

**Zeitschrift:** Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique  
**Herausgeber:** Société fribourgeoise d'éducation  
**Band:** 77 (1948)  
**Heft:** 5

**Artikel:** Notes de psychologie [suite]  
**Autor:** [s.n.]  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1040833>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Notes de psychologie

(Suite)

## LES LOIS DU DÉVELOPPEMENT

L'expérience quotidienne montre que l'être humain parcourt toute une évolution depuis sa naissance jusqu'au moment où il atteint l'âge adulte. Il apporte en naissant tout le dynamisme et toutes les virtualités de la nature humaine qu'il développera progressivement, alors même qu'il ne les manifeste pas toutes d'emblée. C'est ainsi qu'en avançant en âge il fera preuve d'habiletés motrices de plus en plus parfaites, il assimilera de façon toujours plus approfondie des connaissances toujours plus poussées sur le milieu, il les organisera toujours mieux, il s'accommodera de façon toujours mieux adaptée à ce même milieu, il deviendra capable d'exercer une action toujours mieux appropriée sur ce milieu en vue de buts qu'il comprendra toujours mieux. Chaque progrès réalisé conditionnera un nouveau progrès. Selon la formule en usage aujourd'hui, le petit d'homme deviendra un homme.

*Le développement de l'être humain*

Le nourrisson qui dort dans son berceau est un être humain qui, chaque jour, épanouira un peu plus, un peu mieux, ses possibilités jusqu'à ce qu'il parvienne à l'état adulte. Il ne tend pas seulement à conserver son être et les progrès qu'il a réalisés, mais il tend encore à l'amplification de son être. On exprime cette vérité en disant qu'il est un adulte en devenir. Il a les mêmes tendances fondamentales que l'adulte : chez tous deux l'action répond à un besoin. Tous deux éprouvent les mêmes besoins fondamentaux, le besoin de sécurité, le besoin de changement, le besoin de puissance, le besoin de sympathie (seule l'expression de ces besoins est différente). Le tout-petit, par exemple, dominera son entourage en lui faisant ramasser les objets qu'il a jetés à terre, alors que l'adulte veut dominer ses contemporains pour leur faire réaliser ses buts à lui. Le nourrisson manifeste les mêmes formes de réactions que l'adulte à une excitation désagréable : ou bien il cherche à s'y soustraire, ou bien il se plaint, ou bien il cherche à agir sur la cause de cette excitation.

*L'enfant : un petit d'homme*

Mais, parce qu'il est un adulte en devenir, l'enfant ne doit pas être considéré simplement comme un adulte dont les proportions seraient réduites. L'enfant n'est pas un petit homme, ou si l'on veut, un homme en petit. Si nous observons l'aspect extérieur d'un enfant par rapport à celui d'un adulte, nous constatons que les

*non un petit homme*

proportions des différentes parties de son corps entre elles et par rapport à l'ensemble ne sont pas les mêmes que chez l'adulte. Mais il n'en est pas ainsi du seul point de vue physique : psychiquement aussi, il y a des différences entre l'enfant et l'adulte.

Ainsi, par exemple :

Le tout petit enfant agit comme s'il ne se rendait pas compte de la permanence des objets : chaque fois qu'il ne voit plus son hochet, il semble que, pour lui, le jouet n'a plus d'existence.

Le très jeune enfant n'a pas le sens de la localisation dans le temps. Pour lui, *hier*, *avant-hier*, sont noyés dans une confusion totale : *demain*, *après-demain* sont des termes au sens très imprécis.

Tous ceux qui se sont occupés de jeunes enfants ont constaté que ceux-ci, en général, parlent pour eux-mêmes beaucoup plus que pour leur interlocuteur. Ils ne s'expriment pas avec la préoccupation de se faire comprendre par autrui. Il n'est que de voir l'usage que, dans leurs récits, ils font des pronoms personnels, des pronoms relatifs, des pronoms démonstratifs dont l'auditeur ne sait à qui ou à quoi ils se rapportent. L'enfant voit les choses à partir de lui-même, de son point de vue. Quand il raconte ou explique quelque chose, il lui suffit que le récit ou l'explication soient « clairs dans sa tête », soient clairs pour lui. C'est comme s'il faisait de sa petite personne le centre à partir duquel il observe et juge les personnes, les événements, le monde. Il est en pleine période d'*égocentrisme*, dit M. Piaget, qui a consacré de patientes recherches à cet état d'esprit infantin. L'enfant ne se rend pas compte que les autres ont aussi un point de vue, différent du sien, et que, s'il veut se faire comprendre d'eux, il doit être capable de se placer à ce point de vue-là. Cette attitude égocentrique se révèle aussi à la façon dont joue le jeune enfant : dans un jeu qui devrait être un jeu d'ensemble, il ne joue pas vraiment avec les autres, mais il fait son jeu à part dans le jeu des autres enfants. Cet *égocentrisme* s'atténue au fur et à mesure que l'enfant s'intègre davantage dans la société.

D'autre part, à vivre avec de jeunes enfants, on se rend compte qu'ils perçoivent le sens d'une phrase en bloc. Ils sont satisfaits s'ils parviennent à attribuer un sens quelconque à la phrase entendue ou lue. Contient-elle un mot inconnu, ils forgeront à ce terme une signification qui lui permettra de se fondre dans l'ensemble de la phrase, sans se préoccuper de savoir si cette signification est bien le sens réel du terme en question. Cette façon de comprendre dans l'ensemble et par l'ensemble, de saisir globalement, si caractéristique de la manière de penser de l'enfant, constitue le *syncretisme* de la pensée infantine.

On voit de même le jeune enfant arriver très progressivement à saisir ce qu'est une relation. Pendant longtemps, une main est une main droite, comme elle est une main propre ou une main sale, elle n'est pas une main droite « par rapport à » ; de même pendant longtemps, un enfant dira « mon frère », sans se rendre compte qu'il est, lui aussi, le frère de son frère.

Il faut attendre jusque vers 10-12 ans pour qu'un enfant soit capable de raisonner sur de simples hypothèses, car jusque-là il ne lui est pas possible de saisir ce genre de réalités. Il ne fera pas l'effort de chercher combien de têtes de veaux font six veaux à cinq têtes parce qu'un veau à cinq têtes cela ne représente rien dans la réalité pour lui.

De même encore, dans l'adolescence cette fois, on voit les jeunes se découvrir eux-mêmes, s'intéresser à leur vie sentimentale, aux fantaisies de leur imagination, ce qui représente une acquisition par rapport aux périodes précédentes, mais ils le font avec un exclusivisme qui doit disparaître chez l'adulte normal.

Et l'on pourrait multiplier ainsi les exemples qui font toucher du doigt que l'être humain, du berceau à l'âge adulte, est en devenir.

On pourrait facilement montrer que cette marche de l'enfant vers l'état adulte est continue et progressive — la suite des *Notes de psychologie* le fera voir nettement — On peut donc définir le développement : *une marche continue et progressive vers une forme supérieure d'équilibre.* *Ce qu'est le développement*

On a pu établir des lois qui résument tous les renseignements que nous possédons sur le développement de l'enfant. Les recherches entreprises par les savants ont montré que chez tous les enfants les diverses fonctions apparaissent et se développent dans le même ordre chronologique, parfois un peu plus tôt, parfois un peu plus tard, mais la succession des étapes demeure constante. Ils ont constaté qu'un enfant qui ne franchit pas normalement une étape (parce que, par exemple, les circonstances extérieures ne le permettent pas, qu'on pense aux enfants de guerre dont le développement a été hâté ou ralenti, ou contrecarré par le milieu) a un développement déficient. Il en est de même de l'enfant qui s'attarde à une étape et se refuse, consciemment ou non, à passer à la suivante, ainsi l'enfant qui ne veut pas devenir grand et s'obstine à garder des attitudes de tout-petit. Il en est de même encore de l'enfant qui a été soumis trop tôt à un régime de grande personne, qu'il s'agisse du travail ou des distractions. Il souffrira toute sa vie de n'avoir pu être enfant à son heure. Toutes ces observations ont permis l'établissement d'une première loi : *La suite de l'évolution des fonctions est spécifiquement déterminée*<sup>1</sup>. *Les lois du développement*

En ce qui concerne l'ordre d'apparition des fonctions, on a constaté que celles qui apparaissent en premier lieu sont celles qui sont le plus nécessaires à la vie. L'enfant sait sucer avant de savoir parler, il sait saisir avant de savoir marcher, il sait parler avant de savoir compter. Ces constatations et d'autres analogues permettent d'énoncer une deuxième loi : *Les fonctions psychologiques suivent un* *Première loi*

---

<sup>1</sup> Nous nous sommes inspiré pour énoncer quelques-unes de ces lois de La Vaissière J., *Psychologie pédagogique*, Paris, Beauchesne, 1938, 6<sup>e</sup> éd., p. 343 ss. *Deuxième loi*

*ordre de développement chronologique en rapport avec leur degré de nécessité pour la vie de l'enfant.*

Une précision peut être apportée ici : chez tous les enfants, les fonctions primitives se développent de façon analogue, chez tous, les fonctions dites sensori-motrices ne sont pas autre chose que la combinaison des fonctions sensorielles, voir, entendre, avec les fonctions motrices. Mais les fonctions qui se développent postérieurement sont beaucoup plus différenciées, le raisonnement mathématique, par exemple. On peut, dès lors, ajouter à la seconde loi le corollaire suivant : *Les fonctions psychologiques primitives sont moins différenciées que les fonctions postérieures moins essentielles à la vie.*

En ce qui concerne le sens, l'orientation de cette évolution, on peut dire que, à mesure que l'enfant grandit, toutes ses possibilités se différencient de plus en plus. C'est ainsi que le bébé, à la vue de son biberon, exprime sa joie de sa personne tout entière ; il se trémousse dans son berceau, il émet des sons qui traduisent son plaisir, il agite bras et jambes ; plus tard, l'adolescent qui reçoit un livre qui lui fait plaisir se contente de montrer un visage satisfait et d'exprimer sa joie par une phrase polie. L'enfant à qui on lit une poésie éprouve qu'elle est jolie, le collégien des classes supérieures est capable de faire à son sujet une étude littéraire où sa musicalité, sa sensibilité, son imagination, sa mémoire, son intelligence auront leur mot à dire. Ceci est exprimé par la troisième loi : *L'évolution progresse dans le sens d'une différenciation de plus en plus poussée.*

En ce qui concerne le rythme de l'évolution, on constate qu'il n'est pas uniforme. Aussi, du point de vue physique, il y a des périodes où la stature s'allonge de façon notable, d'autres où l'enfant augmente surtout de poids. Il y a des époques où les progrès des écoliers sont rapides, où les enfants semblent particulièrement aptes à l'acquisition de telles ou telles connaissances. M<sup>me</sup> Montessori parle de « périodes sensibles » que l'éducateur doit savoir utiliser. Il y a d'autres moments où ces progrès sont plus lents. Les phases de progression et de ralentissement alternent de façon telle qu'il est possible de formuler la quatrième loi : *La marche de l'évolution ne se fait pas avec une vitesse constante : il y a des périodes d'accélération et des périodes de ralentissement.*

Cependant, si chez tous les sujets la marche du développement s'établit de la même façon en ce qui concerne l'apparition des fonctions, l'orientation et le rythme de l'évolution, il faut reconnaître que ce développement s'effectue chez chacun selon des modalités différentes. On peut dire que chaque individu vit à sa façon l'his-

toire de son développement. Ainsi, il n'est pas deux enfants qui vivent identiquement la phase d'opposition qui apparaît vers la troisième année et au cours de laquelle le petit cherche à affirmer son personnage. De même, si les traits qui caractérisent l'adolescence se retrouvent chez tous les adolescents, ils ne se manifestent pas de façon absolument semblable chez tous. Chez l'un, la phase de rupture avec l'entourage habituel sera plus longue, ou plus brusque, ou plus aiguë que chez l'autre ; le besoin d'évasion qui caractérise cet âge prendra des formes diverses selon les individus. Semblables remarques permettent d'affirmer qu'il n'y a pas d'enfant-type, pas d'adolescent-type, auxquels on pourrait appliquer uniformément des recettes pédagogiques standardisées une fois pour toutes. Et ceci fonde la cinquième loi : *L'évolution est commandée par les dispositions communes à l'espèce, mais encore par les dispositions propres à chaque enfant.* Cinquième loi

On explique le développement de l'enfant, par l'interaction des dispositions de l'enfant et du milieu. L'enfant est placé dans tel milieu — et il ne s'agit pas du seul milieu géographique et biologique, il s'agit encore du milieu social — qui fournit telles et telles excitations. En raison de ses dispositions, l'enfant réagira plutôt à telle excitation qu'à telle autre. Il sera ainsi modifié par cet apport particulier du milieu ; de ce chef, il sera sensibilisé à telle ou telle nouvelle excitation et non à une autre et ainsi de suite. Cette interaction des dispositions et du milieu a reçu le nom de convergence (théorie de W. Stern). Lorsqu'à propos d'une acquisition du sujet, on insiste surtout sur la part que le sujet apporte par l'épanouissement spontané de ses possibilités à cette acquisition, on parle de maturation ; si on insiste, par contre, sur l'importance de l'action, on parle d'apprentissage au sens large. Il faut, toutefois, se garder d'envisager ici cette interaction sujet et milieu de façon déterministe. Il faut se rappeler que dès qu'il aura l'usage de sa raison, l'enfant pourra choisir parmi toutes les excitations qu'il subit de façon consciente, les accepter ou les refuser, et sera par là même capable d'orienter dans une large mesure son développement. La sixième loi peut donc s'énoncer : *Le développement résulte de la convergence des dispositions du sujet à éduquer et des excitations fournies par le milieu, à laquelle ne tarde pas à s'ajouter la possibilité de la libre disposition de soi-même qui permet au sujet d'orienter lui-même pour une très large part son développement.* Sixième loi

(Sa liberté ne permettra, sans doute, pas au sujet de sortir de la race blanche, de la race noire ou de la race jaune, mais elle lui permettra, par exemple, si les circonstances sont normales, de choisir une carrière qui facilitera l'épanouissement de ses aptitudes.

Le rôle de l'éducateur est d'amener celui dont il a la charge

à prendre lui-même la responsabilité de son développement. Quand le sujet à éduquer en est à ce stade, il est parvenu au point où l'auto-éducation entre pleinement en jeu, il est parvenu à l'état adulte<sup>1</sup>).

L'éducateur chrétien n'oubliera jamais que, à son sens, cet état adulte ne saurait consister dans une simple perfection humaine, car le sujet qui lui est confié a une destinée qui dépasse la nature. Dès lors, notons-le d'emblée, tous deux doivent aussi avoir recours aux moyens religieux, plus spécialement propres à permettre à l'homme d'accomplir cette destinée.

D P Z

## La conférence de M. Evan Davis à Fribourg

Dans notre dernier numéro, nous avons fait allusion au séjour de M. Evan Davis, directeur d'éducation du West-Sussex, délégué de l'Angleterre à l'Unesco, dans les principales villes suisses, à la fin de février et au début de mars 1948.

M. Davis est maintenant rentré dans son pays, à Chichester ; il nous a envoyé, dès son retour, une très aimable relation de son voyage et des impressions multiples qui lui en restent. Il nous a prié également de remercier encore toutes les personnes qui l'ont rencontré et qui ont rendu son séjour en Suisse fructueux et agréable.

Mais c'est à nous aussi de le remercier pour son amabilité et pour la conférence pleine d'intérêt qu'il fit le vendredi soir 27 février, à l'auditoire A de l'Université, devant une salle comble d'étudiants et de personnes qui s'intéressent aux questions d'éducation. Tous les auditeurs ont été conquis par le sérieux, l'autorité, la mesure, l'humour du conférencier, et ils en gardent un excellent souvenir.

Voici un résumé de cette conférence, qui nous apprend de façon succincte et un peu trop rapide l'organisation de l'éducation en Angleterre.

Jusqu'en 1944, il n'y avait pas *un* système d'éducation en Angleterre. Il y avait *des* systèmes, ayant chacun une origine historique différente et correspondant à des classes différentes de la société : système élémentaire, secondaire, universitaire, et des systèmes encore plus variés pour l'éducation des adultes, qui dépendaient parfois de l'Université, mais qui étaient la plupart indépendants. L'écolage étant souvent très élevé, certains enfants pouvaient jouir d'une édu-

---

<sup>1</sup> Etant donné l'importance que toute la pédagogie et la psychologie contemporaines accordent aux théories du développement formulées par Claparède et son école, il faut savoir que, pour eux, le développement s'explique par le perpétuel réajustement d'un équilibre perpétuellement rompu. Cette rupture d'équilibre constitue ce qu'ils appellent un besoin et tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire. Et de même que, pour grandir corporellement, le petit a besoin d'une ration alimentaire indispensable, de même, pour se développer intérieurement, il a besoin, selon Claparède « d'une ration psychologique de croissance ». La pédagogie qui se donne pour tâche de répondre aux besoins de l'enfant, et, cas échéant, de les provoquer, pour y donner réponse ensuite, est la *pédagogie fonctionnelle*.