

Dear Jennifer Popiel, I would like to tell You first I am very pleased to introduce You here at l'Ecole Normale Supérieure de Lyon. You are Associate Professor at Saint Louis University College of Arts and Humanities.

What we can say about your main issues is that they deal with historical questions that involve women. More accurately, how women organized their worlds, where they found agency and how the culture around them affected their social visions.

May I can say that with the publication of your book *Rousseau's Daughters*, your historical horizons expended. You used all of these historical *corpus* to explore how French culture, especially *the rhetoric of nurturing domesticity*, shaped eighteenth- and nineteenth-century women's life.

So, what we agreed was I will make my presentation in french – You've received it by mail few days ago and You will discuss my remarks in english or french as it is more convinient for you.

Préalablement je voudrais dire de quel point de vue je me situe pour lire votre beau livre. Je ne suis pas historien de profession mais philosophe ; cependant, je m'intéresse beaucoup au XVIIIe siècle et aux questions que vous posez dans votre livre. C'est donc à partir de là que je vais lire votre enquête et que je vous poserai quelques questions.

Le titre complet de votre livre est : *Rousseau's Daughters. Domesticity, Education, and Autonomy in Modern France*. Il y est donc question d'une contribution à l'histoire de la constitution de l'espace domestique et vous prenez le problème à partir d'un axe central qui est celui de *la modification des fonctions et des fins* attribuées et assignées à l'éducation.

Plus précisément, vous entendez démontrer que le tournant des 18^e et 19^e siècle marque l'avènement d'un *nouvel espace* « domestique » que l'on ne peut pas réduire à n'être que l'espace *féminin* dans lequel la femme « épouse » et / ou « mère » se trouverait *confinée*, délaissant l'espace public du politique désormais dévolu à l'homme, citoyen *et* père de famille.

L'un des intérêts de votre enquête est alors de revenir sur *une hypothèse communément admise*, confortée par certaines des grandes études du féminisme américain des années 80-90 — qu'il soit « libéral » comme chez Suzan Moller Okin, qu'il soit « critique » et « matérialiste » comme chez Carol Pateman — et qui veut que *l'accomplissement de la « modernité politique »*, telle qu'on pourrait l'observer dans *les grands siècles de révolutions*, entérinerait la distinction définitive d'un public *masculin* et d'un privé *féminin*.

Depuis les études pionnières de C. Pateman, l'on peut proposer une lecture du *contrat* et du moment du « *consentement* » comme ce qui, tout à la fois, *légalise* et *légitime* l'assujettissement de la femme-individu à l'homme-citoyen et mari.

CP propose, notamment, une réinterprétation des pages lockéennes consacrées au « *contrat de mariage* » qui fonde, *en droit*, ce qui est déjà *en fait*, à savoir l'opposition entre un espace public pensé dans des termes *constructivistes* qui sont précisément ceux du « *contrat* », et un espace privé qui est d'abord celui de la « *famille* » pensé dans des termes « *naturalistes* » ou « *organicistes* » qui rapprochent cet univers des vieilles conceptions « *communautaristes* » du « *vivre ensemble* » où prévaut le principe *hiérarchique* des rapports entre *membres*.

Ainsi que le dit très explicitement J. Locke, l'enfant ou la mère ne sont pas des « *individus* » complets, aboutis si l'on veut, et donc autonomes ; et pour cette raison, *ils ne sont pas à égalité* avec le père-individu-citoyen.

En clair, le contrat permet tout à la fois de revendiquer l'égalité entre les hommes et l'inégalité entre les hommes et les femmes, c'est-à-dire l'assujettissement des femmes aux hommes parce que, précisément, les espaces du public et du privé ne relèvent pas d'une même nature : d'un côté, c'est l'artifice qui institue l'égalité et la liberté ; de l'autre, c'est la nature qui soutient l'inégalité et maintient la soumission.

Il me semble que c'est là, et depuis *un certain point de vue historique*, qu'intervient et se justifie votre enquête et les résultats qu'elle propose.

Je souhaiterais, dans un premier temps, présenter votre démarche et quelques-uns de ses résultats les plus significatifs ; je voudrais, dans un second temps, vous poser une ou deux questions.

I — *L'invention d'une sphère domestique « citoyenne » : éducation et constitution de l'individu-citoyen*

Le corpus et la méthode —

Je reviens d'abord sur votre démarche et le matériau qui constitue le support de votre enquête. Votre travail relève de *l'histoire matérielle et culturelle* puisque, et c'est un intérêt non négligeable, vous proposez tout en même temps *de vous rapporter à des auteurs majeurs* de la philosophie des Lumières françaises – *Rousseau* principalement, j'y reviendrai - ; vous justifiez aussi la nécessité de prendre en compte un corpus absolument décisif pour l'histoire que vous écrivez, qui est celui des *manuels d'éducation* ; vous prenez aussi en compte les débats parlementaires - et ils furent nombreux et souvent déterminants - portant sur les projets de régénération et d'éducation du citoyen, portant sur la construction progressive de la distinction entre « *éducation* » et « *instruction* ».

Enfin, peut-être dans une veine foucaldienne, celle des textes portant sur la *gouvernementalité*, les *techniques de gouvernement de soi*, etc., vous vous attachez à relier ces divers aspects à une observation non moins attentive de *l'histoire des modes vestimentaires* pour les jeunes filles et les jeunes garçons [vous y consacrez tout le chapitre 2 « *Freeing the Body, Educating the Mind: Childhood in clothing and Toys* »].

A juste titre, vous y repérez l'inscription de quelques-unes des grandes transformations dont vous vous faites l'interprète à propos de ce ou ces basculements qui interviennent entre 1750 et 1830 [en restant approximatif].

Il me semble que ces partis pris concernant le *corpus* sont amplement justifiés : Rousseau, on le sait, a consacré de nombreux textes au problème de l'éducation – *L'Emile*, bien sûr, auquel vous vous référez principalement, mais aussi *La Nouvelle Héloïse*, de larges extraits de ses *Confessions*, etc. Et s'il fut souvent revendiqué ou décrié pour certains de ces écrits politiques pendant et après la révolution, vous montrez avec pertinence qu'il est non moins sollicité dans les manuels d'éducation et qu'à ce titre, il est un élément décisif de *la matrice culturelle* que vous définissez.

J'ai, sur ce plan, beaucoup apprécié la manière dont les liens que vous établissez entre votre commentaire de Rousseau et la mise au jour des « usages » dont il est l'objet dans ces manuels d'éducation, vous permettaient de mettre au jour ce travail si complexe des transformations d'idées ou de concepts en « pratiques » ou, du moins, en *normes* définissant des *pratiques*. Il y a là un aspect de votre enquête qui m'a vraiment passionné.

Mais *la liaison* avec les *corpus* portant sur les vêtements et les jeux ainsi que sur les « *modes vestimentaires* » n'en est pas moins évidente et là encore, elle illustre *exemplairement* cette idée que *le problème de l'éducation* est celui de l'âme *dans* le corps ; parce que le corps n'est pas seulement une image de l'âme ; il en est, pour reprendre cette formule saisissante de Pascal, « *le pense-bête* ».

Aussi, le lecteur un peu béotien que je suis, a été intéressé par ces *correspondances* que vous établissez entre les diverses strates de votre *corpus*. Parce que les projets d'éducation et de régénération avaient des ambitions « totalisantes », comprendre ce qu'ils impliquaient sur le plan de la constitution du « citoyen » enveloppait cette approche *globalisante*.

Néanmoins, la seconde partie du titre de votre ouvrage apporte, tout à la fois, une *précision* et une *limitation* au projet qui est le vôtre : cette éducation du corps et de l'âme vise *l'incarnation* d'une valeur essentielle à la constitution de cette nouvelle figure de l'individu : celle d'*autonomie*. Non pas pour elle-même, mais parce que *l'autonomie est condition de possibilité de la liberté* et, notamment, de la pensée libre sans laquelle il n'est point de véritable « citoyen ».

Après tout, la revendication cartésienne, dans le Grand Siècle, d'une défiance essentielle à l'égard des « *autorités* », celle de l'École mais aussi celle de l'Église, était posée comme une des

conditions de possibilité d'une pensée *véritable*, c'est-à-dire d'une pensée *émancipée* de toute tutelle : ce que délimite précisément *l'autonomie*.

Ce geste, profondément *critique* et *salvateur*, vous vous efforcez de le repérer, sur un autre plan, *politique* cette fois, à une autre époque, *le tournant des 18^e et 19^e*, et à une autre échelle bien sûr : la constitution du l'individu et du citoyen libres et pour cela « autonomes ».

La *valeur d'autonomie* est donc au cœur de votre enquête, et elle justifie que vous portiez attention à tout ce qui, dans les discours portant sur l'éducation, s'y rapporte. Mais la question n'est pas, je le rappelle, celle de savoir *pourquoi* la valeur d'autonomie et *en quoi* elle est effectivement condition d'une pensée et d'une conduite libres. Elle est plutôt, et c'est ce qui m'a intéressé, « *comment* » *peut-on faire de l'autonomie autre chose qu'une idée, une valeur abstraite*, ce qui veut dire ceci :

Comment peut-on *incarner en des dispositions, des attitudes, des gestes posturaux*, l'effectivité d'une telle valeur ? Et parce qu'elle est l'enjeu *des projets éducatifs* qui s'affrontent, c'est aussi le problème de comprendre *son extension démocratique*. Autrement dit, *comment faire de l'autonomie autre chose qu'une abstraction* d'une part, et comment *répandre* à l'ensemble des individus – citoyens membres du peuple révolutionnaire – une telle qualité ?

Pour continuer l'analogie que je suggérais avec Descartes, si penser *librement* et *véritablement* supposait une ascèse et une démarche dont on pouvait donner les étapes dans *un discours de la méthode*, dans *un traité de la réforme de l'entendement, cæteris paribus*, il en allait tout autant pour l'invention du citoyen : là encore, bien sûr, il faut apprendre à *devenir* « autonome » et cet apprentissage impliquait l'acquisition de nouvelles habitudes, de nouvelles postures et de nouvelles façons d'être et de faire. Education de l'esprit, éducation du corps et de l'âme : voilà pourquoi l'émancipation ne pouvait pas être octroyée par un simple décret de la volonté et supposait des médiations, des artifices dont on peut dire, pour revenir au propos de votre livre, que l'éducation est le terme générique qui les regroupent ensemble.

Mais la question, et sur ce point l'analogie ne vaut peut être plus comme telle, comme toujours lorsqu'il s'agit d'éducation, est *éminemment politique* et les révolutionnaires ne s'y sont pas trompés qui s'affrontaient sur *le fait d'une instruction publique et nationale*. Fallait-il laisser à la sphère de la famille une telle responsabilité ou était-il nécessaire de la prendre *politiquement* et *publiquement* en charge ? Je laisse ce point de côté.

La question que vous posez est alors celle-ci : si l'autonomie est bien ce qui participe de la constitution de la nouvelle figure de l'individu-citoyen libre, alors les parties prenantes de l'éducation à l'autonomie ont un rôle éminemment politique à jouer. Je veux dire, et je vous suis

tout à fait sur ce point, que si l'on s'accorde à reconnaître que *l'espace domestique est le lieu privilégié pour l'éducation et pour la transmission de valeurs*, alors il n'est pas possible de *séparer* aussi simplement espaces *public* et *domestique*.

Et si l'espace domestique a une vocation politique en tant qu'il est ce lieu privilégié du dispositif d'éducation, alors les acteurs qui l'occupent ne peuvent pas être considérés comme totalement « *séparés* » de la vie publique et totalement dépourvus de toute implication dans la constitution du *nouvel ordre politique*.

Votre travail est donc une enquête qui s'efforce de montrer *la complexité des liens entre public/privé* et, contre une lecture parfois un peu sommaire et réductrice, de dire aussi qu'il n'est peut-être pas aussi simple de parler d'un *grand enfermement domestique des femmes* au tournant du 18^e /19^e siècle.

Vous le dites à plusieurs reprises, l'invention de la « *mère au foyer* » qui fonde *une nouvelle famille*, n'est pas *une création de la culture du XIXe siècle* comme on est accoutumé à le dire, mais bien *de la seconde moitié du XVIIIe siècle*. Là réside aussi une part de votre démonstration.

La démonstration —.

I —. Vous commencez donc [*chapitre I*] par proposer *une certaine lecture du Rousseau de l'Emile* et ce que vous montrez, c'est qu'en dépit de préjugés tenaces qui entourent le personnage et, dans une certaine mesure l'œuvre, on peut trouver *dans ses textes sur l'éducation*, un ensemble de propositions tout à fait importantes qui attribuent, pour faire court, à la femme devenue mère, *un rôle de tout premier plan*.

On a souvent distingué Rousseau penseur politique — celui des deux Discours et du Contrat Social — et Rousseau penseur de la nature et de l'éducation. Vous partez de l'idée fort juste que *la question de l'éducation*, chez Rousseau, est à comprendre *en rapport avec la question politique* de l'invention de la nouvelle figure du citoyen.

Il suffirait de rappeler à quel point certains passages du Contrat Social insistent sur la nécessaire « *dénaturation* » de l'homme — d'« *entier naturel* » en individu « *entier relatif* ». Cette image est d'ailleurs reprise au début de *l'Emile*. Preuve que c'est *par un autre biais* qu'il s'agit de reconsidérer *la question politique* de l'invention du citoyen.

Mais ce qui attire votre attention et c'est vraiment intéressant, c'est l'idée que la famille, loin d'être à comprendre comme un espace « *clos* » sur lui même et définitivement coupé de tout rapport à l'espace public et politique, doit se comprendre comme *profondément articulé aux nouvelles fonctions dévolues à la politique*.

Loin de proposer, à la manière de Locke, une scission entre l'espace artificiel de la politique, lieu de l'égalité masculine des individus citoyens et l'espace naturel des liens communautaires de

type familial, Rousseau entend montrer que par l'éducation, si celle-ci se donne pour tâche d'apprendre la maîtrise de soi comme un ensemble d'attitudes permettant d'accéder à l'autonomie, alors, *le lieu véritable de constitution de la société politique* n'est pas *l'espace public* ni même *le moment du contrat*, c'est précisément *la famille* et ceux qui la composent.

Cette idée est importante, et on en retrouvera trace dans toute une partie de la littérature féministe américaine de type libéral à la fin du XX^{ème} siècle. Que l'on songe, par exemple, aux travaux décisifs de *Suzan Moller Okin* sur *famille et justice*.

La thèse est simple et radicale : comment rendre effective la valeur d'égalité entre sexes si ce qui est montré et transmis dans l'espace de la famille porte précisément la marque de l'inégalité et d'une répartition genrée des rôles ?

Reprenant à sa manière l'idée rousseauiste de la place politique de la famille, S. Moller Okin contre John Rawls notamment, part du principe que *c'est le développement moral des futurs sujets politiques* qui doit faire l'objet de toutes les attentions si l'on veut aller *contre la reproduction des inégalités genrées* de toutes sortes.

On sait bien que J. Rawls, au moins dans sa *Théorie de la justice*, se contente un peu rapidement de reprendre à son compte la conception kohlbergienne des étapes du développement moral du jeune enfant, lesquelles, ainsi que l'a montré depuis longtemps C. Gilligan, sont affectées d'un *biais masculiniste*.

C'est dire si *la question de l'éducation est première* puisque précisément *elle agit comme vecteur de transmission et de reproduction des valeurs* qui prévalent, pour une large part tout au moins, dans l'espace public des relations entre hommes et femmes.

C'est bien chez Rousseau que l'on trouve le germe de ces hypothèses qui alimentent une partie des critiques féministes libérales adressées au modèle rawlsien du contrat. Et *c'est de là que vous partez pour donner corps à votre hypothèse* que vous formulez ainsi :

« *Despite his primary emphasis on the creation of a new male, Rousseau recognized that women are central to both children-rearing and education and that family life and proper education within the family were the true sources of civil society* » [Ibid. : 46].

« *Malgré son insistance originaire en direction de la création d'un homme nouveau, Rousseau reconnaissait que les femmes étaient d'une importance décisive pour le maternage et pour l'éducation et que la vie familiale ainsi qu'une éducation adéquate au sein de la famille étaient les sources véritables de la société civile* ».

Ainsi donc, *la famille se trouve-t-elle réarticulée*, parce qu'elle devient le vecteur privilégié de l'éducation, à *l'ensemble des facteurs de production de la nouvelle société civile*. Cette dernière n'est pas coupée de l'espace domestique, elle trouve en ce dernier *l'un des principes de sa constitution*.

La thèse est forte, à n'en pas douter, puisqu'elle relativise la fonction du « contrat » ou prend acte d'une impossibilité — on dit parfois que les thèses du *Contrat Social* sont aporétiques — et reprend le problème de la constitution de la nouvelle société civile à partir de ce qui s'offre comme étant, tout à la fois, « naturel » et « artificiel », comme ce qui articule de manière complexe l'artifice des valeurs et la nature des dispositions pour faire justement des corps les nouveaux « pense-bête » de l'âme citoyenne, individualiste et véritablement égale.

II —. Partant de là, vous allez donc montrer [chapitre 2], enquêtes empiriques à l'appui, la solidité de cette hypothèse : c'est d'abord dans l'univers des tenues vestimentaires et des postures dont l'habillement se fait l'indicateur que vous allez prospecter.

Ce chapitre est très éclairant où, illustrations à l'appui, vous décelez, du début à la fin de la période que vous reprenez, comment l'on passe d'un principe général de contention qui structure l'ensemble de l'habillement [chez les filles comme chez les garçons] à un principe d'ouverture qui, sans laisser apparaître les corps, leur donne la possibilité de se mouvoir avec plus de liberté, de se déployer comme si la mobilité devenait une médiation indispensable à l'acquisition de la « maîtrise de soi ».

Pour le dire en d'autres termes, la contention est un principe de répression qui s'exerce directement pour ce qu'il est et qui fait violence au corps pour le dresser [dans tous les sens du terme] — je renvoie à ce que vous dites de passionnant sur les vêtements à corset et sur la manière dont on va progressivement justifier leur abandon et insister sur leurs méfaits. Le mouvement y était alors proscrit parce qu'il reconduisait trop spontanément la confusion inacceptable entre « liberté » et « licence ».

L'observation des illustrations montre à l'évidence que le mouvement de libération est aisément repérable dans ce tournant des deux siècles : le mouvement du corps devient nécessaire parce que, comme l'indiquait déjà Rousseau, il est l'expression d'une exigence vitale, c'est-à-dire naturelle, des corps et l'accomplissement de ces derniers, leur déploiement en conformité avec leur nature demande que ces mouvements soient non seulement respectés mais, plus encore, suscités.

Ce que laisse comprendre votre enquête, donc, c'est que les changements dans les tenus ne sont pas de simples épiphénomènes mais bien la traduction d'une nouvelle orientation culturelle [politique ?] qui entend transmettre aux futurs citoyens et citoyennes cette capacité de « contrôle de soi », de « maîtrise de soi ». Parce que sans elle, il n'est pas d'autonomie qui tienne.

Mais aussi, parce que pour y parvenir, ce n'est pas la répression directe du corps qui doit être recherchée mais l'intériorisation, par l'orientation des mouvements spontanés du corps, de dispositions, c'est-à-dire de « manières de faire, de dire et de penser ». Après tout, là encore, le corps en mouvements n'est qu'une métaphore des élans de l'âme.

On comprend tout à fait, à vous lire, l'importance de ces corpus et de ces supports et comment ils servent votre propos démonstratif. Vous montrez également dans ce chapitre comment cette

ouverture à la spontanéité contrôlée implique de la part de la mère un nouveau rôle, de nouvelles responsabilités qui ne permettent pas de la « rabattre » du côté de la condition silencieuse de simple reproductrice des générations.

Vous indiquez aussi, comme en passant, que *ces nouvelles exigences vestimentaires et corporelles* pour autant qu'elles concernent les enfants des deux sexes, n'enveloppent pas moins des différences et introduisent à *la distinction des rôles*. Ainsi indiquez-vous que pour ce qui est des filles, les modifications des tenues vestimentaires ont un modèle qui est celui de la future mère ; il n'en est rien pour les garçons, en tout cas rien d'aussi évident. A la toute fin de ce chapitre, votre appréciation générale est nuancée, et riche aussi. Je vous cite encore :

« *What is interesting then is not that we move from a time of relatively control to a time of much greater focus on children's bodies or behaviors, but that the questions surrounding the training and government of children, growing from similar impulses of control, changed to a rhetoric that emphasized physical freedom and self-control even as it focused on individual differences* » [Ibid. : 88].

« Ce qui est, par la suite, intéressant n'est pas que nous passions d'une époque de contrôle relatif à une époque de plus grande attention à l'égard du corps et de la conduite des enfants, mais que les questions concernant l'entraînement et le gouvernement de soi, émanant d'incitations similaires au contrôle, se transforment en une rhétorique qui met l'accent sur la liberté du corps et sur le contrôle de soi tout autant que sur les différences individuelles ».

III —. C'est alors que vous abordez, dans un nouveau chapitre [*chapitre 5*], *le corpus des manuels d'éducation* et, à n'en pas douter, il s'agit là aussi, du moment décisif de votre enquête où vous revenez sur l'hypothèse qui guide tout votre travail.

Vous partez, à nouveau, de Rousseau, pour constater que, en dépit de sa lecture très genrée de la répartition des rôles à l'intérieur du monde domestique, l'importance accordée à *la première éducation* le conduit à mettre en avant *la place et la fonction de la mère*.

Vous insistez, enquête sur les manuels à l'appui, sur *cette rupture qui accompagne le changement de siècle* et qui fait que l'on passe d'une époque où la femme pour ce qui est de l'éducation n'existait pas à *une reconnaissance de la femme comme mère*.

Ce nouveau *rôle de mère* accompagne *la constitution de la sphère domestique* comme *lieu privilégié de la prime éducation* d'où le père se trouve à peu près exclu. Ce qui vous conduit à la formulation de votre hypothèse [que vous donnez en page 95], et qui revient à dire que c'est à partir du moment où les tâches d'élevage et d'éducation des enfants, tout comme celles du travail dans la maisonnée, ont été *culturellement valorisées* que, d'une part, la femme va pouvoir assumer le nouveau pouvoir qui lui est ainsi conféré et que, d'autre part, se met en place ce que vous appelez « *a feminine domestic world* ».

L'important ici est, je crois, le fait que *cette institution du monde domestique*, - comme *monde féminin* - n'est pas contemporaine comme on aurait pu le croire intuitivement, de *la révolution industrielle* et des changements corrélatifs dans les habitudes de vie ; cette institution accompagne les années pré et post révolutionnaires.

La raison, entre autres choses, en est *le rôle que vous attribuez à la philosophie* et à la manière qu'elle a eu, à cette époque, de *valoriser l'importance de la première enfance*, de l'éducation du corps par la liberté des mouvements, *etc.*

En quelque sorte, *la naissance du nouveau monde domestique* n'est pas tributaire d'un *déterminisme socio-économique* qui ajusterait de manière *strictement fonctionnelle* les besoins de la reproduction à celle de l'industrie naissante ; *elle est portée par une révolution culturelle*, si je puis me permettre, qui porte sur *les représentations* et la *valorisation* de l'importance de la première éducation *dans la constitution du nouvel ordre politique*.

Cette première affirmation, dont vous vous efforcez de trouver les traductions dans l'étude fouillée des manuels d'éducation, est complétée par *une seconde affirmation* non moins essentielle à mes yeux, et qui illustre *la singularité de votre lecture* : la reconnaissance de la « femme » *comme* « mère de famille » n'est pas tant due à l'approfondissement d'une division et d'une orientation genrées des rôles féminins et masculins, qu'à l'importance accordée *politiquement* au statut de *cette première éducation* pour former *le futur citoyen*.

Vous le dites de manière très explicite lorsque vous affirmez, toujours dans ce même chapitre :

« Women's virtue and emotional availability to their children was important because « the mother was no longer only genitrix but also the guarantee of future society » [Ibid. : 96].

« La vertu et la disponibilité émotionnelle des femmes à l'égard de leurs enfants étaient importante non pas parce que la mère n'était qu'une génitrice mais aussi parce qu'elles étaient la garantie de la société future ».

Ce qui ne veut pas dire qu'à l'occasion de ce mouvement de reconnaissance, il n'y ait pas *approfondissement de la division sexuelle des tâches* et *assignation de rôles aux femmes* plutôt qu'aux hommes, donc *reconduction et transformation d'inégalités*.

Cela veut simplement dire, si je vous comprends bien, qu'il s'agit là d'un *effet* dont *la cause est plurivoque* et que cette cause doit peut-être être recherchée du côté de *la matrice culturelle* de la nouvelle définition de l'éducation et de son rapport au politique.

Sans doute que *les débats parlementaires* portant sur la question de savoir s'il doit y avoir *une instruction publique et nationale* ou s'il convient de laisser aux familles, *aux espaces « domestiques »*, le soin de cette éducation, est *une preuve négative* de ce que vous avancez.

On peut, en effet, admettre que la virulence avec laquelle certains députés se sont opposés à la « *privatisation* » de *cette première éducation* manifestait en creux *la dimension politique vitale* de celle-ci qu'il ne fallait pas laisser en de n'importe quelles mains.

Et l'on peut tout autant admettre que ce qui était discuté ne portait pas *sur le fait que c'étaient des femmes* qui se voyaient confier cette tâche mais bien que *l'Etat devait pouvoir contrôler l'orientation d'une telle éducation*. En clair, ce qui se jouait là portait *la marque des relations complexes et multiples entre la sphère publique et l'espace privé des relations domestiques*.

Dans le sens contraire, *preuve positive cette fois*, vous montrez *toute l'insistance des conseils et des indications données dans les manuels d'éducation* sur la conduite des femmes en tant qu'elles deviennent *responsables, moralement et politiquement*, de *cette fonction de constitution* du futur citoyen autonome. Vous donnez cette citation, extraite du *Manuel Complet d'éducation* de Gacon-Dufourt, qui en vaut d'autres très nombreuses que vous évoquez également :

« La première éducation est celle qui importe le plus, et cette première éducation appartient incontestablement aux femmes... » [*Ibid.* : 96-202].

Je laisse de côté, faute de temps, l'ensemble des développements concernant *les moyens d'éducation*, ce sera peut-être évoqué au cours de la discussion. J'en viens désormais à mes questions.

II — . *Quelle histoire pour quel objet ?*

Q1 — . Je voudrais commencer par une question de méthode. A plusieurs reprises, dans votre livre et, souvent, dans la façon de présenter votre travail d'historienne, vous insistez sur *la dimension culturelle* de votre recherche. Il m'a semblé, même, que vous parliez d'*une histoire matérielle et culturelle*.

Et que, au moins implicitement, vous vous démarquiez de *l'histoire sociale*. En effet, à vous lire, on voit bien l'importance que vous attachez à la reconstruction de ces « *matrices culturelles* ». Pourriez-vous revenir un peu *sur cette méthode* et préciser *ce qui vous distingue de l'histoire sociale*. C'est là une question un peu générale mais comme je ne suis pas historien, il me semble que c'est une précision qui a son importance.

Q2 — . Ma seconde question est plus directement liée à *votre thèse*. Vous avez cherché à montrer que l'on ne pouvait pas réduire les transformations concernant *la condition domestique* de la femme,

au tournant des 18^e et 19^e siècles, à l'enfermement dans l'espace domestique et à la division privé/public selon les sexes.

Votre hypothèse est que c'est la nouvelle relation entre « éducation » et « formation du futur citoyen » qui rend cette valorisation de l'espace domestique et des femmes en tant que mères aussi décisive. C'est comme telles qu'elles transmettent, par les techniques d'éducation et par les « means of love », des dispositions telle la « maîtrise de soi » et des valeurs telle l'autonomie sans lesquelles il n'y a pas de liberté de l'individu/citoyen qui soit.

Il me semble, ainsi, que votre modèle d'analyse est d'inspiration libérale et que c'est dans cette perspective que vous prenez vos distances par rapport à certaines approches plus radicales et critiques.

Je vous suis à propos de la liaison que vous établissez entre éducation et politique, entre espace de la famille et espace public du politique. Je vous suis également lorsqu'il s'agit de montrer l'importance du nouveau rôle de la femme « mère au foyer ».

Cependant, il me semble que ce modèle libéral de constitution de l'individu-citoyen libre et autonome repose sur une autre condition qui ne me semble pas être vraiment discutée dans votre enquête et sur laquelle je souhaiterais votre opinion.

Si l'on accepte les prémisses de cette représentation libérale de l'individu, alors on doit admettre parmi les conditions de possibilités de sa constitution la condition d'égalité. Il me semble que c'est plutôt de manière incidente que vous évoquez ce problème.

On sait bien que les problématiques du contrat font de l'égalité tout à la fois la condition et ce qu'il y a à établir : l'espace public de la société politique auquel on accède par le contrat stipule bien que les contractants sont égaux et que l'espace auquel ils accèdent fait de cette égalité de principe – la condition – une égalité de droit positif.

C'est d'ailleurs pour cela que Locke prenait soin de distinguer les deux espaces, celui de la société politique et celui de la famille dans laquelle ne prévalait pas l'égalité : l'enfant comme être en devenir d'une part, la femme devenue épouse et mère d'autre part. Par la force des traditions appuyées sur une lecture rigide de la bible que Locke ne reniait pas vraiment, la femme était alors maintenue dans une infériorité dite « naturelle » et se voyait déniée toute individualité, devenue partie non individualisable de l'ensemble de la communauté familiale.

Ma question est alors celle de S. Moller Okin, celle qu'elle posait au début des années 1990 à John Rawls : comment peut-on transmettre les valeurs d'autonomie aux futurs citoyens que l'on éduque si l'une des conditions qui la rendent pensable et donc possible est précisément celle qui n'est pas remplie dans la famille, à savoir celle de l'égalité parmi tous les membres de la famille ?

Car, et même si vous n'insistez pas vraiment sur cet aspect des choses, votre travail montre bien, malgré tout, que l'importance nouvelle et le rôle nouveau octroyés à la femme devenue mère

au foyer, que les transformations concernant les fins de l'éducation des enfants, que tout cela, donc, ne remet pas en cause les différences entre garçons et filles, différences qui valent comme autant d'inégalités.

Comme je le disais tout à l'heure, les filles, pour être habillées autrement ne le sont pas moins en vue du futur rôle qui sera le leur, celui de mère et d'éducatrice. Ce qui n'est pas le cas des garçons.

Comment donc peut-on assigner une telle fonction à l'éducation et à la transmission des valeurs républicaines d'autonomie et de liberté *si le cadre social* en lequel opèrent ces pratiques éducatives n'est pas lui-même construit sur *le principe d'une égalité* qui, comme on le sait, est condition principale d'établissement de la société libre des individus-citoyens autonomes.

On sait que la réponse de S. Moller Okin est sans appel : tant que l'espace domestique de la famille ne sera pas, lui aussi, traversé par des exigences d'égalités que seules les normes positives de l'espace politique sont à même de porter, non seulement la famille ne pourra pas transmettre ces valeurs si nécessaires au développement moral des futurs sujets politiques mais, plus encore, elle en sera un facteur de reproduction essentiel. Autrement dit, et cette fois-ci en sens inverse, c'est à reprendre les liens entre les deux espaces, du public vers le privé et non pas seulement du privé-domestique vers le public-politique.

Mais si tel n'est pas le cas, et je m'arrêterai là, on est en droit de poser une autre question : qu'en est-il de la reconnaissance de la femme *comme* mère au foyer si elle se fait, en raison même de la position inégale qui est la sienne, porteuse de valeurs et de pratiques qui vont reconduire les inégalités entre filles et garçons, entre futurs hommes et futures femmes ?

Pour le coup, la liaison si importante que Rousseau revendiquait pour faire, en agissant sur la seconde nature, les citoyens libres de la future république, cette liaison risque de jouer mais *en sens inverse*, c'est-à-dire pour constituer en une « nature » la différence entre les sexes et renforcer ainsi la séparation entre l'espace public et l'espace privé du monde domestique. Qu'en pensez-vous ?

Avant de vous laisser la parole, je voulais simplement dire que j'ai beaucoup appris en vous lisant et que de nombreux passages m'ont passionné.