Enquête liminaire sur l'intérêt d'une conception ludique de l'imaginaire pour les sciences sociales

Nathalie Zaccaï-Reyners

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ress/511>

DOI : 10.4000/ress.511

ISSN : 1663-4446

Éditeur

Librairie Droz

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2003

Pagination : 107-117

ISBN : 2-600-00912-4

ISSN : 0048-8046

Référence électronique

Nathalie Zaccaï-Reyners, « Enquête liminaire sur l'intérêt d'une conception ludique de l'imaginaire pour les sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLI-127 | 2003, mis en ligne le 30 novembre 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ress/511> ; DOI : 10.4000/ress.511

Nathalie ZACCAÏ-REYNERS

ENQUÊTE LIMINAIRE SUR L'INTÉRÊT D'UNE CONCEPTION LUDIQUE DE L'IMAGINAIRE POUR LES SCIENCES SOCIALES

Dans le cadre d'une réflexion sur « une autre science sociale »¹, je propose d'explorer la plausibilité et la fécondité d'une conception ludique de l'imaginaire pour l'appréhension des pratiques sociales. Celle-ci ouvre une perspective qui prend au sérieux la dimension signifiante des actions sociales sans centrer l'analyse sur leur consistance logique ou leurs modélisations rationnelles, et qui s'appuie sur les dimensions fonctionnelles de l'imagination. Cette faculté permet autant de sortir de l'immédiateté en reliant le présent au passé et au futur, que de sortir de l'isolement en se raccordant à l'expérience vécue d'autrui. Comment s'édifie cette capacité de faire des liens, et qu'est-ce qu'une telle genèse implique pour la compréhension des ressorts de la socialité ? Je me limiterai à éclairer ces questions depuis des travaux menés en psychologie du développement. Ce qui permet, dans le même temps, de rencontrer certains des enjeux liés à l'appréhension cognitive des significations sous un angle quelque peu inhabituel.

C'est en effet après avoir étudié différentes approches théoriques de l'élaboration de ce que l'on peut appeler le « sens commun »² que j'ai été amenée à m'intéresser à la façon dont certains psychologues abordent la genèse des significations chez l'enfant. Je reprends ici quelques éléments issus des travaux que Donald Winnicott (1896-1971) et Lev Vygotski (1896-1934) ont consacré au jeu enfantin et à la genèse de l'imaginaire. Ces lectures invitent à concevoir l'imagination comme la faculté de se projeter dans des mondes absents, de convoquer l'expérience vécue déjà advenue, ou encore de rejouer sur un mode ludique l'expérience vécue par d'autres. En concentrant l'attention sur les aspects cognitifs de cette activité, sur les connaissances et les compétences qu'elle génère, je tenterai dans un second temps d'indiquer l'intérêt de ces considérations pour une réflexion sur les sciences sociales.

¹ Je remercie les Professeurs G. Berthoud et G. Busino de cette occasion qui m'est offerte de présenter ces éléments d'un travail en cours.

² Voir *Le Monde de la vie*, 3 vols., Paris, Ed. du Cerf, 1995-1996.

I. LES RACINES LUDIQUES DE L'IMAGINAIRE

1. L'édification de la sphère intermédiaire de l'illusion : l'apport de Donald Winnicott

Dans *Playing and Reality*³, publié en 1971, le célèbre pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott revient sur l'un des thèmes majeurs de son travail, celui de l'émergence d'un « espace potentiel » chez le petit enfant. Winnicott fait l'hypothèse qu'entre les activités du nouveau né qui tente de mettre ses doigts en bouche et l'attachement du petit enfant pour un ours en peluche, une poupée ou un bout de drap – autant de pratiques qu'il regroupe sous le terme de « phénomènes transitionnels » –, qu'entre ces deux moments quelque chose de crucial a pris place : une « sphère intermédiaire d'expérience » s'est constituée. *Intermédiaire* au sens où elle se situerait entre la sphère interne subjectivement vécue et l'environnement externe objectivement perçu. Dans cet entre-deux, une *expérience* spécifique prend place : l'expérience de l'illusion, qu'il appelle aussi le jeu et qui serait à l'origine de l'expérience culturelle⁴.

Quelques mots sur la constitution de cette aire d'expérience intermédiaire. Le nouveau-né humain (comme c'est le cas d'autres espèces animales, dont bien sûr les mammifères) surgit dans un environnement vivant, habité de ses géniteurs. Il réclame des soins intensifs qui sont pris en charge par des individus matures. Son environnement est pleinement actif. L'interaction avec le bébé ne se résume donc pas à un échange d'ajustements systémiques et physiologiques. D'après Winnicott, le nouveau né qui dispose d'une mère « suffisamment bonne »⁵ connaît, dès sa venue au monde, une situation particulière. En effet, toujours selon Winnicott : si, lorsque le bébé crée le désir du sein, la mère place le sein au bon endroit et au bon moment, *il y a coïncidence entre la création du bébé et la réponse de la réalité*. L'action de la mère et la conception du bébé se recouvrent. L'adaptation de la mère aux attentes du bébé produit alors *l'illusion* que la réalité correspond aux créations du bébé. L'illusion prend donc place à l'interface de l'activité intérieure et de l'activité extérieure, entre le subjectif et l'objectif, et est caractérisée par la rencontre de deux instances actives. Pour Winnicott, avec l'expérience de ce recoupement émerge dès le plus jeune âge le problème de la relation entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu⁶. Toutefois, la mère « suffisamment bonne » est celle qui, ayant suscité l'émergence de l'illusion,

³ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, trad. C. Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975.

⁴ « Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. » D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, *op. cit.*, p. 25.

⁵ Notion winnicottienne qui signifie qu'il dispose d'un environnement maternant répondant suffisamment adéquatement à ses besoins.

⁶ « [...] dès la naissance, l'être humain est confronté au problème de la relation entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu. » D. Winnicott, *Jeu et réalité*, *op. cit.*, p. 21.

permettra à son enfant d'entrer dans *un processus de désillusion*, de briser progressivement la fusion en évitant de tomber brutalement dans la séparation. Si les frustrations sont nécessaires (une « trop bonne » mère, maintenant l'adéquation maximale aux attentes de son bébé, l'installerait non dans l'illusion mais dans l'hallucination), les frustrations ne seront supportables sans être traumatisantes que si elles sont introduites à un rythme tel que l'enfant puisse compter et sache qu'il peut compter sur la réponse différée de sa mère.

Comment s'effectue le passage depuis ce processus d'illusion et de désillusion dans la relation de soins, vers l'émergence des phénomènes transitionnels ? Les modalités de cette liaison ne sont pas véritablement clarifiées dans le texte de Winnicott. Mais on peut tenter de reconstruire le lien en examinant ce que pourraient introduire les premières défaillances dans l'interaction entre le bébé et son environnement maternel, et rapporter ensuite ces observations à certaines caractéristiques des phénomènes transitionnels.

On peut considérer que les premières défaillances dessinent une séquence du type : absence de réponse immédiate de la mère, désir de la réponse, crainte de la non réponse, venue de la réponse. Ainsi la défaillance introduit un élément fondamental dans la relation : celui de la discontinuité temporelle. Ce faisant, une direction est indiquée – l'attente de la réponse – et une valorisation est effectuée – celle de la réponse hypothétique. La rupture suggère également une perspective terrorisante : la possibilité de la non réponse, la possibilité de l'abandon.

Dans le même temps, on peut postuler que l'activation des phénomènes transitionnels préfigure une remémoration. Pour rappel, Winnicott désigne comme « phénomènes transitionnels » la manipulation par l'enfant d'un bout de couverture, d'un mot, d'une mélodie, l'effectuation d'un geste habituel, ou encore la relation à un objet moelleux – le « doudou » – qui acquiert une importance vitale pour l'enfant, notamment au moment du coucher. On peut formuler l'hypothèse suivante : la manipulation de l'enfant qui est rythmée scande, de manière peut-être très détournée, des séquences vécues. Le fait d'initier des rythmes, des balancements, des caresses, toutes ces activités mimeraient des épisodes advenus. La teneur de cette première mémoire serait dynamique, reproduisant de façon largement transfigurée des séquences temporelles de référence, et notamment celles qui se sont vues clôturées par la réponse de la mère. L'apaisement de l'enfant ne proviendrait donc pas avant tout de l'association entre les phénomènes transitionnels et la présence maternelle, comme s'ils constituaient une trace de l'existence de la mère sur un mode indiciel. Ce serait plutôt la saisie de séquences déjà advenues et la tentative de maîtrise que représentent leurs manipulations ludiques qui procureraient la détente de l'enfant. L'apaisement proviendrait de la capacité à apprivoiser les émotions suscitées par ces séquences, et à anticiper de la sorte l'issue heureuse suscitant la réassurance⁷.

On peut donc considérer que si un processus de désillusion est engagé dans la relation maternelle, les caractères de l'illusion semblent se maintenir dans la manipulation propre aux phénomènes transitionnels. Si tel est le cas, la capacité de concevoir du bébé et une forme de réponse de l'environnement doivent pouvoir

⁷ A cet égard, le célèbre exemple du jeu de la bobine rapporté par Freud observant son petit-fils est tout à fait exemplaire.

continuer à coexister. Or la réponse de l'environnement, même différée, est déterminante dans la vie des phénomènes transitionnels. Winnicott a constaté que lorsque les défaillances de l'environnement maternel sont excessives, les phénomènes transitionnels redeviennent de simples objets, ils « meurent » pour l'enfant, « mort » qui accompagne généralement l'entrée dans la pathologie. Ces observations indiquent qu'il y a une limite au-delà de laquelle si la réponse n'est pas advenue, elle ne sera plus attendue. Il est trop tard. Et dès ce moment, une fois cette limite franchie, le monde est véritablement désenchanté pour l'enfant, les objets et les phénomènes transitionnels ne sont plus en mesure de soutenir l'attente de la réponse, aucune présence ne se dessine plus dans la détresse de l'absence. Avec un environnement maternel défaillant, ce serait non moins que le développement de la capacité de représentation du bébé qui serait mis à mal.

Les phénomènes transitionnels sont donc caractérisés par un double ancrage : à la fois imaginaire et réel. A l'interface entre le donné et le conçu, ils partagent les traits de l'illusion⁸. Ils se déploient pour Winnicott dans un espace qu'il qualifie de « potentiel » et de « neutre ». En effet, en tant qu'il est le médium d'une mimésis, l'espace dans lequel évoluent ces phénomènes est bien un espace potentiel, lieu d'exploration et de saisie des virtualités contenues dans les séquences appréhendées. Sa neutralité réside peut être dans son inactualité. Hors de l'expérience immédiate, il se situe dans l'aire du jeu.

Pour explorer plus avant la façon dont l'immersion mimétique est le vecteur du jeu enfantin, et comment l'expérience ludique soutient l'entrée dans l'expérience de pensée, je propose un bref détour par les travaux du psychologue russe Lev Vygotski.

2. Les objets pivots et leurs usages sémiotiques, vecteurs de l'immersion ludique : l'apport de Lev Vygotski

Dans un article consacré au jeu enfantin publié en 1933⁹, Lev Vygotski propose une série de réflexions qui complètent les propositions de Winnicott. Il constate qu'à partir d'un certain niveau de développement, l'enfant confronté à une situation insatisfaisante et incapable de se détourner de ses désirs, va entrer dans un monde illusoire au sein duquel il est susceptible de les satisfaire. Ce monde est celui du jeu enfantin. Comme Winnicott, Vygotski qualifie ces activités de transitionnelles. Mais en un autre sens : elles marqueraient le moment séparant la soumission aux contraintes purement situationnelles du petit enfant, plongé dans le présent, de celui de la pensée adulte, susceptible de s'en libérer à volonté.

Pour entrer dans la situation imaginaire, l'enfant utilise ce que Vygotski appelle des *objets pivots*. Ainsi jouera-t-il à « cheval » avec un bâton. Le choix de cet objet n'est pas quelconque. Le bâton partage des caractères avec le cheval, propriétés déterminantes pour l'immersion ludique : on peut l'enfourcher, le tenir à bout de bras et, à califourchon, entamer une chevauchée. Selon Vygotski, le bâton sera « cheval » pour l'enfant en vertu d'une double opération : la sélection d'un objet susceptible de manipulations comparables, et un acte de dénomination

⁸ Voir le schéma de Winnicott dans *Jeu et réalité*, op. cit., p. 22.

⁹ L. Vygotski, « The Role of Play in Development », in *Mind in Society*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978, pp. 92-104.

qui qualifie l'objet retenu selon les besoins du jeu, lui sommant de « compter » pour le cheval absent.

A un âge charnière la manipulation des objets pivots et l'exploration des significations interfèrent au point de se confondre. Ce n'est que progressivement que l'enfant sera en mesure de reconnaître la dimension spécifique du langage, dès lors que les mots seront susceptibles de jouer comme des objets pivots indépendamment de leur association à des supports concrets. On ne peut que faire le rapprochement avec ce que dit Winnicott du devenir des phénomènes transitionnels¹⁰.

En appui sur ces considérations issues des lectures de Winnicott et Vygotski, j'aimerais à présent tenter de dégager certains traits cognitifs de l'expérience ludique. Ceci permettra ensuite de faire le lien avec les sciences sociales. J'espère montrer qu'il y aurait à gagner à considérer certaines pratiques sociales sous l'angle ludique. Mais aussi que quelques-unes des démarches des sciences sociales s'appuient sur des compétences forgées dans le jeu. Ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec les difficultés rencontrées dans le domaine des sciences compréhensives du point de vue de leur relation à la validité.

II. EXPÉRIENCE LUDIQUE, APPRENTISSAGE SOCIAL ET PERCEPTION D'AUTRUI

1. Expérience ludique et apprentissage social

Parmi les différences notables entre l'expérience ludique et l'expérience vécue, il y a le fait que, comme le montrent les activités ludiques socialisées, le jeu se déroule ordinairement dans un contexte spécifique. Un cadre spatio-temporel découpé dans le flux quotidien ouvre sur l'illusion partagée dans laquelle l'activité ludique se déploie. De plus, autre trait distinctif, l'immersion ludique qui prend place dans ce cadre est librement consentie. Contrainte, elle ne serait plus ludique. Enfin, par rapport à l'expérience vécue, l'expérience ludique ouvre sur deux prises de liberté : elle permet d'échapper aux contraintes de la situation actuelle en s'immergeant dans la situation imaginaire ; elle permet d'échapper aux sanctions ordinairement associées à l'insertion réelle et non ludique dans les situations imaginées. Ainsi l'enfant jouant à cheval avec son bâton échappe-t-il à son véritable état d'enfant en présence d'un bâton pour entrer dans l'univers des cow-boys. Mais dans le même temps il échappe aux prises de risques et aux sanctions de l'univers réel des cow-boys. Tirer ne tue pas, galoper n'éreinte pas, écoper d'une ruade ne meurtri pas...

¹⁰ « L'objet est voué à un désinvestissement progressif et, les années passant, il n'est pas tant oublié que relégué dans les limbes. Je veux dire par là que, dans un développement normal, l'objet 'ne va pas à l'intérieur' et que le sentiment qu'il suscite ne sera pas nécessairement soumis au refoulement. Il n'est pas oublié et on n'a pas non plus à en faire le deuil. S'il perd sa signification, c'est que les phénomènes transitionnels deviennent diffus et se répandent dans la zone intermédiaire qui se situe entre la 'réalité psychique interne' et 'le monde externe tel qu'il est perçu par deux personnes en commun'; autrement dit, ils se répandent dans le domaine culturel tout entier. » D. Winnicott, *Jeu et réalité*, op. cit., p. 13.

La suspension des sanctions permet d'explorer des possibles sans encourir les risques qui y sont associés. De ce point de vue, la capacité de jouer est déterminante dans le destin de l'espèce humaine. Elle est au cœur d'une forme de transmission des acquis de l'expérience vécue qui est particulièrement économique pour l'espèce, car elle évite de payer le prix réel des erreurs. Être en mesure de convoquer la situation voulue dans un cadre protégé et donner à voir de la sorte son déroulement possible sans avoir à le subir, cela procure à la fois une montée en puissance prodigieuse des expériences accessibles et transmissibles, et une limitation considérable des prises de risques nécessaires à l'apprentissage. C'est donc en appui sur la capacité de jouer, de convoquer dans le présent des expériences vécues déjà advenues en recourant à des leurres qui induisent l'immersion mimétique¹¹, c'est sur cette base que la transmission intergénérationnelle de la majeure partie de l'expérience est effectuée. Et il ne s'agit pas d'une simple incorporation. Comme l'avait déjà souligné Vygotski, l'apprentissage mimétique est proprement l'apprentissage intelligent¹². Ceci vaut pour les sanctions associées aux règles techniques de manipulation des choses, mais aussi pour celles associées aux règles langagières d'intelligibilité, aux normes et aux conventions sociales, ainsi qu'aux relations interpersonnelles.

2. Règles techniques, conventions sociales et relations interpersonnelles

Si les jeux s'apparentent pour une bonne part de leur déroulement à des exercices d'adresse, avec pour résultat l'acquisition de compétences pertinentes pour de nombreuses situations non ludiques, le jeu est encore le milieu qui permet progressivement à l'enfant de prendre en vue la dimension spécifique du langage, notamment en jouant avec les mots. De même pour les contenus normatifs des significations, Vygotski rapporte un cas exemplaire extrait d'une étude de J. Sully¹³ qui a observé deux sœurs âgées de 5 et 7 ans jouant à « on disait qu'on était des sœurs ! ». Que peut vouloir dire jouer à être ce que l'on est ? Pour Vygotski, la différence entre le jeu et la réalité réside dans ce fait que « en jouant, l'enfant essaie d'être ce qu'il pense qu'une sœur devrait être. Dans la vie, l'enfant se comporte sans penser qu'elle est la sœur de sa sœur. Dans le jeu des sœurs jouant à 'sœurs', elles sont toutes deux engagées dans l'expression de leur sororité. »¹⁴ Jouer à « être sœur », c'est notamment se permettre d'explorer les incidences de cette qualification : qu'est-on en droit d'attendre ou non de la relation de sororité, et en quoi diffère-t-elle d'autres types de relations ? Dans ce cas le jeu permet l'examen des significations des concepts, significations qui renvoient pour une bonne part à des conventions. C'est donc le sens normatif associé au concept de sœur qu'elles ont pu explorer dans le jeu.

¹¹ Sur ces notions voir J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil, 1999.

¹² Voir notamment L. Vygotski, *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris, La Dispute/Sinédit, 1997 (3^{ème} éd.), p. 354.

¹³ L. Vygotski, « The Role of Play in Development », *op. cit.*, p. 95, citant J. Sully, *Studies in Childhood*, Moscow, 1904, p. 48.

¹⁴ L. Vygotski, « The Role of Play in Development », *op. cit.*, p. 95 (trad. de l'auteur).

Enfin, le jeu au sens large autorise l'approche des sanctions les plus angoissantes sans doute, celles qui défont les liens primaires. Sans développer ici ce point à sa juste mesure, j'aimerais indiquer seulement certains éléments. Tout d'abord, comme les phénomènes transitionnels semblent dépendre de la relation du bébé à son environnement maternel, et octroyer une certaine maîtrise de l'angoisse de la rupture, l'enjeu de l'immersion mimétique peut consister dans l'exploration des potentialités que recèlent les relations affectives, des risques et sanctions encourus dans ce registre. On peut se demander si les jeux de hasard ne doivent pas être rapprochés de cette exploration des arcanes du destin. Ils ne sont sans doute pas tant la marque de l'esprit démocratique, repositionnant chaque individu en situation de voile d'ignorance, qu'une façon d'approprier les dimensions échappant radicalement pour l'individu à toute maîtrise rationnelle, à savoir les événements susceptibles de faire basculer la vie, en bien comme en mal, événements sur lesquels nous n'avons et n'aurons jamais d'emprise : la maladie, la mort, la séparation, les accidents, les catastrophes naturelles, etc. Mais aussi la rencontre de l'être cher, l'enfantement... Bref, tout ce que nous appelons la chance et la malchance. Plus largement, le jeu permet d'explorer les relations de dépendance, et les risques ou sanctions liés à cet état. A quelles conditions est-on susceptible de s'émanciper de ces relations ? Que représenterait la perte de l'être de référence ? Pourrait-on y survivre et sous quelles conditions ? Au vu de l'ampleur de ces enjeux, des détours semblent nécessaires à une appréhension non traumatisante des aléas ou des sanctions éventuels. C'est ce qui ressort notamment des analyses des contes de fées proposées par Bruno Bettelheim (1903-1990)¹⁵. L'entrée dans l'imaginaire des contes de fées permet à l'enfant d'explorer l'implicite, le non dit, les tabous de la vie affective qui, s'ils devaient être abordés frontalement, ou encore s'ils demeuraient niés, seraient susceptibles de provoquer des blessures psychiques ou relationnelles. L'immersion ludique offre une voie de choix pour investiguer dans ce registre sans trop de risques. Bettelheim explique par exemple que le fantasme de la méchante marâtre¹⁶, personnage très présent dans les contes de fées, permet à l'enfant de protéger l'image positive de la bonne mère (généralement fictivement décédée avant le début du conte) tout en associant à la belle mère les caractères de sa mère menaçante. Ce subterfuge, consistant à découpler le personnage maternel pour incarner les côtés ressentis comme bons et comme mauvais, permet à l'enfant d'explorer pleinement ses sentiments de colère dirigés contre sa vraie mère, et ce sans même prendre le risque de détruire l'image de sa « bonne » mère.

Toutefois, l'immersion ludique ne nous projette pas seulement dans des situations. Elle permet de se connecter à l'expérience d'autrui, de se relier aux autres. On se souvient que l'espace potentiel se constitue dans la relation à l'environnement maternel. L'objet conçu est en même temps donné, l'enfant ne l'a pas fantasmé tout seul, il y a bien une réponse extérieure. Les phénomènes transitionnels conservent cette double nature. Une partie de l'enchantement que procurent les phénomènes transitionnels réside dans cette capacité de nous relier à autrui en

¹⁵ Voir B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment*, New York, Alfred A. Knopf, 1976. Trad. T. Carlier, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1979.

¹⁶ *Ibid.*, p. 108.

leur absence, de savoir que l'on n'est pas seul au monde. On perçoit bien ce point en considérant les remarques adressées par Bettelheim¹⁷ aux parents refusant de lire des contes de fées à leur enfant sous prétexte qu'ils recèlent des histoires abracadabrantes, et mettent en scène des situations et des êtres épouvantables. Ce faisant, l'enfant est privé d'une ressource précieuse, celle qui lui permettrait de savoir que d'autres enfants passent par les mêmes épreuves que lui, et d'y trouver un certain réconfort. L'immersion ludique et mimétique est de ce point de vue également l'un des médiums privilégiés de la transmission de l'expérience. Non seulement pour ce qui est du transfert des compétences où il entre en concurrence avec l'apprentissage individuel par essai-erreur, mais aussi parce que c'est l'un des milieux dans lesquels nous pouvons rencontrer les autres. Non pas directement, certes, mais nous pouvons rencontrer une part de leur expérience vécue, celle qui est réactivable pour nous en appui sur des leurres.

Quel pourrait être l'intérêt de tout ceci pour les sciences sociales? Voici à présent quelques pistes qui mériteraient à mon sens d'être explorées.

III. DE L'EXPÉRIENCE LUDIQUE AUX SCIENCES SOCIALES

Je proposerai deux séries de remarques. Les unes portent sur l'intérêt qu'il y aurait à appréhender certains comportements, certaines pratiques et certaines activités, y compris discursives, comme étant des conduites et des actes ludiquement orientés. Les autres concernent le rapport de l'expérience ludique à la réalité, et ce que ces considérations peuvent apporter comme éclairage sur la nature de certaines productions des sciences sociales.

1. Des pratiques sociales ludiquement orientées

Si, comme invitent à le penser les travaux de Winnicott, l'illusion peut opérer très tôt vers la réminiscence des séquences vécues très tôt, alors il est probable que les pivots associés à ces expériences ludiques précoces, s'ils n'ont pas été tués, peuvent encore déclencher l'immersion, y compris à notre insu. Cela explique peut-être l'effet que peuvent produire sur nous des attitudes, des agencements, des combinaisons liés au passé d'une façon extrêmement détournée et difficile à saisir, les séquences concernées ayant été stabilisées dans des formes tout à fait idiosyncrasiques. Dans les coups de foudre il pourrait y avoir des ingrédients de ce genre, vecteurs qui nous enchantent, préjugant sans doute de la certitude d'une venue de la réponse, avec en écho la crainte de l'abandon. On reconnaît quelque chose, mais on ne saurait dire quoi.

¹⁷ « Les parents qui ne veulent pas croire que leur enfant a des désirs de meurtre et a envie de mettre en morceaux choses et gens croient que leur petit doit être mis à l'abri de telles pensées (comme si c'était possible!). En interdisant à l'enfant de connaître des histoires qui lui diraient implicitement que d'autres enfants que lui ont les mêmes fantasmes, on lui laisse croire qu'il est le seul être au monde à imaginer de telles choses. Il en résulte que ses fantasmes prennent pour lui un aspect effrayant. En outre, en apprenant que d'autres que lui ont les mêmes fantasmes l'enfant sent qu'il appartient à l'humanité et cesse de craindre que ses idées destructives ne le mettent au ban de la société. » *Ibid.*, p. 191.

Par ailleurs, comme les premières expériences ludiques semblent s'articuler à des phénomènes extrêmement divers, la notion d'objet pivot peut être considérablement étendue : toute aspérité perceptible (tactile, olfactive, auditive, visuelle, gustative) ou toute combinaison de celles-ci est susceptible de fonctionner comme pivot. On peut ici faire un lien avec les travaux récents menés par Jean-Marie Schaeffer¹⁸ sur la fiction au sens large (cinéma, théâtre, photographie, littérature...). Il s'en dégage que ce n'est pas tant l'existence ou la non existence de ce que nous sommes amenés à nous représenter en situation d'immersion fictionnelle qui a une incidence sur la nature des représentations imaginaires. En revanche, les véhicules représentationnels dans lesquels sont forgées ces représentations ont de réelles conséquences sur leur constitution. Parmi ces véhicules, Schaeffer distingue les perceptions, les actes d'imagination, les signes linguistiques, la figuration analogique, et les stimuli sonores ou tactiles¹⁹. Ainsi selon Schaeffer les clés d'accès aux univers fictionnels, les amorces mimétiques qui leur donnent naissance et qui permettent également leur réactivation par les récepteurs, ces vecteurs d'immersion déterminent « l'aspectualité » sous laquelle on accède aux univers fictifs. Par la création de mimèmes produisant la feintise ludique d'actes mentaux, l'écriture romanesque peut par exemple susciter l'immersion dans l'intériorité subjective d'un personnage ou d'un auteur. A travers ce vecteur, les représentations réactivées ne pourront être que des pensées. Le cinéma en revanche, du fait de la spécificité de son vecteur d'immersion, est susceptible de mimer non seulement la pensée verbale mais aussi l'imagerie mentale (les scènes oniriques par exemple). Les différents vecteurs d'immersion induisent donc différentes perspectives, que Schaeffer appelle des « postures d'immersion ». L'idée d'analyser les univers imaginaires en raison des sens mobilisés par leur activation mérite l'examen. On peut en effet penser que la vision se présente comme un véhicule sensitif très intrusif, laissant son récepteur dans une attitude plutôt passive, dans une sorte de relation d'immédiateté avec la situation convoquée. L'ouïe permettrait davantage d'entrer dans le jeu, comme le toucher. Ces distinctions pourraient avoir une certaine pertinence quant aux modalités de la transmission de l'expérience vécue. Qu'en est-il des limites et des potentialités propres à l'immersion audiovisuelle par exemple, avec laquelle, projeté sans distance dans la situation d'immersion, on serait plutôt dans un rapport d'essai-erreur que dans un rapport d'imitation.

Un autre point susceptible d'intéresser les sciences sociales, c'est le fait que la notion d'objet pivot permet de réfléchir à la tentation que nous avons de susciter l'imaginaire d'autrui, à travers nos parures, nos accoutrements, nos démarches, nos attitudes. Ce faisant nous mettons à disposition de l'appréhension d'autrui des traits susceptibles de jouer comme pivot dans le sens que nous souhaitons. Nous provoquons par-là potentiellement chez autrui des expériences de pensée qui, nous l'espérons, mettront nos *alter ego* dans les dispositions d'esprit souhaitées. D'où toute l'énergie que nous mettons à façonner ce que l'on appelle « la présentation de soi ». Et les analyses de Erwin Goffman (1922-1982)²⁰ sont certainement

¹⁸ Voir J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, op. cit.

¹⁹ *Ibid.*, p. 228 s.

²⁰ Voir notamment *Les rites d'interaction*, trad. A. Kihm, Paris, Ed. de Minuit, 1974 ; *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 vols., trad. A. Accardo et A. Kihm, Paris, Ed. de Minuit, 1973.

pertinentes sur ce point, à une réserve près : elles le sont si on ne s'en tient pas à une lecture de ces phénomènes en terme de duperie.

Cet usage de la notion d'objet pivot n'intéresse pas seulement la question de la présentation de soi. Elle pourrait s'avérer pertinente pour penser la propension que nous avons à nous entourer d'objets et d'attributs de toutes sortes, qui ne sont pas toujours utiles. Plutôt que d'envisager ces gestes comme les tenants d'un *statu quo* gagné par la compensation matérielle et suscitant la passivité des masses, la reconnaissance de la dimension imaginaire mise en branle par ces pivots dénote aussi la tentative de tout un chacun de maîtriser l'enchantement de son environnement, et de disposer des bénéfices qui peuvent en résulter²¹.

Enfin, autre exemple de ce que la reconnaissance de la dimension ludique de l'activité sociale peut engager comme perspective en sciences sociales : celui de l'approche de pratiques religieuses ou superstitieuses dans nos environnements laïcisés. Le maintien de telles croyances pourrait indiquer que l'une des fonctions des pratiques spirituelles dans leur contexte d'origine, à savoir la relation médiatisée à autrui dans l'épreuve comme dans la joie, peut encore être prise en charge par la reconduction de ces pratiques sur un mode ludique.

2. Des expériences ludiques aux expériences de pensée

Ce dernier point, encore largement programmatique, concerne l'épistémologie des sciences sociales. Les réflexions sur l'expérience ludique et son devenir dans l'expérience de pensée permettent d'envisager la richesse cognitive de tout un pan de l'activité intellectuelle tout en explicitant son rapport spécifique au réel et à la validité. Ce domaine n'est pas sans lien avec certains courants des sciences sociales, rattachés en particulier à la démarche compréhensive. On peut indiquer ce lien à partir des analyses de Schaeffer qui comprend la fiction comme une compétence humaine, phylogénétiquement et ontogénétiquement dérivée des arts mimétiques et du jeu enfantin. D'un point de vue strictement cognitif, Schaeffer montre que la fiction se distingue d'autres appréhensions de la réalité essentiellement sur un point : celui du rapport qu'entretiennent les représentations à leurs référents. Pour indiquer cela, il emprunte le vocabulaire de la biologie qui qualifie des espèces identiques soit d'« homologues » soit d'« analogues ». Deux espèces sont dites homologues lorsqu'elles sont dues aux mêmes causes, alors qu'une ressemblance morphologique résultant de causes distinctes est qualifiée d'analogie évolutive. Et pour Schaeffer, la fiction produit précisément des modélisations analogiques au sens où elle mobilise des représentations dont les référents, n'étant pas actuellement présents, ne sont pas la source causale. Ce qui signifie que l'immersion fictionnelle crée un univers qui, du fait de son inactualité, n'a de statut que vraisemblable. Toutefois, ce statut n'est pas réservé à la fiction et concerne l'ensemble des « expériences de pensées »²². Cependant, l'univers fictionnel créé est soumis aux attentes épistémiques de l'univers actuel. Il doit du moins être crédible si l'immersion doit pouvoir prendre. Celle-ci ne peut s'arti-

²¹ Dans le même sens, on pourra lire les analyses de Serge Tisseron, *Comment l'esprit vient aux objets*, Paris, Aubier, 1999.

²² Comme le note Paul Watzlawick, « 'Maintenant' est notre seule expérience directe de la réalité ». P. Watzlawick, *La réalité de la réalité*, trad., Paris, Seuil, 1978, p. 226.

culer sur n'importe quoi, les leurres doivent être pertinents. On retrouve ici les contraintes qui expliquent que l'immersion ludique puisse être au cœur des processus d'apprentissage. On peut penser que si la description exhaustive vise à limiter au maximum la liberté du récepteur pour garantir une relation homologue entre représentation et référent, l'immersion fictionnelle en revanche vise à partager l'expérience vécue en mobilisant l'activité du récepteur dont l'accès à la richesse représentationnelle passe par la faculté de relancer analogiquement les mimèmes proposés.

Certaines approches compréhensives développées par les sciences sociales, et notamment la démarche dite de l'« idéal-type », s'appuient sur des raisonnements qui, comme pour la fiction, traitent du vraisemblable, élaborent des expériences de pensées articulant le passé, le présent et le virtuel en variant les perspectives, en condensant les traits pertinents autour de figures typiques dont on peut à la guise explorer les tenants et aboutissants. Mais la liberté d'entrer dans le dispositif ludique ne fait pas bon ménage avec la nécessité liée au constat des faits, à l'application des règles, à la justification des raisonnements. L'auditoire auquel s'adressent les actes ludiques n'est pas l'auditoire universel. C'est l'auditoire restreint de ceux qui sont disposés à entrer dans le jeu. Du point de vue de la validité, le caractère non contraignant des performances ludiques représente le talon d'Achille. Mais n'en est-il pas l'atout du point de vue d'une logique de la découverte ?

*Fonds National de la Recherche Scientifique
Université Libre de Bruxelles*