

## LA CONSTRUCTION DU RÉEL CHEZ L'ENFANT

### INTRODUCTION

L'étude de l'intelligence sensori-motrice ou pratique durant les deux premières années du développement<sup>1</sup> nous a appris comment l'enfant assimilant d'abord directement le milieu extérieur à sa propre activité, constitue ensuite, pour prolonger cette assimilation, un nombre croissant de schèmes à la fois plus mobiles et plus aptes à se coordonner entre eux.

Or, parallèlement à cette implication progressive des schèmes assimilateurs, on peut suivre l'élaboration continue de l'univers extérieur, autrement dit le développement convergent de la fonction d'explication. En effet, plus nombreux sont les liens qui s'établissent entre les schèmes d'assimilation, et moins celle-ci demeure centrée sur la subjectivité comme telle du sujet qui assimile, pour devenir compréhension et déduction proprement dites. C'est ainsi que, aux débuts de l'activité assimilatrice, un objet quelconque offert par le milieu extérieur à l'action du sujet, est simplement chose à sucer, à regarder ou à saisir : une telle assimilation est donc, à ce stade, centrée sur le seul sujet assimilateur. Dans la suite, au contraire, le même objet se transforme en chose à déplacer, à mouvoir et à utiliser dans des fins de plus en plus complexes. L'essentiel devient donc l'ensemble des relations élaborées par l'activité propre entre cet objet et les autres : assimiler signifie, dès lors, comprendre ou déduire, et l'assimilation se confond avec la mise en relations. Par le fait même le sujet assimilateur entre en réciprocity avec les choses assimilées : la main qui saisit, la bouche qui suce, ou l'œil qui regarde ne se bornent plus à une activité inconsciente d'elle-même, bien que centrée sur soi, ils sont conçus par le sujet comme des choses parmi les choses et comme soutenant avec l'univers des rapports d'interdépendance.

Il est donc évident qu'aux progrès de l'assimilation implicatrice correspond un développement de l'accommodation explicatrice. La cohérence croissante des schèmes va ainsi de pair [.../...]

<sup>1</sup> J. PIAGET. *La Naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux & Niestlé 1936. – Nous nous référerons à cet ouvrage sous la désignation de « vol. I ».

Introduction et chapitre 1 de *La construction du réel chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1937)  
La pagination du présent document correspond à la sixième édition de l'ouvrage parue en 1967.  
Version électronique réalisée par les soins de la  
Fondation Jean Piaget pour recherches  
psychologiques et épistémologiques.

avec la constitution d'un monde d'objets et de relations spatiales, de causes et de relations temporelles, bref avec l'élaboration d'un univers solide et permanent. C'est le second aspect de l'évolution de l'intelligence sensori-motrice qu'il nous faut étudier maintenant. Cette nouvelle face du développement mental est naturellement indissociable de la première : l'objet et la causalité ne sont pas autre chose que l'accommodation au réel du schématisation de l'assimilation. Mais il est légitime d'en faire une étude séparée, car la description du comportement ne suffit plus à rendre compte de ces produits nouveaux du travail intellectuel : c'est la représentation des choses que se donne le sujet, dont il nous faut désormais tenter l'analyse.

Seulement, si l'étude de la notion d'objet et du champ spatial, de la causalité et du champ temporel, supposent ainsi que l'on se place au point de vue de la conscience, et non plus uniquement à celui de l'observateur, la description que nous allons donner de la représentation du monde propre à l'enfant du stade préverbal sera moins aventureuse que l'on ne pourrait craindre : il suffit, pour reconstituer le point de vue du sujet, de retourner en quelque sorte le tableau obtenu par l'observation de son comportement. En effet, par un mécanisme d'apparence paradoxale dont nous avons décrit l'analogie à propos de l'égoïsme de la pensée de l'enfant plus âgé, c'est au moment où le sujet est le plus centré sur lui-même qu'il se connaît le moins, et c'est dans la mesure où il se découvre qu'il se situe dans un univers et constitue celui-ci par le fait même. En d'autres termes, égoïsme signifie à la fois absence de conscience de soi et absence d'objectivité, tandis que la prise de possession de l'objet comme tel va de pair avec la prise de conscience de soi.

La symétrie qui existe ainsi entre la représentation des choses et le développement fonctionnel de l'intelligence nous permet d'entrevoir dès maintenant la ligne directrice de l'évolution des notions d'objet, d'espace, de causalité et de temps. D'une manière générale, on peut dire que, durant les premiers mois de l'existence, tant que l'assimilation reste centrée sur l'activité organique du sujet, l'univers ne présente ni objets permanents, ni espace objectif, ni temps reliant entre eux les événements comme tels, ni causalité extérieure aux actions propres. Il faudrait donc soutenir qu'il y a solipsisme, si l'enfant se connaissait lui-même. Tout au moins, peut-on parler d'un égoïsme radical pour désigner ce phénoménisme sans conscience de soi, car les tableaux mouvants perçus par le sujet ne sont connus de lui que relativement à son activité élémentaire. A l'autre extrême, c'est-à-dire au moment où l'intelligence sensori-motrice a suffisamment éla-

boré la connaissance pour que soient rendus possibles le langage et l'intelligence réfléchie, l'univers est au contraire constitué en une structure à la fois substantielle et spatiale, causale et temporelle. Or cette organisation du réel s'effectue, verrons-nous, dans la mesure où le moi se délivre de lui-même en se découvrant et se situe ainsi comme une chose parmi les choses, un événement parmi les événements. Le passage du chaos au cosmos, que nous allons étudier dans la perception et la représentation du monde des deux premières années, s'opère donc pas une élimination de l'égoïsme comparable à celle que nous avons décrite sur le plan de la pensée réfléchie et de la logique de l'enfant. Mais, c'est sous sa forme élémentaire et primordiale que nous chercherons à saisir maintenant ce processus constitutif de la connaissance : nous comprendrons ainsi en quoi il dépend du mécanisme même de l'assimilation intellectuelle.

## CHAPITRE PREMIER

### LE DEVELOPPEMENT DE LA NOTION D'OBJET

La première question qu'il convienne de se poser, pour comprendre comment l'intelligence naissante construit le monde extérieur, est de savoir si, durant les premiers mois, l'enfant conçoit et perçoit les choses, comme nous le faisons nous-mêmes, sous forme d'objets substantiels, permanents et de dimensions constantes. A supposer qu'il n'en soit rien, il faudrait alors expliquer comment se constitue la notion d'objet. Le problème est lié de près à celui de l'espace. Un monde sans objets ne saurait présenter le caractère d'homogénéité spatiale et de cohérence dans les déplacements qui définit notre univers. Inversement l'absence de « groupes » dans les changements de position équivaldrait à des transformations sans retours, c'est-à-dire à de continus changements d'états, à l'absence de tout objet permanent. Il faudrait donc traiter, dans ce premier chapitre, de la substance et de l'espace simultanément, et c'est par l'abstraction que nous nous limiterons à la notion d'objet.

Une telle question conditionne, en effet, toutes les autres. Un monde composé d'objets permanents constitue non seulement un univers spatial, mais encore un monde obéissant à la causalité, sous la forme de relations entre les choses comme telles, et ordonné dans le temps, sans anéantissements ni résurrections continus. C'est donc un univers à la fois stable et extérieur, relativement distinct du monde intérieur et dans lequel le sujet se situe comme un terme particulier parmi l'ensemble des autres. Au contraire, un univers sans objets est un monde dont l'espace ne constitue en rien un milieu solide, mais se borne à structurer les actes mêmes du sujet : c'est un monde de tableaux dont chacun peut être plus ou moins connu et analysé mais qui disparaissent et réapparaissent de façon capricieuse. Du point de vue de la causalité, c'est un monde tel que les connexions des choses entre elles sont masquées par les rapports

entre l'action et ses résultats désirés : l'activité du sujet est donc conçue comme le premier et presque le seul moteur. En ce qui concerne enfin les limites entre le moi et le monde extérieur, un univers sans objets est un univers tel que le moi s'absorbe dans les tableaux externes, faute de se connaître lui-même, mais tel aussi que ces tableaux se centrent sur le moi faute de le contenir comme une chose parmi d'autres choses et de soutenir ainsi entre eux des relations indépendantes de lui.

Or l'observation et l'expérimentation combinées semblent démontrer que la notion d'objet, loin d'être innée ou donnée toute faite dans l'expérience, se construit peu à peu. Six étapes peuvent être distinguées qui correspondent à celles du développement intellectuel en général. Durant les deux premières (stades des réflexes et des premières habitudes), l'univers infantin est formé de tableaux susceptibles de reconnaissances, mais sans permanence substantielle, ni organisation spatiale. Durant la troisième (réactions circulaires secondaires), un début de permanence est conféré aux choses en prolongement des mouvements d'accommodation (préhension, etc.), mais aucune recherche systématique ne s'observe encore pour retrouver les objets absents. Durant la quatrième étape (« application des moyens connus aux situations nouvelles »), il y a recherche des objets disparus, mais sans tenir compte de leurs déplacements. Durant une cinquième étape (12-18 mois environ), l'objet est constitué en tant que substance individuelle permanente et inséré dans des groupes de déplacements, mais l'enfant ne peut encore tenir compte des changements de position s'opérant en dehors du champ de la perception directe. En une sixième étape, enfin (qui débute vers 16-18 mois), il y a représentation des objets absents et de leurs déplacements.

§ 1. LES DEUX PREMIERS STADES : AUCUNE CONDUITE SPÉCIALE RELATIVE AUX OBJETS DISPARUS. – Dans l'ensemble des impressions qui assaillent sa conscience, l'enfant distingue et reconnaît très vite certains groupes stables, que nous désignerons du nom de « tableaux ». C'est pourquoi nous avons admis (vol. I) que tout schème d'assimilation reproductrice se prolonge tôt ou tard en assimilation généralisatrice et assimilation récongnitive combinées, la récongnition étant issue sans plus de l'assimilation.

Le cas le plus élémentaire de ce processus est, sans contredit, celui de la succion. Dès la seconde semaine de son existence, le nourrisson est capable de retrouver le mamelon et de le différencier des téguments environnants : il y a bien là la preuve que [.../...]

le schème de sucer pour téter commence à se dissocier de ceux de sucer à vide ou de sucer un corps quelconque, et qu'il donne ainsi lieu à une récongnition en actes. De même, dès cinq à six semaines, le sourire de l'enfant montre assez qu'il reconnaît les voix ou les figures familières, alors que les sons ou les images inaccoutumés le laissent dans l'étonnement. D'une manière générale tout exercice fonctionnel (donc toute réaction circulaire primaire) de la succion, de la vision, de l'ouïe, du toucher, etc., donne lieu à récongnitions.

Mais rien de tout cela ne prouve ni même ne suggère que l'univers des premières semaines soit réellement découpé en « objets », c'est-à-dire en choses conçues comme permanentes, substantielles, extérieures au moi et persévérant dans l'être lorsqu'elles n'affectent pas directement la perception. La récongnition, en effet, n'est nullement par elle-même une récongnition d'objets, et l'on peut assurer qu'aucun des caractères distingués ici ne définissent la reconnaissance à ses débuts, car ils sont le produit d'une élaboration intellectuelle extrêmement complexe, et non pas d'un acte élémentaire de simple assimilation sensori-motrice. Dans la théorie associationniste de la récongnition, on pourrait, il est vrai, admettre que la reconnaissance confère sans plus aux qualités reconnues la constitution de l'objet lui-même : si vraiment, pour reconnaître une chose, il faut avoir conservé l'image de cette chose (une image susceptible d'évocation, et non pas seulement le schème moteur se réadaptant à chaque nouveau contact), et si la récongnition résulte d'une association entre cette image et les sensations actuelles, alors naturellement l'image conservée pourra agir dans l'esprit en l'absence de la chose et suggérer ainsi l'idée de sa conservation. La reconnaissance se prolongerait dès lors en croyance à la permanence de l'objet lui-même.

Mais, dans les cas élémentaires que nous envisageons maintenant, la récongnition ne nécessite aucune évocation d'image mentale. Il suffit, pour qu'il y ait début de récongnition, que l'attitude adoptée précédemment à l'égard de la chose se trouve à nouveau déclenchée et que rien, dans la nouvelle perception, ne contrecarre ce schème. L'impression de satisfaction et de familiarité propre à la reconnaissance ne saurait ainsi provenir que de ce fait essentiel de la continuité d'un schème : ce que reconnaît le sujet, c'est sa propre réaction avant que ce soit l'objet comme tel. Si l'objet est nouveau et entrave l'action, il n'y a pas récongnition ; si l'objet est trop connu ou constamment présent, l'automatisation propre à l'habitude supprime toute occasion à la

réognition consciente ; mais si l'objet résiste suffisamment à l'activité du schème sensori-moteur pour créer une désadaptation momentanée, tout en donnant lieu tôt après à une réadaptation victorieuse, alors l'assimilation s'accompagne de réognition : celle-ci n'est que la prise de conscience de cette convenance mutuelle entre un objet donné et le schème déjà tout préparé à l'assimiler. La reconnaissance commence donc par être subjective avant de devenir réognition d'objets, ce qui n'empêche naturellement pas le sujet de projeter la perception reconnue dans l'univers indifférencié de sa conscience « adualistique » (rien n'étant au début senti comme subjectif). En d'autres termes, la réognition n'est d'abord qu'un cas particulier de l'assimilation : la chose reconnue excite et alimente le schème sensori-moteur qui a été antérieurement construit à son usage, et cela sans aucune nécessité d'évocation. S'il en est ainsi, il va de soi que la réognition ne conduit nullement d'elle-même, et sans complication ultérieure, à la notion d'objet. Pour que le tableau reconnu devienne un « objet », il faut qu'il se dissocie de l'action propre et soit situé dans un contexte de relations spatiales et causales indépendantes de l'activité immédiate. Le critère de cette objectivation, donc de cette rupture de continuité entre les choses perçues et les schèmes sensori-moteurs élémentaires, c'est l'apparition des conduites relatives aux tableaux absents : recherche de l'objet disparu, croyance en sa permanence, évocation, etc. Or l'assimilation primaire n'implique qu'une continuité totale entre l'action et le milieu et ne conduit à aucune réaction en dehors de l'excitation immédiate et actuelle.

Bien plus, et indépendamment de la réognition, rien ne prouve que la perception directe soit au début une perception d'« objets ». Lorsque nous percevons une chose immobile, nous la situons, en effet, en un espace dans lequel nous sommes nous-mêmes, et la concevons ainsi selon les lois de la perspective : l'aspect particulier selon lequel nous la voyons ne nous empêche en rien de concevoir sa profondeur, son envers, ses déplacements possibles, bref tout ce qui fait d'elle un « objet » caractérisé par sa forme et ses dimensions constantes. Lorsque nous la percevons, d'autre part, en mouvement ou simplement éloignée de l'endroit initial, nous distinguons ces changements de position des changements d'état et opposons ainsi à chaque instant la chose telle qu'elle est à la chose telle qu'elle apparaît à notre vue : c'est, à nouveau, la permanence caractéristique à la notion d'objet à laquelle aboutit cette double distinction. Or l'enfant fait-il de même dès les débuts de son activité ? Il est permis, pour ne pas dire nécessaire, d'en douter. Pour ce qui est de la

chose immobile, ce n'est que peu à peu qu'une structure spatiale convenable permettra de lui attribuer le relief, la forme, la profondeur caractéristiques de son identité objective. Quant à la chose en mouvement, rien n'autorise d'emblée l'enfant à différencier les changements de position des changements d'états et à conférer ainsi aux perceptions fluentes la qualité de « groupes » géométriques, par conséquent d'objets. Bien au contraire, faute de se situer d'emblée lui-même dans l'espace, et de concevoir une relativité absolue entre les mouvements du monde extérieur et les siens, l'enfant ne saura d'abord construire ni « groupes » ni objets, et pourra fort bien considérer les altérations de son image du monde comme à la fois réelles et engendrées sans cesse par ses propres actions.

Il est vrai que, dès ces premiers stades, certaines opérations annoncent la constitution de l'objet : ce sont d'une part, les coordinations entre schèmes hétérogènes antérieures à celle de la préhension et de la vision (laquelle coordination pose un problème spécial) et, d'autre part, les accommodations sensori-motrices. Ces deux types de comportement conduisent tous deux l'enfant à dépasser l'absolument immédiat pour assurer un début de continuité aux tableaux perçus.

Pour ce qui est de la coordination entre les schèmes, on peut citer celle de la vision et de l'ouïe : dès le second mois et le début du troisième, l'enfant cherche à regarder les objets qu'il entend (vol. I, obs. 44-49) témoignant par là de la parenté qu'il établit entre certains sons et certains tableaux visuels. Il est clair qu'une telle coordination confère aux tableaux sensoriels un degré de solidité de plus que lorsqu'ils sont perçus par un seul genre de schèmes : le fait de s'attendre à voir quelque chose inspire au sujet qui écoute un son une tendance à considérer le tableau visuel comme pré-existant à la perception. De même toute coordination inter-sensorielle (entre la succion et la préhension, la préhension et la vue, etc.) contribue à susciter des anticipations qui sont autant d'assurances sur la solidité et la cohérence du monde extérieur.

Seulement il y a très loin de là à la notion d'objet. La coordination entre schèmes hétérogènes s'explique, en effet, comme nous l'avons vu (vol. I, chap. II, § 3 et 4) par une assimilation réciproque des schèmes en présence. Dans le cas de la vue et de l'ouïe, il n'y a donc pas d'emblée identité objective entre le tableau visuel et le tableau sonore (qui peut être également tableau tactile, gustatif, etc.), mais simplement identité en quelque sorte subjective : l'enfant cherche à voir ce qu'il entend, parce que chaque schème d'assimilation vise à englober l'univers

entier. Dès lors, une telle coordination n'implique encore aucune permanence conçue comme indépendante de l'action et de la perception actuelles : la découverte du tableau visuel annoncé par le son n'est que le prolongement de l'acte de chercher à voir. Or si le fait de chercher du regard s'accompagne, chez nous adultes, de la croyance en l'existence durable de l'objet à regarder, rien n'autorise à considérer cette relation comme donnée d'emblée. De même que le mouvement des lèvres ou tout autre exercice fonctionnel crée de lui-même son propre objet ou son propre résultat, de même le nourrisson peut considérer le tableau qu'il contemple comme le prolongement, sinon le produit, de son effort pour voir. On répondra, peut-être, que la localisation du son dans l'espace, jointe à la localisation du tableau visuel, confèrent une objectivité à la chose à la fois entendue et regardée. Mais comme nous le verrons, l'espace dont il s'agit ici n'est encore qu'un espace dépendant de l'action immédiate, et non pas précisément un espace objectif, dans lequel choses et actions se situent les unes par rapport aux autres en des « groupes » indépendants du corps propre. En bref, les coordinations inter-sensorielles contribuent à solidifier l'univers en organisant les actions, mais elles ne suffisent nullement à rendre cet univers extérieur à ces actions.

Quant aux accommodations sensori-motrices de tout genre, elles conduisent souvent, non seulement à des anticipations sur la perception (ainsi que les coordinations dont il vient d'être question), mais encore à des prolongements de l'action relative au tableau perçu, même après disparition de ce tableau. Là encore il peut donc sembler au premier abord que la notion d'objet est déjà acquise, mais un examen plus serré dissipe cette illusion.

L'exemple le plus clair est celui des accommodations du regard : lorsque l'enfant sait suivre des yeux un tableau qui se déplace, et surtout lorsqu'il a appris à prolonger ce mouvement des yeux par un déplacement adéquat de la tête et du torse, il présente très vite des conduites comparables à une recherche de la chose vue et disparue. Ce phénomène, particulièrement net dans le cas de la vision, se retrouve à propos de la succion, de la préhension, etc.

*Obs. 1.* – Laurent, le second jour déjà, semblait chercher des lèvres le sein qui lui échappait (vol. I, obs. 2). Dès le troisième jour il tâtonne plus systématiquement pour le retrouver (vol. I, obs. 4-5, 8 et 10). Dès 0 ; 1 (2) et 0 ; 1 (3) il recherche, de même, son pouce qui a effleuré sa bouche ou en est sorti (vol. I, obs. 17, 18, etc.). Il semble ainsi que le contact des lèvres avec le mamelon et le pouce donne lieu à une poursuite de ces objets,

une fois disparus, poursuite liée à l'activité réflexe dans le premier cas et à une habitude naissante ou acquise dans le second.

*Obs. 2.* – Dans le domaine de la vision, Jacqueline à 0 ; 2 (27) déjà, suit des yeux sa mère et, au moment où celle-ci sort du champ visuel, continue à regarder dans la même direction, jusqu'à ce que le tableau réapparaisse.

Même observation sur Laurent à 0, 2 (1). Je le regarde à travers la toiture de son berceau, et de temps en temps j'apparais en un point à peu près constant : Laurent surveille alors le point, au moment où j'échappe à sa vue, et s'attend évidemment à me voir surgir à nouveau.

A noter en outre les explorations visuelles (vol. I, obs. 33), les regards « alternatifs » (*ibid.*, obs. 35) et « renversés » (obs. 36), qui témoignent d'une sorte d'attente de quelque tableau familier.

*Obs. 3.* – On observe des comportements analogues à propos de l'ouïe, à partir du moment où il y a coordination de cette fonction avec celle de la vue, c'est-à-dire à partir du moment où les déplacements des yeux et de la tête témoignent objectivement de quelque recherche. Ainsi Laurent à 0 ; 2 (6) retrouve du regard une bouilloire électrique dont je remue le couvercle (voir vol. I, obs. 49). Or, lorsque j'interromps ce bruit, Laurent me regarde un instant, puis regarde à nouveau la bouilloire, bien qu'elle soit maintenant silencieuse : il est donc bien permis de supposer qu'il s'attend à de nouveaux sons venant de celle-ci, autrement dit qu'il se comporte à l'égard du son interrompu comme à l'égard des tableaux visuels qui viennent de disparaître.

*Obs. 4.* – La préhension, enfin, donne lieu à des conduites du même genre. De même que l'enfant paraît s'attendre à revoir ce qu'il vient de contempler, à entendre à nouveau le son qui vient de s'interrompre, de même, lorsqu'il commence à saisir, il semble être convaincu de la possibilité de retrouver de la main ce qu'il vient de lâcher. C'est ainsi que, au cours des conduites décrites dans les obs. 52-54 du vol. I, Laurent, bien avant de savoir saisir ce qu'il voit, lâche et rattrape sans cesse les corps qu'il manipule. A 0 ; 2 (7), en particulier, Laurent maintient un instant un drap dans sa main, puis l'abandonne pour le ressaisir tôt après. Ou encore, il se prend les deux mains, les écarte et les reprend etc. Enfin, on se rappelle que, sitôt établie la coordination entre la préhension et la vue, l'enfant amène devant ses yeux tout ce qu'il saisit en dehors du champ visuel, témoignant ainsi d'une attente comparable à celle que nous avons notée à propos de l'ouïe et de la vue (voir vol. I, obs. 85, 89 et 92).

*Obs. 5.* – Une réaction un peu plus complexe que les précédentes est celle de l'enfant qui quitte des yeux un tableau quelconque, pour diriger ailleurs son regard, et qui revient ensuite au tableau primitif : c'est l'équivalent, dans le domaine des réactions circulaires primaires, des « réactions différées » que nous analyserons à propos du second stade.

Ainsi Lucienne, à 0 ; 3 (9), m'aperçoit à l'extrême gauche de son champ visuel et sourit vaguement. Elle regarde ensuite de différents côtés, devant elle et à droite, mais revient sans cesse à la position dans laquelle elle me voit et y demeure chaque fois un instant.

A 0 ; 4 (26), elle prend le sein puis se retourne quand je l'appelle, et me sourit. Puis elle se remet à téter, mais plusieurs fois de suite, malgré mon silence, elle se tourne d'emblée dans la bonne position pour me voir. Elle le fait encore après une interruption de quelques minutes. Puis je me retire : [.../...]

lorsqu'elle se retourne sans me retrouver, elle présente une mimique très expressive de déception et d'attente mêlées.

A 0 ; 4 (29), même réaction : elle est sur mes genoux, mais me tourne le dos, et aperçoit ma figure en se tournant très à droite. Elle revient alors sans cesse à cette position.

Au premier abord ces quelques faits, et les faits analogues qu'il serait facile d'accumuler, semblent indiquer un univers semblable au nôtre. Les tableaux gustatifs, visuels, sonores ou tactiles que l'enfant cesse de sucer, de voir, d'entendre ou de saisir, paraissent subsister pour lui à titre d'objets permanents indépendants de l'action et que celle-ci retrouve simplement du dehors. Mais, à comparer ces mêmes conduites à celles que nous décrivons à propos des stades suivants, on s'aperçoit combien cette interprétation serait superficielle et combien cet univers primitif demeure phénoméniste, loin de constituer d'emblée un monde de substances. Une différence essentielle oppose, en effet, de tels comportements à la vraie recherche des objets. Cette dernière recherche est active, et fait intervenir des mouvements ne prolongeant pas uniquement l'action interrompue, tandis que dans les présentes conduites, ou bien il y a simple expectation, ou bien la recherche continue sans plus l'acte antérieur d'accommodation. Dans ces deux derniers cas l'objet attendu est donc encore relatif à l'action propre.

Dans plusieurs de nos exemples, il est vrai, il y a simple attente, c'est-à-dire passivité et non pas activité. Dans le cas du tableau visuel qui disparaît, l'enfant se borne ainsi à regarder l'endroit où l'objet s'est éclipsé (obs. 2) : il conserve donc sans plus l'attitude esquissée durant la perception antérieure, et, si rien ne réapparaît, il renonce bientôt. S'il avait la notion d'objet, au contraire, il chercherait activement où la chose a pu se déplacer : il écarterait les obstacles, modifierait la situation des corps en présence, et ainsi de suite. A défaut de préhension, l'enfant pourrait chercher des yeux, changer sa perspective, etc. Or c'est précisément ce qu'il ne sait pas faire, car l'objet disparu n'est pas encore pour lui un objet permanent qui se déplace : c'est un simple tableau qui rentre dans le néant sitôt éclipsé, pour en ressortir sans raison objective.

Lorsque, au contraire, il y a recherche (obs. 1, 3, 4 et 5), il est à noter que cette recherche reproduit sans plus l'acte antérieur d'accommodation. Dans le cas de la succion, c'est un mécanisme réflexe qui permet à l'enfant de tâtonner jusqu'à rencontre avec l'objectif. Quant aux observations 3, 4 et 5, l'enfant se borne à répéter l'acte d'accommodation exécuté juste auparavant. Dans aucun de ces faits on ne saurait donc parler d'objet

subsistant indépendamment de l'activité propre. L'objectif est dans le prolongement direct de l'acte. Tout se passe comme si l'enfant ne les dissociait pas l'un de l'autre et considérait le but à atteindre comme ne dépendant que de l'action elle-même, et, plus précisément, que d'un seul type d'actions. En cas d'échec, en effet, l'enfant renonce aussitôt, au lieu de tenter, comme il le fera plus tard, des démarches spéciales pour compléter l'acte initial. Il est vrai que, durant ces premiers stades, l'enfant ne sait pas saisir et que, par conséquent, ses possibilités de recherche active se réduisent à peu de chose. Mais si l'impéritie motrice de ces stades initiaux suffisait à expliquer la passivité de l'enfant, autrement dit si l'enfant, tout en ne sachant pas chercher l'objet absent, croyait néanmoins à sa permanence, nous devrions constater que la recherche de l'objet disparu débute dès que les habitudes de la préhension sont contractées. Or nous allons à l'instant voir qu'il n'en est rien.

En bref, les deux premiers stades sont caractérisés par l'absence de toute conduite spéciale relative aux objets disparus. Ou bien le tableau qui s'éclipse entre aussitôt dans l'oubli, c'est-à-dire dans le néant affectif, ou bien il est regretté, désiré et attendu à nouveau, et la seule conduite utilisée pour le retrouver est la répétition simple des accommodations antérieures.

Ce dernier cas est surtout celui des personnes, lorsque l'on s'est trop occupé du nourrisson et qu'il ne supporte plus la solitude : il trépigne et pleure à chaque disparition, témoignant ainsi de son vif désir de voir réapparaître le tableau qui s'en est allé. Mais est ce à dire que le bébé conçoive ce tableau disparu comme un objet subsistant dans l'espace, demeurant identique à lui-même et échappant à la vue, au toucher et à l'ouïe parce qu'il s'est déplacé et se trouve masqué par des solides divers ? Dans une telle hypothèse, il faudrait prêter au nourrisson une puissance de représentation spatiale et de construction intellectuelle bien invraisemblable, et l'on ne comprendrait plus la difficulté que présentera, en fait, pour lui, jusque vers 9-10 mois, la recherche active des objets lorsqu'on les recouvre sous ses yeux d'un linge ou d'un écran quelconque (voir le troisième et le quatrième stades). Or l'hypothèse n'est ni nécessaire, ni conforme aux observations. Elle n'est pas nécessaire, car il suffit, pour que l'enfant espère le retour du tableau intéressant (de sa maman, etc.), qu'il lui attribue une sorte de permanence affective ou subjective, sans localisation ni substantialisation : le tableau disparu demeure, pour ainsi dire « à disposition », sans qu'il se trouve nulle part au point de vue spatial. Il demeure ce qu'est un esprit occulte pour le magicien : prêt à revenir, si

P'on s'y prend bien, mais n'obéissant à aucune loi objective. Or comment l'enfant s'y prend-il pour ramener à lui l'image de ses désirs ? Simplement en criant au hasard ou en regardant l'endroit où elle s'est éclipsée et où elle a été vue pour la dernière fois (obs. 2 et 5). C'est ici que l'hypothèse d'un objet situé dans l'espace est contraire aux données de l'observation. La recherche initiale de l'enfant n'a rien, en effet, d'un effort pour comprendre les déplacements du tableau disparu : elle n'est qu'un prolongement ou qu'une répétition des actes d'accommodation les plus récents.

§ 2. LE TROISIÈME STADE : DÉBUT DE PERMANENCE PROLONGEANT LES MOUVEMENTS D'ACCOMMODATION. – Les conduites du troisième stade sont celles qui s'observent entre les débuts de la préhension des choses vues et les débuts de la recherche active des objets disparus. Elles sont donc encore antérieures à la notion d'objet, mais marquent un progrès dans la solidification de l'univers dépendant de l'action propre.

Entre trois et six mois, comme nous l'avons vu ailleurs (vol. I, chap. II, § 4), l'enfant commence à saisir ce qu'il voit, à porter devant ses yeux les objets qu'il touche, bref à coordonner son univers visuel avec l'univers tactile. Mais il faudra attendre jusque vers 9-10 mois pour que se produise la recherche active des objets disparus, sous la forme d'une utilisation de la préhension pour écarter les solides susceptibles de masquer ou de recouvrir l'objet désiré. C'est cette période intermédiaire qui constitue notre troisième stade.

Seulement, si ce long laps de temps est nécessaire pour passer de la préhension de la chose présente à la recherche véritable de la chose absente, c'est qu'il est rempli par l'acquisition d'une série de conduites intermédiaires toutes nécessaires pour passer du simple tableau perçu à la notion de l'objet permanent. Nous pouvons distinguer à cet égard ces cinq types de conduite : 1. L'« accommodation visuelle aux mouvements rapides » ; 2. La « préhension interrompue » ; 3. La « réaction circulaire différée » ; 4. La « reconstitution d'un tout invisible à partir d'une fraction visible » et 5. La « suppression des obstacles empêchant la perception ». La première de ces conduites prolonge simplement celles du second stade, et la cinquième annonce celles du quatrième stade.

L'« accommodation visuelle aux mouvements rapides » a pour résultat de permettre une anticipation sur les positions futures de l'objet et par conséquent de conférer à celui-ci une certaine [.../...]

permanence. Cette permanence demeure naturellement relative à l'acte même d'accommodation, et ainsi les conduites prolongent sans plus celles du second stade ; mais il y a progrès en ce sens que la position prévue de l'objet est une position nouvelle et non pas une position repérée juste auparavant et à laquelle le regard revient simplement. Deux cas particuliers importent spécialement : réaction au mouvement des corps qui disparaissent du champ visuel après avoir provoqué un déplacement latéral de la tête et réaction aux mouvements de chute. L'une et l'autre de ces conduites semblent s'être développées sous l'influence de la préhension :

*Obs. 6.* – Chez Laurent, la réaction à la chute semble encore inexistante à 0 ; 5 (24) : aucun des objets que je laisse tomber devant lui n'est suivi des yeux.

A 0 ; 5 (26), par contre, Laurent cherche devant lui une boule de papier que je lâche au-dessus de ses couvertures. Il regarde même d'emblée la couverture dès le troisième essai, mais seulement devant lui, c'est-à-dire là où il vient de saisir la boule : lorsque je lâche l'objet en dehors du berceau, Laurent ne le cherche pas (sinon autour de ma main vide, qui demeure en l'air).

A 0 ; 5 (30), aucune réaction à la chute d'une boîte d'allumettes. Il en est de même à 0 ; 6 (0), mais lorsque c'est lui qui lâche cette boîte d'allumettes, il lui arrive de la chercher des yeux à côté de lui (il est couché).

A 0 ; 6 (3), Laurent, couché, tient en main une boîte de 5 cm. de diamètre. Lorsqu'elle lui échappe, il la cherche du regard dans la bonne direction (à côté de lui). Je saisis alors cette boîte et la descends moi-même, verticalement et trop vite pour qu'il en puisse suivre la trajectoire. Or il la cherche d'emblée du regard sur le divan sur lequel il est couché. Je m'arrange à éliminer tout son et tout heurt, et je fais l'expérience tantôt à sa droite et tantôt à sa gauche : le résultat est constamment positif.

A 0 ; 6 (7), il tient en main une boîte d'allumettes vide. Lorsqu'elle tombe, il la cherche du regard même s'il n'a pas suivi des yeux le début de la chute : il tourne la tête pour la voir sur le drap. Même réaction à 0 ; 6 (9) avec un hochet, mais cette fois, il a suivi du regard le mouvement initial de l'objet. Il en est de même à 0 ; 6 (16), lorsqu'il a suivi des yeux le début de la chute, à 0 ; 6 (20), etc., etc.

A 0 ; 7 (29), il cherche à terre tout ce que je laisse tomber au-dessus de lui, pour peu qu'il ait perçu le début du mouvement de chute. A 0 ; 8 (1), enfin, il cherche à terre un jouet que je tenais en main et que je viens de laisser choir, sans qu'il s'en soit douté. Ne le trouvant pas, il revient du regard à ma main, qu'il examine longuement, puis il cherche de nouveau à terre.

*Obs. 7.* – A 0 ; 7 (30), Lucienne saisit une petite poupée que je lui présente pour la première fois. Elle l'examine avec grand intérêt, puis la lâche (non intentionnellement) : elle cherche alors aussitôt du regard la poupée devant elle, sans la voir tout de suite.

Lorsqu'elle l'a retrouvée, je la lui prends et la recouvre sous ses yeux d'une couverture (Lucienne est assise) : aucune réaction.

A 0 ; 8 (5), Lucienne cherche systématiquement à terre tout ce qu'elle lâche par hasard. Quand on lâche un objet devant elle, il arrive qu'elle le cherche aussi du regard, mais moins souvent (une fois sur quatre, en [.../...])



moyenne). Le besoin de ressaisir ce qui était en main joue donc un rôle dans cette réaction aux mouvements de chute : la permanence propre aux débuts de l'objet tactile (dont nous allons reparler à propos de la « préhension interrompue ») interfère ainsi avec la permanence due à l'accommodation visuelle.

A 0 ; 8 (12) je note encore que Lucienne cherche davantage à retrouver du regard les objets tombés lorsqu'elle les a touchés auparavant.

A 0 ; 9 (25), elle regarde ma main, que je tiens d'abord immobile et que je baisse ensuite brusquement : Lucienne la cherche longuement à terre.

*Obs. 8.* – Chez Jacqueline la recherche de l'objet tombé a été plus tardive. A 0 ; 8 (20), par exemple, lorsqu'elle essaie d'atteindre un porte cigarette suspendu au-dessus d'elle et qu'il chute, elle ne cherche nullement devant elle et continue de regarder en l'air.

A 0 ; 9 (8), même réaction négative avec son perroquet, cependant volumineux : il tombe sur son duvet, alors qu'elle cherchait à l'atteindre au-dessus d'elle : elle ne baisse pas les yeux et poursuit sa recherche en l'air. Cependant le perroquet contient de la grenaille et fait du bruit en tombant.

A 0 ; 9 (9), par contre, Jacqueline fait tomber par hasard le même perroquet sur la gauche du berceau, et cette fois, elle le cherche des yeux, étant donné le bruit. Le perroquet s'étant introduit entre le duvet et l'osier, Jacqueline n'en aperçoit que la queue : elle reconnaît cependant l'objet (c'est là un cas des « reconstitutions de totalités invisibles dont nous parlerons dans la suite) et cherche à le saisir. Mais en voulant l'atteindre, elle l'enfoncé jusqu'à ne plus le voir du tout. Cependant, entendant encore la grenaille qui résonne à l'intérieur du perroquet, elle tape sur le duvet qui recouvre celui-ci et le son se reproduit (c'est là une simple utilisation de la réaction circulaire relative à ce jouet). Mais elle n'a pas l'idée de chercher sous le duvet.

*Obs. 9.* – Le même jour, à 0 ; 9 (9), Jacqueline est assise dans son berceau et regarde ma montre que je tiens à 20-30 cm. de ses yeux et que je laisse tomber avec la chaîne.

Au premier essai, Jacqueline suit la trajectoire, mais avec un certain retard, et trouve la montre sur le duvet recouvrant ses genoux. Le bruit de la chute l'a sans doute aidée et surtout le fait que j'ai descendu la montre sans la lâcher encore.

Second essai : elle ne suit pas le mouvement, regarde ma main vide avec étonnement et semble même chercher autour de cette main (j'ai cette fois lâché l'objet sans plus).

Troisième essai : elle cherche de nouveau autour de ma main, puis regarde sur ses genoux et s'empare de l'objet.

Pour éliminer alors le rôle du son, je continue avec la chaîne seule : sur huit nouveaux essais successifs, Jacqueline n'a cherché qu'une fois à terre. Les autres fois elle s'est bornée à examiner ma main.

Ensuite, je baisse la chaîne lentement, mais assez vite pour devancer le regard de l'enfant : Jacqueline cherche à terre. Je recommence alors à lâcher simplement la chaîne : six essais négatifs. Les deux fois suivantes, Jacqueline cherche sur ses genoux, mais de la main seule, tout en regardant devant elle. Enfin, durant les derniers essais, elle renonce à cette recherche tactile et se borne à examiner mes mains.

*Obs. 10.* – A 0 ; 9 (10), nouvelle expérience sur Jacqueline, mais avec un petit carnet de 8 x 5 cm., que je laisse tomber de haut (au-dessus du niveau de ses yeux) sur un coussin placé sur ses genoux. Jacqueline regarde cette fois immédiatement à terre, bien qu'elle n'ait pas le temps de suivre la trajectoire : elle ne voit que le point de départ et mes mains vides.

A 0 ; 9 (11), même expérience avec son perroquet : elle regarde de nouveau immédiatement à terre. Avec la chaîne de montre, par contre, la réaction est entièrement négative, évidemment parce que l'objet est moins volumineux : Jacqueline examine mes doigts vides, étonnée. Il n'y a donc pas encore notion d'objet : dans le cas du perroquet ou du carnet, c'est simplement le mouvement d'accommodation qui se continue, et, lorsque l'objet est trop exigü pour être suivi des yeux à son point de départ, il ne se passe rien.

A 0 ; 9 (16), Jacqueline, assise sur mon bras, joue avec son canard en celluloïd et le laisse tomber derrière mon épaule. Elle cherche alors aussitôt à le retrouver, mais, chose intéressante, elle n'essaie pas de regarder dans mon dos : c'est par devant qu'elle poursuit ses investigations. Nous comprendrons le pourquoi de cette erreur en constatant, tout à l'heure, la difficulté de l'enfant à tenir compte des écrans et à concevoir qu'un objet puisse être « derrière » un autre.

A partir de 0 ; 9 (18) la réaction aux mouvements de chute semble acquise : les objets qui tombent, même lorsqu'ils n'ont pas été tenus juste auparavant par l'enfant, donnent lieu de suite à un regard dirigé vers le sol.

*Obs. 11.* – A 0 ; 9 (6), Jacqueline regarde son canard, que je tiens à la hauteur de ses yeux et que je déplace horizontalement jusqu'à le porter derrière sa tête. Elle le suit des yeux un instant, puis le perd de vue. Elle continue néanmoins ce mouvement d'accommodation jusqu'à ce qu'elle le retrouve. Elle a cherché ainsi un bon moment, assidûment.

Je remets ensuite le canard devant elle et répète l'expérience, mais dans l'autre sens. Même réaction au début, mais elle oublie, au cours de la recherche, ce qu'elle désire et s'empare d'un autre objet.

*Obs. 11 bis.* – On peut citer, à ce propos, les progrès accomplis par Lucienne depuis l'obs. 5, dans la mémoire des positions. Il s'agit donc d'une conduite nous ramenant à celles du second stade, mais plus complexe et contemporaine de celles du troisième. A 0 ; 8 (12), Lucienne est assise près de moi ; je suis sur sa droite. Elle me voit, puis joue un bon moment avec sa mère. Ensuite elle la regarde, alors que celle-ci s'en va lentement, sur la gauche, vers la porte de la chambre et disparaît. Lucienne la suit ainsi des yeux, jusqu'au moment où elle cesse d'être visible, puis, d'un trait, elle tourne la tête dans ma direction. Son regard arrive d'emblée à la hauteur de ma figure : elle me savait donc là bien que ne m'ayant pas regardé pendant quelques minutes.

*Obs. 12.* – Laurent, de même, à 0 ; 6 (0), regarde un hochet que je déplace horizontalement à la hauteur de sa figure, de gauche à droite. Il arrive à suivre le début de la trajectoire, puis il perd des yeux le mobile : il tourne alors brusquement la tête et la retourne 50 cm. plus loin. Lorsque je fais décrire à l'objet la trajectoire inverse, il le cherche un instant sans le rattraper, puis renonce.

Les jours suivants la réaction se précise et Laurent retrouve l'objet en n'importe quelle direction. Même observation à 0 ; 6 (30), à 0 ; 7 (15), à 0 ; 7 (29), etc.

Cette aptitude à retrouver l'objet en suivant sa trajectoire développe chez Laurent, comme on vient de le voir chez Lucienne (obs. 11 bis), la mémoire des positions. C'est ainsi qu'à 0 ; 7 (11) je joue avec Laurent alors que sa mère apparaît au-dessus de lui. Il renverse la tête pour la retrouver après sa disparition. Il arrive à la rejoindre du regard au moment où elle sort de la chambre (avant d'entendre le bruit de la porte). Il revient ensuite à moi, mais, sans cesse, se retourne pour voir si sa mère est encore là.

Quelle que soit la banalité de ces faits, ils sont importants pour la constitution de la notion d'objet. Ils nous montrent, en effet, que les débuts de la permanence attribuée aux tableaux perçus sont dus à l'action même de l'enfant, en l'occurrence aux mouvements d'accommodation. A cet égard, les présentes conduites prolongent simplement celles du second stade, mais avec un progrès essentiel : l'enfant ne cherche plus seulement à retrouver l'objet là où il l'a déjà perçu tôt auparavant, il le recherche en une place nouvelle. Il anticipe donc sur la perception des positions successives du mobile et tient compte en un sens de ses déplacements. Mais, précisément parce que ce début de permanence n'est qu'un prolongement de l'action en cours, il ne saurait être que fort limité. L'enfant ne conçoit pas, en effet, n'importe quels déplacements ni n'importe quelle permanence objective : il se borne à poursuivre plus ou moins correctement du regard ou de la main la trajectoire esquissée par les mouvements d'accommodation propres à la perception immédiatement antérieure, et c'est dans la seule mesure où il continue ainsi en l'absence des objets l'opération commencée en leur présence qu'il est capable de leur conférer une certaine permanence.

Voyons cela de plus près. Chez Laurent (et chez Lucienne, bien que nous n'ayons pas eu l'occasion de saisir chez elle les origines de la réaction aux mouvements de chute), nous constatons que la recherche de l'objet tombé est plus fréquente, au début, lorsque c'est l'enfant lui-même qui l'a lâché : la permanence attribuée à l'objet est donc plus grande lorsque l'action de la main interfère avec celle du regard. Quant à Jacqueline, son apprentissage est des plus suggestifs. Au début (obs. 8), il n'y a pas de réaction à la chute, parce que l'enfant n'a pas observé le mouvement initial de l'objet tombant. Ensuite, Jacqueline observe ce mouvement initial, mais, au lieu de le prolonger lorsque l'objet perçu sort du champ visuel, elle revient au point de départ pour y chercher le jouet (obs. 9) : cependant, lorsque le mouvement est lent ou qu'un son concomitant aide l'enfant dans sa recherche, elle parvient à reconstituer la trajectoire exacte. A la phase suivante (début de l'obs. 10), la réaction est positive lorsque l'objet est assez volumineux et a pu ainsi être suivi du regard un temps suffisant, mais elle demeure négative avec une chaîne, trop exigüe. Enfin seulement la réaction positive se généralise.

Il semble donc clair que le déplacement attribué à l'objet dépend essentiellement de l'action de l'enfant (des mouvements d'accommodation que le regard prolonge) et que la permanence elle-même demeure relative à cette action propre.

En ce qui concerne le premier point, on ne saurait, en effet, prêter à l'enfant la notion de déplacements autonomes. Lorsque nous suivons des yeux un objet et que, après l'avoir perdu de vue, nous cherchons à le retrouver, nous avons le sentiment qu'il est dans un espace indépendant de nous : nous admettons par conséquent que les mouvements du mobile se déploient sans rapport avec les nôtres, en dehors de notre aire de perception, et nous nous efforçons de nous déplacer nous-mêmes pour le rejoindre. Au contraire, tout se passe comme si l'enfant, lorsqu'il assiste au début du mouvement de chute, ignorait qu'il se déplace lui-même pour suivre le mouvement, et ignorait par conséquent que son corps et le mobile se trouvent dans le même espace : il suffit, en effet, que l'objet ne soit pas dans le prolongement exact du mouvement d'accommodation pour que l'enfant renonce à le retrouver. Dès lors, le mouvement de l'objet ne fait qu'un, pour sa conscience, avec les impressions kinesthésiques ou sensori-motrices qui accompagnent ses propres mouvements d'yeux, de tête ou de torse : lorsqu'il perd le mobile de vue, les seuls procédés propres à le retrouver consistent donc, soit à prolonger les mouvements déjà esquissés, soit à revenir au point de départ. Rien n'oblige ainsi l'enfant à considérer l'objet comme s'étant déplacé en lui-même et indépendamment du mouvement propre : tout ce qui est donné à l'enfant, c'est une liaison immédiate entre ses impressions kinesthésiques et la réapparition de l'objet dans son champ visuel, bref une liaison entre un certain effort et un certain résultat. Il n'y a pas encore là ce que nous appellerons (chap. II) un déplacement objectif.

En ce qui concerne, dès lors, le second point, c'est-à-dire la permanence attribuée à l'objet comme tel, il va de soi que cette permanence demeure relative à l'action du sujet. Autrement dit, les tableaux visuels que poursuit l'enfant acquièrent bien à ses yeux quelque solidité dans la mesure précisément où il cherche à les suivre, mais ils ne constituent pas encore des objets substantiels. Le seul fait que l'enfant n'imagine pas leur déplacement à titre de mouvement indépendant, et qu'il les recherche souvent (c'est-à-dire lorsqu'il n'a pas pu les accompagner assez longtemps du regard), au point même d'où ils sont partis, montre assez que, pour lui, ces tableaux demeurent encore « à disposition » de l'action propre, et cela en certaines situations absolues. C'est, il est vrai, un début de permanence, mais une telle permanence reste subjective : elle doit produire sur l'enfant une impression comparable à celle qu'il a éprouvée en découvrant qu'il pouvait sucer son pouce quand il le voulait, voir les choses remuer dès qu'il bougeait la tête, entendre un son dès qu'il frot-

taît un jouet contre son berceau ou dès qu'il tirait les cordons reliés aux hochets suspendus à son toit, etc. Ce caractère de l'objet primitif, conçu comme étant ce qui est « à disposition », va donc de pair avec l'ensemble des conduites de ce stade, c'est-à-dire avec les réactions circulaires primaires et secondaires, au cours desquelles l'univers s'offre au sujet comme dépendant de son activité. Il y a progrès sur les premiers stades, durant lesquels l'objet ne se distingue pas des résultats de l'activité réflexe ou de la seule réaction circulaire primaire (c'est-à-dire des actions exercées par le sujet sur son propre organisme pour reproduire quelque effet intéressant), mais c'est un progrès en degré et non en qualité : l'objet n'existe encore qu'en liaison avec l'action propre.

La preuve que l'objet n'est rien de plus encore, c'est que, – nous le verrons plus loin –, l'enfant de cet âge ne présente toujours aucune conduite particulière relative aux choses disparues : la réaction de Lucienne à 0 ; 7 (30) quand je recouvre sa poupée d'un linge (obs. 7) le fait déjà pressentir.

Cette dépendance de l'objet à l'égard de l'action propre se retrouve dans un second groupe de faits, sur lesquels nous pouvons insister maintenant : les faits de « préhension interrompue ». Ces observations se trouvent être, par rapport à l'obs. 4 des premiers stades, dans la même relation que les « accommodations visuelles aux mouvements rapides » par rapport aux obs. 2 et 5 : en d'autres termes la permanence propre aux débuts de l'objet tactile n'est encore qu'un prolongement des mouvements d'accommodation, mais, dorénavant, l'enfant cherchera à ressaisir l'objet perdu en des positions nouvelles et non plus seulement au même endroit. Dès que, entre 4 et 6 mois, la préhension devient une occupation systématique et dont l'intérêt prime tout, l'enfant apprend, en effet, du même coup à suivre de la main les corps qui lui échappent, même quand il ne les voit pas. C'est cette conduite qui permet au sujet d'attribuer un début de permanence aux objets tactiles :

*Obs. 13.* – Jacqueline, à 0 ; 8 (20), s'empare de ma montre, que je lui offre tout en gardant dans ma main la chaîne. Elle l'examine avec un grand intérêt, la palpe, la retourne, fait *apff*, etc. Je tire la chaîne : elle sent une résistance et retient avec force, mais finit par lâcher. Comme elle est couchée, elle ne cherche pas à regarder mais tend le bras, rattrape la montre et la ramène devant ses yeux.

Je recommence le jeu : elle rit des résistances de la montre, et cherche toujours sans regarder. Si je tire progressivement l'objet (un peu plus loin chaque fois qu'elle l'a rattrapé), elle le cherche de plus en plus loin, palpant et tiraillant tout ce qui s'offre à elle. Si je le retire brusquement, elle se borne à explorer l'endroit d'où la montre est partie, en touchant sa bavette, son drap, etc.

Or cette permanence est uniquement fonction de la préhension. Si, sous son regard, je cache la montre derrière ma main, derrière le duvet, etc., elle ne réagit pas et oublie tout d'emblée : en l'absence de données tactiles, les tableaux visuels paraissent se fondre les uns dans les autres sans matérialité. Dès que le remets la montre dans les mains de Jacqueline et que je la retire, elle la cherche par contre à nouveau.

*Obs. 14.* – Voici une contre-épreuve. A 0 ; 8 (21), Jacqueline est assise et je pose sur ses genoux une gomme qu'elle vient d'avoir en main. Au moment où elle va la saisir à nouveau, j'interpose ma main entre ses yeux et la gomme : elle renonce alors aussitôt, comme si l'objet n'existait plus.

L'expérience s'est répétée une dizaine de fois. Or, toutes les fois que Jacqueline touchait déjà du doigt l'objet au moment où j'interceptais son regard, elle a continué sa recherche jusqu'à succès complet (sans regarder la gomme et en la lâchant souvent, en la déplaçant involontairement, etc.). Au contraire, si aucun contact tactile n'était établi au moment où l'enfant cessait de voir la gomme, Jacqueline retirait sa main.

Mêmes essais avec une bille, un crayon, etc., et mêmes réactions. Or, ma main ne l'intéresse en rien : ce n'est donc pas par déplacement d'intérêt que l'oubli survient : c'est simplement que l'image de ma main anéantit celle de l'objet qui est dessous, sauf, répétons-le, si ses doigts ont déjà effleuré la chose ou peut-être sauf quand sa main est déjà engagée sous la mienne et prête à saisir.

A 0 ; 9 (22), mêmes observations.

*Obs. 15.* – Lucienne, à 0 ; 6 (0), est seule dans son berceau et saisit, en regardant ce qu'elle fait, l'étoffe des parois. Elle tire à elle les plis, mais les lâche à chaque reprise. Elle amène alors devant ses yeux sa main fermée et serrée et l'ouvre avec précaution. Elle regarde attentivement ses doigts et recommence. Il en va ainsi plus de dix fois.

Il lui suffit donc d'avoir touché un objet, en croyant le saisir, pour qu'elle le conçoive comme existant en sa main, bien qu'elle ne le sente plus. Une telle conduite est de nature à montrer, comme les dernières, quelle permanence tactile l'enfant attribue aux objets qu'il a saisis.

*Obs. 16.* – Laurent, de même, à 0 ; 7 (5) perd une boîte de cigarettes qu'il venait de saisir et de balancer. Il la lâche involontairement en dehors du champ visuel. Il ramène alors immédiatement devant ses yeux sa main et la regarde longuement, avec une expression de surprise, de déception, quelque chose comme un sentiment de disparition. Mais, loin de considérer cette perte comme irrémédiable, il recommence à balancer sa main, quoique vide, après quoi il la regarde à nouveau ! Pour qui a assisté à cet acte et a vu la mimique de l'enfant, il est impossible de ne pas interpréter une telle conduite comme un essai pour faire revenir l'objet. – Une telle observation, jointe à la précédente (Lucienne à 0 ; 6), met en pleine lumière la vraie nature de l'objet propre à ce stade : un simple prolongement de l'action.

Dans la suite, Laurent, à qui j'ai rendu sa boîte, la perd à nouveau plusieurs fois : il se borne alors à allonger son bras pour la retrouver, lorsqu'il vient de la saisir, ou renonce à toute recherche (voir obs. suivante).

*Obs. 17.* – Laurent, à 0 ; 4 (6) déjà, recherchait de la main une poupée qu'il venait de lâcher. Il ne regarde pas ce qu'il fait, mais tend le bras dans la direction où il était orienté au moment de la chute de l'objectif.

A 0 ; 4 (21), de même, il abaisse l'avant-bras pour retrouver sur son drap un bâton qu'il avait en main et qu'il vient de lâcher.

Même réaction à 0 ; 5 (24) avec toutes sortes d'objets. J'essaie alors de déterminer jusqu'où va sa recherche. Je touche sa main au moyen d'une poupée que je retire aussitôt : il se borne à abaisser l'avant-bras, sans explorer réellement l'espace environnant (voir plus bas, chap. II, obs. 69).

A 0 ; 6 (0), 0 ; 6 (9), 0 ; 6 (10), 0 ; 6 (15), etc., je note les mêmes faits : Laurent considère l'objet comme disparu s'il ne le trouve pas en baissant simplement le bras : l'objet qu'il recherche n'est donc pas encore doué de mobilité réelle mais est conçu comme prolongeant sans plus l'acte interrompu de la préhension. Par contre, si l'objet tombé touche la joue de l'enfant, son menton ou sa main, il sait fort bien le retrouver. Ce n'est donc pas l'impéritie motrice qui explique l'absence de recherche vraie, mais le caractère primitif attribué à l'objet.

A 0 ; 6 (15), je note encore que, si l'objet tombe brusquement de sa main, Laurent ne le cherche pas. Au contraire, lorsque la main est en train de saisir l'objet qui s'échappe, ou qu'elle le déplace, le secoue, etc., alors il y a recherche. Seulement, pour retrouver l'objectif, Laurent se borne toujours à abaisser le bras, sans trajectoire d'exploration réelle.

A 0 ; 7 (5), il saisit et balance la boîte de cigarettes de l'obs. 16 ; quand il la perd juste après l'avoir prise, il la recherche de la main sur ses couvertures. Lorsqu'il la lâche au contraire, indépendamment de cette circonstance, il n'essaie pas de la retrouver. Je lui offre ensuite cette même boîte, au-dessus de ses yeux : il la fait tomber en la touchant, mais ne la cherche pas !

A 0 ; 7 (12), il lâche sur sa droite un hochet qu'il tenait en main : il le cherche un bon moment, sans l'entendre ni le toucher. Il renonce puis recommence à chercher à la même place. Il échoue finalement. – Dans la suite il le perd sur sa gauche et le retrouve deux fois, parce que l'objet est dans le prolongement direct des mouvements de son bras.

A partir de 0 ; 8 (8), enfin, il recherche réellement tout ce qui tombe de ses mains.

Il faut d'abord insister sur la différence qui existe entre ces réactions et les conduites du quatrième stade, qui consistent à rechercher des mains l'objet disparaissant du champ visuel. Il ne s'agit toujours, dans les obs. 13-17, comme dans les obs. 6-12 (« accommodation aux mouvements rapides »), que d'une permanence prolongeant sans plus les mouvements antérieurs d'accommodation et non pas d'une recherche spéciale de l'objet disparu. L'enfant ayant eu une chose en main, désire la garder, lorsqu'elle lui échappe : il reproduit alors sans plus le geste de saisir qu'il a exécuté tôt auparavant. Une telle réaction suppose certes que le sujet s'attend à ce que son geste conduise au résultat désiré. Mais cette attente se fonde simplement sur la croyance que l'objet est « à disposition » de l'acte esquissé. Les obs. 15 et 16 sont à cet égard d'une signification décisive. Cela n'implique donc encore nullement la permanence substantielle de la chose indépendamment du geste ni l'existence de trajectoires objectives<sup>1</sup> : preuve en soit que le moindre obstacle venant à changer

la situation d'ensemble décourage l'enfant. L'enfant se borne, en effet, à tendre son bras : il ne cherche pas réellement et n'invente aucun procédé nouveau pour retrouver l'objet disparu. Cela est d'autant plus frappant que c'est dans la direction même indiquée par les présentes conduites que se constitueront, comme nous le verrons, de tels procédés.

Passons à l'examen d'un troisième groupe de conduites susceptibles d'engendrer également un début de permanence objective : les « réactions circulaires différées ». Comme nous l'avons vu tout à l'heure, la permanence propre aux objets de ce stade n'est encore ni substantielle ni réellement spatiale : elle dépend de l'action propre et l'objet constitue simplement « ce qui est à disposition » de cette action. Nous avons constaté, en outre, qu'une telle situation provient du fait que l'activité de l'enfant de ce niveau consiste essentiellement en réactions circulaires primaires et secondaires et non pas encore en réactions tertiaires. Autrement dit, l'enfant passe la meilleure partie de son temps à reproduire toutes sortes de résultats intéressants, évoqués par les spectacles ambiants, et ne cherche que peu à étudier les nouveautés pour elles-mêmes, à expérimenter. Dès lors, l'univers de ce stade est composé d'une série innombrable d'actions virtuelles, l'objet n'étant donc rien de plus que l'aliment « à disposition » de ces actions. Si tel est le cas, il faut s'attendre à ce que les réactions circulaires secondaires constituent l'une des sources les plus fécondes de permanence élémentaire : c'est ce que va nous montrer l'analyse des « réactions circulaires différées ».

Il faut noter, en effet, que plus ou moins tôt, la réaction circulaire entraîne une sorte de reviviscence susceptible de prolonger son emprise sur la conduite de l'enfant. Nous ne parlons pas, cela va sans dire, du fait que la réaction circulaire réapparaît chaque fois que l'enfant se trouve en présence des mêmes objets (se secouer lorsqu'il aperçoit la toiture, tirer la chaîne lorsqu'il voit le hochet auquel elle est attachée, etc.), car il ne s'agit pas là de conduites différées, mais simplement d'habitudes réveillées par la présence d'un excitant connu. Nous songeons exclusivement à ces actes au cours desquels la réaction circulaire est interrompue par les circonstances pour reprendre peu après sans aucune incitation extérieure. Or, dans de tels cas, le fait que l'enfant revienne de lui-même à la position et aux gestes nécessaires pour la reprise de l'acte interrompu confère aux objets ainsi retrouvés et reconnus une permanence analogue à celles dont nous venons de parler. La permanence est même plus sensible, car l'action retrouvée, étant plus complexe, donne lieu à une solidification d'autant plus grande des tableaux perçus :

<sup>1</sup> Voir à ce sujet les obs. 69 du chap. II.

*Obs. 18.* – Lucienne à 0 ; 8 (30) s'occupe de gratter une boîte à poudre, posée à côté d'elle sur la gauche, mais abandonne ce jeu lorsqu'elle me voit surgir sur sa droite. Elle lâche donc la boîte et s'amuse un moment avec moi, gazouille, etc. Puis, brusquement elle me quitte du regard, et se retourne d'emblée dans la bonne position, pour saisir la boîte : elle ne doute donc pas que celle-ci soit « à disposition » dans la situation même où elle en a usé peu auparavant.

*Obs. 19.* – Jacqueline à 0 ; 9 (3) cherche à saisir derrière sa tête une couverture dont elle a envie pour la balancer<sup>1</sup>. Je la distrais en lui présentant un canard en celluloid. Elle le regarde, puis essaie de le prendre, mais brusquement s'interrompt pour rechercher derrière elle la couverture qu'elle ne voyait cependant pas.

A 0 ; 9 (13), elle essaie de saisir de la main gauche une bouteille que je place à côté de sa tête. Elle ne parvient qu'à la gratter en tournant légèrement la figure. Elle renonce tôt après et se met à tirer devant elle une couverture en perdant de vue la bouteille. Mais, brusquement, elle se retourne pour se remettre à ses essais de préhension. Tout se passe donc comme si elle avait conservé le souvenir de l'objet et y revenait, après pause, en croyant à sa permanence.

*Obs. 20.* – Chez Laurent, de telles réactions se sont révélées nombreuses dès 0 ; 6. Il suffit d'interrompre l'enfant lorsqu'il tire un cordon du toit, gratte le bord du berceau, etc., pour le voir ensuite se tourner dans la bonne direction et retrouver ces objets. Bornons-nous à décrire une observation prise sur lui à 0 ; 6 (12) et qui tient à la fois de la réaction circulaire différée, de l'« accommodation du regard au mouvement de chute et de la recherche tactilo-manuelle de l'objet ». Sans être donc typique du point de vue de la réaction circulaire interrompue, cette observation résume fort bien ce que nous avons vu jusqu'ici de la constitution de l'objet de ce stade.

Je pose sur le bord du toit du berceau un hochet, à peine retenu par un cordon rabattu en arrière. Laurent se secoue aussitôt, pour balancer l'objet, comme s'il s'agissait d'un jouet suspendu quelconque ; mais le hochet tombe, devant sa figure et si près qu'il le saisit d'emblée. Il replace le hochet en l'air : même réaction, cinq ou six fois de suite. On peut donc considérer l'ensemble de ces actes comme constituant un nouveau schème circulaire : se secouer, faire tomber l'objet et le saisir. Que va-t-il donc se passer lorsque le cycle demeurera incomplet, c'est-à-dire lorsque l'objet, au lieu de tomber en un endroit visible, disparaîtra du champ de la vision ? La réaction ainsi interrompue se prolongera-t-elle en réaction différée et comment ?

1° Lorsque l'objet tombe après avoir été décroché par les secousses de l'enfant, celui-ci le cherche du regard devant lui, à l'endroit habituel. S'il ne le voit pas, il se secoue de nouveau, mais en regardant d'emblée devant lui et non pas en l'air. S'il entend alors le hochet, il étend la main et saisit ce qui se présente, sans exploration réelle (il s'empare ainsi soit du hochet lui-même, s'il lui tombe sous la main, soit du drap, de la couverture, etc.).

2° Lorsque le hochet, en tombant du toit, a résonné d'emblée en tombant, Laurent étend aussitôt la main dans sa direction (sans le voir). Mais si, [.../...]

<sup>1</sup> Ce comportement de « balancer » appartient déjà au quatrième stade en ce qui concerne le développement général de l'intelligence (voir vol. I, obs. 139). Mais, eu égard à la notion d'objet, la réaction différée à laquelle il donne lieu dans cette observation ne dépasse pas encore le niveau du troisième stade. Il est évident, en effet, qu'on ne saurait synchroniser exactement, sans une grande part d'artifice, les étapes correspondantes des évolutions propres aux diverses catégories de l'intelligence sensori-motrice et que des décalages se produisent, d'autant plus compréhensibles que l'on s'éloigne davantage des stades élémentaires

en le touchant, il le recule involontairement, il n'avance pas la main pour suivre la trajectoire de l'objet : il ramène simplement ce qu'il trouve (le drap, etc.).

3° Lorsque l'enfant n'a pas vu le début de la chute du hochet, il ne le cherche pas devant lui : l'objet n'existe plus. En particulier, lorsque c'est moi qui le fais tomber inopinément, sa disparition ne donne lieu à aucune recherche. C'est donc seulement en fonction du cycle total que se déclenche la recherche.

De telles conduites sont importantes : c'est leur accumulation et leur systématisation qui entraîneront peu à peu la croyance en la permanence du monde extérieur. Mais, à elles seules, elles ne suffisent pas à constituer la notion d'objet. Elles impliquent simplement, en effet, que l'enfant considère comme permanent tout ce qui sert à son action en une situation particulière considérée. C'est ainsi que dans l'obs. 19, Jacqueline, distraite de balancer une couverture située derrière elle, revient ensuite à cette position, convaincue qu'elle retrouvera l'objet souhaité en même temps que son activité. Mais il n'y a là qu'une permanence globale et pratique, et rien n'implique encore que les objets, une fois sortis de leur contexte, demeureraient pour elle identiques à eux-mêmes : nous verrons, en effet, qu'au moment où l'enfant commence à rechercher activement les objets disparus de son champ de perception (4<sup>me</sup> stade), il n'est capable encore que de cette croyance toute pratique en la permanence globale. Ces conduites ne vont donc pas plus loin que les prévisions primitives nées de l'accommodation visuelle aux mouvements rapides ou de la préhension interrompue. Ce n'est pas l'objet qui constitue l'élément permanent (par exemple la couverture), mais l'acte lui-même (balancer la couverture), donc l'ensemble de la situation : l'enfant revient sans plus à son action.

Y aura-t-il progrès avec les « reconstitutions d'un tout invisible à partir d'une fraction visible » ? De telles conduites pourraient théoriquement s'observer à tout âge, donc dès les premiers stades : il suffirait que l'enfant, habitué à une certaine figure d'ensemble, cherchât à la voir entière lorsqu'il en aperçoit une partie. Mais, en fait, nous n'avons observé à coup sûr de telles réactions qu'une fois acquise la préhension : sans doute est-ce l'habitude de saisir et de manipuler les objets, de leur conférer ainsi une forme relativement invariante, et de les situer dans un espace plus ou moins profond, qui seule permet à l'enfant de se faire une représentation de leur totalité. Mais il nous semble que cela ne prouve pas encore que la chose vue ou saisie soit considérée par le sujet comme un objet permanent à dimensions constantes, ni surtout qu'elle soit située dans des « groupes »

objectifs de déplacements. Cela suffit simplement pour que l'enfant la considère comme un tout, même lorsqu'il se borne à la regarder sans l'atteindre, et pour qu'il cherche à en voir l'ensemble lorsqu'il n'en aperçoit qu'une partie :

*Obs. 21.* – Laurent, à 0 ; 5 (8), regarde ma main, dont il imite le mouvement. Je suis moi-même caché derrière le toit de son berceau. A plusieurs reprises, Laurent cherche visiblement à me voir, quittant la main des yeux et remontant du regard le long de mon bras, jusqu'au point où celui-ci paraît sortir du toit ; il fixe ce point des yeux et semble me chercher tout autour.

A 0 ; 5 (25), il se secoue en présence d'un journal que je pose, en partie sur le bord du toit de son berceau, en partie sur le cordon qui relie ce toit à la poignée (voir vol. I, obs. 110). Or il suffit qu'il voie une portion minime de ce journal pour qu'il agisse de même. A plusieurs reprises j'observe que son regard se porte en arrière, dans la direction où se trouve le reste du journal, comme si Laurent s'attendait à voir surgir le tout.

A 0, 6 (17), je présente à l'enfant un crayon et, au moment où il s'apprête à le saisir, je l'abaisse progressivement derrière un écran horizontal. Au premier essai, il retire sa main alors qu'il voit encore 1 cm. du crayon : il regarde curieusement cette extrémité, sans paraître comprendre. Lorsque je relève le crayon de 1-2 cm., il le saisit d'emblée. Second essai : j'abaisse le crayon jusqu'à laisser sortir 2 cm. environ. Laurent retire à nouveau sa main déjà tendue. Lorsque le crayon dépasse de 3-4 cm., il le saisit. Mêmes réactions durant une série d'essais successifs : il semble donc que l'enfant admette l'intégrité, au moins virtuelle, du crayon dès qu'il en voit 3 cm. ou plus, et le considère comme altéré lorsqu'il n'en voit que 1-2 cm. Lorsque le crayon est entièrement caché, Laurent ne réagit naturellement plus et cesse même de regarder l'écran.

*Obs. 22.* – Lucienne, à 0 ; 8 (15), regarde une cigogne en celluloid que je viens de lui reprendre et que je recouvre d'un linge. Elle n'essaie en rien de soulever le linge pour s'emparer du jouet. Nous reviendrons sur cet aspect de l'expérience (voir obs. 30). Mais, lorsqu'une partie de la cigogne apparaissait en dehors du linge, Lucienne saisit aussitôt cette extrémité comme si elle reconnaissait l'ensemble de l'animal.

La preuve qu'il s'agit bien là d'une reconstitution de l'ensemble, c'est que toute présentation partielle n'est pas également propice. La tête ou la queue donnent immédiatement lieu à une recherche : Lucienne enlève le linge<sup>1</sup> pour dégager l'animal. Mais la vue des pattes seules excite un grand intérêt sans que l'enfant cherche à saisir : Lucienne semble ne pas reconnaître la cigogne ou tout au moins la considérer comme altérée. On ne peut donc pas interpréter ces faits en disant que l'enfant saisit n'importe quoi. D'autre part, lorsque Lucienne reconnaît la cigogne à la seule vue de la tête ou de la queue, elle s'attend bien à trouver un tout : elle soulève d'emblée le linge, sachant d'avance que la tête ou la queue ne sont point isolées. Il est donc d'autant plus curieux que l'enfant demeure incapable de soulever l'écran lorsque l'animal entier est caché : c'est bien l'indice que l'acte de reconstituer une totalité à partir d'une fraction visible de la chose est psychologiquement plus simple que l'acte de rechercher un objet entièrement disparu.

<sup>1</sup> Cet acte d'enlever le linge est déjà du quatrième stade en ce qui concerne le fonctionnement de l'intelligence, mais la notion d'objet demeure caractéristique du troisième stade.

*Obs. 23.* – A 0 ; 9 (7), Lucienne présente des réactions analogues, mais à propos d'un jouet inconnu d'elle jusqu'à ce jour. Je lui présente, en effet, une oie de celluloid qu'elle n'a jamais vue : elle la saisit d'emblée et l'examine en tous sens.

Je pose l'oie à ses côtés (Lucienne est assise) et la recouvre sous ses yeux d'une couverture, tantôt complètement, tantôt en laissant passer la tête (tête blanche, à bec jaune). Deux réactions très nettes :

En premier lieu, quand l'oie disparaît totalement, Lucienne renonce aussitôt à chercher, même lorsqu'elle était sur le point de la saisir : elle retire sa main et me regarde en riant.

En second lieu, lorsque le bec dépasse, non seulement elle saisit cette partie visible et attire à elle l'animal, mais encore, dès les premiers essais, il lui arrive de soulever d'avance la couverture, pour prendre le tout ! L'oie est donc conçue comme une totalité au moins virtuelle, même lorsque la tête seule apparaît.

A remarquer que ces deux sortes d'essais ont interféré sans cesse. A aucun moment, cependant, et même après avoir soulevé plusieurs fois la couverture quand elle voyait le bec apparaître, Lucienne n'a tenté de soulever cette même couverture lorsque l'oie était entièrement cachée ! Ici encore on constate donc combien la reconstitution d'une totalité est plus facile que la recherche d'un objet invisible.

Mêmes réactions à 0 ; 9 (8), c'est-à-dire le lendemain.

*Obs. 24* – Nul objet n'est plus intéressant pour l'enfant de ce stade que son biberon (Jacqueline et Laurent ont été sevrés vers 0 ; 6 et ont été nourris jusque vers 1 ; 0 presque exclusivement au biberon). Il est donc permis de considérer les réactions de l'enfant à son égard comme typiques et comme caractérisant l'ensemble du stade.

Or Laurent, avec qui j'ai particulièrement analysé la chose, a présenté jusque vers 0, 9 (4) trois réactions nettes, dont la réunion éclaire les observations précédentes et comporte une signification dénuée d'équivoques.

1° Il suffit que le biberon vienne à disparaître du champ de la perception pour cesser d'exister du point de vue de l'enfant. A 0 ; 6 (19), par exemple, Laurent se met instantanément à pleurer de faim et d'impatience en voyant son biberon (il grognait déjà depuis un moment comme il le fait assez régulièrement à l'heure de son repas). Or, au moment précis où je fais disparaître – l'enfant me suit du regard ! – le biberon derrière ma main ou sous la table, il cesse de pleurer. Sitôt que l'objet réapparaît, nouvelle explosion du désir, puis calme plat après disparition. Je répète encore quatre fois l'expérience : le résultat est constant, jusqu'au moment où le pauvre Laurent, qui commence à trouver la plaisanterie mauvaise, entre en une violente colère.

Or, ce comportement s'est conservé, avec la même netteté, jusque vers 0 ; 9. Il semble donc évident que, pour l'enfant, l'existence objective du biberon est subordonnée à sa perception. Ce n'est pas à dire, naturellement, que le biberon disparu soit radicalement oublié : la colère finale de l'enfant montre assez que celui-ci estime pouvoir compter sur l'objet. Mais, c'est précisément qu'il le considère comme étant « à disposition » de ses désirs, à la manière des objets dont nous avons parlé jusqu'ici, et non pas comme existant substantiellement sous ma main ou sous la table. Sinon, il se comporterait tout autrement, au moment de sa disparition : il manifesterait, à cet instant précis, un désir encore plus intense que pendant la perception normale. C'est ce que montre clairement la réaction suivante.

2° Lorsque je fais disparaître le biberon en partie seulement, et que Laurent en aperçoit ainsi une petite fraction à côté de ma main, d'un linge [.../...]

ou de la table, les manifestations de son désir se font plus impérieuses encore que durant la perception intégrale. Tout au moins, demeurent-elles identiques : Laurent trépigne, crie, en regardant fixement la partie visible de l'objet. Jusqu'à 0 ; 7 (1) il n'a pas tendu les bras, parce qu'il n'avait pas l'habitude de tenir son biberon, mais, dès cette date, il cherche à l'atteindre. Si je le lui offre, à demi recouvert d'un linge, il s'empare de ce qu'il voit sans mettre en doute une seule seconde qu'il s'agit bien de son biberon. Il réagit ainsi comme Lucienne à l'égard de sa cigogne (obs. 22) ou de son oie (obs. 23), à cette différence près qu'il ne sait pas soulever sans plus le linge et se borne à en dégager peu à peu et assez maladroitement le biberon (comme nous l'avons noté, l'action d'enlever d'un coup le linge, ou l'obstacle quel qu'il soit, est déjà du quatrième stade, en ce qui concerne le développement de l'intelligence en général, et il apparaît peu avant la découverte de l'objet caractéristique du même stade, découverte qu'il déclenche précisément tôt ou tard).

Notons, enfin, à propos de cette seconde réaction, que Laurent reconnaît son biberon quelle que soit la partie visible. Si c'est la tétine qu'il aperçoit, il est naturel qu'il réagisse ainsi, mais, lorsque c'est le mauvais bout, son désir est le même : il admet donc l'intégrité au moins virtuelle du biberon, dans le même sens qu'il a admis à 0 ; 6 (17) celle du crayon (obs. 21) et que Lucienne a postulé celles de la cigogne et de l'oie (obs. 22 et 23). Seulement, comme va le montrer la troisième réaction – laquelle éclaire singulièrement la signification des deux premières – cette intégrité n'est conçue par l'enfant que comme virtuelle. Tout se passe comme si l'enfant admettait que l'objet se fait et se défait alternativement : il suffit, indépendamment de tout écran, de présenter à Laurent le biberon à l'envers pour qu'il le considère comme incomplet et privé de tétine, tout en s'attendant à ce que cette tétine surgisse tôt ou tard d'une manière ou d'une autre. Lorsque l'enfant voit une partie de l'objet émerger de l'écran et postule l'existence de la totalité de cet objet, il ne considère donc pas encore cette totalité comme toute constituée « derrière » l'écran, il admet simplement qu'elle est en train de se constituer à partir de l'écran.

3° Décrivons donc en deux mots cette troisième réaction, quitte à y revenir en détail à propos de la notion d'espace et des « groupes » obtenus par « renversements ».

Dès 0 ; 7 (0), jusqu'à 0 ; 9 (4), Laurent a été soumis à une série d'essais, soit avant le repas soit en un temps quelconque, pour voir s'il serait capable de retourner cet objet et de trouver la tétine lorsqu'il ne la voit pas. Or l'expérience a donné des résultats absolument constants : il suffit que Laurent aperçoive la tétine pour l'amener à sa bouche, mais il suffit qu'il ne la voie plus pour qu'il renonce à toute tentative de renversement. L'objet n'a donc pas d'« envers », ou, si l'on préfère, il n'est pas ordonné selon trois dimensions. Néanmoins, Laurent s'attend à voir apparaître la tétine, et, évidemment dans cet espoir, il suce le mauvais bout du biberon avec assiduité (pour plus de renseignements sur ce comportement, voir les obs. 78 du chap. II). C'est en ce sens que nous parlons de totalité virtuelle, du point de vue de la notion d'objet : le biberon est déjà un tout pour Laurent, mais ses divers éléments sont encore conçus comme étant « à disposition » et non pas comme demeurant organisés spatialement.

Une telle réaction confirme donc la signification des deux premières ainsi que celle des diverses observations précédentes.

Obs. 25. – Jacqueline, de même, à 0 ; 6 (29), ouvre la bouche en voyant son biberon approcher. Lorsqu'il est près d'elle, à portée de son bras, je cache le biberon de ma main. Jacqueline trépigne de colère et d'impatience : [.../...]

elle n'a pas l'idée d'écartier ma main, mais elle la fixe du regard avec une expression d'attente et de désir intenses. Tout se passe donc comme si le biberon lui était apparu comme émanant de ma main et comme si cette émanation étant venue à disparaître, elle s'attendait à la voir réapparaître sans plus.

Ces conduites témoignent assurément d'un début de solidification de la chose perçue et d'une certaine permanence attribuée aux tableaux visuels et tactiles. Mais, elles ne prouvent pas encore l'existence d'« objets » en général. Lorsqu'une partie du jouet est visible, l'enfant croit bien à la matérialité de celui-ci, mais il suffit qu'il soit entièrement caché pour que le sujet cesse d'admettre qu'il existe substantiellement et soit simplement dissimulé derrière l'écran. En d'autres termes, Laurent, dans l'obs. 21, ne se représente sans doute pas que je suis « derrière » le toit, mais quelque chose prêt à surgir du toit. Ni lui ni Jacqueline, dans les obs. 24 et 25, n'imaginent le biberon « derrière » ma main. Quant à Lucienne, dans les obs. 22 et 23, elle conçoit la cigogne et l'oie comme des totalités émanant en quelque sorte de la couverture elle-même. Les notions de « devant » et « derrière », l'idée d'un objet demeurant à l'état substantiel sous un autre qui le cache, etc., sont, en effet, d'une grande complexité, car elles supposent l'élaboration de « groupes » et de lois de perspectives : or, on vient de constater que ces derniers sont loin de se constituer d'emblée, sitôt acquise la capacité de saisir les objectifs visuels.

Les conduites suivantes paraissent néanmoins témoigner de la présence de telles notions. Au premier abord, les observations que nous allons décrire, de « suppression des obstacles empêchant la perception », semblent ainsi plus décisives qu'elles ne le sont en réalité, mais une analyse attentive nous montrera leur différence d'avec les conduites ultérieures auxquelles on serait tenté de les assimiler. Dès 5-7 mois, en effet, l'enfant devient capable de pratiquer une sorte de jeu de cache-cache, qui consiste à enlever de devant sa figure les écrans lui bouchant la vue :

Obs. 26. –A 0 ; 7 (29), Jacqueline est cachée sous son oreiller (qu'elle a mis elle-même sur sa figure). Je l'appelle : elle se débarrasse aussitôt de cet obstacle pour me regarder.

A 0 ; 8 (12), on lui met l'oreiller sur la figure : elle l'enlève aussitôt en riant aux éclats et cherche d'emblée à voir qui est là.

A 0 ; 8 (13), Jacqueline a un drap sur la figure. Entendant mes pas, lorsque je m'approche, elle se découvre immédiatement.

Obs. 27. – Laurent, à 0 ; 5 (25), enlève maladroitement, mais aussi rapidement que possible, un coussin que je lui mets sur la figure et qui l'empêche de voir. Lorsque j'étends sur son visage quelque chose de moins gênant, [.../...]

comme son petit oreiller léger, il ne le retire pas de suite, mais s'en débarrasse dès qu'il entend une voix et cherche à voir qui est devant lui.

A 0, 7 (15), il est étendu et tire spontanément des deux mains son châle au-dessus de lui, jusqu'à la hauteur de son nez. Il regarde sous le châle avec curiosité. Je l'appelle : il cherche des yeux au-dessus de lui et par derrière, mais il n'a pas d'emblée l'idée de déplacer le châle. Après un moment, il le déplace cependant et m'aperçoit devant lui. Puis il reprend son jeu et se couvre à nouveau. Je l'appelle encore : cette fois il abaisse aussitôt le châle de manière à bien dégager sa vue. Mais il ne me voit pas, parce que je suis un peu plus près de ses pieds que précédemment : il ne lui vient cependant pas à l'esprit d'abaisser davantage l'écran, bien que je l'appelle constamment.

A 0, 7 (28), Laurent est assis et je place un grand coussin entre lui et moi, de manière à faire écran. Le coussin demeure vertical, mais je le mets tantôt du côté de Laurent (à 10 cm. de sa figure), tantôt de mon côté (à 20-30 cm. de lui) : lorsque l'écran est de son côté il l'abaisse de suite, mais lorsqu'il est du mien il ne réagit pas. Cependant je disparaissais et réapparaissais lentement comme je viens de le faire au moment où il abaissait le coussin de son côté, et rien ne serait plus facile pour lui que de répéter la chose dans cette nouvelle position.

Entre 0 ; 7 (13) et 0 ; 8 (0), Laurent découvre les conduites du quatrième stade en ce qui concerne le mécanisme de l'intelligence : écarter les obstacles (vol. I, obs. 122-123), etc. Du point de vue qui nous intéresse ici, de tels comportements précèdent de quelques semaines la construction de l'objet du quatrième stade, mais ils y conduisent peu à peu. C'est ainsi que, à 0 ; 8 (1), Laurent abaisse d'une main un coussin masquant la moitié inférieure d'une boîte que je lui offre, et la saisit de l'autre. A 0 ; 8 (8), il va jusqu'à se pencher pour voir plus longtemps son ours que je fais disparaître derrière le coussin, etc. Mais nous verrons tout à l'heure que, durant cette période de transition (jusque vers 0 ; 9), l'enfant se conduit toujours comme si l'objet entièrement disparu du champ de la perception n'existait plus (voir les obs. 32 et 33).

De telles conduites, comme les « reconstitutions d'un tout invisible à partir d'une fraction visible », semblent au premier abord montrer que l'enfant possède la notion d'un objet substantiel caché derrière un écran. Mais avant de conclure ainsi, il convient de se demander jusqu'à quel point l'action de l'enfant ne prolonge pas simplement ses accommodations antérieures ou habituelles. Dans ce dernier cas, on ne pourrait parler encore de la notion d'objets se déplaçant dans l'espace, mais simplement d'un début de permanence relative à la perception et à l'action en cours. Il faut insister, en effet, sur ce point que, dans les exemples décrits à l'instant, l'enfant cherche moins à libérer l'objet masqué par un écran qu'à libérer sa propre perception : or, si c'est là ce qu'il cherche à faire, il peut y parvenir sans posséder d'avance les notions de « devant », « derrière » ou d'objets cachés les uns par les autres. Sans doute une telle conduite mènera à ces notions, mais elle ne les implique nullement d'emblée.

Lorsque Jacqueline ou Laurent débarrassent leur figure de leur oreiller ou de linges variés (obs. 26 et 27), ils ne font rien

de plus que ce dont est capable tout bébé dès 6 mois. En de jolies expériences, en effet, Mme Bühler a montré que dès le septième mois, en moyenne, l'enfant, même couché sur le ventre, est capable de se défaire d'un linge posé sur son visage<sup>1</sup>.

Lorsque ensuite, Laurent (obs. 27), dès 0 ; 7 (15), écarte la couverture qui le sépare de moi, il ne fait, nous semble-t-il, que de généraliser ce qu'il a appris pratiquement en enlevant les linges posés sur sa figure. Il ne s'agit donc pas encore là de l'acte par lequel l'enfant conçoit un objet comme demeurant permanent derrière les autres, mais d'un schème pratique ne conférant aux objets d'autre permanence que celle dont nous avons vu la nature à propos des « réactions circulaires différées » et des autres conduites de ce stade. Preuve en soit que, s'il sait écarter l'écran suffisamment pour regarder devant lui, il ne parvient point encore à le déplacer en fonction de l'objet caché. Il n'y a donc là, toujours, qu'une permanence prolongeant sans plus les mouvements d'accommodation, et non pas encore une permanence objective indépendante de l'action.

En bref, aucun de ces faits ne témoigne encore de l'existence d'objets proprement dits. Les objets demeurent, dans de telles conduites, ces choses « à disposition » dont nous avons parlé, douées d'une permanence globale et toute pratique, c'est-à-dire reposant sur la constance des actions comme telles. Ceci nous fait comprendre la vraie nature des « reconstitutions de totalités invisibles à partir d'une fraction visible » : ou bien, en effet, l'enfant voit un fragment de l'objet et l'action de saisir ainsi déclenchée confère une totalité à la chose perçue, ou bien il ne voit plus rien et n'attribue plus aucune existence objective à l'objet disparu. On ne saurait donc dire que l'objectif à moitié caché est conçu comme masqué par un écran : il est simplement perçu comme étant en train d'apparaître, l'action seule lui conférant une réalité totale.

Cependant, il va de soi que ces deux derniers groupes de conduites et en particulier le cinquième (obs. 26 et 27) sont ceux qui nous rapprochent le plus de la prise de possession réelle de l'objet, c'est-à-dire de l'apparition de la recherche active de l'objet disparu. Cette recherche se différencie, nous semble-t-il, seulement à partir du moment où elle ne prolonge plus de manière immédiate les mouvements esquissés d'accommodation, mais où de nouveaux mouvements deviennent nécessaires, au cours de l'action, pour écarter les obstacles (en l'espèce les écrans) venant s'interposer entre le sujet et l'objet. Or, c'est précisément ce qui

<sup>1</sup> Voir Ch. BÜHLER et H. HETZER, *Kleinkindertests*, Leipzig 1932, p. 42-43.



ne se produit pas encore au cours du présent stade. Tous les comportements énumérés jusqu'ici prolongent, en effet, sans plus l'action en cours. Pour ce qui est des accommodations visuelles aux mouvements rapides, des préhensions interrompues et des réactions circulaires différées, cela est bien clair, les troisièmes consistant simplement à revenir à l'acte momentanément suspendu et non pas à compliquer l'action en écartant les obstacles qui surgissent. Quant à la « reconstitution des totalités invisibles » et à la « suppression des obstacles empêchant la perception », elles semblent l'une et l'autre impliquer cette différenciation, mais ce n'est qu'une apparence. Lorsque l'enfant cherche à atteindre un objectif à demi caché et, pour ce faire, écarte l'obstacle qui recouvre la partie invisible, il n'exécute nullement une action aussi compliquée que celle d'enlever un écran masquant l'objet entier. Dans ce dernier cas, en effet, l'enfant doit renoncer momentanément à son effort de préhension directe de l'objet, pour soulever un écran conçu comme tel ; dans le premier cas, au contraire, l'enfant voit en partie l'objet qu'il cherche à saisir, il n'en reconstitue la totalité qu'en fonction seulement de cette action immédiate et ne fait rien de plus, en écartant l'obstacle, que ce qu'il fait constamment lorsqu'il dégage un jouet quelconque des couvertures ou des linges avec lesquels il l'a saisi maladroitement. On ne peut donc parler encore de conduite spéciale consistant à enlever l'écran. Quant à la « suppression des obstacles empêchant la perception », nous venons de voir qu'il s'agit, pour ainsi dire, d'un obstacle par rapport au sujet et non pas par rapport à l'objet : il y a bien, si l'on veut, différenciation de l'action, mais non pas encore mise en relation de l'obstacle écran et de l'objet comme tel. De ce point de vue, l'objet n'est encore que le prolongement de l'action en cours.

Que va-t-il donc se passer lorsque l'enfant, cherchant à saisir un objectif quelconque, verra celui-ci disparaître entièrement derrière un écran ? Nous avons examiné jusqu'ici ce que l'enfant sait faire durant ce troisième stade. Il importe maintenant de mettre en évidence ce qu'il ne sait pas faire : or, dans la situation que nous venons de supposer, il se produit ce phénomène frappant et essentiel que l'enfant renonce à toute recherche, ou bien cherche les objets ailleurs que sous l'écran, par exemple autour de la main qui vient de les y placer :

*Obs. 28.* – Jacqueline, à 0 ; 7 (28), cherche à saisir un canard en celluloid sur le haut de son duvet. Elle l'attrape presque, se secoue, et le canard glisse à côté d'elle. Il tombe très près de sa main, mais derrière un repli de son drap. Jacqueline a suivi des yeux le mouvement, elle l'a même suivi de la main qui cherchait à saisir. Mais dès que le canard a disparu... plus

rien ! Elle n'a nullement l'idée de chercher derrière le repli du drap, ce qui serait pourtant bien facile (elle le tortille machinalement et sans aucune recherche). Seulement, chose curieuse, elle recommence à se secouer elle-même, comme elle faisait en essayant d'atteindre le canard, et regarde un instant à nouveau le haut du duvet.

Je sors alors le canard de sa cachette et le mets trois fois à proximité de sa main. Les trois fois, elle cherche à le saisir, mais, au moment où elle va le toucher, je le replace ostensiblement sous le drap. Jacqueline retire alors aussitôt sa main et renonce. La seconde et la troisième fois je lui fais saisir le canard à travers le drap et elle l'agite un court instant, mais elle n'a pas l'idée de soulever le linge.

Je recommence alors l'expérience initiale. Le canard est sur le duvet. En cherchant à l'atteindre elle le fait à nouveau glisser derrière le repli du drap : après avoir regardé un instant ce repli (qui est donc à proximité de sa main), elle se retourne et suce son pouce.

Je lui présente ensuite sa poupée qui crie. Jacqueline rit. Je la cache derrière le repli du drap : elle grogne. Je fais crier la poupée : aucune recherche. Je la présente à nouveau et l'entoure d'un mouchoir : pas de réaction. Je fais crier la poupée dans le mouchoir : rien.

*Obs. 29.* – Jacqueline, à 0 ; 8 (2), est assise à côté d'une table et regarde une boîte d'allumettes que j'agite au-dessus du plateau de la table en faisant le plus de bruit possible. La boîte passe doucement sous la table, en continuant à résonner : Jacqueline me regarde alors, au lieu de chercher sous la table d'où peut provenir le bruit qu'elle entend.

Plusieurs essais, tous négatifs.

A 0 ; 8 (16), je mets sous ses yeux ses clochettes sous la couverture, en faisant bouler pour faciliter les recherches. Je secoue le tout pour que les clochettes sonnent. Aucune réaction. Tant qu'elle entend le bruit, elle rit, mais ensuite elle suit mes doigts des yeux au lieu de chercher sous la couverture.

Je tire ensuite le cordon attaché aux clochettes, qui est resté visible. Elle imite et écoute le son mais ne cherche toujours pas sous la couverture. Je soulève alors celle-ci pour faire voir l'objet : Jacqueline tend la main avec précipitation, mais, au moment où elle va l'atteindre, je le recouvre et Jacqueline retire sa main. Je refais l'expérience mais en cachant cette fois les clochettes derrière un simple repli du drap : même réaction négative, malgré le son entendu. Les essais suivants ne donnent rien de plus.

A 0 ; 9 (8), donc à l'âge où elle sait fort bien enlever un écran bouchant sa vue (voir obs. 26 et 27), Jacqueline joue avec un perroquet. Je le lui enlève des mains et le mets derrière le repli de drap qu'elle a sous les yeux. Je tape dessus, et la grenaille résonne. Jacqueline fait de même, mais ne cherche pas sous le drap. Je laisse alors entrevoir quelques millimètres de l'extrémité de la queue : elle le regarde curieusement, comme sans comprendre. Elle cherche à saisir mais attrape le drap en même temps que le perroquet : elle tripote alors le tout sans pouvoir dissocier.

*Obs. 30.* – Lucienne, à 0 ; 8 (12), se conduit comme Jacqueline à pareille date : lorsqu'elle est sur le point de saisir un objet et qu'on le fait disparaître sous un mouchoir, une couverture tendue ou la main de l'observateur, elle renonce aussitôt.

Lorsque je cache son hochet sous la couverture et le fais résonner, elle regarde dans la bonne direction mais examine sans plus la couverture elle-même, sans chercher à la soulever.

A 0 ; 8 (15), Lucienne est assise et cherche à reprendre une cigogne en celluloid (contenant de la grenaille) qu'elle vient de tenir et de secouer [.../...]

(voir obs. 22). Je pose cette cigogne à côté de son genou droit, en la recouvrant d'un bord du linge sur lequel se trouve précisément l'enfant : rien ne serait donc plus simple que de la retrouver. En outre, Lucienne a suivi très attentivement du regard chacun de mes gestes, qui ont été lents et bien visibles. Cependant, dès que la cigogne disparaît sous le linge, Lucienne quitte celui-ci des yeux et regarde ma main. Elle l'examine avec grand intérêt mais ne s'occupe plus du linge.

Je dégage la cigogne, sous les yeux de Lucienne. Celle-ci prend l'objet, ce qui a pour effet de réveiller son intérêt. J'ai soin de répéter cette manœuvre, par précaution, après tous les essais suivants. En outre le fait de découvrir la cigogne sous les yeux de l'enfant devrait aider celui-ci : ses réactions négatives ont donc d'autant plus d'intérêt.

Essais 2-7 : toujours rien, sinon que Lucienne regarde mes mains vides avec stupéfaction.

Essai 8 : je tape sur le linge, après y avoir caché la cigogne au vu de l'enfant. Lucienne entend la cigogne et tape à son tour. Or, dès qu'elle perçoit le son ainsi produit, elle regarde ma main (laquelle est appuyée sur le bord du berceau à 30 cm. de là), comme si la cigogne devait y être encore, ou devait y être à nouveau.

Essais 9-12 : présentations partielles, décrites dans l'obs. 22.

Essais 13-15. Lorsque la cigogne est à nouveau cachée complètement, Lucienne revient à ses réactions négatives. Elle recommence à regarder ma main lorsqu'elle entend la cigogne sous le linge. Il lui arrive même à deux reprises de taper sur ma main, comme elle vient de le faire sur la cigogne recouverte du linge : nouvelle preuve qu'elle considère la cigogne comme devant émaner de cette main.

A 0 ; 8 (16), donc le lendemain, la même expérience donne le même résultat : Lucienne continue de chercher dans mes mains lorsqu'elle a elle-même tapé sur la cigogne recouverte du linge.

Obs. 31. – A 0 ; 9 (7), Lucienne cherche à saisir une oie en celluloïd que je recouvre d'une couverture, soit entièrement, soit partiellement. On a vu, dans l'obs. 23, le début des réactions : Lucienne a beau saisir l'oie avec précision lorsqu'elle en aperçoit le bec (elle la dégage dans ce cas de la couverture et soulève même celle-ci d'avance), elle demeure incapable de chercher l'objet lorsqu'il est entièrement recouvert.

A la fin de l'expérience, je facilite les choses de la manière suivante : l'animal étant sous la couverture et Lucienne ayant retiré sa main je tape sur l'oie, qui résonne alors très clairement. Lucienne m'imité aussitôt, tape de plus en plus fort et rit ; mais elle n'a pas l'idée de soulever l'écran. Je laisse alors à nouveau passer le bec : Lucienne soulève aussitôt la couverture pour chercher la bête. Je la recouvre ensuite : elle tape, rit, regarde un instant mes mains, mais ne touche plus à l'écran.

Obs. 32. – Laurent, comme on l'a vu (obs. 24), cesse de pleurer, à 0 ; 6 (19), et jusque vers 0 ; 9, au moment où il voit disparaître le biberon qu'il désirait : tout se passe donc comme si l'enfant admettait qu'il cesse d'exister substantiellement. En particulier, à 0 ; 7 (3), Laurent est à la diète depuis une semaine, il crie de faim après chaque repas et retient frénétiquement son biberon ; cependant il suffit que je cache lentement l'objet derrière mon bras ou mon dos pour que Laurent se calme. Il hurle en le voyant disparaître, mais, au moment précis où il ne le voit plus, il cesse de réagir.

A 0 ; 7 (28), je lui présente un grelot derrière un coussin (le coussin de l'obs. 27) : tant qu'il voit le grelot, si peu que ce soit, il essaie de le saisir par-dessus l'écran, qu'il abaisse plus ou moins intentionnellement. Mais il [.../...]

suffit que le grelot disparaisse entièrement pour ne plus donner lieu à aucune recherche.

Je reprends alors l'expérience en me servant de ma main comme écran. Laurent a le bras tendu et va saisir le grelot au moment où je le fais disparaître derrière ma main (ouverte et placée à 15 cm. de lui) : il retire aussitôt son bras, comme si le grelot n'existait plus. Je secoue alors ma main, en la présentant toujours de dos et en retenant le grelot collé contre ma paume : Laurent regarde attentivement, très surpris de retrouver le bruit du grelot, mais il ne cherche pas à le saisir. Je retourne légèrement la main et il voit le grelot : il tend alors la sienne dans la direction de l'objet. Je cache à nouveau le grelot en changeant la position de ma main : Laurent retire la sienne. Bref, il n'a nullement encore la notion que le grelot est « derrière » ma main, car il ne conçoit pas l'« envers » de celle-ci (voir obs. 24, réaction 3).

Après quoi, je pose le grelot devant lui, mais, au moment où, le bras tendu, il va le saisir, je le recouvre d'une mince étoffe : Laurent retire sa main. Il tape de l'index sur le grelot, à travers le linge, et le grelot résonne : Laurent regarde avec grand intérêt ce phénomène, puis il suit des yeux ma main que je retire ouverte et la fixe un moment (comme si le grelot allait en surgir). Mais il ne soulève pas le linge.

Obs. 33. – A partir de 0 ; 8 environ, comme on l'a vu (obs. 27), Laurent commence à écarter l'écran ou même à se pencher pour voir par-dessus. Mais, durant toute cette phase intermédiaire entre le troisième et le quatrième stade, il ne parvient toujours point à soulever l'écran lorsque l'objet a entièrement disparu. C'est ainsi que, à 0 ; 8 (8) il est incapable de retrouver ma montre sous son petit oreiller, posé devant lui. La chose est d'autant plus curieuse qu'il vient de rechercher de la main (en dehors du champ visuel) la montre qui lui échappait (« objet tactile » et « préhension interrompue » : voir obs. 17). Mais, lorsque je place la montre sous ses yeux et que, au moment où il va la saisir, je la recouvre de son petit oreiller, il retire la main en grognant. Il lui serait pourtant bien facile de soulever son oreiller, comme il le fait sans cesse en jouant.

A 0 ; 8 (25), Laurent me regarde alors que je mets un coussin contre ma figure. Il commence par se hausser pour m'apercevoir par-dessus l'écran, puis il en vient à enlever l'écran (il me sait donc présent). Mais lorsque je me couche devant lui, avec le coussin sur ma tête, il ne le soulève pas, même si je dis « coucou ». Il regarde simplement mon épaule à l'endroit où je disparaissais sous le coussin, et ne réagit plus. – De même les objets qu'il me voit cacher sous le coussin ne donnent lieu à aucune réaction. Ce n'est qu'après 0 ; 9 qu'il se met à chercher l'objet en de telles conditions.

En bref, tant que la recherche de l'objet disparu prolonge sans plus les mouvements d'accommodation en cours, l'enfant réagit à cette disparition. Dès qu'il s'agit, au contraire, de faire plus, c'est-à-dire d'interrompre les mouvements de préhension, d'accommodation visuelle, etc., pour soulever un écran conçu comme tel, l'enfant renonce à toute recherche active : il se borne à regarder la main de l'expérimentateur comme si l'objet devait en émaner. Même lorsqu'il entend l'objet sous le linge servant d'écran, il ne paraît pas croire à sa permanence substantielle.

Comment donc interpréter l'ensemble des conduites de ce stade ? Elles marquent assurément un progrès notable sur celles [.../...]

du stade précédent. Un degré de plus de permanence est attribué aux tableaux disparus, puisque l'enfant s'attend à les retrouver non seulement à l'endroit même où ils ont été laissés, mais encore en des lieux situés sur le prolongement de leur trajectoire (réaction à la chute, préhension interrompue, etc.). Seulement, à comparer ce stade au suivant, nous constatons que cette permanence demeure liée exclusivement à l'action en cours et n'implique pas encore l'idée d'une permanence substantielle indépendante de la sphère d'activité de l'organisme. Tout ce que postule l'enfant, c'est qu'en continuant de tourner la tête ou de la baisser, il verra telle image disparue à l'instant, qu'en abaissant la main il retrouvera l'impression tactile éprouvée tôt auparavant, etc. Il témoigne, en outre, d'impatience ou de déception en cas d'échec. Il sait toujours, en fin de compte, rechercher le tableau en sa position absolue, c'est-à-dire là où il l'a observé au début de l'expérience (dans les mains de l'expérimentateur, par exemple) : mais ce retour à la position initiale est encore déterminé par l'activité propre, le privilège de cette position étant dû simplement au fait qu'elle caractérisait le début de l'action en cours.

Mais deux explications pourraient rendre compte de cette limitation apparente de la permanence objective. On pourrait admettre, en premier lieu, que l'enfant croit comme nous à un univers d'objets substantiels ; seulement il ne prêterait attention qu'aux choses sur lesquelles il peut agir, les autres lui devenant aussitôt indifférentes et étant immédiatement oubliées. Selon la seconde explication, au contraire, les tableaux perçus ne seraient doués de permanence réelle que dans la mesure où ils dépendraient de l'action propre : l'enfant se représenterait ainsi l'existence de ces tableaux comme résultant en quelque sorte de l'effort même qui est accompli pour les utiliser et pour les retrouver.

S'il n'est guère possible de trancher entre ces deux hypothèses lorsque l'on s'en tient aux seules données du présent stade, l'examen de l'évolution entière de la notion d'objet, semble imposer le choix de la seconde, surtout si l'on se réfère aux implications cachées sur lesquelles chacune repose en réalité. Si la première était vraie, en effet, il faudrait admettre que l'enfant conçoit d'emblée l'univers comme extérieur à l'action propre et distingue donc celle-ci des relations qui existent entre les choses comme telles. En outre, et par cela même, il faudrait admettre que l'univers initial est d'emblée spatial, non seulement en tant qu'il est perçu, mais encore en tant que les objets disparus sont censés occuper une position déterminée. Au contraire, la seconde hypothèse attribue à l'enfant une sorte de solipsisme pratique

tel que les tableaux externes ne soient pas dissociés d'emblée des activités qui les utilisent, et tel que le moi s'ignore comme sujet, pour fondre dans les choses elles-mêmes les impressions d'effort, de tension, de désir et de satisfaction qui accompagnent les actes. L'univers primitif ne serait donc pas organisé spatialement, sinon en fonction de l'action en cours, et l'objet n'existerait pour le sujet que dans la mesure où il dépend de cette action elle-même. Or si le problème est posé dans ces termes, tout semble parler en faveur de la seconde solution. D'une part, on ne voit pas comment l'enfant dissocierait de son activité l'univers en tant que permanent, puisque précisément il ne cherche pas encore à agir sur les choses disparues et n'éprouve donc en rien leur résistance à son égard. D'autre part, la suite nous montrera que ses conduites les plus significatives s'opposent à ce qu'on lui attribue la croyance en un espace immobile et général dans lequel prendraient place les objets non visibles, aussi bien que les autres, et son propre corps, aussi bien que les choses. En réalité, le sujet n'existe pas pour sa propre conscience et se situe encore moins dans l'espace : dès lors les choses ne s'ordonnent spatialement que dans l'action immédiate et ne demeurent permanentes qu'en fonction de cette action.

En effet, l'enfant ignore, à ce stade, le mécanisme de ses propres actions et ne les dissocie donc pas des choses elles-mêmes : il n'en connaît que le schème total et indifférencié – nous l'avons appelé le « schème d'assimilation » – englobant en un acte unique les données de la perception extérieure ainsi que les impressions internes de nature affective, kinesthésique, etc. Tant que l'objet est présent, il est assimilé à ce schème et ne saurait donc être conçu en dehors des actes auxquels il donne lieu. Lorsqu'il disparaît, ou bien il est oublié parce que trop peu dynamogène, ou bien il laisse la place à un sentiment de déception ou d'attente, et au désir de continuer l'action. Il se produit alors ce qui fait l'essentiel de la réaction circulaire ou assimilation reproductrice : un effort de conservation. Cet effort s'irradie comme toujours en mouvements prolongeant l'action en cours, et, si le tableau disparu est retrouvé, il apparaît sans plus comme le couronnement de cette action. Rien de tout cela n'implique ainsi la permanence substantielle : la permanence dont il s'agit n'est encore que celle dont est imprégnée l'activité circulaire en général, c'est-à-dire en définitive l'activité assimilatrice elle-même. L'univers de l'enfant n'est toujours qu'un ensemble de tableaux, sortant du néant au moment de l'action, pour y rentrer avec son extinction. Il s'y ajoute seulement cette circonstance que les tableaux subsistent plus longtemps qu'auparavant,

parce que l'enfant cherche à faire durer ces actions plus que par le passé : ou bien donc il retrouve, en prolongeant celles-ci, les tableaux disparus, ou bien il suppose ces derniers « à disposition » dans la situation même où a débuté l'acte en cours.

La preuve que cette interprétation est la bonne, si pénible soit elle pour notre réalisme, c'est que l'enfant ne fait rien pour rechercher l'objet lorsqu'il n'est ni dans le prolongement du geste esquissé, ni dans sa position initiale : les obs. 28-33 sont ici décisives.

Seulement ne pourrait-on pas rendre compte de ces derniers faits en invoquant simplement l'impéritie motrice ou les défauts de la mémoire de l'enfant ? Nous ne voyons guère comment. Il n'y a, d'une part, rien de difficile pour le bébé de 7-9 mois à soulever un linge, une couverture, etc. (il le fait bien dans les obs. 26 et 27). D'autre part, nous allons voir, en étudiant les conduites du quatrième stade, que la constitution de l'objet est loin d'être achevée lorsque l'enfant commence à chercher sous les écrans : il ne tient pas compte d'abord des déplacements perçus et recherche toujours l'objet en sa position initiale !

Mais alors ne pourrait-on pas dire que l'objet existe d'emblée substantiellement, sa localisation dans l'espace étant seule sujette à difficultés ? Comme nous le verrons plus loin, une telle distinction est en fait dénuée de signification : exister à titre d'objet, c'est être ordonné dans l'espace, car l'élaboration de l'espace n'est précisément autre chose que l'objectivation des tableaux perçus. Une réalité qui demeure simplement « à disposition » de l'action sans être située dans des « groupes » objectifs de déplacements n'est donc pas un objet : c'est uniquement un acte virtuel.

Une dernière remarque. L'état de choses dans lequel nous laisse ce troisième stade est encore incohérent. D'une part l'enfant tend à attribuer une certaine permanence visuelle aux tableaux prolongeant ses accommodations du regard. D'autre part, il tend à retrouver ce qui lui sort des mains et à constituer ainsi une sorte d'objet tactile. Mais il n'y a pas encore jonction entre ces deux cycles : l'enfant ne cherche pas encore à saisir la chose qui disparaît de son champ visuel sans avoir été en contact avec ses mains tôt auparavant. Ce sera l'œuvre du quatrième stade que d'opérer cette coordination.

§ 3. LE QUATRIÈME STADE : RECHERCHE ACTIVE DE L'OBJET DISPARU, MAIS SANS TENIR COMPTE DE LA SUCCESSION DES DÉPLACEMENTS VISIBLES. — Une conquête essentielle définit le début de ce quatrième stade.

L'enfant ne se borne plus à chercher l'objet disparu lorsque celui-ci se trouve dans le prolongement des mouvements d'accommodation : il le cherche dorénavant en dehors même du champ de la perception, c'est-à-dire derrière les écrans qui ont pu s'interposer entre le sujet et le tableau perçu. Cette découverte est due au fait que l'enfant commence à étudier les déplacements des corps (en les saisissant, les remuant, les balançant, les cachant et les retrouvant, etc.) et à coordonner ainsi la permanence visuelle et la permanence tactile dont nous venons de voir qu'elles demeuraient sans lien au cours du précédent stade.

Seulement de telles découvertes ne marquent pas encore, quoi qu'il en puisse sembler, l'avènement définitif de la notion d'objet. L'expérience montre, en effet, que lorsque l'objet disparaît successivement en deux endroits distincts, ou davantage, l'enfant lui confère encore une sorte de position absolue : il ne tient pas compte de ses déplacements successifs, pourtant bien visibles, et paraît raisonner comme si l'emplacement où l'objet a été retrouvé la première fois demeure celui où on le retrouvera quand on le voudra. L'objet du quatrième stade reste donc encore intermédiaire entre la « chose à disposition » des stades précédents et l'« objet » proprement dit des cinquième et sixième stades.

A quel âge l'enfant commence-t-il à rechercher l'objet caché derrière un écran ? D'après nos observations, c'est entre 8 et 10 mois <sup>1</sup>. Mais il est assez malaisé de déterminer avec précision cette limite entre le troisième et le quatrième stade, et si l'on veut s'en tenir à un critère précis, c'est-à-dire à l'apparition de la conduite qui consiste à soulever l'écran pour trouver l'objectif, c'est vers 0 ; 9 seulement que débute le présent stade, c'est-à-dire avec un décalage bien compréhensible, par rapport au stade correspondant du développement de l'intelligence (vol. I, chap. IV) :

*Obs. 34.* — Laurent, à 0 ; 8 (29), s'amuse avec une boîte de fer blanc (voir vol. I, obs. 126). Je la lui prends et la place sous son oreiller : alors que quatre jours auparavant l'enfant ne réagissait pas en pareille circonstance (voir obs. 33), il saisit cette fois l'oreiller et aperçoit la boîte dont il s'empare d'emblée. Même réaction lors d'une seconde épreuve. Mais est-ce le hasard ou la conduite est-elle intentionnelle ? Il n'y a là sans doute qu'un simple

<sup>1</sup> Voir à cet égard l'obs. de 0 ; 9 citée par STERN, *Psychol. der frühen Kindheit*, 4<sup>ème</sup> édit., p. 97.

Dans leurs *Kleinkindertests*, M<sup>mes</sup> BÜHLER et HETZER considèrent comme caractéristique des neuvième et dixième mois la conduite qui consiste à trouver un jouet sous un linge plié lorsque ce jouet a été caché sous les yeux mêmes de l'enfant (voir test 7 de la série IX, à la p. 49). Dès le huitième mois, il est vrai, les enfants observés par ces auteurs peuvent retrouver un objet à moitié caché dans une poche (test 8 de la série VIII, p. 47, fig. 15), mais comme une partie du jouet reste visible, il s'agit d'une conduite relative à notre troisième stade.

essai de la part de Laurent et point encore une anticipation réelle. Preuve en soit son inertie dès que je modifie un peu les conditions de l'expérience. A la troisième épreuve, je place en effet la boîte à 15 cm. de lui et, dès qu'il tend la main, je recouvre l'objet du même oreiller : il retire aussitôt sa main.

Les jours suivants, réactions analogues, difficiles à interpréter. A 0 ; 9 (17), par contre, il suffit qu'il voie disparaître un étui à cigares sous un coussin, pour qu'il soulève l'écran et découvre l'objet. Lors des premiers essais, l'étui était complètement caché : Laurent l'a néanmoins retrouvé facilement. Ensuite j'ai laissé apparaître une fraction de l'objet : l'effort est alors décuplé, Laurent déplaçant d'une main le coussin et cherchant de l'autre à attraper l'étui. D'une manière générale, lorsque l'objet disparaissait complètement, Laurent présentait moins d'entrain, mais il y a eu recherche jusqu'au bout.

A 0 ; 9 (20), il retrouve de même ma montre sous un duvet, sous un linge, etc. A 0 ; 9 (24), il cherche un petit canard sous son oreiller, sous un linge étalé, etc. La conduite est désormais acquise et s'accompagne d'un intérêt croissant.

*Obs. 35.* – Jacqueline a présenté jusqu'à 0 ; 9 (22), comme on l'a vu, des réactions typiques du troisième stade (voir obs. 8 9, 13 14, 25 et 28 29). Néanmoins, dès 0 ; 9 et même dès 0 ; 8 (15), on observe déjà chez elle certaines recherches sporadiques de l'objet caché.

Les plus élémentaires dérivent sans plus de la « suppression des obstacles empêchant la perception » dont nous avons parlé à propos des obs. 26 et 27 : à un moment donné, au lieu d'enlever sans plus l'oreiller ou le drap qui recouvrent sa figure, elle parvient à les écarter lorsqu'ils sont sur autrui :

Par exemple, à 0 ; 8 (14), Jacqueline est couchée dans mon lit, à côté de moi. Je me couvre la tête en criant « coucou », je ressors et je recommence : elle rit alors aux éclats puis me débarrasse des draps pour me retrouver. Attitude d'attente et de vif intérêt.

A 0 ; 8 (16), elle est en face d'une couverture dressée entre elle et moi, à portée de sa main mais ne la touchant pas. Je suis donc derrière cet écran et j'appelle. Elle répond à chaque son, mais n'a pas l'idée d'abaisser la couverture. Je me soulève et me montre le plus brièvement possible, puis je disparais derrière la couverture. Elle abaisse alors celle-ci de la main et tend la tête pour me voir. Elle rit de son succès. Je recommence en me baissant davantage : elle abaisse encore la couverture. Jacqueline finit par l'enlever lorsqu'elle me recouvre complètement.

Ces deux conduites sont évidemment déjà du quatrième stade en ce qui concerne le mécanisme de l'intelligence, puisqu'il y a subordination des moyens aux fins avec coordination de schèmes hétérogènes. En ce qui concerne, par contre, la notion d'objet (dont l'élaboration est naturellement en retard sur les progrès du fonctionnement intellectuel en général, puisqu'elle résulte de ces progrès au lieu de les engendrer à elle seule), de telles observations restent à mi-chemin entre le troisième et le quatrième stade : Jacqueline postule évidemment ma présence dans les draps ou la couverture, et en cela elle est déjà du quatrième stade, mais les mouvements qu'elle fait pour me retrouver prolongent tellement ceux de l'obs. 26 27 qu'ils participent encore du troisième stade. – Notons, en outre, que l'objet recherché au cours de ces deux conduites est une personne et que les personnes constituent évidemment les plus faciles à substantifier des tableaux sensoriels perçus par l'enfant : il est donc naturel qu'à 0 ; 8 (15) déjà, Jacqueline se comporte ainsi que l'on vient de voir à l'égard de son père, alors qu'elle ne retrouve point un jouet quelconque caché sous un écran,

En ce qui concerne la recherche des objets inanimés disparus sous les écrans, les premières tentatives de Jacqueline ont eu lieu à 0 ; 9 (8) et à 0 ; 9 (20). – A 0 ; 9 (8), c'est-à-dire juste après les faits de l'obs. 29, Jacqueline est assise sur un canapé et cherche à attraper ma montre. Je mets celle-ci sous le rebord de la couverture sur laquelle est l'enfant : Jacqueline tripote aussitôt ce bord de couverture et aperçoit la montre, dont elle s'empare. Je cache à nouveau l'objet, elle le retrouve, et ainsi huit fois de suite.

Les jours suivants, elle retombe dans le désintérêt à l'égard des objets disparus. A 0 ; 9 (20), par contre, je cache son perroquet sous son duvet après qu'elle se soit amusée à soulever celui-ci spontanément : elle reprend alors le duvet, le soulève, aperçoit le perroquet et l'attrape. Au second essai, même jeu, mais avec une certaine lenteur. Au troisième essai, la recherche semble ne plus l'intéresser du tout.

A 0 ; 9 (21) et 0 ; 9 (22), Jacqueline retombe dans les conduites caractéristiques du troisième stade (voir obs. 14), puis, à 0 ; 9 (23), fait un nouveau progrès :

*Obs. 36.* – Jacqueline, à 0 ; 9 (23), c'est-à-dire le lendemain de la dernière observation relevée sur elle relativement à la « préhension interrompue » (obs. 14), présente une réaction qui appartient nettement à celles du quatrième stade tout en prolongeant celles du troisième.

On se rappelle, en effet, qu'à 0 ; 9 (21) et 0 ; 9 (22), lorsque Jacqueline cherchait à saisir un objet sur ses genoux et que j'interposais un écran entre sa main et la chose, elle renonçait à sa tentative sauf si ses doigts avaient déjà effleuré l'objet. Or, à 0 ; 9 (23), mise dans la même situation, elle poursuit sa recherche à condition toutefois que le geste de saisir ait déjà été esquissé avant la disparition visuelle de l'objet.

C'est ainsi que je pose une gomme sur ses genoux et que je la cache de la main au moment où elle tend la sienne. Jacqueline a sa propre main à 5 cm. au moins de la gomme et n'a donc pas encore touché l'objectif : pourtant elle continue de chercher sous ma main, jusqu'à succès complet. Il arrive également qu'elle ait sa main au-dessus de la mienne, au moment où je cache la gomme : elle n'en cherche pas moins cette dernière. Par contre, si le geste de prendre n'a pas été esquissé avant que je cache la gomme, il ne se déclenche pas après coup.

*Obs. 37.* – A 0 ; 10 (3), je reprends la même expérience. Je lui mets une petite éponge sur les genoux et la cache avec ma main. Or, contrairement à ce qui se passait il y a quelques jours, Jacqueline saisit aussitôt ma main et la rejette de côté, puis elle s'empare de l'objet. Il en est ainsi un grand nombre de fois avec n'importe quoi : pinces, pipe, etc. En outre, même si Jacqueline n'a esquissé aucun geste avant que je cache l'objet, elle le cherche une fois qu'il est caché.

Un moment après, je mets son perroquet sous une couverture : elle soulève aussitôt celle-ci et cherche l'objet.

Mêmes réactions à 0 ; 10 (6) et les jours suivants. A 0 ; 10 (12), elle gratte un drap du dehors, et toutes les fois qu'elle le fait, je sors mon index de dessous ce drap, ce qui la fait rire. A un moment donné, elle gratte, mais je ne sors plus ma main : elle soulève alors le drap pour la chercher. Un moment après, nouvelle déception : elle soulève de nouveau le drap, mais comme elle ne voit toujours pas ma main, que je retire à dessein plus profondément, elle soulève plus haut encore le drap jusqu'à ce qu'elle aperçoive mes doigts.

Il est donc bien clair qu'elle croit à l'existence substantielle de l'objet disparu, quel que soit l'écran interposé entre elle et lui.

*Obs. 38.* – Lucienne, à 0 ; 9 (25), présente, comme Jacqueline au même âge, des conduites intermédiaires entre celles du second et celles du troisième stade. De plus, ces conduites intermédiaires de Lucienne sont intéressantes en ce qu'elles annoncent d'emblée le caractère propre du présent stade, qui est la difficulté à concevoir les positions successives de l'objet disparu. Nous distinguerons deux phases dans l'expérience : I et II.

I. Lucienne est assise sur un linge. Je mets sous le bord de celui-ci une poupée familière en caoutchouc, qu'elle aime à sucer et à mordiller. Lucienne me regarde (l'opère très lentement et visiblement), mais elle ne réagit pas.

Second essai. Je laisse passer, cette fois, les pieds de la poupée : Lucienne s'en empare immédiatement et tire la poupée de dessous le linge.

Troisième essai. Je cache à nouveau l'objet complètement. Lucienne tripote alors le linge, en vient à le soulever, comme si elle faisait la découverte de ce nouveau procédé au cours même de son tâtonnement, et aperçoit une extrémité de la poupée : elle se penche pour mieux voir et la regarde, très étonnée. Elle ne la prend finalement pas.

Essais 4 et 5 (la poupée est dorénavant cachée chaque fois complètement) : réaction négative.

Sixième essai : Lucienne tripote à nouveau le linge et fait apparaître la moitié de l'objet. Elle le regarde cette fois encore avec un grand intérêt et longuement, comme si elle ne le reconnaissait pas. Puis elle le saisit et suce.

Septième essai : Lucienne cherche d'emblée, saisit le linge et la poupée ensemble, et a de la peine à les dissocier.

Huitième essai : elle soulève d'emblée le linge, mais se penche encore pour voir de près la poupée avant de la saisir, comme si elle n'était pas sûre de son identité.

II. Premier essai. Je mets maintenant la poupée sous une couverture, à 10 cm. de la place primitive. Je soulève cette couverture, pose la poupée sur le sol et la recouvre lentement et visiblement. Sitôt la poupée cachée Lucienne manifeste sa colère, bien qu'il lui soit aussi facile qu'auparavant de la retrouver. Elle grogne un instant, mais ne cherche nulle part.

Deuxième essai. Je remets la poupée sous le linge primitif : Lucienne la cherche aussitôt et la trouve.

Troisième essai. Je place de nouveau l'objet sous la couverture. Or chose étrange, Lucienne, non seulement n'essaie pas de soulever celle-ci, mais encore tripote et finit par soulever le linge lui-même !

Essais 4-6 : même réaction. Le soir du même jour, même expérience : Lucienne ne cherche que sous le linge et jamais sous la couverture !

Comme on le voit, les obs. 34, 36 et 38 font transition entre le précédent et le présent stade. Il y a certes quelque chose de nouveau, en ce sens que dans chacune de ces observations, aussi bien les obs. 36 et 38 que l'obs. 37, l'enfant se livre à une recherche active de l'objet disparu : il ne se contente pas de prolonger un geste d'accommodation (comme de baisser les yeux, tourner la tête, etc.), mais il écarte l'écran qui masque l'objet, ou cherche sous l'écran. Seulement, dans l'obs. 36, l'enfant ne se livre à cette recherche que s'il a esquissé au préalable le geste de la préhension, quand l'objet était encore visible. Tout se passe donc comme si l'enfant n'avait pas encore assez de foi en la permanence pour se livrer à une recherche de l'objet, lorsque cette

recherche n'a pas été commencée en présence de celui-ci ! De même, dans l'obs. 38, l'enfant n'essaie que peu à peu de chercher sous l'écran, et lorsqu'il a trouvé la chose désirée, il l'examine comme s'il doutait de son identité. Dans la suite, au contraire (obs. 37 et fin de l'obs. 38), la recherche a toujours lieu, dans les limites du moins que nous allons maintenant définir.

Le grand intérêt du stade est, en effet, que la recherche active de l'objet disparu n'est pas d'emblée générale, mais reste soumise à une condition restrictive : l'enfant ne cherche et ne conçoit l'objet qu'en une position privilégiée, qui est celle du premier endroit où il a été caché et retrouvé. C'est cette particularité qui nous permet d'opposer le présent stade aux suivants, et sur laquelle il convient d'insister maintenant.

La chose se passe comme suit, du moins dans la période la plus caractéristique du stade. Soit un objet que l'on cache en A : l'enfant le cherche et le trouve. Après quoi, on met l'objet en B, en le recouvrant sous les yeux de l'enfant : celui-ci qui n'a cessé de regarder l'objet et l'a bien vu disparaître en B, cherche néanmoins d'emblée à le retrouver en A ! C'est ce que nous appellerons la « réaction typique » du quatrième stade. Vers la fin du stade apparaît une réaction que nous considérerons comme « résiduelle » et qui est la suivante : l'enfant suit des yeux l'objet en B, le cherche à cette seconde place et, s'il ne le trouve pas immédiatement (parce que l'objet est enfoui trop profondément, etc.), retourne alors en A.

Commençons par décrire la « réaction typique ». Il est à noter que cette réaction était annoncée dès le troisième stade par une série d'indices auxquels l'on a sans doute pris garde. On a remarqué, par exemple, que dans les obs. 28-30, montrant que l'enfant du troisième stade renonce à chercher l'objet caché derrière un écran, le sujet ne renonce en réalité pas à toute investigation, mais il recherche l'objet à la place même où il se trouvait avant d'avoir été mis sous l'écran. Ainsi Jacqueline, dans l'obs. 28, recherche le canard sur le haut de son duvet et recommence même à se secouer pour le faire tomber, alors qu'elle l'a vu glisser de là haut sous un repli du drap. Dans l'obs. 30, Lucienne, après m'avoir vu mettre une cigogne sous un linge, regarde ma main comme pour voir si la cigogne s'y trouve encore. De telles conduites nous ont paru démontrer que l'objet n'est pas encore, à ce stade, une chose substantielle demeurant là où elle s'est déplacée, mais une chose « à disposition » là où l'action l'a déjà utilisée. Or, c'est précisément ce qui se produit durant tout le quatrième stade : l'enfant apprend bien à chercher l'objet derrière un écran – et c'est là qu'il est en progrès sur le second stade –, mais il

revient toujours au même écran, même si l'on déplace la chose d'une situation à l'autre, parce que l'écran primitif lui paraît constituer l'endroit privilégié où réussit l'action de retrouver :

*Obs. 39.* – Jacqueline, à 0 ; 10 (3), tôt après les faits consignés ce jour-là dans l'obs. 37, regarde son perroquet posé sur ses genoux. I. Je pose ma main sur l'objet : elle la soulève et saisit le perroquet. Je le lui reprends, et, sous ses yeux, je l'éloigne très lentement pour le mettre sous un tapis, à 40 cm. de là. Pendant ce temps je remets ma main sur ses genoux. Dès que Jacqueline cesse de voir le perroquet, elle reporte son regard sur ses genoux, soulève ma main et cherche dessous. La réaction est la même durant trois essais successifs.

II. Je simplifie alors l'expérience de la manière suivante : au lieu de cacher le perroquet sous le tapis, je le pose bien en vue sur un rebord de table, à 50 cm. Au premier essai, Jacqueline soulève ma main et cherche visiblement dessous, non sans regarder à chaque instant le perroquet sur la table.

Deuxième essai : elle enlève ma main de ses genoux sans regarder dessous et sans quitter des yeux le perroquet.

Troisième essai : elle quitte un instant du regard le perroquet sur la table et cherche sous ma main très attentivement. Puis elle regarde à nouveau l'objet, en écartant ma main.

Quatrième essai : elle enlève ma main sans plus la regarder. Cette dernière réaction pouvant être due à de l'automatisme, je renonce à l'expérience, pour n'imaginer que quelques jours plus tard le dispositif suivant :

*Obs. 40.* – A 0 ; 10 (18), Jacqueline est assise sur un matelas, sans rien qui puisse la gêner ni la distraire (pas de couvertures, etc.). Je lui prends des mains son perroquet et le cache deux fois de suite sous le matelas, sur sa gauche, en A. Les deux fois, Jacqueline recherche d'emblée l'objet et s'en empare. Ensuite, je le lui reprends des mains et le conduis, très lentement et sous ses yeux, à la place correspondante située à sa droite, sous le matelas, en B. Jacqueline regarde ce mouvement très attentivement, mais, au moment où le perroquet disparaît en B, elle se tourne sur la gauche et le cherche là où il était auparavant, en A.

Au cours des quatre essais suivants, je cache chaque fois le perroquet en B, sans l'avoir mis au préalable en A. Chaque fois, Jacqueline me suit des yeux attentivement. Néanmoins chaque fois, elle cherche d'emblée à retrouver l'objet en A : elle retourne le matelas et l'examine consciencieusement. Durant les deux derniers essais la recherche faiblit cependant.

Sixième essai : ne cherche plus.

A partir de la fin du onzième mois les réactions ne sont plus aussi simples et passent au type que nous appelons « résiduel ».

*Obs. 41.* – Lucienne, à 0 ; 9 (25) déjà, on s'en souvient (obs. 38), se refusait à chercher une poupée sous une couverture après l'avoir trouvée auparavant sous un autre linge. Elle en est même arrivée (*ibid.*, II, 3<sup>e</sup> essai) à chercher la poupée sous le linge après l'avoir vue recouvrir par la couverture.

I. Quelques jours plus tard, à 0 ; 10 (3), Lucienne est assise avec une couverture sur ses genoux et un linge étendu sur le sol, à sa gauche. Je cache sa poupée de caoutchouc sous la couverture, en A : Lucienne soulève celle-ci sans hésiter et cherche. Elle trouve la poupée et la suce. Je mets ensuite la poupée sous le linge en B, en ayant soin que Lucienne me voie bien. Elle

me regarde jusqu'à ce que la poupée soit entièrement recouverte, puis, sans hésiter, revient du regard en A et soulève la couverture. Elle cherche un bon moment déçue.

Même réaction durant quatre expériences successives, avec une régularité parfaite. L'échec ne semble la décourager nullement.

II. Dans la suite, je modifie l'expérience de manière à la simplifier et à la rapprocher de l'obs. 39, série II. Une fois que Lucienne a cherché en A l'objet caché en B, je soulève à nouveau le linge en B pour lui faire voir que la poupée y est toujours, puis je recouvre celle-ci tranquillement : or Lucienne regarde la poupée en B et, comme mue par un élan nouveau, revient en A poursuivre sa recherche !

Essais suivants : même dispositif et mêmes réactions. – On voit donc que la réaction de l'obs. 39 série II n'était pas seulement due à la persévération.

*Obs. 42.* – A 0 ; 10 (9), Lucienne est assise sur un canapé et joue avec un canard en peluche. Je le lui mets sur les genoux et pose sur lui un petit coussin rouge (c'est donc la situation A) : Lucienne soulève aussitôt le coussin et s'empare du canard. Je place ensuite le canard à côté d'elle, sur le canapé, en B, je le recouvre d'un autre coussin, jaune. Lucienne a suivi des yeux toutes mes démarches, mais, dès que le canard est caché, elle revient au petit coussin A, sur ses genoux, le soulève et cherche. Mimique de désappointement : elle le retourne en tous sens et renonce.

Même réaction trois fois de suite.

A 0 ; 10 (26), Lucienne est assise. Je mets un crayon entre ses genoux, en A, sous une couverture. Elle soulève celle-ci et prend le crayon. Je le mets ensuite en B, sous la même couverture mais à sa gauche : Lucienne regarde ce que je fais, regarde l'endroit B un certain temps après que l'objet a disparu, puis elle cherche en A. Dans la suite la réaction change quelque peu et passe au type résiduel (voir obs. 49).

*Obs. 43.* – Laurent, à 0 ; 9 (16), se balance dans son nid-volant. J'accroche dans les cordons, au-dessus de lui, une chaîne qui résonne à chaque balancement. Laurent la regarde sans cesse, très intéressé. Je prends alors la chaîne et la porte très lentement derrière mon dos. Laurent a suivi du regard ce déplacement de l'objet. Sitôt la chaîne cachée, je la secoue et elle bruisse : Laurent me quitte alors des yeux et la cherche en l'air, un bon moment et au mépris de la direction du son qu'il entend. – Cette première observation, bien que non relative à la recherche manuelle de l'objet, montre bien combien Laurent, au début de ce stade, néglige encore l'ordre de succession des déplacements de l'objet lorsqu'il essaie de situer celui-ci.

Dès 0 ; 9 (17), c'est-à-dire dès le lendemain, je retrouve le même comportement dans les recherches manuelles, comme en témoignent les observations suivantes.

*Obs. 44.* – A 0 ; 9 (17), juste après avoir découvert un étui sous un coussin (voir obs. 34), Laurent est placé sur un canapé, entre une couverture A (à droite) et un habit de laine B (à gauche). Je mets ma montre sous A : il soulève mollement la couverture, aperçoit une partie de l'objet, le découvre et le saisit. Il en est de même une seconde et une troisième fois, mais avec une assiduité croissante. Je mets alors la montre sous B : Laurent regarde attentivement cette manœuvre mais, au moment où la montre a disparu sous l'habit B, il se retourne vers la couverture A et cherche l'objet sous cet écran. Je mets à nouveau la montre sous B : il la cherche à nouveau sous A. Par contre, lorsque je replace, pour la troisième fois, la montre sous

l'habit B, Laurent qui a sa main tendue, le soulève d'emblée sans revenir en A : il trouve aussitôt la montre. J'essaie alors une quatrième fois de mettre la montre sous B, mais à un moment où Laurent a les deux mains en l'air : il regarde attentivement mon geste, puis se retourne et cherche à nouveau la montre en A !

On voit donc que, à part l'essai au début duquel Laurent avait déjà sa main dirigée vers l'écran B, l'enfant a régulièrement cherché l'objectif en A alors qu'il venait de le voir disparaître sous B.

*Obs. 45.* – Un quart d'heure après, je reprends une expérience analogue avec Laurent. Il est assis sur un canapé, entre un coussin A (à sa droite) et un coussin B. Il s'amuse d'emblée à soulever B, avant que je cache quoi que ce soit dessous. Je mets alors ma montre sous A : Laurent, qui a suivi des yeux mon geste, cherche mollement sous A, sans trouver, puis saisit le coussin B et s'en amuse. Je remets deux fois de suite la montre sous A : il la cherche et la trouve. Après quoi je la mets sous B : il soulève B et la trouve. Je la remets sous A : il l'y recherche immédiatement. Enfin je la mets deux fois sous B, mais, à chaque reprise, il retourne sous A.

Cette série de réactions est-elle en progrès sur la précédente (le nombre des réponses justes est, en effet, plus grand qu'auparavant) ou bien atteste-t-elle simplement l'absence de réaction systématique, cette absence étant due à un désintérêt relatif et au fait que l'habitude de rechercher les objets disparus est encore trop récente ? La suite va montrer que cette seconde interprétation est la bonne : durant les quelques semaines qui suivent, en effet, plus Laurent fait effort pour retrouver l'objet disparu et plus il le cherche à l'endroit primitif A.

A 0 ; 9 (20), par exemple, Laurent est dans son lit et me regarde alors que je cache sous son duvet A (à sa droite) un canard en celluloïd. Laurent l'y retrouve immédiatement, mais, lorsque je le lui reprends pour le cacher sous le drap B (à sa gauche), il le suit des yeux, puis se retourne et le cherche sous A. Je remets le canard en A : Laurent l'y prend. Je le mets à nouveau en B : Laurent, après avoir vu le linge B recouvrir l'objet, suit des yeux ma propre main et y cherche le canard. Au troisième essai, le canard étant à nouveau en B, Laurent le cherche en A.

A 0 ; 9 (21), Laurent est assis entre un oreiller A et une serviette B. Je cache trois fois de suite ma montre sous A, où Laurent la trouve. Puis je la mets alternativement sous B et sous A. Chaque fois que la montre est sous A, l'enfant l'y retrouve. Mais les deux premières fois qu'elle est sous B, il la recherche sous A. La troisième fois, par contre, il soulève B, mais sa main était déjà à 2 cm. de cette serviette au moment où la montre a disparu par-dessous.

A 0 ; 9 (23), Laurent est assis entre une bavette A et un oreiller B. Je cache ma chaîne de montre deux fois de suite sous A, puis alternativement sous B et sous A. Toutes les fois qu'elle est sous A, Laurent l'y retrouve. Par contre sur cinq essais sous B, il retourne quatre fois sous A et n'essaie qu'une fois de chercher l'objectif sous B. Ce dernier geste s'explique peut-être comme précédemment, par le fait qu'il était esquissé avant que l'objet disparaisse entièrement du champ visuel.

A 0 ; 9 (26), l'enfant est assis entre une bavette A et un linge B. Je cache un canif sous A deux fois de suite : Laurent l'y retrouve. Après quoi je le cache alternativement dix fois sous A et dix fois sous B. Lorsque le canif est sous A, Laurent l'y recherche chaque fois sans hésiter. Par contre, sur dix essais sous B, Laurent a cherché huit fois l'objet sous A (il l'a cependant chaque fois bien vu disparaître sous B), et deux fois seulement sous B.

A 0 ; 9 (28), Laurent est assis entre deux oreillers A et B. Je cache ma montre alternativement en A et en B (en commençant une seule fois sous A, qui est à gauche) : sur cinq épreuves sous B, il n'y en a pas une de réussie, l'enfant retournant chaque fois sous A !

A 0 ; 9 (30), de même, Laurent regarde disparaître alternativement sous chaque oreiller tantôt ma montre, tantôt le canard en celluloïd, tantôt un chat en peluche qu'il vient de recevoir. Malgré l'attrait de ces objectifs, il ne les cherche que sous A et pas une fois sous B, quoiqu'il les y voie disparaître !

Il en est de même à 0 ; 10 (4), et jusqu'à 0 ; 10 (16).

On voit donc que, si les réactions de Laurent sont un peu moins systématiques que celles de Jacqueline et de Lucienne, elles n'en sont pas moins nettes. Dans les grandes lignes, on peut dire que, entre 0 ; 9 (17) et 0 ; 10 (16), Laurent recherche l'objet, lorsque celui-ci passe d'une position initiale A à une position ultérieure B, en A beaucoup plus souvent qu'en B. Lorsqu'il le recherche en B c'est souvent parce que le mouvement de préhension dirigé vers B était déjà esquissé et qu'il se prolonge ainsi sans plus. Mais il reste quelques cas où l'enfant cherche d'emblée en B sans retourner en A. Ces cas sont dus au fait que Laurent, étant en moyenne plus avancé que ses sœurs, parcourt ainsi plus rapidement le présent stade ou au fait que son intérêt pour les recherches de ce genre a été moins grand, à ce qu'il nous a semblé, que chez ses aînées ? Il est difficile de le dire sans une comparaison avec un nombre suffisant d'autres cas. La seule chose certaine est que Laurent, dans l'espace d'un mois, a cherché l'objet en A beaucoup plus souvent qu'en B et que ses réactions sont ainsi assimilables à celles de nos deux autres sujets. Malheureusement nous n'avons pas pu prolonger, durant les mois suivants, l'analyse de son cas, du point de vue de l'objet, ayant porté toute notre attention sur les problèmes de l'espace lui-même.

Ces « réactions typiques » du quatrième stade, qui ont été ainsi relevées durant deux à quatre semaines chez nos trois enfants, ne sauraient démontrer plus clairement que l'objet conserve encore une position privilégiée : tout se passe comme si l'enfant ne tenait pas compte des déplacements qu'il a cependant observés, pour chercher l'objet toujours au même endroit. Dans la suite, l'enfant fait un progrès : il recherche l'objet dans sa seconde position (en B). Seulement durant quelques nouvelles semaines, il suffit qu'il ne trouve pas d'emblée la chose disparue, ou il suffit que l'on complique le problème en faisant intervenir une troisième position (C), pour que l'enfant revienne à la position A et y recherche l'objet comme si rien ne s'était passé entre temps ! Cette « réaction résiduelle » nous paraît assez parente de la précédente pour pouvoir être classée dans le même stade. Nous admettons donc que le cinquième stade débute seulement à partir du moment où l'enfant renonce une fois pour toutes à revenir en A chercher l'objet dont il a vu qu'il s'était déplacé en B ou en C. La limite n'est d'ailleurs pas aisée à tracer avec certitude, car ces « réactions résiduelles » peuvent se retrouver assez tard et déborder, par décalage, jusqu'au cours des stades ultérieurs.



Voici quelques exemples :

*Obs. 46.* – Jacqueline, à 0,11(7), est assise entre deux coussins, A et B. Je cache une brosse sous A. Jacqueline soulève le coussin, la trouve et la saisit. Je la lui reprends et la cache sous B, mais assez profondément. Jacqueline la cherche en B, mais mollement et retourne alors en A où elle poursuit ses investigations avec beaucoup plus d'énergie.

A 0 ; 11 (15), Jacqueline a en mains une trompette que je lui enlève pour la mettre sous un édredon, à sa gauche, en A. Elle la retrouve, puis je la cache en B, c'est-à-dire à sa droite, sous le même duvet. Jacqueline cherche en B, mais ne trouve pas. Elle retourne alors en A et cherche un instant. Puis elle revient en B et abandonne toute tentative après quelques secondes.

Je reprends l'expérience en cachant l'objet en A, puis, après qu'elle l'a retrouvé, en B, mais moins profondément : Jacqueline le cherche d'emblée en B et le retrouve.

Troisième essai. La trompette est d'abord mise en A : Jacqueline la cherche et la prend. Puis je la mets en B : Jacqueline commence alors par chercher en A, puis, après seulement, elle essaie en B. Elle revient, finalement en A, et renonce.

*Obs. 47.* – A 0 ; 11(21), Jacqueline est dans un fauteuil, et je cache sur sa droite, en A, un cygne en celluloid : elle le retrouve. Je le mets ensuite à gauche, en B : elle le retrouve également. Je prends alors le cygne et, sous ses yeux, je le laisse tomber à terre. Elle l'a vu tomber, s'est même penchée pour le regarder (mais ne s'est pas inclinée suffisamment) : or, ne le voyant pas, elle s'est mise aussitôt à le rechercher en B, sous le coussin de gauche.

Un moment après, je fais réapparaître le cygne, l'amène devant ses yeux, puis le laisse tomber à nouveau. Elle se penche une fois de plus, et, ne le voyant pas, elle retourne en B le chercher sous le coussin.

*Obs. 48.* – A 1 ; 0 (0), Jacqueline se balance dans un nid-volant suspendu au plafond. Elle a reçu le jour même une poupée formée de boules de celluloid, garnie de grenaille et qui résonne au moindre mouvement. Je place cette poupée au-dessus de Jacqueline, dans les cordons qui retiennent le nid-volant. Jacqueline se balance, la poupée résonne aussitôt et l'enfant lève les yeux : elle reconnaît la poupée et sourit. Après quoi je prends la poupée et, très lentement, la mets derrière mon dos. Je la fais résonner : Jacqueline rit, se penche pour voir derrière moi, et, n'y parvenant pas, lève les yeux pour regarder avec attention l'endroit où la poupée était pendue précédemment.

Même réaction trois fois de suite, puis réaction négative.

*Obs. 49.* – I. Lucienne, à 0 ; 10 (26), c'est-à-dire juste après la dernière réaction de l'obs. 42, cherche un crayon entre ses genoux, en A, où je l'ai caché. Après qu'elle l'a trouvé, je place le crayon en B, sous la même couverture, mais à sa gauche. Cette fois, Lucienne cherche d'emblée en B et trouve l'objet.

Après quoi je place le crayon successivement en A, en B, puis en C, c'est-à-dire sous la même couverture mais à sa droite. Lucienne cherche convenablement et trouve le crayon en A, puis en B. Par contre, dès qu'elle voit le crayon disparaître en C, elle le cherche en A !

II. Je cache maintenant ma chaîne de montre en A : Lucienne la cherche et la trouve. Puis je la mets en B, mais assez profondément : Lucienne la cherche, mais, ne la voyant pas d'emblée, elle abandonne son investigation et revient chercher en A ! Même réaction dans la suite.

III. Je cache cette fois ma montre en A, puis en C, sans plus faire usage de la position B. Lucienne trouve bien la montre en A, mais elle n'essaie pas une seule fois de la chercher en C, malgré des expériences réitérées : lorsqu'elle voit la montre disparaître en C, c'est d'emblée en A qu'elle va la chercher. Il y a donc retour à la réaction des obs. 41 et 42, dès que l'on ajoute une position de plus !

*Obs. 50.* – Voici maintenant les dernières « réactions résiduelles » du troisième stade observées chez Lucienne dans la même situation, ce qui n'empêchera pas ces réactions, comme nous le verrons (obs. 51), de réapparaître en d'autres circonstances. Il vaut la peine de décrire ces derniers faits pour analyser le mode d'extinction d'une conduite aussi systématique.

A 0 ; 10 (27), Lucienne est assise, les jambes écartées. Je mets ma chaîne de montre entre ses genoux, et la recouvre d'un oreiller (A) : elle la cherche et la trouve. Je la mets ensuite à gauche, sous un linge (B) : Lucienne l'y cherche mais en soulevant à peine ce linge, et revient aussitôt voir sous l'oreiller en A. Au second essai, elle cherche plus longuement sous le linge B, et trouve l'objet. Mais lorsque je mets celui-ci à une troisième place C, elle ne cherche que sous l'oreiller ou le linge, c'est-à-dire en A ou en B.

A 0 ; 11 (3), même expérience. Lucienne cherche et trouve en A. Lorsque l'objet est en B, elle regarde longuement l'emplacement B, puis cherche en A, mais mollement, et retourne en B.

A 0 ; 11 (26), Lucienne, lorsque l'objet est en B, cherche en B mais ne trouve pas d'emblée : elle retourne alors encore en A, mais sans conviction et comme par acquit de conscience. Même réaction trois fois de suite, mais comme si elle accomplissait un rite.

Le lendemain, à 0 ; 11(27), même attitude. Je mets une balle en A, sous une couverture de caoutchouc, à sa gauche, puis, après qu'elle l'a retrouvée, j'emporte la balle lentement sous le berceau. Lucienne cherche à voir, en se haussant, puis retourne aussitôt sous le caoutchouc, en A, et le déplace. Elle semble encore chercher, mais mollement.

Voici enfin la dernière réaction du même type. A 0 ; 11 (30), Lucienne, assise dans son berceau, cherche ma montre, qui la passionne toujours, sous un linge à sa gauche, en A. Puis je fais disparaître la montre sous le berceau, à droite, en B. Trois essais successifs :

1. Elle regarde en B et cherche dans la bonne direction. Elle se penche pour mieux voir. Puis mimique de dépit ; elle grogne même. Ensuite, comme si une idée lui venait, elle cherche en A, sous le linge, avec quelque insistance ; elle renonce.

2. Exactement les mêmes réactions, mais elle ne cherche à gauche que très rapidement, comme par acquit de conscience. Il n'y a plus de recherche réelle.

3. Mêmes réactions, mais Lucienne se borne à pincer le linge en A, sans le soulever ni chercher : elle ne croit donc plus à ce qu'elle fait là !

Dans la suite, Lucienne passe au cinquième stade.

Il convient encore, avant de discuter l'ensemble de ces faits, de citer quelques cas de « réaction résiduelles » analogues aux précédentes, mais réapparaissant au cours des stades suivants grâce à un « décalage » qui s'explique par la difficulté des problèmes en jeu. L'examen de ces réactions tardives nous aidera, en effet, à comprendre la vraie nature des faits précédents :

*Obs. 51.* – Lucienne, à 1 ; 3 (9), est au jardin avec sa maman. J'arrive ensuite : elle me voit venir, me sourit me reconnaît donc manifestement (je suis à 1 m. 50 environ). Sa maman lui demande alors : « Où est papa ? » : chose curieuse, Lucienne se tourne immédiatement vers la fenêtre de mon bureau, où elle a l'habitude de me voir, et désigne cette direction. – Un instant après, nous refaisons l'expérience : elle vient de me voir à 1 mètre d'elle, et quand sa maman prononce mon nom, Lucienne se tourne à nouveau du côté de mon bureau.

On voit ici clairement que, si je ne suis pas à deux exemplaires pour elle, je donne du moins lieu à deux conduites distinctes, non synthétisées ni exclusives l'une de l'autre, mais simplement juxtaposées : c'est « papa à sa fenêtre » et « papa au jardin ».

A 1, 6 (7), Lucienne est avec Jacqueline, qui vient de passer une semaine au lit dans une chambre à part, et s'est levée aujourd'hui. Lucienne lui parle, joue avec elle, etc., ce qui n'empêche pas que, un instant après, elle monte l'escalier qui conduit au chevet vide de Jacqueline et rit d'avance avant d'entrer dans sa chambre, comme elle a fait tous ces jours : elle s'attend donc certainement à la trouver au lit et a l'air surprise de sa déconvenue.

A 2 ; 4 (3) encore, Lucienne entend du bruit dans mon bureau, me dit (à moi-même !) au jardin : « *C'est papa la haut.* »

Enfin, à 3 ; 5 (0), après avoir raccompagné son parrain et l'avoir vu partir en automobile, Lucienne rentre dans la maison et va droit à la chambre où il a couché en disant : « *Je veux voir si parrain est parti.* » Elle entre seule et se dit à elle-même : « *Oui, il est parti.* »

On connaît ce petit jeu qui consiste à dire aux enfants : « Va voir dans ma chambre si j'y suis », et l'on sait combien souvent l'enfant cède à la suggestion. Jacqueline et Lucienne n'y ont jamais été habituées par nous, mais Lucienne s'y est laissé prendre après l'observation précédente. Il semble bien probable qu'il y ait là encore quelque réaction résiduelle analogue aux précédentes.

*Obs. 52.* – Citons enfin une observation prise non pas sur nos enfants mais sur un cousin plus âgé, et qui nous a suggéré l'ensemble des recherches qui précèdent. Gérard, à 13 mois, sait déjà marcher et joue à la balle dans une grande pièce. Il jette, ou plutôt laisse tomber la balle devant lui, et, soit sur ses pieds, soit à quatre pattes, court la ramasser pour recommencer. A un moment donné, la balle roule sous un fauteuil. Gérard la voit et, non sans quelque difficulté, la ressort pour reprendre le jeu. Ensuite la balle roule sous un canapé, à une autre extrémité de la pièce. Gérard l'a vue entrer sous les franges du canapé : il se baisse pour l'y retrouver. Mais le canapé étant plus profond que le fauteuil, et les franges empêchant d'y voir clair, Gérard renonce après un instant : il se relève, traverse la pièce, va droit sous le fauteuil et explore soigneusement la place précédemment occupée par la balle.

Le fait général, commun à toutes ces observations, est donc que l'enfant, après avoir vu disparaître un objet sous un écran B, va le rechercher sous l'écran A, sous lequel il l'a cherché et retrouvé l'instant auparavant. Dans les obs. 39 à 45, caractérisant ce que nous avons appelé la « réaction typique » de ce quatrième stade, l'enfant cherche l'objet en A sitôt qu'il l'a vu disparaître en B et sans essayer au préalable de le retrouver en B. Dans les obs. 46 à 50, caractérisant les « réactions résiduelles »

l'enfant cherche d'abord en B, et, s'il échoue, retourne en A. Ou encore, habitué à chercher indifféremment en A ou en B, il ne cherche pas en C, si l'on met l'objet en ce troisième endroit, mais revient à A ou à B (obs. 49 et 50). Enfin, dans les obs. 51 et 52, l'enfant, même après avoir dépassé ce quatrième stade (cela est certain pour Lucienne et fort probable pour Gérard), retombe, en certaines circonstances, dans la réaction « résiduelle ».

Comment interpréter ces faits ? Trois interprétations nous semblent possibles, selon que l'on attribue ces conduites bizarres à des difficultés de mémoire, à des difficultés de localisation spatiale ou à la constitution incomplète de la notion d'objet.

La première explication paraît être la plus simple du point de vue de la psychologie adulte. Il arrive à chacun, dans un moment de distraction de se conduire à peu près comme nos enfants. Je prends, par exemple, ma brosse à habits dans le sachet où elle se trouve ordinairement et je la pose sur une table : après quoi, voulant m'en servir, je la cherche dans son sachet et ne comprends plus rien à sa disparition. Ou bien je vais chercher une cravate dans mon armoire, je la place devant moi et, au moment de la mettre, je retourne à mon porte-cravates ; je vois ma pipe sur mon bureau, je la mets en poche puis la recherche sur le bureau, etc. Ce n'est là, heureusement, ni un trouble relatif à la constitution des objets en tant que substances permanentes, ni un trouble de la localisation spatiale : j'ai simplement oublié les déplacements successifs de l'objet, et, pris au dépourvu, je vais le chercher à l'endroit où mes essais sont ordinairement couronnés de succès ou bien à l'endroit où j'ai remarqué sa présence pour la dernière fois. De même on pourrait admettre que Gérard (obs. 52), tout en ayant fort bien su, au début, que la balle avait quitté le fauteuil et se trouvait sous le canapé, ait peu à peu perdu la mémoire des événements : ne sachant plus très bien ce qu'il faisait sous son canapé, il s'est rappelé avoir trouvé la balle sous le fauteuil et a donné aussitôt suite à son impulsion. Dans les cas de l'obs. 51, il n'y a pas de doute que l'habitude de voir son papa à la fenêtre du bureau, de voir Jacqueline au lit ou de voir son parrain dans la chambre d'amis est pour quelque chose dans les réactions de Lucienne : on pourrait donc admettre qu'elle oublie le spectacle immédiatement antérieur pour se laisser aller à son schéma habituel. Dans les réactions « résiduelles », en général, il est permis de penser que l'enfant, après avoir échoué à retrouver l'objet en B, ne se rappelle plus bien l'ordre des événements et essaie à tout hasard de poursuivre l'objet en A. Dans les réactions « typiques », enfin, on pourrait aller jusqu'à croire que, devant la disparition

de l'objet, l'enfant cesse aussitôt de réfléchir, autrement dit qu'il ne cherche pas à se rappeler la succession des positions et retourne ainsi sans plus à l'endroit où il a trouvé l'objet avec succès une première fois.

La seconde explication tient à la constitution de l'espace. On peut admettre qu'entre 9 et 12 mois encore, l'enfant ait trop de difficulté à élaborer des « groupes » objectifs de déplacements pour qu'il tienne compte de la localisation des objets invisibles. Assurément, s'il voyait sans interruption l'objet, rien ne lui serait plus facile que de constituer les deux groupes suivants (nous désignerons par M la position de l'objet lorsqu'il est dans la main de l'enfant au repos, et par A et B, les autres positions du même objet) :

- (1)  $M \rightarrow A ; A \rightarrow B ; B \rightarrow M$ , ou  
 (2)  $M \rightarrow A ; A \rightarrow M ; M \rightarrow B ; B \rightarrow M$ .

Seulement, précisément parce que, en temps normaux, il voit sans interruption l'objet, l'enfant n'a aucun besoin de prendre conscience de tels groupes : il les met en action sans les penser. Autrement dit, l'enfant prend l'objet là où il le voit, ou bien là où il vient de le voir, sans avoir besoin de retracer mentalement son itinéraire. Si tel était le cas, c'est-à-dire si le « groupe » demeurerait surtout pratique sans être encore conscient de lui, il se pourrait fort bien que la localisation des objets dans l'espace restât affaire de schèmes sensori-moteurs simples, donc d'actions immédiates et non réfléchies. Il n'y aurait donc pas de représentation des localisations mais simplement une utilisation empirique de la localisation. La hiérarchie des conduites serait donc la suivante : l'objet serait cherché d'abord là où il est vu, ensuite là où il a été vu, enfin là où il a été retrouvé une première fois derrière un écran. Mais, lorsque l'objet disparaît derrière un second écran, l'enfant épuiserait en premier lieu la série de ces conduites avant de le rechercher derrière ce nouvel obstacle : ne le voyant plus, mais l'ayant déjà vu et retrouvé en une première position, l'enfant retournerait donc en A simplement faute de différencier son action de recherche, et de la différencier en fonction des positions successives. C'est ce que l'on voit, par exemple, lorsque le sujet parvient à chercher en B, mais se refuse à chercher en C (obs. 49 et 50) : la recherche en A et en B ayant été couronnée de succès, il est inutile d'essayer en C ! En d'autres termes, il n'y aurait pas de localisation du point de vue de l'objet, mais uniquement du point de vue de l'action. L'objet aurait une « position privilégiée » simplement

parce que le groupe demeure « pratique » ou « subjectif » et n'est pas encore entièrement « objectif » ou « représentatif ».

Dans cette hypothèse, on s'expliquerait aisément l'ordre chronologique des conduites observées. L'enfant commencerait par la « réaction typique », pour les raisons qu'on vient de voir : ayant trouvé précédemment l'objet en A, et ne cherchant nullement à imaginer sa localisation en B, il retournerait en A dès que l'objet disparaît en B. En second lieu, l'enfant découvrant peu à peu, et empiriquement, l'insuccès de son procédé en viendrait à chercher l'objet aussi en B : mais, il suffirait qu'il ne réussisse pas d'emblée pour que, insouciant encore de localisation objective, il revienne à sa recherche en A. La « réaction résiduelle » indiquerait donc la persistance de la localisation pratique ou subjective, ou de son primat par rapport à la localisation objective. Enfin, dans l'obs. 51, la résurrection tardive de cette conduite serait due au fait que l'objet ayant une « localisation pratique ou « subjective » très résistante (pour des raisons d'habitude) les localisations « objective » et « représentative » passeraient momentanément au second plan.

Mais une troisième explication est encore possible, eu égard à la constitution de la notion d'objet. Il se peut que, durant ce troisième stade encore, l'objet ne soit pas pour l'enfant ce qu'il est pour nous : un corps substantiel, individualisé et se déplaçant dans l'espace sans dépendre du contexte actif dans lequel il est inséré. L'objet n'est peut être ainsi, pour l'enfant, qu'un aspect particulièrement frappant du tableau d'ensemble dans lequel il est englobé ; tout au moins, il ne présenterait pas autant de « moments de liberté » que les nôtres. Il y aurait ainsi non pas une chaîne, une poupée, une montre, une balle, etc., individualisées, permanentes et indépendantes de l'activité de l'enfant, c'est-à-dire des positions privilégiées dans lesquelles a lieu ou a eu lieu cette activité, mais il n'existerait encore que des tableaux tels que « balle-sous-le-fauteuil », « poupée-accrochée-au-nid-volant », « montre-sous-un-coussin », « papa-à-sa-fenêtre », etc. Assurément, le même objet réapparaissant en des positions ou des contextes pratiques différents est reconnu, identifié et doué de permanence comme tel. En ce sens, il est relativement indépendant. Seulement, sans être vraiment conçu comme donné à plusieurs exemplaires, il peut se présenter à l'enfant comme prenant un nombre restreint de formes distinctes, de nature intermédiaire entre l'unité et la pluralité, et, en ce sens il demeure solidaire de son contexte. L'obs. 51 nous permet de comprendre cette hypothèse : lorsque Lucienne me cherche à la fenêtre, alors qu'elle me sait à côté d'elle, il y a visiblement deux conduites en

jeu, « papa à sa fenêtre » et « papa devant soi » ; et, si Lucienne n'hésite pas à considérer les deux papas comme un seul et même personnage, elle n'arrive cependant point à abstraire suffisamment ce personnage des tableaux d'ensemble auxquels il est lié, pour ne pas le chercher à deux places à la fois. *A fortiori*, dans l'obs. 52, l'enfant qui ne trouve pas la « balle sous le canapé » n'hésite pas à chercher la « balle sous le fauteuil », puisqu'il y a là deux ensembles distincts : là où nous considérons la balle comme pouvant occuper une infinité de positions différentes, ce qui nous permet de l'abstraire de toutes à la fois, l'enfant ne lui confère que quelques positions privilégiées sans pouvoir, par conséquent, la considérer comme entièrement indépendante d'elles. D'une manière générale, dans toutes les observations dans lesquelles l'enfant recherche en A ce qu'il a vu disparaître en B, l'explication serait à chercher dans le fait que l'objet n'est pas assez individualisé encore pour être dissocié de la conduite globale relative à la position A.

Telles sont donc les trois explications possibles du phénomène : défaut de mémoire, défaut de localisation spatiale ou défaut d'objectivation. Or, loin de chercher à choisir entre elles, nous allons au contraire tenter de montrer maintenant que ces trois interprétations, en apparence différentes, n'en constituent en réalité qu'une seule, envisagée à trois points de vue distincts. Ce n'est, en effet, que si l'on retenait l'une seulement des trois explications, à l'exclusion des deux autres, qu'elle serait contestable. Mais à les prendre les trois, elles sont complémentaires.

Le défaut de mémoire, tout d'abord. La grande différence entre les comportements de l'enfant de dix mois et ceux des nôtres qui paraissent analogues (chercher sa brosse à la place habituelle, alors qu'on l'a mise ailleurs juste auparavant), c'est que nous pourrions fort bien garder le souvenir des déplacements successifs si nous faisons attention, tandis que, par hypothèse, l'enfant ne le peut pas. Si nous intervertissons l'ordre des mouvements de la brosse, de la cravate ou de la pipe, c'est que nous sommes distraits : mais, étant très capables, par ailleurs, de nous rappeler les déplacements successifs des choses qui nous entourent, nous leur attribuons, de ce fait, une structure objective, et, par extension, nous concevons de manière identique la brosse, etc., même aux moments de pire distraction. Au contraire, l'enfant présente, dans les obs. 39 à 52, le *maximum* d'attention et d'intérêt dont il soit capable, et si l'on peut invoquer la distraction dans certains faits de l'obs. 51, il ne saurait en être question là où l'enfant essaie, par tous les moyens, de retrouver l'objet caché qu'il désire. En particulier dans les cas de « réaction

typique » (obs. 39 à 46), l'enfant regarde avec la plus grande netteté l'objet qui disparaît en B, pour se tourner aussitôt après en A : il serait donc invraisemblable d'admettre qu'il oublie les déplacements par simple distraction. Dans la mesure, dès lors, où intervient un défaut de mémoire, il ne saurait s'agir que d'une difficulté systématique à ordonner les événements dans le temps et, par conséquent, à tenir compte de la succession des déplacements. Voyant disparaître l'objet, l'enfant ne chercherait pas à reconstituer son itinéraire : il irait droit, sans réflexion ni mémoire, à la position où son action a réussi déjà à le retrouver. Mais alors, dans cette hypothèse, la structure spatiale et objective de l'univers deviendrait, du même coup, toute différente de ce qu'elle est pour nous. Supposons un esprit qui ne garderait aucun souvenir de l'ordre des déplacements : son univers consisterait en une série de tableaux d'ensemble dont la cohérence tiendrait à l'action propre et nullement aux relations soutenues par les éléments des différents tableaux les uns avec les autres. Cette première interprétation revient donc aux deux suivantes : la constitution de « groupes » objectifs de déplacements suppose le temps et la mémoire, de même que le temps suppose un univers spatialement et objectivement organisé.

Quant à la seconde explication, elle est également vraie, mais à condition d'englober en elle la première et la troisième. Il est parfaitement exact de dire que l'enfant cherche l'objet en A, lorsqu'il a disparu en B, simplement pour cette raison que le schème pratique l'emporte sur le groupe objectif des déplacements. L'enfant ne tient pas compte de ces déplacements, et quand (dans les réactions « résiduelles ») il commence à les noter, il les subordonne encore aux schèmes d'action immédiate. Seulement, s'il en est ainsi, il faut en conclure, premièrement que la mémoire des positions ne joue pas de rôle décisif et secondement que l'objet demeure lié à un contexte global, au lieu d'être individualisé et substantifié à titre de mobile indépendant et permanent.

Nous voici donc ramenés à la troisième solution, pour autant qu'elle implique en réalité les deux premières et réciproquement. En un mot, l'objet demeure ainsi, durant ce quatrième stade, un objet pratique plutôt qu'une chose substantielle. Les réactions de l'enfant restent inspirées, en tout ou en partie, par une sorte de phénoménisme et de dynamisme mêlés. L'objet n'est pas une chose qui se déplace et qui est indépendante de ces déplacements : il est une réalité « à disposition » dans un certain contexte, relatif lui-même à une certaine action. A cet égard, les conduites du présent stade prolongent simplement celles du précédent. Elles

sont phénoménistes, puisque l'objet demeure dépendant de son contexte et non isolé à titre de mobile doué de permanence. Elles sont dynamistes, d'autre part, puisque l'objet reste dans le prolongement de l'effort et du sentiment d'efficacité liés à l'action par laquelle le sujet le retrouve. De ce double point de vue le progrès qu'a fait l'enfant en apprenant à rechercher l'objet derrière un écran n'a pas suffi encore à lui faire attribuer une structure objective aux choses qui l'entourent. Pour que ces choses deviennent réellement des objets, il faudra encore que soit acquise la conscience des relations de position et de déplacement. Il faudra donc que l'enfant comprenne le « comment » de l'apparition et de la disparition de ces objets, et qu'il renonce ainsi à croire possible leur réapparition mystérieuse à l'endroit qu'ils ont quitté et où l'action propre les a retrouvés. En bref, il faudra qu'au phénoménisme de la perception immédiate et au dynamisme de l'efficacité pratique succède un rationalisme proprement géométrique.

§ 4. LE CINQUIÈME STADE : L'ENFANT TIENT COMPTE DES DÉPLACEMENTS SUCCESSIFS DE L'OBJET. – Dès la fin de la première année, jusque vers le milieu de la seconde, s'étend un stade caractérisé par la conquête progressive des relations spatiales dont l'absence, au cours du dernier stade, empêche la constitution définitive de la notion d'objet. En d'autres termes, l'enfant apprend à tenir compte des déplacements successifs perçus dans le champ visuel : il ne cherche plus l'objet en une position privilégiée, mais seulement dans la position qui résulte du dernier déplacement visible. C'est cette découverte que nous considérons comme le début du cinquième stade.

Or, ainsi caractérisées, les conduites du présent stade sont d'un grand intérêt en ce qui concerne les problèmes soulevés à propos du quatrième. Dans la mesure où ces conduites portent sur des déplacements visibles, elles témoignent, en effet, d'un rationalisme géométrique naissant, constituant l'élément nouveau qui leur est propre. Il est vrai que, dans la mesure où elles demeurent inaptées à tenir compte des déplacements invisibles, elles conservent un élément de phénoménisme et de dynamisme mêlés. Mais une telle complication n'altère en rien la régularité du développement. Loin de disparaître entièrement, l'objet pratique et égocentrique défend simplement pied à pied le terrain que vont conquérir les relations géométriques. D'une manière générale, on peut dire que toute complication dans les problèmes rencontrés, et en particulier la complication résultant des dépla-

cements invisibles, fait réapparaître par « décalage » les habitudes des stades précédents. Cette circonstance n'est pas faite pour faciliter la description des conduites du présent stade. Mais il nous suffira de suivre l'ordre chronologique de leurs manifestations pour que leur mécanisme demeure intelligible.

La première conquête du cinquième stade (celle qui définit son apparition) est donc marquée par la réussite des épreuves dont les obs. 39 à 52 décrivent l'échec initial : lorsque l'on cache un objet sous un premier écran, sous lequel le retrouve l'enfant, et qu'ensuite on le cache sous un second écran, le sujet ne cherche plus, dorénavant, l'objet sous le premier, mais uniquement sous le second :

*Obs. 53.* – A 1 ; 0 (20), Jacqueline me regarde cacher ma montre sous un coussin A à sa gauche, puis sous le coussin B à sa droite : dans ce dernier cas elle cherche d'emblée au bon endroit. Si j'enfouis l'objet profondément, elle le cherche longtemps, puis renonce, mais ne retourne pas en A.

A 1 ; 0 (26), même expérience. Au premier essai, Jacqueline cherche et trouve en A, où je mets d'abord la montre. Lorsque je la cache en B, Jacqueline n'arrive pas à l'y retrouver, faute de pouvoir soulever le coussin entièrement. Elle se retourne alors, énervée et touche différentes choses, y compris le coussin A, mais elle n'essaie nullement de le retourner : elle sait que la montre n'est plus dessous.

Essais suivants : Jacqueline ne parvient jamais à retrouver la montre en B, parce que je la cache trop profondément, mais elle n'essaie non plus jamais de revenir en A pour voir si elle y est encore ; elle cherche assidûment en B, puis renonce.

A 1 ; 1 (22), nouvelles expériences avec différents objets. Le résultat est toujours le même.

*Obs. 54.* – Laurent, à 0 ; 11 (22), est assis entre deux coussins A et B. Je cache alternativement ma montre sous chacun d'eux : Laurent cherche constamment l'objectif à l'endroit où il vient de disparaître, c'est-à-dire tantôt en A, tantôt en B, sans rester accroché à une position privilégiée comme au cours du stade précédent.

Il est à noter que ce même jour, Laurent fait montre d'un esprit très systématique dans la recherche de l'objet disparu. Je cache dans ma main une petite boîte. Il essaie alors de soulever mes doigts pour atteindre l'objet. Mais, au lieu de me laisser faire et sans laisser voir la boîte, je lui passe avec deux doigts de la même main un soulier, puis un jouet et enfin un ruban : Laurent n'est pas dupe et revient sans cesse à la bonne main, malgré ses déplacements, pour l'ouvrir enfin et prendre la boîte. Lorsque je la lui reprends pour la mettre dans l'autre main, il la cherche aussitôt en ce dernier endroit.

A 1 ; 0 (20), de même, il cherche successivement dans mes deux mains un bouton que je cache. Après quoi il cherche à voir derrière moi, lorsque je fais rouler le bouton sur le parquet (sur lequel je suis assis), et cela bien que je lui présente pour le tromper mes deux mains fermées.

A 1 ; 1 (8), etc., de même, il tient compte de tous les déplacements visibles de l'objectif.

*Obs. 54 bis.* – Lucienne, de même à 1 ; 0 (5), ne cherche plus l'objet qu'en B et ne retourne pas à la place initiale, même en cas d'échec continu.

Mêmes observations à 1 ; 0 (11), etc.

Sur ce point, le phénoménisme a donc cédé la place à la conscience des relations : l'enfant tient compte de tous les déplacements visibles qu'il a observés et il abstrait l'objet de son contexte pratique.

Mais essayons de faire intervenir le plus simple possible des déplacements invisibles et nous verrons d'emblée réapparaître les phénomènes du stade précédent. Nous avons tenté à cet égard l'expérience suivante : cacher un objet, non pas directement sous l'écran, mais dans une boîte sans couvercle que l'on fait disparaître sous une couverture et que l'on ressort vide. L'enfant n'arrive pas à comprendre, sinon par d'heureux hasards, que l'objet a pu rester sous l'écran :

*Obs. 55.* – Jacqueline, à 1 ; 6 (8), est assise sur un tapis vert et joue avec une pomme de terre qui l'intéresse vivement (c'est un objet nouveau pour elle). Elle dit « *po-terre* » et s'amuse à la mettre dans une boîte vide et à la sortir. Ce jeu la passionne depuis quelques jours.

I. Je prends alors la pomme de terre et la mets moi-même, sous les yeux de Jacqueline, dans la boîte. Puis je place celle-ci sous le tapis, la renverse, laisse ainsi l'objet caché par le tapis (sans que l'enfant ait pu voir ma manœuvre) et ressort la boîte vide. Je dis à Jacqueline, qui n'a pas quitté du regard le tapis et s'est rendu compte que je faisais quelque chose par-dessous : « Donne la pomme de terre à papa. » Elle cherche alors l'objet dans la boîte, puis me regarde, regarde à nouveau la boîte en détail, regarde le tapis, etc. : mais elle n'a pas l'idée de soulever le tapis pour le retrouver dessous.

Durant les cinq essais suivants, la réaction est uniformément négative. Je recommence pourtant chaque fois à mettre l'objet dans la boîte, sous les yeux de l'enfant, à mettre la boîte sous le tapis et à la ressortir vide. Jacqueline cherche chaque fois dans la boîte, puis regarde tout autour d'elle, y compris le tapis, mais elle ne cherche pas dessous.

II. Au septième essai, je change de technique : je mets l'objet dans la boîte et la boîte sous le tapis, mais j'y laisse la boîte pleine. Dès que je ressort la main vide, Jacqueline cherche sous le tapis, trouve et prend la boîte, l'ouvre et en sort la pomme de terre. Même réaction une seconde fois.

III. Puis je reviens à la technique primitive : vider la boîte sous le tapis et la ressortir ouverte. Jacqueline cherche d'abord l'objet dans la boîte et, ne le trouvant pas, le cherche sous le tapis. L'épreuve est donc réussie. Elle l'est une seconde fois, mais à partir du troisième essai, le résultat redevient négatif, comme en I. Est-ce la fatigue ?

*Obs. 56.* – A 1 ; 6 (9), c'est-à-dire le lendemain, je reprends la même expérience, mais avec un poisson de celluloid garni de grenaille. Je mets le poisson dans la boîte et la boîte sous le tapis. Là je l'agite et Jacqueline entend le poisson dans la boîte. Je la renverse et ressort la boîte vite. Jacqueline s'empare aussitôt de la boîte, cherche le poisson, la retourne en tous sens, regarde autour d'elle, regarde en particulier le tapis, mais ne le soulève pas.

Les essais suivants ne donnent rien de plus. Je n'essaie pas de la technique II de l'observation précédente.

Le soir du même jour je refais l'expérience avec un petit mouton. C'est Jacqueline elle-même qui met le mouton dans la boîte et quand le tout est sous la couverture, elle dit avec moi « *Concou mouton* ». Quand je ressort la boîte vide elle dit « *Mouton, mouton* », mais ne cherche pas sous la couverture.

Quand j'ai laissé le tout sous la couverture, elle a tout de suite cherché la boîte et sorti le mouton. Mais quand je recommence avec la première technique elle ne cherche plus sous la couverture !

*Obs. 57.* – Lucienne, à 1 ; 0 (16), regarde ma chaîne de montre que je mets dans ma propre main : elle l'ouvre et prend la chaîne. Je recommence, mais, après avoir fermé ma main, je la mets sur le sol, à côté de l'enfant (Lucienne est assise), et recouvre mon poing serré d'une couverture. Je ressort la main fermée et la présente à Lucienne qui a regardé le tout avec la plus grande attention : Lucienne ouvre ma main, ne trouve rien, regarde tout autour d'elle mais ne soulève pas la couverture.

Essais 2 à 4 : mêmes réactions.

Cinquième essai : Lucienne soulève la couverture, machinalement ou par hasard, et aperçoit la chaîne. Ce ne devait pas être intentionnel puisque la suite du comportement ne s'en est pas ressentie.

Essais 6 à 10 : retour à la réaction initiale. Lucienne cherche attentivement autour de ma main, regarde la couverture, mais ne la soulève pas. On ne saurait cependant attribuer cette réaction à l'ennui : Lucienne paraît fort intéressée.

Ces premiers échecs sont significatifs. Jacqueline, par exemple, sait bien chercher un objet caché derrière un écran, ce que nous avons constaté depuis plus de six mois. Mais elle ne parvient à tenir compte que des déplacements visibles de l'objet et ne le situe que là où elle l'a vu en fait. Or, dans l'expérience que nous discutons maintenant, il entre en jeu un déplacement invisible (l'objet sort de la boîte ou de la main, lorsque celles-ci sont sous le tapis), et l'objet occupe une situation où il n'a pas été perçu directement (sous le tapis) : ce sont là les deux conditions nouvelles de l'épreuve. En effet, tant que l'enfant voit la boîte ou la main disparaître sous le tapis, il sait bien que l'objet est dans la boîte et la boîte sous le tapis : mais de là, il ne parvient pas à conclure que l'objet est resté sous le tapis, quand la boîte ressort vide. C'est donc que la recherche de l'objet ne tient encore compte que des déplacements visibles et des positions où l'objet a été vu effectivement.

Il est vrai que les séries II et III de l'obs. 55 aboutissent à un succès de l'enfant. Mais, précisément, par le fait que dans la série II j'ai laissé la boîte sous le tapis, Jacqueline a acquis le geste consistant à chercher l'objet sous cet écran : dans la suite elle recherchera donc là le même objet lorsqu'elle ne l'aura pas trouvé ailleurs. Seulement, comme on l'a vu, cette découverte n'est pas généralisée et, le lendemain (obs. 56), les essais sont

tous négatifs. Il n'y a donc eu là que schème pratique, et non pas encore conscience des relations ni représentation de ce que j'ai pu faire sous l'écran : sortir l'objet de la boîte. Cependant, comme on l'a vu, un tel geste est bien connu de l'enfant lui-même.

Néanmoins, après quelques jours, l'enfant parvient à résoudre le problème en question. Seulement cette nouvelle conquête s'accompagne immédiatement d'une réapparition, sur le plan nouveau ainsi découvert, des phénomènes antérieurs d'interversion de l'ordre des déplacements. C'est ici que se manifestent le plus nettement les « décalages » annoncés au début de ce paragraphe.

Analysons d'abord comment l'enfant découvre le résultat du déplacement invisible. Il s'agit, en effet, de savoir si c'est par conscience des relations – en ce cas il y aurait réellement utilisation des déplacements non perçus, – ou si c'est uniquement par apprentissage empirique ou pratique – en ce cas il n'y aurait pas représentation vraie des déplacements invisibles. C'est cette seconde solution qui nous paraît la bonne, puisque précisément la découverte faite s'accompagne aussitôt de la résurrection des conduites antérieures, simplement décalées d'un ou de plusieurs crans :

*Obs. 58.* – Jacqueline, à 1 ; 6 (16), regarde une bague que je mets dans ma main gauche. Elle ouvre ma main, en soulevant mes doigts, et trouve l'objet, le tout avec un grand plaisir et même une certaine agitation.

I. Premier essai : je mets ostensiblement la bague dans la main gauche, puis j'applique la gauche contre la droite et je présente les deux mains fermées (la bague ayant passé dans la droite). Jacqueline cherche dans la gauche, étonnée, dit « *Bague, bague, où elle est ?* », mais n'a pas l'idée de chercher dans la droite.

Deuxième essai : cherche directement la bague dans la main droite, la trouve et rit. Est-ce le hasard, ou le geste d'appliquer une main contre l'autre lui a-t-il suggéré de commencer par la droite ?

Troisième essai : je mets cette fois la bague dans la droite, et la passe ensuite à gauche. Jacqueline cherche à droite, étonnée de ne rien trouver, puis saisit la gauche et rit de son succès.

Essais 4 et 5 : même réaction (en changeant de main chaque fois).

II. Je mets maintenant la bague dans ma main, puis la main dans un béret placé entre les genoux de Jacqueline. Je retire la main, après avoir laissé la bague dans le béret, et la présente fermée :

1. Par un heureux hasard, Jacqueline n'a pas prêté à ma main fermée une attention suffisante et s'est d'emblée portée vers le béret comme lorsque je cachais sans plus un objet sous un écran. Elle a naturellement trouvé la bague et a ri. Mais ce hasard, qui aurait pu fausser le résultat de l'expérience, a eu le bon côté, au contraire, de souligner l'intérêt des réactions suivantes : malgré ce premier succès, Jacqueline n'est, en effet, point parvenue à comprendre d'emblée l'itinéraire de la bague :

2. Le premier mouvement de Jacqueline est de nouveau de se porter vers le béret. Mais, voyant ma main fermée qui en ressort, elle me la saisit et l'ouvre. Très étonnée de ne rien trouver, elle répète tout le temps : « *Où elle est, où elle est ?* », mais n'a pas l'idée de chercher dans le béret.

3 et 4. Mêmes réactions.

5. Ne trouvant toujours pas la bague dans ma main, Jacqueline cherche tout autour d'elle, voit le béret sans avoir encore l'idée de chercher dedans. Par contre, il lui vient à l'esprit de chercher mon autre main, bien qu'elle ne la voie pas (je m'appuie dessus). Je lui tends donc cette autre main, elle l'ouvre, puis renonce à toute recherche.

6. Renonce d'emblée.

III. Trois heures plus tard, je reprends ces deux expériences. Celle de la série I ne donne plus que des résultats immédiatement positifs : Jacqueline a donc compris que je puisse passer la bague d'une main dans l'autre. Quant à celle de la série II, voici les résultats (cinq essais).

1. Réaction négative : Jacqueline ouvre ma main, cherche en tous sens, mais ne tient pas compte du béret, dans lequel elle a cependant bien vu que j'ai glissé ma main.

2. Même début, puis elle regarde le béret. Elle l'a aperçu au moment même où elle examinait ma main en tous sens. Elle saisit le béret, cherche à l'intérieur et trouve la bague. Rit.

3. Ouvre ma main, cherche un instant puis va sans hésiter chercher dans le béret.

4 et 5 : même réaction.

*Obs. 59.* – Lucienne, à 1 ; 1 (4), retrouve dans ma main fermée une chaîne de montre. Je remets alors la chaîne dans ma main et glisse cette main sous un oreiller. Je laisse la chaîne sous l'oreiller et ressors la main fermée.

1. Premier essai : Lucienne cherche dans ma main, puis, ne trouvant rien, me regarde en riant. Elle se remet à chercher, puis renonce.

Essais 2-5 : mêmes réactions. Je me sers de la montre au lieu de la chaîne, pour augmenter l'intérêt : même difficulté.

Sixième essai : cette fois, réussite brusque. Lucienne ouvre ma main, alors que je la ressors de l'oreiller. Après l'avoir examinée un instant, elle s'arrête, regarde autour d'elle, puis soudain, cherche sous l'oreiller et trouve.

Essais suivants : même réaction.

II. Je reprends ensuite l'expérience avec un duvet se trouvant sur la droite de l'enfant. Lucienne commence par chercher dans ma main, que j'ai donc retirée fermée de dessous le duvet. Après l'avoir ouverte et explorée un instant, Lucienne va sans hésiter chercher sous le duvet.

Essais suivants : même réussite.

Mais je n'ai pas encore essayé ce jour là de passer rapidement du duvet à l'oreiller ou l'inverse, pour voir s'il y avait mémoire des localisations. On trouvera cette expérience dans la suite.

On voit que cette découverte du résultat des déplacements invisibles semble être bien plus le fait d'un apprentissage pratique que d'une représentation des relations elles-mêmes. C'est ainsi que dans l'obs. 58, série I, si Jacqueline cherche dans la seconde main la bague sortie de la première, c'est sans doute

simplement que la vue de l'autre main l'a incitée à répéter sur elle la conduite appliquée à la première main. Preuve en soit que, dans la suite (série II, essai 5) il lui arrive de chercher l'objet dans mon autre main, qui n'a joué aucun rôle dans l'expérience du béret. Il semble donc que Jacqueline se laisse guider par le souvenir des gestes qui ont réussi plus que par la conscience des relations actuelles. Ensuite, dans l'expérience du béret (série II), le hasard heureux du premier essai est loin d'avoir été utilisé d'emblée au cours des essais suivants : il a fallu reprendre l'expérience trois heures après pour parvenir au but. Il semble donc bien que tout cela soit l'œuvre d'un apprentissage empirique et non d'une déduction des relations elles-mêmes. Quant à Lucienne (obs. 59), sa découverte semble au contraire due à une invention par combinaison mentale des relations en jeu. Seulement nous allons voir que pas plus elle que Jacqueline n'a échappé à la réapparition par décalage des phénomènes de renversement de l'ordre des déplacements : preuve en soit que la représentation de l'itinéraire de l'objet n'est pas encore bien sûre d'elle-même.

En effet, sitôt acquise la conduite consistant à tenir compte du déplacement invisible, nous avons tenté l'expérience suivante : combiner ce schème nouveau du transvasement des objets en dehors du champ visuel avec le schème de l'ordre des positions successives. Autrement dit, nous avons cherché à conjuguer les expériences faites à propos du troisième stade (faire chercher l'objet en deux positions successives) avec celles dont nous venons de parler. Soit, par exemple, l'enfant assis entre un coussin A et un coussin B. Je mets l'objet dans une main et celle-ci sous A. Je la retire fermée : l'enfant sait donc dorénavant chercher en A lorsqu'il a constaté que ma main était vide. Mais, lorsque je répète ces mêmes démarches en B, l'enfant cherchera-t-il d'emblée en B, ou bien, par une résurrection des conduites du troisième stade, retournera-t-il en A ? L'expérience a montré que, durant un temps plus ou moins long, c'est ce dernier comportement qui se présente d'abord :

*Obs. 60.* – Jacqueline, à 1 ; 6 (16), c'est-à-dire après les expériences de l'obs. 58, est soumise à trois nouvelles séries d'épreuves :

I. Pour contrôler la résistance des acquisitions récentes, je prends une clef dans ma main fermée, je mets la main dans un béret, lâche la clef dans le béret et le lance enfin par terre, au fond de la chambre. Jacqueline court dans la direction du béret, mais comme je dis « clef, clef, cherche la clef », etc., elle se retourne, me regarde en riant, regarde mes mains qui sont ouvertes et, reprenant son idée, se dirige vers le béret. Elle le ramasse et sans hésiter met la main dedans et en retire la clef.

II. J'assieds Jacqueline sur un lit, entre un oreiller A, à 50 cm. d'elle à sa gauche, et un duvet B, à 50 cm. à sa droite.

1. Je mets la clef dans ma main droite, ma main sous l'oreiller et je retire la main, vide et fermée : Jacqueline ouvre ma main droite et cherche. Puis elle prend ma main gauche (cf. obs. 58, série I et série II, essai 5). Lorsqu'elle constate que la main gauche est également vide, elle dit : « Où elle est, où elle est ? » Je retire alors mes mains derrière mon dos. Elle regarde le lit et, voyant l'oreiller, se précipite et trouve la clef dessous.

2. Je répète le tout avec le duvet. Jacqueline cherche d'abord dans ma main droite, assez longuement, puis de nouveau dans la main gauche (laquelle n'est donc pas intervenue dans l'expérience). Après quoi elle regarde le duvet et cherche dessous.

3. Mêmes réactions avec l'oreiller.

Il semble ainsi que la conduite de Jacqueline soit entièrement correcte, eu égard aux écrans A et B, et qu'il n'y ait aucune réapparition des difficultés du troisième stade. Mais ne serait-ce pas à cause de la longueur des démarches préliminaires de l'enfant, c'est-à-dire à cause du fait qu'elle a cherché dans ma main gauche après n'avoir rien trouvé dans la droite ? Elle aurait ainsi oublié les positions successives de l'objet sous les écrans et serait allée directement au bon endroit, non pas par réflexion mais au contraire par automatisme. C'est ce que la suite semble indiquer : dès que Jacqueline renonce à chercher dans mes deux mains successivement, elle intervertit les positions par rapport à A et B :

III. Deux heures plus tard, je remets Jacqueline sur son lit, entre l'oreiller A et le duvet B. Elle a en mains une fleur, cueillie à l'instant et à laquelle elle tient beaucoup. Je la lui prends, la mets dans ma main droite, ma main sous l'oreiller A et la retire vide et serrée. Jacqueline dit spontanément : « *Serche, serche* » [= cherche] et m'ouvre la main. Puis, au lieu de chercher sous l'oreiller en A, elle se tourne de l'autre côté et plonge directement sous le duvet B !

Le lendemain, à 1 ; 6 (17), je reprends l'expérience avec un mètre de couturière enroulé : je le mets dans ma main, ma main sous l'oreiller A et je la retire fermée. Jacqueline l'ouvre, dit : « *Où elle est, serche* » et va droit sous le duvet B. Même réaction avec un bouton.

*Obs. 61.* – I. Craignant que les dernières réactions soient dues à un simple jeu ou à l'automatisme, j'interromps l'expérience trois jours et la reprends à 1 ; 6 (20). Je renonce, pour la même raison au duvet et mets Jacqueline entre un vêtement A et un coussin B :

1. Je mets l'objet dans ma main, ma main sous A et la retire fermée. Jacqueline cherche dans ma main, la regarde en tous sens, puis me regarde surprise, examine le sol, et comme illuminée par son idée, retourne le vêtement A. Elle prend l'objet et rit.

2. Je répète les mêmes gestes en B. Jacqueline ouvre ma main, hésite de nouveau un instant, puis retourne sans hésiter en A ! La réaction a été fort nette, avec mimique d'attention soutenue.

II. A 1 ; 7 (1), Jacqueline, qui n'a pas été examinée depuis la série 1, est assise sur un lit, entre un oreiller A et un duvet B.

1. Je mets l'objet dans ma main, la main sous l'oreiller A et la retire fermée. Jacqueline cherche dans ma main, puis en A et le trouve.

2. Je refais l'expérience en B. Jacqueline me suit des yeux, ouvre ma main et cherche. Après quoi, elle s'interrompt, semble réfléchir un court instant et va droit à l'oreiller A. Elle le soulève, examine le dessous avec attention et, alors seulement et après une pause, cherche sous le duvet B où elle le trouve.

3-5. Expérience en B. Toujours la même réaction : elle commence par chercher en A et ensuite seulement passe en B.



*Obs. 62.* – Voici enfin trois nouveaux comportements observés sur Jacqueline en des circonstances un peu différentes et dont le mécanisme est analogue à celui des précédents :

I. A 1 ; 7 (7), Jacqueline trouve un chausson de grande personne et l'enfile à son pied. Je le prends, mets ma montre dedans et le secoue. Jacqueline entend le bruit, la cherche et la trouve. Ensuite je mets la montre dans le chausson, le chausson sous ma jambe, et je le vide de son contenu. La montre tombe sur le sol, sous ma jambe, en faisant un bruit très distinct. Je retire le chausson et dis à Jacqueline : « Cherche ». Jacqueline a suivi chacun de mes gestes, très attentivement. Elle explore d'abord l'intérieur du chausson. Mais, ne trouvant rien elle tend la main d'emblée, non pas sous ma jambe étendue, mais dans la poche de mon gilet d'où j'ai tout à l'heure sorti la montre au commencement du jeu ! Elle n'a donc aucun souci de l'itinéraire de l'objet, itinéraire pourtant bien facile à reconstituer.

II. A 1 ; 7 (9), Jacqueline est assise sur moi et je suis moi-même étendu sur un divan. Elle a en main un bout de papier jaune, auquel elle tient beaucoup. Je le cache dans ma main (sous ses yeux, naturellement), mets ma main sous une couverture derrière elle (mais elle s'est retournée et a suivi mon geste du regard). Je retire ma main fermée et la lui tends. Elle l'ouvre, la palpe, puis se retourne, cherche sous la couverture et trouve.

Après quoi je remets le papier dans ma main, ma main sous mon gilet (devant elle) et je la lui présente fermée : Jacqueline l'ouvre, la palpe, puis se retourne, tend la main vers le duvet, jusqu'à mi-chemin. Là, volte face brusque, et sa main va chercher sous le gilet.

Il y a donc cette fois, réussite complète, mais avec un résidu des conduites précédentes. Il en est de même de la série suivante :

III. A 1 ; 7 (11), Jacqueline est assise sur un lit.

1. Je mets un caillou dans ma main, ma main sous un duvet A et la retire fermée. Jacqueline ouvre ma main, puis cherche en A et trouve.

2. Même expérience sous ma veste B. Jacqueline ouvre ma main et va sous la veste B, du premier coup. Il y a donc réussite.

3. Je mets le caillou dans ma main et applique celle-ci contre l'autre main en C, en y laissant le caillou : Jacqueline cherche dans ma première main, puis sous la veste B, puis enfin sous le duvet A. Elle ne tient pas compte de la position C, bien qu'elle ait suivi des yeux chacun de mes gestes.

4. Je refais la même expérience (3). Jacqueline cherche cette fois dans la première main, puis sous le duvet A puis enfin sous la veste B, mais ne tient toujours pas compte de l'autre main.

La complication du problème a donc fait d'emblée réapparaître les réactions simplement empiriques.

*Obs. 63.* – Lucienne, à 1 ; 1 (18), est assise sur un lit, entre un châle A et un linge B. Je cache une épingle double dans ma main et la main sous le châle. Je ressors la main fermée et vide. Lucienne ouvre immédiatement celle-ci et cherche l'épingle. Ne la trouvant pas, elle cherche sous le châle et la trouve.

Après quoi, je mets l'épingle dans ma main et la main sous le linge B. Lucienne regarde ma main, mais ne l'ouvre pas, devinant d'emblée qu'elle est vide, et, après ce regard rapide, cherche aussitôt sous le châle A !

A 1 ; 1 (24), Lucienne me regarde mettre une bague dans la main et la main sous A, puis, après que Lucienne l'a trouvée, sous B : l'épreuve est réussie.

Mais, avec un béret, les choses se compliquent. Je mets ma montre dans le béret et le béret sous un oreiller A (à droite) : Lucienne soulève l'oreiller, [.../...]

prend le béret et en sort la montre. Puis je mets le béret contenant à nouveau la montre sous un coussin B, à gauche : Lucienne le cherche en B mais, comme il est caché trop au fond pour qu'elle le trouve d'emblée, elle retourne en A.

Alors, par deux reprises, je soulève le coussin B jusqu'à ce que Lucienne voie le béret contenant visiblement l'objet : les deux fois elle se remet à chercher en B, puis, ne trouvant pas tout de suite, retourne en A ! Elle cherche même plus longtemps en A qu'en B, après avoir donc vu l'objet lui-même en B !

Ces résultats nous paraissent présenter un certain intérêt, et cela à deux points de vue. Tout d'abord ils nous donnent un bon exemple de la loi des « décalages » : lorsqu'une opération passe d'un plan de conscience ou d'action à un autre, elle est à réapprendre sur ce nouveau plan. Dans le cas particulier, le groupe des déplacements de l'objet, qui avait été constitué, au début de ce cinquième stade, sur le plan de la perception directe des relations de position, est à constituer à nouveau dès qu'il est transféré sur le plan de la représentation de ces mêmes relations : il suffit, en effet, qu'intervienne le déplacement invisible qu'est le transvasement de l'objet (transvasement demandant à être représenté, faute d'être perçu directement), pour que l'enfant retombe dans les mêmes difficultés qu'il avait déjà vaincues lorsqu'il s'agissait de déplacements visibles.

En second lieu, de tels résultats sont intéressants du point de vue de la notion de l'objet lui-même. Ils nous montrent, en effet, que l'objet, quoique déjà constitué à titre de substance permanente lorsqu'il s'agit de ses déplacements visibles, reste encore dépendant de son contexte d'ensemble phénoméniste et du schème pratique et dynamiste qu'il prolonge, lorsqu'il est soumis à des déplacements invisibles.

Il est vrai que, dans le cas particulier, la mémoire peut jouer un rôle beaucoup plus grand que dans les expériences relatées à propos du troisième stade : il est plus difficile de se rappeler quatre ou cinq déplacements successifs que deux seuls, surtout si certains d'entre eux n'ont pas été perçus mais inférés. Seulement, ici, comme précédemment, il ne nous semble pas que la mémoire de l'enfant puisse être invoquée indépendamment des élaborations spatiales dont l'ordination dans le temps n'est qu'un des éléments, indissociable des autres : la mémoire n'est qu'une construction de relations temporelles, et, si elle ne parvient pas à ordonner ces relations, au cours d'expériences qui intéressent suffisamment l'enfant, il est évident que cela tient au contenu même de ces relations, autrement dit à la nature des événements et non pas seulement à leur succession.

En d'autres termes, si l'enfant ne se rappelle pas l'ordre des déplacements, c'est que, en de tels cas, il ne construit toujours pas de « groupe » spatial cohérent. Mais alors, il est évident que l'objet n'est pas encore entièrement ce qu'il est pour nous. A partir du moment où l'enfant tient compte des déplacements visibles (obs. 53-54 *bis*), l'objet est certes abstrait de son contexte phénoméniste et pratique, et par conséquent doué de permanence substantielle et géométrique. Mais, dès le moment où les déplacements sont trop compliqués pour être ordonnés en « groupes » accessibles à la représentation (et à la mémoire), l'objet redevient dépendant du contexte d'ensemble et du schème pratique conduisant à sa possession. Cette double nature de l'objet, au cours du cinquième stade, n'a d'ailleurs rien de contradictoire, puisqu'il s'agit de deux plans différents. L'enfant qui parle ou même l'adulte peuvent fort bien conférer également la qualité d'objet aux choses qui les entourent et s'en trouver incapables en ce qui concerne les astres ou autres corps lointains : la découverte de l'unité du soleil ou de l'identité de la lune à travers ses phases diverses en est un bon exemple car beaucoup d'enfants de 4 à 6 ans sont loin de l'avoir faite. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que l'enfant de 12 à 16 mois ne considère comme des objets que les tableaux prochains et demeure dans le doute en ce qui concerne les corps soumis à d'invisibles déplacements.

§ 5. LE SIXIÈME STADE : LA REPRÉSENTATION DES DÉPLACEMENTS INVISIBLES. – A partir de ce sixième stade, enfin, l'enfant devient capable de constituer en objets les choses dont les déplacements ne sont pas tous visibles. Cela ne signifie naturellement pas que cette découverte soit d'emblée généralisée à tout l'univers, puisque nous venons de voir que durant les années suivantes encore il n'en est point ainsi. Cela signifie simplement que l'enfant parvient à résoudre les problèmes posés au cours des expériences précédentes et à les résoudre par une méthode nouvelle : celle de la représentation. Dès 1 ; 7 (20), chez Jacqueline et dès 1 ; 3 (14), chez Lucienne, cette réussite est devenue systématique :

*Obs. 64.* – I. Jacqueline, à 1 ; 7 (20), me regarde alors que je mets un franc dans ma main, puis ma main sous une couverture. Je retire ma main fermée : Jacqueline l'ouvre, puis cherche sous la couverture jusqu'à ce qu'elle trouve l'objet. Je reprends alors immédiatement le franc, le mets dans ma main puis glisse ma main fermée sous un coussin situé de l'autre côté (à sa gauche et non plus à sa droite) : Jacqueline recherche l'objet d'emblée sous le coussin. Je répète l'expérience en cachant le franc sous une jaquette : Jacqueline le retrouve sans hésitation.

II. Je complique l'épreuve de la manière suivante : je mets le franc dans ma main, puis ma main sous le coussin. Je l'en retire fermée et la cache aussitôt sous la couverture. Je la retire enfin et la présente fermée à Jacqueline. Jacqueline écarte alors ma main sans l'ouvrir (elle devine donc qu'il n'y a rien dedans, ce qui est nouveau), elle cherche sous le coussin, puis directement sous la couverture, où elle trouve l'objet.

Au cours d'une seconde série (coussin et jaquette), elle se conduit de même.

J'essaie ensuite d'une série de trois déplacements : je mets le franc dans ma main et promène ma main fermée successivement de A en B et de B en C : Jacqueline écarte ma main, puis cherche en A, en B et enfin en C.

Les mêmes épreuves sont réussies par Lucienne à 1 ; 3 (14).

*Obs. 65.* – Jacqueline, à 1 ; 7 (23), est assise en face de trois objets-écrans, A, B et C, alignés à égale distance les uns des autres (un béret, un mouchoir et sa jaquette). Je cache un petit crayon dans ma main, en disant : « Coucou, le crayon », je lui présente ma main fermée, la mets sous A, puis sous B, puis sous C (en laissant le crayon sous C) ; à chaque étape je présente à nouveau ma main fermée, en répétant « Coucou, le crayon ». Jacqueline cherche alors le crayon directement en C, elle le trouve et rit.

Je recommence alors neuf fois de suite la même expérience, en prenant constamment les précautions suivantes : 1° Je montre à l'enfant ma main fermée chaque fois que je l'ai retirée de dessous l'un des trois objets écrans, et en particulier après l'avoir sortie du troisième. 2° Je varie l'ordre à chaque expérience, en ayant soin de commencer par mettre ma main sous l'objet-écran sous lequel l'enfant a trouvé le crayon lors de l'épreuve précédente. Par exemple, le premier essai ayant été fait conformément à l'ordre A, B, C, le second essai suivra l'ordre C, A, B (le crayon étant en B), le troisième, B, C, A, etc. 3° Je change chaque fois les objets écrans de place : le béret est tantôt à gauche, tantôt au centre, tantôt à droite, etc. 4° Le crayon est chaque fois laissé sous le dernier écran, sous lequel j'ai passé ma main.

Or, durant les huit premières expériences, Jacqueline a constamment cherché et trouvé le crayon sous le dernier objet écran sous lequel j'ai glissé ma main. Au neuvième essai, elle le cherche sous l'avant dernier et au dixième elle recommence à fouiller sans hésiter sous le dernier. De plus, elle a eu une hésitation caractéristique au sixième essai : elle a touché d'abord le mouchoir (sous lequel le crayon était caché la fois d'avant), mais sans le retourner, puis a passé spontanément au béret (juste), comme si elle corrigeait mentalement son erreur. L'attention et l'intérêt ont été très vifs, sauf durant les essais 8 et 9 (fatigue). L'effort a repris en 10.

A 1 ; 7 (24), c'est-à-dire le lendemain, je répète l'expérience dans les mêmes conditions. Jacqueline continue à ne retourner que le dernier écran. Il lui arrive cependant d'hésiter et de toucher successivement l'avant dernier écran (sans le retourner), puis le dernier (en le retournant enfin), comme s'il y avait réflexion et combinaison mentale. Au cours de l'épreuve n° 7, Jacqueline a même touché successivement les trois écrans, en suivant l'ordre dans lequel j'avais moi-même glissé et retiré ma main fermée, mais elle n'a de nouveau retourné que le dernier.

Il y a donc nettement système. On ne saurait, en effet, interpréter ces faits par le hasard seul, étant données les modifications que j'introduis chaque fois dans l'ordre suivi. D'autre part, il n'est pas possible d'admettre que l'enfant se rappelle seulement la troisième position : les hésitations dont il témoigne souvent montrent, au contraire, qu'il retrace mentalement l'ordre suivi. Enfin, plus l'expérience dure et plus il est difficile de se souvenir de la dernière position, à cause de l'interférence croissante des souvenirs.

*Obs. 66.* – Jacqueline, à 1 ; 7 (23), se montre également capable de concevoir l'objet présent sous une série d'écrans superposés ou emboîtés.

I. Je place sous ses yeux un crayon dans une passoire (que je retourne contre le sol). Je mets un béret sur la passoire et une couverture sur le béret : Jacqueline soulève d'emblée la couverture, puis le béret, puis la passoire et s'empare du crayon.

Je mets ensuite le crayon dans une boîte d'allumettes (fermée), que je recouvre du béret et de la couverture. Jacqueline soulève les deux écrans puis ouvre la boîte.

Je remets le crayon dans la boîte, puis entoure celle-ci d'un papier, que j'emballerai d'un mouchoir, puis je recouvre le tout du béret et de la couverture. Jacqueline enlève ces deux derniers écrans, puis déplie le mouchoir. Elle ne trouve pas d'emblée la boîte, mais la cherche avec continuité, évidemment convaincue de sa présence : elle aperçoit alors le papier, le reconnaît aussitôt, le déplie, ouvre la boîte et prend le crayon.

II. Je complique maintenant l'épreuve en juxtaposant deux écrans sur le même plan, par exemple, le crayon dans le papier (Jacqueline me regarde avec attention), et place la boîte à côté du papier. Puis j'emballerai ces deux objets dans un mouchoir, que je place à côté d'un béret, pour les recouvrir tous deux de ma veste. Jacqueline enlève la veste, se dirige d'emblée vers le mouchoir, qu'elle déplie sans hésiter. C'est la boîte qui apparaît la première : Jacqueline l'ouvre, cherche longuement à l'intérieur, la retourne en tous sens, puis retourne au mouchoir. Elle aperçoit alors le papier, le saisit avec précipitation, le déplie et trouve le crayon. – On constate donc que Jacqueline a oublié la position exacte du crayon. Néanmoins elle ne met pas en doute sa permanence substantielle ni sa présence à l'intérieur des objets écrans : ne le trouvant pas dans la boîte, elle le cherche à nouveau dans le mouchoir et la vue du papier renforce d'emblée sa conviction.

Je reprends l'expérience un moment après, en modifiant quelque peu le dispositif. Je remets le crayon dans le papier et celui-ci à côté de la boîte, mais je les mets tous deux sous la jaquette de Jacqueline et non pas sous le mouchoir. Ce dernier est placé à côté de la jaquette et le tout est recouvert de ma veste. Jacqueline, qui a observé avec attention l'ensemble de ces manœuvres, soulève d'abord ma veste, puis s'empare du mouchoir, évidemment par persévérance étant donné le dispositif de l'expérience précédente. Après avoir exploré longuement ce mouchoir, elle passe à la jaquette et en sort simultanément la boîte et le papier. Elle saisit la boîte et la rejette sans l'ouvrir (ni la secouer pour écouter le son, comme il lui est arrivé de faire ces derniers temps lorsqu'elle savait que la boîte contenait quelque objet), puis déplie le papier jusqu'à ce qu'elle trouve le crayon.

On constate, ici encore, que Jacqueline ne se rappelle qu'une partie des emboîtements observés. Mais, quel que soit le bien fondé de ses souvenirs, elle postule la présence de l'objet caché, malgré toutes les complications, et dirige toute sa recherche en fonction de cette représentation. Elle sait en outre choisir un objet en fonction de son contenu (cf. le papier et la boîte dans le second essai, etc.).

On voit en quoi de telles conduites diffèrent de celles du stade précédent. A s'exprimer en gros, on peut dire que l'enfant est devenu capable de diriger sa recherche au moyen de la représentation. Tantôt, en effet, il tient compte des déplacements invisibles de l'objectif, et se montre donc apte à les déduire aussi bien qu'à les percevoir, tantôt il domine par la pensée une

série d'emboîtements trop complexes pour ne pas donner lieu à une vraie conscience des relations.

Le cas le plus simple est celui de l'obs. 64 : chercher l'objet sous un écran sous lequel l'enfant a vu sa main fermée pénétrer, mais sans avoir perçu directement les déplacements de l'objet. On a constaté précédemment (obs. 55-57) que l'enfant du cinquième stade se montrait d'abord incapable de réussir une telle épreuve : il a beau voir que l'on place l'objet dans un récipient R (main, boîte, etc.), que l'on place R sous un écran E (couverture, etc.) et que l'on ressort R vide, il ne cherche pas l'objet sous E. Il est vrai que, peu après, l'enfant est devenu apte à chercher sous l'écran E l'objet disparu (voir obs. 58-59) : mais, ainsi que nous l'avons remarqué, une telle acquisition semble due, tout d'abord, à un apprentissage pratique et à un tâtonnement empirique, plus qu'à la représentation proprement dite de l'itinéraire suivi par l'objet (donc des déplacements invisibles). Il a suffi, en effet, de cacher successivement l'objet sous deux écrans différents, E<sup>1</sup> et E<sup>2</sup>, pour que réapparaissent des conduites analogues à celles du quatrième stade (obs. 60-63). Du point de vue de la représentation un tel résultat comporte une conclusion évidente : l'enfant ne sait encore ordonner que la série des déplacements directement perçus et si l'intervention des déplacements invisibles peut donner lieu à une adaptation pratique, elle n'est toujours point occasion à une représentation réelle. Or, l'obs. 64, laquelle marque le début du présent stade, témoigne d'une méthode de recherche toute différente : l'enfant se représente dorénavant l'ensemble de l'itinéraire de l'objet, y compris la série des déplacements invisibles. On peut dire ainsi que l'objet est définitivement constitué : sa permanence ne dépend plus en rien de l'action propre, mais obéit à un ensemble de lois spatiales et cinématiques indépendantes du moi.

L'obs. 65 constitue, à cet égard, une précieuse indication. Elle témoigne, en effet, d'une évidente capacité de représentation. En ne recherchant l'objet que sous le dernier écran sous lequel j'ai glissé ma main fermée, Jacqueline suit un système et le suit consciemment : étant donnée l'interférence croissante des souvenirs (l'épreuve est répétée dix fois), l'enfant se trouve, en effet, obligé de retracer chaque fois l'ordre que j'ai suivi, pour se rappeler sous quel écran j'ai passé la main en dernier lieu. Un tel système, bien que demeurant le plus simple possible, suppose ainsi la représentation des déplacements invisibles de l'objet. Quant à l'objet lui-même, il est clair que de telles conduites impliquent le postulat de sa permanence, puisque la loi de ses déplacements est entièrement dissociée de l'action propre.

L'obs. 66 donne lieu à des remarques analogues. Il est vrai que, dans un tel cas, l'enfant a perçu directement tous les éléments du problème : l'objectif n'est pas extrait d'une boîte ou d'une main fermée en dehors du champ de la perception, comme précédemment (obs. 64 et 65), il est placé dans un récipient, dans lequel il demeure, et ce récipient est lui-même déposé, au vu de l'enfant, sous une série d'écrans superposés. De plus, l'enfant n'a pas besoin de se rappeler le détail des opérations, puisque, en cas d'échec initial, il peut tâtonner jusqu'à réussite. Néanmoins, nous croyons qu'une telle conduite implique la représentation et la déduction, étant donnée la nécessité, pour atteindre l'objet, de mettre en relation les uns avec les autres tous les « rapports directs » en jeu dans l'expérience. Lorsque l'enfant voit disparaître dans un récipient ou sous un écran un objet quelconque, on peut dire que le fait de le rechercher ne suppose rien de plus qu'un « rapport direct », puisque l'acte de retourner l'écran ou d'ouvrir le récipient est déjà coordonné en lui-même et que le désir d'atteindre l'objet déclenche sans plus cet acte. Mais lorsque le récipient ou cet écran sont eux-mêmes cachés dans d'autres récipients ou sous d'autres écrans, et qu'ils deviennent ainsi des objets à rechercher tout en demeurant ce qu'ils étaient auparavant, l'enfant se trouve obligé de tenir compte de leurs deux natures simultanément. Une telle relation est donc complexe ou « indirecte » et dépasse le niveau des simples « rapports directs » dont il vient d'être question : elle est analogue à celle du « panier de pommes » de P. Janet, lequel panier est à la fois chose à saisir, comme n'importe quel objet, et récipient par rapport aux pommes. En présence d'une série d'emboîtements, comme ceux de l'obs. 66, l'enfant doit donc nécessairement, pour diriger sa recherche, subordonner l'ensemble de ses démarches à la représentation de l'objet caché : même si elle ne s'accompagne pas d'une mémoire précise des positions, une telle conduite implique ainsi une sorte de « multiplication de relations » ou de déduction sensori-motrice, comparables à celles dont nous avons fait l'analyse à propos du sixième stade du développement de l'intelligence (vol. I, chap. VI).

Du point de vue de la constitution de l'objet, chacune de ces observations aboutit ainsi à la même conclusion : l'objet n'est plus seulement, comme durant les quatre premiers stades, le prolongement des diverses accommodations, il n'est plus seulement, comme au cinquième stade, un mobile permanent dont les mouvements sont devenus indépendants du moi mais dans la mesure seulement où ils ont été perçus, il se libère définitivement de la perception comme de l'action propre pour obéir à des lois

de déplacements entièrement autonomes. En effet, par le fait même qu'il entre dans le système des représentations et des relations abstraites ou indirectes, l'objet acquiert, pour la conscience du sujet, un nouveau et ultime degré de liberté : il est conçu comme demeurant identique à lui-même quels que soient ses déplacements invisibles ou la complexité des écrans qui le masquent. Sans doute, cette représentation de l'objet, dont nous faisons la caractéristique du sixième stade, est en germe dès les stades précédents. Dès que l'enfant du quatrième stade se met à rechercher activement l'objet disparu, on peut prétendre qu'il existe une sorte d'évolution de l'objet absent. Seulement, jusqu'au présent stade exclusivement, ce comportement n'a jamais abouti à l'évocation réelle, parce qu'il a simplement utilisé un système d'indices liés à l'action : chercher un objectif sous un écran lorsqu'on l'y a vu disparaître (stades IV et V) ne suppose pas nécessairement que le sujet « se représente » l'objectif sous cet écran, mais simplement qu'il ait compris la relation des deux objets au moment où il l'a perçue (au moment où l'on a recouvert l'objectif) et qu'il conçoive ainsi l'écran comme indice de la présence actuelle de l'objet. Autre chose est, en effet, de postuler la permanence d'un objet lorsqu'on vient de le percevoir et que quelque autre objet actuellement perçu rappelle sa présence, autre chose est de se représenter le premier objet lorsque aucune perception actuelle ne vient attester son existence cachée. La représentation vraie commence donc à partir seulement du moment où aucun indice perçu ne commande la croyance en la permanence, c'est-à-dire à partir de l'instant où l'objet disparu se déplace selon un itinéraire que le sujet peut déduire mais non percevoir. C'est pourquoi, jusqu'au cinquième stade inclusivement, l'enfant recherche les objets, dès que leurs déplacements ne sont pas tous visibles, là où ils ont été trouvés une première fois, comme s'ils étaient toujours « à disposition » du sujet, tandis que, dès ce sixième stade, il tient compte de tous les déplacements possibles, même s'ils sont invisibles.

Dira-t-on que cette différence entre les conduites du sixième stade et celles du cinquième n'intéressent que la construction de l'espace, et non pas la permanence de l'objet comme tel ? Dans cette hypothèse un objet dont il n'est pas possible de reconstituer les déplacements serait néanmoins conçu comme aussi invariant et identique à lui-même que si ses mouvements étaient tous connus. Par exemple, j'ai beau ne pas pouvoir me représenter ni déduire la trajectoire d'un caillou que je fais dévaler le long des pentes irrégulières d'une montagne, je sais qu'il demeure quelque part à titre d'objet, et que ses propriétés

(ou celles de ses parties, en cas de fractionnement) sont demeurées identiques à ce qu'elles étaient au moment de la chute. Mais que l'on se garde de comparaisons trop faciles. Si l'adulte peut prêter la qualité d'objets aux corps dont il ignore la trajectoire ou qu'il a perçus un instant seulement, c'est par analogie avec ceux dont il connaît déjà les déplacements, que ceux-ci soient absolus ou relatifs aux mouvements du corps propre. Or, dans cette connaissance intervient tôt ou tard la représentation et la déduction. Quant au bébé du cinquième stade, il demeure inapte, dans la mesure où il ne sait ni se représenter ni déduire les déplacements invisibles des corps, à faire de ces corps des objets véritablement indépendants du moi. En effet, un monde dans lequel seuls sont ordonnés les mouvements perçus n'est ni stable ni dissocié du moi : c'est un monde de virtualités encore chaotiques dont l'organisation ne débute qu'en présence du sujet. En dehors du champ de la perception et des débuts d'objectivité que constitue l'organisation des mouvements perçus, les éléments d'un tel univers ne sont donc toujours pas des « objets », mais des réalités « à disposition » de l'action et de la conscience propres. Au contraire, la représentation et la déduction caractéristiques du sixième stade ont pour effet d'étendre le processus de solidification aux régions de cet univers soustraites à l'action et à la perception : les déplacements, même invisibles, sont donc désormais conçus comme obéissant à des lois et les mobiles deviennent des objets réels, indépendants du moi et persévérant en leur identité substantielle.

Une dernière conséquence essentielle du développement de la représentation est que, dorénavant, le corps propre lui-même est conçu comme un objet. Grâce à l'imitation, par exemple, et en particulier aux conduites du présent stade, caractérisées par le fait que l'imitation s'intériorise en représentation, l'enfant est capable de se figurer son propre corps par analogie avec celui d'autrui. D'autre part, les représentations spatiales, causales et temporelles naissantes lui permettent de se situer dans un espace et un temps le dépassant de partout et de se considérer comme simple cause et simple effet parmi l'ensemble des connexions qu'il découvre. Devenu ainsi un objet parmi les autres au moment même où il apprend à concevoir la permanence réelle de ces derniers en dehors même de toute perception directe, l'enfant finit par retourner entièrement son univers initial, dont les tableaux mouvants étaient centrés sur une activité propre inconsciente d'elle-même, et par le transformer en un univers solide d'objets coordonnés comprenant le corps propre à titre d'élément. Tel est l'aboutissement de la construction des objets sur le plan

sensori-moteur, en attendant que la réflexion et la pensée conceptuelle poursuivent cette élaboration sur de nouveaux plans de l'intelligence créatrice.

#### § 6. LES PROCESSUS CONSTITUTIFS DE LA NOTION D'OBJET. –

Nous nous sommes bornés jusqu'ici à décrire sans plus le développement historique de la notion d'objet. Le moment est venu de tenter une explication de ce même développement, en le rattachant à l'ensemble de l'évolution intellectuelle propre aux deux premières années de l'enfant.

Pour comprendre la constitution des objets sensori-moteurs initiaux, il peut n'être pas inutile de comparer les processus élémentaires de l'intelligence enfantine à ceux dont use la pensée scientifique pour établir l'objectivité des êtres qu'elle élabore. Car, si les structures dont use la pensée varient d'un stade à l'autre et, *a fortiori*, d'un système mental à un autre, la pensée demeure constamment identique à elle-même du point de vue fonctionnel. Il n'est donc pas illégitime d'éclairer l'un des termes de l'évolution intellectuelle par le terme extrême opposé, c'est-à-dire la construction des objets pratiques par celle des objets scientifiques, quitte à ce que la première, lorsqu'elle sera suffisamment connue, éclaire la seconde en retour.

Or trois critères nous paraissent concourir à la définition de l'objet propre aux sciences : en premier lieu, est objectif tout phénomène qui donne prise à une prévision, par opposition à ceux dont l'apparition fortuite et contraire à toute anticipation permet l'hypothèse d'une origine subjective. Mais, les phénomènes subjectifs pouvant aussi donner lieu à des prévisions (par exemple les « illusions des sens ») et, d'autre part, les événements inattendus étant parfois ceux qui marquent l'insuccès d'une interprétation erronée et entraînent ainsi un progrès dans l'objectivité, une seconde condition doit être adjointe à la première : un phénomène est d'autant plus objectif qu'il se prête, non seulement à la prévision, mais à des expériences distinctes, dont les résultats sont concordants. Mais cela encore n'est point suffisant, car certaines qualités subjectives peuvent être liées à des caractères physiques constants, comme les couleurs qualitatives aux ondes lumineuses. Dans ce cas, seule une déduction d'ensemble parvient à dissocier le subjectif de l'objectif : ne constitue ainsi un objet réel que le phénomène relié d'une manière intelligible à l'ensemble d'un système spatio-temporel et causal (par exemple les ondes lumineuses constituent des objets parce qu'elles s'expliquent physiquement tandis que la qualité est éliminée du système objectif).

Or, ces trois méthodes se trouvent être celles là mêmes qu'utilise le petit enfant dans son effort pour constituer un monde objectif. L'objet n'est d'abord que le prolongement des mouvements d'accommodation (prévision). Puis il est le point d'intersection, c'est-à-dire d'assimilation réciproque des schèmes multiples qui manifestent les différentes modalités de l'action propre (concordance des expériences). Enfin l'objet s'achève en corrélation avec la causalité dans la mesure où cette coordination des schèmes aboutit à la constitution d'un univers spatio-temporel intelligible et doué de permanence (compréhension relative à un système déductif d'ensemble).

Le premier contact entre le sujet agissant et le milieu, c'est-à-dire la prise de possession des choses par l'assimilation réflexe n'implique en rien la conscience de l'objet. Même si une telle activité comporte, ainsi que nous l'avons admis, une capacité de répétition, de généralisation et de reconnaissance, rien ne contraint encore l'enfant à dissocier l'action elle-même de son point d'application : ce qu'il reconnaît lorsqu'il retrouve par exemple le mamelon, c'est un certain rapport entre l'objet et lui-même, c'est-à-dire un tableau global dans lequel interviennent toutes les sensations liées à l'acte en cours. Une telle reconnaissance n'a donc rien de commun avec une perception d'objets. Il en est de même de l'activité caractéristique des premiers schèmes acquis. Lorsque l'enfant retrouve son pouce dès qu'il a tendance à le sucer, ou les images familières parce qu'il désire les regarder, etc., rien ne le conduit encore à faire de ces tableaux sensoriels des substances détachées de l'activité propre : tant que l'action réussit, son objectif ne fait qu'un, pour le sujet, avec la conscience du désir, de l'effort ou du succès.

Le problème de l'indépendance et de la permanence de l'objet ne commence à se poser que lorsque l'enfant s'aperçoit de la disparition des objectifs désirés et lorsqu'il se met à les rechercher activement. C'est ici qu'entre en scène la première méthode constitutive de l'objet : l'effort d'accommodation et les anticipations qui en découlent.

Durant les deux premiers stades, le comportement du sujet montre assez combien celui-ci a déjà conscience de la disparition périodique des objectifs. Le nouveau-né qui tète manifeste son émoi lorsque le sein lui est enlevé et le nourrisson, dès que le sourire vient différencier sa mimique, sait exprimer sa déception lorsque sa mère vient à sortir brusquement de son champ visuel. Mais la seule réaction positive du sujet pour retrouver les objets perdus consiste à reproduire les derniers mouvements d'accommodation auxquels il s'est livré : il suce à vide ou regarde fixe-

ment l'endroit où a disparu l'image de sa mère. L'objet n'est encore que le prolongement de l'action propre : l'enfant ne compte que sur la répétition de ses mouvements d'accommodation pour réaliser son désir, et, en cas d'échec, sur l'efficace de sa passion et de sa colère. Il ne connaît que des actions qui réussissent d'emblée et d'autres qui échouent momentanément, mais l'échec ne suffit point, jusqu'ici, à permettre la distinction entre des objets permanents et une activité s'exerçant sur eux. Tout au plus, l'effort d'accommodation qui surgit au moment de la disparition de l'objectif, annonce-t-il la venue de ce besoin de conservation qui constituera dans la suite l'objet lui-même.

Cette permanence élémentaire s'accroît lorsque, au cours du troisième stade, l'enfant ne se borne plus à chercher l'objectif là seulement où il vient de disparaître, mais prolonge le mouvement d'accommodation dans la direction qu'il a suivie jusque là (réaction à la chute, etc.). Le fait de perdre momentanément contact avec l'objectif pour le retrouver dans une nouvelle position marque évidemment un progrès dans la dissociation de l'action propre et de l'objet, donc dans l'autonomie conférée à celui-ci. Mais, comme nous y avons insisté en discutant la nature de ces conduites, tant que la recherche de l'objectif consiste simplement à prolonger les mouvements d'accommodation déjà esquissés en sa présence, il ne saurait présenter encore ni trajectoire indépendante dans l'espace ni par conséquent de permanence intrinsèque. Il n'est donc point encore un objet.

Par contre, un progrès se fait dans la consolidation des objets lorsqu'à l'accommodation d'une seule série de schèmes (visuels, tactiles, etc.) succède une recherche impliquant la coordination de schèmes primaires multiples. On peut citer comme exemple de ce second processus d'élaboration de l'objet les conduites de la « réaction circulaire différée », de la recherche du tout lors de la perception d'une partie de l'objectif et la suppression des obstacles empêchant la perception (fin du troisième stade). Dans ces cas là, en effet, l'enfant ne se borne plus à suivre des yeux ou de la main un mobile quelconque : il unit la recherche visuelle à la recherche tactile. Or cette coordination de deux ou plusieurs séries distinctes d'accommodations renforce à coup sûr la consolidation et l'extériorisation de l'objet (la dissociation entre l'objectif et l'action propre). C'est ce que M. Szuman a bien montré dans ses intéressantes études sur la notion d'objet<sup>1</sup>. La « sphère télé-réceptorique » de la perception, dit-il d'après Sherrington, entraîne, à partir du moment où le bébé sait saisir ce qu'il voit,

<sup>1</sup> ST. SZUMAN, *La genèse de l'objet*, Kwartalnik Psycholog., vol.III (1932), n° 3-4(Poznan).

une sorte d'inquiétude motrice que seules calment la préhension et les perceptions appartenant à la « sphère de contact ». Les complexes polysensoriels que détermine ainsi l'association dynamique entre les diverses impressions sensibles et surtout entre la vision et la préhension constitueraient alors les objets eux-mêmes, dont les différents caractères découleraient des variétés multiples et successives d'activités rendues possibles par cette coordination initiale (caractères sensoriels ou primaires, caractères fonctionnels et caractères acquis par imitation).

Mais, si exactes que soient les analyses de M. Szuman, nous ne croyons pas que la coordination des schèmes suffise à expliquer la permanence propre à l'objet. Tant que l'enfant ne se livre pas à des recherches spéciales pour retrouver les objets qui disparaissent, c'est-à-dire tant qu'il ne parvient pas à déduire leurs déplacements dans l'espace lorsqu'il ne les perçoit plus, on ne saurait encore parler de conservation objective. En effet, même lorsqu'il parvient à poursuivre les actions interrompues (réaction circulaire différée) grâce aux progrès de la coordination entre la vision et la préhension, l'enfant conçoit simplement l'objet comme lié à ses conduites et aux positions privilégiées qui les caractérisent, sans lui attribuer d'existence ni de trajectoire indépendantes. Il y a donc élaboration d'objets pratiques – lesquels constituent bien, selon la définition de M. Szuman, des centres d'expériences possibles ou des points de cristallisation de chaque sphère caractéristique d'activités – mais non pas encore de substances permanentes.

Nous pouvons faire les mêmes remarques, semble-t-il, à l'égard des jolies observations de Mmes Rubinow et Frankl<sup>1</sup> sur l'objectivation du biberon. Comme M. Szuman, ces auteurs caractérisent, en effet, l'objet, non pas par sa permanence substantielle, mais par ses qualités pratiques. C'est ainsi que si, durant le quatrième mois encore, tout solide s'approchant de la figure du nourrisson déclenche la succion, seuls, durant le cinquième mois, les corps pointus produisent ce résultat. Un premier caractère de l'objet « biberon » serait ainsi constitué, d'abord en liaison avec le mouvement (il faut que l'objet se rapproche pour que sa pointe soit remarquée), puis statiquement (le pointu comme tel déclenche la succion). Mais, s'il est très exact de considérer ces phénomènes comme caractérisant des étapes de la construction de l'objet, puisqu'ils nous montrent comment les caractères objectifs se détachent peu à peu des mouvements d'accommodation après s'être constitués par coordination entre

<sup>1</sup> RUBINOW et FRANKEL *Die erste Dingaufassung beim Säugling, Zeitschrift f. Kinderforschung*, vol. 133 (ch. 34), p. 1 (avec une conclusion de CH. BÜHLER).

la vision et les sensations « de contact », il nous semble que l'objet pratique ainsi élaboré est loin encore de l'objet véritable ou substance permanente à trajectoire définie spatialement.

La permanence réelle ne débute qu'avec un troisième processus constitutif de l'objet : la recherche de l'objet disparu dans un univers spatio-temporel intelligible. On se rappelle que les trois étapes de cette recherche caractérisent les trois derniers de nos stades : simple recherche sans tenir compte des groupes objectifs de déplacements, puis recherche fondée sur le groupe des déplacements perçus et enfin recherche impliquant la représentation des déplacements non perçus. Le problème est donc de comprendre comment l'enfant en arrive à élaborer de telles relations et par là même à constituer des objets permanents sous les tableaux mouvants de la perception immédiate.

En son point de départ, cette recherche active de l'objet disparu prolonge simplement les conduites des trois premiers stades. L'enfant commence par ne poursuivre les objectifs invisibles que s'il a esquissé en leur présence le geste de saisir. Mais, même lorsque ce schème se généralise et que la recherche a lieu indépendamment de cette condition, l'objet n'est d'abord cherché qu'en un endroit privilégié : celui où il a été retrouvé une première fois. Il dépend donc encore de l'action propre et ne constitue toujours qu'un objet pratique : il n'est pas d'emblée individualisé, mais fait partie de la situation d'ensemble dans laquelle il a donné lieu à une recherche couronnée de succès. Le seul progrès consiste à le poursuivre derrière un écran et non plus seulement, comme durant le troisième stade, lorsqu'il est en partie visible.

Mais ce progrès, s'il ne suppose au début aucune transformation profonde de la conduite, entraîne cependant, dans la suite, deux conséquences considérables. La première est que l'objet se détache peu à peu de l'activité propre : le fait que l'enfant parvienne à concevoir les objets comme subsistant derrière les écrans l'amène à dissocier, bien davantage que par le passé, l'action subjective de la réalité sur laquelle elle porte. Le réel résiste, en effet, dorénavant d'une manière nouvelle à l'effort du sujet : il n'y a plus seulement résistance par opposition de forces, comme dans les contacts entre l'activité musculaire et la masse d'un solide<sup>1</sup>, mais résistance par complication du champ de l'action

<sup>1</sup> Maine de Biran a voulu voir dans ce premier type de résistance le processus constitutif de l'objectivation. Mais le sujet peut fort bien incorporer la sensation de l'obstacle au schème de son activité propre, étant donné que toute action corporelle est limitée et s'accompagne de la conscience plus ou moins claire de cette limitation.

et intervention d'obstacles empêchant le sujet de percevoir l'objectif. D'où la seconde conséquence : l'action propre cesse d'être la source de l'univers extérieur, pour devenir simplement un facteur parmi les autres, encore un facteur central sans doute, mais situé à la même échelle que les éléments divers dont est fait le milieu ambiant. C'est ainsi que l'enfant situe dorénavant les mouvements de sa main parmi ceux des corps externes, en dotant ces derniers d'une activité complémentaire à la sienne. Bref, dans la mesure où les objets se détachent de l'action, le corps propre devient un terme parmi les autres, et se trouve ainsi engagé dans un système d'ensemble marquant les débuts de l'objectivation véritable.

En effet, c'est dans la mesure où s'opère ce passage de l'égocentrisme intégral et inconscient des premiers stades à la localisation du corps propre dans un univers extérieur que se constituent les objets. Dans la mesure où les choses se détachent de l'action propre et où celle-ci se situe parmi l'ensemble des séries d'événements ambiants, force est au sujet de construire un système de relations pour comprendre ces séries et pour se comprendre par rapport à elles. Or, organiser de telles séries, c'est constituer tout à la fois un réseau spatio-temporel et un système de substances et de rapports de cause à effet. La constitution de l'objet est donc inséparable de celle de l'espace, du temps et de la causalité : un objet est un système de tableaux perceptifs, doué d'une forme spatiale constante au travers de ses déplacements successifs et constituant un terme isolable dans les séries causales se déroulant dans le temps. L'élaboration de l'objet est solidaire, par conséquent, de celle de l'univers dans son ensemble. Pour comprendre cette genèse il faudrait ainsi anticiper sur les chapitres suivants et montrer comment se constituent les groupes de déplacements ainsi que les structures temporelles et causales. Mais puisque, inversement, ce n'est qu'en parvenant à la croyance en la permanence de l'objet que l'enfant parvient à ordonner l'espace, le temps et la causalité, il nous faut bien commencer notre analyse en essayant d'expliquer les conduites constitutives de l'objet comme tel. Comment donc l'enfant en vient-il à rechercher l'objet, non pas seulement en un endroit privilégié, mais en tenant compte des déplacements observés successivement, puis même des déplacements s'effectuant en dehors du champ de perception ?

Pour comprendre ce processus, disons d'abord ce qu'il n'est pas : il n'est ni une déduction *a priori* ni un dressage dû à des associations purement empiriques. Puis nous verrons ce qu'il est : une déduction proprement constructive.

Qu'il ne consiste pas en une déduction simple, c'est ce qui ressort clairement du fait des tâtonnements nécessaires à l'acquisition des relations de déplacements. L'enfant commence (4<sup>me</sup> stade) par chercher l'objet à la place où il l'a déjà trouvé une première fois. Puis, quand il sait le retrouver dans la dernière position où il l'a perçu (5<sup>me</sup> stade), il lui faut encore apprendre la possibilité du transvasement : l'objet mis dans une boîte que l'on vide sous une couverture sera cherché dans la boîte, puis là où il a été trouvé auparavant, mais non pas à l'endroit où il a disparu. Une fois contractée l'habitude de le chercher sous cette couverture, il faudra réapprendre à tenir compte des déplacements successifs, etc., etc. De tels tâtonnements montrent assez la nécessité d'une expérience active pour structurer les perceptions successives : pour comprendre que l'objet constitue un mobile indépendant susceptible de déplacements multiples, il faut que la perception et l'action constituent un seul tout sous la forme des schèmes sensori-moteurs et que ces schèmes procèdent, grâce à l'action elle-même, de l'état global ou dynamique à l'état analytique ou de décomposition spatio-temporelle. Pour expliquer cette évolution des schèmes et rendre compte du fait que l'objet individualisé et permanent succède à l'objet indifférencié et simplement pratique, il serait donc vain de faire appel à un mécanisme d'identification conçu comme inné et consubstantiel de toute pensée. Ce qui est inné dans l'identification, c'est simplement la fonction d'assimilation, et non pas les structures successives qu'élabore cette fonction et dont l'identité n'est qu'un simple cas particulier. Comment donc rendre compte de la construction de l'objet à partir des lois propres aux schèmes d'assimilation ?

Si cette construction n'est pas le fait d'une déduction *a priori*, elle n'est pas non plus due à des tâtonnements purement empiriques. La succession des stades que nous avons distingués témoigne, en effet, beaucoup plus d'une compréhension progressive que d'acquisitions fortuites. S'il y a expérience, il s'agit donc d'expériences dirigées : en découvrant l'objet, l'enfant organise ses schèmes moteurs et élabore des relations opératoires plus qu'il ne subit passivement la pression des faits.

La solution du problème nous paraît donc la suivante : la permanence de l'objet est due à cette déduction constructive que constitue depuis le quatrième stade l'assimilation réciproque des schèmes secondaires, c'est-à-dire la coordination des schèmes devenus mobiles. Jusqu'à ce niveau, l'objet prolonge simplement l'activité propre : sa permanence n'est que pratique, et non pas substantielle, parce que l'univers n'est pas détaché de l'action



ni objectivé en un système de relations. La coordination des schèmes primaires, en particulier cette coordination entre la vision et la préhension qui donne naissance aux réactions circulaires secondaires, a bien pour résultat une extériorisation relative des choses, mais tant que les schèmes secondaires demeurent globaux ou indifférenciés au lieu de se dissocier pour mieux s'unir, cette extériorisation ne va pas jusqu'à constituer une permanence substantielle. Au contraire, dès le quatrième stade, les schèmes secondaires deviennent mobiles, grâce à une assimilation réciproque qui leur permet de se combiner entre eux de toutes les manières : c'est ce processus de dissociation et de regroupement complémentaires qui, en engendrant les premiers actes d'intelligence proprement dite, permet à l'enfant de construire un monde spatio-temporel d'objets doués de causalité propre.

Comme nous l'avons vu, en effet (vol. I, chap. IV, § 3), les schèmes mobiles qui résultent de la coordination des réactions secondaires constituent tout à la fois des sortes de concepts moteurs susceptibles de s'agencer en jugements et raisonnements pratiques et des systèmes de relations permettant une élaboration de plus en plus précise des objets eux-mêmes sur lesquels portent ces conduites : l'assimilation réciproque des schèmes entraîne donc la construction des connexions physiques, et par conséquent des objets comme tels. C'est ainsi que l'union des schèmes de préhension avec celui de frapper, laquelle explique la conduite consistant à écarter les obstacles (vol. I, chap. IV, §§ 1 et 2), permet à l'enfant de construire les relations « dessus » et « dessous » ou « caché derrière », etc., et l'amène à fonder sa croyance en la permanence de l'objet sur des relations proprement spatiales. Mais surtout, les combinaisons des schèmes mobiles rendent possible une accommodation meilleure de la conduite aux particularités des choses : par le fait que les schèmes peuvent désormais s'ajuster les uns aux autres, l'enfant est amené à observer le détail des objets sur lesquels porte son action beaucoup plus que lorsque ceux-ci sont englobés dans des actes d'ensemble demeurant indifférenciés. D'où ces conduites d' « exploration des objets nouveaux » qui apparaissent dès le quatrième stade et qui, durant le cinquième, se prolongent en « réactions circulaires tertiaires », c'est-à-dire en « expériences pour voir » proprement dites. C'est dans ce contexte que, à partir du cinquième stade, va s'élaborer l'objet véritable.

Notons à cet égard que l'union de cette accommodation progressive avec l'assimilation réciproque des schèmes (on se rappelle que les conduites spécifiques du 5<sup>me</sup> stade ou « découvertes [...]/...]

des moyens nouveaux par expérimentation active » s'expliquent précisément grâce à cette union de la coordination des schèmes et des réactions tertiaires) constitue, pour l'intelligence, un processus d'acquisition que l'on ne saurait considérer ni comme purement expérimental ni comme purement déductif, mais qui participe à la fois de l'expérience et de la construction interne. L'intelligence sensori-motrice, parvenue à ce niveau, est donc essentiellement construction de relations ou déduction constructive.

C'est ce processus qui explique, nous semble-t-il, la découverte de la permanence réelle de l'objet. Après avoir établi, durant le quatrième stade, que l'objet disparu demeure derrière un écran, l'enfant parvient, durant le cinquième, à conférer à cet objet une trajectoire autonome et par conséquent une permanence véritablement spatiale. Or cette découverte suppose à la fois l'expérience, – puisque seul l'échec de sa recherche initiale apprend à l'enfant que l'objet n'est plus là où il a été trouvé une première fois, mais bien là où il a été caché en dernier lieu, – et la déduction, – puisque, sans l'assimilation réciproque des schèmes, l'enfant ne parviendrait pas à supposer existants les objets cachés derrière l'écran ni à postuler une fois pour toutes leur permanence, en particulier lorsqu'il ne les a pas trouvés là où il les cherchait tout d'abord. Bref, la conservation de l'objet, qui constitue la première des formes de conservation, résulte, comme toutes les autres, de l'union étroite d'un élément rationnel ou déductif et d'un élément empirique attestant que la déduction s'est constamment opérée en accord avec les choses ou sur leur suggestion.

C'est ce que nous verrons mieux encore en étudiant les caractères plus proprement spatiaux de l'objet solide, tels que sa forme et ses dimensions constantes, dont la constitution, liée à celle de l'espace tout entier, suppose la constante collaboration de l'expérience et de l'assimilation réciproque des schèmes.

Enfin, durant le sixième stade, la coordination des schèmes s'intériorise sous forme de combinaisons mentales tandis que l'accommodation devient représentation. Dès lors, la déduction de l'objet et de ses caractères spatiaux s'achève dans la construction d'un univers d'ensemble, où les déplacements simplement représentés viennent s'insérer parmi les mouvements perçus et les compléter en une totalité véritablement cohérente.