

Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 85 (1956)

Heft: 2

Artikel: Rôle de la petite enfance dans l'édification de la personnalité humaine [suite]

Autor: Busemann, A. / Epiney-Burgard, G.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1040485>

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: 30.03.2025

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

Rôle de la petite enfance dans l'édification de la personnalité humaine *

agregée de l'Université de France (*suite*),
par A. BUSEMANN, professeur à l'Université de Marbourg,
traduction de G. EPINEY-BURGARD

C'est l'inoubliable mérite de *Friedrich Fröbel* que d'avoir reconnu l'importance fondamentale, chez le petit enfant, du jeu avec des objets solides. Le premier, il a vu qu'il s'agissait d'un problème à résoudre ; le premier, il a pris au sérieux cette manipulation, apparemment gratuite, d'objets de formes diverses. Il a tiré de cette idée des conséquences pratiques et éducatives, en imaginant l'usage des fameux « dons » utilisés dans les jardins d'enfants qu'il a créés, ces institutions qui, depuis, sont devenues le milieu naturel d'enfants un peu plus âgés. Les intuitions de *Fröbel* forcent notre admiration, d'autant plus que les sciences expérimentales qui auraient pu lui apporter leur concours, étaient à cette époque trop peu développées pour lui fournir une aide. Il n'y avait pas alors de psychologie de l'enfant, digne de ce nom. Si elle avait pris un beau départ à la fin du XVIII^e siècle, grâce à l'idée géniale de *J.-J. Rousseau*, elle était tombée dans l'oubli depuis que le grand philosophe de Königsberg, « l'impitoyable critique », avait dirigé le mouvement intellectuel des pays de langue allemande vers la spéculation philosophique. De même, il n'y avait pas, du temps de *Fröbel*, de biologie qui aurait pu fournir des données aux psychologues de la petite enfance ; dans ce domaine également, la spéculation triomphait sur l'observation des phénomènes réels. Une seule science avait profité directement du kantisme ; la science mathématique avec la physique qui en dépend. Ce n'est donc pas un hasard si *Fröbel* tira de la cristallographie, dont le professeur *Weiss*, de Berlin, venait précisément de donner une formulation moderne, ses notions théoriques (dans la mesure où celles-ci ne lui étaient pas dictées par la philosophie spéculative ou la mystique et n'étaient pas en relation directe avec l'apriorisme kantien), et ses principes de pédagogie pour les jardins d'enfants. Les principes de la physique actuelle ont donc, en fait, inspiré *Fröbel* dans ses efforts pour aider l'enfant à conquérir mentalement les objets solides, à s'en rendre maître en même temps que du monde spatial. Partant de là, *Fröbel*, en penseur hardi, eut l'idée de mettre

* Cf. *Bulletin pédagogique* du 15 janvier 1956, p. 1-6.

entre les mains de l'enfant des *corps élémentaires*. Ces corps élémentaires résultaient de la comparaison des objets solides faite du point de vue de la stéréométrie : ils sont les formes que cette science peut décrire avec le minimum d'indications. Selon cette définition, le plus simple des corps, le corps fondamental par excellence, c'est la *sphère* : pour la définir complètement, nous n'avons besoin que d'une mesure, la mesure du rayon. *Fröbel* a, pour ce motif, attribué à la sphère une signification importante, d'ailleurs peut-être plus symbolique que pratique. La balle est pour lui le symbole du Tout, de Dieu, de la pureté primitive. Mais, dans les jeux du petit enfant, la balle doit céder la place à d'autres objets qui lui offrent plus de possibilités, car ils ne lui échappent pas si facilement. C'est sans doute la raison pour laquelle, dans l'ensemble des objets destinés au jeu conçu par *Fröbel*, ce n'est point la balle, mais le *cube* qui sert de point de départ à l'élaboration d'autres corps élémentaires : le carreau, le bâton etc. Le cube peut se définir par une seule mesure, la longueur de l'arête, et, par là, il a la même importance que la sphère. De plus, il est la forme la plus simple des cristaux, tandis que la sphère peut être considérée comme la forme élémentaire des liquides. Dans la pratique, le cube se distingue de la sphère avant tout par le fait qu'il n'est en équilibre stable (je parle du corps physique) que s'il est posé sur l'une de ses faces, tandis que la balle est en équilibre dans n'importe quelle position. Malgré leur égale valeur du point de vue stéréométrique, si l'on peut s'exprimer ainsi, le cube (comme corps physique) l'emporte sur la sphère (de la physique) justement par ce qui est un désavantage.

Il nous paraît, à nous autres modernes, curieux et même absurde que *Fröbel* ait choisi les objets les plus propres à être manipulés par le tout-petit et le petit enfant selon un point de vue stéréométrique. Nous avons indiqué les circonstances philosophiques et historiques qui influencèrent sa façon de penser. Toutefois, nous ne devons pas nous leurrer : *Fröbel*, ce faisant, s'est trompé de chemin. L'idée que l'éducation doit respecter les lois d'une évolution, idée que, depuis l'« *Emile* » de *Rousseau*, on ne saurait supprimer de la pédagogie, lui aurait fourni un bien meilleur tremplin. Le fait qu'il ait pris comme directive, non le développement psychique de l'enfant, mais le développement *a priori* de figures spatiales, était une déviation de son idée première ; nous pouvons et devons la corriger aujourd'hui, car nous connaissons assez la structure mentale de la personnalité enfantine, pour que l'éducation puise dans cette connaissance les moyens d'aider l'enfant.

Fröbel avait déjà vu la corrélation étroite entre la pensée et l'action, l'action et la pensée. L'enfant n'est pas seulement un être réceptif, mais aussi un être actif, et l'observation nous montre que

son comportement avec les choses est, pour lui, l'occasion d'amasser des expériences et forme un tout « sensori-moteur ». Qu'est-ce à dire ? Nous exprimons par là que les choses ne déclenchent pas les mouvements seulement à la façon de simples excitants, comme dans le cas des actes réflexes qui caractérisent le comportement instinctif (nous pouvons le constater sur nous-mêmes : la toux, par exemple, se déclenche sous l'effet d'un excitant donné, sans même que nous ayons conscience de sensations particulières). Nous entendons dire ce qui suit : 1^o l'acte moteur est déterminé par des *impressions*, pas seulement par des « excitants », c'est-à-dire par une foule de choses, beaucoup plus variées que celles que prévoit le schéma de l'acte réflexe ; 2^o le mouvement physique déclenché de la sorte s'adapte aux propriétés de l'objet traduites en impressions (taille, poids, forme etc.) ; 3^o l'acte moteur prépare des impressions futures, les provoque, les favorise, les enrichit. Au *réflexé* de préhension qui dirige chez le nouveau-né le geste de prendre et de tenir, se superposera au bout de quelques semaines une *activité* qui ressort déjà du domaine psychique : prendre, tenir, manier des objets, premier stade de la conquête sensori-motrice du monde des objets.

A ce stade, et pour longtemps encore, la chose saisie n'aura pas pleinement le caractère d'objet. A observer l'enfant, on est en droit de penser qu'elle acquiert ce caractère lorsque, de chose *manipulée*, elle devient chose *contemplée* et que la manipulation sert à différencier et à coordonner les impressions visuelles. Jusque là nous préférierions parler de *choses-pour-l'usage*¹. Tel est alors le schéma de la façon dont, au travers des stades successifs, les choses se présentent à l'enfant (en commençant par le stade inférieur) :

1^o *moyens d'assouvir l'instinct*, déterminés par lui et qui, offrant des excitations, déclenchent les réflexes ;

2^o *choses-pour-l'usage qui apparaissent* à l'enfant toujours *de la même façon* et dont, par la manipulation, il fait l'expérience sensori-motrice ;

3^o *objets ayant leur identité propre* qui se détachent dans l'espace visuel, s'opposant au Moi.

Précisons encore ceci : en ce qui concerne les choses familières, la loi de *constance de l'apparition* joue déjà : le nourrisson reconnaît son hochet familier dans toutes les positions et à des distances différentes. Mais *l'identité au sens logique* n'est pas encore acquise. L'enfant aura bien à faire jusque là. A l'âge du jardin d'enfants encore, bien des enfants ne savent pas que c'est la même lune qu'ils revoient à certains intervalles et même, à l'âge scolaire, il arrive parfois que

¹ Rappelons l'affirmation de Claparède selon laquelle les choses sont pour l'enfant tout d'abord un *suçable*, un *voyable*, un *prenable*, etc. (*note du traducteur*).

l'identité d'un fleuve qui traverse la ville ne soit reconnue qu'après avoir été démontrée par un adulte.

Pour notre propos, il serait de la plus grande importance de connaître (puisque nous ne partons pas des *corps élémentaires*) les *activités élémentaires* de l'enfant, celles qui s'exercent avec les choses-pour-l'usage, puis avec ces mêmes choses devenues des objets, de telle sorte que les simples activités deviennent des actes. C'est de là que nous apprendrons à comprendre comment l'activité enfantine se transforme avec les objets, en s'exerçant sur eux et ainsi comment s'édifie le monde des objets chez l'enfant. Quelles sont ces activités fondamentales ? Si nous observons un enfant de 1 à 2 ans, nous constatons que certaines activités simples reviennent sans cesse :

saisir des objets, les ramasser, aller les chercher, tirer, cueillir, en prendre plusieurs dans la main ;

tenir un objet, le porter, le serrer, le faire glisser, le frotter ;
lâcher un objet, le laisser tomber, le repousser, le jeter, le renverser, le poser (debout ou couché) ;

partager un objet, le déchirer, le casser, le découper, le décor-tiquer ;

taper un objet contre un autre, cogner ;

rassembler deux objets, les grouper, les superposer, les emboîter.

Je n'indique pas là une succession de résultats, mais je fais plutôt une sorte d'inventaire des occupations quotidiennes, auxquelles les enfants se livrent avec des corps solides, qui leur permettent d'édifier en face d'eux le monde des objets. Des activités comme ranger, construire, se situent déjà à un plan supérieur : elles s'intègrent à une œuvre et doivent être considérées comme des actes.

Grâce à ces activités élémentaires, l'enfant acquiert une expérience fondamentale des propriétés des corps solides et, naturellement, la connaissance de certaines formes souvent perçues. Mais plus que l'aspect stéréométrique, c'est l'aspect *physique* des objets qui frappe l'enfant : dureté, poids, mobilité, divisibilité, chaleur ou froid, le fait d'être sec ou mouillé, les particularités algogènes des objets tranchants, pointus, saillants, enfin, l'éventuelle transparence. Ce n'est que beaucoup plus tard qu'il apprendra à reconnaître les corps *stéréométriques* comme tels, et tout d'abord la qualité de ce qui est *allongé*, c'est-à-dire le contraire de la sphère et du cube, parce qu'un corps long et solide, disons un bâton, est plus facile à saisir, à tenir, à bouger et que le mouvement de ce corps impressionne fortement la vue. Plus tard viendront se joindre aux corps allongés la balle, la corde, le pot, le rouleau, l'écuelle, l'anneau, le tube. Remarquons que le choix des corps élémentaires fait par *Fröbel*, selon un critère stéréomé-

trique et non pratique, laisse de côté les corps creux pour des raisons faciles à comprendre.

Écartant le point de vue stéréométrique, nous choisirons aujourd'hui les « dons » que nous offrons au petit enfant selon le critère suivant : *Un objet est-il propre à servir, en tant que chose-pour-l'usage, à l'autoformation de l'enfant et par là-même à le préparer à prendre conscience de l'objet?* Le monde des objets, tel que nous le vivons, est tout autre chose qu'une reproduction de ce monde que les théories de la physique actuelle nous présentent comme le monde réel : un univers qui nous paraît plutôt inquiétant. Le monde vécu des objets est un monde familier dans lequel notre action a prise sur les choses ; et c'est ainsi qu'il doit être afin que nous puissions y vivre.

Bien que la psychologie de l'enfance se soit bien écartée des théories qui, à l'époque de *Fröbel*, avaient contribué à étayer la pensée pédagogique, nous n'avons néanmoins aucune raison de mépriser le principe fondamental de ses recherches concernant les « corps élémentaires ». Si je ne m'abuse, ce *principe fondamental est le suivant : la forme intime de l'homme, « la formation humaine », doit se soumettre aussi à la loi éternelle de formation interne qui commande le monde visible.* *Fröbel* l'a mal interprété et mal appliqué, mais cela n'infirme pas la vérité de ce principe que l'on pourrait aussi formuler de la sorte : la même loi du Créateur qui imprime au cristal sa forme stéréométrique, impose à l'homme sa vocation qui est d'être plus qu'un cristal, oui, même plus qu'un homme, de devenir ce que nous appellerons avec l'Évangile « enfants de Dieu ». Puisque nous percevons plus clairement que lui les lois spécifiques de l'édification de la personnalité au cours de la petite enfance, nous aurons d'autant plus de raisons de nous « incliner sans mot dire », comme dit Goethe, devant le miracle de la création qui se renouvelle quotidiennement et sans relâche dans le monde invisible des profondeurs psychologiques, et qui pour nous demeurera un miracle sans fin.

Jusqu'à présent nous avons présenté le monde spécifiquement humain, le monde dans lequel vit l'homme en tant que personne morale et mentale, comme un monde d'objets. Mais il n'est pas que cela. Nous y rencontrons des êtres dont le corps peut être à l'occasion considéré comme objet : prenons le cas, par exemple, d'un médecin qui prend la température, examine les plaies de ce corps etc. Mais, abstraction faite de ces cas-limites, nous prenons conscience de l'homme vivant, du corps animé et de l'âme incarnée dans leur totalité, comme de quelque chose de tout à fait différent de l'objet : c'est un *Toi* que nous rencontrons, c'est-à-dire quelque chose dont nous savons sans réfléchir, par intuition, qu'il a lui-même conscience d'être un *Moi* (par analogie à nos propres réactions en face de lui), semblable à notre propre *Moi*, mais non identique à lui. Cette expé-

rience du *Toi* est une expérience fondamentale au même titre que la prise de possession de l'objet, mais elle ne peut en être déduite, ainsi qu'on le croyait autrefois (selon cette théorie on ferait d'abord l'expérience d'un corps étranger et, de sa forme et de ses gestes, on concluerait qu'il a une âme comme notre propre corps). Cette expérience ne fait pas non plus partie de l'expérience fondamentale des choses en général, comme on l'a cru récemment (la prise de possession de l'objet inanimé découlerait par déception de l'expérience du *Toi*). J'ai exposé ailleurs les objections à cette théorie¹ et je n'y reviendrai pas ici.

Chez le tout-petit, nous observons d'emblée deux attitudes foncièrement différentes à l'égard des choses qui composent l'environnement, de telle sorte que nous pouvons conclure à la présence de deux expériences tout aussi différentes. Nous voyons d'une part l'enfant avoir conscience des objets qui lui permettent de satisfaire ses besoins instinctifs, puis les manipuler joyeusement en tant que choses familières, et enfin parvenir à la connaissance des objets en tant que tels. D'autre part, nous voyons l'enfant tout d'abord ne considérer l'être humain que comme un *être d'instinct et de pulsions* qui lui est ordonné, expérience encore toute marquée par les besoins vitaux, par le désir d'assouvissement, par le tourment de la faim et la joie d'être rassasié. Mais sur cette donnée se produit, une fois l'instinct satisfait, une *rencontre psychique*, la rencontre des regards, grâce en particulier au sourire béat, première forme spécifiquement humaine du contact psychique tel que nous le connaissons². Enfin, par le langage, l'enfant peut accéder à la connaissance de la mère, la mère à celle de l'enfant, comme d'un être doué d'intelligence et vivant dans le monde des objets et des personnes ; seul le langage fournit le moyen de rendre présents dans la conversation des deux interlocuteurs un objet, une personne, ce qui est la condition première d'une communion féconde entre la mère et l'enfant. Alors seulement le *Toi* devient un être qui exige d'être compris et peut l'être en fonction du contenu de sa pensée et de ses énergies mentales, alors il devient une « personne morale et intelligente ». Mais la personne se construit suivant le niveau de la rencontre. Celle-ci peut se situer à un niveau très bas aussi bien que sur un plan très élevé. L'être humain qui vient à nous et que nous rencontrons peut, comme *être instinctif*, ne faire appel qu'à l'être instinctif en nous ; il peut aussi être reconnu à son regard comme un être ayant une âme — rencontre psychique —, mais afin que la rencontre soit véritablement

¹ Stil und Charakter, Meisenheim a. Glan, 1948, p. 64 sq.

² Buytendijk a consacré récemment une étude très fine au premier sourire de l'enfant (Psyché 2 1948-1949).

« humaine », il peut et doit, en tant que *personne* morale, douée d'intelligence, comprendre autrui¹.

Pour parvenir à ce stade, il faut que le tout-petit vive avec des personnes qui soient en mesure d'assurer les bases de cette expérience : au stade de la satisfaction des instincts, ce sera la nourrice ; au stade de la rencontre psychique, la tendre gardienne de sa jeune vie ; à celui de la rencontre de personne à personne, la médiatrice de la langue maternelle. Dans l'économie de la création, ces devoirs incombent toujours à une seule et même personne : la mère.

Fröbel, sans doute inspiré à maintes reprises par *Pestalozzi*, a reconnu toutes ces choses dans leur profondeur mystérieuse et leur dynamisme décisif, mieux, il les a perçues de façon divinatoire, grâce à une compréhension intuitive de la nature féminine. Aussi, peut-on se demander, avec quelque étonnement, pourquoi, dans ses exposés, nous trouvons si rarement mention de l'objet grâce auquel le petit enfant, ou plus exactement la petite fille, satisfait son besoin de jouer sans contrainte avec ce qui répond à son instinct maternel : je veux parler de la *poupée*.

Jusqu'à l'âge de ce qu'on appelle la « petite puberté », vers 5-6 ans, garçons et filles jouent le plus souvent avec les objets mentionnés plus haut et avec des poupées ; dès la quatrième année, les garçons préfèrent jouer avec des outils et des jeux de construction, les fillettes avec des poupées. Ce fait se retrouve chez tous les peuples, et on aurait même trouvé des poupées et des balles datant de l'âge de la pierre. Nous pouvons donc en conclure que le jeu de la poupée a une importance fondamentale. Il vaudrait la peine d'approfondir la psychologie du jeu de la poupée comme la psychologie du jeu avec les objets. Il nous faut y renoncer ici ; nous nous contenterons de remarquer brièvement, que l'omission de la poupée chez *Fröbel* doit être imputée à cette forme de pensée qui, si elle fournissait à la physique un système de catégories, barrait le chemin qui mène à la compréhension de l'homme en tant que personne douée d'intelligence (en même temps qu'à la connaissance historique), cette forme de pensée dont la « Critique de la raison pure » est la plus parfaite cristallisation.

Certes, la poupée dans les bras d'une petite fille, ne peut pas jouer le même rôle que les corps solides dans la main du garçon. Ces corps, par leurs propriétés, représentent réellement le monde des objets, de façon indirecte ou même directe. La poupée, elle, ne peut pas représenter aussi parfaitement le monde des personnes. L'enfant peut bien jouer à habiller et à déshabiller sa poupée, à la laver, à la promener, c'est-à-dire l'utiliser dans ce jeu pour satisfaire son propre

¹ L'histoire du portrait nous offre une abondance d'exemples montrant comment le visage humain peut être vécu : symbole d'un partenaire dans le jeu de l'instinct, d'un Toi ayant une âme, d'une personne morale.

instinct maternel. Mais la poupée ne répond pas au tendre regard de sa gardienne, et le *Tu* que sa petite mère lui adresse reste sans écho. Pour représenter le monde des personnes aussi bien que les jouets représentent le monde des objets, il lui manque une caractéristique essentielle : la vie, l'âme, l'esprit.

Le jeu de la poupée ne peut donc mettre le petit d'homme dans les conditions nécessaires à la connaissance du monde des personnes, à l'expérience de l'homme comme d'un *Toi*, à l'apprentissage de la vie en commun, alors que le jeu avec des objets solides lui apprendra à connaître le monde des objets et à s'y mouvoir avec efficacité. Il faut donc que, pour se sentir à l'aise dans le monde des humains, l'enfant vive dans un groupe d'êtres vivants qui tiennent compte de la faiblesse de ses facultés dans ce domaine et qui lui donnent l'occasion de les exercer et de les développer.

Fait notable, le petit enfant ne fait pas tout d'abord l'expérience d'autrui avec d'autres enfants, mais avec des adultes. Les enfants à l'âge du nourrisson ne font en général pas attention les uns aux autres. Si on assied deux petits bébés l'un en face de l'autre dans une poussette, ils ne remarquent même pas la présence de l'autre, même si l'on cogne leurs deux têtes. Jusqu'à l'âge du jardin d'enfants encore, l'enfant s'intéresse peu à ses semblables. A quoi lui serviraient ses semblables ? En être qui ne peut subsister que grâce à l'aide d'adultes bienveillants, il se tourne totalement ou presque vers ceux-ci. Lorsqu'il commence à considérer d'autres enfants comme des personnes, ce sont ou des frères et sœurs plus âgés qui remplacent les parents auprès de lui, ou encore de plus jeunes dont il doit s'occuper. Parmi les enfants du jardin d'enfants se forment très vite de petits groupes : une fillette entourera par exemple un garçon plus petit de soins maternels.

Comme l'enfant ne se connaît tout d'abord que par ses qualités naturelles (la force, la faiblesse, la beauté, la laideur), il ne rencontrera provisoirement chez autrui que ce qui peut augmenter ou menacer son propre bien-être ; il ne le considère que comme un ami ou un ennemi, au sens le plus primitif du mot. Ce que vit une autre personne, et qui lui appartient en propre, demeure caché à ses yeux ; c'est pourquoi le petit enfant paraît souvent dur, sans cœur, alors que simplement il n'a pas l'esprit ouvert à ces problèmes. Il ne comprend pas pourquoi les adultes rient un jour, pleurent un autre. On a appelé égoïsme « naïf » cette limitation de la compréhension psychologique d'autrui chez l'enfant, par opposition à l'égoïsme conscient de certains adultes qui se ferment délibérément à la compassion et à ses élans. L'égoïsme naïf de l'enfant est une nécessité, car l'enfant est si faible ; il est utile, car il le préserve de ressentir les souffrances de l'adulte devant lesquelles il est encore impuissant.

(*A suivre.*)