

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 8 (1986)

Heft: 1

Artikel: L'espéranto vu sous l'angle psychopédagogique

Autor: Piron, Claude

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786410>

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: 19.01.2026

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

L'espéranto vu sous l'angle psychopédagogique

Claude Piron

L'auteur a étudié une série de rapports relatifs à l'enseignement de l'espéranto. Très divers quant à l'époque et au lieu, ces rapports soulignent tous que cet enseignement plaît beaucoup aux élèves, ce qu'on peut attribuer à cinq facteurs: l'espéranto est motivant, concret, dépourvu d'arbitraire, rapidement assimilable et stimulant pour la créativité linguistique. Après avoir analysé ces points, l'auteur traite du transfert positif que l'on a observé entre cet enseignement et l'apprentissage des mathématiques, de la langue maternelle et des langues étrangères. Ce qui différencie l'espéranto des autres branches accessibles avant l'adolescence, c'est qu'il oblige constamment l'élève à coordonner les deux axes que sont, d'une part, la rigueur, la logique et la discipline, et, d'autre part, la fantaisie, la sensibilité et la créativité, ce qui implique un travail intégré des deux hémisphères cérébraux.

Note préliminaire

Le texte proposé ci-dessous est un exposé présenté lors d'un congrès consacré à l'espéranto, réuni sous les auspices du Ministère italien de l'éducation à San Pellegrino du 8 au 15 septembre 1984.

«L'auteur», se dira-t-on sans doute, «est manifestement partial», et effectivement, il serait absurde que je prétende à une parfaite objectivité: je crois à la valeur pédagogique de l'espéranto et j'aimerais que cette conviction soit partagée. Mais je me rends bien compte que je serais plus convaincant si je pouvais offrir des faits une présentation moins unilatérale. Mon exposé va donner l'impression d'être fondé sur une *sélection* des citations, recherches et autres témoignages. Un texte plus équilibré, balançant harmonieusement le pour et le contre, infirmant ou nuancant les résultats de telle expérience par les conclusions de telle autre, susciterait, j'en suis conscient, bien moins de scepticisme.

Malheureusement, je n'ai pas le choix. Comme le constatera tout chercheur qui voudra se plonger dans la documentation relative à l'espéranto,

1. La quasi-totalité (plus de 98% dans mon expérience) des documents purement descriptifs, «neutres», émanent du monde espérantophone et sont en espéranto;

2. les autres documents, ceux qui portent un jugement, c'est-à-dire invitent soit au rejet, soit à l'acceptation de l'espéranto (avec des finalités diverses), ne comprennent guère de textes modérément favorables ou modérément défavorables: le «oui, mais» et le «non, mais» existent à peine (moins de 0,5% dans mon expérience); il semble que le concept «espéranto» polarise les positions;
3. le jugement qu'expriment les documents qui incluent une prise de position est défavorable à l'espéranto (rejet) dans la grande majorité des cas: 84% dans un échantillon aléatoire de la documentation que j'ai consultée, qui comprend plus d'un millier de textes;
4. si l'on classe les documents portant un jugement selon qu'ils se fondent ou non sur l'étude des faits, on obtient la même répartition: il y a *corrélation positive absolue* entre «étayé par des faits vérifiables» et «favorable» d'une part, entre «ne contenant aucune référence» et «défavorable» d'autre part.

Cette dernière constatation est si invraisemblable que le lecteur, selon toute probabilité, aura de la peine à l'accepter. Il l'attribuera sans doute à une sélection opérée, consciemment ou non, dans la documentation. Que puis-je faire, sinon l'inviter à faire lui-même la recherche qui lui permettra d'en avoir le coeur net?

S'il prend par exemple le cas de la littérature, il constatera que, abstraction faite des dépliants et simples feuillets d'information, *tous* les auteurs qui affirment qu'il y a en espéranto une littérature originale digne de ce nom citent les textes qu'ils ont étudiés, appliquent les critères normalement utilisés en critique littéraire, présentent un exposé historique ou font des comparaisons concrètes avec d'autres littératures, c'est-à-dire attestent par leur manière de traiter le sujet qu'ils ont étudié la question; le lecteur sceptique trouve dans leurs publications tous les éléments nécessaires pour procéder lui-même à la vérification.

Par contre, *aucun* des auteurs, très largement majoritaires, qui affirment: «L'espéranto n'a pas de littérature» n'étaye cette assertion. Elle est présentée comme allant de soi et n'est assortie d'aucune référence, comme s'il s'agissait d'une évidence telle qu'aucune vérification n'est indiquée. Le lecteur est ainsi orienté d'emblée et ne sait où s'adresser pour contrôler ce qu'il en est.

En l'occurrence, on peut résumer la situation sous forme de loi:

Si un auteur affirme: «L'espéranto n'a pas de littérature», il ne fournit aucune référence à des textes publiés et son jugement global sur l'espéranto est négatif.

Si un auteur affirme: «L'espéranto a une littérature comparable à celle de bien des langues», il étaye son affirmation, manifeste une familiarité avec ce qui se publie en espéranto et son jugement global sur cette langue est positif.

La même constatation peut être faite dans les domaines les plus divers. Prenons par exemple celui de la typologie linguistique. La *totalité* des auteurs qui disent: «L'espéranto est une langue flexionnelle, analytique, indo-européenne de par ses structures» ne s'appuient ni sur une analyse linguistique des grammaires et autres ouvrages décrivant la langue, ni sur des enregistrements sonores ou des études de texte. La *totalité* des auteurs qui déclarent: «L'espéranto est une langue non-flexionnelle; la plupart des énoncés peuvent y prendre une forme analytique ou synthétique au gré du locuteur; son mode de structuration n'a d'équivalent dans aucune langue indo-européenne» justifient leur assertion en produisant des faits qui ne prêtent guère à controverse et se fondent sur l'analyse de la langue telle qu'elle est utilisée et enseignée dans la diaspora espérantophone.

Un clivage identique entre «fondé sur l'étude des faits» et «non fondé sur l'étude des faits» — avec un invraisemblable «100% contre 0%» — se retrouve dans le domaine pédagogique. Si, dans l'article qu'on va lire, je ne présente aucune expérience, aucun témoignage, aucun rapport de recherche défavorable à l'espéranto comme branche d'enseignement, c'est tout simplement parce qu'en dix ans de recherche je n'en ai pas trouvé. J'ai le sentiment d'avoir tout fait pour me documenter honnêtement, mais c'est peut-être une impression subjective. C'est pourquoi si un lecteur a connaissance d'un document qui, partant d'une base concrète (expérimentation, témoignage, recherche, observation), s'inscrit en faux contre les résultats que je vais présenter, je le prie instamment de m'en communiquer la référence. *

Une étude historique révèle que, chaque fois qu'il est proposé de faire une place à l'espéranto dans l'enseignement, une série d'objections est immédiatement présentée, qui ne varie guère selon l'époque et le pays. On peut les résumer comme suit:

1. L'espéranto n'est pas une langue à part entière, puisqu'elle a été créée par un seul homme et qu'une vraie langue est toujours associée à un peuple.
2. Il est rigide et inexpressif.
3. Il n'a pas d'histoire et de littérature et n'a produit aucune culture.
4. Personne ne le parle: il n'a donc aucune utilité.
5. Même sur le plan de la communication interculturelle, c'est une solution déraisonnable puisque la langue internationale est aujourd'hui l'anglais (en 1900, on disait: le français).
6. Il conduit au nivellement et à la destruction des particularismes culturels.
7. Il provoque des interférences avec la langue maternelle et les autres langues.

Pour mieux fixer les idées, voici trois citations représentatives:

1. «On peut tout traduire en espéranto, mais on ne peut rien exprimer (...). Certes, l'espéranto s'apprend facilement et même avec plaisir: les enfants aiment la nouveauté jointe à la facilité. L'espéranto les leur offre; il devient un jeu, comme tel système de géographie amusante ou d'histoire en images. L'enfant recherche instinctivement le langage le plus enfantin, comme correspondant à son état d'esprit et de développement. Or il y a deux sortes de langues enfantines: les patois, les langues artificielles. Les enfants les apprennent très vite et avec plaisir, avec d'autant plus de plaisir que dans toute langue non évoluée, il y a possibilité d'inventer et de combiner des mots; mais plus tard, après des résultats très rapides, on s'aperçoit qu'ils sont incapables de parler ou d'écrire correctement leur langue maternelle.» (de Reynold, Gonzague, «Le problème de la langue internationale», *Revue de Genève*, mai-juin 1925, p. 631).
2. «Outre l'argument de l'utilité pratique dérisoire de l'espéranto, un autre argument peut être formulé contre l'enseignement de cet idiome à l'école: c'est sa parenté trop étroite avec des langues que les élèves, une fois, apprendront sans doute, mais une parenté telle que les mots de ces langues vivantes ont été chaque fois déformés pour s'adapter au système. Un tel bagage ne pourra que créer chez l'enfant des interférences, donc des confusions.» (Pellaton, Jean-Paul. «Une langue universelle à l'école? Mieux que l'espéranto: l'anglais», *Nouvelle Revue de Lausanne*, 27 septembre 1975, p. 9).
3. «L'espéranto ne correspond pas aux objectifs assignés à l'enseignement des langues vivantes, étrangères aussi bien que régionales, qui allant au-delà d'une simple transcription linguistique, comprend également l'accès à une culture et, pour les langues étrangères, à une civilisation. Or, l'espéranto, langue créée pour les besoins de la seule communication, ne correspond pas à ce souci.» (Réponse du Ministre de l'éducation nationale, M. Savary, à M. le député Ph. Marchand, *Questions et réponses*, Paris: Assemblée nationale, 8 février 1982, réponse n° 8531).

Pour ne pas influencer le lecteur, je n'oppose rien, dans la présente note préliminaire, à ces diverses objections. J'ajoute toutefois à mon exposé une annexe où le lecteur trouvera les commentaires que m'inspirent les objections et citations qu'il vient de lire.

Une branche particulièrement aimée

L'histoire de l'enseignement est marquée par une succession de modes. Très souvent, un nouveau système pédagogique est adopté avec enthousiasme, fait l'objet de nombreux rapports dithyrambiques, puis disparaît petit à petit sous le coup de critiques de plus en plus âpres et pertinentes.

L'espéranto n'a jamais fait partie des pédagogies à la mode, mais il n'appartient pas non plus à celles qui sont mortes de leur belle mort. S'il n'a pas connu le vaste succès de telle ou telle méthode momentanément en vogue, on n'a jamais cessé de l'enseigner à des enfants, depuis 1916 au moins¹, dans un pays ou dans un autre, à titre officiel ou à titre privé. Aussi peut-on porter à son égard un jugement indépendant des circonstances de temps et de lieu. L'unanimité des conclusions tirées de ces expériences n'en est que plus impressionnante.

Le chercheur qui étudie les rapports établis au sujet de l'enseignement de l'espéranto ne peut qu'être frappé par la régularité avec laquelle revient la même observation: cet enseignement plaît beaucoup aux enfants. Ce fait avait déjà été souligné en 1922 par le pédagogue Pierre Bovet² et dans un questionnaire rempli par les élèves eux-mêmes après une expérience d'enseignement de l'espéranto coordonné entre trente classes de cinq pays, 94% des enfants ont déclaré qu'ils considéraient l'espéranto comme «une branche intéressante»³. La question se pose: pourquoi cette branche, plus que beaucoup d'autres, a-t-elle la faveur des écoliers? La réponse tient à cinq facteurs: l'espéranto est motivant, concret, dépourvu d'arbitraire, rapidement assimilable et propre à stimuler la créativité.

L'espéranto est motivant

Les enfants n'aiment guère les branches dont ils ne comprennent pas la finalité. Or, la raison d'être de l'espéranto leur est immédiatement perceptible, car il savent que le monde présente une vaste gamme de peuples et de langues et il leur paraît tout à fait justifié d'utiliser un moyen d'expression conventionnel pour communiquer d'une zone linguistique à l'autre. Il est remarquable que, contrairement à bien des adultes, qui font preuve d'emblée de scepticisme envers l'idée de langue internationale, les enfants ne manifestent presque jamais de réaction négative quand on leur parle de cette possibilité.

Une fois le cours commencé, la motivation à apprendre se renforce considérablement lorsque les enfants constatent qu'ils progressent rapidement. Cette question du rythme des progrès sera reprise ci-dessous.

Un troisième élément qui joue sans doute un rôle dans la motivation est que, en règle générale, les enseignants aiment faire travailler les enfants sur l'espéranto et les élèves réagissent de façon positive à un maître qui aime ce qu'il fait. Pourquoi les enseignants aiment-ils cette branche? Pour les mêmes raisons que les élèves: il est beaucoup moins frustrant d'enseigner l'espéranto que, disons, le français, l'anglais ou les mathématiques.

L'espéranto est concret

L'espéranto est logique comme les mathématiques, mais à la différence de ces

dernières, il est concret et, de ce fait, nettement plus accessible aux enfants. La définition mathématique du *cercle* est une abstraction dont la concrétisation peut assumer les aspects les plus divers, du petit cercle au grand cercle, de la circonférence dessinée sur un papier au rond de métal ou de plastique à usage déterminé. Mais le mot *cercle* est concret: la langue donne au concept une forme définie, perceptible, qui, en espéranto tout au moins, demeure toujours immuable.

Autre exemple: si vous parlez d'adjectif ou d'adverbe, vous vous placez sur le terrain de l'abstraction, mais si vous utilisez des mots comme *granda, bela, forta, nova, grande, bele, forte, nove*, vous conférez au concept grammatical abstrait un signe distinctif concret: la désinence *a* ou *e*.

La pensée abstraite est relativement tardive dans le développement de l'intellect, dont elle représente d'ailleurs le couronnement. Aussi est-elle toujours plus difficile à exercer que la pensée concrète. Nous calculons tous plus facilement avec un papier et un crayon que mentalement, parce qu'en nous servant de ces objets nous donnons une forme concrète aux concepts abstraits que nous manipulons.

En espéranto, la forme grammaticale des mots, les rapports qui existent entre eux dans la phrase et les relations sémantiques entre éléments constitutifs d'une notion complexe apparaissent avec netteté, de façon visible et audible, et donc concrète. C'est pourquoi cette langue permet aux enfants d'acquérir une grammaire générale en procédant de manière parfaitement adaptée à leur besoin de travailler sur du concret.

Les nombreuses classes où les enfants se mettent à correspondre avec des élèves d'espéranto du monde entier offrent un autre aspect du caractère concret de cet enseignement. Aucune langue ne permet de passer aussi rapidement à la correspondance internationale, quelques semaines à peine après le début du cours. De même, l'heure ne tarde pas à venir où le maître apporte en classe des livres publiés dans des pays lointains, par exemple des «Récits anciens du Japon» ou un «Recueil de contes bengalis». L'enseignement de la langue devient ainsi une rencontre avec d'autres cultures, avec d'autres façons de penser, que, en règle générale, les enfants apprécient beaucoup⁴.

L'espéranto est dépourvu d'arbitraire

Les enfants qui apprennent une langue étrangère ont souvent l'impression qu'ils doivent se plier aux décisions arbitraires d'une autorité capricieuse! Tout se passe comme si cette dernière, pour bien faire sentir son pouvoir, avait sadiquement parsemé la langue de pièges en tous genres, placés exprès çà et là pour faire tomber l'enfant et l'empêcher de communiquer avec aisance.

En français, par exemple, les verbes se terminent par *-ez* à la deuxième personne du pluriel de l'indicatif présent: *vous mangez, vous parlez, vous avez*. Mais il y a des exceptions: *vous faites, vous dites*. Les enfants abordent toujours les structures grammaticales comme un tout cohérent; c'est pourquoi tous les petits francophones commencent par dire *vous faites, vous disez*, comme tous les élèves d'autres langues qui apprennent le français. Le caractère capricieux de cette exception ressort avec une netteté toute particulière si l'on considère que dans le cas du verbe *contredire*, la forme parallèle est *vous contredisez*. Ici, c'est *vous contredites* qui serait une erreur!

En anglais, pour former le futur, on utilise les auxiliaires *shall* et *will*. Mais l'application de ce principe n'est pas toujours régulière. Pour exprimer une idée aussi simple que «vous pourrez», on n'a pas le droit d'utiliser le système habituel avec le verbe habituel: on ne peut pas dire *you will can*. Il faut recourir à une formule beaucoup plus lourde: *you will be able to*. Pour les enfants, se plier à toutes ces règles compliquées équivaut à se soumettre à un dictateur cruel qui aurait décidé d'entraver la circulation fluide des véhicules en introduisant à tout bout de champ, de la façon la plus arbitraire, des sens interdits qui empêchent de passer par le chemin naturel et obligent à faire de longs détours dépourvus de justification rationnelle.

L'espéranto ne comporte aucune interdiction capricieuse de cet ordre. Si vous avez appris à dire «vous» (*vi*) et connaissez la marque du futur (*os*), dès que vous savez dire «je peux» (*mi povas*), vous savez, automatiquement, dire «vous pourrez» (*vi povos*). L'idée que la règle normale ne serait pas applicable ne vous vient même pas à l'esprit. L'espéranto présente donc la même rigueur que les mathématiques, et cette cohérence répond à un besoin psychologique profond que la plupart des langues nationales ne peuvent satisfaire: le besoin de pouvoir s'exprimer en toute sécurité, sans avoir peur de trébucher.

L'un des graves problèmes de l'éducation tient au fait que les enfants, pour se développer harmonieusement, ont besoin à la fois de discipline et de liberté. Si la discipline fait défaut, ils croient pouvoir tout se permettre et imaginent que les autres sont à leur service; ils se préparent ainsi à d'amères déconvenues, car la vie n'est pas comme cela. Mais s'il leur manque la liberté, ils perdent leur spontanéité première, leur fantaisie, leur créativité, la capacité de prendre des initiatives et de se tirer par eux-mêmes de situations délicates.

Il est intéressant de constater que l'espéranto exige plus de discipline que les autres langues, mais qu'il autorise aussi bien plus de liberté. L'obligation de marquer le complément d'objet direct par une désinence dite «accusative» illustre bien l'aspect discipline. Pour respecter cette règle, les enfants sont astreints à un exercice constant de la rigueur dans la façon de s'exprimer. Mais ils ne voient pas dans cette règle un piège arbitraire parce qu'ils en comprennent la raison. La règle est ressentie comme d'autant plus justifiable qu'elle s'applique

à tous les mots pertinents, qu'il s'agisse d'un pronom personnel, d'un pronom relatif, d'un nom ou d'un adjectif, alors qu'en français ou en italien, par exemple, le complément d'objet direct a une forme différente s'il s'agit d'un pronom, mais non d'un substantif. En outre, la règle ne paraît pas arbitraire parce que la marque de la fonction ne varie jamais: il s'agit toujours du même *-n*, que l'on ait affaire à un substantif ou à un pronom, à un singulier ou à un pluriel.

Nombreux sont ceux qui citent la langue française comme un modèle de précision. Sans doute ont-ils raison. Mais l'espéranto est plus précis. La phrase française *je l'aime plus que toi* est susceptible de quatre interprétations: «j'aime ce garçon plus que tu ne l'aimes» (*mi amas lin pli ol vi*), «j'aime ce garçon plus que je ne t'aime» (*mi amas lin pli ol vin*), «j'aime cette fille plus que tu ne l'aimes» (*mi amas ŝin pli ol vi*), «j'aime cette fille plus que je ne t'aime» (*mi amas ŝin pli ol vin*). **

L'espéranto est rigoureux, mais les enfants acceptent volontiers les difficultés qu'implique cette rigueur parce qu'elles ont toujours un sens pour la compréhension mutuelle. Par contre, le fait de devoir dire, en français, *un cheval / des chevaux* ou, en anglais, *one child / two children* n'apportent rien à la communication. La fonction grammaticale serait tout aussi bien exprimée si on disait *des chevaux* ou *two childs*. Ces difficultés ont peut-être pour le francophone ou l'anglophone une signification historique, mais pour les étrangers elles ne représentent qu'une complication qui rend l'expression plus malaisée et retarde le moment où ils posséderont une parfaite maîtrise de l'idiome. La situation est bien différente en espéranto: ici, toutes les difficultés ont une signification grammaticale ou sémantique. Elles rendent la formulation plus précise, la langue plus cohérente, l'ordre des mots plus libre.

S'il est plus rigoureux que beaucoup de langues, l'espéranto laisse à son usager bien plus de liberté. Dans combien de langues a-t-on le choix entre une formule analytique et une formule synthétique, entre une forme substantive, adverbiale ou verbale, pour exprimer, par exemple, le mode de déplacement? Pour rendre l'idée «j'irai en train», l'espérantophone peut dire aussi bien *mi iros per trajno* *** que *mi iros trajne* ou *mi trajnos*: le choix de la formule sera déterminé par l'humeur du moment ou par l'effet stylistique recherché. Dans combien de langues, pour dire «je vous aiderai», a-t-on le choix entre diverses constructions, comme en espéranto, où l'on peut dire *mi helpos vin*, *mi vin helpos*, *mi al vi helpos* ou *mi helpos al vi*? Les enfants apprécient beaucoup cette liberté, qui revêt en outre l'avantage de les familiariser avec les manières très variées qui existent, dans les différentes langues du monde, pour exprimer une même idée.

La même rigueur se retrouve dans le vocabulaire et là aussi elle confère au locuteur une très grande liberté. Si vous avez appris les monèmes *sam*, «même», et *ano*, «membre», «personne appartenant à», vous pouvez non seulement former vous-même, sans risque de vous tromper, la traduction de notions existant dans

votre langue, comme «compatriote» (*samlاندano*) ou «coreligionnaire» (*samreligiano*), mais vous savez aussi que vous pouvez inventer des mots comme *samrasano*, «homme de la même race», *samklubano*, «membre du même club», *samlingvano*, «personne qui parle la même langue», lesquels n'ont pas d'équivalent exact en français.

Faire preuve de rigueur, cela signifie ne pas tolérer d'exception. C'est pourquoi la rigueur de l'espéranto est source de liberté. Si l'on sait d'avance que l'on ne doit pas craindre les embûches que risquent d'introduire des exceptions inattendues, on se sent libre, parce qu'on se sent en terrain sûr.

L'espéranto est rapidement assimilable

Le système métrique s'apprend plus vite que le système britannique traditionnel de poids et mesures. Lorsque, il n'y a pas si longtemps, douze pence valaient un shilling et vingt shillings une livre sterling, calculer le prix d'une marchandise dont la quantité était exprimée en livres anglaises et en onces était nettement plus compliqué que de calculer en francs la valeur d'un article dont le poids est formulé en grammes et en kilos. Pourquoi? Parce que le système métrique est plus cohérent.

On assimile donc un système cohérent plus vite qu'un système incohérent. Aussi les progrès en espéranto sont-ils très rapides^{5,6}. Lors d'une expérience faite récemment à Zagreb, on a constaté que les enfants avaient une plus grande capacité d'expression en espéranto au bout de douze heures qu'en allemand après quatre années d'étude. Quiconque a enseigné les deux langues ou en connaît les caractéristiques ne verra là rien d'étonnant.

En espéranto, dès qu'on a appris un monème, on peut l'utiliser. La durée nécessaire pour apprendre uniquement la conjugaison complète d'«avoir» et «être» en espagnol suffit pour apprendre, en espéranto, la conjugaison complète de tous les verbes. (Le terme «conjugaison» n'est pas correct, linguistiquement parlant, puisque l'espéranto n'est pas une langue flexionnelle, mais il est acceptable dans le présent contexte, où l'on se borne à comparer des langues).

La rapidité des progrès est un facteur très encourageant pour l'élève, mais elle satisfait aussi le maître, qui n'a pas longtemps à attendre pour rendre la classe plus vivante, en organisant des sketches ou une correspondance internationale. Si le cours s'étend sur plus d'une année scolaire, il peut, dès la deuxième, passer à la littérature et faire travailler les enfants sur des textes des cultures les plus diverses, ce qui représente pour eux une occasion incomparable d'élargir leur horizon.

L'espéranto stimule la créativité

Depuis longtemps déjà les pédagogues ont remarqué que plus l'enfant était actif, mieux il apprenait et plus il était content d'apprendre. Malheureusement,

un enfant qui étudie une des langues généralement enseignées en Europe doit, dans une large mesure, faire abstraction de sa créativité langagière.

Vous avez tous, certainement, appris une langue étrangère, sans doute pendant de longues années. Lequel d'entre vous pourra, par réflexe, en une fraction de seconde, nous dire comment on traduit «truie» en allemand ou en anglais? Ce mot — *Sau, sow* — a dû être découvert et mémorisé passivement. En espéranto, quand vous avez appris le monème *pork*, «cochon», et les monèmes *in*, «être du sexe féminin», et *-o*, qui marque la fonction substantive, vous savez que la femelle du cochon s'appelle nécessairement *porkino*. L'étudiant d'espéranto recrée la langue de l'intérieur à tout instant, de façon active, en partant des éléments qu'il a appris et en les combinant entre eux.

Si j'enseigne l'espéranto à un élève qui veut exprimer dans cette langue le concept «condisciple», je peux lui dire — ce qui serait impossible dans le cas de bien d'autres idiomes — «forme le mot toi-même, tu sais tout ce qu'il faut pour cela». L'élève dira peut-être *kunlernanto, samklasano, samlernejano, kunlernejano, kunstudanto, lernokunulo* ou *studkunulo*.**** Tous ces mots sont corrects, puisqu'ils expriment bien l'idée, chacun avec sa nuance particulière. En espéranto, la combinatoire joue un rôle plus important que la mémoire. Or, qu'est-ce que la créativité, sinon l'art de combiner sur un mode nouveau les éléments dont on dispose?

Tous ceux qui ont enseigné l'espéranto aux enfants ont constaté que cet enseignement stimulait l'imagination créatrice, qualité extrêmement importante, puisque c'est d'elle que nous nous servons pour résoudre la plupart des problèmes qui se présentent dans la vie.

Tous les enfants, à l'âge de deux, trois ou quatre ans, passent par un stade pendant lequel ils ne cessent de créer des mots nouveaux en combinant les éléments linguistiques qu'ils empruntent au langage des adultes. Mais très souvent, ces trouvailles, généralement d'une parfaite logique, suscitent le rire ou — d'autant plus souvent que l'enfant grandit — la réaction: «on ne dit pas comme cela, on dit comme ceci». Les parents et les instituteurs ont raison de corriger l'enfant, car il est important de pouvoir s'exprimer conformément aux normes linguistiques, mais ce n'en est pas moins une réalité psychologique que cette façon de faire, si raisonnable qu'elle soit, étouffe une fécondité à laquelle il aurait été bon de pouvoir laisser libre cours.

Les enfants qui apprennent l'espéranto retrouvent avec une grande joie le droit de composer des mots par combinaison d'éléments préalablement appris, et ils acceptent très bien que ces mots ne soient compréhensibles que s'ils se conforment aux règles rigoureuses de la langue. Ainsi, deux qualités que l'on a coutume d'opposer — la logique et la fantaisie — peuvent se coordonner en une expérience d'une grande richesse psychologique.

Il existe en espéranto un suffixe *ingo* qui permet de former des mots tels que *kandelingo*, «chandelier», *plumingo*, «porte-plume», *cigaredingo*, «porte-cigarette», etc. Un jour, dans une classe d'espéranto, un garçon a composé la phrase: *la uniformulo, kiu, sur sia ĝendarmingo, ***** direktis la trafikon*, «l'homme en uniforme qui, du haut de son *gendarmingo*, dirigeait la circulation». Il a utilisé une expression amusante, qui disait bien ce qu'elle voulait dire, parfaitement correcte en espéranto même si, selon toute vraisemblance, il était le premier dans l'histoire du monde à avoir employé le mot *gendarmingo*.

Très souvent, ces créations linguistiques, intraduisibles dans la langue maternelle, rendent un son poétique. La jeune élève qui a écrit un jour: *grizis antaŭ ni la nebulo*, «le brouillard *grisoyait* devant nous», était incapable d'exprimer la même idée en français, sa langue maternelle. Dans quelle autre langue enseignée à l'école assiste-t-on à de tels actes créateurs dès la première année de cours?

L'intelligence et les mathématiques modernes

Pourquoi les opérations sur les fractions exigent-elles tant de temps pour un si grand nombre d'enfants avant d'être maîtrisées? Parce qu'il s'agit de rapports entre rapports et qu'établir des relations entre des relations est pour l'intellect ce que Pierre Janet appelait «une opération coûteuse». Or, on peut enseigner l'espéranto de manière à faire travailler les enfants sur des rapports entre rapports, mais dans des conditions moins pénibles que dans le cas des fractions, parce que l'exercice se déroule dans un cadre plus concret. Ce qui permet cet exercice, c'est qu'en espéranto les rapports portent des marques visibles et que dans cette langue de nombreuses formes peuvent être déduites par un raisonnement logique.

La formule *amika*, «amical», est à *amiko*, «ami», ce que *frata*, «fraternel», est à *frato*, «frère», qui est une application de la règle générale, valable pour tout l'espéranto

$$\frac{A_a}{A_o} = \frac{B_a}{B_o}$$

Ceci permet de poser à l'enfant qui a appris les mots *frato*, «frère», et *amiko*, «ami», des questions comme: si je te dis que «fraternel» se dit *frata*, comment traduiras-tu «amical»? Ou inversement: si *frata* veut dire «fraternel», que signifie *amika*?

Si nous introduisons maintenant un rapport supplémentaire tel que:

$$\frac{A_{ino}}{A_o} = \frac{B_{ino}}{B_o} \quad \text{ou} \quad \frac{amikino}{amiko} = \frac{fratino}{frato}$$

c'est-à-dire

$$\frac{"amie"}{"ami"} = \frac{"sœur"}{"frère"} ,$$

nous pouvons leur poser des questions analogues au sujet de «amie». Mais nous pouvons aller plus loin, et nous atteignons le niveau des rapports entre rapports lorsque nous demandons, profitant de l'occasion pour leur apprendre un mot français peu employé: comment dirais-tu en espéranto «sororal» (adjectif correspondant à «soeur»)? Pour bien répondre, l'enfant doit combiner le rapport *a/o* avec le rapport *ino/o* et arriver ainsi à la solution: *fratina*.

Les psychologues qui ont étudié l'intelligence et cherché les moyens de la mesurer ont remarqué qu'une des fonctions de l'intelligence consistait à envisager deux axes en même temps et à les combiner en un raisonnement unique. Pourquoi un enfant de quatre ans ne comprend-il pas que si l'on verse de l'eau d'un verre long et étroit dans un verre bas et large la quantité de liquide demeure constante? Parce qu'il n'arrive pas à intégrer les deux dimensions en un même raisonnement. Il ne saisit pas que ce qui est perdu sur l'axe vertical est gagné sur l'axe horizontal⁷. C'est à cause de ce rapport entre l'intelligence et la capacité de raisonner en suivant en même temps deux axes que les tests d'intelligence comprennent généralement l'épreuve appelée *Progressive Matrices*, de Raven, où le sujet doit déduire la figure complexe correcte qui se situe à l'intersection de deux axes aux extrémités desquels sont représentées deux figures plus simples.

On peut facilement utiliser l'espéranto pour exercer les élèves à pratiquer le raisonnement sur deux axes. Par exemple, lorsqu'ils ont appris quelques «corrélatifs», on peut leur présenter un tableau lacunaire comme celui-ci:

<u>kie</u>	?	<u>ie</u>	<u>nenie</u>
où		quelque part	nulle part
<u>kio</u>	<u>tio</u>	?	<u>nenio</u>
quoi	cela		rien
<u>kiam</u>	<u>tiam</u>	<u>iam</u>	?
quand	alors	un jour	

et leur dire: quels sont les mots espérantos qu'il faut mettre là où il y a des points d'interrogation et quels sont leurs équivalents français?

En général, les enfants aiment beaucoup ces exercices. Ils sont heureux de découvrir par eux-mêmes que «là» se dit *tie*, que «quelque chose» se dit *io*, que «jamais» se dit *neniam*.

Une autre fonction importante de l'intelligence est la capacité de procéder à des classifications. C'est précisément pour favoriser une maîtrise plus rapide de cette fonction intellectuelle que l'on a introduit dans les écoles primaires de plusieurs pays la mathématique ensembliste. L'enseignement de l'espéranto offre de nombreuses occasions de s'exercer à ce type de raisonnement.

Par exemple, lorsque les élèves ont appris que le concept «poisson» s'exprime par le monème *fiŝ* et que *isto* est la marque de la personne qui s'occupe professionnellement de quelque chose, on peut leur demander: que signifie *fiŝisto*? Beaucoup répondent: «pêcheur», mais il peut y avoir dans la classe quelques élèves qui diront: «poissonnier». Cette divergence est intéressante. Le maître peut profiter de l'occasion pour faire remarquer que le *fiŝisto* — personne qui a une activité professionnelle en rapport avec les poissons — appartient à un vaste ensemble que l'on peut subdiviser en trois sous-ensembles dont les étiquettes seront respectivement *fiŝkaptisto*, *fiŝvendisto*, *fiŝbredisto*. Il s'agira en même temps d'un enseignement de la langue maternelle si l'on amène les enfants à trouver les noms respectifs de ces trois professions dans leur propre langue («pêcheur», «poissonnier», «pisciculteur»).

A Genève, les statistiques officielles distinguent entre Genevois, confédérés et étrangers. Un jour, j'utilisais dans un cours d'espéranto un texte où se trouvait le mot «confédéré» employé comme adjectif et j'ai dit à la classe: «Nous n'avons pas encore vu ce terme, mais vous savez tout ce qu'il faut pour l'inventer vous-même». Plusieurs solutions ont été proposées, parmi lesquelles *eksterkantona* et *alikantona*. La discussion qui a suivi évoquait un cours de mathématique ensembliste tel qu'on en donne actuellement dans l'enseignement primaire. Elle a abouti à préciser que *eksterkantona* n'était pas le terme correct, parce que l'ensemble «eksterkantona» inclut deux sous-ensembles, auxquels correspondent respectivement les mots *alikantona*, «d'un autre canton», «confédéré», et *alilanda*, «d'un autre pays», «étranger» (ou *eksterlanda* «de l'extérieur du pays», «étranger»). L'élève qui avait proposé *eksterkantona* avait appliqué la structure de *eksterlanda* sans réfléchir au fait que les personnes venant de l'extérieur du canton pouvaient par le fait même venir également de l'extérieur du pays.

Permettez-moi de vous citer un autre exemple de relation entre espéranto et mathématiques. La langue de Zamenhof peut également être d'un grand secours lorsqu'on apprend aux élèves à calculer en différentes bases. En espéranto, le fait que l'on calcule en base 10 est clairement perceptible, puisqu'on dit:

<u>unu</u>	<u>du</u>	<u>tri</u>	<u>naù</u>	<u>dek</u>
(1)	(2)	(3)		(9)	(10)
<u>dek unu</u>	<u>dek du</u>	<u>dek tri</u>	...	<u>dek naù</u>	<u>dudek</u>
(11)	(12)	(13)		(19)	(20)
<u>dudek unu</u>	<u>dudek du</u>	<u>dudek tri</u>	...		
(21)	(22)	(23)			

Pour apprendre à calculer en base 5, il suffit que l'élève applique le même système:

<u>unu</u>	<u>du</u>	<u>tri</u>	<u>kvar</u> (4)	<u>kvin</u> (5)
<u>kvin unu</u>	<u>kvin du</u>	<u>kvin tri</u>	<u>kvin kvar</u>	<u>dukvin</u>
<u>dukvin unu</u>	<u>dukvin du</u>	<u>dukvin tri</u>	...	

Remarque intéressante: en l'occurrence, ce n'est pas un instituteur qui s'est rendu compte de l'aide que l'espéranto pouvait apporter à un point délicat du programme actuel de mathématiques, mais un de ses élèves d'espéranto⁸.

Influence sur la maîtrise de la langue maternelle

Presque tous les enseignants qui ont donné des cours d'espéranto ont remarqué qu'il exerçait une influence favorable sur la maîtrise de la langue maternelle. Voici, à cet égard, une citation intéressante. Je l'extrais d'un rapport établi par un instituteur américain enseignant aux Iles Hawaii:

Je dois dire en toute franchise que ce n'est pas sans réticence que j'ai accueilli l'idée d'enseigner l'espéranto dans ma classe. Cette branche paraissait parfaitement inutile pour des enfants qui avaient déjà besoin de tout le temps disponible pour bien apprendre l'anglais. Nous avons fait l'essai et je dois avouer que les résultats ont été surprenants (...). Même si cet espéranto ne parvient jamais à devenir une langue mondiale, il a appris à mes élèves plusieurs choses importantes (...). L'espéranto les a beaucoup aidés à comprendre les structures de phrase de notre propre langue, il les a aidés à sentir la différence entre nom et verbe, entre sujet et objet. Il a aussi contribué à augmenter leur vocabulaire anglais; en fait, chez certains des élèves les plus en retard, il a enrichi leur vocabulaire dans une mesure remarquable.⁹

On maîtrise un domaine beaucoup mieux si, lorsqu'on l'apprend, on peut se reporter à une référence. Dans l'étude de la langue maternelle, l'espéranto fournit cette référence à laquelle on peut constamment comparer la langue des élèves. Comme cette référence s'acquiert rapidement et se caractérise par un degré élevé de cohérence, elle peut contribuer à préciser de nombreux points, tant en grammaire qu'en vocabulaire.

Préparation à l'étude d'autres langues

Quelle que soit la méthode appliquée, apprendre une langue étrangère implique toujours deux opérations: se déconditionner du code qu'est la langue maternelle et se reconditionner dans le code de la langue apprise.

Pour passer du français *je vous remercie* à l'allemand *ich danke Ihnen*, il faut modifier la place du pronom et remplacer un complément d'objet direct par un complément indirect. Le francophone qui a appris l'espéranto a vraisemblablement commencé par dire, en suivant la structure française, *mi vin dankas*, mais il n'a pas tardé à remarquer que l'on disait aussi *mi dankas vin* et *mi dankas al vi*. Il a ainsi appris à relativiser la structure de sa langue maternelle — il s'est déconditionné par rapport à elle — sans faire l'expérience désagréable de l'erreur. Il s'est préparé de la sorte à l'utilisation correcte de la formule allemande.

En outre, si les langues qu'il étudie par la suite appartiennent aux familles germanique ou romane, l'enfant qui a appris l'espéranto a acquis un fonds non négligeable de racine utiles. C'est ce qu'illustre bien, par exemple, le nom des saisons: *printempo*, *somero*, *autuno*, *vinthro*.

Il n'est pas étonnant que, comme il ressort de plusieurs études, commencer par apprendre l'espéranto soit un moyen de gagner un an ou deux dans l'étude d'une autre langue^{10, 11, 12}. Le groupe de travail créé par le Ministère finlandais de l'éducation pour étudier la valeur pédagogique de l'espéranto a récemment constaté que «les résultats d'expériences pédagogiques (...) montrent, entre autres choses, qu'un cours d'espéranto organisé dans une optique propédeutique améliore considérablement le succès de l'étude des langues étrangères». ¹³

Equilibre affectif

Enseigné à des enfants, l'espéranto favorise la stabilisation de l'équilibre psychique. Notre langue est si intimement liée à notre manière de penser et de sentir que nous nous identifions à elle. C'est une des raisons pour lesquelles toute atteinte à notre langue est vécue comme une atteinte à notre personne. L'expérience montre qu'une personne qui possède l'espéranto s'identifie non seulement à sa langue maternelle, mais aussi à la langue internationale (ce qui explique que tant d'espérantistes se sentent si facilement blessés lorsqu'on parle de la langue de Zamenhof en termes sarcastiques).

Chez l'enfant, cette identification favorise l'équilibre affectif (malheureusement, ce n'est pas le cas chez l'adulte, dont le psychisme est déjà trop solidement structuré). La situation respective de l'espéranto et de la langue nationale aide le moi à se situer. L'espéranto replace en effet la culture nationale à sa juste place: la langue nationale perd son rang de trésor unique, central, supérieur à tout le reste, mais sans rien perdre de sa dignité et de son prestige. (Cela tient au fait

qu'il n'y a pas rivalité entre l'espéranto et la langue maternelle, alors qu'il y a rivalité, par exemple, entre le flamand et le français en Belgique, entre le dialecte local et la langue officielle en Italie). La langue maternelle ne fait que perdre son caractère absolu: elle se relativise.

En outre, l'espéranto est par lui-même un modèle d'équilibre, notamment, comme nous l'avons vu, entre rigueur et liberté, entre la discipline (les exigences du monde extérieur) et l'inspiration (les exigences du monde intérieur).

L'espéranto est également un modèle démocratique et l'attitude démocratique est, psychologiquement, particulièrement saine. Par exemple, en espéranto, une racine de mot est toujours respectée, de même, d'ailleurs que tout autre monème: quels que soient son rôle dans la phrase, sa contribution à la formation d'une notion complexe, elle demeure elle-même. Ce simple fait est un modèle de conduite que notre inconscient peut enregistrer, même si, au niveau conscient, il ne nous vient jamais à l'esprit qu'une personne dans une société puisse être comparée à un monème dans une phrase.

En fait, la contribution de l'espéranto peut être surtout utile dans le cas des enfants peu doués, pas très intelligents, ou de ceux qui, bien qu'intelligents, ont été bloqués dans leur carrière scolaire du fait d'un hasard malheureux ou du manque de compréhension des parents ou d'un enseignant. L'espéranto rend à ces enfants le sens de leur valeur, parce que c'est une branche qu'ils peuvent apprendre à maîtriser à un rythme normal. Sa rigueur leur apprend à se discipliner, mais comme il stimule l'imagination et débloque les inhibitions dans l'expression, à laquelle il associe souvent une saveur poétique, il conduit à une importante mise en valeur du potentiel créateur, avec tout ce que cela a de psychologiquement libérateur.

Les enfants peu doués ou bloqués dans leurs facultés scolaires éprouvent souvent un intense sentiment d'injustice. L'espéranto les aide à cet égard, parce que l'absence d'arbitraire est ressentie comme une manifestation d'équité: si l'élève commet une erreur, c'est parce qu'il a mal raisonné, parce qu'il a péché contre la logique, et non parce qu'il a négligé d'appliquer une règle-piège ou oublié une forme exceptionnelle, aberrante, apparemment due à un caprice de l'autorité. Aussi l'étude de l'espéranto est-elle pour ces enfants une expérience des plus encourageantes, et c'est d'autant plus important que, comme l'ont montré de nombreux auteurs^{14, 15}, le découragement est la cause principale de nombreux échecs scolaires. Le simple fait de pouvoir correspondre avec des enfants du même âge vivant dans des pays lointains redonne un sentiment de valeur à des élèves pour lesquels il est capital de pouvoir reprendre confiance en soi.

Enfin, la possibilité d'utiliser dans l'expression et de discuter en classe de nombreuses nuances dont il n'est pas aussi facile de tenir compte dans la langue

maternelle apporte sa contribution à l'analyse fine de la vie affective, activité d'une grande utilité psychologique. Je pense aux distinctions que l'on peut faire entre *ami*, «aimer», *ameti*, «avoir de l'affection», *amegi*, «aimer passionnément», *ekami*, «éprouver tout à coup un sentiment d'amour», «avoir le coup de foudre», *enamiĝi*, «devenir progressivement amoureux», «s'énamourer», *amadi*, «éprouver un amour durable, stable»; à la gamme que représente une série de mots comme *malĝoja*, *senĝoja*, *neĝoja*, *negaja*, *malgaja*, tous termes signifiant «triste» mais avec des nuances ou des connotations particulières (*malĝoja* est le contraire de «joyeux», *malgaja* le contraire de «gai»: l'espéranto a généralisé à l'ensemble de la langue le système du français *heureux / malheureux*); ou même au jour où, le mot *obeismo* s'étant formé dans une conversation, une discussion intellectuellement enrichissante s'est déroulée autour de la nuance qui sépare l'«obésisme» (si l'on peut ainsi traduire en français le terme spontanément forgé à cette occasion) du conformisme.

Conclusion

Comme l'avait fait remarquer le pédagogue Pierre Bovet, un enfant qui a appris l'espéranto pendant un cours de durée normale sait une langue qu'il peut réellement utiliser¹⁶. Il la maîtrise. Par contre, après six ou sept années d'anglais ou d'une autre langue, la capacité de s'exprimer est encore bien limitée. Un pédagogue français a commenté l'efficacité de l'enseignement des langues dans les termes suivants:

Nous avons constaté qu'au niveau du baccalauréat, un enfant sur cent seulement parvient à s'exprimer correctement dans une langue étrangère.¹⁷

Enseigner l'espéranto présente donc l'avantage, par rapport aux autres langues, que l'on donne effectivement à l'élève un outil qui lui permettra réellement de communiquer. L'enfant s'en rend compte et cela lui donne un sentiment d'accomplissement d'une grande valeur psychologique. Son attitude contraste de façon très marquée avec le découragement que l'on observe au bout d'un an ou deux chez la plupart des élèves qui étudient d'autres langues.¹⁸

Le fait de pouvoir correspondre avec des pays très divers et l'intérêt pour la géographie et pour les cultures étrangères qui en découle répondent à un désir latent, chez l'enfant, d'élargir son horizon et de découvrir le monde.

En fait, l'espéranto est si bien adapté aux besoins psychologiques de l'enfant de 10, 11 ou 12 ans qu'un psychologue mal informé pourrait imaginer qu'il s'agit, non pas d'un moyen de communication aux ambitions mondiales, mais d'un système pédagogique inventé spécialement pour ce groupe d'âges. A ce stade de leur développement, beaucoup d'enfants aiment les codes, les langues secrètes, les nouvelles façons de communiquer. L'espéranto répond à ce goût. Leur intellect, à l'âge en question, fait un grand pas: il passe du stade des opérations concrètes à celui des opérations formelles, pour reprendre la terminologie

de Piaget. L'espéranto, par l'usage constant qu'il fait de la pensée biaxiale, de la classification des concepts en catégories hiérarchisées et des relations entre relations fournit à l'intellect l'occasion de s'exercer précisément dans les domaines où un tel exercice est indispensable si l'on veut que l'enfant, arrivé à ce stade, continue à progresser.

Par ailleurs, l'espéranto représente une branche unique en ce sens qu'il fait travailler à la fois l'intelligence convergente et l'intelligence divergente. Ces concepts, que j'emprunte à mon collègue, le Prof. Massarenti¹⁹, méritent quelques mots d'explication.

Nous utilisons notre intelligence convergente quand, partant d'une série de données, notre pensée nous conduit à la solution d'un problème, qui est la seule solution correcte. Un exemple typique de cette forme de pensée est le problème mathématique classique, qui n'autorise qu'une seule solution, à laquelle on aboutit par déduction en traitant correctement les informations fournies au départ. En espéranto, on utilise l'intelligence convergente quand on forme, à partir d'éléments préalablement appris, des mots comme *fratina*, «sororal», ou *neniam*, «jamais» (voir ci-dessus).

Nous nous servons de l'intelligence divergente quand on nous soumet un problème consistant en une seule question susceptible de nombreuses solutions également justes et bonnes. Nous y avons recours, par exemple, quand nous écrivons une lettre ou quand nous décidons de la manière de meubler ou de décorer un appartement. En espéranto, on utilise la pensée divergente quand on s'entraîne à exprimer la même idée par les formules les plus diverses. Un jour, en classe, mes élèves ont trouvé ensemble 70 façons d'exprimer l'idée «je le trouve bête». Ils avaient dû, pour cela, faire travailler leur intelligence divergente.

Comme l'intelligence convergente a pour siège (chez les droitiers) l'hémisphère cérébral gauche et l'intelligence divergente l'hémisphère cérébral droit, l'espéranto présente cette caractéristique d'harmoniser le fonctionnement des deux hémisphères cérébraux. Je ne connais aucune branche enseignée à l'école qui le fasse dans une mesure aussi large et qui soit accessible aux élèves avant l'adolescence. * * * * *

Arrivé à ce point, je dois vous avouer que pendant toute cette conférence j'ai éprouvé un certain malaise. Il est embarrassant de présenter une branche et de n'en parler qu'en termes élogieux, sans la moindre critique négative. Je me rends bien compte qu'une telle présentation ne peut pas emporter la conviction des sceptiques. Mais que pouvais-je faire? On enseigne l'espéranto à des classes depuis le début du siècle; or, il n'existe pas une seule personne qui, ayant procédé à l'observation scientifique avec toute garantie d'objectivité, ait publié un rapport concluant à un quelconque inconvénient de cet enseignement.

Pourtant, l'espéranto a toujours eu beaucoup plus d'adversaires que de sympathisants. Même aujourd'hui, se présenter publiquement comme partisan de l'espéranto revient souvent à s'attirer des sourires moqueurs et ironiques. Si l'on considère le grand nombre des critiques de l'espéranto, comment expliquer que jamais l'un d'eux n'ait démontré que l'enseignement de cette langue était dépourvu d'intérêt ou que, dans telle ou telle expérience, il avait comporté tels ou tels inconvénients pédagogiques? La seule explication scientifiquement admissible est que, si pareilles critiques n'ont jamais été formulées, c'est que c'était tout simplement impossible.

En revanche, les instances qui ont analysé objectivement les expériences pédagogiques en question, depuis les inspecteurs britanniques en 1916²⁰ jusqu'au groupe de travail du Ministère finlandais de l'éducation en 1984²¹ en passant par la Conférence internationale sur l'enseignement de l'espéranto dans les écoles réunies au Secrétariat général de la Société des Nations en 1922²² concluent avec une remarquable unanimité à la haute valeur pédagogique d'un tel enseignement et soulignent toutes que ces avantages pédagogiques recouvrent des domaines très divers.

Ceux d'entre vous qui voudront bien relire le texte de cette conférence comprendront pourquoi les objections fondées sur l'observation et l'expérimentation font à ce point défaut. Un fait demeure un fait, même si le grand nombre refuse de le regarder en face, même si les amateurs de satire font de l'humour ou de l'ironie à son sujet. Et le fait est que l'espéranto, de par sa structure, répond presque parfaitement aux aspirations et aux besoins d'un jeune intellect en plein développement.

Permettez-moi, pour terminer cet exposé, d'emprunter une citation à un instituteur contraint d'enseigner l'espéranto à sa classe, alors que, personnellement, il n'approuvait pas du tout ce projet. M. Frank J. Lent s'exprime comme suit:

Cela a été pour moi un véritable choc que de voir mes élèves profondément intéressés par cet enseignement. Comme bien des collègues, je me disais: «Ils ne savent déjà pas lire ou écrire leur propre langue, l'anglais, à quoi cela rime-t-il de leur apprendre l'espéranto?» Le premier jour, et chaque jour suivant, se sont révélés extrêmement satisfaisant pour les élèves et pour moi-même et je n'ai pas tardé à perdre mes hésitations à poursuivre le programme jusqu'au bout. La nouveauté de l'enseignement a représenté un attrait incontestable pour chaque élève. Ils ont manifesté le genre d'intérêt que je n'ai jamais vu précédemment que lorsqu'ils s'appliquaient à résoudre une énigme captivante (*when they were engaged in solving a fascinating puzzle*).²³

On s'évitera un tel choc si l'on prend la peine d'étudier de façon approfondie les caractéristiques de l'espéranto. Il apparaît avec clarté à celui qui, connaissant bien la psychologie de l'enfant, découvre l'espéranto que la langue internationale du Dr Zamenhof a été pour ainsi dire faite sur mesure pour le jeune intellect

en cours de maturation. J'espère vivement que les instances de l'instruction publique ou de l'éducation d'un nombre croissant de pays prendront conscience de cette réalité. Il est dans l'intérêt de toutes les sociétés du monde que la jeunesse se soit exercée à coordonner l'activité des deux hémisphères cérébraux, s'habituant dans un même mouvement à penser avec rigueur et à utiliser librement son imagination créatrice.

* A noter que j'ai déjà lancé un appel dans ce sens en 1977 (*Techniques d'Instruction*, 1, 1977, p. 20). Il est resté sans écho.

** *ŝ* se prononce «ch».

*** *j* se prononce comme l'y de *boy*; l'accent tonique est toujours placé sur l'avant-dernière syllabe.

**** *u* se prononce «ou»; *e* «é» ou «è».

***** *ĝ* se prononce «dj».

***** Cette remarque n'est plus valable depuis l'introduction de la pédagogie rénovée du français.

RÉFÉRENCES

1. Société des Nations, *L'espéranto comme langue auxiliaire internationale, Rapport du Secrétariat général adopté par la Troisième Assemblée* (Genève: Société des Nations, 1922), p. 35.
2. Bovet, P., *L'espéranto à l'école* (Paris: Hatier, 1922), p. 8.
3. Zlatnar, P., «Skupen jezik, skupna ideja», *Nasi Razgledi*, 1975, 553, p. 27.
4. Société des Nations, *op. cit.* (réf. 1), p. 18.
5. Wood, R.E., «Teaching the Interlanguage: Some Experiments», *Lektos* (Louisville: Modern Language Association), déc. 1975, p. 68.
6. Parkinson, C.L., *Rapport sur l'enseignement de l'espéranto à Green Lane*, traduction française in *Les Humanités modernes* (Paris: ECO, 1917), p. 14.

7. Piaget, J., et Inhelder, B., «Les opérations intellectuelles et leur développement» in Fraisse, P., et Piaget, J., *Traité de Psychologie expérimentale; t. VII, L'intelligence* (Paris: Presse Universitaires de France, 1963), pp. 131-132.
8. Gacond, C., *Enseignement expérimental de l'espéranto en 4ème et 5ème années primaires, Collège de la Promenade, La Chaux-de-Fonds, mars 1977 - mai 1978* (La Chaux-de-Fonds: Commission 'L'espéranto à l'école', 1979), pp. 20-23.
9. Azevedo, M., *Report to the Coordinator of Project Aloha* (Waianae, Hawaii: Waianae Elementary School, 2.2.1973), p. 1.
10. Sampola, O., «Lerneja Raporto», *Esperanta Finnlando*, 7, 1963.

Sampola, O., «Tarkastuslausunto (Someron yhteiskoulu)», 4ème annexe au rapport du Groupe de travail sur l'espéranto du Ministère finlandais de l'éducation, cf. réf. 13.
11. Halloran, J.H., «A four-year experiment in Esperanto as an introduction to French», *British Journal of Educational Psychology*, 1952, 22.
12. Frank, H., «Valeur propédeutique de la Langue Internationale» in *Actes — Journée d'étude sur l'espéranto, 25 novembre 1983* (Paris: Université de Paris VIII — Vincennes, Institut de linguistique appliquée et de didactique des langues, 1983), pp. 121-136.
13. Opetusministeriön Työryhmien Muistioita, *Opetusministeriön Esperanto-työryhmän Muistio* (Helsinki: Ministère de l'éducation, 1984), p. 28.
14. Dreikurs, R., et Dinkmeyer, D., *Encouraging Children to Learn: the Encouragement Process* (Athènes: Glaros, 1975).
15. Jegge, J., *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit «Schulversagern»* (Berne: Zytglogge Verlag, 1976).
16. Bovet, P., *op. cit.* (réf. 2), p. 5.
17. Roger, H., «Dire la vérité», *Le Monde*, 31 mai 1979, p. 2.
18. *Rapport et Propositions sur l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire* (Berne: Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique, 1976), p. 66.

Cf. également: Piron, C., «Quelques réflexions sur l'introduction de la première langue étrangère à l'école primaire», *Educateur*, sept. 1976, p. 27. (Traduction italienne in *Scuola Ticinese*, 1981, août-sept., 92, pp. 23-24).

19. Massarenti, L., *Créativité et pédagogie de la troisième dimension* (Genève: Université - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 1980), pp. 10-14.

20. Parkinson, C.L., *op. cit.* (réf. 6).

Rapport du Président T. Grindle, membre du Comité de l'Instruction publique, traduction française in *Les Humanités modernes*, *op. cit.* pp. 15-17.

21. Opetusministeriön Työryhmien Muistioita, *op. cit.* (réf. 13).

22. Conférence sur l'enseignement de l'espéranto dans les écoles, *Mémoire*, reproduit in Société des Nations, *op. cit.* (réf. 1), 4ème annexe, pp. 41-44.

23. Lent, F.J., *Report to the Coordinator of Project Aloha* (Waianae, Hawaii: Waianae Elementary School, 2.2.1973), p. 2.

ANNEXE

Commentaires sur les arguments contre l'espéranto reproduits à la fin de la note préliminaire

A. Objections présentées sans citation

1. Les espérantophones ont toujours beaucoup écrit et beaucoup publié, et l'idée que l'espéranto est l'oeuvre d'un seul homme ne résiste pas à l'analyse des documents. Une étude de linguistique diachronique révèle en fait un phénomène sociolinguistique beaucoup plus complexe que ne l'imagine le grand public. L'espéranto est le résultat d'un foisonnement de communications qui s'est déployé d'un bout à l'autre de la planète depuis un siècle entre membres d'une collectivité du type «diaspora». Toutes sortes d'interactions entre personnes d'origines ethniques, culturelles et sociales différentes ont transformé le projet de Zamenhof en une langue vivante par le simple fait de l'usage dans une large gamme de situations interculturelles et de contextes artistiques.

Un exposé détaillé devrait préciser le jeu subtil d'action et de réaction entre écrivains, lexicographes, périodiques, organisateurs de sociétés et simples usagers (notamment les jeunes, les éléments de la collectivité ayant le plus de verve et

les familles où le père et la mère, d'origines différentes, n'ont que l'espéranto comme moyen commode de communication, de sorte que c'est la langue familiale) pour montrer comment l'idiome s'est forgé en pratique; une telle analyse indiquerait que la langue s'est constituée en grande partie sur la base de réseaux d'amitiés transculturelles nouées à l'occasion de contacts épistolaires, de visites mutuelles, de camps, congrès, équipes de travail, rencontres et réunions de toutes sortes où la seule langue utilisée était l'espéranto. Ce processus n'a jamais cessé et se poursuit aujourd'hui. L'abondance des documents que produit le monde espérantophone permet de le suivre sans grande difficulté.

Ramener l'espéranto au contenu de la petite brochure de 1887 — la langue n'avait pas encore de nom à l'époque — est aussi absurde que prendre un verre de vin pour un plant de vigne; c'est nier le rôle capital de l'histoire et du substrat; et c'est méconnaître l'intention explicite de Zamenhof, qui livrait à ceux qui voulaient tenter l'expérience un projet linguistique embryonnaire, parce qu'il fallait «laisser à la vie le soin de le compléter», pour reprendre ses propres termes.

Il avait vu juste: sur la base de son projet, une langue vivante s'est progressivement forgée par l'usage, parce qu'elle répondait à un besoin. L'espéranto est l'oeuvre d'une fraction de la population du monde n'ayant pas le temps, l'argent ou la facilité intellectuelle nécessaire pour apprendre des langues comme l'anglais ou le français, mais animée d'un désir très intense de communiquer avec l'étranger. De même que les créoles antillais sont nés de la nécessité de communiquer entre esclaves de langues très différentes, de même l'espéranto est né du désir d'échanger entre personnes de cultures très diverses. Les premiers ont fondé leur langage sur la manière dont leur parlaient leurs propriétaires blancs; les deuxièmes sur le projet de Zamenhof. Si les modalités sont très différentes au départ, la pulsion au dialogue a été l'agent créateur de langue dans les deux cas.

Par ailleurs, il est inexact de dire qu'une langue appartient toujours à un peuple. Le latin du moyen âge était dépourvu de toute attache ethnique et des langues à statut officiel comme le bahasa indonesien, le pisin de Nouvelle-Guinée ou le swahili, langue nationale de la Tanzanie, sont au départ des *linguae francae* non liées à une ethnie particulière. Ce qui est vrai, c'est qu'il ne peut y avoir langue vivante sans une collectivité décidée à faire vivre cet idiome. A l'heure actuelle, la volonté collective d'utiliser l'espéranto est plus forte que celle qu'on observe dans le cas de certaines langues nationales, comme le romanche, et elle s'appuie sur une population nettement plus importante que la base démographique d'autres langues, comme l'islandais.

2. Le meilleur moyen de juger de la souplesse et de l'expressivité de l'espéranto consiste à lire la poésie originale écrite dans cette langue. Une anthologie qui vient d'être publiée offre au chercheur intéressé 706 poèmes dus à 163 poètes de 35 pays des cinq parties du monde (Auld, 1984). L'analyse des textes et des

enregistrements de conversation révèle que l'expressivité de l'espéranto tient essentiellement à quatre facteurs: les structures grammaticales; la forme de nombreux monèmes; la conservation par les emprunts des harmoniques de la langue de départ; et le système de formation lexicale (Piron, 1985, pp. 17-19). Dans certains cas, l'expressivité vient en outre des connotations qu'ont associées aux éléments linguistiques certains vécus collectifs qui ont marqué le monde de l'espéranto.

3. a) Une langue peut être très vivante même si sa naissance est récente. En Chine, jusqu'en 1918, la seule langue écrite était le *wenyan*, qui diffère autant du chinois écrit d'aujourd'hui que le latin de l'italien. L'espéranto a donc une histoire plus longue que le chinois écrit actuel. Dans certains domaines techniques et politico-sociaux, la terminologie de l'espéranto est plus ancienne que celle du swahili et de l'arabe. L'espéranto est une langue jeune, mais — qu'on pardonne cette lapalissade — chaque langue a été jeune à une époque de son existence, et, en matière linguistique, «jeunesse» n'est nullement synonyme de «non-valeur». La vitalité de l'espéranto d'aujourd'hui rappelle celle du français au temps où Rabelais, Ronsard, du Bellay et d'autres constituaient la langue française écrite, à laquelle on opposait d'ailleurs des critiques analogues à celles qu'on adresse à l'espéranto de nos jours.

b) Le lecteur qui veut se faire une idée de la littérature espérantophone aura intérêt à commencer par lire le chapitre V, «La littérature», du *Que Sais-Je?* n° 1511 (Janton, 1977, pp. 93-111). Il trouvera un aperçu plus bref, mais intéressant, dans Silfer (1982).

c) On prétend souvent qu'enseigner l'espéranto est, du point de vue de la formation culturelle, une aberration. Avant de porter un tel jugement, ne faudrait-il pas faire une enquête pour déterminer quel est le niveau culturel, par rapport à un échantillon comparable de population, d'un échantillon d'espérantophones ou d'anciens élèves d'espéranto? L'activité culturelle est en tout cas intense dans le monde de l'espéranto, comme on le verra en parcourant le programme d'un de ses grands congrès (voir p. ex. le numéro de septembre 1984 de la revue *Esperanto* et le numéro du 7 septembre 1984 de *Heroldo de Esperanto*) ou encore la liste des activités proposées par des institutions telles que la coopérative «Foire des littératures» (LF-Koop), le Centre culturel espérantiste de La Chaux-de-Fonds ou le Service international pour la culture (Internacia Kultura Servo) de Zagreb.

Quant à savoir si l'espéranto a donné naissance à une culture spécifique, quels sont les avantages et les inconvénients de cette situation, quelles en sont aussi les répercussions sur le sentiment d'identité, etc., ce sont là des questions trop complexes pour qu'il soit possible de les aborder ici. Le lecteur intéressé trouvera bon nombre de données et de pistes de réflexion à cet égard dans les publications de Carlevaro (1982), Foster (1982), Piron (1984 et 1985), Tonkin (1968) et Wood (1979).

4. Seule une personne qui n'a pas fait d'enquête et n'a pas cherché à se documenter peut affirmer que l'espéranto n'est parlé nulle part. Le lecteur sceptique lira avec intérêt le récit du tour du monde d'un jeune espérantophone japonais qui s'est mis en rapport à chaque étape avec des habitants du lieu parlant l'espéranto (Deguti Kiotaro, 1973; ce livre peut être emprunté au Centre de documentation et d'étude sur la langue internationale, Bibliothèque de la Ville, 33 rue du Progrès, 2300 La Chaux-de-Fonds). Notons par ailleurs que chaque jour de l'année 1985 il est possible de participer quelque part à une rencontre, une session de cours, un séminaire ou un congrès où l'espéranto est la seule langue de communication. On trouvera une liste non exhaustive de ces manifestations dans *Heroldo de Esperanto*, 30 mars 1985, pp. 1-3. Des témoignages sur l'espéranto parlé ont paru dans le Courrier des lecteurs de *L'Hebdo*, numéros 20 et 21 (15 et 22 mai 1985). Voir également les observations du linguiste italien Bausani (1981). Des renseignements sur les possibilités d'associer la pratique de l'espéranto à des séjours de vacances figurent dans les brochures *Esperanto en Turismo* (Esperantotur — Benelux, 37 / b. 24, rue Montoyer, B - 1040 Bruxelles).

5. Il est vrai qu'une bonne partie de la vie internationale, à notre époque, est réservée aux personnes qui manient suffisamment bien l'anglais. On peut voir dans ce fait une injustice, qui écarte de la vie internationale bon nombre de personnes, souvent très compétentes dans leur spécialité, dont le seul défaut est de ne pas être douées pour les langues.

Personnellement, j'utilise l'anglais dans les hôtels, avec les compagnies d'aviation ou à des fins scientifiques ou commerciales, mais quand je désire pénétrer la réalité d'un pays de l'intérieur, grâce à des contacts et à des discussions nuancées avec des représentants de la population locale qui n'appartiennent pas aux couches socialement privilégiées, je me mets en rapport avec les espérantophones locaux et j'ai ainsi accès à un monde dont l'anglais ne m'a que rarement ouvert les portes. J'ai eu la grande chance de voyager d'un bout à l'autre de la planète pour le compte de l'OMS et j'ai fait cette expérience dans des pays aussi différents que l'Ouzbékistan et le Brésil, la Bulgarie et le Japon.

6. Il arrive que des hommes de lettres, des enseignants, des journalistes dissertent sur le nivellement que provoque la pseudo-culture anglo-américaine; ces auteurs citent pratiquement toujours des faits: modes musicales et autres (rock, blue jeans), influence de la télévision (Dallas), pénétration d'anglicismes dans diverses langues ou impact de tel ou tel élément du modèle américain (p. ex., en Asie du Sud-Est, changement de goût en faveur de l'individu musclé, ressenti comme esthétiquement peu harmonieux par la vieille génération, changement dont a profité la célèbre vedette Bruce Lee). Par contre, ceux qui parlent du nivellement que provoquerait l'espéranto ne produisent jamais aucun fait. Certes, les deux situations ne sont pas réellement comparables, puisqu'il s'agit dans un cas d'un phénomène de société, dans l'autre d'une fraction très minori-

taire, mais l'espéranto existe depuis suffisamment longtemps et a été suffisamment enseigné pour qu'il soit possible de repérer ce nivellement au sein de la collectivité touchée, s'il se produit réellement. Or, l'étude du milieu espérantophone montre:

a) que les personnes qui ont appris l'espéranto ont tendance à étudier plus d'autres langues étrangères que les personnes qui ne l'ont pas appris (Jordan, 1981, p. 1);

b) que les personnes qui ont appris l'espéranto sont en général très attachées à leurs racines culturelles et notamment à leur langue locale: l'auteur de l'une des grammaires les plus prisées de suisse allemand (Baur, 1977) est le rédacteur du bulletin *Svisa Esperanto-Revuo* et l'un des présentateurs des programmes en espéranto de Radio Suisse Internationale; autres exemples: l'écrivain espérantophone Jaume Grau Casas, qui a également publié en catalan, et l'auteur «folklorique» Erwan ar Menga, qui publie en espéranto et en breton;

c) que le référentiel des espérantophones, lorsqu'ils discutent ou écrivent, se révèle interculturel, sans doute parce que le substrat de la langue est international et que la culture associée à l'espéranto a été dès le départ interethnique.

7. Les interférences contre lesquelles mettent en garde les adversaires de l'enseignement de l'espéranto n'ont été signalées dans aucune des recherches faites sur la valeur de l'espéranto comme «propédeutique générale des langues», qui, à l'inverse, font presque toutes état d'un transfert positif (importante bibliographie dans Dahlenburg, 1983). Un cours d'espéranto est, d'une certaine manière, un cours concret de linguistique; aussi aide-t-il à opérer les différenciations nécessaires.

B. Citations

1. a) La jolie formule «On peut tout traduire en espéranto, mais on ne peut rien exprimer» est déjà démentie par certains des exemples donnés dans l'exposé présenté ci-dessus (voir notamment la section «l'espéranto stimule la créativité»). Le meilleur moyen de juger ce qu'il en est réellement consiste à assister à une réunion dont la langue est l'espéranto. On peut aussi écouter à la bibliothèque du Centre Pompidou (Beaubourg, Paris) des cassettes de causeries qui y ont été présentées en espéranto: il est manifeste que l'orateur s'exprime, il ne se borne pas à traduire une pensée préalablement formulée dans une autre langue.

b) «Plus tard (...) on s'aperçoit qu'ils sont incapables de parler ou d'écrire correctement leur langue maternelle». L'expression «on s'aperçoit» n'est assortie d'aucune référence. Sur quoi l'auteur se fonde-t-il pour se prononcer aussi catégoriquement? Mon expérience s'inscrit en faux contre cette affirmation. J'ai

appris l'espéranto quand j'étais à l'école primaire. Tout au long de ma scolarité secondaire, les deux élèves qui avaient constamment la meilleure note de français étaient un de mes camarades qui avait également appris l'espéranto, et moi-même. Le lecteur qui voudra vérifier le niveau en langue maternelle de personnes ayant appris l'espéranto au cours de leur scolarité trouvera dans les bibliothèques de Suisse romande des oeuvres de Charles Baudouin et d'Edmond Privat, qui ont tous deux appris l'espéranto à l'école. Devient-on président de la république si l'on est «incapable de parler ou d'écrire correctement sa langue maternelle»? Franz Jonas, Président de la République autrichienne de 1965 à 1974, était lui aussi un ancien élève d'espéranto, comme il l'a rappelé lui-même à l'inauguration du 55ème Congrès universel d'espéranto à Vienne, le 27 juillet 1970. (On trouvera confirmation de son appartenance au monde espérantophone dans l'article nécrologique que *Le Monde* lui a consacré le 25 avril 1974, p. 14).

2. «Les mots (...) ont été chaque fois déformés pour s'adapter au système» d'où des interférences si l'enfant apprend une autre langue par la suite. Pour être crédible, cette affirmation devrait s'appuyer sur une recherche ou des témoignages, auxquels il faudrait confronter les résultats des études sur l'espéranto en tant que propédeutique générale des langues.

La manière dont l'auteur parle de la déformation des mots atteste qu'il n'a pas procédé à une analyse linguistique et comparative. L'élève qui a appris à écrire *rythme* et *symétrie* en français et qui devra apprendre une orthographe différente lorsqu'il étudiera l'anglais (*rhythm*, *symmetry*) ne sera pas plus désavantagé avec l'espéranto qu'avec bien d'autres langues: que sa première langue étrangère ait été l'italien (*ritmo*, *simmetria*), l'espagnol (*ritmo*, *simetría*) ou l'espéranto (*ritmo*, *simetrio*), le problème d'adaptation sera identique. Ce qui est ici appelé «déformation» est en fait l'assimilation à un ensemble régi par une loi structurale, phénomène bien connu que manifeste chaque langue, tant au niveau orthographique que phonétique ou lexical. Il suffit de penser à la prononciation de mots anglais comme *subtle*, *nation* ou *perceive* pour se rendre compte que, si ce jugement était valable, il faudrait aussi l'appliquer à l'anglais: la «déformation» phonétique qu'ont subie ces mots en passant du latin à la langue de Shakespeare est beaucoup plus grande que celle que l'auteur cité reproche à l'espéranto.

3. Le ministre français de l'éducation nationale considère comme allant de soi que l'espéranto a été «créé pour les besoins de la seule communication». C'est inexact. La création artistique était dès le départ un des buts de la langue. Zamenhof a d'ailleurs composé ce qui est devenu l'espéranto en écrivant des poèmes dans une langue qu'il forgeait au fur et à mesure; il n'a publié son projet que parce qu'il s'était mis à penser dans cette langue. La brochure de 1887 comprenait déjà un poème original. Par ailleurs, le ministre français ne semble pas s'être interrogé sur la manière dont les jeunes qui ont appris l'espéranto se

situent par rapport aux autres en ce qui concerne la connaissance des cultures étrangères en général ou de telle culture en particulier: sa position est a priori. On trouvera une réponse détaillée et documentée à ses arguments dans une publication déjà citée (Piron, 1984).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE L'ANNEXE

- Auld, William, réd. *Esperanta Antologio* (Rotterdam: UEA), 887 pages, 1984.
- Baur, Arthur *Schwyzertütsch — Grüezi mitenand* (Winterthur: Gernsberg-Verlag), 1977.
- Bausani, Alessandro «L'esperanto: una lingua che funziona», *Affari sociali internazionali*, 1981, 1, reproduit in *L'esperanto* (Pise: Edistudio, 1982), pp. 32-36, 1981.
- Carlevaro, Tazio «Sociopsicologia del movimento esperantista», *Parallèles* (Genève: université, Ecole de traduction et d'interprétation, 5, pp. 23-27), 1982.
- Dahlenburg, Till «Die internationale Plansprache Esperanto als Unterrichtsgegenstand», *Der Esperantist*, 19, 3 (119), pp. 50-62, 1983.
- Deguti Kiotaro *My travels in Esperanto-land* (Kameoka: Oomoto), 1973.
- Foster, Peter G. *The Esperanto Movement* (La Haye, Paris et New York: Mouton), 1982.
- Janton, Pierre *L'espéranto* (Paris: Presses universitaires de France), 1977.
- Jordan, David K. *Motivating the gifted high school language student* (San Diego: University of California; El Cerrito: Esperanto League for North America, Inc.), 1981.
- Piron, Claude *Culture et espéranto* (Paris: SAT-Amikaro), 1984.
- Piron, Claude «Espéranto: l'image et la réalité» (à paraître; s'adresser à l'auteur: 25, Rannaux, 1296 Coppet), 1985.
- Silfer, Giorgio «La letteratura esperanto: un fenomeno unico», *Parallèles*, 5, pp. 19-21, 1982.

Tonkin, Humphrey *Code or Culture: the Case of Esperanto* (Philadelphie: University of Pennsylvania), 1968.

Wood, Richard E. «A voluntary non- ethnic, non-territorial speech community» in Mackey, W.F., et Ornstein, J., éd. *Sociolinguistic Studies in Language Contact* (La Haye, Paris et New York: Mouton), pp. 433-450, 1979.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

Auld, William *The development of poetic language in Esperanto* (Rotterdam: UEA, 1976).

Sherwood, Bruce «The educational value of Esperanto study» in R. et V.S. Eichholz, éd. *Esperanto in the Modern World* (Bailieboro, Ontario: Esperanto Press, 1982), pp. 408-413.

Tonkin, Humphrey *An introduction to Esperanto studies* (Rotterdam: UEA, 1976).

Wood, Richard E. *Current work in the linguistics of Esperanto* (Rotterdam: UEA, 1982).

RESUMO

Esperanto el psikopedagogia vidpunkto

La aŭtoro studis serion da raportoj pri esperanto-instruado. Tempe aŭ loke tre diversaj, ili unuanime emfazas, ke tiu instruado plaĉas al la klaso, kio atribueblas al kvin faktoroj: esperanto estas motiviga, konkreta, nearbitra, rapidlerna kaj stimula al lingva kreemo. Post analizo de tiuj punktoj, la verkinto traktas pri la konstatita pozitiva transigo de tiu instruado al lernado matematika, propralingva kaj fremdlingva. Diferencigas esperanton disde la cetera studprogramo antaŭ-adoleska la fakto, ke ĝi konstante devigas la lernanton kunordigi la rigorecan, logikan, disciplinan akson unuflanke kun la fantazia, senta, krea aliflanke, tiel ke unu cerba duono nepre agas interplekte kun la alia.

ZUSAMMENFASSUNG

Esperanto aus pädagogisch - psychologisches Sicht

Der Autor hat eine Reihe von Texten über den Esperanto-Unterricht untersucht. Diese zeitlich und örtlich sehr verschiedenen Berichte betonen einstimmig die Begeisterung der Schüler, die auf fünf Faktoren zurückgeführt werden kann: Esperanto motiviert, ist konkret, enthält nichts willkürliches, kann schnell angeeignet werden und stimuliert die sprachliche Kreativität.

Nach einer Analyse der oben erwähnten Punkte behandelt der Autor die durch den Esperanto-Unterricht verursachten positiven Auswirkungen auf das Studium der Mathematik und der Mutter- und Fremdsprachen. Im Gegensatz zu anderen Lehrobjekten, die ebenfalls vor dem Jungendalter erlernt werden können, zwingt der Esperanto-Unterricht den Schüler, beständig zwei Achsen zu koordinieren, und zwar die Genauigkeit, Logik und Disziplin der Denkprozesse einerseits und die Phantasie, Sensibilität und Kreativität andererseits. Diese integrierte Tätigkeit erfordert eine aktive Teilnahme der beiden Hälften des Gehirns.

SUMMARY

Esperanto and its psychopedagogic importance.

The author studied a series of reports on the teaching of Esperanto. Although quite varied as to time and place, these reports are unanimous in emphasizing how much children like being taught that language. This positive attitude can be ascribed to five factors: children are easily motivated to learn Esperanto, it is concrete, it has no arbitrary constraints, progress is swift and work on that subject stimulates linguistic creativity. After analysing these points, the author deals with the positive transfer that has been observed from the study of Esperanto to the learning of mathematics, the children's mother tongue and foreign languages. What differentiates Esperanto from the rest of the curriculum available before adolescence is that it constantly compels the pupils to coordinate two different approaches — rigor, logic and discipline on the one hand, fantasy, sensitivity and creativity on the other — which implies an integrated working of both halves of the brain.

