



Numéro de revue

1916

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## L'Intermédiaire des Educateurs - Octobre-Décembre 1916

---

Bovet, Pierre (ed.)

### How to cite

BOVET, Pierre, (ed.). L'Intermédiaire des Educateurs - Octobre-Décembre 1916. In: L'Intermédiaire des éducateurs, 1916, vol. 5, n° 41-43, p. 1–23.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:128149>

# L'Intermédiaire des Éducateurs

5<sup>e</sup> ANNÉE — N° 41-43 — OCTOBRE-DÉCEMBRE 1916

## A nos lecteurs.

*Par la force des choses, notre cinquième année, qu'inaugure ce numéro, ne sera pas encore une année normale. Nous ne pourrions pas, comme nous le souhaiterions pour rendre à notre bulletin toute sa signification, revenir aux dix numéros simples ; il faudra nous en tenir encore à quatre fascicules doubles ou triples. Nos abonnés n'ont pu faire l'effort de recrutement que nous leur demandions ; le moment serait mal choisi pour essayer un lancement nouveau, — plus mal choisi pour élever le prix de notre abonnement.*

*Nous essaierons de faire de nécessité vertu, et puisque les circonstances transforment en une petite revue trimestrielle ce qui devait être un bulletin mensuel, nous en profiterons pour donner à nos lecteurs des articles un peu plus étendus que nous ne le pouvions dans nos numéros de 16 pages. Cela paraît d'autant plus indiqué que notre confrère l'Éducateur, qui est depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1917 dirigé par un de nos amis de la première heure, M. Ernest Briod, a bien voulu ouvrir ses colonnes aux principaux collaborateurs de L'Intermédiaire et aux idées qu'il représente.*

*Pour cette année nous pensons donc, en dehors de la bibliographie et de la chronique, qui doivent nous maintenir en rapport avec nos amis, consacrer chacun de nos numéros à un article de fond rendant compte de travaux faits chez nous.*

*Nous pouvons dès maintenant annoncer, comme de-*

*vant paraître dans les numéros suivants : une description détaillée du matériel créé par M<sup>lles</sup> Audemars et Lafendel à la Maison des Petits ; des tableaux originaux du D<sup>r</sup> Godin donnant les moyennes des principaux rapports anthropométriques pour les divers âges de l'enfance et de l'adolescence.*

*Nous serons heureux de recevoir l'avis de nos abonnés sur cette transformation partielle de notre bulletin.*

*Les personnes qui ne nous retourneront pas le présent numéro seront considérées comme abonnées pour l'année 1916-1917.*

LA RÉDACTION.

La matière de ce numéro est prête depuis le commencement de décembre. Une grève des typographes nous a occasionné un long retard dont nous nous excusons.

### Souvenirs d'enfants.

*L'âme enfantine. Etude en commun de souvenirs d'enfance d'après des auto-biographies.*

Tel était le titre de la conférence dirigée par M. Bovet au semestre dernier<sup>1</sup>.

J'essaierai de retracer ici quelques traits mis en lumière par cette étude, traits qui évoquent la période primitive dont Tolstoï a dit :

« N'est-ce pas alors que j'ai acquis tout ce dont je vis maintenant, et si rapidement que durant tout le reste de ma vie je n'ai pas acquis un centième de tout cela ? »

alors que Spitteler s'exprime ainsi :

« Si quelqu'un me demandait : A quel moment de ta vie as-tu été toi-même au plus haut degré ? Aux divers âges de cette

<sup>1</sup> Et dont une monographie très intéressante de M<sup>lle</sup> Gautier avait suggéré l'idée (P. B.).

vie quel *moi* a été le plus près de ton *moi* véritable ? Lequel reconnaitrais-tu si tu pouvais choisir ? — Je répondrais : le *moi* de ma première enfance. »

Avant de pénétrer dans le sanctuaire, avant de voir le monde par les yeux d'un poète, — Spitteler, — de suivre le développement précoce d'un esprit qui cherche et qui lutte, comme Edmond Gosse, de rencontrer des expériences d'ordre moral et religieux dans les souvenirs d'un Michelet, d'un Gratra, d'un Tolstoï, il est utile de rechercher dans sa propre mémoire les reflets des premières années.

En recueillant ainsi nos premiers souvenirs nous sommes frappés au premier abord de leur pauvreté, mais nous trouvons peu à peu les moyens de faire remonter à la surface les choses oubliées. L'un retrouve en rêve la figure disparue de son oncle mort quand il avait cinq ans. L'autre en lisant « Père et Fils » revoit tout à coup la ferme où il avait été mis en nourrice, cadre qui s'était complètement effacé depuis lors.

En comparant entre eux ces différents souvenirs nous voyons surgir certains traits communs. Leur caractère fragmentaire, la richesse des détails, la prépondérance des perceptions visuelles, la trace d'une émotion dont le souvenir s'est évanoui, à la base des sensations ; en général, quelques souvenirs épars qui ont surnagé dans la conscience remontant jusqu'à deux ans, puis une chaîne de souvenirs, plus ou moins continue, à partir de cinq, six ou sept ans, où l'élément affectif prédomine. Enfin, dans quelques souvenirs une valeur symbolique dont le sens profond échappe parfois à celui qui les possède mais dont la

portée véritable apparaît, avec le recul des années, comme une préface à la vie de l'individu.

Ainsi, dans le premier souvenir de Tolstoï, la gêne de l'enfant ligoté dans son maillot s'élargit et devient la souffrance des entraves à la liberté, le sentiment de la cruauté du sort.

Dans ces fragments une tendance de l'enfant se retrouve constamment : le besoin de personnifier, d'animer toute chose.

Ces personnifications sont dues le plus souvent à de fortes émotions. La peur les fait naître.

« Je faillis avoir la tête coupée par une fenêtre à guillotine. J'étais grimpé sur une chaise et je regardais dans la cour. Ma grand'mère ne m'eut pas plutôt enlevé que la vitre retomba avec un grand bruit. Nous restâmes tous deux un moment stupéfaits. Toute mon attention était pour cette fenêtre que j'avais vu marcher toute seule comme une personne et beaucoup plus vite. J'étais persuadé qu'elle avait voulu me faire du mal, et pendant longtemps je ne l'approchai plus qu'avec un sentiment de crainte et de colère. »

MICHELET, *Ma Jeunesse*, p. 17.

La joie aussi opère de ces mirages. Cette tendance, tout à fait spontanée, rapproche singulièrement l'enfant des primitifs. Tel jeu, telle croyance, nous rappelle les rites, les coutumes des peuplades sauvages. Ces perceptions non différenciées, faisant un tout d'éléments disparates, nous les trouvons chez les uns et chez les autres. Elles expliquent les idées de magie qui surgissent ici et là dans les cerveaux d'enfants. (Edm. Gosse, Tolstoï.)

L'imagination, qui jouait un certain rôle dans les idées et les croyances, se manifeste souveraine dans les jeux et dans la rêverie.

C'est là qu'on peut noter une oscillation constante

entre le rêve et la réalité. L'enfant est pris à son propre jeu, puis de nouveau il s'en libère. C'est ce qui explique tant de *sentiments complexes* chez les petits des frayeurs délicieuses, des mélancolies agréables, des inquiétudes pleines de charme ; en un mot ce plaisir de l'élément dramatique, cette peur de l'en-nui qui fait dire à Spitteler : « Oh ! moi, tout me convient, du moment qu'il se passe quelque chose ! »

Les exemples que nous rencontrons montrent en même temps la richesse de l'imagination et les dangers qu'elle offre. Il apparaît clairement que là où la rêverie empiète sur la réalité, les véritables besoins de l'enfant n'ont pas été satisfaits et que pour empêcher l'imagination de nuire, il faut la canaliser en activité féconde.

Cette faculté de donner une âme à tout ce qui l'entoure, de percevoir dans une scène journalière un sens symbolique nous révèle dans l'âme enfantine la présence des dons créateurs.

Une étude plus complète retrouverait dans les jeux, dans les expériences et les tentatives de toute sorte que l'enfant entreprend, cet esprit de recherche qui contre-balance la part de l'imagination par l'analyse.

Dans les souvenirs que nous avons étudiés un fait se retrouve souvent à un âge précoce : *la prise de conscience de la personnalité*. En cherchant à recueillir d'autres documents sur cette expérience, nous avons vu qu'elle est toujours provoquée par un choc survenu à la suite d'une opposition : lutte contre un obstacle physique, résistance à d'autres êtres, comparaisons avec le prochain, lutte entre deux forces dans l'individu produisant un déclenchement momentané de la

personnalité; c'est toujours le contraste qui éveille la conscience du moi.

On peut se demander si cet événement capital dans la vie intérieure ne marque pas une étape en constituant le noyau autour duquel les sensations, perceptions, émotions et désirs viennent se grouper, et si des hommes tels que Spitteler, le Père Gratry, Edmond Gosse, ne doivent pas leur merveilleuse richesse de souvenirs et par conséquent leur génie poétique à cette conscience précoce de leur personnalité reliant leurs expériences diverses à leur point central.

Pour des éducateurs quelle sera la conclusion à tirer de cette étude?

Faire revivre en soi cette faculté de rêve et d'enthousiasme, ce pouvoir d'illusion, cette fraîcheur de sensations qui seule permet de communier avec des âmes neuves. Marie GAUTIER.

### Eléments de fonologie.

*L'étude des sons et ses applications pratiques*<sup>1</sup>.

La *fonologie* est l'étude de sons du langage articulé examinés dans leur nature et dans les conditions de leur production envisagés indépendamment de telle ou telle langue et en quelque sorte au-dessus des langues; c'est un chapitre de physique (acoustique) et un chapitre de physiologie humaine, combinés en-

<sup>1</sup> Résumé d'un cours de vacances fait à l'Institut Jean-Jacques Rousseau en juillet 1916.

semble pour concourir à un but unique et constituant une *science auxiliaire* de la *linguistique*. La *fonétique* est une *partie constitutive* de la linguistique : la distinction entre *fonologie* et *fonétique* est particulièrement nette si l'on considère la *fonétique istorique* ou étude de l'évolution des sons entre des états successifs d'une langue déterminée, par exemple entre l'indo-européen et le latin, entre le latin et le vieux français, entre le vieux français et le français moderne; une transition de la fonologie à la fonétique est fournie d'abord par la *fonétique descriptive*, qui décrit le système des sons d'une langue dans un état donné, par exemple du français actuel, puis par la *fonétique comparative* qui consistera par exemple à comparer ensemble les systèmes de sons du français et de l'allemand actuels, — *systèmes*, car dans une langue donnée tout se tient et peut être ramené à des tendances générales d'articulation.

Les deux disciplines sont constamment en contact et se prêtent un mutuel appui, de sorte que la distinction (pas encore très couramment admise) qui vient d'être esquissée est d'intérêt surtout théorique.

Comme introduction à leur étude un peu approfondie, on lira F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, spécialement les *Principes de fonologie* des pages 64-98. Grammont. *Fonétique istorique et fonétique expérimentale* (*Scientia*, t. XII année 1912). Ouvrages d'ensemble : Jespersen, *Lehrbuch der Phonetik* (ou l'édition abrégée, *Elementarbuch*), à compléter par *Phonetische Grundfragen*, recueil d'études sur quelques questions capitales; Roudet, *Eléments de fonétique générale*. Livre fondamental pour la branche de la fonologie qui examine au moyen d'appareils divers les moindres détails de la constitution des sons et des mouvements articulatoires : Roussetot *Principes de fonétique expérimentale*.

Faisant abstraction de l'orthographe<sup>1</sup>, nous reconnaissons dans un mot tel que franç. *gras* trois sons *g r a*, dont chacun fait à notre oreille une impression homogène pendant toute sa durée, peut figurer tel quel dans une autre combinaison (ex. le premier et le second dans *garçon*, le troisième dans *pâte*), et peut être remplacé par un autre son simple (ex. de remplacement du 1<sup>er</sup> le nom propre *Traz*, du 2<sup>me</sup> *glas*, du 3<sup>me</sup> *gré*. Nous constaterons que *é* diffère de *a* en ce qu'il est acoustiquement plus aigu et physiologiquement plus fermé (moindre ouverture des mâchoires, facile à mesurer avec un cône, tel qu'une pointe de crayon, qui pénètre moins pour *é* que pour *a*) et articulé plus en avant (placer le petit doigt sur la langue et émettre successivement les deux sons); que nous pouvons prolonger indéfiniment *r*, *a*, *l* et *é*, notre souffle étant émis sans arrêt, mais non *g* et *t*, qui comportent fermeture complète ou *occlusion* des organes fonateurs suivie d'une détente brusque ou *explosion*; que *g*, *r*, *a*, *é*, *l* s'accompagnent de vibrations qu'on entend nettement en se bouchant les oreilles, ce qui n'est pas le cas pour *t*; que *gré* et *cré* du mot *sacré* diffèrent en ce que dans *gré* nous entendons ces vibrations dans tout le mot et que dans *cré* nous n'en entendons qu'à partir de *r*.

<sup>1</sup> On aura remarqué que je me sers d'une orthographe simplifiée bannissant des *h* et des *y* qui n'ont d'autre résultat que de gâcher le temps des écoliers. L'orthographe usuelle du français est considérée par tous les linguistes comme une véritable plaie sociale. Les autorités universitaires et académiques ne parvenant point à y porter remède, c'est à l'initiative privée de les viser, pour aller d'abord au plus pressé, les défauts les plus choquants et plus faciles à corriger. Les simplifications adoptées ici, proposées par M. Grammont, sont observées depuis longtemps par lui et par moi dans nos articles de la *Revue des langues romanes*.

Examinons maintenant de bas en haut une coupe de notre appareil respiratoire. L'air chassé par les poumons peut entrer ou non en vibration, produire ou non un son musical, suivant le degré d'écartement des cordes vocales et la disposition de la *glotte* (fente entre les cordes vocales rapprochées, susceptible de fonctionner comme une anche de autois). Il peut sortir, suivant la position des lèvres et du voile du palais, par la bouche seule, par le nez seul, ou par les deux à la fois. Dans l'intervalle son passage peut être soit resserré soit momentanément arrêté par le voile, la langue, les dents, les lèvres. Chacun de ces organes peut soit agir seul soit combiner son action avec celle d'un autre ou des autres. Tous peuvent modifier notablement leur position; plusieurs, surtout la langue, même leur forme. Tous peuvent intervenir pour déterminer la forme et les dimensions du résonateur constitué par tout ce qui est au-dessus de la glotte et modifier ainsi le son musical produit par celle-ci.

Comment classer les combinaisons en nombre pour ainsi dire illimitées qui peuvent résulter de cette extrême complexité d'organes et de fonctionnement?

Avec F. de Saussure nous considérerons avant tout le degré d'*aperture*, de l'occlusion (p. ex. *g*) à l'ouverture maxima des organes fonateurs (*a*). Dans sept degrés, de 0 à 6, s'emplaceront, ici très abrégées et limitées à des sons de langues très généralement connues, des sous-distinctions relatives soit à l'aperture elle-même soit à d'autres éléments de la constitution ou de la production des sons :

**Ap. 0 :** *occlusives* (fermeture complète, puis brusque détente, *explosion*). Par points d'articulation indiqués en termes très généraux et approximatifs ; pour chaque point, d'abord la *sourde* (sans vibrations glottales), puis la *sonore* (avec vibr. glott.) correspondante : *labiales* (aux lèvres) *p, b* ; *dentales* (vers les dents) *t, d* ; *palatales* (palais) franç. *qui, gui* ; *vélaires* (voile) cou, goût ; on peut réunir les deux dernières séries sous l'appellation commune de *vélopalatales* (préférable à *gutturales*, qui fait penser à une articulation en arrière du voile, dans le gosier, lat. *guttur*). Les sourdes franç. sont *fortes*, les sonores *douces* (comparer l'énergie dans l'application d'une lèvre sur l'autre pour *p* et pour *b*) ; il y a aussi des *sourdes douces* (p. ex. en allemand) ; les occlusives, surtout les sourdes, peuvent être *aspirées*, c'est-à-dire suivies d'une émission de souffle sans point d'articulation bien fixe, dépendant de l'entourage (comparer p. ex. angl. *pull* et franç. *poule*) ; enfin une occlusive peut être sourde au début, puis sonore, ou inversement ; ces distinctions sont également applicables au degré 1, et la dernière encore au degré 2.

**Ap. 1 :** *spirantes* (spiration, souffle continu). Lab. *f, v* ; dent. *s, z* ; prépalatales (avant du palais) *ch, j* ; médiopalatales (milieu du palais), all. du nord *ich, liegen* ; vélaires *ach, sagen*.

**Ap. 2 :** *nasales* ; voile abaissé, ouvrant les fosses nasales au passage de l'air ; occlusion à la bouche ; le nez ne peut ni occluser ni resserrer ; sans vibrations glottales, un *m* p. ex. ne se distinguerait guère d'un *p* ; ce qui donne aux sons de cette série leur caractère

propre, c'est surtout le souffle sonore qui traverse les fosses nasales pendant leur tenue en même temps que les organes buccaux occludent ; ici les sonores passent au premier plan, et les sourdes se présentent principalement en contact avec un autre son sourd, p. ex. après *s* dans les nombreux mots franç. en *-isme*. Lab. *m* ; dent. *n* ; palat. franç. *agneau*, vél. all. *jung*.

**Ap. 3 :** *liquides*, comprenant les *latérales* (échappement de l'air par les deux côtés de la langue) et les *vibrantes* (battement de la pointe de la langue ou de la luette, pointe du voile). Dent. (ou plutôt *alvéolaires*, pointe de la langue vers les alvéoles des incisives supérieures) latér. franç. *l*, vibr. ital. *r* ; palat. latér. ital. *figlia*, vibr. tchèque *při* ; vél. latér. angl. *hall*, catalan *sal*, vibr. franç. *r*. Ici l'aperture est trop grande pour que les lèvres puissent jouer un rôle intéressant et d'autre part pour qu'on entende bien distinctement le frottement de l'air dans le tipe sourd : pas de labiales ; sourdes principalement au contact d'une autre sourde, comme de *c, t* dans fr. *article*, être.

Jusqu'ici nous sommes dans les *consonnes*. Les degrés suivants vont produire pour ainsi dire automatiquement des *voyelles*, et le tipe sonore sera encore plus dominant qu'aux degrés 2 et 3. Le resserrement n'est pas assez marqué pour qu'on distingue bien p. ex. cinq sons différents dans all. *hitze, hell, hart, holz, hund*, tandis que *i, e, a, o, u* se différencient très nettement par la hauteur musicale (descente graduelle de *i* à *u*) des vibrations glottales modifiées par les dimensions et la forme du résonateur buccal (lan-

gue très aplatée pour *a*, plus rapprochée de l'avant du palais pour *e*, de l'arrière pour *o*, encore plus rapprochée de l'avant pour *i*, très près du voile pour *u*; remarquer d'autre part pour chaque son l'écartement des mâchoires et l'action des lèvres). Cela dit, nous n'aurons plus qu'à noter pour chaque degré des variantes de l'aigu au grave, soit, pour ce qui est du mouvement articulo-voicé, de l'avant à l'arrière des organes buccaux.

**Ap. 4 :** fr. *ami* (avec arrondissement des lèvres, *labialisation*, fr. *aigu*), angl. *hill*, angl. *put*, fr. *cou*. Ces sons ont encore une ouverture assez faible pour pouvoir remplir la fonction de consonnes; sur ce point, qui touche à la théorie fondamentale de la *syllabe*, on trouvera des vues directrices dans le *Cours* de F. de Saussure et de bonnes indications complémentaires dans Roudet, *Eléments* et Jespersen, *Lehrbuch*.

**Ap. 5 :** fr. *santé* (lab. *noeud*), gilet, bête (lab. *fleur*). angl. *hat*, angl. *hall*, fr. *botte*, *gauche*.

**Ap. 6 :** fr. *patte*, part, *bas*.

Toutes les voyelles peuvent être *nasalisées*, c'est-à-dire articulées le voile du palais abaissé et le souffle sortant à la fois par le nez et par la bouche : disposons notre bouche pour la voyelle de fr. *faix* et abaissons le voile, il sortira la voy. nasale de *faim*; la voy. de *faix* est le *substrat oral* de celle de *faim*. La nasalisation peut être complète ou partielle. Le premier type est caractéristique du français; sa production exige une coordination des mouvements du voile et de la langue qui se réalise plus facilement avec cer-

tains substrats oraux : ainsi le fr. n'a que quatre voy. nasales, *vin* (*pain*, *chien*, *faim*, *teint*, etc...), *un* (*jeun*), *an* (*Rouen*, *lampe*, etc...), *on* (*bombe*), ayant pour substrats oraux respectifs les voy. de fr. *bête*, *fleur*, angl. *hall*, fr. *gauche*.

Ce bref exposé, simple schème pour fixer les idées et provoquer l'observation personnelle et introspective, serait à compléter par quelques indications sur des faits concernant le groupement des sons en mots, particulièrement sur les procédés d'insistance, de mise en relief de certains sons, qui intéressent particulièrement les voyelles : *durée* (longues, brèves et tous intermédiaires possibles), *auteur* musicale (fréquence des vibrations dans un temps donné, résonateur de plus en plus diminué pour les sons de plus en plus aigus), *intensité* (amplitude des vibrations proportionnelle à la dépense d'air au souffle), ces trois procédés d'insistance étant en principe indépendants les uns des autres, mais en pratique très fréquemment liés et interdépendants dans beaucoup de langues, spécialement dans les langues européennes les plus répandues.

La fonologie a des applications très étendues et très variées. Elle a fait trouver des méthodes rapides et sûres pour corriger des défauts de prononciation tels que zézaïement, nasilleme, blèsement, bégaïement, et même pour guérir ou tout au moins améliorer les gens durs d'oreille (v. à ce sujet l'article précité de M. Grammont dans *Scientia*). Elle guide la phonétique historique pour déterminer les modalités

de l'évolution des sons. A ce propos indiquons d'un mot l'aide que peut apporter la phonétique historique et comparative pour l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère (v. Grammont dans *Scientia* et dans *Revue des langues romanes*, 1898, p. 435 et suiv.). Enfin — *last, not least* — la phonologie fournit les moyens d'acquérir une prononciation correcte dans une langue qu'on désire apprendre ou de perfectionner la prononciation d'une langue qu'on sait déjà plus ou moins.

Beaucoup de gens croient que pour apprendre une langue il suffit ou il importe avant tout soit d'avoir un professeur indigène, soit d'aller dans le pays où l'on parle cette langue et de s'y mettre à parler n'importe quand de n'importe quoi avec n'importe qui.

Les résultats sont généralement fort médiocres, et cela n'a rien qui doive étonner.

Si le professeur indigène, comme il arrive au moins neuf fois sur dix, ignore tout de la phonologie, il est dans la situation d'un bon violoniste qui tirerait un son de son instrument et dirait à son élève : « Faites-en autant », sans pouvoir lui indiquer comment il doit tenir son violon et son archet, placer les doigts de sa main gauche sur les cordes, etc.

Dans le second cas, l'apprenti en langue étrangère est un peu dans la situation d'un amateur de musique, n'ayant jamais touché un violon, qui irait au concert et, ayant entendu un premier morceau, prétendrait s'emparer de l'instrument d'un des exécutants pour tenir sa partie dans la suite du programme.

Quand on veut jouer du violon, on commence par faire du solfège et de la théorie musicale, puis on étudie

suivant une progression régulière la technique de l'instrument. Quand on veut parler une langue étrangère, il faut, avant de se livrer entièrement à une pratique qui autrement resterait illusoire, apprendre de quels sons se compose le système fonique de cette langue et par quels mouvements articulatoires on arrive à produire ces sons. Ici encore se vérifie le dire de Royer-Collard : « Vouloir se passer de principes, c'est se condamner à ne pas savoir ce qu'on dit quand on parle, ni ce qu'on fait quand on agit. »

Et qu'on ne croie pas qu'il importe peu d'avoir une prononciation correcte, qu'on peut par exemple sans inconvénient remplacer les sons de la langue étrangère par leurs équivalents approximatifs dans la langue maternelle. « Bah ! on me comprendra toujours », dit-on. D'abord ce n'est pas si sûr. On ne vous comprendra qu'avec peine, et on vous fuira poliment pour éviter une conversation trop laborieuse, d'où raréfaction des occasions de vous exercer. Puis, si vous parlez mal, vous entendrez mal aussi, car on n'entend bien que des sons avec lesquels on est familier, et ainsi vous vous enfermerez dans un cercle vicieux qui limitera fatalement tout votre progrès ultérieur. Enfin une bonne prononciation, bien acquise et sortant pour ainsi dire automatiquement dès qu'on s'exprime en langue étrangère, déclenche par association mentale le vocabulaire et les tournures, contribuant puissamment à mettre en quelque sorte le sujet parlant dans l'ambiance étrangère et à écarter les *interférences* troublantes de la langue maternelle (v. sur ce point Epstein, *La pensée et la poliglossie*). En résumé ici comme ailleurs il est au fond plus aisé de bien

faire que de faire mal. Un homme du monde un peu naïf disait un jour à un musicien : « Je n'ai jamais compris comment on peut jouer du piano à quatre mains en mesure. — Evidemment, répondit l'autre, il faut quelque attention au début, et c'est un peu difficile ; mais faire de la musique d'ensemble sans mesure, ça, par exemple, c'est tout simplement impossible. »

Jules RONJAT.

### LIVRES NOUVEAUX :

Alice DESCOEUDRES. **L'éducation des enfants anormaux.** Collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J.-J. Rousseau. Neuchâtel. Delachaux. 434 p., in-16, 11 pl., 4 francs. — Le cours que M<sup>lle</sup> Descoedres donne depuis quatre ans à notre école fait un livre tout à fait remarquable. C'est l'avis unanime de la presse, qui a loué à la fois la précision des observations psychologiques et la richesse des indications pratiques. Après trois chapitres généraux, toutes les branches de l'enseignement sont successivement passées en revue, chacune donne lieu à des développements très suggestifs. Les jeux éducatifs du docteur Decroly y tiennent la place qu'on devine. Que d'idées applicables aussi aux classes normales ! Il faut mentionner à part le résumé des tests de Binet et Simon, introuvable ailleurs, qui clôt le volume.

Pierre BOVER. **L'instinct combatif** (même collection). 323 p., 4 francs. — Il s'agit aussi d'un cours fait à l'Institut J.-J. Rousseau. De l'étude des batailles d'enfants, l'auteur conclut à l'existence d'un instinct de combat, dont la signification biologique dans l'espèce paraît avoir été de favoriser la sélection sexuelle. Mais l'instinct combatif est susceptible d'altérations : il se canalise, s'objective, se platonise. Il peut prendre une signification morale et sociale très haute. La guerre, qui a évolué elle aussi, ne donne plus satisfaction comme jadis à l'instinct de lutte. De ce que les enfants se battent, on n'est pas en droit

de conclure que les Etats se battront toujours. Trois chapitres sur l'éducation militaire, l'éducation civique et l'éducation pacifiste terminent ce livre qui groupe beaucoup de faits et d'idées sur des sujets très actuels.

Hélène NAVILLE. **Ernest Naville.** Tome II. 1859-1909, Genève, Georg 1917. 371 p., in-8°. 7 fr. 50. — Nous avons dit en son temps l'intérêt que présentait la jeunesse d'Ernest Naville pour l'histoire de l'éducation dans notre pays. L'auteur a bien voulu nous envoyer la fin de son œuvre quoique la pédagogie ne tienne pas de place dans ce second volume. On pourrait, il est vrai, en ramenant à l'éducation civique les efforts de Naville pour la représentation des minorités, et à l'éducation morale ses grandes conférences apologétiques sur le libre arbitre le devoir, le problème du mal, etc., soutenir sans paradoxe que, dans ses activités multiples, Naville fut et resta, d'un bout à l'autre de sa carrière, un éducateur. Le chapitre le plus intéressant de ce livre riche de faits, c'est, à notre avis, avec le dernier, sur « le système philosophique », celui qui traite de la vie de famille d'Ernest Naville.

Dr ROLLIER. **L'École au soleil.** Paris, Baillière. Lausanne, Tarin, 33 p. et 23 pl. in-8°, 1 fr. 50. — M. Ferdinand Buisson le laisse entendre dans la préface, le petit livre de l'illustre praticien de Leysin est intéressant pour d'autres que des médecins et des malades. Il aidera, espérons-le, pour sa bonne part, à réaliser demain ce rêve : « l'école en plein air pour tous ». Le chapitre IV : L'école publique au soleil, est particulièrement intéressant à cet égard.

Carl SPITTELER. **Mes premiers souvenirs.** Traduction et préface de Henri de Ziegler. Lausanne, Payot 1916, 253 p., in-12, 3 fr. 50. — Les souvenirs du grand poète suisse sont un chef-d'œuvre littéraire ; ils sont aussi une contribution très précieuse à notre connaissance de la petite enfance. La préface de M. de Ziegler montre comment, pour invraisemblable que la chose paraisse à beaucoup, on n'est pas en droit de révoquer en doute le témoignage étrange de cet homme qui revit les rêves de sa deuxième et de sa troisième année et qui les narre avec tant de fraîcheur.

Dr FR. MESSERLI. **Histoire générale de la culture physique et de la gymnastique médicale.** Lausanne, Sack 1916, 115 p., in-12. — Il n'existait pas, nous dit l'avant-propos, de livre qui mit à la portée des maîtres de gymnastique l'his-

toire de leur science et de leur art. Le Dr Messerli a réuni beaucoup de faits. Son opuscule rendra des services.

R. W. BROWN. **How the French Boy learns to write.** Harvard University Press 1913, 260 p., in-12, 1 § 25. — « La supériorité des Français dans l'art d'écrire n'est pas limitée aux maîtres de la littérature elle se manifeste aussi dans les écoles. Persuadé qu'il y avait beaucoup à apprendre dans la façon dont la composition s'enseigne en France, l'auteur a passé un an à étudier les méthodes des écoles et des lycées. » Il a écrit un livre intéressant qui nous ouvre, à nous des aperçus curieux sur l'Amérique. On apprendra avec stupéfaction que le même morceau anglais dicté à des élèves du même âge a été écrit sans faute par 11 lycéens français sur 28 et par 11 petits Américains sur 500 ! Le chapitre final sur « la tradition organisée » d'une langue correcte est très suggestif.

**Vers la Vie!** Entretiens d'un pasteur avec ses catéchumènes. Lausanne, La Concorde, 1916. 198 p. in-16 1 fr. 20. — En 1913 la Revue de Théologie de Lausanne publiait un article de M. Maurice Vuilleumier sur l'instruction religieuse des catéchumènes en face des exigences actuelles, qui fut très remarqué. L'auteur y appliquait à l'éducation religieuse, qui est plus *initiation* qu'*instruction* les idées maîtresses des éducateurs contemporains, en particulier ce principe dont la formule est banale autant que la pratique conséquente en est rare, qu'il faut partir de l'enfant, de ses aspirations et de ses expériences, et ne répondre qu'aux questions qu'il se pose vraiment. *Vers la Vie* est un guide pour ceux qui ayant charge d'âmes, cherchent dans cette même direction. C'est le résultat d'une collaboration entre M. V. et deux de ses collègues. Pour l'apprécier pleinement, il faut le comparer avec les catéchismes en honneur jusqu'ici. Partant de l'aspiration de l'adolescent au bonheur et à la vie, on le met en garde contre les « mirages », on reconnaît les puissances ennemies, y compris « le grand adversaire », « l'ennemi dans la place ». On lui montre les efforts de l'humanité cherchant Dieu à tâtons, on l'initie aux prophètes d'Israël, on lui présente la vie du Christ. Cette vie a commencé une grande œuvre dans le monde. Que faire pour y collaborer ? Les expériences intérieures de la vie morale (« perdu, cherché, sauvé »), celles de la vie proprement chrétienne apportent à cette question et au problème même du bonheur sa réponse décisive. Si, comme nous le disions l'an dernier, une méthode est bonne quand elle exige de bons maîtres, celle-ci est à coup sûr excellente. Tout le monde

peut raconter des récits bibliques, faire réciter des « passages », mais seuls des « vivants » pourront « initier » à la vie, dans l'esprit de ce petit livre.

Charles VIGNIER avec la collaboration de MM. Briod, L. Jayet, H. Sensine. **Cours de langue française**, 1<sup>er</sup> livre, Genève, Burkhardt, XVI, 270 p., in-12, 1 fr. 50. — Longtemps attendue, la « grammaire romande » vient de paraître. Elle a fort bon air avec ses jolies vignettes en tête de chaque leçon, ses textes des meilleurs auteurs, Daudet, Lichtenberger, Margueritte, voire Lamartine, contrastent agréablement avec les phrases décousues de jadis. Les exercices d'application, d'invention, d'élocution paraissent variés à souhait. Les tables montrent la richesse des trois cours juxtaposés : grammaire, vocabulaire, composition. Nous félicitons aussi les auteurs de n'avoir pas prévu de livre du maître. Cette grammaire marque une date importante. Nous ne serions pas surpris qu'en rendant à plusieurs de nos instituteurs le goût de l'étude méthodique de la langue, elle ne suscite des travaux, des expériences qui les conduisent plus avant encore dans la voie qu'elle a si bien ouverte. Naguère toutes les grammaires (et remarquez que celle-ci ne porte plus même ce titre) s'ouvraient par un paragraphe sur la définition et l'utilité de la grammaire. Rien de semblable dans ce livre-ci. Qu'on médite sur ce petit fait, il est gros de conséquence.

E. DÉVAUD. **Guide de l'enseignement primaire théorique et pratique.** Fribourg, Fragnières, 1916, 170 p., in-8°. — On retrouve dans ce livre les mérites habituels de M. Dévaud : très haute inspiration, clarté, information, bons sens. Exposer, en 170 pages, à tous les sujets qu'aborde la pédagogie herbartienne classique, cela ne se pouvait pas peut-être sans donner une impression de décharge. L'auteur ne s'en étonnera pas sans doute, car si nous avons bien compris son dessein, le *guide* est une sorte de memento qui permettra aux élèves de l'École normale d'être tout oreilles pendant que leur professeur illustrera devant eux par des exemples concrets les grands préceptes de l'art d'enseigner. Nous félicitons M. Dévaud d'avoir su mener à bien ce travail au milieu des tracas du ministère de bienfaisance qu'il exerce dans les camps de prisonniers.

F. GRUNDER. **Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden**, Paedagogium, B. VII, Leipzig, Klinkhardt, 1916. 208 p., in-8°. — « Description critique fondée sur une pratique

de plusieurs années en Allemagne, en Angleterre, en France et en Suisse » dit le sous-titre. L'ouvrage français de Grunder, thèse de Paris, est épuisé; cette édition allemande qui en reproduit l'essentiel est enrichie de deux grands chapitres sur l'Allemagne et la Suisse et d'un appendice très nouveau sur les « Freie Schulgemeinden » de l'Odenwald et de Wickersdorf si remarquables à tant d'égards. Il y a là beaucoup de faits jusqu'ici épars dans des rapports et des journaux spéciaux. Le livre sera utile. La préface est datée d'octobre 1913. Ainsi s'explique sans doute que le beau livre de Faria : *Une Ecole Nouvelle en Belgique*, si caractéristique, ne soit pas cité.

**Il était une fois...** Récits pour les jeunes enfants. 32 grav. de Jeanne PFLÜGER. Texte de Marie PÉCLARD. Vevey, Züberlin, 1916, 105 p., in-4°, 2 fr. 75. — De bien jolis dessins sur bois, simples sans exagération. Le texte est, malgré le titre, très actuel : Pâquerette, une petite Vaudoise, voit arriver Francette, Rose-France, dont le papa est sur le front. Cela donne lieu à de courts récits simples et vrais, un *Ce qu'en pense Poterat* en miniature. La seconde moitié du livre est très variée. Il y a même des vers.

J. DE LA VAISSIÈRE, S. J. **Eléments de psychologie pédagogique.** Paris, Beauchesne, 1916, 382 p., in-12. — Ce qui frappe d'emblée dans ce livre, c'est l'abondance des références bibliographiques d'une part et de l'autre l'ordonnance très méthodique des matières. Il y a là une merveilleuse richesse de données, auxquelles l'auteur ajoute son jugement inspiré d'un haut idéal.

### OUVRAGES REÇUS :

Dr GENNARO DE FRANCESCO. **Prologomeni di fisica, psicologia pedagogica.** Campobasso, Colitti, 1916, 325 p., in-4°, L. 4.

Dr W. PETERS. **Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage.** Leipzig, Quelle u. Meyer, 112 p., in-16, 1 M. 25.

Robert M. YERKES, etc. **A Point Scale for measuring mental Ability.** Baltimore Warwick et York, 218 p., in-8°.

### CHRONIQUE DE L'INSTITUT :

Depuis qu'a paru le dernier numéro de *l'Intermédiaire*, que d'événements à narrer pour le chroniqueur ! La grande course (8-11 juillet à la cabane de Barberine par les Marécottes et le col de la Gueula a eu un succès complet : nuits dans le foin, joyeux pique-niques, glissées sur la neige.

A quatre jours de là s'ouvrait notre premier Cours de Vacances. Nous n'étions pas sans appréhension. Nos lecteurs savent quel était notre programme ; à des questions bien définies de psychologie et de pédagogie expérimentales ces des tests mentaux et examen des connaissances scolaires, le concours de MM. Bally, Secheyne et Ronjat ajoutait des cours sur la langue étudiée à trois points de vue différents. 50 élèves dont la plupart étaient des maîtres, sont venus de différentes parties de la Suisse surtout.

Ce qui a fait le charme de ces journées, ç'a été d'abord la splendeur du ciel, ternie par un seul orage dont les cataractes se déversèrent sur nous un dimanche après-midi au cours de notre excursion à Saint-Cergues.

Ce fut aussi un esprit de cordialité très remarquable. Les sorties de l'après-midi : Visites à la Bibliothèque à la Salle Ami Lullin, au Musée de peinture, aux monuments du Vieux-Genève, à l'enceinte des prisonniers de guerre, au Monument de la Réformation, toutes agrémentées de causeries faites par les hommes les mieux qualifiés pour nous intéresser et nous orienter : MM. Delarue, Ad. Bovy, L. Blondel, G. Fatio, Ch. Borgeaud ; — les promenades au Bois de la Bâtie et à l'Ecole en plein air, à Coppet, à Genthod ; — la « Soirée suisse » ; — le déjeuner de clôture au Parc des Eaux-Vives, opérèrent ce que malgré tous leurs mérites les cours du matin n'auraient peut-être pas suffi à réaliser : ils créèrent un « esprit » celui-là même que nous sommes heureux de sentir dans notre maison d'un bout à l'autre de l'année, mais que nous n'espérons qu'à moitié voir naître en quinze jours.

La *Semaine littéraire* du 4 novembre a publié la belle conférence de M. Ernest Briod sur *l'Enseignement des langues après la guerre*. Nous donnons aujourd'hui un résumé du cours de phonétique de M. Ronjat.

Il faut sans doute signaler comme un effet de nos cours de vacances un entrefilet publié en octobre par la *Nouvelle Gazette de Zurich* et annonçant que le *Lehrer-Verein* de Zurich s'était

mis en rapport avec le Laboratoire de psychologie de l'Université pour organiser des cours du soir dont on prévoit pour l'avenir le développement « im Sinne des Rousseau-Institutes in Genf ». Nos meilleurs vœux à nos émules.

La rentrée de la *Maison des Petits*, agrandie d'une chambre de plus donnant sur le jardin et enrichie par la collaboration de M<sup>lles</sup> Gautier et Sarkissov, a eu lieu le 6 septembre. Elle abrite en ce moment 46 enfants : grands, moyens et petits.

Les 20 et 21 octobre un public très nombreux se portait à la Taconnerie pour assister à deux soirées d'étude et de discussion organisées en commun par l'Office international de bibliographie de Bruxelles et par l'Institut J.-J. Rousseau et consacrés à un sujet très nouveau : *La Psychologie bibliologique* la science du livre dans ses rapports avec le lecteur. Introduites par un exposé de M. Paul ORLET, de Bruxelles, sur l'état actuel de la bibliologie et sur tous les problèmes qui se rattachent au livre, ces séances donnèrent l'occasion d'entendre successivement M. Ad. FERRIÈRE sur Nicolas ROUBAKINE et les études que ce vulgarisateur de génie a poursuivies en Russie pour déterminer les divers types de lecteurs et l'allure des livres qui conviennent à chacun; — M. ROUBAKINE lui-même sur les principes qui l'ont guidé dans sa recherche des conditions les meilleures pour rendre l'efficacité du livre; — M. Ed. CLAPARÈDE sur les questions psychologiques qui se posent à propos de la lecture; — M. Pierre BOVET sur les applications de ces diverses études à l'éducation de l'enfant à l'école et hors de l'école. De ces séances sortiront sans doute, par l'intermédiaire de groupes d'études, des enquêtes et des questionnaires relatifs aux bibliothèques populaires, aux lectures d'enfants, etc., etc. L'office de bibliographie de Bruxelles ne pouvant fonctionner en ce moment, l'Institut J.-J. Rousseau a été heureux de prêter asile à cet effort nouveau. On voit assez d'ailleurs les points de contact entre la psychologie bibliologique et les sciences de l'éducation.

L'ouverture des cours de l'Institut a été retardée de quelques jours pour attendre l'arrivée à Genève des internés qui avaient demandé à suivre l'Université et les Hautes Ecoles. Nous avons eu la joie de voir ainsi venir à nous une douzaine de Français dont l'enseignement est la profession. Ils nous apportent beaucoup d'expériences de toutes sortes; on devine avec quelle sympathie émue nous les avons accueillis. Ils étaient des nôtres le 27 octobre à la réception familière de M. et

M<sup>me</sup> Bovet, où nous avons eu le plaisir de saluer aussi notre ami M. van den Bussche, inspecteur primaire à Saint-Julien.

Le 7 novembre, *séance de rentrée*. Le directeur passe en revue les événements de l'année 1915-1916, la quatrième de la vie de l'Institut. Nos lecteurs les connaissent. Notons ce qui a trait au nombre et à l'origine des élèves réguliers : 30 au semestre d'hiver, 30 au semestre d'été. En tout 35, dont 22 dames et 13 messieurs. La proportion des Suisses a été beaucoup plus forte que dans aucune des années précédentes : 14 (soit 40 %) pour 21 étrangers. Ces Suisses étaient : 5 Genevois, 4 Vaudois, 1 Neuchâtelois, 1 Grison, 1 Zurichoise, 1 Bernoise, 1 Glaronnaise. Quant aux 21 étrangers, c'étaient 9 sujets ottomans (5 Turcs, 2 Palestiniens, 2 Arméniens); 6 sujets russes (dont 3 de Pologne et 2 des Provinces baltiques), 2 Portugais, 1 Anglais, 1 Roumaine, 1 Espagnol.

Ont obtenu au cours de cette année des *certificats d'étude* : M<sup>me</sup> Khanis, M<sup>lles</sup> Schuler, Machard, Zumbach et Golaz, M<sup>me</sup> de Sousa (ces trois dernières avec mention de la Maison des Petits), M<sup>m</sup>. Bekian, Junod et Rochat.

Ont obtenu le *diplôme* de l'Institut : M<sup>mes</sup> Khanis et Harari, M<sup>lle</sup> Franklyn, M<sup>m</sup>. Rahmi, Alæddine et Chekib, M<sup>mes</sup> Gautier, Sarkissov et Schwarz (ces trois dernières avec mention de la Maison des Petits).

M. Claparède a dit ensuite quelques mots de notre Maison des Petits.

L'*Amicale* a repris, pleine d'entrain. Séance de présentations le 7 novembre; promenade à la Gabiule le 12; élection du Comité le 30 (M. Junod a été réélu président); souper d'Escalade le 11 décembre; séance ordinaire le 26 janvier. Tout cela gai et cordial.

Le Dr GODIN que nous avons eu le privilège d'avoir de nouveau parmi nous au début du semestre, a repris ses consultations, ses cours, ses exercices avec son dévouement coutumier, pour le plus grand profit de tous.

M. FARIA DE VASCONCELLOS nous a fait quatre leçons très intéressantes sur l'*orientation professionnelle* et le rôle que l'école peut être appelée à remplir à cet égard en faisant une place plus grande aux travaux manuels. Notre ami a en outre consacré plusieurs entretiens avec des élèves de l'Institut à l'explication de ses idées sur la leçon stimulant l'activité des élèves. Ces causeries ont été suivies en janvier de quelques exercices pratiques. M. Faria nous quittera le 1<sup>er</sup> février pour Cuba.