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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 85 (1956)

Heft: 6

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-1040489

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: 12.07.2025

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

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

(*suite*)

par A. Busemann, professeur à l'Université de Marbourg,
traduction de G. Epiney-Burgard,
agrégée de l'Université de France

III. En même temps que s'édifie le monde des objets et des personnes se forme peu à peu le « noyau », comme nous l'avons appelé, de la conscience que nous avons de nous-mêmes, le noyau du *Moi*.

Le problème du Moi est l'un des chapitres les plus difficiles, les plus contestés et par là les plus volontiers mis de côté de la psychologie. Parmi une abondance si déroutante d'opinions, j'en mettrai deux en évidence, deux opinions extrêmes, grâce auxquelles nous pourrons définir, du moins à grands traits, notre position dans ce débat. Les deux opinions que je vais citer ont ceci de commun qu'elles cherchent à résoudre le problème d'un point de vue extra-psychologique. Selon leur point de vue, je les appellerai les théories « biologique » et « logique » du Moi.

a) La théorie biologique du Moi (c'est-à-dire la théorie inspirée par la biologie). Elle part du fait que l'on peut considérer la vie psychique comme un domaine particulier de la vie en général, comme un cas particulier des phénomènes biologiques. En conséquence, la véritable fin des démarches psychiques serait la conservation, l'accroissement, la reproduction de la vie et c'est à cette fin que serait subordonné le Moi. Ce que nous appelons le Moi n'est rien d'autre que le centre directeur haut placé dans la hiérarchie des fonctions, et qui est nécessaire, étant donné que certaines activités biologiques sont marquées du sceau de la conscience. Le fait de croire que ce Moi est une substance permanente est, pour les tenants de la théorie, une illusion à laquelle nous nous laissons facilement prendre parce que notre pensée met sur le même plan et sans les dissocier notre personne physique et le Moi psychologique, bien que l'auto-observation montre que le Moi, c'est-à-dire le centre directeur de la vie psychique, est autre chose que notre corps. En réalité, le Moi (d'après la conception biologique) n'est qu'un point nodal des fonctions de la conscience, point où aboutissent les divers événements psychologiques, les impressions,

---

* Cf. *Bulletin pédagogique* du 15 janvier 1956, pp. 1 et suiv., du 15 février 1956, pp. 24 et suiv. et du 15 mars 1956, pp. 46 et suiv.

les efforts, les représentations, etc., et c'est là que leurs divergences s'effacent dans l'unité du connaître et du vouloir.

b) La théorie logique (c'est-à-dire qui dépend de la logique) du Moi se rattache justement à cette unité de fait dont nous venons de parler, l'unité qui seule peut faire d'un jugement plus qu'une simple rencontre de représentations, unité grâce à laquelle la décision « je le veux » nous lie à ce que nous avons décidé, de telle manière que la décision est plus que la simple résultante d'événements. C'est avec raison que la théorie logique du Moi s'appuie sur le fait que la logique et toutes les sciences théoriques, de même l'éthique, la réglementation morale et juridique des communautés humaines, perdraient pied si notre faculté de jugement était définie comme un simple phénomène biologique et si le Moi qui, dans le jugement fait l'expérience de sa propre activité, n'était qu'un simple accident secondaire, la manifestation illusoire d'un processus psychique. Mais cette théorie va encore plus loin et prétend que toute vie psychique dépend du Moi, qu'elle est impossible sans le Moi et que, puisque l'enfant nouveau-né a sans aucun doute une vie psychique, le Moi devrait exister *a priori*. Mais il est bien difficile d'étayer ces affirmations par des faits.

Notre opinion personnelle s'appuie tout simplement sur les acquisitions de la psychologie. En ce qui concerne la théorie logique, selon laquelle la vie psychique, ou tout au moins la vie psychique de l'homme, n'est pas possible sans le Moi, il suffit d'indiquer que seule une infime portion de nos pensées et de nos décisions prend la forme d'événements voulus par le Moi conscient. L'étude psychologique de la pensée a justement démontré que la formation des concepts, le jugement, la déduction ne dérivent pas en majeure partie d'une activité consciente du Moi, mais de processus dont le résultat ne trouve pas autre chose que sa formule dans des énoncés de la forme : « j'affirme, je veux ». Et en ce qui concerne la genèse de jugements de valeur, de décisions volontaires, la psychologie des profondeurs a démontré de façon irréfutable qu'en général nous ne savons que peu de chose des motifs réels de nos choix et que les raisons que nous considérons comme décisives servent très souvent de paravents à d'autres mobiles peu flatteurs pour notre amour-propre. Rappelons enfin que l'expérience nous prouve chaque jour (particulièrement le soir) avec quelle facilité notre Moi tend à disparaître. Mais d'où vient alors cette opposition flagrante entre la théorie logique et les faits ? C'est que cette théorie met sur le même plan le sujet qui juge — du point de vue logique — et le sujet qui prend conscience des choses — du point de vue psychologique — deux points de vue dont *Kant* a déjà démontré l'incompatibilité.

La théorie biologique ne rend pas non plus compte des faits.

Certes, l'expérience ne rencontre pas un Moi substantiel. D'une façon générale, les formes conceptuelles qui nous permettent de comprendre le monde ne peuvent s'appliquer à l'instance qui s'explique le monde, à l'âme humaine. Le Moi, qui fait l'expérience vécue des objets, ne peut faire l'expérience vécue de lui-même en tant qu'objet. Mais d'autre part, un simple noyau directeur ne peut « faire l'expérience » de quelque chose, et la simple coïncidence, le déroulement et l'interaction d'événements ne constituent de loin pas une activité, telle que, de façon certaine, nous en faisons l'expérience, à savoir d'une activité qui se présente avec ce caractère : « *je* comprends, *je* sais, *je* me décide » — alors même que nous pourrions nous illusionner grossièrement sur la façon dont se produisent nos connaissances et nos décisions. Mais, comment une telle illusion serait-elle possible s'il n'y avait pas justement, dans la vie psychique, une différence entre les événements qui contribuent de manière telle que nous nous y méprenons à la production de nos connaissances et de nos décisons et le Moi qui dit de lui-même : « Je comprends, je conclus, je me suis trompé, je me suis laissé tromper » ?

Notre Moi n'est donc ni une substance permanente, ni un simple point nodal d'événements. Même le comportement des animaux ne peut être interprété que si on suppose la présence d'un noyau directeur tel qu'il contrôle la subordination des divers processus biologiques à un tout et qui, dans la mesure du possible, les rétablit en cas de perturbation. Mais, chez l'homme, ce noyau directeur est apparemment constitué de telle façon, que, déjà chez le tout-petit, après quelques mois, il hausse l'assimilation du monde extérieur au niveau de la prise de possession des objets et de l'accueil du Toi ; et en même temps, il devient une instance qui, ayant en face d'elle une diversité de choses opposées, les distingue, s'en sert pour exécuter des actes adaptés à une fin, et même, un peu plus tard, est capable de faire un choix entre plusieurs actes et de se décider après réflexion. Cette instance, nous l'appelons le Moi. Ce Moi n'est plus un simple organe destiné à maintenir la vie, à l'accroître, à la reproduire, mais, en tant que Moi qui prend possession des objets, il a pour mission de comprendre le monde, de donner aux choses le nom qui est le leur, de les régir, c'est-à-dire de les manier de façon adéquate.

Ce que nous avons dit de la prise de possession des objets est aussi valable pour l'expérience d'autrui. De même que « l'objet » et le « Moi » se dissocient (en tant qu'adultes, nous pouvons observer sur nous-mêmes la marche de ce processus), de même le Toi et le Moi se dissocient. Nous pouvons également observer ce processus en nous et nous pouvons constater que la distance du Toi au Moi n'est pas la même selon la personne à qui nous avons affaire. Le Moi qui accueille autrui n'est pas un simple instrument de conservation nécessaire à

la lutte pour la vie, mais un être conscient de ses obligations envers autrui, obligations qui lui enjoignent d'agir d'une manière équitable envers son prochain, de l'aborder de façon humaine.

Le Moi commence à s'affirmer, nous pouvons le remarquer, à l'âge où le vocabulaire s'enrichit rapidement, à l'âge dit d'opposition. Les maturations physiques qui se produisent à cet âge rendent possible une prise de conscience plus accusée de notre propre existence, et font naître le sentiment qu'on est un être distinct, pas seulement un membre du Nous, dans lequel on vivait jusqu'alors avec père et mère, frères et sœurs. Cet être particulier, on le nomme alors Moi et on parle désormais de soi, de ses états physiques et psychiques (« je suis ») de ses élans et de ses désirs (« je veux »), de ses possibilités et capacités (« je peux »), et en même temps, l'événement, jusqu'alors simple incident, se transforme en expérience consciente du sujet, en ce que les adultes considèrent en fait comme expérience ; à son summum, celle-ci se solde par un « bénéfice » : compréhension plus vaste de la chose vécue et « souvenir ». Dès le début de la phase d'opposition, l'enfant commence à faire ces acquisitions. C'est pourquoi, la plupart des gens font remonter leurs souvenirs à quelques épisodes de cet âge. Les « premiers souvenirs » peuvent, exceptionnellement, remonter plus loin, mais, en général, ils datent le plus souvent de la quatrième année.

Seule la persistance de souvenirs permet à l'homme de s'élever au-dessus de l'instant et rend possible l'édification d'une vie présente à la mémoire, sur laquelle l'homme peut jeter un regard rétrospectif et se retrouver identique à lui-même en dépit des modifications objectives subies par sa personne et son entourage. L'homme peut alors rapporter ses agissements à lui-même, à cet être permanent et prospectif ; en lui s'éveille alors le besoin d'orienter son comportement actuel en fonction des expériences acquises et des éventuelles conséquences pour le futur. C'est là un des fondements de ce que l'on appelle plus tard la façon de mener sa vie, la conduite, c'est-à-dire cette part de notre vie, bien mince en vérité, sur laquelle nous avons un pouvoir, mais qui est pourtant le présupposé de tout sentiment de responsabilité.

On serait tenté de supposer que les expériences de la petite enfance dont l'adulte peut encore se souvenir ont eu une influence particulière sur le développement de sa personnalité. Les autobiographies en fournissent bien des exemples [1]. Mais les choses ne sont, en vérité, pas si simples. Les affirmations des psychanalystes sont justifiées qui prétendent que les souvenirs décisifs pour toute la vie ne peuvent être ramenés à la surface de la conscience ou alors, avec

---

[1] Cf. Reichardt H., *Die Früherinnerung*. Halle a. S. 1926.

la plus grande difficulté. Pour pouvoir trancher la question, il faudrait que, outre les expériences présentes à la mémoire, nous puissions connaître ces incidents de la petite enfance dont nous n'avons pas gardé le souvenir, afin de pouvoir les comparer et savoir lesquels ont joué un rôle important dans l'édification ultérieure de notre personnalité. Mais c'est pratiquement impossible. Les psychothérapeutes savent par expérience que des événements aux conséquences graves, provoquant des troubles ultérieurs du comportement et diminuant les capacités du sujet, ces événements que l'on nomme « traumatisants », sont restés oubliés durant de longues années malgré leurs conséquences funestes ; de même, ils savent que le rappel de ces souvenirs peut mettre fin aux troubles qu'ils provoquaient. De là à supposer qu'un souvenir perdrait de son efficacité dans la mesure où on peut le faire surgir de la mémoire et à conclure que les expériences du jeune âge dont nous nous souvenons, ne sont justement pas les plus riches de conséquences, il n'y a qu'un pas. Toutefois n'oublions pas que le souvenir d'événements comportant une leçon peut influencer notre comportement conscient. L'influence permanente des souvenirs de la petite enfance pourrait se décomposer comme suit : les événements oubliés agissent dans la profondeur de l'inconscient et les événements présents à la mémoire agissent sur la conscience claire.

Cette distinction s'applique en particulier aux événements qui ont un caractère de nouveauté. La première expérience amoureuse d'un jeune être humain entraîne, on le sait, une attitude durable et limite son pouvoir d'aimer à un type donné de représentants de l'autre sexe, caractérisé parfois par des traits apparemment accessoires. Il en va de même des premières expériences gustatives concernant les mets et les boissons. Ce que nous avons mangé ou bu pour la première fois à contre-cœur ou de façon abusive, nous répugnera presque inévitablement par la suite ; ce que nous avons aimé et bien supporté excitera aussi plus tard notre appétit. C'est ainsi que, chez le petit enfant, les premières expériences et les premiers contacts avec les choses entraîneront des attitudes de refus ou de désir, non seulement dans le domaine de la nourriture, mais en ce qui concerne les personnes, les objets usuels, les endroits et mille autres choses encore. Toute sa vie durant, sa mère sera peut-être le modèle de la femme bienveillante, mais aussi de la femme hostile, et il en va de même pour le père. La première journée au jardin d'enfants, le premier jour de classe, la première visite à l'église, les premières expériences faites dans le décor du pays natal exercent une influence imprévisible sur l'appréciation future des choses et le comportement qui se rattache à cette appréciation. Dans tous ces cas, un fait est déterminant : la chose nouvelle nous a-t-elle contentés ou frustrés, a-t-elle satisfait

ou déçu ce besoin d'accomplissement que nous avons en nous ? L'éducateur qui veut agir systématiquement peut, parfois, en favorisant la manifestation des désirs enfantins ou en y faisant obstacle « aiguiller » sans peine le développement ultérieur de l'enfant. Qu'il rende effrayantes les choses, ou absurdes les réalités dont il faut écarter l'enfant, par contre, attrayantes et riches de sens celles dont il faut le rapprocher ; toutefois cela ne réussira que si l'enfant n'a pas encore fait ses premières expériences concernant ces réalités.

Dans le comportement du petit enfant, l'apparition du Moi, sur le fond de la vie psychique se manifeste par de fréquentes extériorisations de l'amour-propre. L'enfant prend conscience moins de son comportement moral que de ses qualités physiques, des avantages ou des déficiences naturelles de sa propre personne. C'est en particulier à cet âge que l'enfant devient conscient d'infirmités ou de déformations éventuelles. Il ne lui est pas facile de s'en accommoder. Le sentiment d'être défavorisé par rapport à d'autres enfants détruit le sentiment de sécurité dont l'homme a besoin pour affronter des situations nouvelles. Les échecs que provoque cette insécurité entament encore le sentiment de sa propre valeur. L'enfant estropié ne se trouve donc pas seulement objectivement et socialement dans une situation spéciale, mais, en outre, il s'enfonce dans une solitude intérieure et il s'efforce en vain de cacher son sentiment d'infériorité par une attitude particulièrement bruyante et exigeante. Il conservera souvent toute sa vie une attitude faussée en face du monde (complexe de l'infirme). Les mêmes faits se produisent chez des enfants mal habillés, pas lavés, pas peignés, qui doivent vivre au milieu d'enfants bien soignés.

Mais même l'enfant normal, à cet âge tendre, prend, comme nous l'avons dit, conscience de son corps et de son aspect extérieur comme d'une partie de lui-même. La valorisation qui en résulte servira d'assise à l'image de soi qui se dessinera plus tard et influencera le sentiment de sa propre valeur, de sa force ou de sa faiblesse, de sa supériorité ou de son infériorité ; sur la base des expériences faites sur lui-même se développera l'attitude personnelle de l'individu en face de la vie. *A. Adler* a montré quel rôle joue le besoin d'être apprécié et combien ce besoin de se faire valoir pousse l'enfant à attirer l'attention et à se montrer sous un jour favorable. Certaines actions s'y prêtent particulièrement et une tendance inconsciente mais bien adaptée à son objet se fait jour : compenser certaines insuffisances par des performances plus grandes dans d'autres domaines. Il en résulte souvent plus qu'une compensation, une surcompensation, qui imprimera sa marque sur la personnalité, la tournant du côté opposé à la déficience. Par exemple, dès l'âge du jardin d'enfants, nous observons chez les garçons une tendance à fournir un gros travail intellectuel lorsque

leurs capacités physiques sont inférieures à la moyenne par suite de faiblesse corporelle, ou bien, chez les filles moins douées intellectuellement, une tendance à la coquetterie et à la vanité. La « ligne directrice » empruntée de si bonne heure détermine parfois le comportement ultérieur jusqu'à la vieillesse. Certaines expériences faites au jardin d'enfants peuvent contribuer à la formation de cette « ligne directrice », par exemple, le fait de ne pas savoir quelque chose ou de ne pas être considéré par les autres.

Par contre, le petit enfant n'est pas encore capable de prendre conscience d'un rapport franchissant la durée entre les épisodes isolés de sa propre expérience. Le champ de son expérience du temps ne s'étend pas au-delà des heures et des jours, celui de son expérience de l'espace se borne aux environs immédiats de la maison paternelle et il ne s'étend que lentement ; de même l'ensemble de ses expériences, le capital de son savoir ne s'accroît que lentement. Ces limites de ses pouvoirs empêchent l'enfant de façonner sa vie de façon raisonnable ; il est nécessaire pour lui que des adultes décident ce qu'il doit faire ou pas, ce qu'il doit advenir de lui. Et c'est en acceptant ou en refusant ce que veut l'adulte que son Moi s'exerce. Mais les actes décidés par des adultes ne remplissent pas toute sa vie : il a des moments de liberté dans lesquels il peut faire ce qu'il veut. Durant ce temps libre, l'enfant *joue*, et au fur et à mesure que le Moi se dégage de sa gangue, la façon dont il joue montre qu'il éprouve le besoin de coordonner ses diverses activités selon un rapport logique. Mais comme il n'est pas capable d'agir de façon cohérente en se fixant un but, il se glisse dans la situation d'un adulte, de la mère, par exemple, dont les activités sont définies par les tâches d'une maîtresse de maison. Le petit enfant joue, en quelque sorte, le *rôle* de la mère, et parvient à introduire la cohérence dans son comportement pendant le temps où son activité n'est pas dirigée par les adultes. De façon imagée, on pourrait dire qu'il monte en passager clandestin sur un bateau guidé par un pilote, parce que lui-même ne sait pas encore piloter son petit bateau. Aux jeux de manipulation, succèdent, dès que le Moi s'éveille, les *jeux de fiction*.

Comme nous le savons, il en résulte parfois des situations comiques, par exemple lorsqu'un petit garçon joue au mécanicien. L'enfant qui joue sait naturellement aussi bien que nous qu'il n'est pas un vrai mécanicien et que le tabouret de la cuisine n'est pas une locomotive. Pourtant, cette fiction satisfait son besoin d'activité intelligente, son besoin de cohérence, et à cela s'ajoute encore la satisfaction de participer à la considération dont jouit le mécanicien. Ne sous-estimons pas la valeur éducative de ces jeux de fiction ; tandis qu'ils se déroulent, l'enfant acquiert de nouvelles facultés et fait de nouvelles expériences. N'oublions pas non plus que l'adulte, lorsqu'il exerce

un métier, lorsqu'il se marie, lorsqu'il devient père, mais aussi lorsqu'il entre dans une société, un ordre, qu'il se rend à une réunion, ne se compose pas lui-même de toutes pièces un comportement adéquat, mais entre simplement dans la peau d'un personnage que d'autres ont joué devant lui. Les rôles que nous jouons dans notre vie se distinguent du jeu de fiction de l'enfant par le fait que nous sommes responsables de nos faits et gestes et que nos paroles, nos actes nous lient et nous engagent, tandis que la vie de l'enfant qui représente un personnage n'est pas sérieuse, n'est que jeu. « Que jeu », disons-nous, mais ne sentons-nous pas, nous autres adultes, que nous sommes plus humains quand nous jouons, c'est-à-dire quand nous nous adonnons à la musique, aux arts plastiques, à la poésie, à la danse, que lorsque nous sommes sous le joug du travail ? Le peuple, en général, s'imagine que le sens de la vie humaine est épuisé par le travail. S'il est vrai qu'une exacte obéissance à des devoirs pénibles élève l'homme au-dessus de son être naturel, cela n'est pas dû ni au travail, ni aux résultats de ce travail, en soi. Et le premier devoir de l'homme est d'être d'abord en toutes circonstances un être équilibré, décontracté. Il a besoin pour cela du jeu qui allège, pour un temps, le poids des chaînes du devoir et permet à son âme de se dilater et de s'épanouir. Mais, avant d'être des hommes capables de jouer de la sorte, il faut que, enfants, nous ayons beaucoup joué, afin que notre « Moi ludique », une des assises de notre être, demeure toujours vivant, comme au temps de notre enfance, où le jeu sans contrainte et l'imagination créatrice régnaient en nous plus que le devoir austère et la pensée logique.

(*A suivre.*)

Avis

Le voyage du Corps enseignant en France aura lieu, comme prévu, la dernière semaine d'août, c'est-à-dire du lundi 27 août au dimanche 2 septembre. Ce moment ne convient peut-être pas à tout le monde, mais il nous est impossible actuellement de le changer.

Dernière date pour les inscriptions : le 30 mai.

Parcours

1er étape : Fribourg — Sainte-Croix — Pontarlier — Beaune — La Pierre-qui-Vire
2e étape : La Pierre-qui-Vire — Vézelay — Bourges — Blois — Orléans.
3e étape : Orléans — Chartres — Lisieux.
4e étape : Lisieux — Honfleur, — Rouen — Paris.
5e étape : Paris — Fontainebleau — Fontenay — Dijon.
6e étape : Dijon — Neuchâtel — Fribourg.