micaplus

PUBLICATION MENSUELLE N° 77 DÉCEMBRE 1952

M F

Brochures
d'Education Nouvelle
Populaire

C. FREINET - P. CABANES
et les membres de la Commission de la Connaissance de l'Enfant

La connaissance de l'enfant

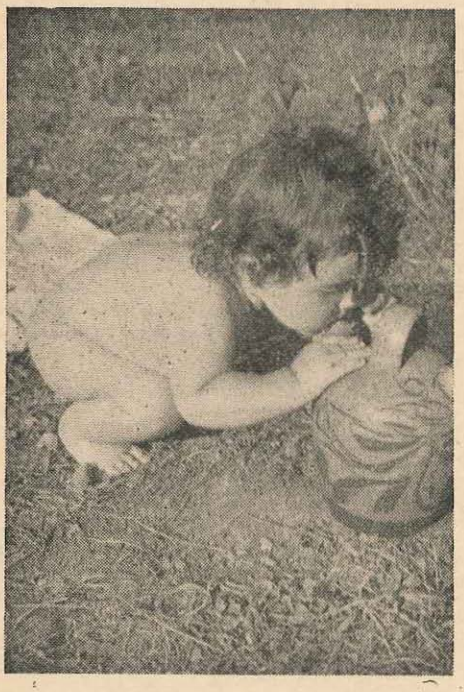
sur la base des principes de l'essai de psychologie sensible

Editions de l'Ecole Moderne Française
CANNES (Alpes-Maritimes)

microfilm

La connaissance de l'enfant

sur la base des principes de l'Essai de psychologie sensible



Dominique à 11 mois

Il y a trois ou quatre ans, avant même la parution de mon livre : **Essai de Psychologie sensible,** nous partions à zéro en lançant notre rubrique et notre travail de **La Connaissance de l'enfant.**

Pourquoi, dira-t-on, croyez-vous ainsi partir à zéro alors que tant de psychologues illustres ont fait dans ce domaine de laborieuses et profondes recherches, qu'ils ont établi des statistiques, mis au point des tests, rédigé tant de livres imposants ? N'y a-t-il pas chez vous parti-pris de minimiser cet incontestable apport pour mettre en valeur vos balbutiements ?

Nous ne sous-estimons rien de la grande œuvre psychologique et pédagogique nationale et internationale, et nous connaissons mieux qu'on ne croit l'effort de tous les chercheurs qui s'y sont dévoués, même si nous n'avons pas souvent l'occasion de dresser des listes bibliographiques.

Mais il est bien exact que cette œuvre, que cet acquis psychologique ne nous satisfont pas, Ils nous satisferaient peut-être si nous les considérions d'un point de vue théorique « objectif ». Mais dans la pratique de nos classes, quelles que soient l'abondance et le poids des expériences faites et des enseignements subis, nous nous trouvons sans appuis solides et effectifs en face des problèmes graves qui se posent à nous en permanence, tant à l'école que dans la famille.

Non, nous ne pouvons pas dire que nous connaissons mieux les enfants en 1952 qu'en 1900. Il suffit,, pour s'en convaincre, de considérer les procédés employés dans les classes pour maintenir discipline et autorité, à coups de devoirs imposés, de bons points, de verbes et de lignes.

Les normaliens qui entrent dans la carrière sont, hélas ! de nos jours, aussi impuissants que nous l'avons été il y a quarante ans, et les problèmes de l'inadaptation et de la délinquance — fruit de profondes erreurs psychologiques et sociales — sont loin d'avoir trouvé une solution.

Si d'indéniables progrès pédagogiques ont été réalisés depuis quelques décades, c'est moins par une meilleure connaissance de l'enfant que par l'amélioration des conditions de vie qui influent profondément sur le comportement des parents et des enfants. S'il y a souvent plus d'humanité dans les rapports adultes-enfants, ce n'est point parce que la psychologie moderne en a divulgué les principes, mais parce que certaines normes actuelles de la vie poussent immanquablement, pas toujours sans erreurs, vers cette évolution.

Ont influé pourtant sur ces rapports les grands mouvements pédagogiques ou culturels non théoriques, fondés sur des données psychologiques plus justes. Nous pensons à un certain nombre de principes de l'éducation Montessori, de l'éducation Decrolyenne, du scoutisme et des mouvements d'enfants, des grandes réalisations révolutionnaires en URSS et dans d'autres pays, et aussi à nos propres réalisations qui conduisent toutes, par le biais de la pratique, à une meilleure connaissance de l'enfant.

Mais l'apport direct de la psychologie dans ce domaine reste insignifiant. Nous pouvons lire et relire l'œuvre des psychologues passés ou contemporains, nous n'y trouvons jamais, nous instituteurs, la clef pratique pour une meilleure connaissance de l'enfant. La psychanalyse ouvre sans doute des horizons étonnants, mais aucun psychologue n'a su encore l'intégrer vraiment et pratiquement dans l'étude courante et vivante du comportement enfantin. Les tests sont une de ces formidables entreprises intellectualistes qui impressionnent par l'ampleur qu'elles prennent, par les machines et les mécaniques employées, par les systèmes perfectionnés de statistiques et de pourcentage qui tournent, hélas ! trop souvent dans le milieu fictif de psychologues qui ne voient l'enfant qu'accidentellement sous les lueurs trop crues des laboratoires. Les tests nous apportent seulement la preuve qu'on peut, sur des données fausses ou du moins branlantes, monter un système apparemment réglé avec une perfection scientifique dont on s'étonne parfois que nous n'appréciions pas universellement les mérites.

Mais nous ne sommes pas seuls à constater l'infime rendement éducatif et humain de toute cette mécanique à produire des diagnostics. Lorsque les tests ont repoussé vers la catégorie des anormaux ou des retardés tels individus nantis d'un péjoratif quotient intellectuel, ils n'ont pas fait plus que le laboratoire qui vous renvoie dans la rue ou à l'hôpital avec une étiquette indiquant le nom de la maladie dont vous serez atteint. Et rien ne dit que le laboratoire ne se trompe pas. Rien ne dit que, dans l'établissement du quotient intellectuel, des éléments majeurs n'aient pas été sous-estimés à l'origine ou même totalement oubliés et que, de ce fait, les calculs ne soient pas radicalement erronés. Si tant est que de nouvelles erreurs matérielles ne se soient pas glissées dans les calculs qui aboutissent mystérieusement à la notion de Q.I. Mais quand on nous livre, à nous instituteurs, ces enfants si soigneusement examinés par la fausse science psychologique, nous n'en sommes, nous, pas plus avancés. Il s'agit alors de connaître vraiment, pour les influencer et les orienter, ces enfants qui nous sont confiés pour un redressement intellectuel ou moral et qu'on a étiqueté retardés ou caractériels. Et là, nous devons l'affirmer, nous les praticiens, nous nous retrouvons, comme par le passé, devant le néant. Nous ne connaissons pas nos enfants et nous en sommes réduits à chercher par tâtonnement les solutions qui apparaîtront à l'usage comme les plus efficientes.

Et pourtant, c'est évidemment élémentaire, pour faire du meilleur travail, pour trouver sans de trop graves risques d'erreurs les solutions pédagogiques les plus favorables, il nous faudrait mieux connaître nos enfants. Mieux les connaître, moins statiquement, dans leur absolu, pour ainsi dire, que dynamiquement, dans leur comportement social et personnel.

L'enfant est avant tout l'être en croissance et en mouvement. Il n'est déjà plus, au moment où vous l'examinez, ce qu'il était l'instant d'avant et vous vous trompez parfois grossièrement si vous appliquez au moment présent les données d'une vie qui s'est déjà écoulée, et dont le but, les rythmes, le sens sont parfois totalement modifiés par l'instant présent.

Ce dont nous aurions justement besoin, nous parents et nous éducateurs, c'est moins de l'étude complexe et analytique de telle pièce du mécanisme : intelligence, mémoire,

volonté, orgueil, entêtement, etc. — cette étude étant faussée d'ailleurs si elle est isolée du déroulement dynamique de la vie — que de notions précises, simples et pratiquement utiles sur le comportement des enfants.

Comment l'enfant, même tout jeune, réagit-il en face des difficultés premières que lui impose la vie ? Selon quels principes ? Sur quelles bases et à quel rythme se font les premières acquisitions ? Pourquoi à tel endroit, à tel moment, tel enfant a-t-il pris telle direction et non telle autre ? Quel aurait pu être en la circonstance le rôle pratique de l'éducateur ?

Ce sont ces questions de psychologie pratique (nous accouplons l'adjectif de pratique justement parce que, pendant longtemps, la psychologie usait de fins « désintéressées » sans portée pratique, mais si nous étions conséquents nous n'aurions rien à ajouter au mot psychologie qui se suffit, la vraie psychologie ne pouvant être que pratique)., ce sont donc ces questions de psychologie pratique auxquelles nous avons longuement réfléchi, en technicien éducateur, en praticien, qui sont essentielles

Nous avons eu là effectivement la même audace que lorsque, sans connaître d'une façon précise les réalisations en fait d'imprimerie, nous nous sommes lancés dans la réalisation de notre imprimerie à l'école. Les techniciens nous considéraient alors avec quelque pitié et s'amusaient de nos prétentions, comme nous regardent aujourd'hui avec pitié les psychologues qui, munis de leurs instruments et de leurs statistiques, nous jugent du haut de leur science abstraite. Mais, ma foi, nous savons ce qui nous est utile, la route qu'il faut prendre, nous nous rendons compte que nous n'avancerons point — dans ce domaine pas plus que dans d'autres — si nous ne sommes les premiers ouvriers de notre pédagogie. C'est ainsi que, personnellement, avec les données que j'avais, et qui étaient malgré tout moins rudimentaires qu'on le suppose, je suis parti à la recherche de solutions utiles et pratiques. Et quand je croyais avoir trouvé une explication, découvert un chemin, je mettais tout de suite ma trouvaille à l'épreuve — ce que devraient bien faire les psychologues qui se soucient si peu de lier leur théorie à la pratique. Je vérifiais si dans ma classe, dans mon comportement de père, les données que je caractérisais me permettaient de mieux solutionner les problèmes posés que par les procédés traditionnels. Dans le cas contraire, j'étais dans l'erreur et il fallait chercher ailleurs, expérimenter, voir si la voie était bonne, et je pouvais aller plus avant encore. Quelques trente années d'expériences conséquentes ont abouti à mon livre **Essai de P.S.** qui comporte après chaque chapitre une partie pratique qui est la pierre de touche de mon travail. Lisez d'abord, si vous le voulez, cette partie pratique. Vous verrez ensuite la psychologie qui en a été la base.

* * *

Mes recherches, mes essais ont été, comme mes premières réalisations d'imprimerie à l'école, versées aussitôt dans le circuit coopératif : les observations faites, il fallait que d'autres les refassent pour juger de l'exactitude de mes conclusions et les aménager si nécessaire. Mes théories, fondées déjà sur la pratique, et nées de la pratique, devaient subir à nouveau l'épreuve de la pratique. Mon livre, **Essai de Psychologie sensible,** ne jouerait vraiment son rôle que si des centaines, puis des milliers de maîtres et de parents faisaient un essai concluant des techniques de prospection et de vie dont j'ai cru pouvoir mettre en valeur les éléments ; que si ce livre, amplifié par les observations et les expériences qu'il aura suscitées devenait élément de vie avant de subir l'épreuve, toujours dangereuse, de la scolastique.

Nous renvoyons donc à cet ouvrage ceux de nos lecteurs qui croiront devoir s'intéresser à ces questions essentiellement vitales pour les parents et les éducateurs. Nous renvoyons ceux qui, n'ayant pas lu mon livre, voudraient cependant tirer profit de ces pages, à notre BENP n° 36 : **L'expérience tâtonnée** (abrégée) où ils trouveront les grandes lignes de notre psycho-pédagogie. Nous ne pouvons, certes, pas ici reprendre tous ces fondements, notre but étant autre aujourd'hui.

Depuis trois ans donc, avant même la parution de notre livre, nous avions commencé, au sein de notre commission de la Connaissance de l'enfant (ICEM), l'observation, la prospection et l'étude de quelques-uns des grands principes de comportement et de vie que j'avais formulés. Notre but était bien précis : il ne s'agissait pas d'observer les enfants et noter au hasard, sans directives, leurs faits, gestes ou paroles, mais d'opérer systématiquement pour vérifier, infirmer ou corriger les processus que nous pourrions ensuite **expérimentalement ériger en normes**

Le travail a été long à démarrer, et on ne s'en étonnera pas. Nous avons été trop déformés pour saisir d'emblée le logique et le rationnel ; nous sommes trop dominés par

la majesté scolastique des théories et principes que les livres nous ont inculqués pour oser partir, par nous-mêmes, à la recherche d'autres voies. Nous avons tendance toujours à raisonner selon ce qu'on nous a appris et il est difficile de remettre en branle notre intelligence et notre bon sens.

Mais nous avons eu la chance de rencontrer cependant quelques camarades qui avaient lu **Essai de Psychologie sensible** avec sérieux, qui en avaient compris l'orientation et qui, passionnés par cette étude, se sont appliqués à observer à leur tour leurs enfants et à noter leurs réactions avec une attention, une intelligence et une patience qui sont la marque des vrais hommes de science..

Voici une liste qui n'est peut-être pas absolument complète (nous nous excusons d'avance auprès des camarades qui, par leurs travaux, pourraient avoir contribué à cette étude collective et que nous aurions accidentellement omis de citer, qu'ils veuillent bien d'ailleurs se faire connaître) des camarades qui ont participé à notre grande enquête psychologique de **la Connaissance de l'enfant :**

Cabanes (Aveyron), responsable de la commision, et leur collègue Mlle Arcié, Finelle (Côte-d'Or), Freinet (Vence), Toty-Lacroix (Cannes), Le Bohec (Côtes-du-Nord), Mme Teyssié (Aveyron), Lobjois (Aisne), Biton (Loiret), Mme Delage (Charente-Mme), Crélerot (Suisse), Mme Trinquier (Hérault), Mme Gagne (Saône-et-Loire), Mme Hidalgo (Gironde), Gourdeau (Seine-et-Marne), Le Fur (Côtes-du-Nord), Breton (Sarthe), Gaudard (territoire de Belfort), Gaime (Jura), Pignero (S.-et-M.), Dechambe (Haute-Vienne), Mme Bossoutrot (Eure), Mme Carlhian (Htes-Alpes), Proyart (Pas-de-Calais), Labarchède (Villefranche de Queyran), Faes (M.-et-L.), Maillol (P.-O.), Vicherd (Isère), Nairdé (Aisne), Lendrevie (Charente), Lagarde (Gironde), Cousteil (Dordogne), Mme Doisne (Cher), Daunay (Aube), Mme Morisset (Vienne), Simone Michel (Allier), Mme Gaudino (Algérie), Mme Reneaud (Loiret), Mme Fage (Hérault), Christiany (Cher), Mme Hortolan (Marseille), Saunier (Seine), Donnadieu (Var), Gardaire (Hte-Saône), Méric (Gironde).

Nous allons donc faire ici le point de nos travaux communs après trois ans de démarrage. Nous ne prétendons certes pas apporter déjà des conclusions définitives. Les travaux que nous allons publier n'en jetteront pas moins un jour nouveau sur le comportement et dans la psychologie des enfants ; ils nous permettront d'asseoir déjà, à notre degré primaire et sur des bases vraiment expérimentales, quelques-uns des principes essentiels de notre psychologie, et de mieux voir en conséquence l'ordre et l'importance des travaux et observations à entreprendre. Nous voudrions surtout que cet exposé de ce qui a été réalisé par un groupe d'éducateurs de bonne volonté convainque tous les éducateurs que de telles recherches sont à leur portée, qu'ils peuvent tous, par ce biais essentiellement lié à la pratique de leur classe et de leur vie, mieux comprendre leurs enfants et leurs élèves, et que, les comprenant mieux, ils se comporteront avec eux d'une façon plus rationnelle et plus efficiente. Les premiers bénéficiaires de ces enquêtes, c'est nous-mêmes, ce sont nos enfants et nos élèves.

Nous ouvrons des yeux nouveaux, que la fausse science avait embués et déformés. Nous regardons nos enfants avec ces yeux nouveaux ; et surtout, nous prenons, en face de tous les problèmes d'éducation, l'**attitude expérimentale et scientifique.** Nous ne nous contentons plus d'agir avec nos enfants comme on l'a toujours fait, ou comme on a agi avec nous. Nous apprenons, ensemble, à nous poser les problèmes, à aborder et à examiner ces problèmes dialectiquement, ce qui veut dire sans aucun parti-pris dogmatique ou théorique, en tenant compte de toutes les données individuelles, sociales, de milieu. Nous reprenons, en éducation, notre expérience tâtonnée.

Notre travail psychologique n'aurait-il que ce résultat que vous auriez tous avantage et intérêt à vous y engager. Il y va de la vie, de la santé morale, de l'avenir de vos enfants. Et aussi de votre santé morale et de votre avenir, car vous ne serez plus « l'instituteur - fonctionnaire - traditionnel ». Vous deviendrez — vous redeviendrez — **l'instituteur-homme.** Et vous nous saurez gré, un jour, de vous avoir ouvert cette porte vers la compréhension psychologique de vos enfants, vers votre propre compréhension psychologique.

« **Elise Freinet demandait,** nous écrit un camarade, **de nous signaler sur quels points nous nous sentions les débiteurs des enfants. Moi je vous dois et je leur dois la joie de revivre une jeunesse. J'ai repris ma vie d'enfant à zéro et je découvre pour la première fois des sentiers que j'aurais tant voulu exploiter... Je suis un enfant de 31 ans qui découvre le monde... »**

Le monde, le monde intérieur, reste en effet tout à découvrir.

Voici le résultat de nos premières explorations.

L'expérience tâtonnée de l'enfant de 0 à 12 mois

Comment et selon quels principes se font les acquisitions de l'enfant au cours de la première année de sa vie.

Nous expliquons dans notre livre que ces acquisitions se font exclusivement selon le processus d'expérience tâtonnée, qui n'est d'ailleurs pas particulier à l'homme mais qui est valable pour le comportement de tous les êtres vivants.

Nous ne pouvons pas redonner ici les explications élémentaires sur ces principes longuement expliqués dans Essai de Psychologie sensible *et résumés dans la BENP : l'Expérience tâtonnée.*

Nous donnons ici le résultat des travaux.

L'observation a été amorcée par de nombreux camarades. Elle n'a pas été, en général, suffisamment systématique. Il ne s'agit pas, en effet, de passer en revue tous les tâtonnements du petit enfant, mais de saisir des moments de ces tâtonnements, de braquer l'appareil de prise de vues sur un fait ou sur un ensemble de faits qui nous permettront de bien vérifier le processus.

Ces observations seront alors précieuses pour notre enquête. Elles seront précieuses en même temps pour la connaissance de l'enfant. Il commence aujourd'hui à se saisir de la cuiller. Etudiez de très près le processus. Premier acte réussi. Nombre de répétitions de l'acte avant de le faire passer dans l'automatisme. Nouveaux essais et nouvelle réussite marquant un escalier de plus, puis répétition pour faire passer dans l'automatisme. C'est le rythme de cette acquisition et de son passage dans l'automatisme qui sera précieux pour l'évaluation de l'intelligence de l'enfant.

Voici quelques essais, qui ont abouti parfois à l'établissement d'une échelle d'acquisition :

Dominique (11 mois) apprend à manger

JEAN-MICHEL (3 mois). — (Observations de G. BITON (Loiret).

Jean-Michel est dans sa voiture. Un voile de tulle, sur lequel sont brodées des fleurs, le protège des mouches.

Il s'éveille. Son regard se fixe sur le voile ou, plus exactement, sur les fleurs qui y sont brodées ; ses mains s'agitent : il semble parler aux fleurs dans son langage.

Dans ses mouvements, une de ses mains touche le voile qui, alors, bouge un peu. Mais Jean-Michel a eu surtout la sensation du toucher avec sa main. Il semble réaliser que le voile, avec ses ramages, est chose palpable. Alors, il étend ses deux mains, attire le voile, le met en bouchon et le porte à sa bouche.

PIERRE (né le 6 février 1949), *apprend à sucer son pouce.* — (Observations de Mme GAGNE (Saône-et-Loire).

Pendant les dix premiers jours de sa vie, à la Maternité, Pierre a eu les bras emprisonnés dans son maillot. Pendant deux jours, lorsqu'ils ont été libérés, il les a tenus immobiles, à demi-repliés, les poings fermés reposant sur la poitrine. Puis il les a agités, les élevant de plus en plus et ouvrant les poings. Dans ces mouvements il a heurté sa tête, son visage, ses oreilles. Au bout de 4 ou 5 jours, il a trouvé sa bouche, mais auparavant

il a eu bien des mouvements malheureux. Il s'est mis alors à sucer son poing fermé, le pouce replié à l'intérieur. Dans les jours suivants, ce n'est pas à la première tentative qu'il parvenait à sucer le poing. La bouche ouverte, il passait et repassait le poing fermé sur le bas de son visage avant de parvenir à l'introduire dans la bouche.

A 4 semaines, une seule fois, nous l'avons vu sucer le pouce seul, complètement déplié, au lieu du poing fermé. Par la suite, nous avons eu l'impression qu'il essayait de recommencer son exploit, mais sans succès.

Ce matin, 22 mars (Pierre a 44 jours), il a de nouveau sucé le pouce seulement,r mais cette expérience n'est pas encore acquise car cet après-midi c'est le poing qui de nouveau est fourré dans la bouche.

Ces tâtonnements me paraissent très longs. Mon premier fils, Jean-François, âgé maintenant de 3 ans ½, suçait son pouce à 15 jours. Nous avions essayé de lui faire perdre cette habitude en lui attachant le bras à son lange. Il a très vite trouvé son autre pouce. Nous n'avons d'ailleurs pas pu le débarrasser de cette habitude jusqu'à maintenant. Je reprette de n'avoir plus souvenance de ses premiers tâtonnements. Mais bien que mon expérience soit réduite, je ne pense pas que Mme Fage ait raison en prétendant que le bébé trouve sa bouche spontanément, sans tâtonnements.

Observations sur ma fille DENISE *de 0 à 5 mois.* — Mme HIDALGO (Gironde).

La préhension d'objets: Depuis sa naissance jusqu'à 2 mois, Denise agite bras et jambes en mouvements involontaires.

Le 27 juin (2 mois) elle semble découvrir sa main, regarde ses doigts, les agite.

On lui tend un hochet pour l'amuser, elle le saisit au vol et le serre. Expérience recommencée deux fois avec le hochet, puis elle saisit la moustiquaire tombée sur elle et la serre.

Dans les deux cas, il semble qu'il s'agit d'un contact involontaire : hochet et tulle sont tombés entre ses mains qu'elle agitait, mais il n'y a pas eu désir d'attraper.

Le 30 juin, Denise, seule dans sa voiture, voit une courroie, allonge le bras pour l'attraper. Elle essaie deux fois sans succès et l'atteint à la troisième tentative, puis s'arrête.

Le 7 juillet, elle tire son dessus de voiture de ses deux mains, car elle n'y arrivait pas avec une seule main ; elle attrape son hochet, le secoue, le fait passer d'une main dans l'autre, puis le lâche.

Elle attrape, mais il semble encore que la préhension soit plutôt le fait d'un concours de circonstances que d'un effort.

3 mois : Le 2 août, elle veut attraper sa poupée et grogne car elle n'y arrive pas. Elle tend ses bras vers elle et la regarde avec attention.

19 août : Elle tient son biberon pendant la tétée.

4 mois (4 septembre) : Maintenant Denise sait attraper. Elle saisit indifféremment sa poupée, son éléphant, son ours, son hochet ; veut s'emparer des cheveux, d'une broche au corseage. Elle sait attraper ce qu'elle désire, enlève son chausson, tire sa moustiquaire ; elle sait s'aider avec les deux mains, mais use plus volontiers de la droite.

En résumé, il semble que de 2 à 3 mois il y ait eu : préhension « extérieure » d'objets sans volonté de saisir, mais qui lui montre que les mains permettent d'attraper.

De 3 à 4 mois : expériences diverses, *tâtonnements* pour se rendre maîtresse de ses mains.

A partir de 4 mois : *préhension volontaire* avec aide de la main gauche lorsqu'elle ne peut arriver à ses fins de la droite.

Annie CHRISTIANY (née le 16 juin 1948). — (Observations de Mme CHRISTIANY (Cher).

Le 10 octobre 1948, 3 mois 24 jours : On lui met un hochet dans la main, elle le tient 2 secondes, le lâche. Elle joue bien avec ses mains et commence à prendre l'une avec l'autre.

Le 22 octobre, 4 mois 6 jours : On lui met toujours le hochet dans la main ; elle le garde un certain temps, le secoue sans s'en rendre compte, le lâche.

Le 15 novembre, 5 mois : Quand on lui donne le hochet, elle le tient bien, le secoue et pleure quand il s'échappe.

Le 12 décembre, 5 mois 25 jours : Elle attrape en tâtonnant, ses mains retournées, la paume en dessus, sont de véritables crochets qui serrent au hasard.

Le 15 décembre, 6 mois : Annie passe son hochet d'une main dans l'autre, toujours la paume en dessus.

Le 26 décembre, 6 mois 10 jours : Elle saisit son hochet normalement, sans retourner la main.

Le 4 janvier, 6 mois ¼: Elle tend la main vers ce qu'on lui présente et prend normalement les objets assez petits. Elle veut tenir son biberon mais, comme il est trop gros, elle gratte dessus.

10 janvier, 6 mois et 5 jours : Une réussite. En secouant son hochet, Annie heurte un lapin en moleskine à cheval sur le bord de son berceau et qu'elle avait regardé jusqu'ici sans intérêt. Le lapin bascule, Annie regarde. Elle recommence par hasard : le lapin bascule encore plus fort, Annie rit.

Plusieurs fois, dans la journée, elle répète cet exercice : le lapin tombe dans le berceau, Annie le saisit, attrape les oreilles et les porte à sa bouche. Elle semble heureuse.

A partir de ce jour, d'ailleurs, le lapin l'a intéressé. Il semble être un jouet qui vit, pour elle.

12 janvier, 6 mois 27 jours : Le ruban qui maintient la capote du berceau est détaché et pend sur l'oreiller. Annie l'attrape, tire dessus : la capote et son volant remuent au-dessus de sa tête. Etonnement ! Elle continue à tirer : volant et capote remuent toujours. Annie s'énerve : jambes, bouche, yeux, bras, tout remue. Volant et capote remuent davantage ; Annie accompagne ces exercices de *a-a-a* de bonheur.

Le soir, je rattache le ruban qui tend la capote. Annie lève les yeux et, semblant appeler ruban et volant, s'énerve, remue bras et jambes et dit *e-a-a*.

13 janvier : Le lendemain matin, papa, caché derrière la capote, la remue. Annie regarde, s'agite, tend le bras.

Même jour : Michèle, la sœur de 4 ans, a un baigneur : elle le présente à Annie, assise dans son berceau. La petite remarque les pieds, avance la main, les touche, puis elle voit le visage : étonnement et sourire, enfin rire aux éclats. Annie continue à regarder le visage du poupon, riant aux éclats, jasant : *a-a-a*, tendant ses menottes. Elle l'attrape, gratte les joues et finalement le lèche.

14 janvier, 6 mois 29 jours : Annie voit ses pieds, les regarde encore curieusement, les remue, rit, tend les mains et saisit... sa cuisse gauche.

19 janvier : Annie réussit à attraper son genou gauche.

(Observations arrêtées du 20 au 26 par une rougeole).

27 janvier : Annie réussit à attraper sa cheville gauche.

30 janvier, 7 mois 13 jours : Victoire ! Annie attrape le pied gauche à deux mains et remue le droit ; elle ne regarde plus le gauche, pendant qu'elle le tient, mais sourit à l'autre. Puis, sans lâcher le gauche, elle tient le droit pendant quelques secondes. Enfin elle le lâche et reprend le gauche.

4 février : Annie attrape son pied sans hésiter.

— 7 mois ½ : Dès qu'elle est couchée sur le dos, Annie lève ses pieds en l'air et les saisit avec ses mains. Elle tire sur la cordelière d'un de ses chaussons jusqu'à ce qu'elle l'ait arrachée, joue un bon moment avec, puis elle quitte le chausson et enfin le bas. Elle s'amuse avec en continuant à gigoter.

Ceci s'est fait en plusieurs étapes ; elle a d'abord tout simplement tiré sur la cordelière, puis, un beau jour, elle l'a arrachée. Après, elle a tiré jusqu'à ce qu'elle l'ait dans les mains. Enfin elle a quitté son chausson, puis son bas. Et, hier même (elle a 8 mois ½), elle a sucé son pied nu.

Son chien en peluche est sur le bord de la voiture ; en remuant ses pieds, elle le fait basculer : il tombe à terre. Michèle le ramasse et le remet sur le bord de la voiture.

A peine est-il campé sur le bord de la voiture que Annie redonne un coup de pied : nouvelle chute du chien. Annie rit.

Ce jeu dure, à la grande joie des deux petites, jusqu'à ce que Michèle, attirée par ailleurs, laisse le chien à terre. Annie pleure.

©℗©

Nous invitons nos camarades à continuer leurs observations dans ce sens et

Mariette apprend à marcher

à nous communiquer leurs doutes ou les conclusions qui, selon eux, seraient contraires à nos principes.

Nous aurons notamment à préciser notre point de vue dans certains cas douteux, comme celui-ci de Mme Fage (observation de Mireille) : « Crois-tu qu'un enfant ait besoin de chercher sa bouche ? Le nouveau-né goulu dont la tétée approche suce son pouce avec ardeur ; je n'en ai jamais vu se tromper de chemin et mettre le pouce dans l'œil ou sur le menton. L'enfant de 3 mois à qui on donne un hochet le porte à la bouche aussitôt. »

Les observations qui précèdent ont répondu à ces affirmations. D'autres très nombreuses doivent nous venir pour que nous puissions démontrer péremptoirement l'universalité de l'expérience tâtonnée dans l'acquisition de gestes essentiels de l'enfant de 0 à 12 mois.

Et voici pour terminer quelques conclusions de nos amis Cabanes :

Nous distinguons actuellement :

1°) Une acquisition instantanée du ou des gestes succédant à une période d'observation et à une de *réflexion* ou *d'assimilation toute intérieure* (je dirai une expérience tâtonnée spirituelle) pour des actes simples ou assez simples.

2°) Une acquisition progressive donc *tâtonnée* pour les actes difficiles mais succédant toujours aux deux périodes du 1°) observation, réflexion, parfois coupée de périodes d'enfouissement qui semblent bien être des périodes de réflexion, d'assimilation intérieure.

(Nous expliquerons ces principes dans nos publications ultérieures).

3°) Pour l'imitation :

a) L'acquisition est presque toujours instantanée pour l'acte simple (la mémoire est parfaite).

b) Si l'acte est plus compliqué — 1 ou 2 essais infructueux — plus rien, puis tout à coup après cet enfouissement, l'acte presque toujours bien exécuté.

L'expérience tâtonnée au-delà de 12 mois

Nous avons vu, entre 0 et 12 mois, l'expérience tâtonnée pour ainsi dire dans ses éléments originaux, simples. Naturellement cette expérience va se compliquant en s'enrichissant. Il est des expériences qui se chevauchent, qui en complètent ou en infirment d'autres, ce qui fait croire parfois que l'enfant, à mesure qu'il grandit, obéit à d'autres lois que celle de notre expérience tâtonnée.

Nous voudrions, par nos observations, montrer justement l'universalité du principe : tâtonnement, première réussite, répétition de l'acte réussi pour le faire entrer dans l'automatisme, nouveaux tâtonnements, nouvelle réussite, nouvelle marche dans l'escalier des acquisitions, répétition pour faire entrer dans l'automatisme, l'ensemble des actes ainsi inscrits dans l'automatisme constituant peu à peu les techniques de vie automatiques de l'individu.

JEAN-FRANÇOIS (3 à 5 ans), *apprend à enfiler ses chaussettes.*

En ce moment la réussite est à peu près parfaite, mais elle est le résultat de tâtonnements qui ont commencé vers un an, au moment où ayant tiré ses chaussettes sans peine, le bébé essayait de les remettre.

La grosse difficulté était de placer le talon à sa place et Jean-François ne se rendait pas compte qu'il les mettait mal. Très fièrement il venait nous montrer son œuvre, le talon enfilé sur le dessus du pied. A plusieurs reprises, dans les 6 derniers mois, je lui ai montré comment tenir sa chaussette pour l'enfiler, mais malgré cela la réussite n'a pas été parfaite du premier coup. S'il ne mettait plus le talon sur le dessus du pied, il était bien souvent de travers. Mais c'est *par sa propre expérience* qu'il est arrivé à accomplir ce geste correctement. Maintenant, lorsque ce n'est pas bien réussi, il le voit et n'hésite pas à recommencer afin d'obtenir un bon résultat.

MARIETTE *monte les escaliers.* — (Observations de CABANNES (Aveyron).

De 104 à 200 : Elle marche depuis 100, mais devant l'escalier s'arrête et dit : « Houp po » ! N'essaie pas de gravir elle-même les escaliers. Aime cependant de plus en plus qu'on lui fasse gravir les marches en la tenant sous les bras, puis par une main seulement.

200 à 208 : Puis, vers 204, s'essaie à les monter ou les descendre en s'aidant de la rampe, le même pied toujours en avant. Mais, sachant très bien la difficulté, préfère le plus souvent se tourner vers qui l'accompagne et demande qu'on la porte.

A Montpellier, en attendant les « Maternelles », au théâtre, Mariette joue sur

le trottoir. Elle s'avance vers l'escalier, lève son pied, s'accroche à la marche supérieure (pour une des premières fois de sa vie à 4 pattes) et gravit la marche, puis la deuxième, puis la troisième. Sa joie — devant la réussite — et ses répétitions jusqu'à ton arrivée.

209 à 301 : Quelques jours après, aux Costes. Devant son escalier habituel : réaction habituelle, « Houp - pa » ou donne la main (escalier de 24 marches).

S'essaie et gravit seule d'autres escaliers de 3-4 marches ; hésite toujours devant l'escalier habituel ; préfère nettement *l'aide ;* ne cherche même pas à vaince la difficulté en « montant à 4 pattes ».

301 : Monte les escaliers, *le long du mur*, à l'opposé de la rampe, correctement ; droit... gauche... en s'appuyant à peine au mur.

Puis, 2 jours après, les gravit *toujours à l'opposé de la rampe*, sans s'appuyer. 302 Totalement acquis.

Sauf à Montpellier, *n'a jamais essayé* de gravir les escaliers à 4 pattes. (Il faut dire qu'elle n'a jamais ou presque marché à 4 pattes et elle le fait par jeu seulement quelquefois depuis 206).

DOMINIQUE à 16 mois. — *Monter l'escalier.* — (Observations de LOBJOIS, Aisne).

Escalier à trois marches permettant l'accès de la cour à la maison : Dominique se cramponne au mur rugueux, pose le pied gauche sur la première marche, soulève le pied droit plusieurs fois, hésitant à le poser sur la première marche, puis réussit à le poser ; il lâche le mur et se redresse bien, ramène ses deux pieds près de la deuxième marche, reprend le mur avec les mains ; même jeu que pour la première marche et il fait de même pour la troisième.

Escalier conduisant du vestibule au premier étage : Dominique se tient aux barres verticales soutenant la rampe et monte 4 marches de la même façon que précédemment.

Placé le lendemain devant l'escalier, il pose les deux mains sur la troisième marche, pose un pied sur la première, puis ramène l'autre, pose les mains sur la quatrième marche et gravit de la même manière la deuxième marche. Il monte ainsi cinq degrés et se redresse.

Depuis mon fils veut toujours gravir les escaliers et s'y prend de la même façon.

DANIEL (13 mois ½). — *Il marche.* — (Observations de iPerre SAUNIER (Seine).

16 décembre : Expérience tâtonnée de l'ouverture du tiroir de la table de cuisine (le tiroir est à la hauteur de ses yeux ; il doit se hisser sur la pointe des pieds pour voir à l'intérieur).

18 h. : Daniel ouvre le tiroir (c'est la première fois), mais il ne peut pas sortir le cahier qu'il convoite, car il tire sans soulever.

18 h. 15 : Daniel retourne au tiroir, après avoir fait autre chose, et sort le cahier.

18 h. 25 : Après avoir joué avec le cahier, il revient, visiblement heureux, vers le tiroir. Il sort un autre cahier, un tube, une petite boîte et vide le tiroir, sauf le fond, qui est hors de portée de sa main.

L'expérience a duré 25 minutes en tout. Mais temps utile : trente secondes environ à chaque essai.

Acquisition de l'automatisme :

18 h. 45 : Daniel a joué à autre chose. J'ai rangé le tiroir. Et puis, tout à coup, il y revient. Il est sûr de lui et accomplit le déménagement avec aisance en dix secondes. En ouvrant davantage le tiroir, il parvient à saisir quelques-uns des objets du fond. Puis il abandonne ses recherches pour jouer avec les cahiers. Pour peu de temps car, au prix d'un gros effort, il s'empare d'une gomme et d'un tube qui lui avaient donné beaucoup de mal quelques instants auparavant.

Jean-Luc CRÉLEROT. — (Observations de CRÉLEROT (Suisse).

Observations faites dans des circonstances tout à fait normales de sa vie d'enfant. Toutes sont saisies au vol, sans intervention aucune d'un adulte dans son comportement.

Jean-Luc a 17 mois. Il joue souvent avec la porte d'un meuble bas où l'on serre les cahiers de musique. La porte, sans serrure, s'ouvre en tirant un bouton. Ce détail, vite saisi, lui permet d'ouvrir la porte facilement. Il la referme en la poussant à la partie supérieure et se pince les doigts... Cris, sanglots... Que fera-t-il ?

Quelques minutes plus tard, retour près du meuble ; c'est si intéressant d'actionner cette porte. Cette fois, l'essai est mieux réussi : il l'ouvre et la referme par le bouton, plusieurs fois, avec satisfaction.

Le lendemain, il referme la porte comme la première fois, en la poussant à sa partie supérieure : quand il sent de la résistance, il déplie ses doigts appuyés sur le bord supérieure de la porte et la ferme précautionneusement en la poussant de la paume, les doigts bien ouverts en arrière. Ainsi, la porte se ferme sans danger. La manière de faire se répète constamment depuis lors.

ALIX (2 ans 1 mois).

Alix aurait voulu savoir enlever sa culotte, comme son frère, seule, pour aller au pot. Elle essayait. mais n'arrivait pas à l'enlever complètement, gênée par ses sabots.

Depuis Alix enlève seule sa culotte. Pendant une quinzaine de jours, elle l'enlevait à tout moment. Maintenant elle ne l'enlève que quand elle a besoin de le faire.

Je voulais lui apprendre à vider sa cuvette après s'être lavé les mains. Mais au lieu d'incliner la cuvette vers l'extérieur, elle l'inclinait au contraire vers elle et mouillait son sarrau. Il a fallu pas mal d'essais, échelonnés sur une quinzaine de jours environ, pour qu'elle exécute convenablement ce travail.

Maintenant c'est acquis. Elle accomplit les différentes actions que nécessite la toilette des mains avec toute l'attention dont elle est capable et avec empressement (se savonner, se rincer, vider la cuvette, s'essuyer les mains). Jean, pour qui ce travail est vieux jeu, montre au contraire peu d'empressement à se laver.

JEAN (2 ans). — (Observations de BRETON (Sarthe).

Première expérience : *Jean apprend à se servir d'un sifflet :* Jean, en fouillant dans ma poche, trouve mon sifflet, essaie de produire un son. Miracle ! il y a réussite. (Miracle, parce qu'il avait déjà essayé plusieurs fois à différents moments mais sans réussir à produire un son continu). Heureux de son expérience réussie, il siffle une dizaine de fois tant qu'il peut ; la joie se lit sur son visage.

Obstacle à la répétition : A ce moment, maman lui dit : « Arrête, maman bobo à la tête », et elle fait mine de pleurer en se cachant le visage. Jean s'arrête, soucieux. Il voudrait bien pourtant continuer la répétition de son expérience. Comment franchir l'obstacle. « Bis, maman »... Il embrasse maman et satisfait il continue à siffler de plus belle.

Deuxième expérience : *Jean découvre que le sifflet a un sens.* — Je lui demande le sifflet, qu'il me donne. Je le laisse me le reprendre. Vite il le met à la bouche, souffle, souffle, aucun son ! (dans sa précipitation, il a mis le sifflet à l'envers). L'expression de son visage change, encore un obstacle qui va devenir une nouvelle expérience. Il retire le sifflet et l'examine attentivement. Il s'aperçoit sans doute que l'instrument n'est pas semblable des deux bouts car il le tourne, le met à la bouche et siffle à nouveau.

Il y a donc, d'abord répétition abrégée de la deuxième expérience et répétition de la première expérience.

A nouveau je lui enlève le sifflet et recommence l'expérience. Ce coup - ci, après un coup d'œil très rapide, l'instrument est mis à la bouche dans le bon sens. (Répétition encore plus abrégée de la deuxième expérience puis de la première, qui commence d'ailleurs à perdre de l'intérêt (moins d'entrain qu'au début).

Troisième expérience, qui s'enchaîne aux deux précédentes : *Papa s'intéresse beaucoup à moi, aujourd'hui profitons-en.* — Alors, Jean va cacher le sifflet sous une chaise et revient : « Pu ! papa ». Je vais le chercher et le lui donne. Et nous recommençons ainsi plusieurs fois.

EVE MAILLOL (22 mois). — Observations de Mme MAILLOL (P.-O.).

L'enfant grimpe pour la première fois absolument seule sur une chaise d'adulte, s'assied et dit : « Noune menotte » (Donne la main). Je tends la main, elle saute à terre et recommence. Même chose exactement pendant 5 ou 6 fois. Aux dernières fois elle grimpe très vite, se lève sur la chaise avec un sourire conquérant. Alors je dis : « Descends toute seule ! ». Elle se lance, accroche son talon au barreau de la chaise et j'ai juste le temps de l'empêcher de s'étaler par terre.

Le lendemain, après être grimpée sur la chaise, elle veut descendre seule, s'accroche et tombe : bosse au front, cris, pleurs.

Le surlendemain je demande: « Voyons comme tu sais monter sur la chaise ! » — « Non ! papoum ! » — « Mais je t'aiderai à descendre, et tu ne feras pas papoum ! » — « Non ! papoum ! » (rien à faire). Nous en sommes là.

Quelques jours après, je vois ma fille assise sur une grande chaise, ayant à ses pieds son petit fauteuil.

— Tiens ! Comment as-tu fait ?

Elle descend posément en 2 étapes :
1) de la chaise au fauteuil,
2) du fauteuil à terre,

et remonte de même.

Maintenant c'est un jeu pour elle :
1) de monter sur n'importe quelle chaise ou fauteuil d'adulte ;
2) d'en descendre si elle peut utiliser son petit fauteuil comme palier (sinon il faut qu'on l'aide à descendre).

Nouvelle étape : Eve monte et descend sans aide du grand fauteuil parce qu'elle s'aide avec des accoudoirs, et d'une chaise, à condition de pouvoir s'appuyer à un autre meuble.

Enfin, elle monte et descend absolument seule sans l'aide du petit fauteuil et sans s'accrocher à un autre meuble.

A Cannes, Dominique Moran (103) monte l'escalier

DOMINIQUE (né le 2-10-49). — *Les étapes dans l'apprentissage de la marche.* — (Observations de LOBJOIS (Aisne).

Dans toutes ces observations j'ai toujours remarqué que mon fils ne passait à une nouvelle conquête qu'après s'en être assuré la maîtrise par de nombreuses répétitions.

Voici comment mon fils a appris à marcher :

Jamais nous ne lui avons donné d'appareil « Youpala », etc., pour l'apprendre. Nous l'avons placé dans un parc. Vers l'âge de 9 mois il a essayé de se relever, se déplaçant assis, par mouvements des jambes pour atteindre les barreaux du parc ; il s'est accroché aux barres horizontales supérieures et, par tractions hésitantes des bras, a réussi à se relever et à faire quelques pas, se maintenant à la barre horizontale placée au creux du bras.

Répétition des mêmes gestes nombreuses fois, puis, quelques jours après, comme ses pieds touchaient à la barre horizontale inférieure en lui donnant appui, il saisit deux barres verticales avec les mains et se releva, l'appui des pieds facilitant le moyen de se relever. Ce tâtonnement réussi Dominique l'adopte et abandonne la première façon de se relever.

Quand il se trouve au milieu du parc, il se déplace par reptation jusqu'à ce que ses pieds viennent prendre appui à la barre.

Conjointement à la manière de se relever il adopte la façon de se rasseoir.

Il tenait d'abord la barre horizontale, fléchissait et, après quelque hésitation, se lâchait et *tombait*, le derrière sur la couverture.

Ensuite, se tenant aux barreaux verticaux, il pouvait, en fléchissant le tronc, se poser délicatement sur le derrière sans *choc ;* il attendait même, avant de se lâcher, que le contact avec le sol soit bien assuré ; autrement, si le derrière ne posait pas bien, il baissait une main sur le barreau, puis l'autre, esseyait et s'asseyait.

Il a répété ces gestes de nombreuses fois pour s'en assurer la maîtrise.

Pour la marche proprement dite, il s'est d'abord aidé de la barre horizontale du parc, la plaçant sous son aisselle, et s'est déplacé de cette manière tout autour du parc. Puis il en a fait le tour en se tenant par les deux mains après cette barre ; ensuite d'une seule main.

Enfin, se tenant aux deux barres et se plaçant au milieu du parc (vers 13 mois), il s'assurait d'être bien en équilibre et se lâchait, d'abord en ne levant les mains qu'à quelques centimètres des barres, se tenant prêt à toute éventualité, puis il ramena les bras le long du corps. Il était en équilibre au milieu du parc sans bouger. Il fallait voir sa mimique à ce moment-là ; il était vraiment fier d'avoir réussi cet exploit.

Enfin, après avoir réussi à garder son équilibre quelques instants, pendant de nombreuses fois il s'est risqué, avançant un pied, puis ramenant l'autre, à faire quelques pas en se lâchant, mais toujours ses deux bras étendus ne s'éloignaient pas des barres de son parc. A partir de ce moment-là, comme n'importe quel papa, j'avais voulu le voir marcher seul dans la maison, mais chaque fois que je voulais le placer en station verticale et le lâcher, Dominique s'agrippait après moi et ne voulait pas me lâcher, pleurant même si j'insistais.

Je le faisais marcher en le soutenant sous les bras ; il avançait en projetant, l'une après l'autre, les jambes jusqu'à la verticale et courant plus que marchant. Puis, placé contre le mur, contre un meuble, il se déplaça en se maintenant.

Enfin, à 15 mois seulement, pendant les dernières vacances de Noël, il fit enfin quelques pas seul. Voici comment cela se passa :

Dominique se trouvait près d'un meuble. Diane, la chienne griffon de mon beau-frère, vint à passer près de mon

fils, qui la saisit par la fourrure. Il fit quelques pas avec l'animal mais, lâchant la chienne, Dominique se trouva seul au milieu de la pièce ; il fit deux pas mal assurés pour aller s'accrocher après la table. A partir de ce moment il parvint à faire quelques pas, allant d'une table à une chaise et d'une chaise au mur. Après quinze jours de ce manège Dominique fut enfin maître de l'espace.

Mais ceci avait eu lieu sur le sol plat de la maison. A 16 mois, comme le temps était très doux, je décidai d'aller faire une petite promenade avec mon fils pendant midi. Sur la chaussée j'essayai de poser mon fils à terre. Dominique refusa obstinément d'y rester et plus encore de marcher ; il se cramponna après mon pantalon.

Je le ramenai vers la maison ; ma femme se tenait sur le seuil ; elle appela Dominique ; je le posai à terre, à quelques mètres de la porte; il étendit les bras latéralement, prit, son équilibre, tendit les bras en avant et partit en direction de sa maman. Ma femme se déplaça, et toujours bras tendus, d'un pas mal assuré, Dominique la suivit.

Pendant quelques jours, quand je le plaçais sur le sol de la cour, il marchait de la même manière ; mais, sur le sol de la maison, il continuait à marcher d'un pas très assuré.

Maintenant, dans la rue il se déplace comme dans la maison.

Claude GARDAIRE (18 mois). — *Conquête et utilisation des objets.* — (Observations de Mme GARDAIRE, (Hte-Saône).

Claude a 18 mois. Il court dans la cuisine et remarque un couvercle brillant déposé sur l'évier. Quel beau jouet ! L'idée brusque lui vient de s'en saisir ; machinalement il tend le bras ; mais. hélas ! trop petit... Cependant, sa petite tête remarque qu'un rien le sépare de l'objet convoité... quelques centimètres à peine. Claude va-t-il s'arrêter là ? Il essaie plusieurs fois, se dresse, essaie de s'agripper, de se raccrocher au bord de l'évier... Rien ! un peu trop petit.

Soudain, illumination : il se souvient que la veille il jouait avec des brins de fagots et qu'i poussait avec eux ses boîtes... Sans hésitation il se dirige vers la caisse à bois ouverte, prend deux brins de fagot, revient précipitamment vers l'évier et, avec ses outils, pousse le couvercle, le remue. Celui-ci, posé à faux sur une brosse, bascule, se trouve rapproché de lui. Claude lâche ses petites baguettes. tend sa menotte : çà y est ! il touche au couvercle. Aussi rapidement qu'il est allé les chercher, il reporte dans la caisse à bois ses outils.

Revenant vers l'évier, Claude tend la main ; il touche bien au couvercle, mais celui-ci, posé à plat et glissant, impossible de le saisir ! Sa main glisse à la surface... Claude n'hésite pas : son premier geste avait réussi, puisqu'il arrive maintenant au couvercle ; mais il se rend compte que cette réussite n'a pas été complète ; il retourne brusquement à la caisse à bois, reprend une brindille de fagot et derechef part à la conquête de l'objet, cette fois en faisant tourner sur lui-même le couvercle ; celui-ci se rapproche et Claude ne reporte sa baguette dans la caisse à bois que lorsqu'il est sûr de saisir son objet convoité. Un ah ! admiratif et un large sourire marquent toujours sa victoire.

©®©

Qu'y a-t-il de remarquable dans cette utilisation d'un outil ? (brindille de bois). Il me semble que l'on voit bien ici ce gain d'un palier dans son comportement : il a gagné et monte plus haut. Claude connaissait l'utilisation des brins de fagot pour avoir joué avec eux ; il s'en servait pour rouler ses boîtes, par exemple, pour rapprocher un objet sur le plancher. Mais ici, c'est comme une brutale illumination, un mécanisme automatique qui a traversé son cerveau lorsqu'il s'est senti trop petit devant l'objet convoité. Il semblait sûr de lui-même et n'a pas hésité : il avait compris l'utilisation des brindilles.

Encore mieux, il a refait en somme de lui-même une deuxième expérience. Ayant reporté ses brins de fagot et s'étant de nouveau rendu compte de l'insuffisance de sa première expérience, il a recommencé son premier acte et est retourné chercher ses outils. Cette fois, pleine réussite.

De même, j'aurais pu signaler maintes expériences de Claude sur l'utilisation d'un objet : manche à balai, brosse, pour ramener à lui ce qui se trouve sous un buffet ; utilisation courante de la chaise pour grimper sur table et commode, ouvrir les tiroirs trop hauts pour lui.

CLAUDINE (née le 15-9-45). — (Observation de ROUX Rémy (Corrèze).

Le père Nozel a porté un « petit vélo bleu » à Claudine, le petit vélo classique avec 2 petites roues stabilisatrices.

A. — *Monter :* 1° a) Mains au guidon, pied gauche à terre, Claudine veut enjamber carrément la machine, elle porte le creux du genou droit sur la selle.

Nicole (208) fait son apprentissage

b) Traction des bras sur le guidon et rétablissement du corps sur la selle.

c) Ça ne va pas ; Claudine fait un essai à droite plus mauvais encore, elle revient définitivement à gauche.

Elle arrive ainsi à s'installer sur le vélo, mais trouve-t-elle que l'opération est trop laborieuse ? Sent-elle que son pied gauche est trop bas ? Toujours est-il qu'elle essaye un autre moyen.

2° Claudine met son pied gauche sur l'axe du pédalier ou sur la barre qui joint cet axe à l'axe de la roue arrière ; mais grosse difficulté pour passer la jambe droite car le corps est trop près du cadre.

3° Claudine met son pied gauche sur la pédale gauche mais, roue fixe, comme la pédale n'est jamais exactement au point le plus bas, la machine va en avant ou en arrière, d'où déséquilibre trop brutal du corps dans le même sens, dû sans doute (c'est mon interprétation) au manque de coordination entre bras et jambes.

4° Pied gauche toujours sur pédale gauche, Claudine passe immédiatement d'un seul coup son pied droit sur la pédale droite, sans enjamber, et s'assied. Claudine estime sans doute que c'est là la meilleure solution puisque c'est cette méthode qu'elle a adopté.

B. — *Pédaler :* 1° Claudine appuie à la fois sur les deux pédales ; je dois la pousser pour l'aider à démarrer.

2° Je lui dis : « Appuie avec un seul pied ! ». La pédale va jusqu'en bas mais ne remonte pas ; je dois encore pousser ; l'indépendance des deux pieds n'est pas encore acquise.

3° Je n'ai pas pu observer l'instant où Claudine a résolu la difficulté, c'est-à-dire a changé la position du pied droit lorsque le gauche est en bas, pour permettre la remontée de la pédale gauche et assurer la continuité du mouvement rotatif.

C. — *Guider :* 1° Claudine va d'un bout à l'autre de la pièce, contre la porte malgré sa roue fixe, qui pourrait servir de frein, descend (tant bien que mal, car c'est un problème aussi), et essaie de soulever le vélo d'un bloc pour lui faire faire demi-tour.

N.B. — Comme les points les plus bas des trois roues arrières ne sont pas en ligne droite, le vélo penche imperceptiblement d'un côté puis de l'autre et ne va pas droit au but ; il faut plusieurs essais pour apprendre à redresser la direction. C'est d'autant plus difficile que la petite ne sait pas compenser par exemple la pente à droite du vélo par une pente à gauche de son corps.

2° Descendre à chaque extrémité de la pièce paraît sans doute fastidieux à Claudine ; elle veut tourner autour de la table, dans un quadrilatère utilisable de 3x3 (la pièce fait 4x4, mais buffet, cuisinière, réduisent le... vélodrome à 3x3), la table ayant 1,2x0,9. La roue stabilisatrice accroche les pieds de la table : Claudine descend.

3° Elle ne descend plus, profitant de la roue fixe, elle fait marche arrière, donne un coup de guidon et repart.

4° Je lui montre qu'elle tourne trop « tôt », trop court. Au bout de quelques tours elle a compris ; elle va plus loin et braque à 45°.

Ces observations ont porté sur une dizaine de jours au plus. Au bout de trois semaines, un mois, Claudine tournait avec cinq personnes assises autour de la table sans accrocher. Aujourd'hui elle fait toutes les fantaisies possibles dans la pièce avec son « petit vélo bleu » ; elle tourne à toute allure (!) et manie le guidon en souplesse, sait parfaitement amortir l'arrêt en se servant de la roue fixe...

L'acquisition
du langage par le processus d'expérience tâtonnée

C'est pour l'acquisition du langage que nos observations ont été les plus nombreuses, les plus méthodiques, et déjà les plus concluantes.

Il est à peine utile d'ailleurs de remarquer que l'apprentissage de la langue se fait tout entier, et exclusivement, par expérience tâtonnée.

Il n'y a jamais, dans cette acquisition, des mots qui sortent, comme tout habillés et définitifs, venus on ne sait d'où et qui s'agenceront ensuite entre eux, selon des principes soit-disant rationnels.

1er ÉCHELON : *Selon les processus d'expérience tâtonnée, un son, une intonation apparaît à l'enfant comme une réussite, soit qu'ils satisfassent son besoin de s'affirmer à lui-même ses possibilités, soit bien vite qu'il sente que ce son, qui deviendra un mot, a déjà comme une fonction humaine et sociale.*

Voici, à ce sujet, l'observation faite sur Dominique et qui nous apparaît vraiment typique.

Dominique Moran

(*Observations de Toty Lacroix*)

A un mois huit jours, elle prononce des A - E.

A un mois et demi, elle a fait une trouvaille. Avec la salive qui lui vient au bord des lèvres et en soufflant, elle fait des bulles et ces bulles produisent un certain bruit qui lui donne satisfaction. Pendant longtemps, cela s'apparente à un premier langage.

A deux mois, en faisant ainsi des bulles, il y a certaines réussites qu'elle exploite pour un début d'expression : bg - bz qu'elle répétera pendant assez longtemps plus ou moins accidentellement.

A quatre mois, en faisant des bulles, elle améliore sa technique et parvient à souffler et à cracher de la salive jusqu'à s'éclabousser le visage. Cela fait un certain bruit qu'elle exploite plus ou moins pendant quelque temps, et qui, à l'époque, prend figure de langage.

A 4 mois 3 semaines, accidentellement, tout en soufflant et en faisant des bulles, elle a mis ses doigts dans la bouche et cette fois, cela a produit un bruit d'une autre sorte, un bou-bou qu'elle exploitera également pendant quelque temps. Mais quand elle parle, c'est a - e qui se rapproche le plus de notre langage.

A 4 mois et demi, quand elle pleure, nouvelle réussite. Elle fait man - man - man. La maman croyait déjà une réussite pour dire maman, mais cela n'a pas duré.

A 5 mois, le matin surtout et le soir aussi, Dominique commence à parler, mais le langage, pour elle, c'est d'abord des chansons, des a - e entremêlés de gle- gli, résultats sans doute des expériences qu'elle a faites avec ses bulles perfectionnées.

A 6 mois, elle fait claquer sa langue et cela produit da - da. Cela l'enchante.

Quelques jours après, da - da se trouve transformé en ta - ta, ca - ca, selon les positions de la langue sans doute, résultat d'un tâtonnement de plus en plus complexe selon ce que nous avons indiqué.

Si nous ajoutons les conquêtes successives, nous arrivons à une sorte de récapitulation que Dominique effectue en effet le matin tout en chantant lorsqu'elle s'exprime avec les outils qu'elle possède à ce moment-là et qui sont :

gli - gle - a- ta - te - ca - gli - ze . za

avec comme liaison, pour tous ces mots : a - e.

Quelques jours après apparaissent les o. Sans doute parce que après avoir fait ses débuts, après s'être longtemps exercée, elle est parvenue à produire des sons en arrondissant sa bouche, ce qui a donné o. Son langage va ainsi en se compliquant et en se perfectionnant de plus en plus.

A 7 mois, elle s'assied seule. Elle va commencer son expérience de déplacements autonomes.

Nous avons l'impression qu'à partir de ce moment-là, son expression par le langage s'est quelque peu cristallisée pour se reporter presque totalement sur l'expression par le geste, par le corps physique. A ce moment-là, au lieu de parler, elle agit et pendant plusieurs mois, elle ne changera pas grand chose à son acquit précédent.

Elle chante toujours sur les mêmes thèmes et à un an, elle a à peine perfectionné sa technique du langage, avec quelques précisions peut-être sur les man - man, pa- pa et ta - ta. Mais on a l'impression très nette que Dominique ne fait absolument aucun effort pour entrer en relations avec le monde extérieur par l'intermédiaire du langage. Elle entre en communication avec l'extérieur par les gestes, par l'action. Ce n'est que lorsqu'elle aura dominé la technique du déplacement autonome, qu'elle commencera à marcher seule sans trop graves

risques — vers 11 et 12 mois — qu'elle reprendra les perectionnements techniques de son langage.

A un an donc, elle avait fait de très grands progrès pous le comportement physique, pour les gestes et pour la marche comme nous l'expliquerons d'autre part. Après avoir dominé cette technique, lorsque son esprit et sa vie furent pour ainsi dire libres de côté-là, elle put alors mettre au point d'autres outils pour les relations avec l'extérieur. A ce moment-là elle fait pour le langage des progrès aussi rapides que précédemment pour la marche.

De 12 à 13 mois, elle prend vraiment possession du monde environnant en perfectionnant encore sa marche, en travaillant, à la mesure naturellement de ses possibilités.

Ce n'est qu'à 13 mois que nous la voyons faire un grand bond en avant pour le langage.

L'observation des acquisitions de Dominique à cette période de son enfance nous montre la parfaite exactitude de nos principes d'expérience tâtonnée et d'apprentissage naturel de la langue. Dans cet apprentissage, à aucun moment elle n'est partie de la prononciation d'un mot correct. Nous savons que pour certains enfants, peut-être sous l'influence d'une certaine éducation, cette expérience tâtonnée se base parfois sur la prononciation de mots parfaitement articulés. Dominique n'en prononce absolument aucun. A peine papa et maman, qui ne nécessitent d'ailleurs aucune articulation spéciale. Mais par contre, il se produit avec elle un phénomène que nous tenons tout particulièrement à souligner : l'expression est moins dans l'articulation que dans la sonorisation. Elle chante pour ainsi dire tout son langage ou du moins, c'est par la modulation qu'elle apporte à son expression que débute son langage. Ce n'est que très lentement que nous verrons sortir quelques mots de cette expérience tâtonnée.

Elle ne prononce donc encore aucun mot correct, avec peut-être de temps en temps pa - ca - ti (pour tiens). Par contre, elle parle en articulant et en sonorisant d'une façon presque parfaite mais à sa façon, en un langage qui semble n'avoir absolument aucun rapport avec le nôtre. On dirait un idiome oriental, russe ou tchèque. C'est tellement net qu'on s'y tromperait parfois. Tout cela mélangé d'ailleurs au chant.

A 14 mois, elle semble s'orienter vers la spécialisation de quelques mots. Elle tend son crayon à sa mère en disant : ki - ti pour tien, ci pour merci. Feu tout ce qui est chaud (lié d'ailleurs avec une sorte de peur physiologique du feu. La première fois que sa maman lui met des mouffles, elle sent la chaleur et elle dit : feu). No - no pour l'ours. Et en regardant le chien Biquet, elle chante bi - quet, et elle appelle Biquet en se frappant sur la cuisse. Ou bien, elle appelle son ours Biquet aussi. Pendant longtemps, oh la - la voulut tout dire, surprise, satisfaction, démonstration, etc...

Elle comprend d'ailleurs tout ce qu'on lui dit, et elle ne paraît nulement embarrassée de ne pas savoir s'exprimer. Elle est sans doute satisfaite de sa technique qu'elle continuera à développer.

Observation similaire de Le Bohec (Finistère)
Rosine : 5 mois

LANGAGE. — 1) S'est mise à faire des bulles en sortant la langue, ce qui a donné après quelques répétitions un bruit pas très gracieux qui s'est vite orienté vers des *pu* et des *bu*.

2) Avant de s'endormir elle semble faire l'inventaire de ses acquisitions. Sa syllabe préférée reste *gue* qu'elle combine à ses « *rrrr* » donnant ainsi *gue rrre* ou *guerrr* ou *grrr*. Le l intervient uniquement en association avec le g, ce qui donne *gue li* ou *gli*.

3) Quand elle pleure fort elle prononce des *la* accidentels qui ne semblent pas faire partie du langage, puisqu'ils ne sont pas mentionnés dans la révision du soir.

4) Elle met son pouce dans sa bouche et joue de la trompette, *pu pu - bu bu*.

LE BOHEC.

Claude Gardaire met l'auto en marche

Voici pour la période des premiers tâtonnements. Voyons maintenant comment l'enfant monte des premiers mots ébauchés au cours de son babil au langage évolué jusqu'à la perfection.

Nous ne cherchons pas ici à établir des normes selon les âges, ni à publier des listes de mots qui seraient acquis à tels ou tels moments de la croissance. Comme on le voit par le cas de Dominique, cette acquisition des mots est fonction de tout un tas de considérants qu'il faudrait connaître, et le fait pour l'enfant de prononcer certains mots à un âge précoce, ne signifie pas grand chose au point de vue de l'intelligence ni du comportement social.

Ce qui importe, par contre, c'est de déceler les modalités du processus d'acquisition, afin de les favoriser au lieu de les contrarier, et de vérifier à cette occasion si l'enfant est sensible à l'expérience et s'il progresse rapidement au lieu de piétiner.

Nous avons soumis à nos enquêteurs le schéma suivant, sur la base duquel des observations très intéressantes ont été faites, que nous allons essayer de préciser.

2° *Au cours de ces premiers tâtonnements, un son, un mot s'avèrent comme des réussites. Ce sont des sons qui apparaissent brusquement, en flèche. L'enfant les répète — selon le processus indiqué — jusqu'à ce qu'ils soient entrés dans l'automatisme. Ces sons, seuls ou combinés entre eux, entrés dans l'automatisme, constituent les éléments sur lesquels s'appuiera toute la conquête ultérieure. Ils sont en* échafaudage, *avec des éléments solidement fondés dans la vie de l'individu, éléments à peu prsè indéébiles qui maintiendront longtemps l'édifice.*

3° *De très bonne heure l'enfant a senti le pouvoir d'expression de ses premiers bruits et de ses premières réussites, et aussi de ses cris, de ses mains, de tout son corps.*

Il utilise pour cela, par expérience tâtonnée, tous les moyens du bord et parvient, avec une habileté étonnante, à se faire comprendre avec un nombre excessivement réduit de sons ou de mots.

Les mots en échafaudage vont devenir ce que nous appelons des mots outils *qui seront employés non pas seulement pour l'usage initial né de la première réussite, mais pour tout un lot d'autres usages. Tout comme la bêche qui sert à creuser a terre qu'on veut planter, mais qui, manœuvrée selon diverses variantes, permettra de biner, d'arracher des plants, de creuser des caniveaux, ou fera usage de pelle — sans que nous ayons à nous pocurer un outil particulier pour chacun de ces usages.*

Un mot fixé dans l'échafaudage, prononcé avec une intonation différente, avec une mimique où un geste, devient un mot outil. Avec 5 mots, l'enfant parvient à exprimer des pensées ou des actes d'une subtile complexité. Nicole, à deux ans, raconte avec volubilité une histoire émouvante :

« A Cocoque, pan ! pan ! pinpin pan ou la la pin pin an. »
« A l'école il y avait des oiseaux. On frappe et les oiseaux s'envolent. »

Vous allez voir dans les échelles suivantes, cette fonction outils *de certains mots.*

4° Enfouissement : *Il arrive que certains mots, entrés dans l'automatisme, sont abandonnés pendant quelque temps. Comme ces outils qu'on abandonne sans un coin de la grange parce qu'on vient d'acquérir un autre outil brillant dont nous avons, pour l'instant, à tirer le maximum avant qu'il soit, lui aussi, entré dans l'automatisme. On croirait ces mots oubliés. Et puis, brusquement, ils ressortent, sans absolument aucune altération, avec, au contraire, parfois un enrichissement qui leur vient des conquêtes nouvelles qui se sont ajoutées à son efficience originelle.*

On risque parfois de perdre la trace de ces mots enfouis, et de croire, en les voyant reparaître, qu'ils sont nés spontanément, sans tâtonnement. Mais rien ne vient spontanément. L'expérience tâtonnée est la grande loi de la vie.

5° *Nous voyons aussi peu à peu les mots sortir de l'ombre, flous ou imprécis d'abord, se polissant et se spécialisant à l'usage. Il arrive un moment où ces mots ont acquis leur forme définitive, et qui est jugée définitive parce qu'elle est conforme aux mots du milieu ambiant.*

C'est là la véritable conquête.

Il ne fait pas de doute que l'enfant intelligent, particulièrement sensible à son expérience tâtonnée :
— fixe très vite en échafaudage, après une courte répétition, les mots nés en flèche ;
— qu'il tire de ses mots, par tâtonnement, le maximum comme fonction de langage ;
— qu'il emploie avec un maximum de hardiesse ses mots outils ;
— et que tous ces mots, après une courte période de répétition, parviennent au dernier stade, celui de la fondation définitive.

On comprend l'importance de la démonstration qu'il y a à faire, jusqu'à l'évidence, de la généralité de ce processus, en opposition radicale avec les prétentions scientistes. Ce processus se poursuivra d'ailleurs dans l'expression écrite pour servir de base à notre méthode naturelle de lecture.

C'est pourquoi nous faisons appel encore aux nombreux camarades de la Commission pour qu'ils poursuivent leurs observations et qu'ils nous envoient les résultats de leurs travaux.

Les débuts du langage (Mariette)

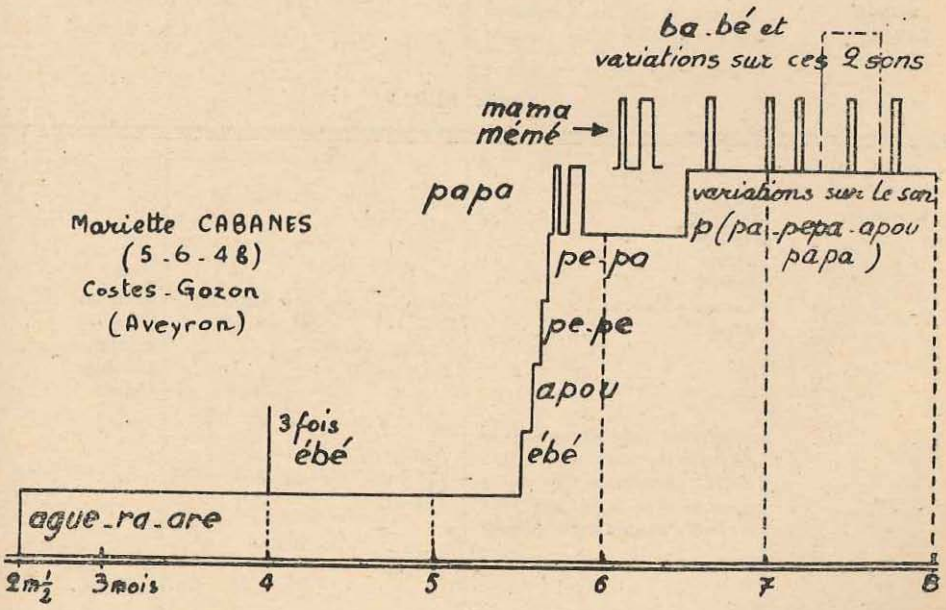
LANGAGE

A 2 mois ½ : prononce les sons *ague, ra, arec,* le mot-outil semble être *ague*. (A ce moment-là on ne pensait guère à participer à un travail sur les enfants et on l'observait superficiellement).

A 4 mois : prononce une fois *ébé*, puis le lendemain 3 fois de suite en manifestant sa joie ; *le perd* reparaît vers 5 mois ½ ; n'est employé que rarement et ne semble pas s'appliquer à quelque chose de précis.

A 5 mois : *apou*, acquis en un *jour* ; le lendemain répète *apou* et *pe-pe-pe* ; le troisième jour ajoute à ces sons : *pepa* ; le quatrième jour dit *papa* à deux reprises différentes en me voyant entrer dans la salle commune ; semble le perdre pendant deux jours, le redit, en s'adressant à moi, à plusieurs reprises durant une semaine, semble perdre pendant 15 jours, est acquis. Je n'ai pas noté pour ce mot *des répétitions* ; le mot semble avoir été *spécialisé* dès le début. Alors que *apou, pe, pe, pa, pepa* sont souvent répétés, *papa* n'est jamais prononcé *qu'en me voyant* ; puis, vers 7 mois ½, en *voyant ma pipe*, puis une semaine après en *voyant un dessin de ma pipe*.

De 6 mois à 8 mois : le son *pa, isolé*, semble être le mot-outuil ; il est prononcé devant les choses qui lui plaisent ou quand il se passe quelque chose qui l'intéresse. (Le



grognement : *re-re-re* marque la désapprobation). Vers 8 mois tend les bras dès qu'elle entend *apou*, mais *ne le prononce pas* quand elle veut qu'on la lève. A noter que le son *papa* est souvent prononcé à voix basse.

A 6 mois 3 jours : dit *maman*, le répète le lendemain, le répète à interpalles plus ou moins éloignés (de 3 à 10 jours d'interruption) mais toujours *en s'adressant à sa mère*. (*Spécialisation* du mot dès le début) entre 6 et 8 mois ; ce mot est *le plus souvent* prononcé à *voix basse*.

A 7 mois 1 semaine : emploie et répète *ha, hé* ou variations de ces deux sons pendant une semaine, puis semble les perdre.

a) A part *papa* et *maman*, nettement *spécialisés, pa*, employé comme marque d'intérêt, les autres sons sont émis sans qu'on puisse leur attribuer un sens bien défini.

b) A noter des périodes variant de 2 à 8 jours où elle parle très peu.

c) Elle parle surtout : à son réveil, seule dans son lit ; dans sa voiture, avec ses jouets ; le soir, après son bain ; en fait, quand elle est joyeuse.

J. LABARCHÈDE

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
11			*ouououou* (en signe d'étonnement à la vue d'une personne étrangère) *ma* *amamamama* (plaisir de voir maman au réveil ; — au moment de manger la soupe)	
100	**chuchu**	*ata, ata, ata,*	*heu* (de la gorge) *clac* (de la langue) *ata, ata* (en signe de complicité)	
		chu, chu *chechem*	*chu chu* (sur invitation)	**ne** **non**
	gua gue **nanana** **bababa** **papapa**	*sons soufflés* avec bruits langue et lèvres nombreux et variés difficiles à noter		

Nicole SERIS

5	**ba ba ba**			
6	**to ma ma**			
10	**toton pa**	*babaou*		
11		*tonton*		
100		*mama*		
		mémé		
102		*toutou* (coucou)	*toutou - babaoù* (coucou - babaote : c'est un jeu)	**maman**
103		*papa*	*Nitou* (Nicou)	**papa**
			tafé (café)	**mémé**
				tonton
				Nitou
107		*cacahuète* (elle prononce le c) pour les mots nouveaux ;	*Nitou* veut ça	
108		mais l'automatisme du *t* pour le c se maintient pour les mots acquis *tafé, Mitou*)	*tu* veux (le *tu* mis pour Nitou)	
203			*je vas*	**Je mai**
204				**je vais**

Nicole SERIS (suite)

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
206		*la capucine* (la bassine)		
208			*moucher* (sens de essuyer le nez - les larmes - les mains - le ventre).	**je veux me moucher**
			plus - mieux (sens de supérieur à)	
		vagabonde *gène*	*le jus* (pour tout ce que présente un aspect glissant: le jus de sucre en poudre)	**du jus**
			faire (s'associe à d'autres verbes : faire pendre : suspendre)	
300		*habille et déshabille* *faire et défaire*	amène le radical *dé* qu'elle associe à des verbes connus pour en faire des verbes contraire : *déprocher* (le contraire de approcher)	**habiller, déshabiller** **approcher** **faire défaire**
		l'évier *l'allée*	amène la confusion avec *la les* d'où: *un vier* (un évier) *une lé* (une allte).	**la peinture** **les devoirs** (elle **fait** ses devoirs comme Alain) **amusée**
302		*force*	*force* (l'idée de tout effort) (tu entends « cette force » quand elle crie)	
		riche	*riche :* j'ai deux yeux, j'ai beaucoup de cheveux) *fondu* (sens de disparaître).	
309		*fané* (tout ce qui change de couleur : les fèves cuites sont fanées)	*se faner*	
	je prend je bois	la terminaison *ai* de l'imparfait devient familière, mais entraîne : *je prendrais* *je boirais* *je peindrais*		
	je veux	elle doit le *veule* (vouloir)		
	les yeux	*un n'ieu* (œil)	*les yeux*	
400				
		mûr - mûre (ce qui est à point : l'eau n'est pas mûre (n'a pas bouillie).		

Denise PUYNORMAND

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
2 j.	**a-e a-r.**			
3	**breu breu breu** (en envoyant des bulles)			
6	**ba-ba-ba** **ma-ma-ma** **pa-pa-pa** **ga-ga-ga** **ra-ra-ra**			
8	**ta ta ta ta** (chanté) — se gratte la gorge très fort : **gra !**			
10	**tata** (dit brusquement)		*tata*	sert en toutes occasions
11	**tè**			marque la surprise
100	**avoi-avoi-avoi**			**au revoir**
101	**oua-oua bé-bé** (imitation des cris d'animaux)		désigne les bêtes	
102	**ta ta ta** chanté **ata ata ata** **titi** (imitation du réveil) **tata** (imit. la corne d. autos)		par jeu	**attend, attends**
104	**tiotio** (imit.du cri de la poule)		désigne les oiseaux	**poule**
105	**né né** **ca co** **boum** **hop là** **miam miam**	 *prenez moi* *à manger*	appelle les enfants en montrant le buffet quand elle tombe pour se faire prendre au cou pour manger	**enfant** **gâteaux**
106	**pépé** **ni nise** **ta ta** **momo**	 *Denise* *sale* 	 en montrant la poupée en réponse à : « Comment t'appelles-tu ? » désigne toute ce qui est sale, excréments.	
107	**mna**	*chat*		
108	**non, veut pas** **n'y est pas** **le vois pas.** **nono** ou **dodo**	 chanté pour s'endormir		

Roland MICHEL

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
2	**arr arr** (roucoulé)			
8	**mâmâ**			
9	**pâpâ** **gaga**	*gaga*	*gaga* *caca*	
10	**nana** **abrr** (bruit de l'auto)	*nana - aca - ata* *aga*		**papa**
101	**abouta-bouta**	*abouta-bouta* (en envoyant des postillons — se termine par un rire)		
102		*acapailla* (terminaison de tous les discours bredouillés) *cot-cot* (dit des 20 fois de suite crescendo et diminuendo, très haut, très bas)		
104	**bavo** (bravo) ton de victoire		*maman*	**maman** **non**
105	**pss** (pipi) rieur — pour se moquer.			
106	**Dondon** (nom du chien) **vou-vou** **miou** ton aigu ton joyeux cris d'animaux. **gron-gron** (en hoch. la tête) **meuh** (t.grave) boum ! (ton exclamatif) ballon, ranger **pépé - mémé**	*pss - pss* *rola - rola* (se transforme parfoi en *lola* ou *loland*) *toto* (auto) *pési* (merci - dit seulement sur commande) *pipiplait* (s'il te plaît)) *tepleple* se transforme en *ateple* *mena* (manger)	*tan* (tiens, avec le geste de donner, ou pour demander quelque chose) ton décidé *gateau* (désigne tout ce qui paraît bon pour manger ; *Dondon* (ton de surprise) ton d'interogation	**lol** **pain - bravo** **caca** **ava** (au revoir) **cola** (chocolat) **toto** **tu - vu** (ton chantant et prolongé, bruit de l'auto)
107	**aseau**		désigne d'abord tous les chiens, puis tous les animaux, les fourrures, les objets qui paraissent étranges ou curieux *aimaim* (demander à manger, bien net)	**vou - vou** **miou - grr** **cochon**
108	**joujou**	*bonjour - pépé* *mémé* *boum !* *qui c'est ça - Roland-la* *pouchon-la* *gateau-la*	*pomme* (désigne tous les fruits ou ce qui ressemble à un fruit, pommes de terre par exemple *pouchon* (désigne les bouchons et les petits objets)	**faim** **pési** **toto** **Roland** **pan !** **gâteau**

Roland MICHEL (suite)

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
109	**Nanou** (nom de son frère) **bébé** **c'est foid** (froid) **chaussu** (chaussure) **gaçon** (garçon) **caillé** (cuiller)	*pelut* *à boi* (à boire)	*mener :* fais-moi sortir (ton pleurnichard et de prière) valise *c'est chaud* (surtout la sensation de chaleur, mais aussi beaucoup de sensations tactiles) (dit rapidement)	**couteau** **cayon** (crayon) **contu** (confiture) **cassé**

Mariette CABANES

110		*coquine, vilaine* *dehors, catalogue*		**mamanou** (câlin) **papanou**
	caca ce qui est sale)			**caca** (ce qui est sale puis les 2 besoins naturels)
	coca (je veux, donne-moi)			
		ban (un choc) devient..... *lapin*		**pan** (ce qui frappe ou est frappé) **vilaine** **Paca** (le 1er nom propre qu'elle invente à sa poupée **houp là !** **Coco** (2e nom propre qu'elle invente : petit chat qui vient de naître)
	minet	*minou* *ca* (pour cacher)		**minet**
	poum !	*cahesse* (caresse)		**pomme**
111	**panier**	*coucou* (l'œuf) (inventé) *toto* (auto) id.		**Popon** (poupon) devient nom propre
	popo (chapeau	*popo* (chapeau) id. *choco* (chocolat) *comidié* (pour comédienne)		**tatine** (tartine) **coquine** **attends** (avant elle disait: moment-) **vilain**
	cri-cri	*cri-cri* (l'insecte) *popée* (poupée)	*Coco* (ce qui lui plaît, ce qu'elle aime)	**cri-cri** **pipi** (besoin) **tonton** (oncle) **Vit** (nom d'un chien acquis)
		bien		
		hihan (l'âne)		**Cancan** (nom donné au carillonneur 1er nom inventé pour une personne étrangère)
	roucou	*roucou* (le pigeon)		**roucou**

Mariette CABANES

AGE	SONS ET MOTS EN FLÈCHE	EN ÉCHAFAUDAGE	MOTS-OUTILS	FONDATION
200	**couquelico**	*Maiet* (Mariette - 1er essai de prononcer son nom)		**bâton** **papier - bonbon** **Coco** (la suppléante de ma femme) puis : **Coco** (elle-même)
		caillou *crii* (ce qui coupe) *pic* (vaccination à l'épaule)		**pic** (ce qui pique)
	moi aussi (1er emploi du pronom)			**pain**
		coquique (coquille)		**tson-tson** (dormir, le sommeil, puis le lit)
	allé	*Cabane* (son nom) *paque* (je te bats)		
201				**auto**
				papate (câlin) **papatou** »
		quiqui (je coupe - ça coupe - coupe)		**quiqui** (même sens)
		ampignon (champignon) *banane* (le fruit) *afé* (pour café)		**pompé** (la pompe - pomper — aller chercher l'eau)
	Piqué (le docteur de famil.)			**poupée** **tonton Acquier** **titine** (nom donné à une auto, acquis)
	tata Atier (pour Arcier)			**tata Atier**
				minou - pain **pompe - toute**
	tété (le portemonnaie) **auvevoi** (au revoir)			**kic** (le couteau) **piquant**
	Ani (Annie)			**Annie** **pampagne** (marteau, pioche) **pampagner** (invente son 2e verbe) **quique** (ferme l'interrupteur ou allume) **pipite** (couler) **coquet** (le coquet)
	Ca (pr Carcenac nom propre)	Ca pour Carcenac n.propre *assi* (assiette)		**nez - car** **atti** (pour assis) **Bobet** (le coureur) **mamanette** (câlin) **mamanou** »

Le gérant : FREINET

IMPRIMERIE " ÆGITNA "
COOPÉRATIVE OUVRIÈRE
27, RUE JEAN-JAURÈS, 27
CANNES (ALPES-MARITIM.)