

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 1 (1928-1929)

Heft: 2

Artikel: La psychologie et l'école aux Etats-Unis [Suite]

Autor: Bovet, Pierre

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852114>

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: 17.02.2026

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

mich nach vorn. Er packte den mittleren Knopf und machte dabei mit überraschend genauer Nachahmung die gleiche Bewegung, die er am Rahmen gelernt hatte. Aber dieser Knopf war nicht so gross und sass nicht so geschickt. Er musste sich darüber beugen, seine Finger krampften sich, er liess ein paarmal wieder ab. Dann aber war die erste Hälfte seines Unternehmens plötzlich ausgeführt. Der Knopf war auf der einen, die Öffnung auf der andern Seite. Ich hielt den Atem an. Er machte sich wieder ans Werk. Das Tuch entglitt seinen kleinen Fingern, der Knopf zog sich schief und ich hatte mit der albernen Gewohnheit der Erwachsenen zu kämpfen, mich einzumischen und die Sache für ihn zu tun. Und dann sah ich, wie er ihn langsam an seine Stelle

brachte. Als schliesslich die Beinscheibe rund und ganz aus dem Knopfloch herausglänzte, atmete der Kleine tief auf und sah mit so verzückter Siegermiene zu mir empor, dass ich hätte laut „Hurra!“ rufen mögen. Dann stand er, ohne mir weiter Achtung zu schenken, auf, trottete zu jener Zimmerecke, wo ein dickes Stück Filz den Boden bedeckte, legte sich auf den Rücken, die Hände unter dem Kopf gefaltet, und starrte in ruhiger, behaglicher Musse zur Zimmerdecke hinauf. Er ruhte, nachdem er einen guten Schritt vorwärts vollzogen hatte. Es entging mir nicht, dass abgesehen von meiner ganz zufälligen Wahrnehmung, niemand weder seinen Eifer beobachtet hatte, noch jetzt sein scheinbares Faulenzen sah.

La psychologie et l'école aux Etats-Unis.

Par Pierre Bovet

Professeur à l'Université de Genève.

(Suite.)

II. Les problèmes d'éducation comme problèmes de psychologie appliquée.

Une chose frappe beaucoup aux Etats-Unis: la grande confiance que l'on témoigne partout à la science. Il y a un quart de siècle, on a pu parler en Europe d'une faillite de la science; on ne voit pas trace de cela aux Etats-Unis. A certains égards même, on serait porté à taxer de naïfs les espoirs démesurés que les Américains fondent dans tous les domaines sur les sciences appliquées, car cette confiance s'étend aux sciences morales autant qu'aux sciences naturelles et physiques. Partout où un problème se pose, il se trouve quelqu'un pour en demander la solution à une enquête méthodiquement conduite, à une investigation des causes, d'où l'on attend l'indication des remèdes. Le découragement fataliste ou sceptique semble inconnu et c'est un des traits du caractère américain qui nous donne le plus l'impression que nous avons à faire à un peuple jeune, presque enfant encore, auquel rien ne paraît impossible. Les exemples abondent: Les grands magasins veulent perfectionner leurs méthodes de vente; ils créent à l'Université de Pittsburgh un centre de recherches, le Retail Bureau, qui fait l'analyse détaillée de la psychologie du vendeur et de l'acheteur. La ville de Chicago est frappée du grand nombre d'électeurs qui ne prennent pas part aux élections; le professeur de science politique de l'Université organise une gigantesque enquête et interviewe par milliers ces électeurs paresseux pour savoir ce qui les retient loin des urnes; puis les recherches s'étendent et plusieurs Universités combinent leurs forces pour faire dans une dizaine de pays très différents les uns des autres une étude générale des agents à l'œuvre pour donner au citoyen conscience de sa nationalité. Et l'on compte qu'il en sortira, non pas seulement une

série de volumes intéressants, mais des règles pratiques de politique et de civisme scientifiques. A nous autres Suisses, qui pourtant connaissons bien ce mal qu'il s'agirait de guérir, cette méthode n'apparaît-elle pas très lointaine dans sa hardiesse et sa confiance?

Et il faut relever aussi quelle place les Universités occupent dans la confiance du public. On a souvent cité chez nous les sommes énormes dont les centres d'enseignement supérieur des Etats-Unis ont bénéficié de la part de citoyens généreux. Avons-nous suffisamment pensé à ce que ces donations impliquent de foi dans la mission scientifique des Universités? Les hautes écoles ont su aux Etats-Unis (je vous l'ai montré hier) se tenir très près des besoins de la masse, répondre à ses préoccupations. Elles sont remarquablement ouvertes, toujours prêtes à entreprendre des tâches nouvelles, si on leur en fournit les moyens, et les recherches de science appliquée notamment, même très éloignées de la tradition académique, les ont toujours trouvées accueillantes et sympathiques. Maintenant le courant est établi; pour les recherches mêmes les plus neuves, même les plus aventureuses à certains égards, c'est toujours aux Universités que l'on s'adresse d'abord.

Sans doute elles ne sont pas seules. Ces puissantes fondations, qui sont une des nouveautés les plus curieuses du capitalisme américain, et qui portent tantôt le nom de leurs fondateurs: Rockefeller, Carnegie, Guggenheim, Perlizer, tantôt un titre général: Commonwealth, Twentieth Century etc., subventionnent très largement certaines recherches dans les Universités, mais elles ont aussi des créations indépendantes. Cependant, à tout prendre, il me semble impos-

sible de ne pas être frappé du rôle joué par les Universités (dont beaucoup, je le rappelle, ne sont pas des institutions d'Etat) dans la solution de problèmes qui chez nous rentreraient difficilement dans les cadres de nos cinq ou six Facultés.

En aucun domaine tout ce que je viens de dire n'est plus frappant que dans celui de l'éducation. On peut, presque sans exagération, affirmer que dans ces vingt dernières années tous les problèmes de l'enseignement, de l'école et de l'éducation en général ont été posés sous la forme de problèmes de psychologie appliquée. Il n'est presque pas d'Université qui n'ait actuellement, à côté de son Ecole de médecine, de son Ecole de Droit, de son Ecole d'ingénieurs, sa School of Education, et pour bien comprendre de quoi il s'agit, le mieux est sans doute de traduire ces mots par „faculté de Pédagogie“. La plus nombreuse et la plus fameuse de ces Schools of Education est celle qui est rattachée à Columbia University, à New York, sous le nom de Teachers College. Elle comptait quand j'y ai passé 4500 étudiants, disposait d'un budget de 3 millions de dollars. Mais j'ai visité aussi, pour ne citer que quelques-unes des plus importantes, les Schools of Education de Harvard, de Stanford, de Chicago, des Universités de l'Ohio, de la Californie, du Minnesota, de la Pensylvanie. Il se fait là un travail de recherches extrêmement considérable et d'un type qu'on peut bien dire tout nouveau puisqu'il y a trente ans, au moment où le Doyen Russell a pris en main Teachers College, il n'y avait là que 67 étudiants, un chiffre, comme vous voyez tout à fait européen et fort analogue à celui des élèves de l'Institut J. J. Rousseau à Genève.

Il me sera permis, j'espère, de vous dire tout simplement l'étonnement joyeux que j'ai éprouvé en trouvant Teachers College si semblable à l'Ecole des Sciences de l'Education dont j'ai l'honneur d'être depuis quinze ans le directeur. Les géomètres nous enseignent que deux triangles peuvent être dits „semblables“ quand bien même l'un aurait des kilomètres et l'autres des millimètres de côté. Teachers College est 100 fois plus grand que l'Institut J. J. Rousseau, mais c'est le même esprit, les mêmes ambitions et, chose curieuse, les mêmes développements dans les mêmes directions aussi nombreuses que variées. Le même esprit d'abord. Ça été d'emblée le mérite de Russell de s'attacher des hommes de tendances et de tournures d'esprit très divers; nommons-en deux parmi ceux dont l'influence aux Etats-Unis est la plus grande: John Dewey et Edward Thorndike. Dewey c'est le philosophe pragmatiste, le psychologue et le pédagogue dont Claparède a si bien décrit l'inspiration dans la belle préface qu'il a mise au petit recueil d'essais *L'Ecole et l'enfant*. C'est par excellence l'homme de l'éducation fonctionnelle, préconisant la liberté de mouvement de l'enfant, celui dont Kilpatrick et les hommes de la Project Method

ont mis en pratique les principes. Thorndike, c'est l'homme de la mesure appliquée aux produits de l'école, l'homme des „échelles“ et des tests de connaissances, soucieux de vérifier les résultats des méthodes nouvelles. Ces deux hommes sont extrêmement différents l'un de l'autre, mais ils collaborent. Si Dewey a pu surtout influencer les Ecoles privées, et Thorndike et ses émules les Directions d'écoles publiques, néanmoins il n'y a aucune impossibilité à les concilier, à mesurer exactement les résultats de l'enseignement libre et fonctionnel. C'est ce qu'a fait récemment Collings dans un livre (*An Experiment with a Project Curriculum*) qui est à certains égards la synthèse de ce que l'éducation américaine présente pour nous de plus nouveau et de plus frappant dans ses résultats. De même à Genève, grâce à la générosité d'esprit et à la largeur de vues qui, après Flournoy, caractérisent Claparède, nous n'avons jamais connu l'opposition entre la psychologie expérimentale et la psychanalyse par exemple, dont ont souffert ailleurs les amis de la réforme et du progrès scolaires: c'est aux mêmes sources que nos élèves ont puisé leurs connaissances que dans ces deux domaines.

Mêmes développements aussi. D'abord, comme nous avons eu notre Ecole Toepffer et comme nous continuons d'avoir notre Maison des Petits, Teachers College a son, ou plutôt ses écoles expérimentales, Horace Mann School et Lincoln School. A nos consultations pédagogiques correspondent des School Clinics avec lesquelles Teachers College est étroitement associé. L'orientation professionnelle, avec le professeur Kidson, est une des branches récemment ajoutées au programme de Teachers College pour la formation d'orienteurs. Notre activité internationale a donné lieu à la création du Bureau International d'Education dont les débuts sont si réjouissants. Avec de tout autres ressources, Teachers College a créé d'une façon analogue son International Institute. Il n'est pas jusqu'à l'intérêt que l'Institut J. J. Rousseau a été amené à vouer à l'espéranto, dont je n'ai retrouvé la pareille dans les recherches poursuivies par Thorndike avec l'appui de l'International Auxiliary Language Association. Et ici comme là des branches nouvelles d'activité poussent journalièrement sur un tronc plein de sève. Mais, je n'oublie pas qu'il faut multiplier par cent ce que nous essayons de faire pour avoir une idée des dimensions de l'effort de Teachers College. Et je vous ai dit qu'il y a vingt autres Schools of Education, formant toutes des directeurs d'écoles, des administrateurs, des maîtres spéciaux etc. La plupart des Etats et des villes ont aussi leurs centres de recherches en relation étroite avec l'administration scolaire. A Détroit 25 personnes y sont occupées, à Rochester 9 et ainsi de suite.

Les écoles publiques voient tout leur programme, avec les problèmes d'administration et de didactique qu'il représente, en termes de psychologie appliquée. Le seul „mouvement“ en faveur de la simplification des programmes sur la base de données objectives a pris une ampleur telle que je dois renoncer à vous en donner une idée. Sur les tests et sur quelques-uns des sujets qui sont à l'heure actuelle plus particu-

lièrement à la mode, si je puis dire, dans les milieux scolaires, je m'arrêterai un peu plus longuement. Mais je tiens à souligner combien l'intérêt, si général aujourd'hui dans les milieux scolaires, pour la psychologie sous ses différents aspects, est chose récente. Les États-Unis ne sont pas partis avant l'Europe, mais ils ont marché à pas de géants.

(A suivre.)

Ueber Entstehung und Gestaltung des Charakters.

II.

Zur Psychologie der Kinder.

Von Dr. med. Rudolf Allers,
Privatdozent für Psychiatrie, Wien.

Es ist allgemeine Ansicht, dass das Seelenleben des Kindes von dem der Erwachsenen weitgehend und wesentlich verschieden sei. Erst allmählig nähert es sich der Beschaffenheit, die wir an uns kennen, in der Pubertät gestaltet es sich tiefgreifend und definitiv um. Solche Auffassung hat in mancher Beziehung gewiss recht, aber in der meist vertretenen Form auch einigermaßen unrecht. Kinderpsychologie als Sonderdisziplin zu treiben ist unerlässlich, und den Menschen, die es mit Kindern zu tun haben, besondere Anweisungen zu geben, durchaus sinnvoll. Denn rein beschreibender Darstellung erweist sich in der Tat das kindliche Seelenleben als anders geartet, erscheinen die kindlichen Reaktionen oft genug als von unserem Standpunkte aus gesehen recht seltsam. Die so ohne weiters ersichtliche Verschiedenheit der Phänomene besagt aber auch nichts über die Verschiedenheit der Wesen.

Man muss sich vor Augen halten, dass alles Betragen eines Lebewesens, sohin auch das des Menschen, bestimmt sei von zwei Gliedern — alles Verhalten stellt sich dar als eine Beziehung zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich, dem Individuum und der es umgebenden Welt, wobei dieses Wort in allerweitestem Sinne verstanden werden soll, und nicht nur die Dinge und die Menschen sondern auch die Formen, Traditionen, Werte usw. mit in sich begreift.

Von einer wesenhaften Verschiedenheit des Seelenlebens kann daher, wenn auch die Unterschiede im Verhalten und Erleben noch so offen zu Tage liegen, nur dann gesprochen werden, wenn die Gleichartigkeit der Welten, in der die beiden miteinander zu vergleichenden Individuen oder Gruppen solcher existieren, feststeht. Diese Forderung scheint mir eine unmittelbar einleuchtende zu sein, wenn sie auch, wie ich glaube, von den diversen Zweigen einer vergleichenden Psychologie nicht immer in zureichender Weise berücksichtigt wurde. Vielleicht sähen manche Sätze der Völker-, Rassen- und Kulturpsychologie anders aus, wenn man diesem Satze Rechnung getragen hätte. Angewendet auf die Frage nach

der Artung kindlichen Seelenlebens heisst dann diese methodische Forderung: es sei allererst zu untersuchen, welcher Art die Welt des Kindes sei, bevor man sich entschliesse, im kindlichen Seelenleben irgendwelche „Vorstufen“ des Erwachsenen und dgl. zu sehen.

Die Welt, in der das Kind lebt, scheint nun durch vier Momente ausgezeichnet zu sein. 1. Es gibt in dieser Welt unverhältnismässig viele „grosse“ Dinge, d. h. solche, welche dem Kinde die Haltung des Aufblickens aufnötigen, bzw. ihm den Eindruck einer unerforschbaren Region „oben“ erwecken müssen. 2. Der Widerstand, den die Welt dem Kinde entgegensetzt, ist, beurteilt nach unseren Begriffen, unverhältnismässig gross. Die Zahl der unübersteigbaren Hindernisse ist praktisch unendlich. Alle Augenblicke kann sich dem Willen ein einfachhin absolutes Hindernis entgegenstellen — ein Ball rollt hinter einen Schrank, hinter eine Truhe, die — und das ist bedeutungsvoll — der Erwachsene ohne Mühe beiseite schiebt, während sie dem Kinde eben eine absolute Schranke bedeutet. 3. Diese Welt hat keine erkennbaren Gesetze, und die mühsam errungenen Erkenntnisse erweisen sich als unzuverlässig. Man entdeckt etwa eine Wortbedeutung — gelbes, glänzendes, blechartiges heisst Gold — und morgen wird diese Erkenntnis über den Haufen geworfen, denn man erfährt, dass es Messing gibt. Dazu kommt, dass in völlig undurchsichtiger Weise Erlaubtes und Verbotenes sich verwirren. Was gestern erlaubt war, ist auf einmal — vielleicht weil ein Besuch kam — heute verboten. Daher ist diese Welt 4. völlig unberechenbar. Sie ist es, weil ihre Gesetze unerkennbar und wechselnd sind, aber auch, weil — so vertraute mir einmal ein etwa achtjähriges Mädchen an — „man nie wissen kann, was die Grossen tun werden“.

Nun auch unsere, der Erwachsenen Welt, setzt unserem Willen Grenzen, birgt unerreichbare Regionen; ist in ihrer Gesetzlichkeit nicht restlos durchschaubar und lässt sich nicht vorausberechnen. Aber dennoch — wie viel weiter sind die Grenzen für uns gesteckt, als für solch ein kleines, erfahrungsarmes, schwaches und doch