



HAL
open science

Pour une phénoménologie de l'imagination néonatale et infantile

Jim Gabaret

► **To cite this version:**

Jim Gabaret. Pour une phénoménologie de l'imagination néonatale et infantile. L'imagination en phénoménologie, Luz Ascarate; Quentin Gailhac; Azul Katz, Dec 2023, Paris, France. hal-04337919

HAL Id: hal-04337919

<https://hal.science/hal-04337919v1>

Submitted on 12 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Pour une phénoménologie de l'imagination néonatale et infantile, Jim Gabaret.

Journée d'étude « L'imagination en phénoménologie », 09/12/2023, Université Paris 1.

1. Les imaginations productrice et reproductrice : phénoménologie et regard infantile

La place à mi-chemin entre pensée rationnelle, mémoire ou rêve de l'imagination, la *présentation ou représentation d'objets autres que ceux réels, présents et miens*, plus ou moins active ou passive, utilitaire ou récréative, et expérientielle ou native, questionne sur la préséance à accorder à *l'imagination reproductrice*, préférée par une tradition empiriste hobbesienne et humienne l'assimilant à une sorte de mémoire moins intense, ou bien à *l'imagination productrice*, puissance spirituelle d'avant toute expérience produisant des formes pures ou des schémas matériels aux concepts, et nécessaire à la connaissance, pour les intellectualistes de Descartes à Kant.

Si l'on était conciliateur, on dirait qu'il y a là deux facultés différentes, l'une liée à la mémoire et l'enregistrement du réel, l'autre aux idées, à la mise en forme et en sens du réel, voire à l'irréel puisque l'artiste semble capable de fournir des formes pures entièrement créatives (*Phantasia*). Le problème est que chacune est dans une relation à l'expérience qui contredit l'autre. L'expérience ne peut pas être à la fois ce qui conditionne l'imagination, et ce qui est conditionné par elle.

La phénoménologie, tentative de dépassement de l'alternative entre empirisme et intellectualisme, paraît hériter des coordonnées de ce problème au XXe siècle : selon qu'on soit husserlien ou heideggérien, il est d'usage d'insister sur l'activité et la liberté de l'imagination, donation de sens pour Husserl, constitution imaginaire pour Fink, puissance de néantisation pour Sartre, ou bien sur sa passivité et son lien à la réceptivité originaire, Heidegger en faisant, dans sa lecture de Kant, la faculté par laquelle ce dernier aurait pu prendre acte de la réceptivité et de la finitude qui caractérise selon lui le *Dasein*, soumis au monde dans lequel il est jeté.

Mais si la question de la nature productrice ou reproductrice de l'imagination et celle de la réductibilité d'une imagination à l'autre posent problème, n'est-ce pas parce qu'on suppose toujours qu'on peut la considérer comme une faculté absolue de la conscience en général, transcendantale ou praxique ? Ne faut-il pas incarner le sujet phénoménologique en se donnant une conscience située, *d'un certain âge* en particulier, pour ne pas parler abstraitement de tels modes intentionnels de visée ?

Maurice Merleau-Ponty a eu cette intuition en décidant de s'intéresser aux franges de la conscience dite « normale », des animaux aux enfants. Elles révéleraient l'interpénétration de la perception ordinaire du réel avec des modes infrarationnels, imaginaire, onirique, émotionnel ou corporel de visée, les « conduites » d'un « commerce avec les choses » qui ne se réduit jamais à la *connaissance* d'objets de pensée. Cela remet en cause une séparation entre imaginaire et réel parfois trop ferme encore dans *L'Imaginaire* de Sartre. L'imagination, la « pensée par images » plutôt que « discursive », serait moins une puissance de l'irréel qu'un mode d'expérience du réel. Elle le trahirait moins que la pensée rationnelle adulte, en faisant voir ce que le monde a d'indivis et de charnel. Les consciences atypiques comme celles de l'enfant permettraient d'écarter les fausses questions attachées aux paradigmes dualistes : ainsi, parler de l'influence sur l'imagination du réel expérientiel n'a plus de sens s'il n'est de toute façon pas autonome et séparé d'elle ; de même, la mise en forme intellectuelle que nécessiterait à l'inverse l'expérience pour les intellectualistes est remise en question, puisque cette expérience est déjà pleine d'imagination, de liens vécus et de structures. *Phénoménologie de la perception* voit ainsi dans l'imagination l'indice d'un accès au monde en-deçà des dualismes métaphysiques objectivistes et scientistes : « Avoir des hallucinations et en général imaginer, c'est mettre à profit cette tolérance du monde antéprédicatif et notre voisinage vertigineux avec tout l'être dans l'expérience synchrétique »¹. Ce rapport charnel onirique, bien visible chez l'enfant, est conservé chez l'adulte dans les états de conscience altérée par le sommeil, les drogues ou l'émotion : « les pensées barbares du premier âge demeurent comme un acquis indispensable sous celles de l'âge adulte »². C'est à partir de ce lien imaginaire au monde que la perception précise parfois certaines visées plus cognitives, mais seulement sur son sol.

L'enfant est en particulier thématiqué dans ses cours de Sorbonne de 1949 à 1952, édités sous le titre *Psychologie et pédagogie de l'enfant*. Nous allons nous y arrêter, ainsi que sur certaines des sources que Merleau-Ponty commente, de Luquet à Piaget, car nous faisons l'hypothèse que le geste merleau-pontyen peut être actualisé à l'aune de connaissances psychologiques auxquelles il n'a pas eu accès, dans le corpus piagétien qu'il ne connaissait pas entièrement, et au-delà, mais aussi approfondi en direction d'une couche génétiquement plus originaire encore que l'enfant, et sur laquelle on a développé un savoir empirique très tardivement dans l'histoire de la psychologie : la conscience du bébé. Étudier la genèse d'une faculté psychologique peut en effet permettre d'en faire ressortir l'essence et les fonctions fondamentales, en même temps qu'on remonte à un point où si peu d'expériences ont encore été accumulées que, si facultés il y a, on peut difficilement les réduire au seul produit de l'expérience empirique emmagasinée.

¹ Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception* (1945), Tel Gallimard, 2005, p. 395.

² Ibid., p. 408.

Le bébé, dans une première hypothèse, pourrait être conçu comme le point de fusion des imaginations productrice et reproductrice, la source d'avant leur séparation :

1) Soit parce que son activité productrice serait toujours en fait réception du réel (et cela se vérifierait dans les réflexes imitatifs du nourrisson, la répétitivité de ses jeux, le peu d'originalité des dessins d'enfants, incapables de création au sens fort, ou dans les aspects stéréotypés de leurs explications du monde) : l'imagination productrice ne naîtrait alors qu'au fil de la vie, par abstraction d'une base d'abord reproductrice, via des associations et généralisations d'expériences, ce qui accrédièterait la théorie empiriste.

2) Soit, à l'inverse, parce que l'activité reproductrice est en fait déjà de l'ordre de la production conceptuelle et formelle. Dans ce cas ce serait à l'imagination productrice qu'on donnerait la priorité génétique et on réduirait la reproductrice à une imagination créatrice affaiblie, voire à la mémoire, qui dépendrait cependant de l'imagination, ce que défendent en effet tous ceux qui soulignent l'aspect souvent « recréé » de nos souvenirs³. Le tout est de savoir ici si l'on ne prête pas trop à l'enfant et au bébé en leur accordant d'emblée une puissance conceptuelle ou formelle.

Disons-le tout de suite, cela dépend de ce qu'on appelle « forme » : au sens le plus intellectuel, il est douteux que le bébé en soit capable ; mais au sens sensible de la psychologie de la forme, c'est au contraire très probable. Le petit enfant semble en effet capable d'inventer des principes de classification du réel avec une profusion souvent frappante dans ses premières affabulations, lorsqu'il apprend à parler, demander, décrire ou expliquer ce qui l'entoure, ainsi que dans ses nombreux jeux d'invention.

3) Mais on pourrait émettre une troisième hypothèse qui ne soit pas réductionniste au profit de l'une ou l'autre des imaginations susmentionnées, mais fasse apparaître une imagination d'un troisième ordre, plus antérieur et primitif peut-être : une faculté qui n'est ni l'imagination productrice la plus créatrice et pure, ni l'imagination reproductrice des empiristes qui s'identifie au souvenir, mais une *faculté active d'assimilation, d'accommodation et de théorisation du réel expérientiel*, qui donnerait ensuite naissance aux deux autres.

Mais défendre l'impossible assimilation de l'imagination néonatale à l'une ou l'autre des imaginations classiques des traditions empiriste et intellectualiste, reproductrice ou productrice, implique-t-il nécessairement d'admettre qu'elle doit les engendrer ultérieurement ?

2. L'accès à l'imagination infantile : jeux, dessins et observations cliniques

Pour démêler ces questions et les trancher, on peut tenter de partir de l'observation des enfants et descendre par régression vers le bébé. L'enfant n'a été étudié comme être cognitif qu'à partir du développement de la psychologie développementale de Piaget, Wallon ou Vygotsky dans l'entre-deux-guerres. Ces psychologues participent au portrait dynamique d'un enfant qui passerait d'une « pensée autistique », subconsciente, incommunicable si ce n'est par images, individuelle, prise dans les réalités d'imagination, de rêve ou de désir et sans buts conscients, à une « pensée intelligente », adaptée à la réalité, capable d'agir sur elle, susceptible de vérité ou d'erreur, consciente et communicable. En quelques années denses d'apprentissages, l'enfant parviendrait à la domestication de l'espace extérieur, sa séparation d'avec les phénomènes intérieurs et sa stabilisation, à l'aide d'objets transitionnels comme le doudou pour Winnicott (*Jeu et réalité*), de la socialisation, mais aussi d'une maturation naturelle de ses systèmes perceptifs et cognitifs.

Le rôle spécifique de l'imagination doit pouvoir s'étudier dans certaines de ses *productions*, qui se continueraient jusqu'à l'adulte, par exemple les dessins, qui sont pris au sérieux comme outil d'observation à partir du tournant du siècle. Georges-Henri Luquet, dans *Le dessin enfantin*, décrit quatre stades où s'aperçoit l'interpénétration des pulsions créatrices de l'enfant et de sa perception de plus en plus fidèle du monde. Les premiers traits du *dessin involontaire* du bébé, ces lignes encore sans rapport avec des objets qui sont ce que le babillage est au langage, ne sont qu'imitation et entraînement : le bébé ne trouve qu'a posteriori un « réalisme fortuit » en identifiant des choses qu'il dit avoir voulu dessiner. Mais il passe vite, autour de 3-4 ans, à *l'intention de représenter*, et un trait qui a du sens, ce qui demande un acte d'imagination, et la construction d'un symbolisme optique où un rond désigne une tête, des points des yeux, etc., autour de « modèles internes ». Ils sont approximatifs mais spontanés, signe d'un héritage évolutif qui doit avoir eu des fonctions de classification du réel utiles à la survie, même dans leurs inexactitudes, leurs disproportions, leurs erreurs topologiques, et les difficultés de l'enfant à grouper les détails remarquables, ce que Luquet qualifie de « réalisme manqué ». Vers 5 ans, l'enfant parviendrait au *réalisme intellectuel*, ou « logique », cherchant alors à représenter tout ce qu'il sait de l'objet, des traits perçus ou non, par exemple les deux faces d'une maison, mais sans s'appuyer sur l'observation. L'enfant comprendrait enfin le *réalisme visuel*, à savoir qu'on ne figure, sur les dessins, que ce qu'on voit, donc pas l'intérieur des maisons, pas les quatre pattes d'un animal à la fois, ou les bébés dans les ventres des mamans, ou tous les plans d'un paysage perspectif, etc.

La production dessinée révélerait donc une imagination active précocement chez le bébé, mais encore détachée de l'observation attentive et de l'intelligence du réel, avant un basculement dans le symbolisme et une direction de plus en plus réaliste à mesure que l'enfant se décentre de sa perspective subjective.

³ Elizabeth Loftus, *EyeWitness Testimony*, Harvard University Press, 1979

On a cependant reproché à ces descriptions de Luquet leur aspect excessivement simplificateur, ethnocentré et téléologique tenant à l'idée, répandue jusqu'au milieu du XXe siècle, d'une analogie possible entre le dessin enfantin et les dessins préhistoriques, l'enfance de l'individu et l'enfance de l'homme, ainsi que le dessin « primitif » des peuples non-européens, et au présupposé d'un progrès linéaire de la représentation menant au réalisme des Beaux-arts européens en même temps qu'à la mentalité adulte. Merleau-Ponty, dans *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, y voit une description dépréciative de l'imagination infantile qui serait lacunaire ou paresseuse, « ratant » longtemps le réalisme. Une telle description serait due à un logicisme donnant pour finalité à l'imagination et au dessin de parvenir à l'intelligence adulte du réel connu et des scènes perceptives, réalité adulte qui serait vue comme la seule bonne et objective, en oubliant le rôle que l'imagination y tient encore. Mais les dessins enfantins ne sont-ils pas plutôt l'expression d'un autre monde où l'imagination serait centrale *pour elle-même* ?

3. Le bébé est-il un enfant comme les autres ?

Il faudrait pour s'en assurer remonter plus avant à la source de l'imagination, avant la socialisation et le développement rationnel. Mais comment accéder au point de vue néonatal pour trancher, si le bébé ne peut témoigner verbalement de son expérience avant 1,5 à 2 ans ? Peut-on prendre le sujet adulte et son monde, et lui ôter des compétences logiques, pour décrire le monde imaginaire de l'enfant, puis ôter encore à celui-ci le langage et l'habileté motrice pour se figurer le monde du bébé ? Merleau-Ponty a dénoncé cette conception négative de l'enfance dans *Psychologie et pédagogie de l'enfant*. Cette quête d'épuration, qu'elle vienne d'un mépris pour l'enfant, ou d'un mythe d'une pureté originelle équivalente à celle du « bon sauvage » des Lumières, est axiologique.

Piaget a cependant élaboré une méthode clinique d'observation des bébés qui regarde leurs comportements spontanés pour en noter les régularités. Cela lui permet de mettre en évidence la production de schèmes psychomoteurs précoces au « stade sensori-moteur », au cours de la première année. C'est d'abord un stade aux mouvements réflexes très peu coordonnés. Le nourrisson a des perceptions impermanentes sans représentations mentales : ce n'est qu'au cours de sa première année qu'il acquiert la « permanence de l'objet » qui fait passer d'un monde impermanent à l'idée que les objets persistent quand on ne les voit pas et qu'on peut les chercher derrière des obstacles, en coordonnant sens et actions, ce qui sera essentiel à la mémorisation mentale, la reproduction des objets sous forme de représentations et leur verbalisation à partir de 2 ans. Puis une pensée intuitive, de 2 à 4 ans, voit émerger, avec l'apprentissage du langage, des opérations formelles qui se développent de 4 à 7 ans.

Comme Piaget l'explique dans *La représentation du monde chez l'enfant*, le réel ne va dès lors cesser de se rendre plus distinct du Moi, qui lui-même se sédimente dans une séparation progressive d'avec l'Autre. C'est la sortie du « réalisme égocentrique », un arrachement progressif à sa perspective subjective, qui est d'abord phénoméniste, animiste, artificialiste, parce qu'il prête aux objets du monde des traits de personnalité similaires à lui, pensant que le feu est « méchant » ou que le soleil le suit, avant d'apprendre peu à peu l'objectivité, « le symbole étant de moins en moins déformant » et privilégiant des images représentatives de la réalité⁴. Dans la phase ludique de l'égoïsme de 4 à 7 ans, il apprend la performance et la reconnaissance du « faire-semblant » (*pretense*), qui aurait pour but de détendre l'enfant « en le libérant des nécessités de l'accommodation »⁵. Il développe aussi ses conduites d'imitation. Ses mouvements d'assimilation (qui font entrer des phénomènes nouveaux dans des schèmes connus) prennent souvent le pas sur l'accommodation (qui fait évoluer les schèmes quand les phénomènes nouveaux n'y rentrent pas), entraînant alors une distorsion du réel, soumis aux impératifs de la structure mentale, qui n'est rappelée à l'ordre par l'accommodation que lorsque la pression du réel est trop forte : on assiste de ce fait au développement du jeu symbolique et de l'imagination créatrice. Ce n'est que plus tard que l'accommodation fait droit à l'imitation représentative et reproductrice, le subjectivisme se réduisant progressivement jusqu'à la puberté, en même temps que l'imagination est réintégrée aux contraintes de l'intelligence et de la perception du réel⁶.

L'enfant révélerait alors la couche primitive d'imagination pour qu'il y ait insertion dans le monde. Le programme de recherche piagétien, repris par la psychologie cognitive des années 1970 à nos jours, s'est amplifié depuis le développement de techniques d'observations nouvelles qui permettent de mettre en évidence de plus en plus de comportements précoces chez l'enfant pour lesquels les chercheurs parlent d'« imagination », à l'instar d'Alison Gopnik, Andrew Meltzoff et Patricia Kuhl dans *Comment pensent les bébés*. Ainsi, même s'il ne s'est jamais vu dans un miroir, le bébé peut presque dès la naissance répondre à un sourire ou un tirage de langue en imaginant son propre visage par rapport à celui d'autrui, et il paraît reconnaître les voix familières, les accents et leurs émotions ; en dépit de la vue relativement pauvre de l'enfant, myope au-delà de 30cm, de sa difficulté à bouger la tête pour suivre les objet mouvants ou repérer les sources sonores, du développement physiologique néoténique donc encore en cours de son système nerveux, le bébé arrive vite à identifier les objets, et à partir de 8 mois il commence à imaginer les objet qui échappent à sa vue en se cachant derrière des obstacles même s'il n'en voit qu'une partie, puis même s'il ne les voit pas du tout ; le bébé d'un an peut imaginer le contenu caché, attirant ou dangereux, d'une boîte

⁴ Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, 1972, p. 301.

⁵ *Ibid.*, p. 141.

⁶ *Ibid.*, p. 220.

rien qu'en regardant la tête de l'adulte qui y plonge la main ; il apprend enfin à sortir de sa perspective, à douter de l'absoluité de ses croyances, à améliorer ses stratégies de cache-cache d'abord mauvaises, consistant essentiellement à glisser sa tête dans un endroit où il ne peut pas voir l'adulte, même si ses jambes dépassent du rideau ou de la nappe derrière laquelle il s'est caché, pour imaginer le point de vue de l'adulte sur ses alentours, ou encore à comprendre que dans certaines situations, les objets que lui peut voir sont cachés à autrui par des obstacles et qu'il ne peut présupposer qu'ils disposent de *son* savoir de ce qu'il y a derrière⁷.

Jerry Fodor explique cette précocité par des modules innés permettant de généraliser - plus vite que ne le permettrait ordinairement l'induction - les observations des premières semaines pour détecter et catégoriser les objets et les personnes, pour fixer aussi les types de personnes par essentialisme pour Susan Gelman, pour anticiper des comportements physiques ou psychologiques d'objets mobiles dès 3 mois, chez Renée Baillargeon ou Elizabeth Spelke, qui parle de « core knowledges », développer l'apprentissage du langage chez Chomsky, l'attention partagée avec l'adulte pour Tomasello, ou même une théorie de l'esprit d'autrui pour Leslie, et de véritables « théories » ontologiques à partir de proto-raisonnements bayésiens pour Gopnik.

Cela appuie l'idée d'une puissance générative indépendante de l'accumulation d'expériences. Mais cette imagination néonatale et infantile n'est pas la pure imagination productrice postulée par les intellectualistes : il en va chaque fois de processus automatiques inconscients et très primaires, présents même chez des bébés dont il est difficile de prétendre qu'ils disposeraient d'emblée d'intellect, de jugement ou même d'une conscience d'accès entière et constante. Sur le plan phylogénétique, on pourrait presque voir dans ces modules hérités de notre histoire évolutive un argument pour l'empirisme, comme théorie de la connaissance non du sujet mais de l'espèce : ce qui a été donné à nos ancêtres dans l'expérience et donc « reproduit » est désormais *notre* puissance créative « productrice ». Au plan ontogénétique, si l'expérience doit stimuler le développement de ces puissances, certes innées mais qui demandent des déclencheurs, et dépassent vite chez l'humain leurs équivalents dans le monde animal du fait des stimulations sociales, on pourrait aussi faire valoir le rôle de l'expérience.

Mais on voit qu'on a complexifié ici les catégories d'« expérience » et de « mise en forme de l'expérience » des débats entre empiristes et intellectualistes de sorte qu'elles ne recourent plus les divisions classiques de l'inné et de l'acquis, ou de la production et de la reproduction pure, et exigent plutôt une perspective développementale où l'enfant *mature* et *transforme* ses compétences cognitives par de perpétuels aller-retours entre assimilation et accommodation. Se dessine là une troisième voie entre empirisme et intellectualisme que Merleau-Ponty a identifiée chez Piaget⁸, à partir duquel on ne peut plus rejouer l'opposition inné-acquis, dans le brouillage entre *maturation* interne et *apprentissage* social externe des capacités de l'esprit de l'enfant.

4. Le bébé piagétien entre assimilation et accommodation et sa critique merleau-pontyenne

Mais Piaget tient-il vraiment cette promesse ? On l'a souvent vu comme un constructiviste qui valorise à l'excès l'imagination productrice et plonge dans l'intellectualisme. Cette direction de l'imagination en vue de la représentation n'est-elle pas un finalisme indu qui la réduirait à l'immaturité d'un esprit dont la véritable vocation est la connaissance, et qui n'est achevé et « normal » que lorsqu'il y parvient ? C'est le soupçon merleau-pontyen qui va peser sur Piaget, et qu'on pourrait reporter de nos jours sur les cognitivistes qui ont raffiné ses observations.

Dans *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, Merleau-Ponty dit de l'égoïsme piagétien que c'est « une idée juste » à laquelle il veut cependant donner un « contenu positif »⁹. L'image, *mode de visée* global de l'objet *émotionnel* plus que *cognitif*, « donne l'idée d'une communication directe, absolue : elle s'offre tout d'un coup »¹⁰. D'où le fait que les dessins enfantins, suivant le « principe de plaisir » freudien, précipitent des réalités non synchrones qui ne devraient pas être perceptibles en même temps, et que l'imaginaire se meut dans l'absolu plutôt que le relatif de la perception toujours partielle, manifestant la liberté de la conscience de s'arracher au présent en s'irréalisant et en cessant de vivre dans le monde des objets et des distances qui les séparent, pour se tenir en deçà de la distinction objectif-subjectif. Comme la perception est ambiguë, l'imaginaire peut parfois se substituer au réel, et c'est précisément visible chez l'enfant, qui « ne vit pas dans le monde à deux pôles de l'adulte éveillé » mais « habite une zone hybride qui est la zone d'ambiguïté de l'onirisme »¹¹. Il n'a pas à distinguer réel et imaginaire car les deux sont des consciences ambiguës, la première partielle mais vérifiable, la seconde entière mais invérifiable. Le développement de l'enfant le décentre cependant progressivement de cette zone imaginaire, cognitivement en séparant Moi et Monde comme le dit Piaget, mais aussi affectivement quand l'individu apprend à se séparer des parents ou de l'aimé, ce que bien des adultes ne sont pas encore assez matures pour accepter pourtant.

Merleau-Ponty voit ici converger les résultats de Piaget et les siens, mais il s'érige ensuite contre le logicisme téléologique qu'il croit voir chez Piaget : en effet il lui reproche de ne peindre de l'enfant qu'une image en négatif, celle d'un être pas encore arrivé à sa destination adulte, où l'objectif et le subjectif sont bien séparés.

⁷ Alison Gopnik, Andrew Meltzoff, Patricia Kuhl (1999), *Comment pensent les bébés?*, Poche Le Pommier, 2015.

⁸ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, p. 178.

⁹ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, p. 224.

¹⁰ Ibid., p. 229.

¹¹ Ibid., p. 230.

Piaget dit effectivement : « Au fond, l'enfant n'a pas d'imagination et celle que le sens commun lui attribue se réduit à l'incohérence et surtout à l'assimilation subjective dont témoignent ses transpositions »¹². Il n'aurait d'abord qu'une faculté de fabulation ou de n'importequisme face à ce qu'il ne comprend pas, produisant des schèmes parfois utiles mais cependant voués à disparaître une fois le principe de réalité assimilé.

Merleau-Ponty craint que cela ne laisse pas envisager la possibilité que l'enfant ait une ontologie toute autre que l'adulte, pour laquelle il faudrait « inventer un langage », dénué de tout logicisme téléologique. Une ontologie affective où les objets sont intimement liés aux qualités qui affectent l'enfant, alors que l'adulte abstrait artificiellement l'idée de « qualité pure » pour la détacher d'objets blancs qui ne se présentent pourtant jamais comme cela phénoménologiquement, si ce n'est à la pensée mathématique.

Mais on retombe peut-être là dans une vérité fantasmée du monde de l'enfant. Pourquoi considérer l'abstraction adulte comme artificielle et métaphysique, et l'attitude de l'enfant comme plus vraie ?¹³

De plus, Merleau-Ponty est toujours ambigu sur l'exceptionnalité de ce monde onirique de l'enfant. Il veut y voir une différence radicale avec le monde adulte, une perception intimement mêlée à l'imagination plutôt qu'aux divisions et liaisons rationnelles ; et en même temps il a besoin d'y voir encore un monde, et non un chaos impermanent et incohérent, et ce faisant il prête beaucoup à l'enfant – des structures gestaltiques, une permanence des objets. Merleau-Ponty pose ce faisant une continuité entre monde adulte et monde infantile, pour faire de l'imagination du deuxième un principe qui se maintient dans le premier en dépit des dualismes que la raison plaque sur le réel. Cela revient à nier le développement de l'enfant pourtant maintes fois documenté par la psychologie développementale. C'est aussi outrepasser ses propres précautions méthodologiques : s'il reproche à Piaget de lire le monde de l'enfant depuis le regard de l'adulte rationnel et son programme logiciste, lui-même ne le lit pas autrement que via son programme « oniriste ».

Les critiques adressées à Piaget, cohérentes dans la phénoménologie merleau-pontyenne mais ne citant que les premiers travaux piagétiens des années 1920 et choisissant d'attaquer les formulations les plus rationalistes et constructivistes, ont tendance à donner du psychologue suisse une vue logiciste biaisée qui ne rend pas compte de ses travaux ultérieurs, où l'imagination est en fait très clairement chez Piaget une puissance double d'organisation schématique du réel et d'accommodation à lui, qui a ses logiques internes à chaque stade. Piaget n'en méprise jamais l'efficacité explicative chez l'enfant, ni n'en néglige ses régressions lorsqu'un stade se heurte à des difficultés (ce qui prouve que le développement n'est jamais un progrès téléologique linéaire vers la raison, mais un peu comme dans l'histoire des sciences, une construction de paradigmes contingents et réformables), et ses imperfections logiques même à l'âge adulte (où la « pensée magique » de l'enfant revient sous la forme de superstitions ou de manies supposant des contagions au réel objectif de la pensée subjective, des désirs ou des peurs).

Pour Piaget, via les aller-retours permanents de l'assimilation et de l'accommodation, tantôt nos catégories formelles et logiques font des implications à partir du schème en place pour traiter le problème, tantôt l'esprit opère sur le *hic et nunc* de l'expérience, qui lui résiste, avec des catégories « dont chacune opère une synthèse indissociable de « donné » et de déduction »¹⁴, et l'assimilation ne se pense pas sans l'accommodation et inversement.

5. L'adulte peut-il imaginer comme l'enfant ? L'artiste et le psychologue

Cette imagination néonatale est-elle la source des imaginations qu'on appelle ensuite reproductrice et productrice ? Continue-t-elle à irriguer la vie adulte comme le pense Merleau-Ponty, et l'artiste peut-il par exemple retrouver cette imagination d'enfant ? Il faut en fait rester prudent : l'imagination adulte semble d'un autre type que celle qu'on vient de décrire : alors que celle de l'enfant a pour fonction première d'assimiler le réel ou de s'accommoder à lui, l'imagination adulte est à nouveau capable de s'en affranchir (et de s'arracher même aux images dans la spéculation théorique) et permet la sortie de soi et le perspectivisme, contre le réalisme absolutiste infantile.

Une hypothèse resterait alors à examiner au sujet de ce mécanisme de l'imagination néonatale pour ne pas retomber dans le débat sur l'imagination productrice (celle de l'enfant oniriste assimilant le monde à soi) et sa préséance ou sa subordination à la reproductrice (celle de l'adulte logiciste s'accommodant au monde) : que les deux soient des capacités entièrement distinctes et sans lien d'engendrement de l'une à l'autre.

D'où viendrait alors l'imagination reproductrice adulte ? Non de l'imagination infantile conçue comme productrice, mais par exemple de sa socialisation, et des stimulations intersubjectives de sa raison sur sa mémoire. Et d'où viendrait son imagination productrice artistique ou inventive adulte ? Peut-être encore d'autres stimulations intersubjectives culturelles, plutôt que de l'imagination infantile, certes « productrice » de schèmes assimilatoires, mais souvent peu inventive finalement.

De quoi complexifier les débats entre empiristes et intellectualistes sans se donner de l'enfant une figure mythifiée de la pureté et finalement un point... imaginaire.

¹² Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, op. cit., p. 138.

¹³ Gabaret, « L'humain de la phénoménologie : l'adulte ou l'enfant ? Merleau-Ponty, critique de Piaget », in Bobant, Boulbil, Mangeny (dir.), *La phénoménologie, l'homme et les sciences humaines*, Compagnons d'Humanité, Vrin, 2024.

¹⁴ Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1936, 9e édition, 1977, p. 17.