Mosaïque
ISSN : 2105-1100
Publisher : Université de Lille

17 | 2022
L'imitation

Virginie Chrétien and Nassim El Kabli

https://www.peren-revues.fr/mosaique/201

Electronic reference
« L'imitation », *Mosaïque* [Online], Online since 03 juin 2022, connection on 14 novembre 2025. URL : https://www.peren-revues.fr/mosaique/201

Copyright
CC-BY

Actes
Journée d'études « Le rôle de l'imitation » du 23 juin 2021 à la MESHS (Lille)
Coordination éditoriale pour la Revue Mosaïque Audran Aulanier

Virginie Chrétien and Nassim El Kabli
Introduction

Maxime Decout
Tremper sa plume dans l'encrier du voisin

Camille Roelens
Imitation et authenticité : réflexions à partir de Charles Taylor

Virginie Chrétien
Le rôle de l'imitation dans le développement et l'apprentissage chez Jean Piaget

Nassim El Kabli
« Faire imiter » : le problème de l'imitation chez Jean-Jacques Rousseau

Introduction

« L'imitation »

Virginie Chrétien and Nassim El Kabli

TEXT

1 Considérée jadis, d'Aristote à l'abbé Batteux, comme le principe même de la création poétique et artistique ; considérée naguère comme un exercice d'hommage aux grands maîtres, notamment dans les domaines de la musique, du dessin, de la sculpture, de la peinture et de la rhétorique, l'imitation a perdu, au fil du temps, ses lettres de noblesse. Aujourd'hui, l'imitation fait davantage l'objet d'opprobre que de louanges. Comme pratique artistique, elle est considérée au mieux comme une reprise neutre, au pis comme une simple copie voire même comme un plagiat. Comme théorie explicative du « vouloir artistique » et des pratiques de création, elle est entièrement discréditée, au moins depuis Kant et Hegel.

2 Il faut pourtant se garder de penser que la condamnation de l'imitation ne serait qu'un effet du temps, la conséquence d'un processus historique. La critique de l'imitation n'est pas seulement un phénomène contemporain. Depuis Platon, l'imitation est volontiers assimilée à une pratique trompeuse qui, non seulement, nous éloigne de la vérité, mais aussi de la justice et du bien. La condamnation de l'imitation est donc double. D'une part, elle fait l'objet d'une critique épistémique : l'imitation, parce qu'elle est apparence du vrai, ne serait qu'un faux-semblant. D'autre part, elle fait l'objet d'un procès moral : produire du faux-semblant serait chercher à tromper autrui en lui faisant passer pour vrai et premier ce qui n'est, au mieux, que vraisemblable, et qui n'est, dans tous les cas, que second. Pour le dire de façon plus large : l'imitation serait incompatible avec l'authenticité morale comme avec l'originalité créatrice.

3 Ces condamnations, à certains égards transhistoriques, révèlent vraisemblablement quelque chose de la nature même de l'imitation et de ses ambiguïtés. Les pratiques mimétiques sont pourtant anthropologiquement fondamentales : comment apprendre à parler ou à manier un outil sans imiter ? Les animaux même, remarquait Aristote, usent

de mimétisme – comme si la capacité mimétique était une donnée fondamentale du vivant. Que penser donc d'une pratique qui, d'un côté, relève d'un usage essentiel, comme c'est notamment le cas dans les domaines de l'éducation et de l'apprentissage, mais qui, d'un autre côté, est rejetée en son principe même ?

4 Ce numéro se propose de réexaminer, de façon critique, les préjugés relatifs au concept d'imitation. Il s'agit de montrer en quoi l'imitation constitue une pratique complexe, bien plus complexe qu'on ne se l'imagine. Plutôt que de parler de « l'imitation » en général, il s'agit d'envisager différentes *pratiques imitatives*, en interrogeant les conditions de leur émergence, leurs qualités, ainsi que leur utilité propre. Chemin faisant, l'autrice et les auteurs seront également amenés à questionner la légitimité de sa présence au sein de grands textes littéraires ou scientifiques.

5 Sous le titre évocateur « Tremper sa plume dans l'encrier du voisin. Retour sur une passion ambiguë », l'article de Maxime Decout attire notre attention sur les émotions que suscitent les pratiques imitatives chez l'écrivain. Si, comme le rappelle l'auteur, « l'imitation en littérature procède bien d'une démarche intellectuelle », elle comporte aussi une forte charge émotionnelle qu'il importe de mettre au jour. Ces passions ne se réduisent pas au plaisir d'imiter. À l'inverse, elles peuvent être source d'émotions négatives (la peur ou la détestation par exemple). L'examen de ces passions permet de repenser le geste d'écriture lui-même et la manière dont le style d'un écrivain se construit.

6 Dans son article « Imitation et authenticité : réflexions à partir de Charles Taylor », Camille Roelens s'attache à analyser la notion d'imitation à l'aune des effets politiques et démocratiques que provoquent les pratiques imitatives et la menace qu'elles semblent faire courir à l'exigence d'authenticité et à l'injonction moderne d'être soi-même. Son analyse a pour ambition de dégager une philosophie de l'éducation à partir de l'œuvre de Taylor.

7 Virginie Chrétien, dans son étude sur « Le rôle de l'imitation dans le développement et l'apprentissage chez Jean Piaget », analyse la notion d'imitation au regard des six stades du développement de l'enfant dans la théorie de Piaget. À chaque stade correspondent non seulement un âge, mais aussi une pratique spécifique de l'imitation

qui, à chaque étape, traduit un saut qualitatif dans le processus du développement cognitif de l'enfant. Les critiques que l'on a pu adresser à la théorie de Piaget n'invalident pas l'importance de sa doctrine de l'imitation.

8 Nassim El Kabli enfin, dans « "Faire imiter" : le problème de l'imitation chez Jean-Jacques Rousseau », réexamine de façon neuve la pensée du philosophe genevois. L'imitation fait, chez Rousseau, l'objet d'une condamnation en ce qu'elle relève d'une pratique qui éloigne le sujet de lui-même, en l'incitant à mimer ce qu'un autre fait ; elle se trouve pourtant réhabilitée, sous certaines conditions. C'est cette réhabilitation que l'auteur met en lumière dégageant, dans les textes de Rousseau, les raisons légitimes qui conduisent les hommes à imiter. Parmi ces raisons légitimes, l'art, en particulier, la musique, occupe une place singulière, au prix, néanmoins, d'une reconfiguration du concept d'imitation.

9 Littérature, musique, éthique, politique, éducation : autant de facettes d'un concept qu'il ne convient de ne pas disqualifier trop vite. Les pensées de Charles Taylor, de Jean Piaget et de Jean-Jacques Rousseau offrent, non moins que l'examen des pratiques mimétiques elles-mêmes, des ressources et des concepts pour aborder l'imitation au-delà des préjugés.

AUTHORS

Virginie Chrétien

Nassim El Kabli

Tremper sa plume dans l'encrier du voisin

Retour sur une passion ambiguë

Maxime Decout

OUTLINE

Introduction
De l'hostilité contre l'imitation
Des peurs de l'imitation

TEXT

Introduction

1 L'imitation : une telle attitude, on le sait, n'est pas le propre de l'homme. Elle investit toutefois des conduites spécifiquement humaines dans lesquelles ses formes et ses enjeux se trouvent inévitablement modifiés. En particulier l'écriture. Dans le domaine des œuvres, l'imitation est cependant loin d'être univoque. Le mot désigne tant l'imitation du réel extérieur à l'œuvre (*mimesis*) que l'imitation d'une autre œuvre (*imitatio*). Dans ce deuxième cas de figure, le texte puise une partie de sa source dans un autre texte. L'enjeu n'est donc pas, comme avec la *mimesis*, de reproduire le plus fidèlement possible ce qui n'est pas l'œuvre, mais de s'inspirer de fragments textuels produits par un autre[1]. L'imitation engage ainsi un rapport de texte à texte qui questionne les notions de propriété et d'identité. L'écrivain qui dérobe ses phrases, ses expressions ou son style peut-il encore prétendre faire œuvre originale et construire une figure d'auteur qui lui soit propre ?

2 De Shakespeare à Perec en passant par La Fontaine et Stendhal, les plus grands écrivains de notre littérature ont trempé leur plume dans l'encrier de leurs confrères. Ils ont utilisé, parfois sans le dire, parfois sans en avoir conscience, l'œuvre des autres pour écrire la leur. Si cette pratique peut être questionnée depuis sa légitimité, notamment lorsqu'elle tend au plagiat (Maurel-Indart, 2011), elle amène surtout à s'interroger sur les enjeux d'un tel geste pour l'écrivain. Affaire d'époque, l'imitation est d'abord tributaire d'un contexte, de conceptions et de débats tant esthétiques que philosophiques. À la Renaissance, elle fait partie des habitudes de l'écrivain et constitue même une forme d'apprentissage nécessaire de l'écriture. Le classicisme prolongera cette tendance, en valorisant l'imitation des Anciens quand le romantisme la rejettera au vu d'une exigence d'originalité. Un peu partout, une nouvelle écriture triomphe alors : celle du gommage des traces, rêvant ainsi de se soustraire aux hasards et périls de l'influence extérieure. Mais au-delà de ces perceptions et esthétiques contrastées, l'imitation a pu faire problème même dans

les époques où elle apparaissait légitime. Car elle est loin de faire consensus : entre célébration et condamnation, les prises de position à son égard sont révélatrices des réactions contrastées qu'elle déchaîne et des manières diverses de l'envisager. Évidemment, la multiplicité des pratiques imitatives engendre de fortes variations dans son appréhension, puisque l'allusion, la citation, le pastiche, la parodie, le plagiat ou l'influence (Genette, 1992 ; Hutcheon, 1985 ; Sangsue, 2007) ne sollicitent pas de la même façon la relation entre les textes et l'implication identitaire d'un auteur. À ceci s'ajoute aussi le fait que la perception de l'imitation a considérablement changé au cours des époques, en même temps que se modifiaient les concepts d'identité et de propriété intellectuelle (Viala, 1985).

3 Avec *Qui a peur de l'imitation* ? (Decout, 2017), j'ai choisi d'explorer ce phénomène non pas depuis une perspective narratologique, sociologique ou historique (Aron, 2008), mais à partir d'une lecture existentielle dans laquelle les passions causées par l'imitation permettent de mieux cerner ce que cette pratique mobilise chez l'imitateur. Car si l'imitation en littérature procède bien d'une démarche intellectuelle, elle est aussi largement émotionnelle. Deux affects principaux y président. Le premier est le plaisir, voire la jubilation. Voyez par exemple les pastiches enjoués et débridés de Montaigne, Diderot, Sterne ou Perec. On y accompagne l'auteur dans l'ivresse qu'il éprouve à détrousser un autre écrivain et à faire danser des mots dérobés dans ses propres pages. Le plaisir que nous y trouvons n'est pas pour rien dans celui du texte et de l'imitateur. Tel est le fondement d'une connivence secrète entre nous et lui, à partir du moment où nous sommes capables de détecter les traces du larcin lorsqu'il est dissimulé. L'auteur flibustier écrit en anticipant cette complicité qui redouble sa propre délectation.

4 Mais les choses n'en vont pas toujours ainsi. Cette jouissance contagieuse ne doit pas masquer une autre facette de l'imitation : la peur et la haine qui lui sont associées. Tous les écrivains, en effet, n'imitent pas de gaité de cœur. Certains s'y résignent avec angoisse quand d'autres constatent, sidérés, que les mots d'autrui ont colonisé leur écriture et qu'ils en sont l'esclave. Et même lorsque le plaisir s'exhibe, il n'est pas certain que l'imitation se déroule de manière entièrement décomplexée. Un affect peut en cacher un autre, et l'écriture est à même de combiner des réactions antagonistes. La peur, la colère et la

honte peuvent très facilement s'insinuer derrière les manifestations les plus démonstratives de plaisir. C'est que le voleur peut aussi être assujetti et prendre conscience qu'il n'existe plus que dans les mots des autres. Une telle situation n'est pas sans ressemblances avec l'angoisse de l'influence, intimement liée à celle de l'imitation (Bloom, 2011, 2013 ; Schlanger, 2014).

5 Le choix d'une telle approche, fondée sur les émotions, ne va pas sans soulever quelques problèmes dont le principal tient à la possibilité de théoriser une émotion, ou du moins d'analyser une démarche littéraire à partir des affects qu'elle éveille. Il est clair que la critique s'est tournée depuis plusieurs années vers une archéologie des passions en littérature (Martin, 2017 ; Bouju et Gefen, 2012 ; Vernay, 2013). La lecture, les formes, les genres, les valeurs et l'idée même de littérature ont été pensés depuis les mécanismes subjectifs qui la travaillent. La puissance affective de la littérature – un temps éclipsée par le structuralisme – fait retour. Mais des écueils sont à craindre : ne risque-t-on pas de basculer dans une sorte d'impressionnisme de l'interprétation, où s'impose une subjectivité absolue et incommunicable ? D'autant que les affects de l'œuvre ne sont pas une transcription directe de ceux qui agitent notre psyché dans la vie quotidienne. Ils sont fabriqués, attisés, et cela par le texte lui-même, ainsi que par tout un contexte historique et social dans lequel notre lecture prend place.

6 C'est pourquoi il convient aussi de sonder ces émotions en revenant au texte lui-même. Les affects induits par l'imitation ne sauront être saisis qu'à partir des œuvres elles-mêmes, du contexte dans lequel elles ont été écrites et des discours que les écrivains ont pu tenir sur cette démarche[2]. C'est donc moins le plaisir de l'imitation que je voudrais ausculter que les passions négatives qui s'y chevillent, de l'hostilité à la peur, parce qu'elles révèlent plus profondément encore la pluralité de l'imitation et l'ambiguïté du regard que l'on porte sur elle. Entre détestation, honte, plaisir et peur, c'est toute une palette d'émotions qui se module sous nos yeux. Euphorie du jeu et crainte de la répétition, mais aussi plaisir de la peur, peur du plaisir : l'ambivalence des affects résultant de l'imitation chez l'écrivain doit nous interpeller.

De l'hostilité contre l'imitation

7 Si la valeur accordée à l'imitation a varié au cours des siècles, un certain nombre de réactions à son égard ont pourtant traversé les époques. Car l'imitation ne laisse pas indifférent. Condamnation morale, réprobation au motif du manque d'originalité, mépris, colère, animosité, méfiance, aversion, répulsion : l'hostilité à l'égard de l'imitation est multiforme chez ceux qui la débusquent dans les textes ou chez ceux qui s'en servent. Leurs prises de position sont rarement tempérées : pétries d'émotions, elles trahissent à quel point celui qui en parle est affecté. Pareille attitude signale, à elle seule, que l'imitation ne peut pas toujours être mobilisée de manière insouciante, innocente, apaisée, parce qu'elle charrie un imaginaire qui va à l'encontre de celui du créateur inspiré et affranchi de toute tutelle.

8 Le regard que l'on porte sur l'imitation oscille donc souvent entre le reproche et l'anathème. Et cela parfois hors de tout contexte qui justifierait le besoin d'en parler. Dans son portrait de Théodote, un courtisan hypocrite, La Bruyère n'évoque à aucun moment la littérature et déclare pourtant : « Si vous demandiez de Théodote s'il est auteur ou plagiaire, original ou copiste, je vous donnerais ses ouvrages, et je vous dirais : "Lisez et jugez." Mais s'il est dévot ou courtisan, qui pourrait le décider sur le portrait que j'en viens de faire ? » (La Bruyère, 1975 : 174) L'opposition entre l'originalité du créateur et la stérilité de l'imitateur est tranchée [3]. Elle survient sans crier gare comme s'il était nécessaire d'évaluer une conduite sociale réprouvée à l'aune d'un geste d'écriture lui-même discrédité. La Bruyère paraît recourir à un argument d'autorité, comme si l'imitation était un vice si radical qu'il fermait toute possibilité de discussion.

9 C'est d'ailleurs très volontiers face à leurs confrères que les écrivains se livrent à ce genre de dénigrements. On ne compte plus les déclarations à l'encontre d'une œuvre ou d'un auteur dans lesquelles les mots « imitateur », « imitation », « pastiche », « pasticheur », « plagiat », « plagiaire », fonctionnent en tant que catégories négatives par lesquelles on dévalue un adversaire sans autre forme de procès. Malebranche transforme par exemple Montaigne en un médiocre copiste dans *La Recherche de la vérité*. Sarraute critique Valéry en

raison de l'abondance des pastiches dans son œuvre (Sarraute, 1996 : 1537). Gide fait du pastiche une « besogne sournoise et cachée » (Gide, 2010 : 37). Céline s'emporte comme les « Lamanièredeux », ceux qui ne savent écrire qu'à la manière d'un autre (Céline, 2006 : 8 ; 1993 : 496). La variété des pratiques imitatives est alors passée sous silence, en les réduisant à une répétition stérile qui dénie toute originalité. L'imitation devient un outil de diagnostic de la qualité d'un texte à partir du seul critère de son originalité puisque, quand l'écrivain est un imitateur, il ne serait plus perçu comme un créateur.

10 C'est pourquoi la plupart des écrivains ne se contentent pas de se servir de l'imitation comme d'une technique d'écriture ou un processus spontané impliqué dans la genèse des textes. Ils accompagnent fréquemment cette pratique d'une tendance à en parler, dans leurs œuvres ou hors de celles-ci, pour la penser, l'évaluer, la condamner ou la légitimer. Il s'agit souvent de donner des règles et d'encadrer une pratique : certains postulent qu'il convient de cacher ses sources (comme Guez de Balzac et Montaigne), qu'il est nécessaire de les montrer (Burton, Chateaubriand, Aragon), ou qu'il ne faut imiter que les Anciens (Nodier). Cet éventail de déclarations est révélateur : imiter ne va pas de soi. Ce geste, déprécié dans l'imaginaire collectif principalement après le XVIIIe siècle[4], se doit d'être codifié pour pouvoir être appliqué.

11 On ne sera donc peut-être pas surpris de voir certains imitateurs laisser libre cours à leurs émotions et dénigrer l'imitation à laquelle ils recourent pourtant. Du Bellay fait par exemple valoir la nécessité de l'imitation de la langue des Anciens dans sa *Défense et Illustration de la langue française* mais la refuse dans le sonnet IV des *Regrets* : « Je ne veux feuilleter les exemplaires Grecs, / Je ne veux retracer les beaux traits d'un Horace, / Et moins veux-je imiter d'un Pétrarque la grâce, / Ou la voix d'un Ronsard, pour chanter mes Regrets. / (…) Je me contenterai de simplement écrire / Ce que la passion seulement me fait dire » (v. 1-4, 9-10). Musset avance dans *Namouna* : « Il faut être ignorant comme un maître d'école / Pour se flatter de dire une seule parole / Que personne ici-bas n'ait pu dire avant nous / (…) Rien n'appartient à rien, tout appartient à tous. / (…) C'est imiter quelqu'un que de planter des choux » (Musset, 1957 : 257-258). Dans « La Coupe et les Lèvres », il répond toutefois à ceux qui l'accusent d'avoir singé Byron : « Je hais comme la mort l'état de plagiaire ; /

Mon verre n'est pas grand, mais je bois dans mon verre » (Musset, 1957 : 155).

12 Burton a parfaitement repéré ces contradictions propres à certains pasticheurs qui ne peuvent recourir à l'imitation que dans la culpabilité en raison de l'opprobre dont elle est souvent entourée : « Faute que reprochent à d'autres, comme je le fais, tous les écrivains alors même qu'ils en sont fautifs. (…) Tous voleurs, ils chapardent dans les vieux auteurs de quoi étoffer leurs nouveaux commentaires, plongent dans les poubelles d'Ennius et retournent le fumier de Démocrite, tout comme je le fais. » (Burton, 2005 : 75-76). Se déclarer imitateur relèverait dès lors d'une forme d'audace dont peu d'auteurs peuvent se prévaloir.

13 C'est que, dans la plupart des cas, il s'agit de braver une situation hautement paradoxale : imiter tout en construisant sa singularité d'écrivain. Deux auteurs nous offrent un aperçu particulièrement significatif de ces apories : Balzac et Proust.

14 Les *Contes drolatiques* de Balzac sont un recueil de contes où l'imitation, notamment de Rabelais, règne. Son projet est le suivant : « *demourer soy-mesme en pastissant dedans le moule d'autruy* » (Balzac, 1969 : 482). Le paradoxe est de taille : comment rester soi alors qu'on écrit avec les mots des autres ? Balzac a une réponse qui peut étonner : contrairement à ce que le lecteur pourrait croire, il n'imite pas vraiment (Marie-Claire Bichard-Thomine, 2001). Et ce alors même qu'il a souvent farci ses romans de discours historiques, sociologiques, philosophiques ou littéraires empruntés ailleurs[5]. Le cinquième « Prologue » des *Contes drolatiques* désamorce en effet tout reproche : « Imitacions de qui ? de Rabelays, disent aulcuns d'iceulx. Imiter Rabelays, être Rabelays ! vère ce seroyt estre pluz que Rabelays. Pastiches, centons ? les testes d'asne ! » (Balzac, 1969 : 481). Dans l'« Historique du procès auquel a donné lieu *Le Lys dans la vallée* », Balzac, qui revient sur ses *Contes*, est plus clair encore. Il considère ses contes comme l'œuvre « la plus originalement conçue de cette époque » et lance : « ce livre n'est pas un pastiche comme on le dit, car il n'y a pas d'œuvre qui puisse être construite de *centons* pris dans Rabelais » (Balzac, 1978 : 956). L'argument est simple : puisque l'œuvre de Rabelais serait inimitable, il est impensable de taxer Balzac de l'avoir imitée. Non seulement Balzac se dédouane de toute critique

qui le taxerait d'imitateur, mais il parvient surtout à se convaincre qu'il est demeuré un écrivain original tout en pastichant.

15 Proust, lui aussi, n'en est pas à une contradiction près en regard d'une imitation qu'il a souvent pratiquée tout en la décriant. S'il rédige un recueil de pastiches dans *L'Affaire Lemoine* et en mobilise plusieurs dans *La Recherche*, il ne peut cacher sa détestation qu'il laisse parfois éclater : « Merde pour les pastiches ! », lance-t-il dans une lettre à Robert Dreyfus qui comporte toutefois un pastiche, même si celui-ci est baptisé *Explication par H. Taine des raisons pour lesquelles tu me rases à me parler des Pastiches* (Dreyfus, 2001 : 195). C'est-à-dire un pastiche qui critique le pastiche : on ne saurait mieux dire l'ambiguïté dans laquelle l'écrivain se tient en regard d'une imitation qu'il réalise pour pourfendre l'imitation. « Vous voulez bien d'une ou deux caricatures dans un vestibule, avant d'entrer dans la bibliothèque, précise Proust. Mais il est ennuyeux de rester indéfiniment dans le vestibule » (Proust, 1986 : 196). L'imitation ne serait donc qu'un prélude à la littérature et non l'écriture elle-même. C'est pourquoi Proust, en raison de l'ambivalence qu'il ressent face à l'imitation, en arrive à en distinguer deux types : l'imitation inconsciente et l'imitation consciente. Seule cette deuxième forme serait acceptable, en ce qu'avec elle, le pasticheur maintient son contrôle sur l'écriture et ne se soumet pas à celle d'un autre. Proust déclare : « Je ne fais jamais de pastiches plus ou moins involontaires dans mes œuvres. Cela me donne plus de plénitude et de gaieté quand j'en fais ouvertement » (Proust, 1986 : 84). Les choses peuvent d'ailleurs prendre un tour plus définitif : « Je suis l'ennemi de tout pastiche, excepté quand il est voulu, et encore ! » (Proust, 1982 : 242). La restriction finale vient réinstaller l'équivoque face au pastiche qui, même volontaire, reste une conduite qui ne parvient pas à satisfaire pleinement l'écrivain.

16 Aussi Proust en est-il venu à penser l'imitation comme sa propre thérapie, comme s'il convenait d'imiter pour s'en libérer. Revenant sur ses textes de *L'Affaire Lemoine*, il observe :

> Le tout était surtout pour moi affaire d'hygiène ; il faut se purger du vice si naturel d'idolâtrie et d'imitation. Et au lieu de faire sournoisement du Michelet ou du Goncourt en signant (ici les noms de tels ou tels de nos contemporains les plus aimables), d'en faire

> ouvertement sous forme de pastiches, pour redescendre à ne plus être que Marcel Proust quand j'écris mes romans (Proust, 1990 : 380).

17 Le vocabulaire médical est symptomatique : l'imitation est une maladie qu'il faudrait soigner et l'unique remède se trouverait dans le mal lui-même. L'imitation ne serait ainsi mise en œuvre que pour rester soi-même et se libérer de l'emprise des autres. Notamment de Flaubert qui, comme l'explique Proust, a été à l'origine d'une véritable épidémie d'imitation :

> Pour ce qui concerne l'intoxication flaubertienne, je ne saurais trop recommander aux écrivains la vertu purgative, exorcisante, du pastiche. Quand on vient de finir un livre, non seulement on voudrait continuer à vivre avec ses personnages, avec Mme de Beauséant, avec Frédéric Moreau, mais encore notre voix intérieure qui a été disciplinée pendant toute la durée de la lecture à suivre le rythme d'un Balzac, d'un Flaubert, voudrait continuer à parler comme eux. Il faut la laisser faire un moment, laisser la pédale prolonger le son, c'est-à-dire faire un pastiche volontaire, pour pouvoir après cela, redevenir original, ne pas faire toute sa vie du pastiche involontaire (Proust, 1971 : 594).

18 Le magnétisme exercé par la parole des grands auteurs est tel qu'il n'est d'autre solution que de les pasticher pour s'en purger : voilà donc l'imitation légitimée de manière paradoxale. Il s'agirait d'imiter pour ne plus imiter. L'imitation n'aurait qu'une vertu : s'annuler elle-même.

Des peurs de l'imitation

19 Ces rapports conflictuels avec l'imitation, où la répulsion le dispute à l'exaspération et la mauvaise foi, ne doivent pas masquer une autre passion centrale au cœur de la relation entretenue avec elle : la peur. Mais le mot même est un terme générique qui recouvre des émotions variées. Car, comme la colère et l'animosité, la peur se décline et se transforme, elle se laisse parfois difficilement circonvenir. Angoisse, anxiété, inquiétude, appréhension, trouble, affolement, alarme, alerte, horreur, hantise, panique, effroi, épouvante, saisissement, stupéfaction, terreur, vertige : tous ces termes ne sont pas rigoureusement synonymes, mais renvoient à une série d'affects voisins qui nous

mettent en contact avec les infinies nuances de la peur de l'imitation. En guise d'échantillon, je voudrais en isoler quelques-unes.

20 La mélancolie et le désenchantement par exemple. Reconnaître que l'imitation est la condition inévitable de tout écrivain passe souvent par ce type de sentiments. La sentence qui ouvre *Les Caractères* de La Bruyère en témoigne : « Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis plus de sept-mille ans qu'il y a des hommes, et qui pensent. (…) L'on ne fait que glaner après les anciens et les habiles d'entre les modernes » (La Bruyère, 1975 : 21). L'écrivain est toujours celui qui « vient trop tard », il écrit à contretemps. Il peut bien se révolter, se désespérer ou être terrifié par la situation, il sera contraint de s'y résigner. À la fin du XIXe siècle, les écrivains symbolistes comme Corbières et Laforgue le rediront : écrire n'est que répéter. L'imitation devient une passion froide, traitée avec une ironie grinçante qui exhibe les emprunts avec lucidité et désenchantement.

21 Hantise, culpabilité et honte peuvent aussi escorter l'imitation. Malcom Lowry en fournit un exemple saisissant. Il est entré en écriture, comme tant d'autres (Stendhal notamment) par une imitation qui flirte avec le plagiat. Celle-ci est le fruit d'une admiration inconditionnelle pour un écrivain, Nordahl Grieg, dont la prose est en partie décalquée dans *Ultramarine*. Or Lowry écrira le reste de son œuvre dans le souvenir de ce rapt premier, vécu comme une faute qu'il faudrait expier. Aussi, lorsqu'il rédige ce qui sera son chef-d'œuvre, *Au-dessous du volcan* (Lowry, 1973), il s'applique à traquer, de manière méthodique et parfois paranoïaque, la moindre phrase qui pourrait imiter un autre texte. Il n'écrit qu'en pensant à supprimer toute possibilité d'imitation et demande même à son éditeur de le suivre dans ses expertises maniaques, auscultant avec lui certains passages dont Lowry soupçonne qu'ils pourraient relever d'une contrefaçon inconsciente.

22 Il faut dire que, tandis qu'il avait conçu *Au-dessous du volcan* comme un texte purement personnel qui lui permettrait de racheter sa faute pasticheuse, survient un événement marquant au cours de la rédaction : Lowry découvre *The Lost Week-end*, le premier roman de Charles R. Jackson. Le choc est terrible : Lowry a le sentiment de tenir entre les mains son propre texte comme s'il avait imité malgré lui et répété son péché de pastiche. Sa correspondance est nourrie de

cette obsession, même bien après la publication d'*Au-dessous du volcan*, comme s'il s'agissait de s'expliquer sans cesse, de se justifier, de se convaincre de sa propre innocence. La situation est vécue de manière tragique : alors que Lowry avait cru pouvoir racheter sa faute en liquidant toute imitation d'*Au-dessous du volcan*, il est rattrapé par ce qu'il a fui. Les mots qu'il emploie le soulignent : « C'était sûrement une punition. La pire des erreurs de mon passé étant précisément le manque d'intégrité, il m'a été particulièrement pénible de l'envisager pour mes propres œuvres. » (Lowry, 1968 : 83) Après la lecture de « l'horrible bouquin », Lowry a une idée fixe : faire « tout [s]on possible pour ne pas en subir l'influence » (59). « J'ai même biffé un passage que j'estimais vraiment très bon parce que, en le relisant, j'avais l'impression qu'il en avait quelque peu le rythme. » Le constat est sans contrepartie : « l'effet sur moi a été stérilisant » (81). À son éditeur, il propose même une série de notes pour *Au-dessous du volcan* où les rares emprunts ou allusions qui auraient survécu dans le texte seraient élucidés. La honte et la culpabilité sont totales et sans rémission.

23 Avec Romain Gary, nous découvrons un autre visage de la peur de l'imitation : passion-repoussoir, celle-ci est certes vécue comme une hantise, mais elle peut servir d'étincelle pour tenter de se réinventer en réinventant ses propres mots. C'est avec l'affaire Ajar que cette relation à l'imitation parvient à son comble. Gary a réussi à créer de toute pièce un nouvel auteur, Émile Ajar, et son œuvre. Entre 1974 et 1980, il publie des textes sous les deux noms, des textes radicalement différents, comme s'il était parvenu à deux écritures dissemblables. D'un côté les œuvres d'Ajar sont des romans exubérants, regorgeant d'humour, de jeux de mots et de vitalité, quand, de l'autre, les œuvres de Gary, comme *Clair de femme* et *Au-delà de cette limite votre ticket n'est plus valable*, sont des récits brefs et désenchantés (Decout, 2009). Les deux œuvres semblent ainsi se séparer. Dans *Pseudo*, le troisième roman d'Émile Ajar, qui est présenté comme une autofiction, Ajar affirme toutefois écrire « dans la peur » des mots d'autrui, dont il pourrait devenir un « collabo » » (Gary, 2004 : 44). Il explique qu'il cherche à inventer une langue neuve, quelque chose entre le swahili et l'hongro-finnois, qui permettrait de déserter les mots de la tribu et de « penser à l'abri des sources d'angoisse et des mots piégés » (34), une langue qui proclamerait la fin d'imitation, pour

libérer l'être des mots et des autres. Cette langue inédite aura un nom : l'ajar. Une langue folle, caractérisée par son emploi incorrect du lexique et ses déformations, qui proclamerait la fin de l'imitation. Réussite ou illusion ?, se demande-t-on pourtant. Car l'œuvre d'Ajar imite sans le dire une source : l'œuvre de Gary lui-même. Du moins certains traits fréquents dans les romans antérieurs de Gary, comme les mots d'esprit et la désinvolture. Certaines expressions sont même volées par Ajar chez Gary, citant en contrebande son œuvre, comme s'il s'agissait aussi d'un autopastiche. Puisque certains journalistes suspectent d'ailleurs Gary de se cacher derrière Ajar, ce dernier publie *Pseudo*, qui évoque Romain Gary lui-même. Le lecteur y découvre Gary en train de se quereller avec Ajar. À quel sujet ? Ils se renvoient l'accusation d'avoir plagié l'autre au sujet d'un manuscrit qu'ils veulent accaparer, dans une mise en abyme du conflit entre les deux plumes. *Pseudo* dévoile ainsi le pot aux roses à plusieurs reprises. Ajar avoue par exemple qu'il a emprunté à Gary « un brin de style » (74). Tout le récit est un conflit de paternité et de filiation entre Gary et Ajar où se mêlent retour à soi et réforme de soi. Mais au dénouement de l'affaire Ajar, Gary se suicide et laisse ces mots, dans *Vie et Mort d'Émile Ajar* :

> En vérité, je ne crois pas qu'un "dédoublement" soit possible. Trop profondes sont les racines des œuvres, et leurs ramifications, lorsqu'elles paraissent variées, très différentes les unes des autres, ne sauraient résister à un véritable examen et à ce qu'on appelait autrefois "l'analyse des textes" (Gary, 1981 : 34).

24 Malgré les apparences, Gary sait bien qu'avec Ajar, il n'a pas pu se libérer entièrement de soi et de l'imitation de sa propre écriture.

⁂

25 Ces quelques exemples ne prétendent à aucune exhaustivité. Chaque cas est singulier et mérite d'être traité comme tel. Il nécessiterait même d'être resitué dans un contexte plus général qui décide de la manière dont, historiquement et socialement, l'imitation était pensée et considérée. Impossible en effet de mettre sur le même plan la conception de l'imitation par les poètes de la Pléiade ou les écrivains du Grand siècle, pour qui le Moi unique de l'écrivain n'avait pas le

même contenu que celui que nous lui donnons, avec celle d'un Chateaubriand ou d'un Victor Hugo par exemple, pour qui la singularité de l'homme et de l'auteur est érigée en valeur supérieure. Il n'en reste pas moins que, derrière les postures adoptées et les réactions contrastées, on comprend qu'il faut conférer aux émotions attachées à l'imitation une place essentielle dans l'écriture. S'il est assurément malvenu de considérer que la peur de l'imitation, ou sa détestation, ont planté leur étendard sur toute la littérature, il demeure impossible de réduire l'imitation au seul plaisir qu'elle est à même de susciter. D'autant que la peur ou l'hostilité peuvent surgir, on l'a vu, là où l'on s'y attend le moins. Car il est des chapardeurs faussement sereins et désinhibés chez qui l'on peut retrouver, en sous-main, les traces d'une hantise ou d'une aigreur qui ne disent pas leur nom. Parmi les affects essentiels qui orientent l'écriture, il est donc nécessaire de faire leur place à ceux que déclenche l'imitation chez celui qui la pratique. Il convient de les mettre en relation avec le fantasme de l'écrivain singulier, mais aussi avec d'autres drames personnels, comme par exemple le vide identitaire laissé par la disparition de ses parents chez Perec. Si celui-ci fait foisonner les imitations en tout genre dans ses textes, c'est qu'il cherche ainsi à s'entourer d'une famille trouvée dans la littérature elle-même. D'une façon plus générale, réfléchir sur les passions issues de l'imitation, c'est toujours aussi réfléchir sur la passion qu'est l'imitation. C'est aborder la littérature autant du point de vue de l'écriture que de la pensée et de l'imaginaire qui lui sont associés. C'est entrer dans les coulisses des œuvres et comprendre ce qui se tient à leur origine. Et c'est aussi, en dernier ressort, analyser nos propres humeurs et nous inviter à regarder d'un œil neuf l'imitation. Il y aurait ainsi une pensée de l'imitation propre à la littérature, qui rencontre sur bien des points celle du philosophe, de l'anthropologue ou du pédagogue, mais qui, sur d'autres, la renouvelle. Qu'il y ait une approche proprement littéraire de l'imitation et de ses passions, les quelques exemples évoqués, de Balzac à Proust en passant par Lowry et Gary, suffiraient à nous en convaincre. Avec son langage polysémique, qui ne s'en tient jamais au seul concept, la littérature est porteuse d'un savoir sur les émotions de l'imitation, un savoir qui lui est propre et qui nous amène souvent à réviser nos certitudes.

BIBLIOGRAPHY

ARON P., 2008, *Histoire du pastiche*, Paris : PUF, « Les littéraires ».

BALZAC H. de, 1969 [1832], *Les Cent Contes drolatiques*, dans *Œuvres complètes*, XX, Paris : Les Bibliophiles de l'originale.

BALZAC H. de, 1978, « Historique du procès auquel a donné lieu *Le Lys dans la vallée* », dans *La Comédie humaine*, IX, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

BICHARD-THOMINE M.-C., 2001, « Un cas de réécriture : les *Contes drolatiques* de Balzac, ou "demourer soy-mesme en pastissant dedans le moule d'autruy" », dans FOUCRIER C. et MORTIER D. (dir.), *Pratiques de réécritures : l'autre et le même*, Mont-Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen, « Études de littérature générale et comparée », p. 51-62.

BLOOM H., 2011, *The Anatomy of influence. Literature as a Way of Life*, Yale : Yale University Press.

BLOOM H., 2013 [1973], *L'Angoisse de l'influence*, Paris : Éditions Aux forges de Vulcain.

BURTON R., 2005 [1621], *Anatomie de la mélancolie*, Paris : Gallimard, « Folio classique ».

BOUJU E. et GEFEN A. (dir.), 2012, *L'émotion, puissance de la littérature ?*, *Modernités*, n° 34.

CÉLINE L.-F., 1993 [1955] *Entretiens avec le Professeur* Y, dans *Romans*, IV, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

CÉLINE L.-F., 2006, *À l'agité du bocal et autres textes*, Paris : L'Herne.

DREYFUS R., 2001 [1926], *Souvenirs sur Marcel Proust*, Paris : Grasset, « Les cahiers rouges ».

DU BELLAY J., 1967, *Les Regrets*, Paris : Gallimard, « Poésie/Gallimard ».

GARY R., 1981, *Vie et Mort d'Émile Ajar*, Paris : Gallimard.

GARY R., 2004 [1976], *Pseudo*, Paris : Gallimard, « Folio ».

GENETTE G., 1992 [1982], *Palimpsestes*, Paris : Seuil, « Points essais ».

GIDE A., 2010 [1900], *De l'influence en littérature*, Paris : Éditions Allia.

HUTCHEON L., 1985, *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*, New York et Londres : Methuen.

LA BRUYÈRE J., 1975 [1687], *Les Caractères*, Paris : Gallimard, « Folio ».

LOWRY M., 1973 [1947], *Au-dessous du volcan*, Paris : Gallimard, « Folio ».

LOWRY M., 1968 [1965], *Choix de lettres*, Paris : Denoël, « Lettres nouvelles ».

MAUREL-INDART H., 2011 [1999], *Du plagiat*, Paris : Gallimard, « Folio essais ».

MARTIN J.-P., 2017 [2006], *Le Livre des hontes*, Paris : Gallimard, « Folio essais ».

MORTIER R., 1982, *L'Originalité*, Genève, Droz, « Histoire des idées et critique littéraire ».

MUSSET A., 1957, *Poésies complètes*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

PROUST M., 1971 [1954], *Contre Sainte-Beuve*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

PROUST M., 1982, *Correspondance*, IX, Paris : Plon.

PROUST M., 1986, *Correspondance*, XIV, Paris : Plon.

PROUST M., 1990, *Correspondance*, XVIII, Paris : Plon.

SANGSUE D., 2007, *La Relation parodique*, Paris : Corti, « Les essais ».

SARRAUTE N., 1996 [1986], « Paul Valéry et l'enfant d'éléphant », dans *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

SCHLANGER J., 2014, *Le Neuf, le différent et le déjà-là. Une exploration de l'influence*, Paris : Hermann.

VIALA A., 1985, *Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris : Minuit, « Le sens commun ».

VERNAY J.-F., 2013, *Plaidoyer pour un renouveau de l'émotion en littérature*, Paris : Complicités, « Plaidoyer ».

NOTES

1 L'imitation désignera donc ici un ensemble de pratiques variées, explicites ou cachées, et qui regroupent aussi bien l'allusion, la citation, le pastiche, la parodie que le plagiat.

2 *Qui a peur de l'imitation* ? appartient à ce titre à une suite d'essais sur l'authenticité et ses détournements avec *En toute mauvaise foi* (Decout, 2015), *Pouvoirs de l'imposture* (Decout, 2018) et *Éloge du mauvais lecteur* (Decout, 2021).

3 La notion d'originalité a évolué à travers le temps avant de devenir un concept esthétique au XVIIIe siècle où l'on observe sa valorisation progressive en même que celle de l'individu. Voir à ce sujet Roland Mortier, 1982

4 En effet la Renaissance valorise l'imitation des Anciens dont elle fait le fondement tant de la création que de l'apprentissage, notamment autour de la notion d'« innutrition ». C'est principalement avec le romantisme, qui valorise la figure du génie unique, inspiré et singulier, que le rapport à l'imitation se modifie en profondeur.

5 L'un des emprunts le plus célèbre de Balzac est celui de la lettre de Walter Shandy sur la nature des femmes dans *Tristam Shandy*, entièrement recopiée dans la *Physiologie du mariage*.

ABSTRACTS

Français

Pratique extrêmement fréquente dans la littérature, l'imitation semble pourtant loin de faire l'unanimité parmi les écrivains, et ce au-delà des époques et des esthétiques. Elle est volontiers décriée au motif qu'elle interdit d'être original. Aussi est-ce à la lumière des émotions qu'elle suscite chez l'écrivain, entre le plaisir, la haine et la peur, qu'il convient de l'ausculter pour mieux saisir sa pluralité et les enjeux qui y sont attachés. D'autant que même lorsque le plaisir d'imiter est affiché par le texte, il n'est pas sûr que l'imitation soit pratiquée de façon totalement sereine. La haine, la peur, la colère, la honte : ces affects peuvent se dissimuler derrière les manifestations les plus démonstratives de plaisir. Pourquoi ? Parce que l'identité que l'écrivain s'octroie par son style risque de ne plus lui appartenir et qu'il déroge alors à une valeur souvent conçue comme supérieure : l'originalité.

English

Imitation is an extremely common practice in literature. Yet it seems far from unanimous among writers, and this beyond periods and aesthetics. It is often criticized on the grounds that it prohibits originality. It is therefore appropriate to examine it in the light of the emotions it arouses, between pleasure, hatred and fear, in order to better understand the plurality of this practice and the issues involved. Especially since even when the pleasure of imitating is displayed by the text, it is not certain that imitation is practised in a totally serene manner. Hatred, fear, anger, shame: these affects can be hidden behind the most demonstrative manifestations of pleasure. Why? Because the identity that the writer grants himself through his style risks no longer belonging to him and he then derogates from a value often conceived as superior: originality.

INDEX

Mots-clés

Imitation, littérature, émotion, peur, haine, plaisir

Keywords

Imitation, literature, emotion, fear, hate, pleasure

AUTHOR

Maxime Decout

Maxime Decout est professeur à l'université de la Sorbonne et membre junior de l'IUF. Il est l'auteur de plusieurs essais dont Albert Cohen : les fictions de la judéité (Classiques-Garnier, 2011), Écrire la judéité (Champ Vallon, 2015) et l'Album Romain Gary (Bibliothèque de la Pléiade, 2019). Il a été en charge de l'édition de La Disparition, des Revenentes et du Voyage d'hiver pour la publication des œuvres de Perec dans la Bibliothèque de la Pléiade (2017). Il a par ailleurs publié, aux Éditions de Minuit, un ensemble de quatre essais qui interrogent les relations entre authenticité, mensonge, écriture et lecture : En toute mauvaise foi (2015), Qui a peur de l'imitation ? (2017), Pouvoirs de l'imposture (2018) et Éloge du mauvais lecteur (2021).

Imitation et authenticité : réflexions à partir de Charles Taylor

Camille Roelens

OUTLINE

Introduction
1. Individualisme démocratique et idéal moral d'authenticité
2. Une philosophie de l'éducation taylorienne ?
3. L'idéal d'authenticité à l'épreuve de l'imitation
Ouverture conclusive : face au défi de l'individualisation de masse

TEXT

Introduction

1 L'article que l'on va lire procède d'une démarche de philosophie politique (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013) et morale de l'éducation[1]. Nous y discutons des ressources heuristiques de la philosophie de Charles Taylor[2] pour penser l'accompagnement du devenir individu et du devenir autonome en général, et en particulier au prisme du couple éducation/formation et imitation.

2 Nous partons en effet du diagnostic d'une rupture, d'un « séisme qui a révolutionné les bases et les repères épistémiques de nos systèmes d'enseignement » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2016 : 14) et plus globalement des sociétés humaines dans leurs dimensions de continuité culturelle au-delà de la finitude des individus singuliers qui les composent. Depuis des temps immémoriaux, l'éducation a été conçue selon l'impératif de reproduction biologique et culturelle des sociétés, par l'intégration normative et hiérarchique des nouveaux venus par les générations précédentes. En d'autres mots, il s'agissait de savoir imiter la génération précédente pour se rendre capable de prendre et de tenir sa place lorsqu'elle ne serait plus là, puis de préparer sa propre relève selon les mêmes principes. C'est exemplairement cette conception que la fameuse définition durkheimienne de l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur

celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1999 : 51) a su incarner. Mais, comme le rappellent bien Blais, Gauchet et Ottavi, cette idée était plus globalement une forme de roc sur lequel toute pensée éducative s'est longtemps édifiée, pleinement inscrite en cela dans ce que l'on peut appeler avec Gauchet une *structuration hétéronome du monde humain*. Désormais, selon ce même diagnostic, l'imitation apparait comme un obstacle à dépasser pour une éducation à l'autonomie ; un défi, même, à ce qu'exige la *structuration autonome du monde humain* et à ce que la *société des individus* requiert de ceux qui la peuplent (Gauchet, 2020). Ainsi, autour du changement de statut de l'imitation en éducation, c'est tout un « cadre de pensée qui s'est écroulé » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2016 : 15), ce qui nous contraint à un travail heuristique renouvelé en amont même de tout autre déploiement philosophique sur l'éducation/formation. Autrement dit, l'ampleur de ladite rupture, des défis auxquels elle (nous) confronte, et des perspectives qu'elle ouvre, ne peut se comprendre que resituée dans un cadre plus global d'interprétation de la modernité démocratique en général ; et en particulier de ses déploiements les plus récents dans les dernières décennies, qu'on peut dire *hypermodernes* (car le degré d'expression et la puissance de transformation des principes structurants de la modernité y deviennent hyperboliques). Il nous faut donc – pour traiter adéquatement, dans cet esprit, du thème de l'imitation en éducation/formation aujourd'hui et en le mettant en tension avec l'idéal d'authenticité – consentir non à un détour, mais bien à une double prise de recul compréhensive sur l'analyse de la modernité démocratique elle-même et des rôles et buts qui y sont attribués à l'éducation/formation.

3 Nous faisons fond pour cela sur une lecture systématique des principaux ouvrages et textes de Taylor sur ce thème (Maclure et Taylor, 2010 ; Taylor, 1997, 1998, 2015) ainsi que sur une abondante littérature secondaire afférente (Cometti, 1996 ; Fortin, 2001 ; Gagnon, 2002 ; Palma, 2014 ; Spitz, 1993 ; Taussig, 2014). *Quid*, en effet, du passage d'un monde où l'imitation est la règle de l'éducation (et où même le fameux *connais-toi toi-même* des Anciens est à comprendre

comme injonction à l'imitation d'un idéal d'humanité où celle-ci est fixée à une certaine place dans un ordre transcendant) à un monde où le devenir autonome et le déploiement des singularités individuelles devient le but même de l'éducation et la boussole qui la guide, et où l'imitation parait spontanément suspecte ? Pour progresser réflexivement face à une telle interrogation, il importe notamment de savoir si éducation à l'autonomie et poursuite de l'idéal d'authenticité telle que la souhaite Taylor impliquent de se détourner désormais du concept même d'imitation ou de penser ses possibles métamorphoses, mais aussi d'en tirer, le cas échéant, des conséquences pratiques. À ce titre, cette étude s'inscrit aussi de manière plus globale dans le cadre de notre programme de recherche (Roelens, s.d.) sur le dégagement d'une pensée globale de l'accompagnement de l'individualisme démocratique dans l'hypermodernité, à l'horizon d'une autonomie individuelle généralisée en droit comme en fait.

4 Une première partie nous permettra donc de présenter de manière synthétique la pensée taylorienne de l'individualisme démocratique et les manières dont il plaide pour en faire une occasion et même un devoir moral de poursuivre l'idéal d'authenticité dans la modernité tardive.

5 Une deuxième partie sera plus spécifiquement dédiée au dégagement des linéaments de ce que serait une philosophie de l'éducation taylorienne.

6 Une troisième partie aura pour objet de faire converger ces deux premiers axes de développement vers le cœur du sujet du présent dossier, à savoir la dialectisation du couple éducation/formation et imitation, en nous situant plus spécifiquement dans le cadre d'une société des individus.

7 Une ouverture conclusive aura enfin pour objet de dire ce que nous semblent schématiquement être les promesses et perspectives de la pensée taylorienne pour la confrontation de l'éducation et de la formation au défi de l'individualisation de masse

1. Individualisme démocratique et idéal moral d'authenticité

8 Le cœur des contributions tayloriennes aux débats philosophiques contemporains sur les problématiques respectives de l'individualisme démocratique et de l'authenticité se trouve sans doute dans un bref et incisif essai significativement nommé en français *Le malaise de la modernité* (2015). Plus exactement, ces réflexions sont issues d'un cycle de conférences sur Radio-Canada en novembre 1991, intitulées *The Malaise of Modernity*, publiées aux États-Unis en 1991 l'ouvrage sous le titre *The Ethics of Authenticity* et d'abord traduites en 1992 (chez Bellaramin) sous le titre d'écho balzacien *Grandeur et misère de la modernité*. Cet essai a été abondamment commenté des deux côtés de l'Atlantique [3]. Nous faisons le choix ici d'une exposition centrée sur le travail de Josée Fortin – qui d'une part cite beaucoup les autres commentaires antérieurs et d'autre part lit de manière systématique les principaux ouvrages de Taylor publiés avant 2000 à l'aune de cette thématique. Cela permettant ainsi une présentation plus ergonomique des contributions tayloriennes à ces enjeux qui, depuis Tocqueville [4] (1981a ; 1981b) en particulier, animent le débat philosophique sur les sociétés démocratiques.

9 Comprendre la pensée de l'individualisme que propose Taylor implique en premier lieu de comprendre ce que sont pour lui les conditions même de la construction de l'identité d'un sujet humain. Ramenées à leur épure, celles-ci sont que le sujet se définit en suivant des biens qui se structurent autour d'*hyperbiens* [5] et prennent sens dans un cadre de référence qui donne du sens aux existences et en particulier aux choix moraux qu'elles comportent. La présence *d'autres qui comptent* (en particulier les parents durant l'enfance) est aussi décisive, comme l'est leur articulation au sein d'une conception fondamentalement dialogique de la subjectivité.

10 Taylor propose ainsi – à partir du « camp de base » philosophique que constitue *Les sources du moi* – de penser l'identité moderne sur un socle culturel et moral, non socio-économico-technique comme

cela a été selon lui trop souvent fait dans l'histoire moderne des idées, ce qui demeure encore bien souvent une forme de sens commun dans les démocraties occidentales actuelles. Pour lui, la formation du sujet moderne passe en premier lieu par l'intériorisation des sources morales et l'émergence d'un sujet désengagé. Il est possible d'associer ici un nom propre à chaque sous-étape de ce processus : Descartes préside à la conception du sujet maître de lui-même, Montaigne à l'exigence d'exploration de soi, et enfin l'exigence corrélative d'engagement personnel s'impose avec la Réforme protestante et sa conception du rapport du croyant à Dieu. Cela passe également par ce qu'il nomme l'affirmation de la vie ordinaire ; autrement dit, l'idée qu'une vie morale accomplie n'est pas nécessairement une vie de Saint et/ou une vie hors du monde, mais qu'elle peut aussi être mondaine et s'exprimer dans la manière quotidienne de se rapporter aux autres comme à soi. Le sujet romantique – et Taylor de convoquer en particulier Rousseau et Herder – est lui porteur des idéaux d'épanouissement de soi et d'expression, qui convergent vers un idéal clé pour la philosophie politique et morale de Taylor : celui d'*authenticité*. Il le définit ainsi : « Il existe une certaine façon d'être humain qui est la mienne. Je dois vivre ma vie de cette façon et non pas imiter celle des autres. […] Si je ne suis pas sincère, […] je rate ce que représente pour moi le fait d'être humain » (2015 : 37). Pour lui, la modernité est ainsi fille du choix fait par les humains de poursuivre cet idéal d'authenticité du moi. Elle ne peut donc pas être décrite comme une pure perte des cadres structurants et grandeurs du passé sous l'effet de quelques damnations ou d'une inéluctabilité téléologique.

11 Le principal reproche que Taylor adresse à une certaine compréhension – que l'on peut dire *narcissique* – de l'individualisme démocratique dans *Le Malaise de la modernité* est donc d'oublier l'ontologie morale qui l'a fait naitre et de ne pas être fidèle à l'idéal d'authenticité, par exemple en se concentrant uniquement sur la garantie des droits individuels fondamentaux. En conséquence, le souci central de Taylor est de convaincre son lecteur tant de la possibilité que de la nécessité morale de progresser vers le fait de tenir ensemble l'importance de la liberté individuelle et l'idéal d'authenticité. Fortin résume

ainsi les lignes de force de son argumentation [6] : 1° « l'authenticité est un idéal valable » ; 2° « des discussions rationnelles sur les idéaux et sur la façon de les poursuivre sont possibles » ; 3° « de telles discussions peuvent avoir des conséquences sur notre agir » (Fortin, 2001 : 52). Les conditions essentielles pour progresser vers cet horizon sont quant à elles présentées ainsi : 1° il faut tout d'abord s'entendre pour « reconnaître la validité de l'idéal d'authenticité » ; 2° il faut ensuite « comprendre le lien nécessaire entre notre identité propre et l'horizon de significations partagées dont nous faisons partie » ; 3° il faut enfin « affirmer le besoin que nous ressentons tous que notre identité soit reconnue des autres » (53). En bref, pour permettre de faire du permis qu'est le règne de l'individualisme démocratique un possible pour une définition de soi authentique de chacun, il faut articuler selon Taylor : l'inscription sur un arrière-plan d'intelligibilité ; une distinction de la manière (autoréférentielle et subjective) et la matière (intersubjective) dont advient et se déploie le moi chez le sujet humain ; l'engagement de chacun dans une vie plus responsable, regardant sans ciller l'idéal d'authenticité et le défi qu'il constitue pour les modernes plutôt que de s'en échapper, par exemple par la consommation à outrance ou l'indifférence à autrui et/ou aux horizons moraux qui nous entourent.

12 Le modèle schématique d'une société taylorienne des individus serait ainsi une démocratie pluraliste et vivante, adoptant largement une position critique vis-à-vis de ce que Taylor nomme l'atomisme (1997 : 223-254) ainsi qu'envers les visions purement instrumentales de monde. Il serait possible d'y assumer pleinement la dimension subversive de l'authenticité créatrice tout en construisant démocratiquement ce qui émerge sous sa plume comme un *individualisme holiste*, c'est-à-dire soucieux de créer et d'entretenir du commun et des horizons de sens partagés sans pour autant remettre en cause les conquêtes émancipatrices de la modernité libérale. L'enjeu serait alors d'apprendre à dialectiser les tensions nécessaires entre les différents hyperbiens possibles qu'il s'agirait aussi d'apprendre à reformuler et à soumettre au débat engagé et non à la relativisation radicale.

13 S'agirait-il donc, désormais, d'éduquer pour retrouver – au niveau individuel comme collectif, les deux étant fortement intriqués dans la perspective taylorienne – l'idéal d'authenticité dans l'individualisme libéral hypermoderne ?

2. Une philosophie de l'éducation taylorienne ?

> J'ai demandé au professeur Taylor : « Avez-vous une philosophie de l'éducation ? ». Après une brève pause, il m'a regardé, quelque peu déconcerté, et a répondu : « Je ne pense pas y avoir suffisamment réfléchi. » Il avait raison dans son évaluation de son propre travail, mais seulement en partie. Je lui ai rappelé quelques-unes des idées sur l'éducation que j'avais extraites de certains de ses ouvrages moins connus au cours de mes recherches. « C'est moi qui ai écrit ça ? » m'a-t-il demandé, amusé. J'ai répondu « Oui ». « Oh, » répond-il. Ne voulant pas donner l'impression que je connaissais le professeur Taylor mieux qu'il ne se connaissait lui-même, j'ai convenu avec lui que même s'il n'avait pas une philosophie de l'éducation explicite, une philosophie de l'éducation pouvait en effet être implicite dans ses écrits. « Ma tâche, » ai-je poursuivi, « est de rendre explicite ce qui est implicite dans vos écrits relatifs à l'éducation. » « Je vois », a-t-il répondu, avec un signe de tête d'approbation (Palma, 2014 : 6).

14 Traiter de manière systématique de la philosophie de l'éducation de Taylor – ce qui, comme le suggère la citation ci-dessus, ne se peut faire qu'en croisant un grand nombre de sources étant donné que l'intéressé n'a jamais rassemblé lui-même ses principales idées en la matière dans un ouvrage dédié – exigerait un espace de texte et un degré de détails que nous ne pouvons mobiliser ici et qui nous éloignerait de plus de l'objet spécifique du présent dossier. Par souci de clarté et de concision, nous nous appuyons donc ici – outre notre propre mise en œuvre antérieure d'une telle démarche dans un autre contexte (Roelens, 2022) – sur les sept contributions clés de la pensée taylorienne dans ce registre identifiée par Anthony J. Palma[7] (2014 : 290-299). Ce dernier remarque que l'identification internationale de Taylor comme penseur clé du multiculturalisme engage nombre de spécialistes de l'éducation et de la formation à n'envisager le détour par son œuvre que dans le traitement de ce seul thème. Il y a cepen-

dant au moins sept bonnes raisons, selon lui, de pousser au-delà ce recours.

15 Premièrement, l'œuvre taylorienne montrerait ce qu'il y aurait de perte irréparable pour nos contemporains à peu ou mal connaitre l'anthropologie philosophique de la modernité occidentale qui a fait naitre la forme de vie à laquelle ils ont à se confronter désormais. Une tâche capitale de tout processus éducatif et de toute école serait donc de donner les moyens à tous de la connaitre et de se l'approprier de manière à la fois compréhensive, singulière et critique.

16 Deuxièmement, Taylor nous engage à une profonde réflexion épistémologique lourde de conséquences potentielles pour la philosophie de l'éducation. Plaidant pour un certain réalisme épistémologique et refusant l'idée que le sens pourrait se réduire au champ de la vérification empirique potentielle par l'humanité, Taylor critique le naturalisme en général et dans l'éducation en particulier. Il pense l'humain comme ce qu'il nomme un *self interpreting animal*, et met au premier plan l'importance de la démarche herméneutique.

17 Troisièmement, la perspective taylorienne pousse ceux qui pensent l'éducation à une démarche réflexive vis-à-vis de l'héritage des Lumières et de leur influence sur les cadres qui jalonnent leurs propres conceptualisations et actions. Hostile à l'applicationnisme[8] comme au scientisme[9], Taylor ne l'est pas moins à l'endroit des postures qui mettraient au ban, en tant que vestiges de l'obscurantisme, les ressources éducatives de la foi, de la communauté ou encore de la nature.

18 Quatrièmement, Taylor pense avec acuité les conditions de possibilité de la création puis de la durabilité d'une société de dialogue. Les institutions éducatives y ont nécessairement part, car en l'absence de cadre moral commun évident en permettant la conjuration – du fait du pluralisme libéral et démocratique contemporain – le terrain pourrait être laissé de manière funeste au relativisme le plus dissolvant comme au nationalisme le plus étroit. Faire place au « contact entre l'enseignant et l'étudiant, à l'expression et aux sentiments spontanés, au débat intellectuel rigoureux et à une véritable communauté » (Palma, 2014 : 294) est donc plus que jamais indispensable, et les

politiques d'éducation doivent selon Taylor être pensées en conséquence en se défiant des tendances à la massification bureaucratique et/ou corporatiste qui les guettent trop souvent.

19 Cinquièmement, la pensée taylorienne nous offre de précieuses clés pour saisir l'enjeu linguistique du devenir humain par l'éducation et les réseaux complexes d'intersubjectivité permis par le langage. Pour lui, la « langue [est fondamentalement ce qui] crée un lien commun de compréhension entre ceux qui la partagent, apporte une cohésion à la société dans laquelle elle s'inscrit et reflète une vision particulière du monde. [Elle] est, en fait, le cœur et l'âme d'une culture » (Palma, 2014 : 294-295).

20 Sixièmement, une philosophie de l'éducation taylorienne permet d'envisager à nouveaux frais les institutions éducatives à l'aune de ce que pourraient être leurs contributions dans la mise en œuvre démocratique de la vaste tâche consistant à combler le fossé entre laïcs et religieux dans les sociétés libérales de la modernité tardive. Palma rappelle ainsi que la

> laïcité moderne repose sur l'égalité de respect, la liberté de conscience, la séparation de l'Église et de l'État, et la neutralité de l'État à l'égard des mouvements laïques et/ou religieux. La modernité permet une pluralité de positions spirituelles – théisme, déisme, agnosticisme, athéisme, sécularisme, humanisme, *etc.* Certaines de ces positions spirituelles sont plus ouvertes à la "transcendance", tandis que d'autres sont plus ouvertes à l'« immanence ». Dans ce contexte, Taylor appelle à une plus grande sympathie intellectuelle, émotionnelle et spirituelle entre ces positions, dont aucune n'est « monolithique » [...]. La reconnaissance d'une variété d'horizons authentiques de signification dans le contexte de la démocratie libérale – à la fois métaphysiques et non métaphysiques – devrait informer toute philosophie éducative (Palma, 2014 : 295).

21 Septièmement, si l'intérêt de la pensée éducative de Taylor ne se limite pas à son statut d'outil privilégié pour la confrontation des sociétés occidentales aux nouveaux enjeux contemporains de la diversité culturelle et du multiculturalisme, leur richesse dans ce registre n'en est pas moins toute à fois décisive. Taylor participe d'une critique de la prétention de neutralité de l'état libéral dans ce

domaine, et en appelle donc à un engagement aussi conscient et compatible que possible avec la poursuite de l'idéal d'authenticité. Contre une diversité de surface faite d'indifférence polie, l'approche taylorienne a pour horizon une intercompréhension accrue, des dialogues plus féconds, des phénomènes de reconnaissance augmentés quantitativement et qualitativement. Dans cette même optique, pour lui, la « manière dont une institution répond à la question de l'identité humaine affecte tous les aspects de sa mission éducative. […] Si la compréhension interculturelle est indispensable dans les sociétés pluralistes modernes, l'implication logique est qu'elle l'est également dans l'éducation moderne » (Palma, 2014 : 296). Aussi est-il désormais « urgent de former les jeunes esprits à l'art de la délibération multiculturelle » (296).

22 On l'aura compris, cela ouvre bien d'autres réflexions potentielles à partir de Taylor que celle qui réunit ici les auteurs du présent dossier autour de la thématique de l'imitation. Il nous semble cependant, et notre troisième partie vise à étayer et expliciter cette proposition, qu'elle offre dans ce registre particulier des ressources heuristiques particulièrement fécondes.

3. L'idéal d'authenticité à l'épreuve de l'imitation

23 Qu'en est-il donc si l'on s'intéresse plus spécifiquement à la manière dont l'idéal taylorien d'authenticité en général et la philosophie de l'éducation qui s'y connecte en particulier se confronte au thème spécifique de l'imitation, en se plaçant électivement dans les démocraties hypermodernes ?

24 Un premier niveau de lecture conduit à voir la résurgence de l'imitation (sous la forme du conformisme de masse et en contradiction avec l'idéal d'authenticité) comme un symptôme par excellence du malaise moderne. Cela est très clair en particulier dans le commen-

taire de Spitz lorsqu'il écrit que, pour Taylor, « la forme suprême de l'inauthenticité est le conformisme et l'esprit d'imitation » (1993 : 265), formule mise en contrepoint avec le fait que « l'idéal d'authenticité implique [...] la substitution du principe de créativité au principe d'imitation » (275). Mimer les autres au présent pour donner l'illusion du soi – et non plus imiter la génération précédente par souci de continuité d'une tradition à honorer – serait donc une coupable passion démocratique contemporaine. Un tel diagnostic peut ainsi s'appuyer sur certaines analyses de Tocqueville (1981a, 1981b), croisant les tendances des individus démocratiques à la fois au conformisme de l'opinion majoritaire et au repli sur soi. Mais, comme le montre notamment Vincent Descombes (2007 : 200-209), elle est aussi en contradiction avec d'autres apports tocquevilliens, notamment la distinction entre égoïsme et individualisme. Cela pose aussi la question de la part faite à l'*expressivisme*, qui est une autre source importante de la subjectivité moderne et qu'on ne peut simplement critiquer en bloc au prétexte de la nécessité de le contenir dans des bornes raisonnables. Au contraire, une plus grande fidélité tant compréhensive que morale à l'anthropologie philosophique et historique de la modernité dont Taylor brosse le panorama inviterait au contraire en quelque sorte à *se tourner vers soi avant tout pour mieux aller vers les autres*.

25 La plausibilité de cette lecture peut sans doute être renforcée si on l'envisage en lien avec un contexte éditorial proche, notamment la parution aux États-Unis d'ouvrages importants allant dans ce sens, comme ceux d'Allan Bloom en 1987 (2018 pour la traduction française) et de Christopher Lasch en 1979 et 1984 (2008 et 2018 pour les traductions françaises), ou, sur un ton plus nuancé (Roelens, 2021b), ceux de Gilles Lipovetsky (1983, 1992) en France. Si Taylor discute ces ouvrages dans *Le malaise de la modernité* et conteste le fait que les phénomènes que ces auteurs (surtout les deux premiers) déplorent soit ontologiquement inscrit – de même que leur déploiement inévitable – dans les principes mêmes de l'individualisme moderne, il semble partager avec eux leurs jugements sévères sur un certain nombre de phénomènes associables à une explosion des tendances narcissiques. Sans doute est-il aussi permis de mettre en dialogue ces possibles interprétations de ce que propose Taylor avec certaines de ses inspirations importantes (Herder, 2000), ou encore en les reliant à

des analyses antérieures de l'individualisme de masse (Adorno, 2011 ; Ortega y Gasset, 1937 ; Riesman, 1964) et pouvant présenter des points communs[10].

26 Est-ce à dire que Taylor prônerait l'éducation *par* l'imitation du passé comme rempart *contre* l'imitation au présent dans le cadre d'un individualisme narcissique de masse, et ses conséquences funestes ? Ce serait faire peu de cas de la distinction qu'il opère (Gagnon, 2002) entre la *manière* du devenir sujet (par la formulation d'hyperbiens, l'évaluation morale et le rapport aux autres significatifs, par exemple) et la *matière* à partir de laquelle elle peut être réalisée aujourd'hui dans une société démocratique, ayant fait le choix de repousser les lacs et entraves de la tradition et des hiérarchies supposées naturelles en ce qu'ils avaient d'aliénant.

27 La pensée taylorienne est en effet ici fondamentalement une philosophie de l'accomplissement et de la reconnaissance. C'est ainsi qu'il justifie son choix, contre son maître Isaiah Berlin, de la liberté positive contre la liberté négative : « nous ne sommes libres que dans la mesure où nous nous sommes effectivement déterminés nous-mêmes, où nous nous sommes nous-mêmes donné forme à notre propre vie. Le concept de liberté est donc un concept d'accomplissement [et non un] concept de possibilité » (Taylor, 1997 : 256). La question n'est donc pas celle du retour au fonctionnement des sociétés traditionnelles d'honneur, de hiérarchie, de places et de rôles fixés *a priori*, mais d'une meilleure compréhension et exploration de ce que peut devenir la fidélité hors des sociétés d'honneur, autrement dit dans un cadre démocratique (hyper)moderne : « Être fidèle à moi-même signifie être fidèle à ma propre originalité qui est quelque chose que moi seul peux énoncer et découvrir. En l'énonçant, je me définis moi-même du même coup. Je réalise une potentialité qui est proprement mon bien » (2009 : 48). C'est en ce sens que, dans l'esprit de Taylor, la « reconnaissance n'est pas simplement une politesse que l'on fait aux gens : c'est un besoin vital » (42) : être reconnu dans la réalisation de la potentialité susmentionnée est ce qui donne sens à l'existence individuelle comme à son inscription dans un collectif où l'on s'efforce d'être fidèle à ce que doit être, pour chacun, son accom-

plissement. Le mépris, au contraire, propulse hors de cette sphère possible de réalisation de soi et, en un sens, hors du champ des existences humaines respectables, valables, dignes.

28 La proposition est donc bien davantage celle d'imiter dans l'hypermodernité un geste philosophique antérieur, celui par lequel la modernité démocratique a choisi moralement de se faire avec ses gains et ses pertes, ses conquêtes et ses problématiques, contrairement aux deux idées d'une histoire par soustraction ou d'un pur déclin. En d'autres mots, les cinq siècles de modernité allant schématiquement de la Réforme à la fin des années 1960 auraient été le théâtre de compromis entre les différentes exigences de l'existence humaine qu'il serait juste de vouloir renouveler, mais vain de vouloir simplement dépasser radicalement comme si ce passé ne pesait plus sur notre présent. Cela doit toutefois être effectué en s'en appropriant ce que l'on pourrait appeler la course ou la trajectoire d'ensemble, c'est-à-dire ce que ce geste peut ou ne peut pas être dans le contexte historique et symbolique bien spécifique des démocraties libérales occidentales contemporaines. Tout, en un sens, concourt dans la démarche de Taylor à enjoindre ces dernières et les individus qui les composent d'accepter à leur tour de se confronter à l'épineuse question de la définition des hyperbiens, notamment par le dialogue dans l'espace public et la participation politique respectueuse des autres et des institutions.

29 Deux questions – dont les réponses sont grosses d'implications tant théoriques que pratiques – doivent par conséquent être ici à la fois distinguées et abordées de front pour une philosophie politique et morale de l'éducation dans la modernité tardive.

30 La première pourrait être : que permettre dans l'éducation ? Pour Taylor, il est clair que l'éducation doit favoriser positivement l'accès à une vie bonne conçue comme vie authentique. Bien des nuances sont possibles pour une telle vie, mais il en exclut aussi certaines, comme par exemple une vie explicitement tournée vers le consumérisme ou encore les plaisirs de la table et/ou du sexe. Dit encore autrement : les possibilités de chacun de définir ce qu'est pour lui une vie bonne ne sont pas limitées par le seul impératif de ne pas nuire aux autres,

et les individus concernés n'en sont pas forcément les meilleurs juges (Taylor, 1997 : 263-283). Cette perspective s'éloigne ainsi explicitement de ce que serait une perspective libérale de type rawlsienne (Rawls, 1995), sise notamment sur l'idée de neutralité axiologique exigée de l'Etat dans ses fonctions d'éducation. On ne saurait simplement, dans l'esprit de ce que propose Taylor, promouvoir ni activement ni passivement ou encore laisser se déployer des formes de devenir sujet inauthentique lorsqu'on assume vis-à-vis de l'individu concerné une responsabilité éducative. L'imitation serait ici, pour l'éducateur, un motif de vigilance, en raison de son ambivalence signifiée ci-avant.

31 Si cette première prescription est essentiellement négative, elle nous semble redoublée et complétée par une seconde, plus positive et qui répond, elle, à la question : que doit permettre l'éducation ? Il nous semble possible de dire qu'il s'agirait d'une forme d'autonomie individuelle qui ne se laisse pas confondre pas avec l'indépendance, et qui reste compatible avec des conceptions plus substantielles du bien que ne le serait une simple conception libérale et individualiste de l'existence humaine. Ici se déploie l'horizon politique et culturel de la pensée taylorienne, convergeant vers ce que Palma résume par la formule suivante : « une éducation pour des esprits et des cœurs culturellement divers, ancrée dans la reconnaissance humaine, historique et épistémologique, et démocratiquement ouverte à la fois à l'immanence et à la transcendance, est la véritable vocation de la pensée éducative de Charles Taylor » (2014 : 299). L'imitation y serait accueillie pour ce qu'elle peut avoir de ressources de sens, et repoussée pour ce qu'elle peut avoir de potentiellement inauthentique.

Ouverture conclusive : face au défi de l'individualisation de masse

32 Arrivés au terme de cette étude de ce que nous paraissent être les principales ressources qu'offre la pensée de Taylor pour une philosophie politique et morale de l'éducation face au défi de l'individualisation de masse en général – au prisme du concept d'imitation en parti-

culier – il nous parait possible de dégager respectivement trois promesses, limites et perspectives que cette prime exploration permet de dessiner.

33 Remarquons d'abord que les promesses heuristiques qui sont celles d'une telle démarche consonnent clairement avec les rôles plus globaux que Taylor attribue au travail intellectuel dans la modernité démocratique.

34 Premièrement, sa pensée nous engage à penser l'individualisme comme idéal normatif et non comme ontologie, et à projeter en conséquence, philosophiquement, ce que peuvent ou non être l'éducation et la formation aujourd'hui.

35 Deuxièmement, si l'on admet que le but de l'éducation et de la formation est aujourd'hui le devenir autonome, la pensée taylorienne nous offre de précieuses ressources pour mieux comprendre pratiquement comment la définition singulière d'une vie bonne – qui en constitue un des enjeux centraux – peut s'opérer subjectivement.

36 Troisièmement, et l'on repérera ici une certaine continuité par rapport à cet idéal d'autonomie comme capacité à choisir par soi-même, Taylor nous rappelle que la situation hypermoderne qui pose en des conditions inédites le défi du devenir soi-même à toutes et tous est le résultat d'un certain nombre de choix moraux signifiants des modernes à connaitre et assumer face au leitmotiv de la simple perte d'un supposé âge d'or projeté dans le passé où ces mêmes choix ont été faits.

37 L'œuvre taylorienne offre au lecteur francophone en général et français en particulier un certain nombre de perspectives d'avancées dans le travail intellectuel d'élucidation des mutations de notre temps originales et complexes.

38 Nous pensons bien sûr ici en premier lieu aux possibilités offertes pour une philosophie politique de l'école en contexte multiculturel, qui n'est pas pour rien – ainsi que le note bien Palma comme nous

l'avons vu ci-avant – un point nodal du recours à Taylor pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui.

39 De même, en second lieu, les pas de côtés, comparaisons, tensions, contrepoints et le cas échéant compléments que permet la conception taylorienne de la sécularisation moderne par rapport aux conceptions républicaines françaises de la laïcité constitue un champ d'investigation aussi fécond qu'important par rapport aux questions socialement et politiquement vives dans ces espaces aujourd'hui.

40 Se saisir des thèses tayloriennes pour une philosophie de l'éducation envisagée dans une perspective pratique et appliquée au sein des démocraties libérales contemporaines peut sans doute toutefois être rendu ardu en certains cas par le tropisme de l'anthropologie philosophique taylorienne vers la thèse selon laquelle il y aurait en l'humain une forme de besoin de transcendance inhérent, autrement dit d'impossibilité d'inscrire le fonctionnement démocratique et l'autonomie individuelle et collective dans la pure immanence. Cette thèse a ses défenseurs comme ses critiques et ses sceptiques, mais elle doit *a minima* être questionnée sans détours [11].

41 Notre dernier mot sera donc ici *prudence*, au double sens où nous aimerions insister tant sur la perte que constituerait pour le travail intellectuel dans ce registre l'oubli de la flèche taylorienne dans le carquois du libéral-pluralisme face à la question éducative dans une société des individus que sur la nécessité, à notre sens, de faire flèche d'autres bois faits de conceptions plus négatives de la liberté pour en pondérer les trajectoires les plus problématiques.

BIBLIOGRAPHY

Adorno T. W., 2011 [1959], « Théorie de la demi-culture », dans *Société : Intégration, Désintégration*, Paris : Payot, p. 183-220

Blais M.-C., Gauchet M. et Ottavi D., 2013 [2002], *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris : Arthème Fayard / Pluriel.

Blais M.-C., Gauchet M. et Ottavi D., 2016 [2014], *Transmettre, apprendre*, Paris : Arthème Fayard / Pluriel.

Bloom A., 2018 [1987], *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris : Les Belles Lettres.

Chabot S., 2005, « Éducation civique, instruction publique et liberté de l'enseignement dans l'œuvre d'Alexis de Tocqueville », dans L. Guellec (éd.), *Tocqueville et l'esprit de la démocratie : The Tocqueville Review/ La Revue Tocqueville*, Paris : Presses de Sciences Po, p. 241-293.

Cometti J.-P., 1996, « Charles Taylor et l'idéal moral de l'authenticité », *Études*, tome 384, p. 631-640.

Descombe, V., 2007 [1994], « Y-a-t-il une politique de l'expressivisme ? », dans *Le raisonnement de l'ours, et autres essais de philosophie pratique*, Paris : Seuil, p. 196-226.

Durkheim E., 1999 [1922], *Éducation et sociologie*, Paris : Quadrige / Presses Universitaires de France.

Foray P., 1996, « La question de l'éducation à l'aube des temps démocratiques : l'analyse de Tocqueville » *Revue du C.R.E (Centre de Recherche en Éducation)*, n° 11, p. 1-18.

Fortin J., 2001, *L'idéal d'authenticité chez Charles Taylor : une redéfinition de l'individualisme contemporain*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Gagnon B., 2002, *La philosophie morale et politique de Charles Taylor*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gauchet M., 1980, « Tocqueville, l'Amérique et nous. Sur la genèse des sociétés démocratiques », *Libre*, n° 7, p. 43-120.

Gauchet M., 2020, « À la découverte de la société des individus », *Le Débat*, n° 210, p. 155-168.

Herder J., 2000 [1774], *Histoire et cultures. Une autre philosophie de l'histoire*, Paris : Flammarion.

Lasch C., 2008 [1984], *Le Moi assiégé. Essai sur l'érosion de la personnalité*, Paris : Climats.

Lasch C., 2018 [1979], *La culture du narcissisme*, Paris : Flammarion.

Lipovetsk, G., 1983, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris : Gallimard.

Lipovetsky G., 1992, *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris : Gallimard.

Maclure J. et Taylor C., 2010, *Laïcité & liberté de conscience*, Paris : La Découverte.

May P., 2016, *Philosophies du multiculturalisme*, Paris : Les Presses de Sciences Po.

Ogien R., 2013, *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*, Paris : Gallimard.

Ortega y Gasset, J., 1937 [1929], *La révolte des masses*, Paris : Stock.

Palma, A. J., 2014, *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*, thèse de doctorat de philosophie,, Toronto : Université de Toronto.

Rawls J., 1995 [1993], *Libéralisme politique*, Paris : Presses Universitaires de France.

Renie, S. et Kerla, A. (éds.), 2020, « Dossier : L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux », *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, n°1.

Riesman, D., 1964 [1950], *La foule solitaire*, Paris : Arthaud.

Roelens, C., 2022, « La philosophie de l'éducation de Charles Taylor. L'idéal d'authenticité comme ressource pour penser l'individualisation de masse en éducation et formation ? », *Penser l'éducation*, n° 51.

Roelens, C., s.d., *Penser l'accompagnement de l'individualisme démocratique aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation*. Projet d'Habilitation à Diriger les Recherches : volume II. Garant : Philippe Foray, UJM Saint-Etienne.

Spitz J.-F., 1993, « L'individualisme peut-il être un idéal ? », *Critique*, n°552, p. 259-281.

Taussig S. (éd.), 2014, *Charles Taylor. Religion et sécularisation*, Paris : CNRS Éditions.

Taylor, C., 2021 [1964], *The Explanation of Behaviour*, Londres : Routledge.

Taylor, C., 1998 [1976], *Hegel et la société moderne*, Paris : Éditions du Cerf.

Taylor C., 1998 [1989], *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris : Seuil.

Taylor C., 2009 [1992], *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris : Flammarion.

Taylor C., 2015 [1991], *Le malaise de la modernité*. Paris : Éditions du Cerf.

Taylor C., 2011 [2007], *L'âge séculier*, Paris : Seuil.

Taylor C., 1997, *La liberté des modernes*, Paris : Presses Universitaires de France.

Taylor C., 2014, « Individu et modernité », dans X. Molénat, *L'Individu contemporain : Regards sociologiques*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 27-35.

Tocqueville A. d., 1981a [1835], *De la Démocratie en Amérique (tome 1)*, Paris : Garnier-Flammarion.

Tocqueville, A. d., 1981b [1840], *De la Démocratie en Amérique (tome 2)*, Paris : Garnier-Flammarion.

Voeltzel N., 2021, *Repenser l'authenticité. Essai sur Charles Taylor et Charles Larmore*, Paris : Classiques Garnier.

NOTES

1 Nous avons précisé ailleurs davantage ce que sont les contours de cette démarche et la manière dont nous nous en saisissons, et nous permettons ici d'y renvoyer (Roelens, 2021a).

2 Charles Magrave Taylor nait en 1931 à Montréal, ville où il enseigne de 1961 à 1997 à l'Université McGill. Ses premières recherches, menées à l'université d'Oxford, ont pour objet l'étude philosophique du comportement humain et tentent une rencontre des approches analytiques anglo-

saxonnes et de l'histoire philosophique continentale, française et allemande en particulier. Après un passage par la philosophie du langage, il noue ensuite « deux grands axes d'analyse, complémentaires, relevant d'une part [de l']histoire des idées, des origines de l'identité moderne, et d'autre part d'une volonté d'inscrire celle-ci au cœur des débats philosophiques et politiques contemporains » (Taylor, 2014 : 27), et en particulier dans les thématiques de la diversité culturelle et de la reconnaissance. Une forte inspiration hégélienne traverse par ailleurs l'ensemble de son œuvre (1998), de même qu'un souci constant de dialogue avec l'ensemble des sciences humaines et sociales.

3 Voir en particulier, pour la réception francophone, Cometti, 1996, Fortin, 2001, Spitz, 1993

4 Les enjeux pour la philosophie de l'éducation de la pensée tocquevilienne étant ici massifs : voir Chabot, 2005 ; Foray, 1996 ; Gauchet, 1980.

5 Lesquels « ne sont pas seulement incomparablement plus importants que d'autres, mais encore déterminent le point de vue à partir duquel ces biens doivent être pesés, jugés et faire l'objet d'une décision » (Taylor, 1998 : 112).

6 Voir aussi sur ce thème et dans la perspective d'une réhabilitation dynamique de l'idéal d'authenticité face à ses contrefaçons narcissiques, l'ouvrage *Repenser l'authenticité* de Nicolas Voetzel (2021). Ce dernier se propose en effet de réunir autour de cette notion clé deux importants philosophes contemporains, Charles Taylor et Charles Larmore offrant quelque chose comme des synthèses respectives des apports des traditions continentales et analytiques pour appréhender les défis actuels posés à la subjectivité moderne voire *hypermoderne*.

7 Dans une très riche thèse anglophone non publiée en français, dont l'ensemble des traductions que nous livrons dans le présent article sont personnelles.

8 Nous désignons ici par ce terme la double prétention à pouvoir : 1° dériver assez directement et systématiquement des pratiques éducatives de résultats scientifiques, souvent présentés comme *evidence-based* ; 2° les incarner dans des politiques publiques volontaristes dans ce domaine (Renier et Kerlan, 2020).

9 Idée selon laquelle la connaissance scientifique expérimentale permet seule de résoudre les problèmes philosophiques. Rappelons de plus qu'il consacra ses premiers travaux importants à une critique sévère des thèses

behavioristes de l'explication des actions humaines et du fonctionnement social (Taylor, 2021).

10 Ces mises en perspectives avec les pensées de José Ortega y Gasset ou de Theodor W. Adorno sur fond d'une inspiration herderienne fondamentale du côté du philosophe canadien sont par exemple amorcées par Paul May dans son étude compréhensive et critique de la pensée taylorienne du multiculturalisme (2016 : 93-95).

11 Nous avons dégagé ailleurs les linéaments d'une telle discussion, à partir des contributions respectives au débat de Gauchet et de Régis Debray (Roelens, 2020).

ABSTRACTS

Français

Cet article discute des ressources heuristiques de la philosophie de Charles Taylor pour penser l'accompagnement du devenir individu et du devenir autonome en général, en particulier au prisme du couple éducation/formation et imitation. Nous faisons fond sur une lecture des textes de Taylor sur ce thème ainsi que sur une abondante littérature secondaire afférente. Nous présentons de manière synthétique la pensée taylorienne de l'individualisme démocratique et de l'idéal d'authenticité dans la modernité tardive (1), dégageons ensuite les linéaments de ce que serait une philosophie de l'éducation taylorienne (2) et voyons comment il est possible de faire converger ces deux premiers axes de développement vers une dialectisation du couple éducation/formation et imitation dans une société des individus (3). Nous schématisons enfin les promesses, limites et perspectives de la pensée taylorienne pour la confrontation de l'éducation et de la formation au défi de l'individualisation de masse.

English

This article discusses the heuristic resources of Charles Taylor's philosophy for thinking about the accompaniment of becoming an individual and of autonomous becoming in general, and in the prism of the couple education/formation and imitation in particular. We build on a reading of Taylor's texts on this theme as well as on an abundant secondary literature on the subject. We present in a synthetic way the Taylorian thought of democratic individualism and of the ideal of authenticity in late modernity (1), we then draw the lineaments of what would be a Taylorian philosophy of education (2) and we see how it is possible to make these two first axes of development converge towards a dialectization of the couple education/training and imitation in a society of individuals (3). Finally, we outline the promises, limits and perspectives of Taylorian thinking for the confrontation of education and training with the challenge of mass individualization.

INDEX

Mots-clés
Charles Taylor, modernité, démocratie, authenticité, sujet, individualisme, autonomie, imitation, éducation, formation

Keywords
Charles Taylor, modernity, democracy, authenticity, subject, individualism, autonomy, imitation, education, training

AUTHOR

Camille Roelens
Camille Roelens est chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique de l'Université de Lausanne, associé dHCenter et ISSR (UNIL), Proféor-CIREL (Lille), ECP (Lyon), LIRFE (Angers), collaborateur scientifique du CREN (Nantes). Il est également secrétaire de l'AECSE et de la SOFPHIED, membre du GREM, du GREE (Montréal) et du LRPhPA (Rhodes).

Le rôle de l'imitation dans le développement et l'apprentissage chez Jean Piaget

Synthèse et mise en contexte

Virginie Chrétien

OUTLINE

Introduction
1. La pré-imitation ou *préparation réflexe* du premier mois
2. L'imitation transformatrice et émancipatrice du deuxième stade
   a) L'aspect recognitif de l'imitation
   b) L'imitation comme passerelle entre soi et l'autre
   c) L'imitation afin de faire durer un spectacle intéressant
3. Le perfectionnement par imitation systématique des gestes déjà maîtrisés du troisième stade
   a) L'imitation spontanée : faire durer une compétence pour conserver en mémoire et agir sur autrui
   b) Une pseudo-imitation ou imitation par dressage opposée à la « vraie » imitation ?
4. L'imitation de schèmes nouveaux au quatrième stade
   a) Partie I : une imitation renforcée par exercice avec autrui
   b) Partie II : début d'imitation des modèles sonores ou visuels nouveaux par coordination de schèmes et explorations
5. L'expérimentation active par imitation du cinquième stade
6. L'imitation représentative du sixième stade afin de se souvenir d'un phénomène ou d'en comprendre la cause
   a) L'imitation pour s'approprier un phénomène
   b) L'imitation comme saisie intellectuelle d'une causalité et apparition de l'imitation différée
Conclusion

TEXT

Introduction

1 L'imitation joue-t-elle un rôle au niveau de l'apprentissage ? Le fait d'imiter a-t-il une fonction au sein du développement ? Et si ce n'est pas le cas, quelles seraient alors les raisons de sa présence ? Car il n'est pas rare d'observer un jeune enfant copier un geste, une attitude

ou des sons produits par autrui. Ainsi, nombre de chercheurs – depuis au moins le 18ème siècle (Condillac, [1755] 2004) jusqu'à des travaux plus récents (Bruner, [1983] 2002, Baudonnière, 1997) – s'accordent-ils sur l'existence d'une faculté imitative prépondérante chez l'humain et déjà très présente chez l'enfant (Baldwin, [1897] 2006 ; Guillaume, [1926] 1968 ; Wallon, [1942] 1970 ; Vinter, 1985, Winnykamen, 1990 ;). Mieux, selon Meltzoff, le nourrisson se montrerait capable d'imiter le sourire du parent 24 à 72 heures après la naissance (1990 : 155). Quelle est alors la genèse de l'imitation ? Emerge-t-elle d'un réflexe conditionné ou provient-elle d'une construction sociale ? Est-elle davantage liée à un développement biologique (Piaget) ou se développe-t-elle plutôt sous l'influence sociale (Vygotski [1934], Wallon [1942], Bruner [1983]) ?

2 Piaget dans son ouvrage *La formation du symbole chez l'enfant* apporte des réponses claires à ces questionnements. Dans sa théorie, la genèse imitative représente six stades[1] où chaque étape dénote une fonction développementale spécifique. Quels apports cognitifs constitue chacune de ces étapes ? Quels gains qualitatifs représentent-ils au sein des processus développementaux ? Telles sont les questions auxquelles cet article se propose de répondre. Il s'agira donc, ici, de discuter l'ensemble des enrichissements cognitifs attribués à chacun de ces stades par Piaget.

3 Pour Piaget, l'imitation est « l'acte par lequel un modèle est reproduit » (Piaget, 1976 : 13). Le psychologue opère ici un décalage essentiel à nos yeux. En effet, habituellement l'imitation est associée à la reproduction d'un modèle. Bien évidemment, dans cette configuration, tout se passe comme si l'imitation était aisée et innée. Imiter, dès lors, ne réclame ni effort particulier ni compétence spécifique. L'imitateur se contente de reproduire, répéter, copier à la manière d'une photocopieuse, de façon quasi magique. En revanche, en plaçant l'imitation du côté de « l'acte » par lequel un modèle est reproduit, Piaget lie l'imitation à des schèmes d'actions élaborés à partir de processus perceptivo-moteurs complexes. En effet, l'acte imitatif ne saurait advenir de manière innée. Ces schèmes*[2] moteurs nécessitent d'associer et de coordonner des gestes par la vue et de

mettre en œuvre des compétences sensori-motrices évolutives. Ainsi, Piaget considère l'imitation comme une fonction construite par un apprentissage. Or, cette faculté se développe progressivement et en parallèle avec l'intelligence (Winnykamen, 1990 : 39). De fait, d'une manière très similaire à ce qu'il propose quant aux sous-stades de l'intelligence sensori-motrice, Piaget expose le développement de l'imitation en six étapes. Ces « stades » révèlent la présence d'une *continuité fonctionnelle* (Piaget, 1976 : 13) ayant pour moteur un développement imitatif nécessitant des coordinations et des adaptations intelligentes (Piaget, 1976 : 11). Dans ces conditions, la structure d'ensemble est hiérarchisée de manière à intégrer successivement les étapes précédentes au sein des suivantes. Naturellement, l'âge auquel ces stades apparaissent est indicatif tant ces derniers varient en fonction des individus[3]. En revanche, l'ordre de succession des étapes ne varie pas. Les stades[4] sont les suivants : 1. La préparation réflexe (0 à 1 mois). 2. L'imitation sporadique (1 à 3/4 mois) 3. L'imitation systématique des sons appartenant déjà à la phonation de l'enfant et des mouvements exécutés antérieurement par le sujet de manière visible pour lui (4 à 8 mois). 4/1. L'imitation des mouvements déjà exécutés par le sujet, mais de manière invisible pour lui (8 à 11 mois). 4/2. Le début d'imitation des modèles sonores ou visuels nouveaux (8 à 11 mois). 5. L'imitation systématique des modèles nouveaux y compris ceux qui correspondent à des mouvements invisibles du corps propre. 6. Le début de l'imitation représentative et l'évolution ultérieure de l'imitation (1 an à 1 an et 6 mois).

1. La pré-imitation ou *préparation réflexe* du premier mois

4 Dans le cas de pleurs relayés d'un bébé à l'autre, il ne saurait s'agir d'imitation, mais d'un déclenchement réflexe suscité par un excitant externe (Piaget, 1976 : 14). Cette contagion prépare l'imitation future : elle prolonge un élément extérieur en produisant un schème réflexe similaire. On retrouve ici l'idée chère à Piaget selon laquelle il existe une *continuité fonctionnelle* telle qu'une structure se développe en s'appuyant non seulement sur les précédentes, mais en les réorganisant (1976 : 13). Bien évidemment, le réflexe n'est pas sans lien avec

l'imitation en ce qu'il reprend et répète un état psychique sans pour autant imiter le cri lui-même.

5 Pour Meltzoff, il s'agit d'un « miroir social » présent dès la naissance, une forme de communication primaire où les deux protagonistes peuvent reconnaître réciproquement la similarité de leurs actes (Meltzoff, 1990 : 158). Ces imitations, selon Meltzoff, constituent de « vraies » imitations : le nourrisson se montrant capable de les différer (Vinter, 1985 : 51). Cette présence précoce du social remet en cause l'idée d'un apprentissage (Meltzoff, 1990 : 159)[5]. Néanmoins, Meltzoff l'énonce lui-même, le nourrisson ne peut pas tout imiter dès ses premiers jours. Les imitations observées sont uniquement de quatre ordres : la protrusion de la langue, celle des lèvres, l'ouverture de la bouche, le mouvement séquentiel des doigts (Vinter, 1985 : 51). Il reste donc bien, par-delà les précisions et critiques apportées à Piaget sur ce point, l'idée d'un développement imitatif progressif : d'une pré-imitation.

2. L'imitation transformatrice et émancipatrice du deuxième stade

6 Trois idées importantes seront développées dans cette partie : d'abord l'aspect recognitif de l'imitation, ensuite la fonction de passerelle de l'imitation entre soi et l'autre et, enfin, l'imitation comme moyen de faire durer un spectacle intéressant.

a) L'aspect recognitif de l'imitation

7 La reproduction présentée précédemment s'accompagne de l'incorporation d'éléments extérieurs. Piaget cite le cas de la succion du pouce. Dans ce cas, le nourrisson suce divers objets, mais n'a encore jamais utilisé son pouce ; il va alors associer le pouce à un objet connu tel que la tétine et lui appliquer le schème de succion. Ici, le point important à souligner est la condition de l'imitation : cette dernière a pour exigence un schème de « base » déjà maîtrisé. Elle se réduit donc à du connu. L'enfant parvient à raccrocher un schème moteur extérieur – qu'il n'a donc pas encore exercé – à un schème déjà acquis qu'il va prolonger. Ceci est particulièrement visible au sein du second exemple souligné par Piaget, soit celui du son imité. L'enfant, ayant

entendu un « aaa », le reprend en y ajoutant un « rrrrr ». Un son peut être prolongé par un autre : le « aaaa » pouvant devenir « aaarrrr » si le « a » représente une donnée familière. En d'autres termes, l'enfant recombine des schèmes présents et crée ainsi une donnée nouvelle. L'acte imitatif n'a donc rien d'automatique : il se produit en fonction de l'intérêt représenté par l'objet. Il y a finalement « prolongement de l'accommodation au sein des réactions circulaires déjà en fonction, c'est-à-dire des activités complexes d'assimilation* et d'accommodation* réunies » (1976 : 19). Ce qu'exprime ici Piaget n'est pas tant la reprise et la copie des gestes (choses maintes fois dites sur l'imitation et en ce sens dénuées d'intérêt), mais un aspect tout à fait original de recognition. En effet, les schèmes s'assimilent à ceux déjà acquis et ainsi opèrent une reconfiguration de l'ensemble.

8 Piaget effectue ici un retournement conceptuel original : l'imitation est conditionnée par la proximité des schèmes. L'appropriation représente donc la mise en acte de mouvements déjà présents, mais sous d'autres formes. Cette conception sera vivement critiquée par Wallon [6]. À ses yeux, le fait de tourner la tête comme un adulte ou de réaliser des réactions circulaires ne constitue pas des imitations, mais des *écopraxies*. Wallon s'oppose ici à l'idée d'une *continuité fonctionnelle* progressive et régulière. Non seulement cette théorie ne laisse aucune place à la maturation des organes, explique-t-il en critiquant Piaget, mais elle suppose un développement graduel et linéaire des compétences trop restrictif (1970 [1942] : 39)[7]. La critique s'avère sans doute justifiée (Siegler [1998] 2010, Houdé, 2000) bien que trop radicale. Le développement est certes graduel chez Piaget, mais le passage entre un être en devenir et un sujet mature fait l'objet de changements qualitatifs repérables. Or ces sauts se réfèrent naturellement à un phénomène de maturation cognitive. Pour Piaget, ces imitations du jeune enfant traduisent des mouvements actifs d'assimilation et d'accommodation du réel.

b) L'imitation comme passerelle entre soi et l'autre

9 L'enfant piagétien est égocentré et « autiste ». Les implications de ces particularismes psychologiques sont multiples. En effet, dans *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Piaget emprunte à Baldwin et Janet

cette idée de non-différenciation entre le soi et l'autre. En 1948, Piaget parle d'identification à l'objet imité, l'enfant « imitant de tout son être » (Piaget, 1948 : 20). Néanmoins, en 1976, cette vision d'indifférenciation entre soi et l'autre, sans être totalement remise en cause, est complexifiée. Piaget, développe l'idée baldwinienne de réaction circulaire*. Il s'agit d'une reprise en boucle d'un schème moteur à but d'appropriation et de perfectionnement. Aussi, en associant à l'imitation des facteurs d'assimilation et d'accommodation, l'imitation prend une place essentielle au sein des processus développementaux. En effet, Piaget évoquait déjà à l'époque une fonction imitative indispensable à l'acquisition du langage. Dans L*a formation du symbole chez l'enfant*, le rôle actif de l'imitation dans les processus d'apprentissage est particulièrement détaillé. Il y a imitation à la condition que les schèmes des mouvements de l'autre soient coordonnés aux schèmes de ses propres mouvements. Lorsque les gestes de l'autre présentent un intérêt parce qu'ils interviennent dans le fonctionnement d'une action, il y a désir d'assimilation ; et donc imitation.

10 Première conséquence, cette fonction se produit en raison d'un but sensori-moteur de perfectionnement lié au désir de s'incorporer des schèmes d'action. L'imitation n'est pas *passivement subie*. Deuxième conséquence, elle est durable et se répète de manière prolongée jusqu'à ce que le mouvement soit « incorporé », d'où son caractère circulaire. En ce sens, l'imitation constitue un prolongement des *mouvements d'accommodation* (Piaget, 1976 : 20). Troisième conséquence, la réaction circulaire imitative est une imitation « vraie » car elle présente un intérêt. Dernière conséquence, l'indifférenciation génère une confusion entre les mouvements du moi et ceux venus de l'extérieur. Plus tard, ce processus peut engendrer un déni d'imitation. Ainsi, même à trois ans et demi, Laurent (le fils de Piaget) peut croire être l'inventeur d'une action qu'il a pourtant copiée sur sa sœur. En revanche, lorsque de légers décalages entre soi et l'autre sont observés, alors le jeune enfant réalise ses différences avec l'autre : il fait l'expérience d'autrui comme étranger à soi. Wallon s'accorde avec cette idée de passerelle : l'imitation est à la fois une fusion, une adhésion avec la chose imitée et une distinction de cette dernière. Reprendre l'autre implique de s'effacer en endossant des gestes, voire une personnalité qui ne sont pas siens (Wallon, 1970 : 130). À ce titre, l'imitation s'accompagne d'une certaine abnégation de

soi (Wallon, 1970 : 120). Néanmoins, pour effectuer cette imitation, l'imitateur doit se figurer l'acte d'autrui. Or c'est dans cet intervalle créé entre la reprise indistincte et le soi que la personnalité émerge. En ce sens, selon Wallon, l'imitation est porteuse d'individuation. Meltzoff voit en cela une théorie de l'esprit : le bébé détecte la similitude des états émotionnels. L'autre devient ainsi un semblable doté d'une subjectivité interprétable (Meltzoff, 1990 : 161). L'enfant discrimine donc peu à peu son l'environnement. Piaget établit les éléments provoquant l'émergence du phénomène.

c) L'imitation afin de faire durer un spectacle intéressant

11 La notion d'intérêt pour l'enfant est importante. Piaget cite les écrits du psychologue Guillaume, lequel a rédigé un livre reprenant nombre d'études relatives à l'imitation. Piaget s'accorde avec lui sur l'idée d'une imitation produite par un intérêt découplé du résultat. L'imitateur désire en effet prolonger un son apprécié sans que le sens n'intervienne dans cette action. Cette véritable imitation se différencie de la pseudo-imitation. La pseudo-imitation se produit après l'action artificielle d'un adulte. On l'observe lorsqu'un parent grimace afin de faire réagir à l'identique le nourrisson. Ici, l'imitation, une fois intégrée, va générer des progrès favorisants eux-mêmes les prochaines imitations. En effet, l'imitation développe l'accommodation, laquelle constitue un outil d'adaptation et de réorganisation des schèmes (moteurs ou de pensées) futurs.

3. Le perfectionnement par imitation systématique des gestes déjà maîtrisés du troisième stade

12 Au sein de ce troisième stade, s'exerçant de 4 à 8 mois, l'imitation biologique spontanée côtoie une imitation sociale. La première représente, selon Piaget, une *imitation accommodatrice et assimilatrice progressive*, la seconde, une *imitation de dressage*.

a) L'imitation spontanée : faire durer une compétence pour conserver en mémoire et agir sur autrui

13 Le 7ème jour du 6ème mois, Jacqueline, la fille de Piaget, se montre capable de produire des « pfs », imités par ses parents, puis repris par elle. Dans le cas d'un nouveau son, tel que « bva », Jacqueline répète d'abord le « pfs », puis « bva ». Le même jour, elle répète inlassablement « abou », un dérivé de « bva ». Le psychologue en tire plusieurs conclusions. D'abord, il existe un effet de conservation du son entendu dans le but manifeste de faire durer ce dernier. Ensuite, la fillette désire produire un effet sur autrui. L'idée de produire un effet sur autrui est également soulignée dans *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1948 : 23). Le langage émerge chez l'enfant comme un besoin d'agir sur ses parents (les appeler, par exemple). Mais dans un premier temps, seul l'intérêt pour la répétition compte et non, bien sûr, le sens de ce qui est dit. Jusqu'à 8 mois, elle n'imite aucun son « nouveau », c'est-à-dire extérieur et très différent des sons habituels. Le sens n'intervient nullement ici, il s'agit d'une imitation purement auditivo-motrice. L'assimilation recognitive et reproductrice engendre une imitation intentionnelle afin de faire durer le son. À ce stade, les mouvements font également l'objet d'imitations sous la même condition de maîtrise préalable. Ce qui est nouveau, c'est la coordination visuo-motrice plus aiguisée de l'enfant. Concrètement, l'enfant remue les doigts aisément à l'imitation de ce geste tandis que le fait d'ouvrir et de fermer la paume ne l'est pas. À ce titre, le cas de son fils, Laurent âgé de 4 mois est éloquent. Piaget ouvre et ferme la main sous ses yeux. Laurent ne sait pas reproduire le geste, mais effectue un mouvement connu : ce dernier agite les doigts tout en semblant comparer son geste aux mains paternelles par un va-et-vient du regard. Or, pourquoi regarde-t-il ses mains sinon afin de reproduction du geste d'autrui ? Cette curiosité, selon Piaget, ne saurait être générée seulement par le geste lui-même ou simplement par l'attrait du résultat consécutif au mouvement : il s'agit d'une attraction produite par les deux phénomènes à la fois. Ceci, ajoute Piaget, est particulièrement visible lorsque Jacqueline secoue la fenêtre en plastique de son landau. Ici, la jeune enfant prend à la fois plaisir aux mouvements de la main exercés sur le plastique et à l'effet

produit sur la matière. C'est un cas emblématique d'imitation « vraie », autrement dit apparaissant spontanément par accommodation et assimilation progressive. Ce type d'imitation est biologiquement inscrit dans le développement. Il fait suite aux réactions circulaires « différenciées » issues des schèmes réflexes.

14 Néanmoins, Piaget ne développe pas cette observation sociale [8] en la traduisant en termes d'avantages (comme par exemple, le fait d'une imitation susceptible de renforcer les schèmes moteurs). Ici, il s'attache davantage à la composante « motrice » du schème au détriment de sa composante perceptivo-sociale. Aux yeux de Vygotski, le jeune enfant n'est pas égocentré mais – au contraire – socialo-dépendant [9]. De la qualité des interactions sociales, notamment avec la mère, dépendra sa survie. Le développement va donc du social vers la pensée intérieure et non comme Piaget l'entend, de l'individuel égocentré vers le social (Vygotski, 1997 : 117). En ce sens, les développements ontogénétiques et phylogénétiques recouvrent des réalités différentes tout en nouant des rapports complexes (Vygotski, 1997 : 346). Le psychologue scinde ainsi deux types d'imitation différents : d'un côté, il y a l'imitation héréditaire (liée à un acte réflexe, à une copie non volontaire) appartenant à la phylogénèse, d'un autre côté, se situe l'imitation acquise (issue d'une volonté, attachée à la maturation intellectuelle) déterminée par l'ontogenèse. Cela fera dire à Vygotski que Piaget s'appuie d'abord sur des critères biologiques ; « l'apprentissage » étant « à la remorque du développement » (Vygotski, 1997 : 340). Ce positionnement théorique a des conséquences. En effet, aux yeux de Vygotski, l'apprentissage (scolaire, social) va conforter et améliorer les anciennes structures tout en en favorisant l'émergence de nouvelles (1997 : 339) [10]. En ce sens, l'apprentissage (l'imitation) viendrait en quelque sorte « optimiser » le développement, c'est-à-dire en générer les pleines potentialités. Piaget d'un avis opposé, développe de son côté de fortes réticences à l'égard des imitations sociales. Ainsi, ces dernières font l'objet de dépréciations et de dévalorisations marquées.

b) Une pseudo-imitation ou imitation par dressage opposée à la « vraie » imitation ?

15 L'imitation de « dressage » est artificielle selon Piaget car elle est suscitée par un adulte demandeur. Cette imitation induite s'observe chez la personne soucieuse de « pédagogie » ; la pseudo-imitation ne résulte donc pas d'un besoin assimilatif personnel. En conséquence, son caractère est peu durable. Elle s'arrête spontanément dès qu'elle n'est pas sanctionnée par une nouvelle incitation. L'éducateur se lamente alors de l'absence d'imitation de l'enfant. D'ailleurs, même en cas de réussite, l'imitation ne se répète que dans les cadres définis par le dressage. Piaget prend le cas du sourire stoppé dès l'arrêt du sourire adulte. En conséquence, d'une part, ces dernières disparaissent dès qu'elles ne sont pas suscitées, d'autre part, c'est la croissance intellectuelle qui provoque leur assimilation et non l'inverse. Cette pseudo-imitation représente donc davantage un « transfert » qu'une assimilation reproductive et recognitive. Or, selon Piaget, cela s'oppose au procédé actif de la « véritable » imitation. Ainsi, le psychologue évoque-t-il des progrès plus lents chez ces enfants au niveau de l'assimilation et de l'accommodation imitative « naturelle ». En revanche, même dans le cas d'imitations provoquées par des nurses soucieuses de pédagogie, les enfants vont présenter des progrès imitatifs. Ce point semble particulièrement important à souligner. Ici, Piaget admet d'un côté une amélioration des imitations et, de l'autre, met en garde contre une artificialité susceptible de freiner l'imitation spontanée. Pour lui, obliger un enfant à imiter ce dont il n'a pas besoin est susceptible de ralentir le véritable processus des stades biologiques.

16 Vygotski n'est, quant à lui, pas de cet avis. À son sens, l'aspect social prime sur le biologique. L'enfant ne peut établir de significations logiques par lui-même puisque la signification est tracée par l'adulte et la société (1997 : 236-237). En conséquence, l'entourage joue un rôle primordial en « prédéterminant » les voies du développement. L'apprentissage se joue donc par imitation dans une relation interpsychique, laquelle deviendra ensuite intrapsychique. Pour Vygotski, l'imitation consiste à reprendre ce que l'on a vu faire ou ce que l'on

nous a dit. Ainsi, lorsqu'un élève résout un problème explicité en classe par le maître, il s'agit d'un acte imitatif par excellence. De même, la résolution d'un problème à la maison, y compris en absence du maître, demeure un travail collaboratif (Vygotski, 1997 : 375). L'autonomie est selon lui artificielle, l'enfant reprenant ce qui a été appris ou dit (1997 : 376). En effet, l'élève apprend sous le contrôle de l'enseignant et avec sa collaboration. C'est dans cette zone d'imitation où l'élève ne sait pas encore faire seul, mais suit les explications du maître que se situe sa zone de développement. Vygotski établit deux conclusions : Là où l'imitation est possible, le futur apprentissage l'est tout autant. Le seul apprentissage intéressant et enrichissant est celui qui précède le développement (1997 : 365). En l'occurrence ici, pour reprendre l'exemple piagétien, les nurses échouent dans leur pédagogie par dépassement de cette zone proximale, non par la nature de leurs méthodes.

4. L'imitation de schèmes nouveaux au quatrième stade

17 La coordination des schèmes d'imitation a lieu de 8, 9 mois à 12 mois. Ce stade est divisé en deux parties : *la partie I* concerne la coordination des schèmes visuels aux schèmes tactilo-kinesthésiques, *la partie II* correspond à un début d'imitation des modèles sonores ou visuels nouveaux.

a) Partie I : une imitation renforcée par exercice avec autrui

18 Afin de mieux saisir la teneur de la combinaison des schèmes, reprenons l'exemple de la fille du psychologue. À 8 mois, Jacqueline reproduit un son entendu, mais cette fois en observant la mâchoire de son père. À 11 mois elle imite le son et le mouvement du bâillement sans contagion. Ainsi, l'imitation s'acquiert et se renforce au fur et à mesure de son exercice avec autrui. Elle est le produit d'un apprentissage. C'est le début des explorations recherchant la nouveauté pour elle-même. Apparaît ici, une aptitude à imiter des sons nouveaux, l'accommodation peut dès lors précéder l'assimilation. L'imitation se développe à ce stade de manière spectaculaire, néan-

moins elle n'est pas encore différée ni accompagnée de réelles représentations.

19 1° L'enfant sait prendre des indices afin d'imiter. 2° La petite effectue des imitations de transfert par ressemblance, par exemple va mordiller ses lèvres quand le modélisateur tire la langue. 3° La fillette sait saisir par « indices » intelligents une situation et effectuer un transfert moteur. Selon Piaget, cette dernière commet des « erreurs » intelligentes : elle traduit le fait d'ouvrir et fermer les yeux par une ouverture et une fermeture de la main ou de la bouche. Sa fille assimile donc le mouvement à un schème analogue, traduisant ainsi le visuel en kinesthésique. L'enfant produit un schème équivalent au schème qui aurait dû être réalisé et ce de manière appropriée. La prise d'indices appelle des correspondances réclamant une pensée. Les progrès de l'imitation et les progrès de l'intelligence vont de pair.

b) Partie II : début d'imitation des modèles sonores ou visuels nouveaux par coordination de schèmes et explorations

20 L'évolution de l'intelligence engendre des progrès. En effet, auparavant, l'enfant utilisait dans son imitation des schèmes simples non-coordonnés entre eux. Mais à présent il se montre capable de les combiner et passe donc d'un schème « simple, rigide » à une « souplesse » où l'accommodation commence à se différencier de l'assimilation (Piaget, 1976 : 50). L'enfant opère une distinction nouvelle entre sa personne et celle du modèle et se montre capable d'imiter des gestes nouveaux. Ce saut qualitatif fait dire à Wallon (1970 : 117) et Guillaume (1968 : 135)[11] qu'il existe une rupture entre les imitations circulaires et ce type d'imitation (davantage conforme à la définition courante du terme). Pour Piaget, il y a au contraire continuité et non *dis*continuité. Il existe donc un lien étroit unissant l'imitation de soi-même par réaction circulaire et l'assimilation médiatisée par la prise d'indices intelligemment coordonnés.

21 Selon Piaget, ce stade marque un début de distinction entre le sujet et l'objet. La différence partielle entre soi et l'objet provoque une résistance qui enclenche l'imitation (1976 : 54). En conséquence, toute imitation réclame une ressemblance et une différence partielles à la situation présentée. Et aucune imitation n'est possible sans cette proximité entre les schèmes du sujet et ceux de la situation proposée. Or, c'est ce décalage partiel qui provoque une tension, un « malaise » poussant l'enfant à imiter afin d'assimiler cette différence. Cette distinction est nouvelle pour l'individu puisque, souvenons-nous, le sujet très jeune ne la pratique pas. Le nourrisson se confond avec son environnement. Or, cette objectivation développe de nouveaux schèmes assimilateurs. L'enfant observateur de l'autre va s'intéresser à tous les gestes partiellement différents d'avec ceux qu'il maîtrise déjà. Il en résulte un désir imitatif décuplé par l'envie de s'accommoder ces mouvements. Néanmoins, comme l'imitation se produit toujours à partir de schèmes propres à l'enfant, il en résulte un effet de tâtonnement, une sorte d'« exploration des objets nouveaux ». Le psychologue évoque à ce propos l'apprentissage d'un son inconnu – « poupou » – initié par des recombinaisons de phonèmes – « bv », « abou », « bvou », « bou » – pour aboutir à « pou ». En conclusion, au lieu de combiner des schèmes afin de reproduire le modèle, l'enfant part plutôt de celui qui lui semble le plus proche et le déclinera jusqu'à obtenir une convergence avec le modèle. Cette notion d'exploration est donc importante à ce stade. Il en résulte deux écueils : à ce niveau, l'imitation demeure fortement liée aux schèmes de l'enfant (dont il s'éloigne peu). Quant à l'accommodation, cette dernière demeure globale et peu nuancée.

5. L'expérimentation active par imitation du cinquième stade

22 Au sein de ce nouveau stade, la « réaction circulaire tertiaire » continue à supplanter les « explorations », comme cela avait déjà été enclenché au stade précédent. Autrement dit, à cette période, le très jeune enfant se montre capable de coordonner et d'ajuster ses actions vers un but, celui, par exemple, d'expérimenter afin de déterminer les propriétés nouvelles des objets. En l'occurrence, deux phénomènes agissent de concert lors d'une imitation de gestes ou de paroles : l'un

est une coordination de schèmes usuels, l'autre, une accommodation tâtonnante et progressive de ces schèmes au modèle. Bien évidemment la coordination du nombre de schèmes, à ce stade, s'est beaucoup développée. Non seulement la distinction de ces derniers les uns par rapport aux autres a pris de l'ampleur, mais l'enfant sait changer de schème afin d'atteindre son but.

23 Piaget prend l'exemple du fait de se toucher le front. Jacqueline repère visuellement où se situe le front de son père, puis essaye de localiser le sien. L'enfant part de son œil, se touche l'oreille, les cheveux pour enfin, atteindre le front. Comment sait-elle qu'il s'agit du front ? Le psychologue gage qu'elle prend des indices : les cheveux sont longs et soyeux par texture, elle ne peut donc se tromper même si elle ne les voit pas. Ses joues lui fournissent également des analogies. La correspondance entre le tactile et le visuel ne fait aucun doute. L'imitation devient ainsi une sorte d'accommodation systématique. Les schèmes sont revus et modifiés en fonction de l'objet. L'assimilation se dissocie donc de plus en plus de l'accommodation. Néanmoins, l'imitation demeure encore étroitement liée à la situation quand l'intelligence incorpore un système d'usages variés. La représentation est donc étroitement attachée à l'imitation associée à l'intelligence. Effectivement, qu'est-ce qu'imiter sinon se représenter les choses ? Et qu'est-ce que développer son intelligence sinon se construire une image pertinente de la situation ? Or le 6ème stade voit justement apparaître un large développement des représentations.

6. L'imitation représentative du sixième stade afin de se souvenir d'un phénomène ou d'en comprendre la cause

24 Au 6ème stade, plusieurs fonctions de l'imitation vont émerger de manière plus explicite. L'imitation permet alors de s'approprier un phénomène et de saisir intellectuellement une causalité. La représentation est associée au sens large chez Piaget à la pensée (donc à l'intelligence) et au sens étroit à une image mentale[12]. Reste à déter-

miner, interroge Piaget, si la représentation renforce l'imitation ou si l'imitation génère la représentation.

a) L'imitation pour s'approprier un phénomène

25 Le psychologue s'appuie à nouveau, ici, sur des exemples concrets. Jacqueline, à 1 an et 4 mois, voit un petit garçon piquer une colère dans son parc (observation 52, Piaget, 1976 : 64). Or, le lendemain, la petite fille agit de même en tapant du pied et en criant. À 1 an et 6 mois (observation 53, *ibid.*), elle imite spontanément la mimique d'un visage repéré dans un magazine. Pour Piaget, la colère est le signe d'une certaine représentation de la scène : il existe des éléments de pré-représentation soutenus par un décalage dans le temps. Cette période marque nombre d'imitations différées, parfois assez difficiles à reconnaître comme le fait de dire « au pas » en pleine rue (observation 54, *ibid.*). Dans le cas du magazine, cette dernière semble devoir mimer l'expression pour la comprendre. Les cas 52 et 53 semblent bien emblématiques – et là, c'est nous qui le soulignons – d'un désir de comprendre et de s'approprier une situation. Ce type d'imitation peut naturellement déboucher sur toutes sortes d'imitations symboliques effectuées sous forme de jeu.

b) L'imitation comme saisie intellectuelle d'une causalité et apparition de l'imitation différée

26 Jacqueline accroche par accident le décolleté de sa robe en jouant avec son clown. Après quelques tentatives afin de reproduire l'accrochage à l'aide du pied du clown, la petite place son doigt en crochet et reproduit l'exacte trajectoire en parvenant à tirer sur sa robe. On voit ici combien l'acte symbolisé par le doigt en crochet (représentation du pied du clown) a pour but de se construire une représentation de la situation afin d'en saisir les relations de causalité. Un autre exemple particulièrement éloquent est celui de la boîte d'allumette, dont l'ouverture est symbolisée par la bouche ou la main des enfants. Laurent en imite le bruit tout en ouvrant et fermant la main (observation 58). Il semble vouloir saisir la causalité globale de l'ouverture,

c'est-à-dire en construire la combinaison visuelle, kinesthésique et auditive. Ici, Laurent s'approprie l'objet en jouant et en étant lui-même la boîte. La fonction représentative de l'imitation est prédominante. Il s'agit donc d'une « expérience mentale ». L'imitation, cependant, n'est pas encore intérieure puisqu'elle est jouée. Cette dernière est externe et précède l'image.

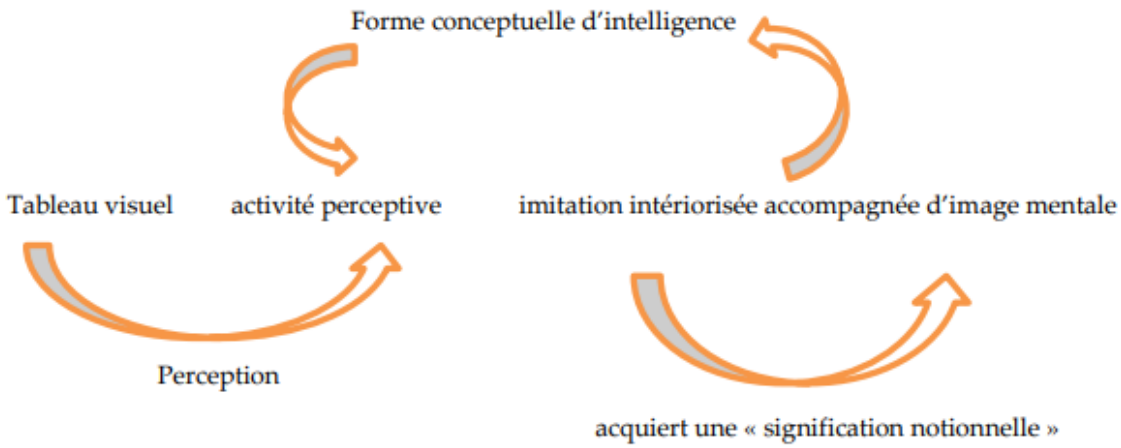
27 Nous pouvons à présent répondre à la question posée en introduction de cette partie. Effectivement, les boîtes d'allumettes montrent combien l'imitation va nourrir la représentation, puisque les deux enfants ont eu besoin de « mimer » le mouvement de la boîte, « d'être la boîte » afin de se la représenter. Le psychologue écrit d'ailleurs à ce sujet : « On voit assez, dans ces exemples, combien l'imitation elle-même en vient à jouer le rôle de l'image intérieure et presque de l'expérience mentale » (Piaget, 1976 : 73). En d'autres termes, l'image développée était au départ externe à l'individu, contenue dans l'objet même, mais encore inaccessible à leur entendement. Aussi, ce n'est qu'en « jouant » la boîte, en la symbolisant par une imitation représentative que cette image mentale s'est construite. L'imitation représentative, pour Piaget, précède donc l'image. Autre conséquence, l'image mentale est liée à l'imitation représentative qui précède. La subjectivité y représente une part importante. Néanmoins, au stade 6, tout change. Non seulement l'image mentale se fait interne, mais précède l'imitation. Cette autonomie de l'image est telle que le sujet imitateur a l'impression que ce qu'il fait vient de lui (Piaget, 1976 : 77). L'idée est importante car elle explique pour bonne part la présence du déni imitatif. En effet, généralement, le phénomène imitatif est soit dénoncé, lorsqu'il est particulièrement visible, soit nié. Deux facteurs semblent expliquer ce phénomène. Le premier est celui de l'indifférenciation entre soi et l'autre dont nous avions précédemment parlé. Le second, le fait d'une image mentale qui précède l'imitation. Au sixième stade, en effet, l'image mentale attachée à l'imitation se détache complétement du modèle initial jusqu'à acquérir une « vie propre » (1976 : 77). Dans ce cas, les personnes ne perçoivent pas l'imitation là où elle se trouve pourtant. Selon Piaget, c'est l'activité perceptive, une « sorte de schème ou copie résumée de l'objet perçu » qui constitue l'image mentale. Autrement dit, l'individu visualise la scène, puis produit une image mentale de l'action à effectuer. Or, cette production d'une image mentale semble jouer un rôle

d'appropriation des gestes exécutés par l'individu. L'enfant effectue donc une imitation représentative : il ouvre par exemple la main afin de signifier une bouche qui s'ouvre, puis s'en fait une image interne à la manière d'un langage intérieur. Dans le cas de l'imitation différée, l'image mentale précède la copie. Si le concept n'intervient pas toujours dans ce type d'imitation, cette dernière requiert néanmoins bien une « représentation » ou « image souvenir ».

28 Vinter discute cette question de la représentation piagétienne. Selon la chercheuse, l'imitation ne peut pas générer de représentation. Comment, en effet, imiter en absence de représentation du modèle ? (1985 : 45). Comment imaginer une reprise (c'est-à-dire effectuer une isométrie) sans un préalable au moins fait de parcelles imagées ? Vinter[13] réfute la possibilité d'une imitation de schèmes sans la présence au moins partielle d'images mentales. Wallon, quant à lui, résout ce problème en dégageant deux types d'intelligences : l'intelligence des situations (celle qui fusionne avec l'objet) et l'intelligence des représentations et symboles. Les deux ne sont pas de même nature (Wallon, 1970 : 95). À ses yeux, seule la maturation cérébrale permet l'émergence d'une imitation « vraie ».

29 En somme, le stade 6 est celui de l'affranchissement de la perception immédiate et des expériences empiriques (Piaget, 1976 : 63). Les nouvelles combinaisons mentales acquises sont : *l'imitation immédiate de modèles complexes* inédits et ce sans tâtonnement ; *l'imitation d'objets* afin de se les représenter ; et l'apparition de *l'imitation différée* (Piaget, 1976 : 66). En outre, l'accommodation n'est plus extérieure et empirique, mais intérieure. Une question demeure néanmoins : celle du passage de l'imitation en acte à l'imitation intellectualisée. En effet, Piaget déconnecte l'imitation plastique de l'imitation intellectualisée. Il s'agit d'une représentation en acte, cette dernière précédant l'image (mentale). Puis, elle se généralise et s'épanouit avant de devenir réfléchie. Comment l'une passe-t-elle alors à l'autre ? Piaget reprend momentanément le développement de l'intelligence afin d'étayer son discours. En effet, dans ce cas, l'intelligence sensori-motrice coordonne les mouvements et les perceptions jusqu'à développer la permanence de l'objet.

30 De même avec l'imitation, l'activité perceptive (en opposition à la duplication de l'image) développe une imitation différée.



31 Selon Piaget, il ne peut donc exister d'opposition entre le représentatif et l'espace sensori-moteur[14].

Conclusion

32 L'imitation constitue pour Piaget un « véhicule » indispensable à la croissance de l'intelligence, un outil incontournable à l'assimilation du monde. Aussi, le parallélisme réalisé par le psychologue entre les stades de l'imitation et ceux du développement de l'intelligence n'est-il pas un hasard. L'imitation est une « activité perceptive » qui s'acquiert par assimilations et accommodations combinées de manière active. Une fois l'accommodation effectuée, il se produit une réorganisation de l'ensemble, mais également une modification des préalables indispensables à cette accommodation. Ainsi, les adaptations perceptives, motrices ou intelligentes sont toujours liées à des activités antérieures : si A assimile b, c'est que b complète la structure de A. Cette thèse est assez convaincante puisqu'elle explique à la fois

les motivations imitatives enfantines (plus vives et systématiques que celles de l'adulte) et, surtout, pourquoi historiquement l'idée de transfert a prédominé dans l'opinion générale liée à l'acte imitatif. On comprend également pourquoi l'imitation se trouve intimement liée à l'intelligence puisqu'elle émane d'un désir d'incorporation des savoirs. L'imitation vient élargir et augmenter les « adaptations sensori-motrices caractérisant la construction de l'intelligence elle-même » (Piaget, 1976 : 89). L'enfant incorpore (y compris et surtout dans les jeux symboliques imitatifs) des modèles.

33 Néanmoins, comme nous l'avons évoqué tout au long de ce texte, nombre de chercheurs ont nuancé la théorie piagétienne. La *continuité fonctionnelle*, la validation de l'existence d'imitations néonatales ou la survenue de phénomènes biologiques majeurs (myélinisation cérébrale) ont opposé à la linéarité piagétienne des arguments sérieux. Le modèle de l'escalier est contrebalancé par d'autres modèles où les biais cognitifs, les erreurs de perceptions, les régressions sont prises en compte (Houdé, 2004 : 18). Siegler notamment propose un développement cognitif où les stratégies se cumulent ou se contredisent (Houdé, 2004 : 19). Selon Houdé, au niveau des stratégies, l'heuristique (la solution rapide et efficace) s'oppose à l'algorithme réclamant une réponse plus lente accompagnée d'inhibitions (Houdé, 2004 : 73). Pour autant la présence imitative n'est pas remise en cause (Meltzoff, 1990). Au niveau social, des auteurs aussi divers que Wallon, Vygotski, Bruner, Bandura ont avancé l'idée d'un développement multifactoriel où le social joue un rôle déterminant. Ces interactions perturbent et modifient le développement par des mécanismes inhibiteurs ou accélérateurs.

34 Le mérite de Piaget reste de présenter une genèse de l'imitation complète. Baldwin l'avait certes précédé, mais non de manière aussi développée (1897 – 2006). Ainsi donc l'imitation, suivant tous ces chercheurs, joue non pas un, mais deux rôles clés : le premier correspond naturellement aux phénomènes d'apprentissage, le second, tout aussi primordial, est lié à la régulation des échanges lors des relations sociales (Winnykamen : 325).

BIBLIOGRAPHY

BALDWIN J., 2006 [1897], *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*, Paris : L'Harmattan

BAUDONNIERE P. M., 1997, *Le mimétisme et l'imitation*, France : Flammarion, Dominos.

BANDURA A., 2019 [2007], *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck

BRUNER J., 2002 [1983], *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF

BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz.

CONDILLAC, 2004 [1755], *Traité des animaux*, Paris : Vrin

DOLLE J.M., 1991, *Pour comprendre Piaget*, Toulouse : Privat.

GUILLAUME P., 1968 [1926], *L'imitation chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France.

HOUDE O., 2004, *La psychologie de l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France.

HOUDE O., 2000, *La genèse de la cognition : L'esprit piagétien et les perspectives actuelles*, Paris, Presses Universitaires de France.

LAUTRAY J. 1991, « Les chemins de la connaissance », *Revue française de pédagogie*, volume 96, p. 55-65

LEGENDRE-BERGERON M.-F., 1980, *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Paris : Morin éditeur

MELTZOFF A. N., 1990, *The self in transition*, Chicago : The University of Chicago.

NADEL J., DECETY J., 2002, *Imiter pour découvrir l'humain*, Paris : PUF

PIAGET J., 1976 [1945], *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.

PIAGET J., 1948, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.

PIAGET J., UNHELDER B., 1966, *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF

SIEGLER R., 2010, [2000, 1986], Intelligence et développement de l'enfant, Bruxelles : De Boeck

TARDE G., 1993 [1895], *Les lois de l'imitation*, Paris : éditions Kimé,

VINTER A., 1985, *L'imitation chez le nouveau-né*, Paris : Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKI L, 1997 [1934], *Pensée et langage*, Paris : La dispute.

WALLON H., 1970 [1942], *De l'acte à la pensée*, France : Flammarion.

WINNYKAMEN F., 1990, *apprendre en imitant*, Paris : PUF

APPENDIX

Glossaire

> « **L'accommodation** est une notion fonctionnelle. Elle désigne toute modification des schèmes d'assimilation sous l'influence des objets ou situations extérieures auxquelles ils s'appliquent. Elle exprime la nécessité pour tout schème d'assimilation, de s'adapter aux particularités de l'objet qu'il assimile » (Legendre-Bergeron, 1980 : 25).

> « **L'assimilation** désigne l'intégration ou incorporation par le schème de données qui lui sont extérieures, c'est-à-dire son application à des objets ou situations du milieu ; par exemple : saisir un objet – classer des objets – sérier des baguettes – établir la proportion en jus dans un mélange composé de jus et d'eau, *etc.* » (Legendre-Bergeron, 1980 : 37).

> « **Le schème** désigne les coordinations d'actions impliquées dans l'acte de préhension (niveau sensori-moteur), dans les activités opératoires que sont la classification, la sériation, la formation des proportions, *etc.* » (Legendre-Bergeron, 1980 : 37).

> **Les réactions circulaires** : il s'agit d'une expression novatrice initiée par Baldwin lui-même. Selon lui, « toute imitation est une réaction sensori-motrice caractérisée par ce seul fait qu'elle imite » (Baldwin, 1897 : 238). Cela se produit sous la forme d'une réaction circulaire. L'imitation a pour effet de transformer le cerveau en instrument de répétition (239). Cette réaction suggestive est bien le produit de la conscience. Elle apporte un progrès et suppose un modèle.

NOTES

1 Piaget utilise le terme de stade tout au long de son texte de 1945 réédité en 1976 ; pour autant, les six stades de l'imitation correspondent au stade sensori-moteur de l'intelligence (0 à 2 ans) et donc aux 6 sous-stades de ce premier stade.

2 Les mots suivis d'une étoile sont définis dans un bref glossaire final.

3 Piaget ne mentionne pas explicitement d'âge (puisque les stades varient d'un enfant à l'autre). Les âges donnés correspondent donc aux observations effectuées par Piaget sur ses propres enfants. Elles ont valeur indicative pour le lecteur.

4 Nous ne sommes pas sans connaitre l'importance des critiques apportées à la théorie piagétienne, mais elles dépassent la reconstruction proposée dans cet article ; si nous ne nous interdisons pas de les discuter, elles seront le plus souvent simplement signalées en note pour permettre au lecteur d'approfondir sa compréhension. En l'occurrence, les étapes de développement ont été largement critiquées : particulièrement le « modèle de l'escalier », linéaire et cumulatif (Houdé, 2004 : 14). Les neurosciences ont notamment démontré la présence précoce d'inférences déductives chez le nourrisson (Houdé, 2004 : 108).

5 Houdé souligne le fait que chez Meltzoff la présence du *like me* (comme moi) est décrite dès les premiers jours (Houdé, 2004 : 115 ; Nadel, Decety, 2002 : 33 – 57). Selon lui, cette compétence initiale constitue l'élément essentiel permettant au nourrisson d'établir une correspondance entre soi (par la vision) et l'autre (par l'imitation et la production de sensations internes liées aux mouvements effectués).

6 Wallon fait référence à *la construction du réel chez l'enfant*, de Piaget, paru en 1923 (Wallon, 1970 [1942] : 24). Vygotski y fera également longuement référence au sein de *Pensée et langage*.

7 Plus récemment, Houdé évoque l'existence d'un développement psychique chaotique et surprenant. Selon lui, Piaget ne prend pas en compte les erreurs tardives et les capacités précoces. Les stratégies cognitives sont complexes, elles se superposent, se contredisent, laissant place à une compétition où le rôle de l'émotion et de l'inhibition sont essentiels (Houdé, 2004 : 124). Siegler évoque, de son côté, la diversité des stratégies usitées par l'enfant. Ce dernier s'adapte à la situation et procède par « vagues qui se chevauchent » (Siegler, 2010 : 108-109, Houdé, 2004 : 72).

8 Ce manque de prise en compte des aspects sociaux fait partie des critiques les plus récurrentes formulées à l'encontre des travaux piagétiens. Selon Wallon la théorie piagétienne évacue la question des relations sociales et de l'affectivité. Très récemment les neurosciences ont démontré les liens irréductibles unissant émotion et raison (Houdé, 2004 : 124). Bruner évoque, quant à lui, la présence d'étayages sociaux primordiaux dans l'apprentissage. Par exemple, le petit singe privé du modèle maternel se montrera incapable

de chasser des termites passé 3 ans. Il lui manquera l'observation de modèles (Bruner, 2002 : 43). L'influence du modelage a également été sérieusement étudiée. Selon Bandura, la qualité du modèle (compétence, proximité) affecte positivement ou négativement la réussite future (2019 : 165-166). Dans le chapitre 3, le psychologue établit les « Sources de l'efficacité personnelle ». Un sujet (un agent) peut agir sur ses compétences en choisissant des modèles performants (2007 : 137). Ici, le sujet n'a pas choisi le modèle. Pour autant, ce dernier est bien présent. Au sein du chapitre 5, Bandura souligne combien les familles au lien positif fort stimulent les compétences des enfants (2007 : 294). La position paternelle piagétienne, loin d'être anodine, s'avère donc chargée tant émotionnellement qu'intellectuellement. Or Piaget n'en fait aucunement mention.

9 Pour Vygotski, indique Lucien Sève, le langage est d'emblée social (Vygotski, 1997 : 21). Connaissant fort bien les travaux piagétiens et les ayant expérimentés, le psychologue n'hésite pas à écrire : « Nous avons ensuite examiné les faits qui fondent cette conception, cette théorie du langage égocentrique, lequel est pour Piaget la manifestation directe et l'indice d'un égocentrisme enfantin. Nous avons dû à nouveau conclure, en nous appuyant sur l'analyse du développement du langage de l'enfant, que la représentation du langage égocentrique de la pensée enfantine n'est confirmée en fait ni sur le plan de la fonction ni sur le plan de la structure. […] Ainsi la base empirique de la conception de Piaget est elle-même ébranlée et avec elle l'ensemble de la conception » (Vygotski, 1997 : 118).

10 « Ainsi *l'apprentissage scolaire est en quelque sorte une superstructure de la maturation* » (1997 : 334).

11 Wallon et de Guillaume distinguent l'imitation précoce (s'imiter soi-même par réaction circulaire ou reproduire la mimique d'autrui) de l'imitation « vraie » : tardive et liée à la cognition. « L'imitation n'est complète que lorsqu'elle s'accompagne de la conscience d'imiter », écrit Guillaume (1968 : 135)

12 « Au sens large, la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements (intelligence sensorimotrice), mais bien sûr un système de concepts ou de schèmes mentaux. Au sens étroit, elle se réduit à l'image mentale ou au souvenir-imagine, c'est-à-dire à l'évocation symbolique des réalités absentes » (Piaget, 1978 : 68).

13 Pour Vinter, expliquer le développement de l'intelligence selon des modalités sensori-motrices engendre une conception des processus en

termes de schèmes d'actions accompagnés d'assimilations et d'accommodations. (Vinter, 1985 : 45).

14 Pour autant, la représentation se modifie émotionnellement. Brever et Mehler ont démontré qu'une tâche de dénombrement de jetons non réussie selon la chronologie de Piaget à 2 ans pouvait l'être à condition de remplacer les jetons par des bonbons (Houdé, 2004 : 62 – 63).

ABSTRACTS

Français

Piaget, dans son ouvrage, *La formation du symbole chez l'enfant* retrace la genèse de l'imitation en six stades. Au sein de ces étapes, l'influence de l'imitation sur les processus développementaux apparaît clairement. Non seulement cette dernière favorise l'évolution motrice et cognitive de l'individu, mais facilite son émancipation. Cette imitation biologique détient également des propriétés utiles à l'apprentissage comme celles d'exploration, de perfectionnement, d'expérimentation et de représentation du monde. Néanmoins, si l'imitation émancipe et transforme l'individu (comme de nombreux chercheurs s'accordent à le dire), Piaget ne fait guère mention du rôle joué par l'imitation dans la régulation des échanges au sein des relations sociales, souligne Winnykamen (1990 : 325). Or ce manque de prise en compte des relations interindividuelles sera l'un des arguments les plus récurrents opposé à la théorie stadiste jugée trop restrictive (Wallon, 1970) et unidimensionnelle (Lautrey, 1991). Néanmoins, si la théorie Piagétienne se trouve discutée, elle n'en demeure pas moins passionnante par la précision de ses observations et la richesse de ses interprétations. Piaget a ainsi durablement marqué l'histoire des sciences. La genèse de l'imitation qu'il propose s'avère à ce titre digne d'être largement connue et diffusée.

English

In his book Play, Dreams and Imitation in Childhood, Jean Piaget traces the genealogy of imitation in six stages. Within these stages, the influence of imitation on developmental processes appears clearly. Not only does it favour the motor and cognitive evolution of the individual, but it also facilitates their emancipation. This "natural" imitation also has properties that are useful for learning, such as exploration, improvement, experimentation and representation of the world. However, even though imitation emancipates and transforms the individual, Piaget hardly mentions the role played by imitation in the regulation of exchanges within social relations (Winnycamen: 325). This lack of consideration of inter-individual relations will be one of the most recurrent arguments opposed to the Piagetian stadist, which is considered as too restrictive (Wallon, 1970) and unidimensional (Lautrey, 1991). Nevertheless, although Piaget's theory is debated, it is fascinating for the precision of its observations and the richness of its inter-

pretations. So, Piaget left a lasting mark on the history of science. Piaget's genealogy of imitation is therefore worthy of being more widely known and spread.

INDEX

Mots-clés
Imitation, développement, apprentissage, pédagogie, Piaget, cognition, théorie stadiste

Keywords
Imitation, development, learning, pedagogy, Piaget, cognition, stage theory

AUTHOR

Virginie Chrétien
Depuis 2001, Virginie Chrétien a enseigné en classe ordinaire, auprès d'élèves souffrants de troubles de l'apprentissage, en tant que maitre formateur, de conseillère pédagogique et au sein d'un collège, en SEGPA. Sa thèse menée depuis 5 ans sous la direction d'Alain Firode au sein du laboratoire STL (Sciences, Textes et Langages) de l'université de Lille porte sur l'imitation et ses fonctions d'apprentissage (motrices et cognitives). Ses recherches sur le rôle de l'imitation s'inscrivent dans l'histoire des idées ; elles partent des thèses darwiennes évolutionnistes, passent par le constructivisme (Piaget, Bruner) puis aboutissent aux thèses contemporaines sur les neurones miroirs.

« Faire imiter » : le problème de l'imitation chez Jean-Jacques Rousseau

Nassim El Kabli

OUTLINE

Introduction
Première partie – Les raisons d'une condamnation
Deuxième partie – Imprégnation et imitation : le dilemme du gouverneur
Troisième partie : Du bon usage de l'imitation

TEXT

Introduction

1 Il y a quelque chose de paradoxal à parler de l'imitation chez Rousseau, lui le philosophe de l'authenticité qui récuse tout modèle, toute figure étrangère susceptible de contrarier le mouvement singulier qui caractérise chaque individu. D'un point de vue ontologique, l'imitation est négation de ce qui est premier et original. D'un point de vue moral, l'imitation nous détourne du régime authentique de l'être pour nous tourner vers le règne du faux-semblant et des apparences. Pour être en partie vraie, cette condamnation demande toutefois à être nuancée. Comme souvent chez Rousseau, ce qui fait l'objet d'une critique va être réinvesti dans la perspective d'une réhabilitation. Si Rousseau est un penseur de la rupture, il est tout autant, voire plus encore, un penseur de la refondation. Ce qui est nié n'est pas définitivement rejeté et balayé, mais va être réemployé à des fins meilleures. À ce titre, l'imitation figure bien parmi ces concepts problématiques auxquels Rousseau redonne un second souffle après les avoir, dans un premier temps, condamnés et délégitimés.

2 Notre propos ne vise pas ici à rendre compte du processus inverse que l'on rencontre aussi dans l'œuvre de Rousseau et qui consiste à analyser la genèse et le devenir d'une faculté ou d'une tendance du point de vue de sa dégradation, comme ce peut être le cas par exemple de l'amour de soi, sentiment naturel, qui mue en amour-

propre lorsque les hommes en arrivent à vivre en société. Il ne s'agira donc pas de confronter deux ordres, l'état de nature et l'état de société, en partant du premier pour arriver au second en vue de montrer comment le passage de l'un à l'autre aboutit à la dénaturation de l'homme et à sa dégénérescence. Le point de départ de notre réflexion nous inscrit d'emblée dans l'espace social et dans le jeu des interactions entre les hommes en interrogeant une pratique (l'imitation) qui, en soi, est condamnable, mais qui, sous certaines conditions, peut s'avérer légitime. Cet article vise à mettre au jour le processus de réhabilitation à l'œuvre dans l'usage complexe que Rousseau fait du concept d'imitation ; en particulier dans son ouvrage consacré à l'éducation, *Émile ou de l'éducation*, paru en 1762.

3 On commencera par détailler les raisons critiques qui conduisent Rousseau à rejeter l'imitation. Puis nous verrons en quoi l'imitation est inévitable et à quelles conditions il est possible de faire de cette nécessité vertu. Notre dernier moment nous conduira enfin à déterminer le bon usage de l'imitation par l'examen de cas concrets.

Première partie – Les raisons d'une condamnation

4 Chez Rousseau, la condamnation de l'imitation dans le processus de développement de l'enfant s'explique par la finalité que vise toute éducation naturelle. L'enfant doit devenir lui-même en se conformant à sa nature singulière. Être soi, c'est accorder et régler sa volonté sur ses capacités. Tout le programme éducatif du jeune Émile consiste précisément à préserver l'enfant de tout ce qui pourrait altérer sa nature. C'est la raison pour laquelle Émile sera élevé à la campagne et à l'écart de la ville. La ville constitue pour Rousseau le lieu de déformation de soi, en ce que le spectacle du jeu social incite chacun à sortir de lui-même et à se présenter autre qu'il est, dans le but de plaire aux autres. Cette opposition campagne/ville recouvre une série d'autres oppositions : être/paraître, amour de soi/amour-propre, être à sa place/se transporter hors de soi.

5 Dans ces couples d'opposition, l'imitation, en premier lieu, favoriserait plutôt les axes conceptuels marqués négativement. D'abord, l'imitation est du côté du paraître, le geste mimétique est tout exté-

rieur et n'est pas motivé par une intentionnalité morale guidée par une volonté singulière et authentique. Ensuite, le geste mimétique est, par définition, transport hors de soi puisqu'il nous amène à mimer ce que fait un autre que soi. Rousseau l'affirme explicitement :

> Le fondement de l'imitation parmi nous vient du désir de se transporter toujours hors de soi (Rousseau [1762], 1995 : 340).

6 Enfin, le geste mimétique semble être animé par le désir de plaire et d'être regardé (ce qui définit l'amour-propre) plutôt qu'il n'est l'expression de l'amour de soi, ce sentiment naturel et inné qui nous incline à tendre vers le bien et vers ce qui est conforme à notre nature. Pire, le désir d'imiter l'autre peut conduire à la négation même du sujet imitant qui, en aspirant à être un autre, finit par ne plus être qui il est. C'est en ce sens que le gouverneur (c'est-à-dire l'éducateur) tiendra à distance l'usage de l'instruction de l'histoire et des grandes figures qui la traverse :

> Je vois à la manière dont on fait lire l'histoire aux jeunes gens qu'on les transforme, pour ainsi dire, dans tous les personnages qu'ils voyent ; qu'on s'efforce de les faire devenir, tantôt Ciceron, tantôt Trajan, tantôt Alexandre, de les décourager lorsqu'ils rentrent en eux-mêmes, de donner à chacun le regret de n'être que soi. Cette méthode a certains avantages dont je ne disconviens pas ; mais quant à mon Emile, s'il arrive une seule fois dans ces paralléles qu'il aime mieux être un autre que lui, cet autre fut-il Socrate, fut-il Caton, tout est manqué ; celui qui commence à se rendre étranger à lui-même ne tarde pas à s'oublier tout-à-fait (Rousseau [1762], 1969 : 534-535)[1].

7 Comme l'illustrent très bien les exemples de Socrate ou de Caton, le problème ne tient pas à la nature de l'objet de fixation mimétique, mais à sa logique et à sa structure même. Autrement dit, le problème n'est pas d'imiter de mauvais exemples au détriment d'exemples qui seraient bons, mais, plus fondamentalement, c'est le processus mimétique lui-même qui contrevient à l'ordre singulier de notre nature.

8 Si l'intention mimétique est favorisée par l'amour-propre, c'est qu'il arrive que notre désir d'agir ne soit pas, en réalité, motivé par une véritable inclination naturelle, mais qu'il le soit parce que nous nous imaginons qu'en faisant ceci ou cela, nous serons estimés des autres.

L'action que l'on imite complexifie les rapports et contribue à les fausser. Agir conformément à sa nature, c'est agir dans la perspective de ce qui est bon pour soi, c'est entretenir un rapport naturel entre soi et le monde. Cela repose sur un équilibre entre nos besoins et nos désirs. Nous ne devons faire que ce que nous sommes en mesure de faire ou de nous procurer en fonction de nos propres forces. C'est ce que Florent Guénard (2004), dans son ouvrage *Rousseau et le travail de la convenance*, appelle le principe de convenance. Sur le plan anthropologique de l'éducation, deux modèles s'opposent. D'un côté, un modèle naturel et idéal selon lequel l'artifice permet de préserver la nature de l'enfant. D'un autre côté, un modèle dénaturant qui fait de l'activité éducative un principe de déformation. Il faut en conséquence distinguer deux types d'imitation : une imitation de la nature, qui est à rechercher et une imitation de l'homme, qui est à proscrire. Florent Guénard écrit ainsi :

> C'est dire que l'artifice n'est bon et ne se justifie que s'il *imite* la nature, c'est-à-dire s'il imite son mode de production-*natura naturans* davantage que *natura naturata*. Il faut retrouver le mouvement de la nature, qui fait convenir, celui que l'art commencé a déformé et que l'art perfectionné doit suivre. Voilà pourquoi l'ordre des convenances est un modèle à imiter. Rousseau, dans son œuvre en général et dans l'Émile tout particulièrement, valorise l'imitation de la nature et critique l'imitation de l'homme par l'homme. (Guénard, 2004 : 41)

9 Si Rousseau condamne l'imitation de l'homme par l'homme, c'est d'abord parce que l'imitation entretient un rapport étroit avec l'imagination, ainsi qu'avec l'art. L'imagination, dans son usage social, consiste d'abord à nous projeter hors de nous-mêmes pour nous jeter dans le regard des autres. Cet usage est à l'œuvre dans l'amour-propre, tel qu'il se déploie dans ce que Rousseau appelle le régime de l'opinion, d'après lequel nous jugeons des choses à partir de ce que les autres en disent.

10 Percevoir l'action de l'autre, ce n'est pas s'en tenir à l'exécution d'un geste ou d'une action, c'est projeter en elle les effets qu'elle peut produire sur les autres. Dans ces conditions, le rapport n'est plus un rapport à deux termes (équilibre entre soi et le monde) ; c'est un rapport qui se démultiplie : l'action imitative engage à la fois le sujet

qui imite, celui qui est imité et les effets que l'on croit produire sur les autres (volonté d'impressionner, d'être bien vu, *etc.*). Rousseau prend des exemples très précis et très concrets. Dans le livre III de l'*Émile*, il s'attache notamment à montrer le rôle néfaste de l'imitation – plus exactement du désir d'imitation – dans le choix du métier que l'enfant fera.

> En faisant passer en revue devant un enfant les productions de la nature et de l'art, en irritant sa curiosité, et, le suivant où elle le porte, on a l'avantage d'étudier ses goûts, ses inclinations, ses penchants, et de voir briller la première étincelle de son génie, s'il en a quelqu'un qui soit bien décidé. Mais une erreur commune et dont il faut vous préserver, c'est d'attribuer à l'ardeur du talent l'effet de l'occasion, et de prendre pour une inclination marquée vers tel ou tel art l'esprit imitatif commun à l'homme et au singe, et qui porte machinalement l'un et l'autre à vouloir faire tout ce qu'il voit faire, sans trop savoir à quoi cela est bon. Le monde est plein d'artisans et surtout d'artistes, qui n'ont point le talent naturel de l'art qu'ils exercent, et dans lequel on les a poussés dès leur bas âge, soit déterminé par d'autres convenances, soit trompé par un zèle apparent qui les eût portés de même vers tout autre art, s'ils l'avaient vu pratiquer aussitôt. Tel entend un tambour et se croit général ; tel voit bâtir et veut être architecte. Chacun est tenté du métier qu'il voit faire, quand il le croit estimé (Rousseau [1762], 1969 : 474).

11 D'abord, Rousseau commence par l'exposition d'une méthode éducative dont la finalité consiste à identifier les talents naturels de l'enfant. Cette méthode procède selon un modèle empirique fondé sur l'observation. Il s'agit de montrer à l'enfant les productions de la nature et de l'art. Partant de là, le gouverneur pourra déterminer ce qui est conforme au goût naturel de l'enfant. Si l'enfant est naturellement doté d'un don particulier, (*s'il en a quelqu'un qui soit bien décidé*), ce qu'il appelle le génie, alors le gouverneur pourra percevoir la première étincelle de son génie. On remarquera que ce premier contact est d'abord passif. Rousseau ne décrit pas ici une situation où un enfant entreprendrait telle ou telle action (dessiner, jardiner, construire un meuble, *etc.*). Dès lors, comment concrètement percevoir cette étincelle de génie ? Par l'enthousiasme qui animera l'enfant. La première étincelle de génie ne se donne pas à voir dans l'accomplissement d'un geste, mais dans l'enthousiasme que

manifestera l'enfant à la vue d'une production qui lui est présentée. Avec cette méthode, le gouverneur étudie « les goûts, les inclinations et les penchants ». Nous ne nous situons pas ici dans le registre de l'action à proprement parler : il ne s'agit pas d'étudier les capacités techniques de l'enfant, mais son appétence et tout ce qui excite son intérêt. Pour Rousseau, le génie s'entrevoit déjà dans le mouvement ou l'élan qui pousse l'enfant à être attiré par telle ou telle chose. Dans le désir s'exprime de façon embryonnaire le génie naturel. Le désir ou le penchant sont l'expression naturelle et singulière d'un individu ; ce penchant n'est pas privé et incommunicable ; autrui, notamment le gouverneur, a accès à cette vérité intime et subjective à travers l'observation du comportement de l'enfant.

12 Néanmoins, l'intérêt que l'enfant va témoigner pour telle chose ou telle activité (« *inclination marquée* ») peut n'être, en réalité, que la traduction d'un désir mimétique. Tout l'art du gouverneur va consister à démêler ce qui relève d'une impulsion profonde et authentique liée à la nature de l'enfant et ce qui relève de « l'esprit imitatif », c'est-à-dire d'un désir de faire comme l'autre sans considération pour ce qui est bon pour soi. Rousseau définit l'esprit imitatif et nous en donne deux déterminations. D'une part, l'esprit imitatif est commun à l'homme et au singe. Cette comparaison reviendra dans l'*Émile*. Si l'imitation fait l'objet d'une condamnation, elle n'en demeure pas moins fondée ; nous y reviendrons, sur une assise naturelle. Tel est le paradoxe de l'imitation : c'est un désir naturel qui nous pousse à nous écarter et à nous éloigner de notre nature propre. D'autre part, l'esprit imitatif nous incline à agir machinalement et à vouloir reproduire ce que l'on voit sans savoir en quoi l'action est bénéfique. Le geste mimétique réduit l'action à sa causalité matérielle et à sa causalité efficiente, il néglige sa causalité finale, c'est-à-dire ce pour quoi l'action est faite. Plus exactement, ce n'est pas tant que la personne qui imite néglige cette causalité finale, c'est plutôt qu'elle en déplace le centre de gravité. L'action n'est pas voulue en vue du bien qu'elle doit provoquer, mais en vue des effets que nous pensons qu'elle produira sur les autres. C'est le sens de la dernière proposition – capitale – de notre passage : « Chacun est tenté du métier qu'il voit faire, quand il le croit estimé. » Croire qu'une chose est estimée renforce son pouvoir d'attraction et met en branle le désir d'imitation. Par conséquent, le désir d'imitation est ici favorisé par le jeu de

l'imagination qui nous amène à déterminer la valeur d'une action sur la base de la représentation que nous nous faisons, non pas de l'action elle-même, mais des représentations des autres. Autrement dit, si l'imitation est reproduction machinale de ce que l'on observe dans le monde, notamment chez l'autre, le désir d'imitation est, quant à lui, représentation de la représentation que nous prêtons aux autres.

13 De même, le désir d'imiter chez l'homme n'est pas motivé par le désir de reproduire ce qui est bon, juste ou beau et qu'un autre que soi ferait et nous donnerait à voir. À la différence du singe, qui célèbre par le jeu mimétique ce qu'il estime être « meilleur que lui » (340), le processus mimétique chez l'homme vise, le plus souvent, à dégrader intentionnellement le beau pour « le rendre ridicule » ou bien à reproduire ce qui n'est pas digne d'être imité (« on voit dans le choix des objets le faux gout des imitateurs »).

> Le singe imite l'homme qu'il craint, et n'imite pas les animaux qu'il méprise ; il juge bon ce que fait un être meilleur que lui. Parmi nous, au contraire, nos Arlequins de toute espèce imitent le beau pour le dégrader, pour le rendre ridicule. Ils cherchent dans le sentiment de leur bassesse à s'égaler 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 gout des imitateurs ; ils veulent bien plus en imposer aux autres ou faire applaudir leur talent que se rendre meilleurs ou plus sages (Rousseau [1762], 1969 : 340).

14 Commentant ce passage, Nanine Charbonnel écrit :

> Voilà le bon exemple que le singe nous donne : *ne jamais imiter que des êtres qui ne sont pas de la même espèce que nous*. Comme l'homme sauvage imitant les façons de faire des animaux mieux doués que lui, par la nature, d'un instinct artisanal, le singe, lui aussi, imite seulement des comportements, et encore jamais ceux de ses congénères (2006 : 35).

15 Nous ne partageons pas cette lecture. Ce qui distingue ici le singe imitateur de l'homme imitateur, c'est surtout ce fait paradoxal que le

premier a une capacité de juger qui est supérieur au second. Aussi, Rousseau n'indique pas que le singe n'imite jamais d'autre singe. Rien ne dit qu'il ne pourrait pas imiter un être de la même espèce que lui qu'il jugerait meilleur [2].

16 Ce qui caractérise à chaque fois l'imitation, c'est un processus de dédoublement. Par essence, l'imitation est dédoublement d'une action première et authentique que le geste mimétique vient reproduire. En outre, ce dédoublement n'est pas seulement poïétique puisqu'il concerne aussi les processus de représentation commandés par l'imagination, faculté de dédoublement de la réalité. Voilà pourquoi l'imitation fait l'objet d'une condamnation chez Rousseau. Elle mine la naturalité du sujet et l'éloigne de son authenticité. L'imitation encourage les faux-semblants, elle préfère les apparences à la réalité. Cette condamnation morale de l'imitation, appuyée sur son régime ontologique fondé sur une logique du dédoublement, éclaire les raisons pour lesquelles Rousseau condamnera de manière radicale le théâtre. Dans la *Lettre à d'Alembert*, il définit le jeu de l'acteur comme un art de la tromperie. Le comédien fait mine de ressentir des sentiments qu'il n'éprouve pas. Il joue à être un autre. L'imitation est ici synonyme de contrefaçon. Rousseau lui-même définit d'ailleurs le talent du comédien comme art de se contrefaire :

> Qu'est-ce que le talent du Comédien ? L'art de se contrefaire, de revêtir un autre caractere que le sien, de paroître différent de ce qu'on est, de se passionner de sang-froid, de dire autre chose que ce qu'on pense aussi naturellement que si l'on le pensoit réellement, et d'oublier enfin sa propre place à force de prendre celle d'autrui (Rousseau [1758], 1995 : 72-73).

17 La condamnation de l'imitation chez Rousseau est essentiellement d'ordre moral. Imiter, c'est sortir de son ordre naturel et des rapports de convenances qui lient le sujet au monde. C'est mutiler son moi au profit de rapports artificieux fondés sur les apparences et le désir de plaire.

18 Pour autant, l'imitation n'est pas rejetée sans autre forme de procès car, bien orientée, elle peut contribuer à l'éducation (y compris dans

le domaine des arts) ; elle fait à ce titre l'objet d'une forme de réhabilitation. À quelles conditions l'imitation est-elle légitime ? C'est à cette question que notre deuxième partie est consacrée.

Deuxième partie – Imprégnation et imitation : le dilemme du gouverneur

19 Tout le problème est d'articuler la condamnation de l'imitation et sa nécessaire légitimation. Comment l'imitation est-elle à la fois rejetée en son principe et investie dans la pratique pédagogique ?

20 Comme nous l'avons vu dans notre première partie, l'imitation repose sur un fondement naturel. Il y a un désir d'imiter qui est inscrit dans notre nature. La solution va donc consister à orienter les objets de fixation mimétique en empêchant l'enfant d'être confronté à des sujets ou des actions qui ne sont pas dignes d'être imités et en le mettant en rapport avec ce qui serait conforme à sa nature. La solution paradoxale à ce problème lui-même paradoxal peut se formuler de la façon suivante : imiter n'est légitime qu'à la condition que ce qui est imité ne contrarie pas l'ordre naturel de celui qui imite.

21 Plus encore, et nous allons le voir à partir de l'analyse d'une expérience morale particulière, celle du don et de la charité, le risque de l'imitation est qu'elle prenne le dessus sur la nature morale de l'individu. Le problème n'est plus ici que l'imitation ne soit pas en accord avec le sujet et ce qui convient à sa nature. Le problème est que l'imitation risque d'étouffer la moralité du sujet en le conduisant à terme à n'accomplir des actions que par pur mécanisme et non par sincérité. La question du don éclaire ce point.

22 Pour pouvoir donner, il faut posséder ; pour que ce don ait une véritable valeur morale, il faut que ce dont on se sépare en donnant ait une valeur pour celui qui donne. Ce qui fait la valeur du don, c'est le fait de donner à quelqu'un quelque chose qui nous est cher. Ce ne peut pas être l'argent pour l'enfant, parce que l'enfant n'a pas conscience de la valeur de l'argent : « Un enfant donneroit plutôt cent louis qu'un gâteau. » (1762, 338). Dès lors, exiger de l'enfant des actes de charité (donner « des pièces de métal qu'il a dans sa poche et qui

ne lui servent qu'à cela », 338), c'est le forcer à accomplir des actes qui n'ont pas de signification morale pour lui. Pour parler comme Kant, l'enfant qui « fait la charité » de cette façon agit « conformément au devoir », mais non « par devoir ».

23 Si l'imitation en matière d'action morale constitue un risque pour la moralité elle-même, comment éduquer l'enfant à la moralité ? Rousseau y répond de la manière suivante :

> Maîtres, laissez les simagrées, soyez vertueux et bons ; que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos élèves, en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs cœurs. Au lieu de me hâter d'exiger du mien 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 ; car il importe qu'il ne s'accoutume pas à regarder les devoirs des hommes seulement comme des devoirs d'enfans (Rousseau [1762], 1969, 339).

24 À une méthode d'éducation morale par imitation, qui incite l'enfant à reproduire mécaniquement des gestes, Rousseau substitue une méthode par imprégnation : « Que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos élèves en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs cœurs ».

25 Dans le domaine de la morale, il faut éviter de faire imiter aux enfants des actions comme l'aumône ou la charité, dont ils ne peuvent pas sentir la valeur et les bienfaits. Pour contribuer à la formation morale de l'enfant, il faut que l'éducateur (le gouverneur chez Rousseau) donne à voir des actions morales que l'enfant va progressivement intérioriser. Dès lors, le gouverneur doit s'abstenir de prescrire à l'enfant de faire ce qu'il n'est pas en âge d'accomplir (ne pas exiger de l'enfant des actes de charité) tout en réprimant chez lui le désir d'imiter en rendant impossible son actualisation (« lui ôter même le moyen de m'imiter »).

26 La méthode par imprégnation tient compte de l'évolution cognitive et des capacités de l'enfant. Si l'enfant a de la mémoire, sa conscience morale n'est, à cet âge, pas encore développée : l'enfant n'est pas en mesure de faire positivement le bien. Ce n'est pas que l'enfant soit

immoral ; mais, à ce stade, sa moralité se limite à ne pas faire le mal. Souvenons-nous que, pour Rousseau, l'essentiel de l'éducation repose sur ce qu'il appelle l'éducation négative [3]. Dans le domaine de la morale, il ne faut rien enseigner aux enfants, pas de préceptes qu'ils ne peuvent pas comprendre :

> [...] la seule leçon de morale qui convienne à l'enfance et la plus importante à tout âge est de ne jamais faire de mal à personne (Rousseau [1762], 1969, 340).

27 Faut-il donc proscrire, en matière d'éducation morale, toute méthode par imitation ? À première vue, la réponse semble positive. En réalité, les choses ne sont pas si simples. Comme nous l'avons vu, Rousseau n'ignore pas que l'imitation et le désir d'imitation sont naturels. Par conséquent, si la méthode par imprégnation est privilégiée (dans le domaine de la morale), la méthode par imitation n'est pourtant pas complètement exclue :

> Je sais que toutes ces vertus par imitation sont des vertus de singe, et que nulle bonne action n'est moralement bonne que quand on l'a fait comme telle et non parce que d'autres la font. 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. L'homme est imitateur, l'animal l'est ; le goût de l'imitation est dans la nature bien ordonnée, mais il dégénère en vice dans la société (Rousseau [1762], 1969 : 339).

28 La réhabilitation de l'imitation dans l'éducation morale de l'enfant s'explique par la prise en compte d'une donnée naturelle : le désir d'imiter relève d'une tendance naturelle, commune aux hommes et aux animaux, en tous les cas aux singes. Dès lors, le risque serait de laisser cette tendance naturelle livrée à elle-même. L'enfant serait alors amené à prendre pour objet d'imitation ce qui n'est pas digne de l'être, faute d'être capable de discerner le bien et d'agir « par amour du bien ». D'où la condamnation des villes où le spectacle urbain se définit par son caractère vertigineux en offrant mille prises à l'enfant qui finissent par le perdre. L'amour du bien requiert une progressivité dans le temps et le développement des connaissances des rapports. Cet amour du bien est un amour spontané (c'est ce qui

fait sa valeur) qui n'est pourtant pas instinctif ou primitif. Le spontané, en ce sens, se cultive et se travaille – tel est le paradoxe. La solution que va apporter le gouverneur est de consentir à faire imiter à l'enfant des actes de charité plutôt que de laisser libre cours à sa tendance naturelle à vouloir imiter. Autrement dit, si l'enfant veut imiter, alors autant orienter sa tendance et son inclination. Nous avons signalé plus haut un passage du livre IV de l'*Émile* dans lequel Rousseau condamne aussi bien les bons que les mauvais exemples (« s'il arrive une seule fois dans ces paralléles qu'il aime mieux être un autre que lui, cet autre fut-il Socrate, fut-il Caton, tout est manqué »). Or, nous venons de voir que l'imitation de certains actes moraux jugés bons était parfois nécessaire (« il faut bien faire imiter aux enfans les actes dont on veut leur donner l'habitude »). Il n'y a ici aucune contradiction. D'une part, l'imitation ne porte pas sur le même objet ou le même contenu : d'un côté, ce qui est imité, ce sont des hommes ; d'un autre côté, ce qui est imité, ce sont des actes. D'autre part, et ce point est capital, le processus mimétique intervient dans ces situations à des âges différents. Dans la situation mimétique qui consiste à faire imiter à l'enfant des actes moralement bons, ce dernier n'est pas encore un être moral ou un moi relatif engagé dans des relations avec les autres. L'enfant, mu par le seul amour de soi, ne regarde que lui. En revanche, dans le livre IV, l'enfant, devenu adolescent, commence à faire l'expérience d'autrui, notamment à partir de l'éveil des passions sexuelles. C'est à compter de ce moment précis que l'amour de soi peut se pervertir en amour-propre et amener Émile à n'être plus lui-même.

> Mon Emile n'ayant jusqu'à présent regardé que lui-même, le premier regard qu'il jette sur ses semblables le porte à se comparer à eux ; et le premier sentiment qu'excite en lui cette comparaison, est de désirer la premiere place. Voilà le point où l'amour de soi se change en amour-propre, et où commencent à naître toutes les passions qui tiennent à celles-là (Rousseau [1762], 1969 : 523).

29 Ainsi, l'imitation n'est-elle légitime qu'à un stade pré-moral et à « un âge où le cœur ne sent rien encore » (339). Cela se comprend aisément si l'on se souvient que ce qui est condamnable, pour Rousseau, c'est l'imitation de l'homme par l'homme. Or, tant que l'enfant n'est pas encore un être moral, ce n'est jamais l'autre qu'il imite, mais

uniquement ce que l'autre fait – ce n'est pas la même chose. Imiter l'action d'autrui n'est pas imiter autrui. Vouloir imiter l'autre n'est, du reste, jamais s'en tenir à un rapport mimétique à deux termes (le sujet qui imite et le sujet qui est imité). Non seulement, nous l'avons signalé, l'imitation est transport hors de soi et nous conduit à quitter notre place naturelle, mais, de surcroît, ce mouvement hors de soi est la traduction d'un désir social que nourrit notre vanité et notre désir d'accéder à « la première place »[4]. L'imitation de l'homme par l'homme implique donc un rapport social complexe qui excède la seule logique d'identification à un tiers en nous projetant dans l'ordre social dans son ensemble.

30 Rousseau réhabilite donc l'imitation – sous une certaine forme – dans l'éducation morale ; mais il faut ajouter que, si l'éducation d'Émile est réussie, un tel désir d'imitation ne devrait pas prendre forme. La méthode par imitation n'est envisageable alors qu'en un second temps, après la méthode par imprégnation, et au cas où le désir d'imiter se ferait sentir de manière pressante.

> Si je réussi dans mon entreprise, Émile n'aura surement pas ce désir. Il faut donc nous passer du bien apparent qu'il peut produire (Rousseau [1762], 1969 : 340).

Troisième partie : Du bon usage de l'imitation

31 Nous venons de voir que l'imitation était parfois nécessaire lorsque le désir d'imiter – naturel – pouvait l'emporter. Mais il est d'autres cas dans lesquels l'imitation sert directement (et non de façon seconde et substitutive) d'outil pédagogique et contribue positivement au développement de l'enfant. C'est notamment le cas dans l'apprentissage du dessin.

> On ne sauroit apprendre à bien juger de l'étendue et de la grandeur des corps, qu'on n'apprenne à connaître aussi leurs figures et même à les imiter ; car au fond cette imitation ne tient absolument qu'aux lois de la perspective ; et l'on ne peut estimer l'étendue sur ses apparences, qu'on n'ait quelque sentiment de ces lois. Les enfants, grands imitateurs, essayent tous de dessiner : je voudrois que le mien

> cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour se rendre l'oeil juste et la main flexible ; et, en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice. Je me garderai donc bien de lui donner un maître à dessiner, qui ne lui donneroit à imiter que des imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins : je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que les objets. Je veux qu'il ait sous les yeux l'original même et non pas le papier qui le représente, qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les et leurs apparences, et non pas à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour de véritables imitations. Je le détournerai même de rien tracer de mémoire en l'absence des objets, jusqu'à ce que, par des observations fréquentes, leurs figures exactes s'impriment bien dans son imagination ; de peur que, substituant à la vérité des choses des figures bizarres et fantastiques, il ne perde la connaissance des proportions et le goût des beautés de la nature (Rousseau [1762], 1969 : 397).

32 L'art du dessin est l'art de l'imitation par excellence : il va servir d'instrument de perfectionnement des facultés sensibles et corporelles de l'enfant. L'imitation a une fonction que l'on pourrait qualifier d'ortho-organique. Avec l'imitation, l'enfant exerce ses organes, notamment l'œil et la main, instrument (*organon*) des sens que sont la vue et le toucher. L'objectif est de lui apprendre à « bien juger de l'étendue et de la grandeur des corps ». Le dessin, art de l'espace à *deux* dimensions, n'a pas de fonction esthétique (au sens technique cette fois) de recherche du beau, mais vise précisément à familiariser l'enfant avec le monde extérieur, avec l'espace à *trois* dimensions. C'est pourquoi Rousseau écarte l'idée de recruter un professeur de dessin (« maître à dessiner »). L'imitation doit prendre forme dans un rapport direct avec les objets de la nature. L'enfant ne doit pas imiter une imitation.

33 Il faut donc distinguer une imitation au premier degré et une imitation de second degré. La première vise à maîtriser les rapports de proportions par l'exercice de nos organes (mains, yeux) tandis que la seconde ne vise qu'à cultiver les apparences. À cet égard, la bonne imitation – au premier degré – doit se faire en situation réelle et

présente. La mémoire ne doit pas intervenir et l'enfant doit s'exercer par l'observation.

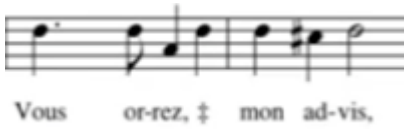
34 Un deuxième cas, beaucoup plus développé dans l'œuvre de Rousseau, enrichit encore la problématique de l'imitation : c'est la musique. Rousseau, comme tout son siècle, pense les arts sous le concept d'imitation, la *mimesis*. Dans l'article « Imitation » du *Dictionnaire de musique*, Rousseau évoque l'Abbé Batteux (1713-1780), célèbre auteur du traité *Des Beaux-Arts réduits à un même principe* ; ce principe étant précisément l'imitation. « C'est à ce principe commun que se rapporte tous les Beaux-Arts, comme l'a montré M. le Batteux », écrit Rousseau ([1754], 1995 : 860), qui approuve donc la thèse de Batteux : tous les arts reposent sur l'imitation, qui est leur « principe commun ». Quand nous pensons aujourd'hui à la *mimesis* en art, nous songeons d'abord à la peinture, à la sculpture, au théâtre, aux arts figuratifs ou représentatifs. Mais Rousseau pense d'abord à la musique, pour deux ordres de raisons. D'une part, l'idée d'une musique mimétique est sans doute beaucoup plus répandue au 18e siècle qu'aujourd'hui ; et, d'autre part, la musique est l'art que Rousseau connaît le mieux, il le pratique (*Le Devin du village*) et il en fait la théorie dans différents textes. L'*Essai sur l'origine des langues* est d'ailleurs sous-titré « *où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale* ».

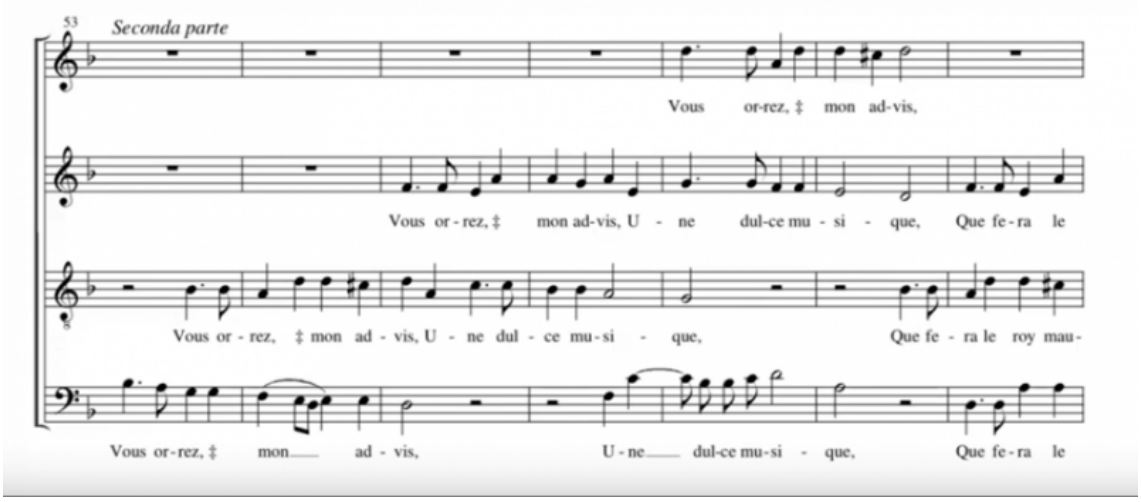
35 Dans son *Dictionnaire de musique*, Rousseau distingue deux sens du mot « imitation » quand on l'applique à la musique : un sens spécifique et un sens général. Son intérêt se porte sur le sens général, mais il faut dire quelques mots du sens technique :

> Imitation, dans son sens technique, est l'emploi d'un même chant, ou d'un chant semblable, dans plusieurs parties qui le font entendre l'une après l'autre. […] L'imitation est toujours bien prise, même en changeant plusieurs notes ; pourvu que ce même chant se reconnaisse toujours […] (Rousseau, [1754], 1995 : 861).

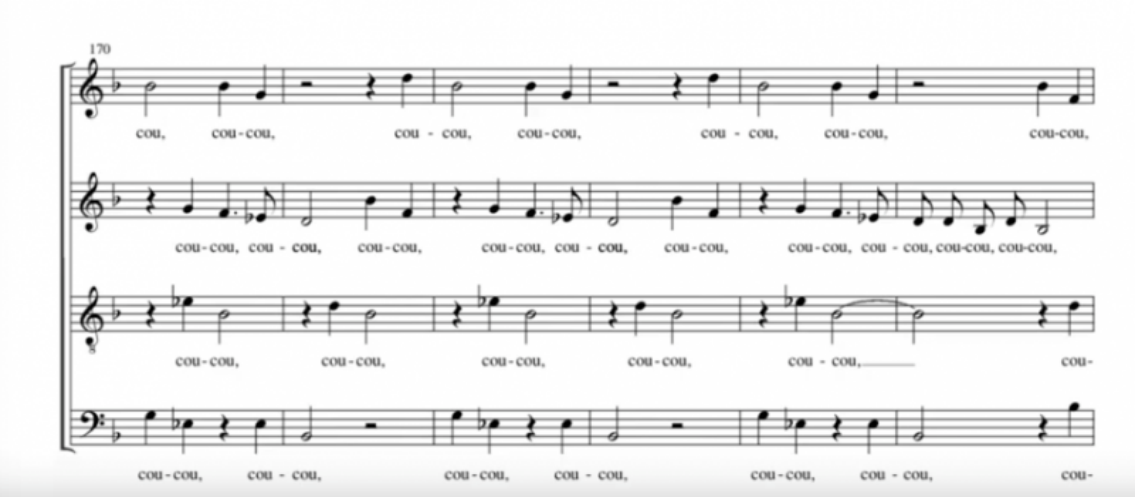
36 Il y a imitation dans la musique dès qu'un chant (une mélodie, un thème) est repris par différentes voix. Un canon comme « Frère Jacques » en donne un exemple évident : les différentes voix reprennent à tour de rôle le même thème, à l'identique. Mais, très souvent, le thème est repris en étant plus ou moins transformé : on le

raccourcit ou on le rallonge, on ajoute ou en enlève des notes. Il y a imitation, précise Rousseau, tant qu'on peut « reconnaître » la mélodie (« pourvu que ce même chant se reconnaisse toujours »). L'imitation n'est pas ici imitation par la musique d'un objet extérieur ou d'un sentiment, mais elle est imitation de la musique par la musique. Rousseau souligne que l'imitation musicale ainsi comprise est très commune, facile à mettre en œuvre et que le compositeur ne doit pas en abuser. En voici un exemple tiré du *Chant des Oyseaulx* de Clément Janequin (1485-1558). Le motif qui suit se retrouve successivement aux différentes voix (mesures 53 et suivantes) :





37 Le deuxième sens de l'imitation en musique est celui qui intéresse le plus Rousseau : la musique peut imiter des objets extérieurs ou des sentiments. On peut prendre pour exemple l'imitation du coucou par Clément Janequin, toujours dans le *Chant des Oyseaulx* (mesures 170 et suivantes) :



38 Dans le contexte du 18e siècle, on songe naturellement aux *Quatre Saisons* de Vivaldi, ou à l'imitation par Rameau du coassement des grenouilles (dans sa comédie lyrique *Platée*, 1745) dont Rousseau se moquera dans le chapitre 14 de l'*Essai sur l'origine des langues*. Ce texte éclaire en profondeur ce que Rousseau entend par imitation musicale :

> Il faut toujours dans toute imitation qu'une espèce de discours supplée à la voix de la nature. Le musicien qui veut rendre du bruit par du bruit se trompe ; il ne connoit ni le foible ni le fort de son art ; il en juge sans goût, sans lumières ; apprenez-lui qu'il doit rendre du bruit par du chant, que s'il faisoit croasser des grenouilles il faudroit qu'il les fit chanter, car il ne suffit pas qu'il imite, il faut qu'il touche et qu'il plaise, sans quoi sa maussade imitation n'est rien, et ne donnant d'intérest à personne, elle ne fait nulle impression (Rousseau [1754], 1995 : 417).

39 Rousseau confond le « coassement » des grenouilles avec le « croassement » des corbeaux, mais c'est un détail. L'erreur de Rameau est de pratiquer une imitation servile, une imitation sans la transposition esthétique indispensable. Imiter n'est pas copier : le musicien pour Rousseau ne doit pas « rendre du bruit par du bruit », mais « rendre du bruit par du chant ». L'imitation artistique doit non seulement imiter, mais « toucher et plaire » : l'imitation réussie est celle qui dépasse sa dimension strictement mimétique. Pour ainsi dire, l'imitation en art se dépasse elle-même.

40 Ainsi s'explique la puissance de l'imitation musicale selon Rousseau. L'originalité de Rousseau est qu'il extrait le concept d'imitation de son ancrage pictural usuel. La musique a le pouvoir de « peindre les choses » comme il l'écrit au chapitre XVI de *l'Essai sur l'origine des* langues. Cette peinture n'est pas une représentation figurée de telle ou telle chose (la mer, les flammes d'un incendie, les ruisseaux qui coulent, la pluie qui tombe et les torrents qui grossissent pour citer ces exemples que l'on trouve au dernier paragraphe du chapitre XVI) ; l'imitation du coucou ou du coassement des grenouilles est une imitation rudimentaire. La véritable imitation musicale est beaucoup plus subtile et beaucoup plus puissante. Un texte décisif du *Dictionnaire de Musique* en témoigne :

> La Peinture, qui n'offre point ses tableaux à l'imagination, mais au sens et à un seul sens, ne peint que les objets soumis à la vue. La Musique sembleroit avoir les mêmes bornes par rapport à l'ouïe; cependant elle peint tout, même les objets, qui ne sont que visibles : par un prestige presque inconcevable, elle semble mettre l'oeil dans l'oreille, et la plus grande merveille d'un Art qui n'agit que par le mouvement, est d'en pouvoir former jusqu'à l'image du repos. La nuit, le sommeil, la solitude et le silence entrent dans le nombre des grands tableaux de la Musique. On sait que le bruit peut produire l'effet du silence, et le silence l'effet du bruit ; comme quand on s'endort à une lecture égale et monotone, et qu'on s'éveille à l'instant qu'elle cessé. Mais la Musique agit plus intimement sur nous en excitant, par un sens, des affections semblables à celles qu'on peut exciter par un autre ; et, comme le rapport ne peut être sensible que l'impression ne soit forte, la Peinture dénuée de cette force ne peut rendre à la Musique les Imitations que celle-ci tire d'elle. Que toute la Nature soit endormie, celui qui la contemple ne dort pas, et l'art du Musicien consiste à substituer à l'image insensible de l'objet celle des mouvemens que sa présence excite dans le coeur du Contemplateur. Non-seulement il agitera la Mer, animera la flamme d'un incendie, fera couler les ruisseaux, tomber la pluie et grossir les torrens; mais il peindra l'horreur d'un désert affreux, rembrunira les murs d'une prison souterraine, calmera la tempête, rendra l'air tranquille et serein, et, répandra, de l'Orchestre, une fraîcheur nouvelle sur les bocages. Il ne représentera pas directement ces choses ; mais il excitera dans l'ame les mêmes mouvemens qu'on éprouve en les voyant (Rousseau [1754], 1995 : 860-861).

41 Rousseau tient beaucoup à ces idées puisqu'on les retrouve exprimées de façon pratiquement identique au chapitre XVI de l'*Essai sur l'origine des langues*[5]. L'idée centrale est que la musique ne peint pas directement l'objet, qu'il soit sonore (pluie, torrents, ruisseaux, tempête) ou insonore (fraîcheur, désert, mur d'une prison, silence de la nuit) ; le musicien « substitue à l'image insensible de l'objet celle des mouvements que sa présence excite dans le cœur du contemplateur » ; et plus loin « [le musicien] ne représentera pas directement ces choses, mais il excitera dans l'âme les mêmes mouvements qu'on éprouve en les voyant ».

42 On voit que le concept d'imitation ainsi compris déborde très largement la notion usuelle de *mimésis*, qui ne peut plus s'interpréter ici comme ressemblance entre l'imité et l'imitant. La musique imite si elle est capable de susciter dans l'âme de l'auditeur les mêmes « mouvements » (les mêmes émotions, passions, affects) que ceux suscités par l'expérience directe de l'objet imité.

43 On notera enfin que le concept d'imitation est presque entièrement absent du passage de l'*Émile* que l'on appelle couramment « la leçon de musique » (*Émile*, livre II, Pléiade, t. IV : 401-407, et manuscrit Favre, Pléiade, t. IV : 146-152). Il ne s'agit nullement, dans l'*Émile*, d'apprendre à l'enfant à imiter, mais de lui apprendre à exercer ses organes, son oreille, sa voix, il s'agit de lui apprendre à chanter et à jouer d'un instrument : « De même, dans le chant, rendez sa voix juste, égale, flexible, sonore ; son oreille sensible à la mesure et à l'harmonie, mais rien de plus. La musique imitative et théâtrale n'est pas de son âge » (Rousseau [1762], 1969 : 405). La capacité à imiter (musicalement) suppose donc l'acquisition préalable de compétences premières, qui sont celles dont il est question dans l'*Émile*.

44 Concluons en quelques mots. Nous avons voulu non seulement décrire, mais aussi justifier le grand mouvement parcouru par la pensée rousseauiste de l'imitation. Celui-ci part de la critique radicale de l'imitation, « simiesque » et inauthentique, trompeuse et immorale, pour aboutir à l'éloge de l'imitation en musique, qui est symbolisation et éveil des passions de l'âme. Ce grand mouvement ne nous fait pas exactement passer d'une dimension de l'expérience

humaine à une autre, de la vie morale à la vie artistique. Cela nous fait passer de l'extériorité à l'intériorité. Comme soumission à l'extérieur, au régime de l'opinion, à l'amour-propre et aux regards des autres, l'imitation est condamnable et n'est pas rachetable. Mais comme mouvement de l'intériorité, de la passion et de l'énergie accentuelle, l'imitation est au cœur de la mélodie et des « effets moraux », du « pouvoir sur le cœur humain », dont la musique est capable (Rousseau [1754], 1995 : 885). Nulle contradiction dans ce double geste de condamnation et de légitimation, qui témoigne au contraire de la cohérence dynamique de la pensée de Rousseau.

BIBLIOGRAPHY

Batteux Ch. [1746], 1989, *Les Beaux-Arts réduits à un même principe*, Paris : Aux Amateurs de livres.

Charbonnel N., *Philosophie de Rousseau*, vol. I, *Comment on paie ses dettes quand on a du génie*, 2006, Lons le Saulnier : Aéropage.

El Kabli N., 2021, *Soi-même par un autre. Figures d'exemplarité, figures d'exemple*, Milan : Éditions Mimésis.

Enfert (d') R., 2003, *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et figure géométrique* (1750-1850), Paris : Belin.

Kant E. [1785], 1969, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Delbos V., Paris : Delagrave.

Lenne-Cornuez J., 2021, *Être à sa place. La formation du sujet dans la philosophie morale de Rousseau*, Paris : Classiques Garnier.

Guénard F., 2004, *Rousseau et le travail de la convenance*, Paris : Honoré Champion.

Radica G., 2008, *L'Histoire de la raison. Anthropologie, morale et politique chez Rousseau*, Paris : Honoré Champion.

Rousseau J.-J. [1754], 1995, *Dictionnaire de musique*, *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, Pléiade, tome V, p. 603-1191.

Rousseau J.-J. [1758], 1995, *Lettre à d'Alembert*, *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, Pléiade, tome V, p. 1-125.

Rousseau J.-J. [1762], 1969, *Émile ou de l'éducation*, *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, Pléiade, tome IV.

Rousseau J.-J. [1781], 1995, *Essai sur l'origine des langues*, *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, Pléiade, tome V, p. 371-429.

NOTES

1 Ce passage est extrait du livre IV, soit au moment où Émile, jeune adolescent, devient un être moral. La précision est importante. Nous y reviendrons dans le deuxième moment de cette étude.

2 Sur ce point et, plus généralement, sur l'analyse de ce passage, voir mon livre : El Kabli, 2021 : 186-188.

3 « La premiére éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur » (Rousseau [1762], 1969 : 323).

4 Pour une étude approfondie de ce thème de la place, voir le livre de Johanna Lenne-Cornuez, *Être à sa place. La formation du sujet dans la philosophie morale de Rousseau*, Paris, Classique Garnier, 2021.

5 « Mais la musique agit plus intimement sur nous en excitant, par un sens, des affections semblables à celles qu'on peut exciter par un autre ; et, comme le rapport ne peut être sensible que l'impression ne soit forte, la Peinture dénuée de cette force ne peut rendre à la Musique les Imitations que celle-ci tire d'elle. Que toute la Nature soit endormie, celui qui la contemple ne dort pas, et l'art du musicien consiste à substituer à l'image insensible de l'objet celle des mouvemens que sa présence excite dans le cœur du Contemplateur. Non seulement il agitera la mer, animera la flamme d'un incendie, fera couler les ruisseaux, tomber la pluie et grossir les torrens ; mais il peindra l'horreur d'un désert affreux, rembrunira les murs d'une prison souterraine, calmera la tempête, rendra l'air tranquille et serein, et répandra de l'Orchestre une fraîcheur nouvelle sur les boccages. Il ne représentera pas directement ces choses, mais il excitera les mêmes sentiments qu'on éprouve en les voyant » (Rousseau [1754], 1969 : 421-422).

ABSTRACTS

Français

L'imitation occupe une place singulière dans la pensée de Jean-Jacques Rousseau. Plus exactement, sa singularité tient précisément au fait qu'elle n'occupe pas *une* place, mais plusieurs. Si l'imitation fait l'objet d'une condamnation morale, Rousseau n'en rejette pas complètement l'usage aussi bien sur le plan pédagogique (l'éducation du jeune Émile) que sur le plan

esthétique et artistique où l'imitation va être repensée à nouveau frais, en particulier dans la pratique du dessin et dans la musique.

English
Imitation has a particular place in the Jean-Jacques Rousseau's thought. More exactly, his particularity is explained by the fact that imitation has not only one place but many. If imitation is morally reprehensible, on the other hand, its use is allowed, under certain conditions. The education of young Emile and the practice of arts, specially drawing and music, lead us to think that imitation is sometimes necessary.

INDEX

Mots-clés
imitation, condamnation morale, éducation, arts, pédagogie

Keywords
imitation, moral problem, education, arts, pedagogy

AUTHOR

Nassim El Kabli
Nassim El Kabli est professeur de philosophie et attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Inspé de Douai. Il prépare actuellement une thèse sur l'écriture du lien chez Jean-Jacques Rousseau à l'Université de Lille (STL, UMR 8163) sous la direction de Gabrielle Radica. Il est l'auteur de la Rupture, philosophie d'une expérience ordinaire (L'Harmattan, 2015) et de Soi-même par un autre. Figures d'exemplarité, figures d'exemple (Mimésis, 2021).