseignée »* (l'allemand ou l'anglais qui sont enseignés à raison de trois heures chaque année) pourrait remplacer le latin. On pourrait considérer cet argument comme convaincant. Mais c'est Marion lui-même qui n'est pas convaincu : car, nous dit-il, si ces langues ont « de grandes beautés » et des « chefs d'œuvre », pour autant elles sont « moins » : *« moins classiques, c'est-à-dire moins parfaitement éducatives »* que le latin ; car elles ne sont pas enseignées aux filles assez *« grammaticalement et littérairement, c'est-à-dire par raisons s'adressant à l'intelligence »* et *« comme langues classiques »* (EJF, 329) – seul moyen d'en faire un enseignement *« assez fondamental, assez réellement à la base »* de l'enseignement du français, pour qu'elles puissent vraiment remplacer le latin ; et, du coup, *« Voilà notre enseignement secondaire des filles établi sur la seule base du français. C'est une base un peu étroite »* (EJF, 331), car, affirme-t-il, *« je ne sais s'il y a un seul exemple de femme arrivée à une pleine et fine possession du français par le français seul »*. En somme, ceux qui disent que cet enseignement n'aurait *« de secondaire que le nom »* (EJF, 331) semblent avoir raison. C'est pourquoi, en désespoir de cause, Marion insiste sur les moyens de « fortifier » et d'« élever » cet enseignement du français, en inventant une sorte de substitut des humanités classiques : l'étude, en traduction, des chefs d'œuvre des littératures étrangères et des littératures anciennes, dont il déplore qu'elle arrive *« bien tard »*, dans les deux dernières années. Si l'enjeu est bien de ne *« rien laisser perdre de ce qui élève l'enseignement secondaire des filles au-dessus du primaire et est de nature à le différencier »* (EJF, 333), son argumentation embarrassée semble montrer qu'il n'est pas sûr d'y être parvenu. C'est pourquoi, Marion, cherchant un substitut à l'humanisme des humanités classiques, se lance dans une envolée lyrique que l'on peut entendre comme une échappatoire : *« il faut mettre en pleine valeur tout ce qui permet de dire qu'il n'est pas réduit littérairement à la seule étude du français, qu'il ouvre de vastes horizons à l'esprit et sur les civilisations antiques et sur les grandes civilisations modernes, qu'il élargit la pensée et le cœur, qu'il développe l'esprit de finesse qui fait tout comprendre, et les grands sentiments de*

[9] Cf la Thèse de Madame Géraldine Vales Le Guennec (2004). *L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris de 1880 à 1938,* sous la dir. de Claude Lelièvre, Université Paris V René Descartes.

sympathie qui donnent à l'âme toute son humanité en la mettant en communication avec l'humanité entière : rien n'est plus dans le génie français » (EJF, 334).
En histoire, c'est surtout la méthode qui importe : il faut bannir les *« considérations savantes »* et l'*« érudition »*, il faut *« de la couleur et de la vie, du pittoresque, tout ce qui peut donner des impressions vives et le sentiment juste d'une civilisation, des moeurs d'une race ou d'une époque »*. Mais si *« le but c'est de savoir penser, c'est de pouvoir juger correctement »* (EJF, 341), peut-on penser et juger correctement avec du « pittoresque », des « impressions » et des « sentiments » ?
Puis Marion aborde *« la grande question des programmes de sciences, si passionnément attaqués »* (EJF, 348) en ce qu'ils seraient trop *« chargés »*. Marion répond en citant Paul Janet qui fait remarquer que *« les sciences n'occupent pas le quart de la totalité des études »*, il n'y a donc pas *« ce prétendu débordement »* (EJF, 350) qu'on leur reproche si souvent. Cependant là encore Marion est partagé. *« je suis de ceux qui croient beaucoup à la vertu éducative des sciences bien enseignées »* (EJF, 349). Les femmes *« ont le même besoin que nous »* (EJF, 350) des mathématiques pour apprendre la rigueur du raisonnement. Elles doivent avoir *« une connaissance générale des lois de la nature »* (EJF, 350) pour qu'il n'y ait pas trop d'*« écart »* avec les hommes. Mais il y a, par exemple, des *« abus »* en chimie, où il faudrait s'en tenir à *« quelques éléments »* dont on dégagerait *« le sens philosophique »* (EJF, 351). Et finalement les enseignements facultatifs de deux dernières années sont *« trop savants, trop touffus »* : *« je ne conseillerais jamais à une jeune fille qui a le choix de se jeter dans cette orgie de sciences »* (EJF, 348), s'écrie-t-il ; cet enseignement doit être réservé à celles qui se destinent à l'enseignement des sciences.
Pour les autres, il est clair que les sciences ne doivent pas être le centre de leur culture, car les femmes *« représentent surtout les besoins moraux de l'humanité »* et *« cette raison concrète et sensible »* qui *« parle au cœur autant qu'à l'esprit »* opposée à la raison « abstraite » qui caractérise les sciences. Il faut donc leur enseigner des sciences « simplifiées » (*« dans un esprit de simplification intelligente »)*, afin de respecter *« leur nature et leur destinée »*, c'est-à-dire *« avec des préoccupations morales et sociales »* (EJF, 352). Autant dire que les sciences ne sont pas « faites pour » les femmes. Il faut seulement qu'elles se rendent compte du « *rôle de la science dans la civilisation moderne »* (EJF, 350). Mais, pour le reste, « *la vraie base de l'enseignement pour les deux sexes, mais pour les filles surtout, ce sont les lettres, ce sont les choses humaines, les choses de finesse, les choses de l'âme »* (EJF, 348). Les femmes n'ont donc pas droit aux sciences pour elles-mêmes, ni même pour acquérir l'esprit scientifique. Ici se reflète cette division socio-sexuée des savoirs qui est en train de se constituer : les sciences pour les hommes et les lettres pour les femmes.
Un dernier aspect de ces programmes est l'enseignement de la morale et de la psychologie, qui *« couronne tout l'enseignement »*, cette *« éducation totale qui embrasse la culture et la dépasse »* (EJF, 352). Marion affirme que la visée de cet enseignement étant *« un cœur affermi par la discipline morale et éclairé par la raison »* (EJF, 139), il faut enseigner l'impératif catégorique, le *« Fais ce que dois »*, dans l'éducation morale des jeunes filles. Sur ce point Marion s'est heurté à une opposition déterminée : Jules Simon trouvait la notion *« trop rébarbative et pédante »*, s'était élevé contre l'enseignement de la philosophie morale : *« on en fera des ergoteuses, des discuteuses, des femmes ingouvernables »*, s'était-il écrié au Conseil Supérieur de l'Instruction publique[10]. Mais en philosophe, Marion défend sa « philosophie morale ». Pour ce qui est de la morale, *« la femme est une personne »*, douée d'*« un esprit comme le nôtre, à cultiver de même et par les mêmes moyens généraux. Or, cultiver un esprit, c'est toujours lui apprendre à penser par lui-même, donc à philosopher quelque peu »* (EJF, 352). Mais que ces hommes effarouchés se rassurent, il ne s'agit pas d'enseigner toute la philosophie, *« les subtilités dialectiques ou les grandes constructions métaphysiques »* (EJF, 353), mais seulement cette philosophie qui leur apprendra *« à bien user de la vie »* et à *« bien discerner le devoir »* (EJF, 356), en particulier celui de se soumettre au mari.
Il en vient au plus original, selon lui, le « *plus élevé théoriquement et le plus utile peut-être pratiquement »* (EJF, 357) : un cours de psychologie appliqué à l'éducation en cinquième année. On comprend que Marion soit attaché à cette matière, lui qui donnait précisément un tel cours à

[10] Mayeur Françoise (1977). p.223.

l'École Normale de Fontenay depuis sa création. Mais là encore il ne s'agit pas que cette psychologie soit identique à celle qui est enseignée aux garçons, mais qu'elle forme la femme éducatrice, en faisant appel à l'expérience personnelle des filles (EJF, 360). On voit que ce qui « couronne » l'enseignement des filles est bien loin de la philosophie qui « couronne » l'enseignement des lycées de garçons. *« Alléger et simplifier doit être l'éternel mot d'ordre, pour les filles tout particulièrement »* (EJF, 361). .
On voit les contradictions dans lesquelles Marion se débat. Il faut différencier l'enseignement secondaire des filles de l'enseignement primaire supérieur qui s'adresse *« aux enfants du peuple et de la toute petite bourgeoisie » (EJF, 238)* et, pour cela, le plus simple aurait été d'utiliser le moyen qui opère cette différenciation quand il s'agit des garçons (les humanités, les sciences, la philosophie). Mais, en même temps, au nom de « l'égalité dans la différence », il faut différencier l'enseignement des lycées de filles de celui des lycées de garçons. Du coup, la différence dans l'égalité éclipse l'égalité. L'enseignement secondaire des filles est un ersatz de celui des garçons. Tout cet enseignement est donc organisé pour que les femmes restent à leur place, subordonnée, comme Marion nous l'a expliqué (EF, 17). Il ne s'agit pas seulement de cultiver les filles de la bourgeoisie, il s'agit aussi d'éviter qu'elles se mettent à envisager, sans nécessité, d'autre avenir que celui du mariage. C'est pourquoi, Marion va, dans sa conclusion, nous expliquer ses réticences quant à l'accès des femmes à l'université.

3.4 Accès très limité à l'enseignement supérieur

Sa dernière leçon s'achève sur cette question. Il affirme : *«je ne suivrai pas notre jeune fille sur les bancs de l'enseignement supérieur, à l'entrée des carrières viriles où il n'est désirable que de les voir s'engager qu'en très petit nombre et très exceptionnellement »* (EJF, 379). Même s'il *« honore les vaillantes »* qui *« usent de leur droit et, ne présumant pas trop de leurs forces, s'ouvrent ces voies par un dur labeur »*, il ajoute aussitôt qu'il *« ne souhaite pas trop de les voir imitées »* (EJF, 379). Ainsi apparaît le stéréotype bien connu : les filles réussissent seulement par leur travail, péniblement, car elles ne sont pas « douées », puisque le « don » est un apanage masculin dont elles doivent précisément compenser l'absence par ce « dur labeur ». Elles doivent donc avoir des prétentions « modestes », et ne pas « présumer » de leurs (faibles) « forces ». Et, de toute façon, elles doivent rester des exceptions… qui confirment la règle : l'enseignement supérieur n'est pas pour elles car *« le bonheur ni privé ni public ne me paraît être de ce côté »*.
En quoi le bonheur public ou privé (celui de la femme ou celui de l'homme ?) est-il menacé par l'accession des femmes à l'université ? Marion nous donne la clé lorsqu'il nous dit que les femmes doivent éviter *« autant que possible de se jeter en concurrence avec les hommes dans les carrières publiques, jusqu'ici réservées à l'activité virile »* (EJF, 363). Il y reviendra pour conclure en disant que, pour lui, il s'agit de « *former les femmes dont notre société a besoin. De vraies femmes, très femmes, non pas extraordinairement instruites, mais vraiment élevées, ne faisant pas peur aux hommes, n'ayant aucune envie de leur porter ombrage et d'entrer en concurrence avec eux. Ce dernier point, j'y tiens passionnément* » (EJF, 379). Les femmes « trop » instruites font peur aux hommes, elles les remettent en question dans leur supériorité « virile », elles deviennent des rivales au lieu d'être des « compagnes », et risqueraient de ne plus se contenter de cette égalité « morale » que les hommes veulent bien leur concéder. Elles deviennent dangereuses. Elles menacent l'ordre familial et social, fondé sur l'inégalité des sexes. C'est pourquoi Marion met tant de passion à refuser cette « concurrence » qu'il avait qualifiée auparavant de *« monstrueuse »* (PF, 68).

On voit combien ce principe d'égalité dans la différence rend problématique l'application aux femmes des principes révolutionnaires de liberté et d'égalité. Tout en affirmant l'égalité « morale » des sexes, Marion défend l'inégalité civile et politique, car il tient à conserver une conception de la famille, fondée sur la subordination de l'épouse, donc sur l'inégalité des sexes. Comme le dit Michèle Le Doeuff, « Dans l'exigence de différence se glisse donc celle de l'alignement à la volonté du maître »[11]. Plus profondément, à travers le principe d'égalité dans la

[11] Le Doeuff Michèle (1998), p.118.

différence, il s'agit de préserver un ordre familial et social, fondé sur un principe hiérarchique où l'on peut voir la persistance d'une conception « holiste » (Dumont, 1977) de la famille : la subordination de la femme est *« la différence dans l'unité, la subordination de parties également nécessaires dans un même tout organique, la famille, noyau, cellule élémentaire de la grande société »* (EF, 69). Et, puisque la fin de l'éducation des femmes est le mariage, les femmes, même bourgeoises, ne peuvent pas accéder à l'égalité d'éducation et d'instruction. Elles doivent se contenter de ce que Michèle Le Doeuff a appelé le « petit savoir »[12], qui ne porte pas « ombrage » aux hommes.

Mais Marion n'y voit pas de contradiction car, comme il le déclare, ce n'est pas pour elles-mêmes que les femmes sont éduquées, *« c'est pour la famille, pour la société, pour lui-même que l'homme travaille » (*(PF, 70). La contradiction entre son kantisme et son naturalisme affleure cependant quand il remarque *:* « *La femme, avouons-le franchement, n'est pas encore généralement, n'a peut-être jamais été traitée par l'homme comme une "fin en soi". Sa destinée jusqu'ici a été et est encore, dans l'immense majorité des cas, d'être plutôt traitée comme un simple moyen* » (PF, 31) ; moyen, comme on l'a vu de perpétuer la famille la nation et l'espèce. On voit combien dans ce principe de l'égalité dans la différence, la différence n'est au fond que le masque de l'inégalité et de la domination masculine.

Mais surtout, ancrer, comme il le fait, cette subordination dans la nature physique des femmes, c'est asseoir et garantir sa pérennité à une époque où elle est contestée par les féministes : non seulement la femme *« a toujours été subordonnée »*, mais elle *« ne peut pas ne pas l'être »*. Donc vouloir la transformation de cet ordre familial et social, c'est vouloir une chose impossible ou même insensée. À l'époque où apparaît un mouvement social qui revendique l'égalité civile et politique et une véritable égalité d'éducation, passant par des programmes identiques pour les filles et pour les garçons, donnant également accès à l'université pour les deux sexes, le principe de l'égalité dans la différence, avec le naturalisme qui le fonde, apparaît pour ce qu'il est : un conservatisme. Le sexisme est devenu implicite en concédant aux femmes une égalité morale, mais c'est toujours un sexisme puisqu'il n'accepte pas l'égalité concrète : éducative, économique civile et politique.

4. Bibliographie

Déloye Yves (1994). *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy,* Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Dumont, Louis, 1977. *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique,* Paris, Gallimard.

Gautherin, Jacqueline. 2002, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914),* Berne, Peter Lang.

Isambert-Jamati Viviane (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement, Sociologie de l'enseignement secondaire,* Paris, PUF.

Le Doeuff Michèle (1998). *Le sexe du savoir,* Paris, Aubier, coll.ALTO.

Lelièvre Claude et Lelièvre Françoise (1991). *Histoire de la scolarisation des filles,* Paris, Nathan.

Mayeur Françoise (1977). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République,* Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.

Mosconi Nicole (1990). « La "femme savante", figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie,* n°93, oct.-nov -déc., p.32 à 35.

Mosconi Nicole (1994), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs,* Paris, L'harmattan.

Sée Camille (1888). *Lycées et collèges de jeunes filles. Recueil de documents, loi, décrets, arrêtés*.

[12] Michèle Le Doeuff (1998), p. 218.