

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
<b>Herausgeber:</b>	Société fribourgeoise d'éducation
<b>Band:</b>	85 (1956)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Rôle de la petite enfance dans l'édification de la personnalité humaine
<b>Autor:</b>	Busemann, A. / Epiney-Burgard, G.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-1040481">https://doi.org/10.5169/seals-1040481</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### 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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### 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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 14.01.2026

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

# Bulletin pédagogique

**Organe de la Société fribourgeoise d'éducation  
et du Musée pédagogique**

*Rédacteurs :* Gérard Pfulg, inspecteur scolaire, à Fribourg.

Eugène Coquoz, instituteur, rue Guillimann 27, à Fribourg.

*Administration :* Raymond Progin, inspecteur scolaire, route des Alpes 28, à Fribourg. Compte de chèques postaux IIa 153.

Le *Bulletin pédagogique* paraît 14 fois par an, soit le 15 de chaque mois (sauf en août) et le 1<sup>er</sup> des mois de janvier, mars et mai.

Le *Faisceau mutualiste* paraît 6 fois par an, soit le 1<sup>er</sup> des mois de février, avril, juin, juillet, octobre et décembre.

**SOMMAIRE.** — Rôle de la petite enfance dans l'édification de la personnalité humaine. — La seule manière chrétienne d'éduquer les enfants et aussi de traiter les adultes. — Avis. — Prière de la maîtresse d'école. — Parabole des talents.

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

par A. BUSEMANN, professeur à l'Université de Marbourg  
traduction de G. EPINEY-BURGARD, agrégée de l'Université de France

Le problème crucial de la pédagogie au stade du jardin d'enfants est assurément de savoir si, à cet âge tendre, on peut contribuer au développement de la personnalité adulte, ou si l'on doit se contenter de préserver les enfants du danger, de les occuper à des jeux inoffen-

\* *Die Bedeutung der frühen Kindheit für den Aufbau der menschlichen Persönlichkeit*, tirage à part de : *Das Kind im Kindergarten*, Freiburg i. Br., Lambertus-Verlag.

Nous exprimons notre vive reconnaissance à M. le professeur Busemann qui a permis à notre *Bulletin pédagogique* de publier la traduction française du texte important dont vous pouvez lire aujourd'hui la première tranche. Notre merci s'adresse en même temps à M<sup>me</sup> Laure Dupraz, professeur à l'Université de Fribourg, qui nous en a transmis le manuscrit.  
G. P.

sifs, de leur donner des soins corporels, les habituant ainsi à la propreté etc., sans parler du soulagement apporté de la sorte à la mère absorbée par le ménage, le soin des nourrissons, ou même par sa profession. En fait, c'est le rôle qui fut assigné aux institutions qui précédèrent nos actuels jardins d'enfants. On les appelait des « garderies d'enfants » et des « écoles maternelles ».

Etant donné les acquisitions faites dans le domaine des sciences modernes de l'homme, de la psychologie et de la psychiatrie, cette conception ne peut plus se justifier. Nous savons aujourd'hui que la petite enfance est *décisive* pour la destinée, pour le bonheur ou le malheur de toute l'existence, jusque et y compris la vieillesse. L'homme qui, bien avant les spécialistes, en eut la géniale intuition et qui, mieux encore, en tira des conséquences pratiques en créant les jardins d'enfants, ce fut *Friedrich Fröbel*, mort il y eut cent ans le 21 juillet 1952. Nous servirons la mémoire de cet homme dans la mesure où nous nous efforcerons d'aider le petit enfant qui, plus encore qu'à l'époque de Fröbel, a besoin de notre aide. La psychologie peut, elle aussi, apporter une contribution importante à cette œuvre en décrivant et en expliquant les modifications de la vie psychique qui se produisent dans la petite enfance et que l'on appelle assez improprement « l'évolution mentale » de l'enfant. Car il ne s'agit pas d'une simple évolution, encore que la maturation de certaines aptitudes soit l'indispensable postulat de ces modifications psychiques. De par leur nature, ces dernières se situent à un niveau plus élevé que celui où se produisent des phénomènes que l'on peut désigner à l'aide de concepts biologiques ; nous les qualifierons avec plus d'exactitude de processus d'*édification d'un univers mental* : la personnalité humaine. Mais avant d'aller plus loin, il nous faut préciser ce que nous entendons par « personnalité humaine ». Sans vouloir faire appel ici à la philosophie et à la théologie, nous nous contenterons de décrire ce que la psychologie appelle « personnalité ».

Comme tout organisme vivant, la personnalité humaine est, à la différence de la matière inerte, un tout composé d'éléments, mais d'éléments indissociables. Si un être vivant se multiplie par « scission » volontaire ou non, il en résultera deux ou plusieurs êtres vivants qui seront à nouveau des entités au sens déjà indiqué. Une telle « entité » a des limites extérieures : elle est « délimitée » ; elle a une texture interne : elle est « structurée ». Cette structure n'est pas seulement une charpente matérielle, mais (ce qui est primordial) un système où se combinent et s'ordonnent de façon cohérente les forces en présence. Ce système tend au maintien, à la croissance et à la formation du tout, dont il rend ainsi l'existence possible.

A l'intérieur de cette structure « dynamique » on peut déceler une sorte de noyau directeur, bien que nous ne puissions dire où il

se situe dans l'espace. Puisque c'est également un noyau « dynamique » et agissant, on peut le considérer (pour parler par périphrase) comme la « centrale » du tout. C'est de ce centre que semblent en particulier se déclencher certaines commutations dans le système des forces organiques lorsque leur jeu normal est entravé.

A cet égard, la personnalité humaine peut être comparée à tous les autres organismes vivants. Mais elle s'en distingue par d'autres propriétés essentielles et extrêmement importantes. Quelles sont-elles ? Nous le verrons en étudiant la petite enfance. Contentons-nous de remarquer dès à présent que les différences sont de trois sortes : premièrement, les contours du tout ne se dessinent pas seulement dans un espace concret, mais dans un espace *mental*; deuxièmement, à l'étage des pulsions *organiques* se superpose l'étage des tendances *psychiques* et, troisièmement, le noyau du tout, « la centrale », n'est pas seulement un *centre directeur de l'activité*, mais un Moi agissant et faisant l'expérience de sa vie propre.

*I. Prise de possession par l'enfant de son environnement* : La naissance donne bien à l'enfant des contours définis au point de vue anatomique, mais pas encore l'indépendance physiologique. La mère qui nourrit et l'enfant qui tête restent une unité fonctionnelle. Au point de vue psychologique, le nouveau-né n'est pas conscient, comme l'adulte, des limites qui le séparent du monde extérieur, mais il vit dans des situations qui découpent dans le réel des secteurs dessinés d'avance par les besoins vitaux et auxquels correspondent de sa part des mouvements adéquats. On peut même définir le soubassement de ces rapports avec le monde extérieur par des termes empruntés à la théorie du « champ magnétique ». Le nourrisson vit dans un « champ » d'où « émergent » certains éléments qui « dirigent » le comportement de l'enfant, de même qu'un corps chargé d'électricité provoque autour de lui des mouvements soumis à des lois. Le comportement de l'enfant est, par exemple, dirigé dans le sens sus-indiqué par l'odeur du sein maternel.

Mais, déjà à ce stade, les rapports entre l'organisme et la situation ne se traduisent pas en termes simplement physiques ou physico-chimiques. Comme nous l'avons déjà dit, le nourrisson et sa mère ont l'un avec l'autre d'étroits rapports physiologiques. Mais les besoins objectifs provoquent ici des activités qui ont un *but* : par ses cris et ses pleurs l'enfant appelle sa mère à l'aide et sa mère, de son propre mouvement, lui apporte cette aide (en lui donnant nourriture, chaleur, vêtement, protection). *Ces rapports de secours mutuel n'existent pas dans le monde des objets physiques*. Un organisme vivant est davantage qu'un système physique et ce par quoi il s'en distingue, c'est justement ce que nous appelons la *vie*.

Pourtant, l'observation de ces réactions entre l'organisme et

l'environnement dictées par une nécessité ne nous autorise pas à conclure que les êtres vivants possèdent le milieu de la même façon que nous, adultes. Les rapports entre le nourrisson et sa mère, en particulier, ne suffisent pas à prouver que le nouveau-né a une conscience objective de la réalité environnante et que son esprit s'oppose aux objets comme un Moi conscient. Pour interpréter son attitude, il suffira d'admettre qu'il vit dans le milieu ambiant comme un tout vivant, qu'il est lié avec lui par des rapports qui, comme nous l'avons indiqué, débordent le cadre des lois physiques régissant les champs magnétiques. Et de même qu'il ne possède que quelques objets en tant que tels, de même autrui, sa mère par exemple, ne lui apparaît pas comme une personne distincte de lui. Son expérience sociale, si nous voulons la considérer à part, pourra se définir comme le sentiment d'être enveloppé et protégé par le « nous », sentiment dont le pôle opposé serait l'abandon, le « ne-pas-être-dans-le-nous », le « être-sans-mère ».

Il ne faut pas perdre de vue ces données sur la situation primitive de l'homme, sur ces commencements de l'existence humaine, afin que notre vie — qui s'écoule si naturellement dans un monde d'objets et de personnes qui nous font face — nous frappe comme un problème et que nous nous posions la question de savoir comment se construit le monde des objets et des personnes et comment, de façon corrélative, s'édifie la personnalité. Nous ne devons pas nous représenter cette genèse comme le résultat d'une mise en forme passive de l'individu. Mais, comme toute croissance organique, elle est la *résultante de lois organiques données en opposition avec des événements extérieurs*. Ce sont les lois organiques propres à l'homme qui s'imposent ici, à l'homme qui est appelé à façonner par la conscience la profusion des choses créées et à dominer le créé, ce dont il est responsable vis-à-vis de son Créateur. Cette aptitude, l'homme l'a reçue avec son premier souffle ; il ne fait que l'exercer, la mettre à l'épreuve, l'amener à maturation et c'est ce à quoi s'emploie le nourrisson, peu de jours déjà après sa naissance, comme nous le voyons dans les modifications de son comportement.

Le passage de la vie « en symbiose avec le milieu » à la « prise de possession des objets » se marque surtout à partir du sixième mois par la manipulation d'objets solides. Le même enfant qui, quelques semaines auparavant, portait immédiatement à la bouche l'objet qui lui tombait sous la main, c'est-à-dire qui réagissait à la situation « objet dans la main » selon les directives de l'instinct de nutrition, comme une poule affamée picore immanquablement un grain de blé sur une surface où il n'y a rien d'autre —, ce même enfant tourne et retourne aujourd'hui cet objet, disons un chausson, durant plusieurs minutes ; il le considère sous tous ses aspects, comme un naturaliste

observerait un objet nouveau pour lui qu'il verrait pour la première fois. Ce n'est qu'après une contemplation de plusieurs minutes que l'enfant portera peut-être aussi l'objet à sa bouche. Nous ne nous tromperons pas en supposant que l'étude de l'objet était fatigante et que, maintenant, le plan inférieur du comportement, la vie comme réaction à une situation donnée, réclame à nouveau ses droits.

Si on observe un enfant à ce stade de la prise de possession de l'objet, on ne peut s'empêcher de penser que l'enfant, alors qu'il observe un objet, prend ses distances par rapport à lui. Dans son *for intérieur*, il « fait face » à « l'objet ». C'est ainsi que désormais la personnalité se détache du milieu environnant, elle acquiert une autonomie, tandis que, parallèlement, les éléments dont se compose l'environnement acquièrent une réalité propre, ils deviennent des objets. En même temps, la personnalité gagne en concentration, comme nous l'exposerons plus en détail, jusqu'à aboutir à l'affirmation du *Moi* ; corrélativement, certaines personnes de l'entourage deviennent un « *toi* » analogue au *Moi*, mais que l'enfant considère comme non coïncident, distinct de ce *Moi*.

Ce passage se fait en général avant la phase de maturation qui va de pair avec les progrès du langage parlé, avec les premiers efforts pour se détacher de la mère, les prodromes de la connaissance de soi-même et l'acquisition des premiers souvenirs durables, c'est-à-dire avant ce qu'on appelle la « phase d'opposition » (à peu près de 1 ; 8 à 3 ; 6). Pourtant cette phase ne devient d'opposition que si la mère tient l'enfant en lisière et veut exercer une trop grande autorité sur lui. Il s'agit d'un âge auquel l'enfant apprend le nom d'innombrables objets et nous devons ici nous rappeler que seule la connaissance de son nom donne à l'objet son contour définitif, le rend indépendant des circonstances temporelles et spatiales et permet (à l'intellect) de s'en servir. On ne se souvient pas ou mal des objets qui n'ont pas de nom. C'est au cours de ce que nous venons d'appeler la « phase d'opposition » que d'innombrables objets extérieurs prennent leur place dans l'esprit de l'enfant, une place que confirme la connaissance du nom de l'objet ; ainsi s'enrichit et s'élargit le monde de l'enfant. Ces objets peuvent alors devenir les éléments d'une activité correspondant à leurs propriétés. Ces activités déterminées, non plus par la situation, mais par l'objet, et donc conséquentes, nous les appellerons des actes.

Il est remarquable de constater que l'enfant ne ressent pas tout d'abord pleinement comme objets les éléments bien connus et tout proches des situations globales dans lesquelles il vit, mais au contraire les éléments inhabituels, inconnus et éloignés. Nous autres, adultes, n'avons-nous pas aussi tendance à ne plus « faire attention » à ce qui nous est depuis longtemps familier ? Lorsque l'enfant remarque quel-

que chose qu'il n'a encore jamais vu, il prend la même attitude que les adultes devant une situation nouvelle : l'étonnement. La bouche ouverte, l'enfant fixe l'objet nouveau, comme fasciné par lui, puis se tourne, l'air interrogateur, vers l'adulte, cherchant visiblement de l'aide et reçoit comme une réponse à cet appel l'indication du nom de l'objet : un nouvel objet a fait irruption dans le monde de l'enfant et sera désormais joyeusement salué par son nom.

Les progrès les plus remarquables dans la prise de possession du monde extérieur se manifestent dans le *jeu* de l'enfant, dans son activité non dirigée, entre l'assouvissement de sa faim et le sommeil. Ce qu'on pouvait désigner auparavant comme le jeu du nourrisson n'était qu'un exercice des membres sans aucun effet sur le monde extérieur : ses bras se balançaient de-ci, de-là, ses jambes s'agitaient, de temps en temps il ouvrait et refermait les mains, etc. Apparemment, cette mobilisation de ses membres cause de la joie à l'enfant (« joie fonctionnelle » de K. Bühler) et c'est pourquoi nous pouvons appeler cette sorte de jeu le « jeu fonctionnel ». N'oublions pas que pareil, ce jeu si plaisant reste le soubassement de tous les jeux ultérieurs et que, lorsque le jeu atteint les formes les plus hautes de l'activité intérieure pure, le jeu des muscles l'accompagne souvent comme en sourdine, par exemple, le fait de balancer les pieds ou de tambouriner avec les doigts.

Dès que la prise de possession des objets se précise chez l'enfant, il s'exerce à cette nouvelle fonction en jouant avec des objets, en les prenant en main, les remuant en tous sens, les frappant les uns contre les autres, etc. Dans cette nouvelle forme de jeu se perfectionne l'étude du monde des objets, des corps solides tout d'abord, et à la joie du mouvement se superpose une joie liée à l'objet, la *joie d'essayer* ce qu'on peut faire avec un objet, ce à quoi il sert. Ainsi le concept d'objet se fonde sur la notion d'utilité. A la question : « Qu'est-ce qu'un... », l'enfant répondra longtemps encore en indiquant les possibilités d'utilisation de l'objet ; ses définitions se bornent à indiquer « l'usage » d'une chose.

(A suivre.)