

*L'Émile de Rousseau :
regards d'aujourd'hui*

Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (juin 2012),
« *L'Émile* vu d'aujourd'hui »
organisé à l'initiative de la SOPHIED
avec l'aide de la revue *Le Télémaque*, les laboratoires CERSE
(Caen) et CANTHEL (Paris Descartes), l'IUFM
de Franche-Comté, et l'ANR.

Publication réalisée avec le soutien
de la Mission des célébrations nationales
pour le Tricentenaire de Rousseau.

www.editions-hermann.fr

ISBN : 978 2 7056 8442 6

© 2013, Hermann Éditeurs, 6 rue Labrouste, 75015 Paris

Toute reproduction ou représentation de cet ouvrage, intégrale ou partielle, serait
illicite sans l'autorisation de l'éditeur et constituerait une contrefaçon. Les cas
strictement limités à l'usage privé ou de citation sont régis par la loi du 11 mars 1957.



COLLOQUE DE CERISY

Sous la direction de
ANNE-MARIE DROUIN-HANS, MICHEL FABRE,
DENIS KAMBOUCHNER et ALAIN VERGNIoux

L'Émile de Rousseau :
regards d'aujourd'hui



hermann

Depuis 1876

Ouverture

DENIS KAMBOUCHNER

Avec une complexité de facture et de propos dont bien des aspects restent à explorer, l'*Émile* n'est pas un objet d'archive : c'est une œuvre radicale comme on en compte peu en philosophie, et, malgré toutes les longueurs qu'on voudra, un concentré de pensées dont la provocation traverse les siècles. L'historien n'y trouvera peut-être pas un thème qui ne soit daté, et que d'autres auteurs n'aient annoncé ou pressenti. Voyez par exemple les *Pensées* de Montesquieu :

Je disais que, jusques à sept ou six ans, il ne fallait rien apprendre aux enfants, et que même cela pouvait être dangereux [...]. Les enfants reçoivent partout les idées que donnent les sens [...]. Ils font toutes les réflexions qui sont à leur portée [...]. Quand donc vous voulez leur faire faire vos propres réflexions, vous empêchez les leurs, que la nature leur fait faire [...]. Vous les jetez dans les idées abstraites, pour lesquelles ils n'ont point de sens. [...] Ne leur faites voir rien de mauvais ! Vous n'avez rien autre chose à faire. [...] Laissez former le corps et l'esprit par la nature !¹

N'importe : une force unique émane de ce livre, qui réduit à rien les possibilités d'indifférence, et qui oblige le lecteur à se déclarer.

N'en va-t-il pas ainsi des *Méditations Métaphysiques* ou de *la Généalogie de la morale* ? Sans doute, mais le cartésianisme de doctrine est mort depuis longtemps, et même la révélation

1. Montesquieu, *Mes Pensées* (1720-1755), n° 1756, éd. Barkhausen, in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1964, p. 1032.

nietzschéenne apparaît aujourd'hui très affaiblie. Au contraire, l'*Émile* garde en soi un noyau de vérité vive. Respecter, protéger l'enfance dans l'enfant est toujours pour nous une forme essentielle du *soin*, et si nous voyons bien ce qu'a de chimérique l'idée d'une « éducation négative », les formules alternatives continuent de faire question. Instruire l'enfant de ce qu'on voudra qu'il ait appris, lui faire suivre des règles définies, l'attacher à des traditions ou, comme on dit étourdiment, à des « valeurs », ne serait-ce pas déjà à son égard une violence et un abus ? Et si la réponse est que *cela dépend*, où fixer les seuils en matière d'objets et de méthodes ? Ces questions n'ont cessé de s'alourdir des multiples doutes et soupçons de l'âge moderne s'agissant des formes d'autorité et des dispositifs de domination. Notre crise de l'éducation, si elle existe, n'est pas née avec Rousseau, mais c'est chez lui qu'elle a trouvé sa plus implacable articulation.

Ainsi, l'histoire moderne et contemporaine des idées sur l'éducation est en un sens celle d'une explication jamais achevée avec l'*Émile*. On peut rêver d'une édition commentée de l'ouvrage, qui pour chaque page donnerait tout à la fois un répertoire des doctrines antérieures, un abrégé des discussions qui ont suivi et un aperçu de celles qui restent à mener. Le présent livre n'a pas la prétention d'aller jusque là. Mais son horizon se situe de ce côté.

Présentation

ANNE-MARIE DROUIN-HANS ET MICHEL FABRE

I

Parmi les célébrations nationales de l'année 2012¹, le tricentenaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau commémorait en même temps le *Contrat social* et l'*Émile*, tous deux publiés en 1762. De nombreux colloques ont été consacrés à Rousseau et aux multiples dimensions de son œuvre. Il revenait à la Société francophone de philosophie de l'éducation (SOPPHIED) d'organiser un colloque sur l'*Émile* et la pensée éducative de Rousseau. Ce colloque, dont le titre était « L'*Émile* vu d'aujourd'hui », s'est tenu du 18 au 25 juin 2012, au Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, où l'accueil a été à la fois chaleureux et stimulant pour la réflexion. Nous sommes heureux que ces actes puissent être publiés chez Hermann dans la collection des « Colloques de Cerisy² ».

Ces actes recouvrent l'intégralité des communications et conférences, sans reprendre pour autant exactement le plan de déroulement du colloque ni le même regroupement des

1. La publication de ces actes n'aurait pu se faire sans la subvention accordée à la SOPPHIED (Société francophone de philosophie de l'éducation) par la Mission des célébrations nationale. Qu'elle en soit ici remerciée.

2. Nous remercions les laboratoires universitaires qui ont permis aux intervenants de financer leur séjour, ainsi que ceux qui ont en outre offert une subvention pour l'ensemble du colloque, complétant ainsi l'apport de la SOPPHIED : le CERSE (Caen), le laboratoire CANTHEL (Paris Descartes), l'IUFM de Franche-Comté. Nous remercions l'ANR qui a pris en charge une des journées. Il faut aussi remercier particulièrement la revue *Le Télémaque*.

interventions : les logiques de lecture sont multiples, et les textes se font écho en divers modes.

Le titre du colloque, « *L'Émile* vu d'aujourd'hui », sous l'apparente simplicité de sa formulation, engageait la réflexion dans des démarches audacieuses. Les nombreuses études rousseauistes déjà existantes obligeaient à relever le défi de pouvoir, une fois de plus, parler de Rousseau, et oser espérer en dire des choses nouvelles. Que la philosophie s'attache à penser l'éducation à partir de, avec, ou contre Rousseau, tout en s'associant à des discours issus de sciences humaines était un premier pari, celui de dépasser le sentiment de « dangereuse familiarité » dont parle Michel Foucault³. La volonté de « voir d'aujourd'hui » un texte du XVIII^e siècle était une deuxième audace : il fallait marquer la distance à l'égard du passé – et donc souligner l'historicité de l'éducation – tout en découvrant la proximité d'une parole qui provoque, encore aujourd'hui, à penser et à agir. Le risque était alors celui de rapporter aux conceptions contemporaines un texte ancien de deux cent cinquante ans. Ce risque était tempéré par la prudence historienne, la mise en perspective du texte avec les pensées de l'époque, mais aussi la mise en évidence d'une logique interne – qui permettait de faire du texte de *l'Émile* un objet encore vivant, et par le biais de ce qu'on pourrait appeler un « anachronisme méthodique » conscient et maîtrisé, de rendre possible un dialogue entre des pensées éloignées dans le temps.

Les trois axes du colloque (relecture érudite du texte, analyse de la postérité pédagogique, mise en lumière de la fécondité intellectuelle) ont offert une pluralité d'approches qui se sont croisées et complétées d'une étude à l'autre ou au sein d'une même étude. Selon ce qu'on peut attendre de la dynamique d'un colloque, les communications n'ont pas été simplement juxtaposées, mais se sont répondu en écho, ou de façon contrastée. Les allusions de divers articles à d'autres contributions en témoigneront : si l'on n'a pas nécessairement recherché le

3. FOUCAULT, 1966, p. 359. La dangereuse familiarité étant celle qu'entre-tiennent les sciences humaines avec la philosophie (...et la philosophie avec les sciences humaines).

consensus, la prise en compte de la pensée de l'autre a été tout au long de ces journées une ressource et une modalité de travail unanimement reconnue.

L'inégale longueur de ces contributions correspond à la distribution interne au colloque entre conférences et interventions en table ronde. Les impératifs de la publication se sont souvent traduits par un nouvel effort de synthèse à propos duquel on peut souvent parler d'un véritable ciselage. Que les collègues qui ont bien voulu se plier à ces limites de temps, puis d'espace, en soient chaleureusement remerciés.

Trois thématiques rythment l'ordre dans lequel sont ici présentés les textes : « Mise en perspective d'une pensée », « Visées éducatives », « Fécondité d'une philosophie » :

1. Traité d'éducation traversé de politique, de science et de littérature, l'*Émile* gagne à être mis en relation avec les autres textes de Rousseau, en tant qu'il leur sert de clé d'intelligibilité, tout en étant éclairé en retour par eux. Ce qui ne va pas sans mettre à l'épreuve l'unité de la pensée de Rousseau. Son originalité et son insertion contrastée dans son époque se mesurent par son rapport aux œuvres de ses contemporains, et par le destin ultérieur de sa pensée. Ainsi, la mise en perspective de la pensée de Rousseau consiste à le confronter à lui-même et aux autres. D'où la considération des héritages et contre héritages, et en conséquence, des controverses et ambiguïtés qui peuvent en résulter.

2. Les visées éducatives que l'on peut tirer de la lecture de l'*Émile* sont lisibles à travers quelques mécanismes de la *pédagogie rousseauiste* – expression qui reste à interroger – ou dans ce qui ressort de la part faite aux femmes. La tension entre liberté et nécessité, sous-jacente aux prises de position de Rousseau, éclaire certaines (apparentes?) contradictions. On voit aussi se dégager ce qui, parmi les principes défendus par Rousseau, peut traverser le temps et prendre le risque d'être réinterprété.

3. La lecture de l'*Émile*, nourrie de ces analyses, révèle la fécondité d'une philosophie, où s'exposent toute une problématique de la pensée de soi, une fondation de la morale politique, et une réflexion sur le sens même de l'éducation. Réflexion qui

est une des formes de l'interrogation sur ce qu'être homme – ou se construire comme homme – veut dire, et qui passe par une autre interrogation sur le statut même du texte qui en traite.

Le présent ouvrage se présente donc en trois temps, composés chacun de trois points d'accroche, qui sont comme une invitation au voyage dans la pensée de Rousseau. Dans le détail, d'autres trajets sont possibles, comme ceux qui ont constitué le déroulement du colloque, ou comme ceux qui ont été proposés par manière de bilan lors de la séance de clôture – laquelle ne pouvait clore qu'un moment de la réflexion, et devrait s'ouvrir sur l'indication de nouvelles perspectives.

II

En filant la métaphore, la lecture de l'*Émile* à travers l'idée de « voyage » n'est pas sans fécondité si l'on garde en mémoire comment, au livre V, le voyage apparaît comme modèle d'un rapport au monde et à la connaissance. Le voyage à pied en particulier (« comme Thalès, Platon, Pythagore ») mais aussi comme Rousseau, marcheur infatigable de Genève à Chambéry, de Paris à Ermenonville – rend possible le contact direct aux choses :

Qui est-ce qui, aimant un peu l'agriculture ne veut pas connaître les productions particulières au climat des lieux qu'il traverse et la manière de les cultiver? Qui est-ce qui ayant un peu de goût pour l'histoire naturelle peut se résoudre à passer un terrain sans l'examiner, un rocher sans l'écorcher, des montagnes sans herboriser, des cailloux sans chercher des fossiles. Vos philosophes de ruelles étudient l'histoire naturelle dans des cabinets; ils ont des colifichets, ils savent des noms, et n'ont aucune idée de la nature⁴.

Voilà pour la critique des connaissances indirectes, desséchées, artificielles, livresques ou « de cabinet »... Pour autant, on n'est pas devant l'éloge d'une spontanéité non réglée : « Il

4. OCIV, p. 772.

ne suffit pas pour s'instruire de courir les pays. Il faut savoir voyager⁵». Si Rousseau dit cela quelques pages plus loin que les propos cités précédemment, l'idée était déjà présente et on était loin d'une attitude passive. L'art de voyager reposait sur une curiosité avisée : non seulement on observait, en se plongeant dans les choses réelles, mais on questionnait, on récoltait pour observer plus à loisir et pour comparer. La pensée était en éveil. La connaissance recherchée n'était ni facile ni sans effort, ni sans préparation. Car sans préparation le voyage n'apprend pas grand chose. Rousseau l'affirme clairement ici : « Il y a beaucoup de gens que les voyages instruisent encore moins que les livres » [et on a envie d'ajouter, riant avec Rousseau, « ce n'est pas peu dire! »]; mais Rousseau précise, avec sérieux, que si ces gens peuvent apprendre avec les livres, plus que par les voyages c'est

parce qu'ils ignorent l'art de penser, que dans la lecture leur esprit est au moins guidé par l'auteur, et que dans leurs voyages, ils ne savent rien voir d'eux-mêmes. D'autres ne s'instruisent point, parce qu'ils ne veulent pas s'instruire. Leur objet est si différent que celui-là ne les frappe guère ; c'est grand hasard si l'on voit exactement ce qu'on ne se soucie point de regarder⁶.

Le thème du voyage concentre, en ces deux moments du livre V, des éléments de réponse à la question qui a été à l'origine de ce colloque où l'on cherchait à voir l'*Émile* « d'aujourd'hui » : au-delà du plaisir intellectuel que l'on trouve à lire un philosophe écrivain, au-delà de l'intérêt historique de sa pensée, la lecture de Rousseau peut-elle nourrir les réflexions actuelles sur l'éducation, et donc sur le savoir, la morale, la politique ? Trois types de réponses peuvent être donnés à cette question si l'on prend au sérieux le voyage.

1. Tout d'abord, si le voyage a valeur narrative – Émile va achever sa formation par un voyage de deux années – il est en outre une figure de l'éducation en général, avec ses contraintes

5. OCIV, p. 828.

6. *Ibid.*

subtiles, ses errements et contre-sens possibles, sa nécessaire motivation pour le vrai savoir. Celui-ci passe bien sûr par le contact avec les choses – et c'est ce qui a été retenu le plus souvent des leçons que reçoit Émile – mais le contact avec les choses doit être guidé, préparé, y compris par des livres, c'est-à-dire des lieux où la pensée a pu éprouver son art. Il en découle que l'éducation des choses gagne en pertinence et efficacité grâce à l'éducation des hommes, qui s'efforcent de favoriser le travail de la nature dans la personne de l'élève. L'éducation bonne, comme le voyage bien conçu, est une incitation à regarder avec curiosité.

2. Le voyage, qui suppose un trajet et un déroulement temporel, est aussi une figure du développement de l'enfant, ses découvertes du monde et de soi, un itinéraire de vie, toujours renouvelé, et nourri de ce qui a précédé. Ce qui est dit du voyage vaut pour la vie elle-même : « Nous ne songeons pas seulement aux deux termes mais à l'intervalle qui les sépare. Le voyage même est un plaisir pour nous⁷ ».

3. Le voyage est enfin celui que tout lecteur doit entreprendre en se frayant un chemin et en s'orientant dans les multiples espaces et registres de réflexion de l'*Émile*. Dans cet itinéraire, les lecteurs d'aujourd'hui trouvent comme l'origine de questions qui se posent encore en termes différents, mais où l'on peut retrouver une certaine connivence avec les subtiles analyses de Rousseau, ou parfois aussi de l'agacement, signe assez fort que l'auteur de l'*Émile*, dans cette traversée du temps, devient partiellement notre contemporain. Ceux qu'il fustige parce qu'ils ne savent pas regarder, ou pire, ne le veulent pas, les éducateurs du XXI^e siècle en rencontrent d'équivalents.

Le pari qui avait présidé à la décision de ce colloque semble avoir été gagné : on n'a jamais fini de lire et relire l'*Émile*, et Rousseau n'a jamais fini de nous provoquer à penser. « Quand mes idées seraient mauvaises, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout à fait perdu mon temps », disait Rousseau dans la préface de l'*Émile*. Cette formule impertinente,

7. OCIV, p. 771.

d'une modestie feinte et quelque peu ironique, qui prêche le faux pour faire reconnaître le juste, s'est vue assez bien illustrée au cours de cette semaine de réflexion collective.

III

Nous avons choisi de laisser apparaître la diversité du paysage éditorial s'agissant de l'œuvre de Rousseau : les références ne sont donc pas tirées uniformément d'une même édition. Les cinq tomes de la collection de la Pléiade (Gallimard) sont indiqués *OC* (c'est-à-dire *Œuvres complètes*) avec le numéro du tome. Mais des Œuvres complètes étant en cours d'édition chez Garnier et chez Honoré Champion, l'indication *OC* pour la Pléiade tient plus d'une convention habituelle que de la réalité à venir. Les éditions auxquelles se réfèrent les auteurs sont précisées dans chaque texte de façon simplifiée, et sont reprises et développées dans la bibliographie qui figure en fin de volume. Un autre choix a été, sauf exception, de moderniser l'orthographe, y compris lorsque les citations sont issues de la Pléiade, qui a gardé l'orthographe originelle, afin de faciliter la lecture et pour éviter des erreurs de transcription, considérant que l'on peut aisément retrouver l'orthographe de Rousseau dans les diverses éditions où elle est présente.

Ce livre veut être non seulement le témoignage et le souvenir d'un colloque particulièrement riche en échanges et discussions constructives, mais vise aussi à constituer un outil de travail par sa bibliographie générale et ses *index nominum et rerum*.

Les auteurs

Bruno Bernardi (Institut d'histoire de la pensée classique – UMR 5037 et Collège International de Philosophie) fait porter ses recherches sur l'œuvre et la pensée de Rousseau et sur l'histoire conceptuelle de la modernité politique.

Pierre Billouet, agrégé et docteur en philosophie; MCF (HDR) honoraire (Nantes).

Sébastien Charbonnier est professeur agrégé de philosophie, docteur en sciences de l'éducation (CREN). Son dernier ouvrage est une analyse critique de ce que peut signifier « philosophie » pour nous aujourd'hui (*Que peut la philosophie?*, Seuil).

Sonia Cherrad, docteur en littérature française, a enseigné à l'Université Rennes 2 et à l'Université des Antilles et de la Guyane. Sa thèse paraîtra aux SVEC en 2014 sous le titre *L'Éducation des Lumières. Le discours pédagogique féminin au XVIII^e siècle*. Elle est l'auteur d'articles sur des pédagogues féminins (Mme d'Épinay, Mme Le Prince de Beaumont) ainsi que sur Rousseau.

François Coppens. Docteur en philosophie, Chargé de cours en philosophie en Haute-École (Léonard de Vinci et Henallux) en Belgique. Ses travaux portent sur Leo Strauss, Emmanuel Levinas, la philosophie de l'éducation et la philosophie politique (Moyen Âge et tournant de la Modernité).

Vincent Descombes, directeur d'études à l'EHESS. Philosophe, il a publié dernièrement *Les embarras de l'identité* (Gallimard, 2013), *Le raisonnement de l'ours* (Seuil, 2007), *Le complément de sujet* (Gallimard, 2004).

Anne-Marie Drouin-Hans a été MCF (HDR) (Sciences de l'éducation, Dijon) jusqu'en 2008, après avoir été professeur

de philosophie en lycée et ENI. Présidente de la SOPPHIED de 2006 à 2012, elle en est maintenant Présidente d'honneur.

Jean-Marc Drouin, Professeur du Muséum national d'histoire naturelle en philosophie et histoire des sciences, ancien directeur adjoint du Centre A. Koyré.

Éric Dubreucq, MCF philosophie de l'éducation, Université de Strasbourg et IUFM de Franche Comté, C3S EA4660.

Michel Fabre est agrégé de philosophie, professeur des Universités au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) et président de la Sofphied. Il a notamment publié *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette (1999) et *Éduquer pour un monde problématique*, Paris, PUF, 2011.

Luis Manuel Flores, docteur en philosophie de l'Université Catholique de Louvain. Professeur de philosophie à la Pontifical Université Catholique de Chili, où il enseigne l'épistémologie (Faculté d'Éducation et Faculté de Sciences Biologiques). Publie sur phénoménologie, pensée complexe, éducation.

Brigitte Frelat-Kahn, docteure en philosophie, est professeure des universités à l'UPJV (Amiens) où elle enseigne la philosophie de l'éducation. Parmi ses ouvrages : *L'école en France et la pensée libérale* (Ellipses 1999) et *Pragmatisme et éducation : James, Dewey, Rorty* (Vrin, 2013).

Christiane Gohier, professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, chercheuse au Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), travaux sur les questions d'éthique en éducation et sur l'identité professionnelle des enseignants.

Renaud Hétier, Docteur en Sciences de l'Éducation, MCF (Université Catholique de l'Ouest, Angers, et CREN, EA 2661).

Action et morale dans les récits et contes, anthropologie de la culture numérique, philosophie de l'éducation, de la pédagogie et de l'enseignement.

Denis Kambouchner, professeur d'histoire de la philosophie moderne à l'Université Paris 1. Sur la culture et l'éducation, a notamment publié « La culture », in *Notions de philosophie* (Folio, 1995, vol. 3), *Une école contre l'autre* (PUF, 2000) et *L'école, question philosophique* (Fayard, 2013).

Alain Kerlan, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 (ISPEF). Ses travaux portent sur les relations entre l'art, l'esthétique et l'éducation. Il a notamment publié : *L'art pour éduquer?* (Laval, PUL, 2004), et a co-dirigé *Paul Ricoeur et la question éducative* (avec Denis Simard, PUL, 2011), et *Repenser l'enfance?* (avec Laurence Loeffel, Hermann 2012).

Bérengère Kolly est docteure en philosophie, chargée d'enseignement et chercheure associée au LISEC Lorraine et à l'Institut ACTE. Elle travaille les questions de philosophie politique et les questions éducatives à partir de et par la question des sexes.

Volker Kraft, né en 1951 à Kiel, Allemagne, est professeur et consultant en pédagogie, pédagogie sociale et psychologie à l'université de Neubrandenburg. Domaines de recherches : pédagogie historique et générale, psychanalyse, théorie des systèmes et recherche scientifique.

Jean-Marc Lamarre, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, IUFM des Pays de la Loire, CREN Université de Nantes. Travaux en philosophie de l'éducation (saint Augustin, Érasme, Rousseau, Fichte, Pestalozzi, Levinas).

Charles Larmore est professeur de philosophie à la Brown University (Providence, USA). Il est l'auteur (en français comme en anglais) de plusieurs ouvrages en philosophie morale et politique comme en histoire de la philosophie.

Laurence Loeffel. Après une carrière universitaire en Sciences de l'éducation, Inspectrice générale de l'Éducation nationale. En croisant histoire des idées éducatives et philosophie de l'éducation, ses travaux portent sur les normes de l'éducation scolaire et leur évolution, et en particulier la morale laïque, la démocratie, la citoyenneté.

Thierry Machefert, Professeur agrégé de philosophie à l'IUFM-Université de Caen Basse-Normandie. Prépare un doctorat en Sciences de l'éducation sur la philosophie et la pédagogie chez Gabriel Compayré. Centres d'intérêt : autorité, discipline, éducation morale.

Didier Moreau, Professeur à l'Université Paris VIII, enseigne la philosophie et l'éthique de l'éducation. Ses recherches actuelles, au sein du Laboratoire de Philosophie, questionnent les textes essentiels de l'éducation en les situant dans une histoire toujours contemporaine de la métaphysique.

Nicole Mosconi, professeure émérite en Sciences de l'Éducation à Paris Ouest-Nanterre La Défense, ancienne élève de l'ENS Sèvres, agrégée de Philosophie. Ses recherches portent sur la mixité scolaire, le genre, les savoirs et le rapport au savoir.

Cécile Nail est ancienne élève de l'ENS-Ulm, agrégée et doctorante en philosophie (Paris 1), ses travaux portent sur la question de l'éducation chez Rousseau.

Jean-François Nordmann est MCF en philosophie à l'Université de Cergy-Pontoise/IUFM et membre du laboratoire EMA (École Mutations Apprentissages). Il travaille actuellement à développer l'hypothèse des « configurations d'assujettissement » scolaires et sociétales.

Dominique Ottavi, philosophe, professeur en sciences de l'éducation (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CREF) poursuit des recherches sur l'histoire des idées éducatives, en

particulier l'histoire de l'Éducation nouvelle, ainsi que sur l'histoire de la psychologie de l'enfant.

Luca Paltrinieri, chargé de recherche au Centre pour l'innovation et la recherche en pédagogie (CCI-Paris-IdF), membre associé du Centre International pour l'étude de la Philosophie Française Contemporaine (ENS-Ulm). Spécialiste de Michel Foucault, de philosophie politique et de philosophie de l'éducation.

Valérie Perez, enseigne à l'université de La Rochelle. Elle est rattachée au laboratoire LLCP de l'université de Paris 8. Elle fait partie du séminaire de Recherches « Rétif et la Bible » (Université de Metz) et s'intéresse aux relations entre philosophie et littérature.

Alain Pierrot, Professeur de philosophie et d'anthropologie de l'éducation à Paris V (CANTHEL). Après Wittgenstein, Dewey, l'acquisition du langage, l'immigration et les Roms, thèmes actuels : le dressage et l'écriture ; les activités graphiques (en Afrique).

Jean-Claude Quentel est psychologue clinicien et Professeur à l'Université européenne de Bretagne-Rennes 2, membre du CIAPHS (E.A. 2241). Ses thèmes de recherche portent sur l'enfant, l'adolescent, la parentalité, ainsi que l'épistémologie.

Michel Soëtard. Professeur émérite de philosophie de l'éducation et d'histoire de la pensée pédagogique à l'Université Catholique de l'Ouest (Angers). Spécialiste de Pestalozzi, il préside le comité scientifique du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi (Yverdon), qui a entrepris un vaste projet de traduction et de publication des œuvres du pédagogue suisse.

André Turmel (Université Laval, Québec) : recherches en sociologie de l'enfance sur les rapports entre sciences-normalité-enfance centrées sur le régime de visualisation graphique

de la normalité émergeant au XIX^e siècle. Auteur de plusieurs publications sur la sociologie historique de l'enfance.

Alain Vergnioux. Ancien élève de l'ENS Lyon, agrégé de philosophie, Docteur en philosophie. Professeur de Sciences de l'éducation émérite de l'Université de Caen. Ses domaines de recherche sont la philosophie des sciences et la philosophie de l'éducation.

Table des matières

Ouverture	5
DENIS KAMBOUCHNER	
Présentation	7
ANNE-MARIE DROUIN-HANS ET MICHEL FABRE	
I	7
II	10
III	13

MISE EN PERSPECTIVE

ROUSSEAU ET ROUSSEAU, ROUSSEAU ET LES AUTRES

I. Contexte intellectuel et vérité philosophique de la <i>Profession de foi du vicaire savoyard</i>	19
CHARLES LARMORE	
I	19
II	23
III	28
IV	32
II. Rousseau lecteur d'Helvétius	37
ALAIN VERGNIoux	
I. Le texte d'Helvétius et les annotations de Rousseau	39
1. <i>Discussion sur le Discours I. De l'esprit en lui-même</i>	39

2. <i>Discussion sur le Discours II.</i>	
<i>De l'esprit par rapport à la société</i>	41
II. Examen critique de la controverse	42
1. <i>Controverse 1 : sensation/jugement/sentiment</i>	42
1.1. <i>Sensation</i>	42
1.2. <i>Jugement</i>	44
1.3. <i>Sentiment</i>	45
2. <i>Controverse 2 : Amour de soi/utilité/intérêt</i>	48
2.1. <i>La thèse d'Helvétius</i>	48
2.2. <i>La thématization rousseauiste de l'amour de soi</i> <i>et de l'intérêt</i>	48
III. Bilan épistémologique	51
III. Le vrai problème des fausses idées	55
DENIS KAMBOUCHNER	
I	55
II	58
III	62
IV	67

HÉRITAGES ET CONTRE-HÉRITAGES

I. Mais que sont les idées de Rousseau devenues?	
L'école nord-américaine de Dewey à Lipman	75
CHRISTIANE GOHIER	
I. Dewey : expérience, situations-problèmes et raisonnement structuré	76
II. Lipman : communauté philosophique, sentiments et créativité	80
III. Conclusion	83

II. *Émile*, précurseur de la psychologie de l'enfant? 85

LAURENCE LOEFFEL

- I. Le projet d'une Science de l'enfant 87
- II. *Émile*, précurseur de la psychologie des stades? 90
- III. Psychologie et pédagogie 94
- IV. Conclusion 97

**III. La nouvelle sociologie de l'enfance
au prisme de Rousseau et de Locke 99**

ANDRÉ TURMEL

- I. Le dispositif cognitif collectif : de Locke à Rousseau 100
- II. Locke et la théorie de la connaissance 101
- III. *Some thoughts concerning education* 103
- IV. James, Jenks et Prout : *Theorizing Childhood* (1998) 108

IV. L'enfant de l'*Émile*. Entre identité et différence 111

JEAN-CLAUDE QUENTEL

- I. Un fonctionnement identique en son principe
à celui de l'adulte 112
- II. Un fonctionnement spécifique 115
- III. Le statut anthropologique de l'enfant 117

CONTROVERSE, AMBIGUÏTÉS

**I. Gabriel Compayré lecteur de Jean-Jacques Rousseau :
les ambiguïtés d'une époque 123**

THIERRY MACHEFERT

- I. Construction intellectuelle de l'École républicaine 123
- II. Compayré et Rousseau : les ambivalences d'un jugement .. 124
- III. Les ambiguïtés d'une époque 125

IV. Le Discours sur Jean-Jacques Rousseau (1868)	125
1. <i>La tonalité générale du Discours</i>	126
2. <i>Émile et l'éducation</i>	127
3. <i>L'éducation selon la nature</i>	128
4. <i>Justes principes, fausses applications</i>	129
V. Conclusion	129
II. L'autre Rousseau	131
DOMINIQUE OTTAVI	
I. Cohérence et pratique	132
II. Des contradicteurs de Rousseau	133
III. Rousseau contre le Progrès	134
IV. Rousseau et le Nouvel humanisme	138
V. Irving Babbitt et l'histoire de l'éducation	142
VI. Conclusion	145
III. Rousseau et le « secret » de l'anthropologie	147
ALAIN PIERROT	
I. Voyages, conformisme et engagement politique chez soi ..	150
II. Enquête de terrain, empirisme, théorie et valeurs	153
III. Nature humaine, consensus et contrat	156
IV. Écriture, domination et oralité	160
V. Rousseau, le dressage et l'écriture	161

VISÉES ÉDUCATIVES

Y A-T-IL UNE PÉDAGOGIE ROUSSEAUISTE ?

I. Le dispositif de l'Émile comme analyseur pédagogique	169
MICHEL FABRE	
I. Le tissu composite de l'Émile	170
II. L'Émile comme dispositif	173
1. Premier agencement : métaphysique/axiologique	173
2. Deuxième agencement : épistémologique	174
3. Troisième agencement : relationnel	175
4. Quatrième agencement : maïeutique	177
III. Le testament et l'héritage	178
1. L'agencement métaphysique/axiologique	178
2. L'agencement épistémologique	179
3. L'agencement relationnel	179
4. L'agencement maïeutique	180
IV. Conclusion	181
II. Quelle place pour le jeu dans l'éducation rousseauiste ?	183
CÉCILE NAIL	
I	183
II	186
III	190
III. La force est-elle avec Émile ?	191
SÉBASTIEN CHARBONNIER	
I. La force : un concept architectural et polysémique	192
II. Portée ontologique de la force : l'avènement des dispositions	193

III. Vertus gnoséologiques de la force : se connaître et se créer	194
IV. Identité morale de la force et de la bonté	196
V. Conclusion	197
IV. Rousseau pédagogue de la botanique	199
JEAN-MARC DROUIN	
I. Promenades et lectures	200
II. Maître et élèves	201
III. Routes et sentiers	204
IV. Conclusion	207
V. De la raison éducative dans l'Émile	209
MICHEL SOËTARD	
I	209
II	212
III	214
IV	219

LA PART DES FEMMES

I. Sophie ou l'égalité dans la différence	225
NICOLE MOSCONI	
I. Rousseau et la dépendance de la femme	225
1. <i>La nature de la femme</i>	225
2. <i>Finalités de l'éducation des filles</i>	228
3. <i>L'éducation des filles</i>	229
II. Marie Wollstonecraft et les droits de la femme	232
1. <i>Critique du despotisme</i>	232
2. <i>Critique de la conception rousseauiste du mariage</i>	234

3. *Critique de la conception rousseauiste
de l'éducation des filles* 236
 4. *Comment éduquer les filles ?* 237
 III. Conclusion 239

II. Sophie ou l'éducation politique 241

BÉRENGÈRE KOLLY

I. Sophie et Émile : famille et société politique 242
 II. De l'éducation – ou non éducation – de Sophie 243
 III. Conclusion 246

**III. L'éducation des filles dans *Émile ou de l'éducation*
et dans le discours pédagogique féminin
du XVIII^e siècle** 249

SONIA CHERRAD

I. Une éducation nouvelle 250
 II. L'éducation négative 252
 III. Conclusion 255

LIBERTÉ, NÉCESSITÉ

**I. « Gouverner par la nécessité » : l'ordre des choses
dans la philosophie de l'éducation de Rousseau** 259

FRANÇOIS COPPENS

I. Cinq évidences 259
 II. Retournement : l'objet imaginaire 262
 III. Conclusion 264

**II. Le projet d'éducation rousseauiste
entre émancipation et réassujettissement 267**
JEAN-FRANÇOIS NORDMANN

**III. Le gouverneur, le philosophe et l'enfant :
trois figures du temps stoïcien
dans *Émile ou de l'éducation* 273**
VALÉRIE PÉREZ

I. Le gouverneur 275
II. Le Philosophe 277
III. L'enfant 280
IV. Conclusion 282

IV. Lier le geste à la parole pour faire réalité 283
RENAUD HÉTIER

I. Du refus de la directivité 283
II. Du refus du discours 285
III. Les fictions et leur langage : du discours à la parole 286
IV. Conclusion 289

FÉCONDITÉ

LA PENSÉE DE SOI

I. Le moi d'Émile 295
VINCENT DESCOMBES

I. Quelques remarques préliminaires 295
II. Le couple phénoménologique 301
III. Le couple pédagogique 307
IV. Sortir hors de soi? 310

II. La découverte de la subjectivité chez Rousseau. Vers une phénoménologie de l'expérience humaine du savoir	315
LUIS MANUEL FLORES	
I. La visée phénoménologique de l'expérience subjective dans l' <i>Émile</i>	317
II. Vers une phénoménologie de l'expérience humaine du savoir	320
III. <i>Émile</i> ou l'anthropologie de l'amour	325
ÉRIC DUBREUCQ	
I. L'éducation nouvelle et Rousseau	325
II. Deux amours en l'homme	326
III. Une anthropologie augustinienne de l'amour	327
IV. L'amour-propre ou l'origine profane du mal	328
V. La mystique de l'éducation nouvelle	330
IV. <i>Émile</i> et l'espace éducatif	331
BRIGITTE FRELAT-KAHN	
I. Les lieux d' <i>Émile</i>	331
1. <i>Le décor</i>	331
2. <i>La rupture</i>	332
3. <i>Les lieux publics</i>	334
II. Les principes d'une Éducation vers la socialité	336
1. <i>La primauté de l'espace domestique et privé</i>	336
2. <i>La détestation des villes</i>	337
3. <i>La place des voyages</i>	338
III. Le rejet de l'espace public et les enjeux sur l'éducation ...	340
1. <i>Le refus du public comme refus du cosmopolite</i>	341
2. <i>Le refus de l'artifice</i>	343
IV. Conclusion	345

PHILOSOPHIE MORALE ET POLITIQUE

I. L'éducation du citoyen ?	349
PIERRE BILLOUET	
I. Une pensée discordante	350
II. Le primat de la morale sur le politique	350
III. L'éducation domestique du citoyen sur une planète finie	351
IV. La réconciliation démocratique	352
V. Le problème	354
VI. La méchanceté du bon cœur	355
II. Éduquer et gouverner : les conditions de possibilité de l'éducation politique	357
LUCA PALTRINIERI	
I. La notion de gouvernement chez Rousseau	359
II. Gouverner et éduquer : de la ruse aux « choses »	361
III. Pédagogie du politique	364
III. L'Émile et « le partage du sensible »	367
ALAIN KERLAN	
I. Sous le signe des paradoxes et des oxymores	367
II. La leçon de dessin	368
III. <i>Æsthesis</i> et politique	370
IV. Le « partage du sensible » et le partage éducatif	372
V. Le sensible, mais quel sensible?	378
VI. Considérations prospectives	381

IV. La leçon de morale politique de l'Émile	383
BRUNO BERNARDI	
I. Sous le traité d'éducation : un traité de politique	384
II. L'homme est un être relatif	387
III. Former un homme selon la nature pour la vie en société	389
IV. Le double enracinement de l'engagement politique	394

L'ÉMILE, UN STATUT PROBLÉMATIQUE

I. L'Émile comme construction idéaltype de l'éducation	403
VOLKER KRAFT	
I. L'« Idéaltypique » dans la sociologie compréhensive de Max Weber et d'Alfred Schütz	404
II. <i>Émile</i> comme construction idéaltypique	410
1. <i>L'intention systématique</i>	410
2. <i>Réalité et utopie constructive</i>	413
3. « <i>Génétique de la construction</i> » : <i>la naissance des homunculi</i>	414
4. <i>Le typique des types : la constance des motifs</i>	416
III. Le savoir nécessaire à la construction	418
II. L'Émile et <i>Les Solitaires</i> : quand l'éducation réussie passe par l'échec assumé	421
ANNE-MARIE DROUIN-HANS	
I. Les aventures d'un roman d'aventures	422
II. <i>Les Solitaires</i> , roman de l'échec éducatif?	424
III. La réussite au-delà des épreuves	426
IV. La faille d'une éducation	429
V. L'impossible réussite	432
VI. Conclusion	434

III. Lire l'Émile à la lumière de la <i>Profession de foi</i> du vicaire savoyard	437
JEAN-MARC LAMARRE	
I. Un dispositif éducatif	437
II. Le fondement de l'éducation	439
III. Le moment de l'éducation philosophique et religieuse ...	440
IV. Les paradoxes d'une éducation métamorphique : l'Émile de Jean-Jacques Rousseau	443
DIDIER MOREAU	
I. Introduction	443
II. Situation de Rousseau	444
III. Conséquences ontologiques : l'éducation comme « supplément »	448
IV. La logique de la conversion et la question ontologique ..	450
V. L'éducation négative	454
VI. Paradoxes de la métamorphose	455
VII. Philosophie de la métamorphose	458
Conclusion	463
ALAIN VERGNIoux	
I	463
II	464
III	466
Bibliographie générale	469
Les auteurs	495
Index nominum	501
Index rerum	509



CERISY

Le **Centre Culturel International** de Cerisy propose, chaque année, de fin mai à début octobre, dans le cadre accueillant d'un château construit au début du **xvii^e** siècle, monument historique, des rencontres réunissant artistes, chercheurs, enseignants, étudiants, acteurs économiques et sociaux, mais aussi un vaste public intéressé par les échanges culturels et scientifiques.



Une longue tradition culturelle

- Entre 1910 et 1939, Paul Desjardins organise à l'abbaye de Pontigny les célèbres **décades**, qui réunissent d'éminentes personnalités pour débattre de thèmes artistiques, littéraires, sociaux, politiques.
- En 1952, Anne Heurgon-Desjardins, remettant le château en état, crée le **Centre Culturel de Cerisy** et poursuit, en lui donnant sa marque personnelle, l'œuvre de son père.
- De 1977 à 2006, ses filles, Catherine Peyrou et Edith Heurgon, ont repris le flambeau et donné une nouvelle ampleur aux activités.
- Aujourd'hui, après la disparition de Catherine Peyrou, Cerisy continue sous la direction d'Edith Heurgon, grâce à l'action de Jacques Peyrou accompagné de ses enfants, avec le concours de toute l'équipe du Centre.



Un même projet original

- Accueillir dans un cadre prestigieux, éloigné des agitations urbaines, pendant une période assez longue, des personnes qu'anime un même attrait pour les échanges, afin que, dans la réflexion commune, s'inventent des idées neuves et se tissent des liens durables.
- La Société civile met gracieusement les lieux à la disposition de l'**Association des Amis de Pontigny-Cerisy**, sans but lucratif et reconnue d'utilité publique, présidée actuellement par Jean-Baptiste de Foucauld, inspecteur général des finances honoraire.



Une régulière action soutenue

- Le **Centre Culturel**, principal moyen d'action de l'Association, a organisé près de 700 colloques abondant, en toute indépendance d'esprit, les thèmes les plus divers. Ces colloques ont donné lieu, chez divers éditeurs, à la publication de près de **500 ouvrages**.
- Le **Centre National du Livre** assure une aide continue pour l'organisation et l'édition des colloques. Les **collectivités territoriales** (Conseil régional de Basse Normandie, Conseil général de la Manche, Communauté de Communes de Cerisy) et la **Direction régionale des Affaires culturelles** apportent leur soutien au Centre, qui organise, en outre, avec les **Universités de Caen et de Rennes 2**, des rencontres sur des thèmes concernant la Normandie et le Grand Ouest.
- Un **Cercle des Partenaires**, formé d'entreprises, de collectivités locales et d'organismes publics, soutient, voire initie, des rencontres de **prospective** sur les principaux **enjeux contemporains**.
- Depuis 2012, une nouvelle salle de conférences, moderne et accessible, propose une formule nouvelle : les **Entretiens de la Laiterie**, journées d'échanges et de débats, à l'initiative des partenaires de l'Association.

Renseignements : CCIC, 27 rue de Boulainvilliers, F – 75 016 PARIS
Paris (Tél. 01 45 20 42 03, le vendredi a.m.), Cerisy (Tél. 02 33 46 91 66, Fax. 02 33 46 11 39)
Internet : www.ccc-cerisy.asso.fr ; Courriel : info.cerisy@ccc-cerisy.asso.fr



COLLOQUES DE CERISY (Choix de publications)

- L'Activité marchande sans le marché ?, Presses des Mines, 2010
- L'Ailleurs depuis le romantisme, Hermann, 2009
- Yves Bonnefoy : poésie, recherche et savoirs, Hermann, 2007
- Civilisations mondialisées? de l'éthologie à la prospective, L'Aube, 2004
- Communiquer/transmettre (autour de Régis Debray), Gallimard, 2001
- Connaissance, activité, organisation, La Découverte, 2005
- Les nouveaux régimes de la Conception, Vuibert, 2008
- L'émergence des Cosmopolitiques, La Découverte, 2007
- Déterminismes et complexités (autour d'Henri Atlan), La Découverte, 2008
- Le Développement durable, c'est enfin du bonheur, L'Aube, 2006
- Interpréter Diderot aujourd'hui, Le Sycomore, 1984, rééd. Hermann, 2013
- Jean-Pierre Dupuy : l'œil du cyclone, Carnets nord, 2008
- Peurs et plaisirs de l'Eau, Hermann, 2010
- Le sens de l'école et la démocratie, Peter Lang, 2001
- L'Economie de la connaissance et ses territoires, Hermann, 2010
- L'Economie des services pour un développement durable, L'Harmattan, 2007
- Education et longue durée, PU de Caen, 2007
- L'Ethnométhodologie, une sociologie radicale, La Découverte, 2001
- L'Habiter dans sa poétique première, Donner lieu, 2008
- L'Individu aujourd'hui, PU de Rennes, 2010
- Intelligence de la complexité, L'Aube, 2007, rééd. Hermann 2013
- Logique de l'espace, esprit des lieux, Belin, 2000
- Mauss vivant, Revue du Mauss, La Découverte, 2010
- Modernité, la nouvelle carte du temps, L'Aube, 2003
- Les « nous » et les « je » qui inventent la cité, L'Aube, 2003
- La Nuit en question(s), L'Aube, 2005
- De Pontigny à Cerisy : des lieux pour « penser avec ensemble », Hermann, 2011
- Prendre soin : savoirs, pratiques, nouvelles perspectives, Hermann, 2013
- Prospective pour une gouvernance démocratique, L'Aube, 2000
- Les nouvelles raisons du savoir, L'Aube, 2002
- Rabelais et la question du sens, Etudes Rabelaisiennes, Droz, 2011
- Du Risque à la menace : penser la catastrophe, PUF, 2013
- L'actualité du saint-simonisme, PUF, 2004
- Sciences cognitives (Introduction aux), Gallimard, Folio, 1994, rééd. 2004
- Les Sens du mouvement, Belin, 2004
- Les Sentiments et le politique, L'Harmattan, 2007
- La Sérénipité : le hasard heureux, Hermann, 2011
- S.I.E.C.L.E., 100 ans de rencontres: Pontigny, Cerisy, IMEC, 2005
- Les Socialismes, Le Bord de l'eau, 2012
- L'empreinte de la Technique sur la société, L'Harmattan, 2010
- Le Travail entre l'entreprise et la cité, L'Aube, 2001
- Les Universités populaires, Autrement, 2012