

ROUSSEAU ET L'ÉDUCATION
ÉTUDES SUR *L'ÉMILE*

ACTES DU COLLOQUE DE NORTHFIELD
(6 - 8 MAI 1983)

publiés et présentés par
Jean TERRASSE

avec une bibliographie
et des Index



ÉDITIONS NAAMAN
C.P. 697
SHERBROOKE (Québec, Canada)
J1H 5K5

Collection COLLOQUES
dirigée par le professeur Jean Terrasse

1. *Rousseau et l'Éducation: études sur l'«Émile»*. Actes du colloque de Northfield (6-8 mai 1983), publiés et présentés par Jean Terrasse, 152p.

Novembre 1984

DE LA DIALECTIQUE DE L'IMITATION DANS L'ÉMILE

par Anne de Fabryt

Les écrivains, surtout ceux à prétention philosophique, n'aiment ni se dédire, ni se contredire ouvertement. Aussi, lorsque Rousseau rédige l'*Émile*, il tente de faire cadrer ses nouveaux principes avec ses prises de position antérieures. En d'autres termes, et d'autant plus qu'il est homme à systèmes, il veut intégrer son micro-système pédagogique à l'intérieur de son macro-système philosophique.

Le dogme selon lequel ce qui est naturel ou «de nature» est bon en soi, tandis que ce qui passe par l'homme et la société est corrompu, figure parmi les grands principes de Rousseau. Et c'est bien dans le souci de rattacher son traité de pédagogie à ses écrits antérieurs, semble-t-il, qu'il déclare péremptoirement dans la phrase liminaire de l'*Émile*: «Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses: tout dégénère entre les mains de l'homme» (O.C., IV, 245).

Un autre grand principe cher à notre auteur — principe qui est moins connu parce qu'il n'est pas explicité, mais qui est sous-jacent à une grande partie de son œuvre — est que le statut ontologique des êtres vivants est déterminé par leur aptitude à l'originalité et à l'indépendance intellectuelle, ou au contraire, par leur servitude à l'imitation et au plagiat. Ce principe qu'il développe dans son essai intitulé: *L'Imitation théâtrale* (1758), Rousseau le partage avec Platon qui avait établi une échelle ontologique à trois degrés. Platon situait, dans sa chaîne des êtres, l'archétype au sommet de la chaîne, puis, au second rang, le modèle original, puis au troisième rang, l'imitation proprement dite. Il va de soi que Rousseau, ainsi que Platon probablement, établit une hiérarchie correspondante entre l'imitation et l'imitateur d'une part, et la création et le créateur d'autre part. Pour Rousseau l'élitisme se mesure au degré d'originalité exercé par les individus. Les imitateurs, par conséquent, se situent au bas de la chaîne ontologique et on sait que dans les écrits de Rousseau, ils font souvent l'objet de sa satire, de son mépris.

Cependant, au cours des analyses sérieuses qu'il effectue pour réaliser son traité, il se voit contraint d'admettre le caractère immanent de l'imitation à la nature humaine et animale. C'est pourquoi il insère, dans le deuxième livre de l'*Émile*, une mini-dissertation sur l'imitation et dans laquelle il déclare péremptoirement encore: «L'homme est imitateur, l'animal même l'est» (IV, 340). N'est-ce pas dire que l'imitation est un phénomène naturel et donc bon en soi? Il entre une bonne part d'imitation dans tout processus éducatif, que celui-ci soit physique, moral ou intellectuel. En effet, c'est par répétition mimétique des mots, des gestes, des actions des adultes qu'Émile apprend à parler, à nager, à lire, à écrire, peindre, penser, raisonner, bref, à se comporter dans la vie. Dans un accès de franchise, d'ailleurs, Rousseau signale tout le parti que les pédagogues peuvent tirer de la faculté innée de l'imitation puisqu'il écrit: «Je n'imagine rien dont avec un peu d'adresse on ne pût inspirer le goût, même la fureur aux enfants sans vanité, sans émulation, sans jalousie. Leur vivacité, leur esprit imitateur suffisent» (IV, 337). Tout bien considéré, en fait, l'imitation est l'élément indispensable au système pédagogique que Rousseau propose dans son *Émile*.

Des deux principes antinomiques de Rousseau résulte son dilemme. Car — l'imitation présupposant un modèle — comment délivrer Émile «des mains de l'homme»? Comment faire de lui un être imitateur sans le rendre méprisable? Comment encore faire de lui un être hors du commun, sans commettre le péché capital de «dénaturation»? Ce problème, Rousseau y avait déjà fait allusion dans *La Nouvelle Héloïse*, lorsque Saint-Preux faisait la proposition suivante à Wolmar: «Ne vaut-il pas mieux former un parfait modèle de l'homme raisonnable et de l'honnête homme; puis rapprocher chaque enfant de ce modèle par la force de l'éducation, en excitant l'un, en retenant l'autre, en réprimant les passions, en perfectionnant la raison, en corrigeant la nature» (II, 564). Et Wolmar, prétendument choqué par le programme de «dénaturation» exposé par Saint-Preux, s'était exclamé: «Corriger la nature...» (II, 654).

Cette difficulté, l'auteur de l'*Émile* l'érige en problématique, qu'il tente de résoudre par la dialectique. Après avoir affirmé le caractère inné de l'imitation chez l'être animé, il enchaîne: «Le goût de l'imitation est de la nature bien ordonnée, mais il dégénère en vice dans la société» (IV, 340). Il postule donc deux ordres d'imitation: celle qui se fait «dans la nature» et qu'il

approuve; celle qui a lieu «dans la société» et qu'il désapprouve. Pour étayer sa proposition, il poursuit son discours en donnant, pour chacun des deux ordres d'imitation, un énoncé d'abord illustratif, ensuite, prétendument explicatif. Il élit le singe comme représentant d'un type d'imitation «dans la nature» et déclare: «Le singe imite l'homme qu'il craint, et n'imité pas les animaux qu'il méprise; il juge bon ce que fait un être meilleur que lui» (IV, 340). Jean-Jacques choisit l'homme imitateur de «beau» comme exemple d'imitation «dans la société»; «Parmi nous, au contraire, nos Arlequins de toute espèce imitent le beau pour le dégrader, pour le rendre ridicule» (IV, 340). Comme la formule «au contraire» le souligne, le mobile profond de l'imitation serait diamétralement opposé selon qu'il s'agit d'imitation «de nature» ou d'imitation «dans la société». Jean-Jacques, l'énonciateur de cette théorie, est-il satisfait de sa «démonstration»? Il ne semble pas l'être, vu qu'il donne une «explication» qui paraît intenable. En effet, au sujet des mêmes «Arlequins» imitateurs de beau, il ajoute: «Ils cherchent dans le sentiment de leur bassesse à s'égaliser ce qui vaut mieux qu'eux ou s'ils s'efforcent d'imiter ce qu'ils admirent on voit dans le choix des objets le faux goût des imitateurs» (IV, 340). Le raisonnement de Jean-Jacques se fait plus plausible, cependant, dans l'assertion qui suit: «[Ces Arlequins] veulent bien plus en imposer aux autres ou faire applaudir leur talent que se rendre meilleurs ou plus sages» (IV, 340). Malgré tout, le lecteur objectif comprend mal encore les différences de mobiles attribués respectivement à l'homme et au singe. Pourquoi le singe imitateur serait-il mû par le désir d'amélioration, tandis que, dans une situation fort semblable, l'homme agirait uniquement par perversité et vanité? Car des mêmes Arlequins, Jean-Jacques écrit encore: «Ils veulent bien plus en imposer aux autres ou faire applaudir leur talent que se rendre meilleurs ou plus sages» (IV, 340).

Contre l'imitation «dans la société», Jean-Jacques nourrit un autre grief, celui-ci plus valable: imiter autrui, c'est ne pas être soi-même, c'est renoncer, pour un temps ou pour une période prolongée, à soi. Jean-Jacques exprime cela dans une formule concise et convaincante: «Le fondement de l'imitation parmi nous vient du désir de se transporter toujours hors de soi» (IV, 340). Or le rêve des hommes d'élite est d'être soi, sans compromissions et sans entraves. Non seulement Jean-Jacques, dit-il, nourrit ce rêve pour son élève, mais encore il prétend faire

de ce but la pierre de touche de l'efficacité de sa pédagogie: «Si je réussis dans mon entreprise Émile n'aura sûrement pas ce désir» (IV, 340). La fonction de cette brève dissertation sur l'imitation — contenue dans l'*Émile* — semble être d'informer le lecteur qu'Émile ne sera pas imitateur.

* * *

Jean-Jacques prend beaucoup de peine, trop peut-être, pour persuader le lecteur de l'autonomie de l'élève. Et pour faire concorder cette autonomie avec les principes de base de sa philosophie il insiste constamment, en se reprenant maladroitement parfois, sur les deux facettes de son même postulat: «Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature, exercé de bonne heure à se suffire à lui-même autant qu'il est possible, il ne s'accoutume pas à recourir sans cesse aux autres... Comme il est sans cesse en mouvement il est forcé d'observer beaucoup de choses, de connaître beaucoup d'effets, il acquiert de bonne heure une grande expérience, il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes» (IV, 361). Dans le développement ci-dessus, il est évident que «prendre des leçons de la nature» équivaut à «imiter la nature», ce qui est louable selon le parti-pris de Jean-Jacques. La proposition complémentaire — éviter la leçon des hommes — équivaut à ne pas s'inspirer des autres. Pour renforcer sa thèse des deux ordres d'imitation, il donne, le plus souvent, des exemples négatifs et/ou des commentaires abstraits. Ainsi, il dénonce les méfaits de l'imitation «dans la société» avec des formules telles que: «la contagion de l'exemple» (IV, 665), «les tableaux si pernicieux» (IV, 740), «le dangereux exemple» (IV, 738), pour désigner l'influence du mauvais modèle.

Plus ses illustrations se veulent concrètes, cependant, plus elles paraissent forcées. Vers la fin du livre IV, assez tard dans le roman donc, Jean-Jacques imagine une situation où Émile succomberait à la tentation de l'imitation: «il faut qu'il ait déjà pris leçon de ses camarades, qu'il ait appris d'eux à se moquer de sa retenue, à devenir insolent à leur imitation» (IV, 659). Pourquoi Jean-Jacques émet-il cette hypothèse, rendue presque «réelle» par l'emploi du temps présent, alors qu'à ce stade de sa formation, Émile devrait déjà être imperméable à la contamination des hommes? N'est-ce pas une «démonstration» gratuite, visant, une fois de plus, à dénoncer la nocivité de l'imitation «dans la société»? Au livre V, il étonne le lecteur en employant une for-

mule inattendue («frivoles imitations») pour expliquer le peu d'attrance que Sophie avait éprouvé pour les jeunes gens qu'elle avait rencontrés avant de faire la connaissance d'Émile: «Tous ces jeunes gens si brillants... leur esprit superficiel, leurs jargons, leurs mœurs sans règle, leurs frivoles imitations la dégoûtaient d'eux» (IV, 761). Ne paraît-il pas significatif, toutefois, que le syntagme: «leurs frivoles imitations», soit situé à la fin de l'énumération des maux, comme s'il résumait à la manière d'un terme générique, les critiques que Jean-Jacques vient d'énoncer?

Le mot «imitation» apparaît inopinément encore dans le passage où l'auteur traite de l'apprentissage des langues étrangères par les enfants: «C'est pour cacher en ceci leur inaptitude qu'on les exerce sur des langues mortes, dont il n'y a plus de juges qu'on ne puisse récuser... on se contente d'imiter ce qu'on trouve écrit dans les livres et l'on appelle cela parler» (IV, 347). Le texte ci-dessus éveille la suspicion parce qu'il manque de clarté. Le pronom indéfini «on» semble changer de référent en cours de développement, si bien que le lecteur ne sait au juste si les flèches satiriques visent les élèves, les maîtres ou bien les uns et les autres. Le «ne», dans la proposition «qu'on ne puisse récuser», est-il explétif ou négatif? Quoi qu'il en soit, le mode d'expression est imparfait et manque surtout de précision et de simplicité.

Toujours soucieux d'étayer sa double thèse, Jean-Jacques a parfois recours à une dialectique quasi-funambulesque. En fait, n'était une habile ruse sémantique («graver dans la mémoire» au lieu d'imiter instantanément), il se contredirait ouvertement. L'épisode relatif à la pratique de l'aumône offre un exemple des difficultés auxquelles Jean-Jacques a dû faire face pour maintenir son double postulat. Il vient tout juste de vanter la vertu de l'exemple, soit du modèle: «Maîtres, laissez les simagrées, soyez vertueux et bons; que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos Élèves...» (IV, 339); et maintenant il prétend vouloir empêcher Émile de l'imiter! En effet, revendiquant pour le gouverneur «l'honneur» de faire l'aumône, il écrit: «Au lieu de me hâter d'exiger de mon élève des actes de charité, j'aime mieux les faire en sa présence et lui ôter même le moyen de m'imiter en cela, comme un honneur qui n'est pas de son âge» (IV, 339). Mais pourquoi donc pratiquerait-il la charité *en la présence* d'Émile, si ce n'était pour lui inculquer de bons sentiments et l'inciter, tôt ou tard, à imiter son geste? Une autre ruse de Jean-Jacques consiste à détourner l'attention du lecteur, et à la cap-

ter par des éléments de satire politique, de critique pédagogique, et par des considérations morales. Il fait encore intervenir le facteur âge, argumentant qu'un enfant ne peut comprendre le concept de charité. On doit donc empêcher l'enfant de contracter des habitudes physiques et mécaniques: «Il faut regarder à l'habitude de l'âme plutôt qu'à celle des mains» (IV, 339). Un automatisme conditionné constituerait, pour un enfant, une mauvaise «singerie»: «Je sais que toutes ces vertus par imitation sont des vertus de singe, et que nulle action n'est moralement bonne que quand on la fait comme telle et non parce que d'autres la font» (IV, 339). Malgré tant de précautions — inutiles — pour noyer le poisson, Jean-Jacques concède tout de même: «Mais dans un âge où le cœur ne sent rien encore, il faut bien faire imiter aux enfants les actes dont on veut leur donner l'habitude en attendant qu'ils les puissent faire par discernement et par amour du bien» (IV, 339-340).

Pour Jean-Jacques, en effet, la question morale repose toujours au cœur du problème, y compris celui de l'imitation: «il importe d'observer qu'il entre du moral dans tout ce qui touche à l'imitation» (IV, 672). Mais en concédant cela, n'avoue-t-il pas que ses deux ordres d'imitation ne sont pas aussi distincts qu'il le souhaiterait pour maintenir le mythe doctrinal. Car enfin qui dit «moral», dit mœurs, société, hommes, et cela même selon sa propre conception. Il s'évertue à séparer les «leçons de choses», de celles «de la nature»; là encore il cherche des exemples, mais ceux-ci sont rares, et toujours vagues et abstraits: «Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans les progrès de son éducation. N'offrez jamais à ses volontés indiscretes que des obstacles physiques» (IV, 311). Quels que soient les «obstacles physiques» que Jean-Jacques préconise, on notera qu'ils relèvent de l'éducation dite négative.

Pour les exemples d'éducation positive, Jean-Jacques est encore plus avare. À deux reprises, pourtant, il tente une mise en situation concrète. Mais, comme on le verra bientôt, la «leçon des choses» ou «de la nature» ne s'accomplira pas sans intervention humaine. Pour camoufler ce fait, Jean-Jacques a recours à tous les prestiges de la rhétorique et de la stylistique! Désireux d'exposer son pupille à la notion de propriété foncière, et plutôt que de lui faire un cours à partir des livres [— ces livres qu'il hait, dit-il, parce «qu'ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas» (IV, 454) —] le gouverneur préfère offrir à Émile une

expérience vécue. Comme il attaque rarement les problèmes de front, la leçon sur le droit à la propriété sera précédée par une leçon d'agriculture. Secrètement, Jean-Jacques s'est acquis la complicité du Jardinier Robert; puis, comme si de rien n'était, il fait en sorte qu'Émile «voie» le jardinier à l'œuvre, car: «Il est de tout âge, surtout du sien, de vouloir *créer, imiter, produire*, donner des signes de puissance et d'activité. Il n'aura pas vu deux fois *labourer, semer, lever, croître* des légumes qu'il voudra jardiner à son tour» (IV, 330). N'est-il pas étonnant, dans la citation ci-dessus, de trouver les verbes «créer» et «imiter» accolés en synonymes, alors qu'en général ils sont plutôt employés en antonymes? Mais plus surprenant encore est le vice de construction dans la deuxième phrase, car les verbes «lever» et «croître» se rapportent aux légumes, tandis que «labourer» et «semer» renvoient aux gestes du laboureur. Malgré l'escamotage du laboureur dans le texte de Jean-Jacques, n'est-il pas manifeste que la «leçon de la nature» est doublée de la «leçon de l'homme»? Au moyen d'une entorse à la logique et au bon style alors, Jean-Jacques fait basculer dans l'ordre de la bonne imitation ce qui, selon les critères qu'il a établis lui-même, devrait relever de l'imitation pernicieuse. L'intervention humaine n'est d'ailleurs pas limitée au rôle du Jardinier. Jean-Jacques a tout d'abord travaillé dans les coulisses pour exposer Émile à une leçon d'agriculture. C'est Jean-Jacques encore qui catalyse le dialogue avec Robert (cf. p. 331), induisant Émile à intervenir. Mais à vrai dire, toute cette mise en scène vise à déguiser les faits: la «leçon des choses» n'est que prétexte pour enseigner un bon principe capitaliste: «Personne ne touche au jardin de son voisin, chacun respecte le travail des autres afin que le sien soit en sûreté» (IV, 332). Dans le contexte donné, «travail» et «propriété» sont indissociables.

Jean-Jacques effectue une deuxième démonstration en trompe-l'œil dans le passage où Émile sera initié à la peinture et au dessin. En effet, toujours soucieux de maximiser le rôle du modèle «physique», il déclare: «Je me garderai bien de lui donner un maître à dessiner qui ne lui donnerait à imiter que des imitations et ne le ferait dessiner que sur dessins: je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature ni d'autre modèle que les objets» (IV, 397). Exceptionnellement, il propose une situation concrète pour illustrer sa «leçon des choses», qui est aussi une leçon positive: «nous tâcherons d'imiter le coloris des objets en toute leur apparence aussi bien que leur figure... nous ne cesserons

d'épier la nature» (IV, 398). Mais Jean-Jacques ne trahit-il pas sa propre intervention (humaine) lorsqu'il emploie le pronom «nous»? Et chacun sait que, lorsque deux individus accomplissent une même action de concert, l'un des deux invite, incite ou inspire l'autre: dans de telles situations, l'un, celui qui entraîne l'autre, se constitue en modèle, et l'autre, celui qui suit ou obéit ou subit l'ascendant du premier, devient nécessairement imitateur. Dira-t-on que, dans la circonstance donnée, Émile agit spontanément et que c'est lui qui entraîne Jean-Jacques à sa suite? Le contexte de l'épisode, ainsi d'ailleurs que le macro-texte de l'*Émile*, démentent cette hypothèse. Alors même qu'il fait semblant d'être l'émule, Jean-Jacques ne résiste pas à la tentation d'indiquer son rôle de «gouverneur», de meneur de jeu. N'écrit-il pas: «Je marcherai... à côté de lui, ou je le devancerai de si peu, qu'il lui sera toujours aisé de m'atteindre» (IV, 398). On notera l'art consommé par lequel l'écrivain glisse insensiblement du sens propre au sens figuré; mais dans les deux sens, c'est bien lui qui «devance» Émile et donc, l'entraîne, le motive. D'ailleurs, comment Émile aurait-il jamais songé à peindre et à dessiner si l'existence de ces arts ne lui avait été révélée par l'intermédiaire d'un enseignement humain, et si personne ne lui avait fourni le matériel nécessaire? «Nous aurons des couleurs, des pinceaux...» (IV, 398). Incontestablement, l'intervention de Jean-Jacques catalyse l'initiation d'Émile aux beaux-arts.

Comme je l'ai déjà dit, Rousseau ne consent pas aisément à renoncer à «son grand principe» (I, 394) et aux corollaires de celui-ci. Il lui semblerait renier ses *Discours*, et usurper sa célébrité. Lorsque dans l'élan d'un développement il se laisse aller, malgré lui, à chanter la palinodie: «Les hommes dans leurs travaux ne font rien de beau que par imitation» (IV, 672), il tente aussitôt de récupérer l'assertion. Revenant à sa doctrine, il ajoute immédiatement après: «Tous les vrais modèles du goût sont dans la nature» (IV, 672). Et, pour masquer la difficulté, il prend la tangente, entraînant avec lui le lecteur pressé ou superficiel dans des considérations morales et politiques: «Ceux qui nous guident sont les artistes, les grands, les riches et ce qui les guide eux-mêmes est leur intérêt ou leur vanité; ceux-ci pour étaler leur richesse et les autres pour en profiter cherchent à l'envi de nouveaux moyens de dépense. Par là le grand luxe établit son empire et fait aimer ce qui est difficile et coûteux; alors le prétendu beau, loin d'imiter la nature, n'est tel qu'à force de la contrarier. Voilà comment le luxe et le mauvais goût sont in-

séparables. Partout où le goût est dispendieux, il est faux» (IV, 673). Quoi qu'il en soit de la logique de son argument, il est évident que celui-ci s'inspire de l'«orthodoxie» rousseauienne. Mais Jean-Jacques n'ignore pas que les goûts et les couleurs ne se discutent pas, aussi il admet qu'il ne peut tout *expliquer*, exprimant ainsi le dilemme central de l'*Émile*, «On doit distinguer encore [les lois du goût] dans les choses morales et ses lois dans les choses physiques. Dans celles-ci les principes du goût semblent absolument inexplicables, mais il importe d'observer qu'il entre du moral dans tout ce qui touche à l'imitation: ainsi l'on explique des beautés qui paraissent physiques et qui ne le sont réellement point» (IV, 671-672). Le goût qui engendre l'imitation est en effet déterminé, concède Jean-Jacques, par des facteurs culturels et politiques: «J'ajouterai que le goût a des règles locales qui le rendent en mille choses dépendant ...des mœurs, du gouvernement, des choses d'institution» (IV, 672). Le goût des adultes dérive également de leur éducation, et le goût des enfants, Jean-Jacques le dit formellement, peut dépendre d'un conditionnement habile (cf. p. 377).

En dépit du mouvement de flux et de reflux par lequel Jean-Jacques avance certains arguments, puis les retire ou les modifie pour faire concorder son traité avec les grands principes philosophiques de ses autres ouvrages, le système pédagogique de l'*Émile* repose entièrement sur le principe de l'imitation ou, si l'on préfère, l'imitation est la dynamique du processus pédagogique qu'il propose. Et s'il y a bien en fin de compte deux ordres d'imitation dans l'*Émile*, ce ne sont pas les deux ordres qu'il tente d'établir, mais tout simplement, la bonne imitation — souhaitable parce qu'elle s'inspire du bon modèle humain — et la mauvaise imitation — non souhaitable parce qu'elle s'inspire du mauvais modèle humain. La longue phase durant laquelle Jean-Jacques use de mesures prophylactiques pour préserver Émile de l'exemple corrupteur de la société — phase qu'il dénomme «éducation négative» — n'est autre qu'une phase de non-imitation, soit d'imitation négative.

Anne de Fabry†
(University of Western Ontario)