

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:	7 (1934-1935)
Heft:	10
Artikel:	Les problèmes scolaires posés par le bilinguisme
Autor:	Bovet, Pierre
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851403

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: 29.01.2026

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

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

44. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT“ 28. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, Institut Dr. Schmidt, St. Gallen, in Verbindung mit Universitäts-Professor Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Prof. Dr. W. Guyer, Prof. Dr. H. Hanselmann, Rektor J. Schälin und Seminar-Direktor Dr. W. Schohaus • Redaktion des allgemeinen Teiles: Seminar-Direktor Dr. W. Schohaus • Redaktion von „Schulleben und Schulpraxis“ Professor Dr. W. Guyer

ZÜRICH

JANUARHEFT 1935

NR. 10 VII. JAHRGANG

Les problèmes scolaires posés par le bilinguisme

(d'après une conférence faite au Congrès de l'Education nouvelle à Johannesburg, en juillet 1934)

par Pierre Bovet, professeur à l'Université de Genève

Constatier l'ancienneté du bilinguisme comme *fait* et la nouveauté au contraire du *problème* qu'il pose, c'est faire une distinction très importante, celle du *bilinguisme administratif* et du *bilinguisme psychologique*. Quand nous parlons d'un *Etat bilingue* et d'un *individu bilingue*, nous employons le même mot dans deux sens qui ne sont pas identiques.

Les problèmes administratifs que pose le bilinguisme d'un Etat sont aussi anciens que les empires. Les archéologues nous renseignent sur les procédés adoptés par les anciennes chancelleries des monarques de l'Orient pour correspondre avec leurs sujets dans les diverses langues de leur empire. Dans l'Ancien Testament, le livre d'Esther témoigne du soin qu'ils prenaient pour faire connaître leurs volontés „depuis les Indes jusqu'en Ethiopie dans leurs cent vingt-sept provinces, à chaque province selon sa façon d'écrire, et à chaque peuple selon sa langue“ (Esther VIII, 9). Plus près de nous deux inscriptions fameuses viennent à l'esprit dans ce contexte: la pierre de Rosette, qui rendit possible le déchiffrement des hiéroglyphes égyptiens, et l'inscription du Calvaire qui atteste, elle aussi, qu'il était dans les habitudes des Romains de faire connaître aux diverses populations de leur empire multilingue les motifs d'une condamnation judiciaire.

Une histoire des procédés divers auxquels à travers les âges les administrateurs furent amenés à recourir dans les Etats bilingues n'a jamais été écrite à ma connaissance. Pour la Suisse, et ses différents cantons, on la trouve dans le beau livre, d'un caractère exclusivement historique, de Weilemann, *Die vielsprachige Schweiz*.

Dans les Etats d'aujourd'hui, qu'il s'agisse des parlements, des tribunaux, de l'armée, des chemins de fer, des postes ou d'autres services publics, les moyens adoptés pour résoudre les problèmes qui se posent dans un Etat bilingue sont très divers. N'importe quel petit collectionneur de timbres saura vous dire qu'en Belgique tous les timbres portent le nom du pays dans les deux langues de l'Etat, *Belgique, Belgien*,

que sur ceux de l'Union Sud-Africaine les deux langues alternent (tantôt *South Africa*, tantôt *Suid Afrika*), et qu'en Suisse les timbres ne portent ni *Schweiz*, ni *Suisse*, ni *Svizzera*, mais un nom latin ressuscité pour la circonstance *Helvetia*.

Si les problèmes administratifs du bilinguisme sont si anciens, pourquoi le problème scolaire, à base psychologique, est-il tout récent? Sans doute parce que les responsabilités de l'Etat en matière d'écoles n'ont guère été reconnues que depuis un siècle et demi. L'idée et le mot d'une „éducation nationale“ datent, sauf erreur de 1763 seulement, du mémoire de La Chalotais, au lendemain de la suppression des Jésuites en France; le premier ministère de l'instruction publique, ou quelque chose d'approchant, fut quelques années plus tard, la Commission d'éducation en Pologne, et ce n'est qu'à la Révolution française que l'idée, si courante partout aujourd'hui, de l'école publique, service de l'Etat au même titre que l'armée ou la police, doit son triomphe. (Chacun sait d'ailleurs combien de temps il fallut à l'Angleterre pour la faire sienne.)

Avant l'école publique, gratuite et obligatoire, on ne voit pas que les problèmes scolaires du bilinguisme se soient posés. Dans le grand mouvement pédagogique du XVI^{me} siècle humaniste, d'où sortiront le gymnase réformé d'abord, le collège des Jésuites ensuite, et en définitive tout ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire, la question de la langue de l'enseignement n'est pas posée. Les enfants vont à l'école pour apprendre le latin, l'enseignement est donné en latin, ils apprennent à lire en latin avant de savoir lire dans leur langue maternelle, ils n'entendent à l'école parler que le latin. Dans un portrait du bon élève que nous devons au maître de Calvin, Maturin Cordier, dans son *De corrupti sermonis emendatione* (1530), on lit: „Comme il est beau d'être appelé le meilleur élève de l'école, le plus zélé, le plus savant de la classe!.. Jamais il ne jure, jamais il ne ment, jamais il ne s'exprime en français.“ Le problème du bilinguisme n'existe pas alors pour la conscience des maîtres. (Et, quelque contraire à la nature que cette inter-

dition de la langue maternelle nous paraisse, nous sommes bien obligés de constater qu'elle n'a pas eu pour Calvin d'inconvénients appréciables: son quotient intellectuel n'en fut pas diminué, que nous sachions, et ses aptitudes à écrire dans sa langue maternelle non plus, puisque son *Institution chrétienne* est „le premier chef d'œuvre de pure philosophie morale et religieuse à quoi notre langue vulgaire a suffi“ (Lanson).

Le latin resta pendant deux siècles la langue des écoles, de moins en moins exclusivement, il est vrai. Mais au XVIII^{me} siècle encore, Rollin, dont toute la vie s'était passée à enseigner les lettres dans l'Université se plaignait, et s'excusait devant ses lecteurs, du peu d'habitude qu'il avait de s'exprimer en français.

La langue maternelle, le parler vulgaire, n'acquit que peu à peu la dignité d'un sujet d'études et d'une branche d'enseignement. Le *De vulgari eloquio* de Dante, la *Défense et illustration de la langue française* de Joachim du Bellay (1548) n'ont pas, tant s'en faut, d'effet immédiat sur les écoles. Et quand on y enseigna enfin à lire en français, on n'y enseigna pas encore pour autant le français.

C'est, si je ne me trompe, non pas la pratique des écoles et le conflit du latin et de la langue maternelle, mais les usages mondains, la concurrence de la langue maternelle et d'une langue étrangère jugée, si je puis dire, socialement supérieure, qui posèrent d'abord la question qui nous occupe sur le terrain pédagogique. Le rayonnement en Allemagne, en Pologne, en Russie, de la langue de Versailles détermina nombre de princes et de nobles à prendre pour leurs enfants des gouverneurs ou des gouvernantes de langue française. L'exemple fut largement suivi; bientôt les cours et les châteaux n'eurent plus le monopole des „Mademoiselle“, des „Fräulein“ ou des „Miss“ chargées de „montrer leur langue“ à des enfants dès leur plus jeune âge.

On n'a vu d'abord que des avantages à cette manière de faire qui, en haussant en quelque façon dans l'échelle sociale ceux qui en bénéficient, leur assure du même coup des avantages d'ordre très divers. Mais certains scrupules se font jour: à relâcher ainsi les liens qui attachent un enfant à la langue parlée autour de lui n'y a-t-il pas des inconvénients, et de toute sorte? On croit s'apercevoir que l'élève d'un précepteur étranger parle moins bien et pense moins clairement que celui qui n'a pas reçu une éducation aussi recherchée. Nous sommes en plein XIX^{me} siècle; l'école obligatoire s'est installée dans des régions bilingues; dans ces pays-là les maîtres rendent volontiers le bilinguisme responsable de tout ce qu'ils reprochent à leurs élèves; imprécisions de termes, insuffisances logiques, etc.

L'opinion traditionnelle favorable au bilinguisme et les scrupules nouveaux qui lui sont hostiles s'opposent long-temps sans que les arguments qui sont avancés de part et d'autre convainquent personne. Il en est de même d'ailleurs à ce moment-là de toutes les discussions pédagogiques; elles sont formulées en termes vagues et l'on ne songe pas à recourir à des observations méthodiques ou à une expérience scientifiquement poursuivie.

Deux recherches, conduites par deux méthodes très différentes, mais également conscientieuses et dignes de remarque vont faire entrer le débat dans une phase nouvelle.

La première est une étude, publiée en 1913, sur *Le développement linguistique d'un enfant bilingue* par un linguiste français Jules Ronjat. Il s'agit d'un cas exceptionnellement pur de bilinguisme familial: le père, Français, la mère, Allemande, se sont astreints à ne parler jamais chacun que sa langue à leur enfant. La façon dont le petit Louis acquiert les deux langues est minutieusement notée. Le mode de faire suivi ne donne lieu à aucun inconvénient: l'enfant est d'une intelligence tout à fait supérieure. (J'en puis témoigner, l'ayant suivi à Genève pendant plusieurs années. Louis Ronjat vient de mourir en France à l'âge de 25 ans; il s'était voué à la composition musicale). Et les deux langues, qu'il parlait avec une exceptionnelle facilité, lui étaient également familières.

La seconde étude, non plus linguistique, mais psychologique, a été publiée en 1917, par un inspecteur des écoles du pays de Galles J. D. Saer. Ce n'est plus une monographie, mais au contraire une recherche expérimentale empruntant les procédés de la statistique, puisque elle porte sur 1400 enfants de plusieurs districts gallois, urbains et ruraux. Appliquant à ces enfants l'échelle métrique de l'intelligence de Binet, Saer calcule le quotient intellectuel de tous ces enfants, qu'il répartit ensuite en deux groupes, les monoglottes et les bilingues. Il faut rappeler ici qu'à l'époque de l'enquête de Saer le régime scolaire du Pays de Galles ne tenait aucun compte de la langue maternelle des enfants. La langue de l'école était exclusivement, et dès la première année de l'école primaire, l'anglais. De là pour les enfants venant de familles où l'on parlait gallois, un bilinguisme, très différent de celui du petit Ronjat. Saer appelle monoglottes les enfants qui venant de familles où l'on parle anglais reçoivent leur enseignement dans cette même langue, et bilingues ceux qui au contraire viennent de familles où l'on parle gallois. Il distingue en outre les districts urbains et les districts ruraux.

Dans les districts ruraux les bilingues sont incontestablement en état d'infériorité: leur quotient intellectuel moyen est de 0,86 contre 0,96 pour les monoglottes. Dans les districts urbains, pas de différence: 1,00 pour les bilingues, 0,99 pour les autres.

La différence entre les districts urbains et les districts ruraux s'explique pour Saer par la circonstance que dans les premiers l'anglais est non seulement la langue de l'école mais aussi celle de la rue où l'enfant joue avec ses camarades. Le bilinguisme en ville n'est donc pas strictement un bilinguisme d'origine scolaire, comme c'est le cas à la campagne où le maître et l'école sont seuls à représenter l'anglais dans la vie de l'enfant, où tout le reste, famille et camarades, parle gallois.

Confirmée par des travaux de Frank Smith et de John Hughes, l'enquête de Saer eut, dans les écoles du Pays de Galles, un effet immédiat: on y retarda jusqu'à l'âge de neuf ans l'emploi de l'anglais comme langue véhiculaire exclusive. Elle eut aussi à l'étranger un retentissement considérable, qui se manifesta par la réunion à Luxembourg en 1928 d'une conférence internationale sur le bilinguisme et l'éducation, et par la constitution à cette conférence d'une commission internationale permanente pour l'étude des problèmes psychologiques posés par le bilinguisme.

Comme les deux belles études de Ronjat et de Saer, les travaux présentés à la conférence de Luxembourg mirent en lumière les variétés de bilinguisme psychologique, et la nécessité d'en étudier séparément les effets en apparence contradictoires, pour en découvrir les facteurs essentiels. Mais ce que la réunion de Luxembourg fit éclater aussi, c'est l'extraordinaire extension du bilinguisme scolaire en ses différentes formes: Etats bilingues, pays à minorités linguistiques, pays d'immigration, colonies, provinces à parlers dialectaux, etc.

Il est regrettable que l'absence totale de ressources ait empêché la commission nommée à Luxembourg de créer au moins un service d'information sous la forme d'un bulletin. Peut-être les récentes conférences tenues dans l'Union sud-africaine amèneront-elles une des revues pédagogiques ou psychologiques de ce pays, où le bilinguisme est plus que partout ailleurs peut-être au premier plan des préoccupations, à faire paraître de temps à autre un supplément consacré à cette question. Provisoirement le président de la commission, auteur du présent compte-rendu, à Genève, et sa secrétaire, Miss H. Saer, à Aberystwyth, servent d'agents de liaison entre les chercheurs qui, de plus en plus nombreux, surgissent en tous pays. La conférence de Luxembourg n'a pas été renouvelée, mais deux congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Nice en 1932, puis dans l'Afrique du Sud en 1934, en ont en quelque mesure continué les efforts, en posant devant des éducateurs la nécessité d'une étude méthodique, objective, de questions qui sont trop souvent mêlées à des revendications passionnées.

Ce n'est pas mon intention de résumer une fois de plus les quelques travaux qui en divers pays ont tenté de résoudre par l'expérimentation les problèmes posés à Luxembourg: mesurer le degré du bilinguisme individuel, constater les effets de ce bilinguisme sur les divers processus psychiques et notamment dans le domaine affectif, vérifier si les répercussions diverses du bilinguisme sur la pensée et sur la langue tiennent surtout à la diversité native des aptitudes linguistiques individuelles, ou à la diversité des situations affectives qui accompagnent le bilinguisme à ses débuts. Nous l'avons fait ailleurs. Les études (de M. Ch. Junod) entreprises à Genève sur la relation entre les aptitudes linguistiques individuelles, la facilité de langage, et le bilinguisme, n'en sont du reste qu'à leur début. Quant à l'examen de l'autre hypothèse, suggérée à la fois par l'étude de Ronjat et par celle de Saer, il n'a pas encore été entrepris de front par la méthode expérimentale; on la formulerait à peu près comme suit: „Le bilinguisme a des inconvénients quand la seconde langue est imposée à l'enfant contre son gré. Il n'en a pas, s'il l'apprend sans contrainte dans une ambiance affective favorable, comme celle de la famille ou du jeu.“

La distinction déjà faite à Luxembourg entre trois formes principales de bilinguisme: celui de *la famille*, celui de *la rue*, celui de *l'école*, souligne l'importance du milieu dans lequel une seconde langue est présentée à l'enfant et assimilée par lui.

Si l'on y fait intervenir le facteur affectif, on sera amené à distinguer dans le bilinguisme familial les cas où la seconde langue est celle d'un des parents et ceux où c'est celle d'une bonne ou d'un précepteur. (Les psychanalystes suggèreront aussi que la langue de celui des parents qui n'est pas du

même sexe que l'enfant a un coefficient affectif que ne saurait avoir la langue de son conjoint.)

Les mêmes considérations amèneront peut-être à reconnaître à côté d'un bilinguisme de la rue né de la langue des camarades de jeu, celui que crée dans la conscience de l'enfant la langue dans laquelle il doit s'acquitter des commissions dont il est chargé: à côté du bilinguisme du jeu, le bilinguisme du travail (extrascolaire).

Enfin le bilinguisme de l'école lui-même est susceptible de se nuancer très différemment suivant que la langue de l'école est, comme c'est le cas pour la plupart des immigrants, ou pour les indigènes des colonies (ou pour les écoliers du XVI^{me} siècle auxquels nous faisons allusion plus haut) une langue à la maîtrise de laquelle on aspire ardemment, ou au contraire celle d'une nationalité haine, ou méprisée. („Celui qui fait apprendre le grec à son fils est pareil à celui qui élève des porcs“ dit quelque part le Talmud.)

C'est ici que la solution des problèmes administratifs posés par le bilinguisme aura à tenir compte des facteurs mis en lumière par l'étude des facteurs psychologiques.

Traditionnellement, et si l'on peut dire, instinctivement, les Etats où la question du bilinguisme s'est posée ou pourrait se poser, ont adopté en matière scolaire des solutions inspirées de deux principes contraires, qu'il vaut la peine de formuler.

„L'enfant doit être instruit dans la langue du lieu qu'il habite“, c'est ce que nous pourrions appeler le principe suisse, puisque c'est en l'appliquant rigoureusement que les cantons suisses se sont assuré depuis qu'ils ont des écoles, cette paix „linguistique“ qui, avec une paix confessionnelle beaucoup plus tardivement conquise, les a souvent fait envier par d'autres pays. *Cujus regio ejus religio*, disait-on au XVI^{me} siècle. On pourrait dire ici *Cujus regio, ejus lingua*. La langue de l'école, c'est la langue de l'Etat. Les Suisses n'ont pas le monopole de cet aphorisme, mais ce qui les distingue, c'est que chez eux, les autorités scolaires sont les autorités de la commune (non pas celles de la Confédération, qui est trilingue, ni celles du canton qui peut être lui aussi bilingue ou trilingue) et que, à deux exceptions près, sauf erreur (les villes de Fribourg et de Bienne) toutes les communes suisses n'ont qu'une langue, la même depuis des siècles.

En face du principe suisse, le principe expressément proclamé par la loi de l'Union Sud Africaine: „L'enfant doit être instruit dans la langue de sa famille.“ La devise *Cujus stirps, ejus lingua* formulerait assez bien cette doctrine, à laquelle on trouverait, et même au XVI^{me} siècle, dans le domaine confessionnel auquel nous touchions tout à l'heure, certains parallèles, ne serait-ce que dans l'attitude adoptée alors à l'égard des Juifs. La loi sud-africaine est formelle. L'anglais et l'afrikaans, les deux langues de l'Union, étant sur un pied d'absolue égalité, tout enfant doit être instruit dans celle des deux langues qui, de par le milieu familial où il grandit, est la sienne. Qu'il s'ensuive pratiquement de très grosses difficultés pratiques, on le conçoit sans peine: écoles anglaises et écoles afrikaans côte à côte, écoles avec classes parallèles en anglais et en afrikaans, écoles géminées même où un maître bilingue (et ils le sont tous, comme tous les fonctionnaires de l'Etat) donne, dans la même classe à des élèves dont les uns sont de famille anglaise, les autres de famille afrikaans, un double enseignement dans les deux

langues, – tout a été mis en œuvre pour satisfaire à la lettre de la loi et à son esprit.

La Belgique, comme on sait, présente une combinaison de ce que nous avons appelé le principe suisse et le principe sud-africain. Le territoire du royaume a été découpé en aires linguistiques de trois sortes: ici le pays wallon, là le pays flamand, le reste – et notamment la capitale – zone bilingue. Dans cette dernière zone on applique le principe sud-africain, dans les deux autres le principe suisse.¹⁾

On pourrait, croyons-nous, rendre compte de la politique scolaire de tous les Etats à l'aide de ces deux seuls principes, pourvu que l'on se rappelât que si, en Suisse, en matière scolaire, la *regio* souveraine, c'est la commune, il n'en est pas ainsi ailleurs. Jusqu'en 1918, au retour de l'Alsace à la France, la République française était restée, à cet égard aussi, une et indivisible.

Continuité locale, continuité raciale, il serait vain de chercher à démontrer la supériorité en soi, ou la plus grande légitimité, de l'un ou de l'autre de ces principes. Dans les pays où les tâches scolaires de l'Etat sont encore en une large mesure assumées par des corporations privées indépendantes de lui (Eglises, missions, colonies étrangères etc.), le principe sud-africain est difficilement contesté. C'est le caractère de certains territoires d'être, et d'avoir été de tout temps, polyglottes. D'autre part là où le principe que nous avons appelé suisse est entré dans les mœurs, l'application du principe contraire représenterait une révolution si complète que personne se saurait sérieusement l'envisager. Encore que dans la ville de Berne, la population de langue française représente à peu près un tiers des habitants, nul n'y demande la création d'une école publique où l'on enseignerait en français, et il n'y a même guère de classes privées auxquelles les parents puissent s'adresser.

Est-ce à dire que ces deux principes soient les seuls possibles et qu'un Etat nouveau ayant à faire choix d'une politique scolaire, n'ait d'autres possibilités que de prendre pour modèle ou la Suisse ou l'Union Sud-africaine? Je ne le crois pas. Une troisième solution est concevable, et elle est, si je ne me trompe, tout à fait dans la ligne, sinon des racismes et des nationalismes qui triomphent en ce moment, du moins de la marche des institutions libérales qui ont procuré aux Etats démocratiques la paix confessionnelle. Cette troisième solution consisterait à reconnaître que l'enfant n'appartient en première ligne, ni à son pays (*regio*), ni à sa race (*stirps*), mais à lui-même, et qu'il a le droit d'être instruit dans la langue de son choix.

Evidemment, tant qu'il est mineur, c'est son père ou sa mère qui décident pour lui – comme en matière religieuse, ici encore. On a vu dans l'Afrique du Sud, et en Belgique

1) Léon Bauwens. *Régime linguistique de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen*. Bruxelles 1933.

aussi, des parents demander que leur enfant fût envoyé dans une école où l'enseignement ne se donnait pas dans la langue que l'enfant parlait chez lui. (Il pouvait y avoir à une telle demande plusieurs raisons utilitaires ou patriotiques: procurer à l'enfant dès son jeune âge le bénéfice d'une initiation complète dans une seconde langue, primait aux yeux de ces parents l'avantage de conserver intacte une tradition familiale). Cette requête des parents contredisait les principes posés par la loi; elle a été refusée. On peut se demander si, au point de vue des intérêts supérieurs de l'Etat, une telle manière de faire est sage. Ce que des recherches expérimentales récentes ont montré, c'est qu'elle ne peut pas se défendre par un désir de protéger les intérêts de l'enfant contre un tort que ses parents risqueraient de lui faire.

Un directeur d'école de la colonie du Cap, M. E. T. Logie a, très exceptionnellement, obtenu la permission d'enfreindre la lettre de la loi sud-africaine et de donner dans son école à des enfants en partie anglais, en partie afrikaans, un enseignement effectivement bilingue: la même leçon était, par exemple, donnée en afrikaans, puis récitée en anglais ou vice-versa; les enfants anglais répondaient mieux le jour où les questions étaient posées en anglais, mais les petits Afrikaans avaient leur revanche la fois suivante. L'expérience s'est poursuivie pendant quatre années. Elle a donné lieu ensuite à un contrôle méthodique fait avec toutes les ressources et toutes les précautions de la pédagogie expérimentale. On a mesuré le rendement des élèves dans leur langue maternelle, dans la seconde langue, en arithmétique (cette branche étant choisie comme épreuve d'intelligence logique) et en géographie (pour voir ce que donnait une branche moins formelle). Des écoles unilingues, anglaises ou afrikaans, ont servi de point de comparaison. Le résultat a été entièrement favorable à la tentative originale et hardie de M. Logie: sur aucun point ses élèves ne se sont trouvés inférieurs à leurs camarades instruits de la façon usuelle, et pour la seconde langue ils ont eu sur tous les autres une avance considérable. Ce bilinguisme des individus n'est-il pas tout à l'avantage d'un Etat bilingue?

Pour M. Logie, cette expérience peut être considérée comme une preuve de l'extraordinaire importance du facteur affectif. Ici la seconde langue a été présentée par le même maître que la première, avec la volonté arrêtée de ne pas faire de différences entre elles. Les enfants étaient dans les meilleures conditions pour que les récréations qu'ils passaient avec leurs camarades ne les divisassent pas en camps linguistiques, mais au contraire les incitassent à une fraternité de bon aloi, à laquelle leur apprentissage de la seconde langue trouvait son profit.

Mais, nous l'avons dit, les problèmes que soulève le bilinguisme sont trop complexes pour qu'il ne soit pas indispensable de continuer le travail de recherche.

Pädagogische Wahrhaftigkeit

aus einer Vorlesung „Allgemeine Pädagogik“ von Professor Dr. Paul Häberlin, Basel, nach einer vom Dozenten durchgesehenen Nachschrift von Peter Kamm, Netstal

Stellen Sie sich einmal vor, daß Ihre eigene Erziehung in völliger Ehrlichkeit, Offenheit, Wahrhaftigkeit zwischen Ihnen und Ihren Eltern, zwischen Ihnen und Ihren Lehrern

vonstatten gegangen wäre! Glauben Sie nicht, daß Ihr Verhältnis zu Eltern und Lehrern sich unter diesen Umständen total anders gestaltet hätte?