

## CHAPITRE PREMIER

### LE DÉVELOPPEMENT 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 réognitive combinées, la réognition 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 récoognition 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 récoignitions.

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 récoognition, en effet, n'est nullement par elle-même une récoognition 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 sensorimotrice. Dans la théorie associationniste de la récoognition, 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 récoognition 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 récoognition ne nécessite aucune évocation d'image mentale. Il suffit, pour qu'il y ait début de récoognition, que l'attitude adoptée précédemment à l'égard de la chose se trouve à nouveau déclenchée et que rien, dans la nouvelle perception, ne contre-carre 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 récoognition ; 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 sensorimotrices. 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 préexistant 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 éclipié (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 éclipié, 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

l'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 chafne 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 celluloid 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-

tait 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 tirillant 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 je 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; 9 (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'essale 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

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

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 :

*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 remplace 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>m</sup>e 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 »