

Langues vivantes, français, intégration, et maths : un outil efficace pour apprendre

Par Bernard Sergent

CNRS

Introduction	2
I Le problème	5
II Un atout décisif : la langue intermédiaire	9
1°) Expériences antérieures à celles de Paderborn	9
2°) Les expériences de Paderborn. La L.O.I.	13
3°) Bilan pédagogique	16
III Pourquoi cet avantage propédeutique de l'espéranto ?	17
1°) L'espéranto et les langues étrangères	17
2°) L'espéranto et le français	22
3°) L'aide aux élèves en difficulté	23
4°) Linguistique et intégration	25
IV Que faire ?	28
a) Dans l'enseignement	28
b) La formation des maîtres	29
c) Conséquence vis-à-vis de l'anglais et de la diversification linguistique	30
Appendice A : La lumineuse clarté de l'espéranto	34
Appendice B : Espéranto et grammaire générative	39
Ouvrages cités	41

« Il a été prouvé expérimentalement que l'Espéranto constitue un excellent pont pour l'étude des autres langues »

Mario Pei, professeur à l'université Columbia de New York ¹

Il était une fois un professeur de langues, qui était tout triste parce que ses élèves avaient les plus grandes difficultés à apprendre ce qu'il voulait leur enseigner. Tout ce qu'il tentait n'offrait que de piètres résultats, et même les méthodes modernes avec audio-visuel n'aboutissaient à quelque chose de positif qu'avec une minorité de ses élèves.

Il essaya autre chose. Il avait entendu parler d'une langue créée de toute pièce, et donc, par définition, absolument régulière, sans la moindre exception, sans difficulté grammaticale ou phonétique.

Et voici ce qu'il fit. Comme il avait deux classes de sixième où tous les élèves commençaient en même temps la langue qu'il enseignait, il décida, pour une fois, de ne pas faire le même cours aux deux. Pour l'une des deux, il ne changea rien : il commença son cours de langue normal en début d'année, et le continua jusqu'à la fin de l'année scolaire. A la seconde, il apprit d'abord l'espéranto, et cela pendant la moitié de l'année scolaire. Puis il arrêta, et commença alors seulement à leur apprendre la langue vivante que l'autre classe étudiait depuis le début de l'année.

Ainsi, à la fin de l'année scolaire, la première classe avait étudié la langue vivante pendant un an ; la seconde n'en avait fait que pendant une demi-année.

Il testa les savoirs : aux deux classes, il posa par écrit les mêmes questions, demanda la traduction d'un texte simple. Il regarda les résultats. Les voici : la classe qui avait fait d'abord six mois d'espéranto et, donc, six mois de langue vivante avait de meilleurs résultats que la classe qui avait étudié la langue vivante pendant un an.

Or, ce professeur est multiple. L'expérience que je mentionne a été faite souvent, ses résultats ont toujours été les mêmes, et je mentionne ci-dessous celles qui ont été menées par le Polonais Antoni Grabowski ², par l'évêché d'Auckland (Nouvelle-Zélande) ³, par l'université Wellesley (Ohio) ⁴, par Helen Eaton à l'université Columbia à New York (Etats-Unis) ⁵, celle d'un lycée de New York ⁶, celles réalisées à Sheffield puis à Manchester, en Grande-Bretagne ⁷, celle de l'école d'Egerton Park à Manchester

¹ Cité par Pol Denoël, *L'espéranto dans l'enseignement*, préface du professeur Ernest Natalis, introduction d'Iris Fays (inspecteur de l'E. P.), Liège, Fondation « Maurice Jaunotte-Locquer », 1968, p. 6. Mario Pei est notamment l'auteur d'une *Histoire de la langue anglaise* (*The Story of English*, Allen & Unwin, 1953, rééd. 1972), et d'*One Language for the world*, 1958.

² Ci-dessous, p. 9.

³ Ci-dessous, p. 10.

⁴ Ci-dessous, p. 10.

⁵ Ci-dessous, p. 10.

⁶ Ci-dessous, p. 10.

⁷ Ci-dessous, p. 11.

(Grande-Bretagne) ⁸, celle du collège de Somero (Finlande) ⁹, celle d'Istvan Szerdahelyi à l'université Loránd Eötvös de Budapest (Hongrie) ¹⁰, celle menée en Allemagne, France, Belgique, Grèce et aux Pays Bas par la Ligue internationale des professeurs d'espéranto ¹¹, les importantes expériences de Helmar Frank à Paderborn (Allemagne) ¹², celles de Gianfranca Braschi Taddei à Cesena, de Nino Pala à Cagliari, d'Elizabeth Formaggio à l'Ecole Elémentaire Rocca à San Salvatore de Cogorno (toutes celles-ci, en Italie) ¹³, celle organisée par Zlatko Tišljarić en Slovénie, Autriche et Croatie ¹⁴, celle Ines Frank à Oberndorf (Allemagne) ¹⁵, celle de Yukio Fukuda au Japon, celle de l'école Gaetano Salvemini de Turin (Italie) ¹⁶, et celles de Jennifer et Alan Bishop à Melbourne (Australie) ¹⁷.

C'est ainsi que le présent livret expose comment la connaissance, préalable, de l'espéranto, facilite l'apprentissage de toutes les langues vivantes.

C'est un outil formidable pour faire progresser les élèves.

Les expériences, nombreuses, et faites en plusieurs pays, ont toutes eu le même résultat, prouvant l'avantage décisif que possèdent les jeunes connaisseurs de l'espéranto sur ceux qui ne sont pas passés par là.

Il faut ici rappeler d'abord que la politique de la France en matière de langues présente un contraste étonnant.

D'un côté, il y a anglicisation partielle, rampante, de notre vie quotidienne, sans que les dirigeants politiques ne prévoient d'y réagir, lors même qu'eux-mêmes de l'accélèrent pas ! Ainsi, on entend les présentateurs de certaines émissions de télé farcir le français de mots anglais, au mépris de la grande majorité de leurs auditeurs. Les titres de films anglo-saxons ne sont plus traduits, et même les films asiatiques (de Corée, d'Iran, pays qui ne sont pas de langue anglaise...) sont en général distribués en France avec des titres anglais. Les boutiques aux noms anglais se multiplient, et on voit par exemple que toutes celles qui sont à l'intérieur de la gare Montparnasse, laquelle n'a rien d'une gare internationale, portent des noms anglais. Actuellement, les notes internes du Ministère des Finances, à Paris, sont rédigées en anglais ! L'Etat-major des armées françaises communique lui aussi en anglais (réintégration dans l'OTAN et opérations internationales « obligent »), et plusieurs grandes écoles font pression sur les pouvoirs publics pour qu'ils modifient la loi Toubon ¹⁸, qui autorise qu'un cours soit donné en anglais sur le territoire français à partir de 25 % de auditeurs non francophones - la modification ayant pour but, bien sûr, de généraliser les cours en anglais quel que soit le pourcentage de non francophones, et donc, à terme, de dispenser

⁸ Ci-dessous, p. 10.

⁹ Ci-dessous, p. 11.

¹⁰ Ci-dessous, p. 11.

¹¹ Ci-dessous, pp. 11-12.

¹² Ci-dessous, pp. 12-13.

¹³ Ci-dessous, p. 14.

¹⁴ Ci-dessous, p. 14.

¹⁵ Ci-dessous, p. 14.

¹⁶ Ci-dessous, p. 15.

¹⁷ Ci-dessous, p. 15.

¹⁸ Loi n° 94.665 du 4 août 1994.

en anglais la totalité de l'enseignement supérieur. Mme Valérie Pécresse, lorsqu'elle était ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, s'y disait pleinement favorable¹⁹, et, avec le changement de régime, Mme la ministre Geneviève Fioraso entreprend, dans une loi toute récente, de « nuancer » encore davantage la loi Toubon, c'est-à-dire de la vider de son sens²⁰. Ainsi, la « cassure sociale » s'augmenterait d'une cassure linguistique : les élites françaises passeraient à une autre langue, et le français serait celle des malheureux qui n'en font pas partie. Ce processus est déjà en cours.

D'un autre côté, la France s'insurge aussi, par voix de presse et de rapports de l'Education Nationale, contre la faiblesse des Français en matière d'apprentissage des langues étrangères ; et ni la presse ni les rapports ministériels ne font état de travaux qui ont mis en lumière la méthode remarquablement efficace de progresser dans l'étude, précisément, des langues étrangères, que j'entends exposer ici.

Les travaux qui le démontrent, menés surtout à l'étranger - ce qui peut certes expliquer que leurs résultats aient peu été diffusés dans notre pays -, sont actuellement connus sous le nom d'« expérience de Paderborn ».

On va en décrire ici le processus, et faire quelques suggestions pour son application en France.

¹⁹ Cf. « Le gouvernement français veut « rompre le tabou de l'anglais » » (Coulisses de Bruxelles, Union Européenne, 25 février 2008, et ses déclarations sur Europe 1, le 19 mai 2008. Elle a reçu pour ses déclarations le prix de la Carpette anglaise, prix décerné par un groupe d'associations francophones à ceux qui se veulent les agents de l'anglicisation - donc de la disparition- de leur nation, le 26 novembre 2008.- Une revue des dégâts de l'anglais en France (volontairement limitée) dans Charles-Xavier Durand, « Pourquoi marchons-nous ce 18 juin ? (au sujet de la manifestation de défense du français du 18 juin 2011, qui a réuni 3 000 personnes), *Avenir de la langue française*, 43, juin 2011, pp. 5-7. Rappelons que des accidents ont lieu en France à cause de cette généralisation de l'anglais, à l'hôpital d'Epinal par exemple où des patients ont été surirradiés parce que le personnel ne comprenait pas les codages et abréviations en anglais qui expliquaient le fonctionnement d'un appareil. Ce mode d'emploi n'avait pas été traduit par un professionnel. Il est aujourd'hui une résistance syndicale à ces pratiques : en mai 2008, par exemple, la société Nextiraone France (ex Alcatel) a été condamnée par la justice à faire traduire en français un logiciel de gestion interne. Elle avait jusqu'au 1^{er} octobre pour se plier à cette obligation, sous peine d'une astreinte de 50 000 euros par jour.

²⁰ « Loi d'orientation pour l'enseignement supérieur et la recherche », présentée le 20 mars 2013. L'ajout proposé par le projet à la fin du 1^{er} paragraphe du II de l'article L.121-3 du code de l'éducation - ce II reprenant l'article 11-I de la loi Toubon du 4 août 1994, qui énumère les exceptions au principe du français langue de l'enseignement, des examens et des concours, des thèses, etc. dispose « *Ou lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'une convention avec une institution étrangère ou internationale telle que prévue à l'article L.123-7 ou dans le cadre de programmes bénéficiant d'un financement européen.* » Il s'introduit par là un détournement de la loi, puisqu'il est permis par là d'enseigner en anglais dès qu'il y a un « financement européen » - or il est de plus en plus fréquent qu'il y ait une participation « européenne » à des projets universitaires et scientifiques. Dès le 21 mars, l'Académie française réagit en dénonçant la possibilité ainsi donnée d'étendre la part de l'anglais dans l'enseignement universitaire. La ministre répond qu'il s'agit de faciliter l'accueil des étudiants venant de pays non francophones, par exemple de l'Inde, formidable potentiel d'étudiants, qui ne viennent actuellement qu'en nombre infime en France. Donc a) elle révèle le fond de sa pensée : ce dont elle rêve, c'est d'une université n'enseignant plus qu'en anglais ; b) elle néglige ce qui est, en ce registre, la poule aux oeufs d'or de la France : l'immense majorité des étudiants étrangers qui y viennent sont ceux de pays d'Afrique qui ont appris le français à l'école - sinon chez eux. Cela représente des centaines de milliers de personnes. Si l'université française passe à l'anglais, ils n'auront plus de raison de venir en France.- Comme il se doit, Mme Fioraso a également reçu le prix de la Carpette anglaise en 2013.

I – Le problème

L'enseignement des langues vivantes en France souffre d'un double handicap :

- la difficulté propre d'apprentissage des langues ;
- la tendance lourde au monolithisme, qui aboutit à faire étudier uniformément la même langue étrangère par les élèves des établissements français.

Sur le premier point, il faut rappeler le retard structurel de la France. Si l'on exprime cela grâce à une échelle numérique, on peut utiliser celle du TOEIC, c'est-à-dire (en anglais !) le *Test of English for International Communication*. Il place les résultats du test sur une échelle de mille unités. Ce test est actuellement utilisé par cent vingt pays.

Le verdict pour la France est sans appel.

Selon M. Gaël Jacquemin, dont l'entreprise, ETS Global, est à l'origine même de ce test, « Dans la plupart des cas, les lycéens [français] n'y sont pas encore et les étudiants non plus. Et ce, quel que soit le cursus suivi »²¹. Ne sont pas où ? Au niveau standard !

Un élève de terminale sur deux se situe entre 550 et 780 points alors qu'on en attendrait 785 pour un niveau correct, à leur âge. Au Test TOEIC (v. ci-dessous), sur 2150 élèves évalués (données de 2011), 3 sur 10 obtiennent le niveau visé au baccalauréat²² !

La sélection sociale joue alors à plein, sur ce problème comme sur bien d'autres qui touchent l'enseignement. Ainsi, une différenciation sévère s'observe entre grandes écoles - dans lesquelles le pourcentage d'élèves issus des milieux populaires ne cesse de se réduire - et université : dans les premières, 47 % des élèves ont des scores compris entre 785 et 940 points, tandis que parmi ceux de la seconde plus de la moitié ne dépasse pas le niveau moyen du lycée.

Le professeur Michel Morel, de l'association des professeurs de langues vivantes (APLV) peut écrire : « L'enseignement des langues est en train de devenir catastrophique. [L'ex ministre de l'Éducation Nationale] Luc Chatel l'a diminué au

²¹ Cité par Maryline Baumard, *Le Monde*, 26 janvier 2011, p. 12.

²² *Le Monde*, 8 février 2012. Quatre ans plus tard, un test fait sur les élèves d'ETS Global confirme que la France est en Europe la lanterne rouge : en 2015, sachant que 40 % de ces élèves ont entre 21 et 25 ans et ont fait au moins 6 ans d'anglais, en lecture les élèves canadiens ont une moyenne de 430 en compréhension orale, de 395 en lecture, que ces nombres sont respectivement de 428 et de 360 pour les élèves allemands, de 402 et 360 pour les Portugais, de 378 et 362 pour les Italiens, de 385 et de 337 pour les Tchèques, ils sont de 377 et 332 pour les Français. Je remercie Mme Charlotte Lodyga, d'ETS Global, de m'avoir transmis ces chiffres, en mai 2017. Même constat dans l'enquête européenne dite Surveylang de 2018, selon qui « la proportion d'élèves atteignant un niveau d'utilisateur indépendant » pour une langue étrangère est de 14 % en France, seuls les Anglais faisant moins (9 %), tandis que d'autres (Néerlandais, Suédois) atteignent 80 %.

lycée, et il perpétue des épreuves au baccalauréat qui ne mesurent rien. Surtout pas un niveau en langue »²³.

De fait, deux observateurs de terrain notent que, s'il y a eu extension de l'enseignement des langues aux cinq années du primaire, « cet accroissement quantitatif ne peut faire oublier une situation consternante en termes de qualité. Assuré essentiellement par des enseignants du primaire non spécialistes et non formés à la didactique des langues, cet enseignement se caractérise par son hétérogénéité, qui va parfois jusqu'à l'incohérence », de sorte qu'un parcours en langues vivantes « peut tout à fait ressembler à ceci » :

« Quelques mots d'anglais en CP avec la maîtresse qui a un peu de mal avec les diphtongues, 2 années d'allemand en CE1 ou CE2 avec des assistants sympa mais sans formation et sans autorité qui disparaissent à la fin du mois de mars pour cause de contrats tronqués²⁴, un peu d'espagnol en CM1 et retour à l'anglais en CM2, dans un groupe « tous niveaux ». Dans de telles conditions, on ne peut guère reprocher aux professeurs de sixième de reprendre l'anglais à zéro, ce qui en dit long sur le peu d'estime que notre système éducatif a pour lui-même ».

Résultat : si, dès 1989, Lionel Jospin introduisait l'EPLV (Enseignement Précoce d'une Langue Vivante), « vingt-et-un ans plus tard, l'objectif [d'une connaissance sommaire de l'anglais par les élèves dès la fin de l'école primaire] n'est même pas en vue »²⁵.

Les sociétés occidentales, pour ne parler que d'elles, s'arrachent les cheveux pour résoudre la difficulté. Et elles ont recours à des méthodes qui, par leur dureté et leur inhumanité, font frémir - et qui sont singulièrement inadaptées. L'Espagne a généralisé l'enseignement de l'anglais dès 6 ans. Le ministre français Luc Chatel envisageait de faire commencer l'anglais dès trois ans, à l'école maternelle ! Rachida Dati, maire du VII^e arrondissement à Paris, l'a fait : sept écoles de l'arrondissement donnent dès à présent un enseignement en anglais à la maternelle !

Dans tous ces cas, il s'agit d'enseigner une langue étrangère à de très jeunes esprits, qui (à trois ans en tout cas) ne parlent pas bien leur propre langue, n'en maîtrisent aucunement la grammaire, ont encore bien du mal avec le vocabulaire de leur propre langue, ses synonymes, ses ambivalences de sens. A 6 ans, cela concernerait encore une large partie du public scolaire, puisqu'on estime qu'au sortir du cycle primaire en France, 20 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en français et en mathématique (v. ci-dessous). Dès lors, appliquer en France une mesure

²³ *Ibid.*

²⁴ De plus ces assistants en langue ont été largement supprimés par les récentes coupes budgétaires dans l'Éducation Nationale : 800 postes supprimés en 2011, 700 en 2012 (*Le Monde*, 8 février 2012, p. 11).

²⁵ Jacques Blanc et Muriel Trembleau, « Les langues en Europe : sortir de l'impasse ? », *Liaisons laïques*, 298, décembre 2010. J. Blanc et M. Trembleau sont parents d'élèves ; J. Blanc est professeur agrégé d'anglais.- Noter que l'enseignement en primaire a été lui-même remis en cause. Le 16 décembre 2011, le ministre Chatel publie la répartition des suppressions de postes par académie à la rentrée 2012. Dès lors, les recteurs sont obligés à des mesures drastiques : augmentation du nombre d'élèves par classe, fermeture d'options, etc., et, dans le primaire, « pour tenir l'engagement présidentiel, les recteurs devront toucher aux dispositions d'accompagnement et de soutien : *intervenants en langues* [je souligne], réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté » (*Le Monde*, 18-19 décembre 2011, p. 12).

comme celle adoptée en Espagne - l'anglais généralisé dès 6 ans -, ce serait laisser délibérément 20 % des élèves sur le carreau. Que dire de la mesure Chatel !

Pourtant, il est clair que, dans de telles circonstances, ce qu'il faut changer, ce n'est pas l'âge des élèves, en l'abaissant toujours - la prochaine étape, les nourrissons ? -, mais plutôt les méthodes d'enseignement.

Or, bien loin d'aller vers progrès, ce sont aujourd'hui même les enseignants de langues (surtout d'anglais !) qui ont un niveau insuffisant : le responsable de la conférence des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) a souligné que « seuls 6 % des nouveaux enseignants du premier degré suivent une formation à l'enseignement d'une langue »²⁶.

La méthode évoquée ci-dessous dispense complètement de prendre les enfants si jeunes. Elle autorise sans difficulté à commencer l'apprentissage d'une langue seulement en sixième, et, alors, permet une grande accélération des choses.

Un point doit être précisé. Le grand linguiste Claude Hagège, professeur au Collège de France, souligne qu'« il y a de nombreux avantages à apprendre une langue dans les premières années de la vie, parce que l'enfant possède d'étonnantes capacités auditives et phonétiques. Il est extrêmement réceptif aux sonorités les plus diverses, et il peut les reproduire beaucoup plus facilement qu'un adulte »²⁷. Mais de quel âge parle-t-on ?

Il faut bien distinguer deux choses très différentes : d'une part, les tout petits enfants, ceux qui apprennent à parler, ont effectivement une disponibilité phonétique totale ; la preuve en est que, les langues ne faisant pas partie du patrimoine génétique, les enfants apprennent les langues de leurs éducateurs, quel qu'en soit le phonétisme ; et l'expérience montre ainsi que les enfants dont les parents parlent des langues maternelles différentes et s'adressent chacun en sa langue à leur petit leur confèrent un réel avantage : les structures et phonétismes des deux langues s'impriment dans leur cerveau dès les premiers mois de leur vie, et ils deviennent le plus souvent bilingues sans difficulté ; il en était de même naguère dans les sociétés bourgeoises ou aristocratiques qui faisaient venir une nourrice d'un pays étranger, laquelle parlait sa langue au nourrisson.

D'autre part, les enfants de trois ans et plus, en qui les structures et le phonétisme de la langue parentale (une seule, pour l'immense majorité d'entre eux) sont imprimées depuis leur naissance, ont acquis depuis longtemps ce phonétisme et, en partie, tout ce qui compose une langue (grammaire, syntaxe, morphologie) ; ils doivent alors, eux, faire *effort* pour en adopter de nouvelles.

La remarque de Cl. Hagège aurait donc toute sa portée s'il était concevable d'avoir des locuteurs de différentes langues autour du nourrisson. Au-delà, à l'âge où l'enfant va à l'école, ses « étonnantes capacités auditives et phonétiques » sont du passé : apprenant ce qu'on appelle sa langue maternelle, c'est-à-dire celle de ses éducateurs, il a

²⁶ Baumard, *l. c.*

²⁷ *Educa*, 123. Encore le savant précise-t-il : « Pour les écoliers d'aujourd'hui, il est bien plus important de comprendre la diversité des langues que d'apprendre l'anglais » (*L'Express*, 24 janvier 2011). On ne peut, si l'on veut bien prendre un peu de recul, que l'approuver.

été obligé de faire des « choix » phonétiques, et d'exclure, plus ou moins selon les individus, tous les autres.

Dans cette perspective, les tenants de l'apprentissage des langues dès trois ans veulent *singer* l'imprégnation linguistique initiale, et aboutissent à ce non-sens : faire *travailler* de petits enfants à la maternelle, alors qu'ils n'y sont, à leur âge, avant la « grande école », que pour jouer et se reposer. D'ailleurs, plus généralement, il y a pression dans notre société en crise (permanente !) pour que la formation des petits commence de plus en plus tôt, donc dès la maternelle. Il faut résister à cela, pour les protéger.

- le second handicap, disais-je, est la tendance monolithique. Actuellement, en France, 89,3 % des élèves choisissent l'anglais comme Langue Vivante I, tandis que 9,1 % choisissent l'allemand, 1,5 l'espagnol (!), 0,8 l'italien ²⁸. Et dans le cas où ils choisissent allemand, espagnol ou italien en première langue, il est devenu obligatoire qu'ils fassent de l'anglais en seconde langue.

Et si les élèves n'ont pas choisi l'anglais comme première langue, ils doivent obligatoirement le prendre comme deuxième.

Certes rêvé par bien des Français, à commencer par des gouvernants, cette tendance à l'uniformité pose néanmoins de graves difficultés, puisque :

. son résultat prévisible est la disparition des langues de la terre autres que l'anglais (en effet, à quoi servira-t-il de parler français, danois, hongrois ou n'importe quelle autre langue lorsque tout le monde se comprendra avec une seule, de surcroît en position dominante ?) ²⁹ ;

. un autre résultat est l'orientation des esprits des jeunes Européens de chaque nation vers une seule autre culture étrangère, la culture anglo-saxonne, ce qui entraîne de laisser dans l'ignorance celles de ses propres voisins ;

. les textes européens, qui faisaient du français, de l'allemand et de l'anglais les langues de travail de la Communauté européenne, sont bafoués ; des textes issus de l'administration européenne de Bruxelles arrivent au gouvernement français en anglais - et les gouvernements successifs, au lieu de les renvoyer en les exigeant en français, conformément aux décisions communautaires, les acceptent !

. la France, étant l'élément central de la Francophonie, pose par là même la seule alternative à la mainmise idéologique anglo-saxonne. Généraliser l'anglais en France, au détriment de toutes les autres langues, comme cela est en cours, c'est dynamiter l'idée

²⁸ Chiffres de 2009, *Le Monde*, 26 janvier 2011, p. 13. Un an plus tard, la tendance s'est aggravée : selon *le Monde* du 8 février 2012, 93 % des élèves choisissent l'anglais en première langue.

²⁹ Récemment (été 2011), à Lorient (Morbihan), une femme me disait : « Parler breton, à quoi ça sert ? ». Question pertinente : actuellement en France, parler breton, occitan, alsacien, picard ou flamand relève de l'acte militant ; car il n'y en a plus objectivement besoin. S'il y a généralisation de l'anglais, la situation sera, à l'échelle mondiale, avec la totalité des autres langues, ce qu'elle est à l'échelle nationale avec la généralisation du français, les langues régionales devenant inutiles. Certes, chacun sait qu'une langue n'est pas qu'un outil de communication : mais, dans le cas du breton face au français, l'utilité a primé le reste ; et il est en train de se faire la même chose dans le cas du français face à l'anglais

même de francophonie en la rendant inutile. Elle est pourtant un projet admirable, même si les autorités françaises ne l'ont, en général, que mollement soutenu.

Là encore, la méthode à tirer de l'expérience de Paderborn permet de dépasser le monolithisme linguistique. Facilitant l'apprentissage des langues en général, et pas seulement de l'anglais ! elle encourage par sa nature même la diversité linguistique.

L'enjeu de ce que l'on va écrire ici n'est donc pas uniquement l'apprentissage linguistique : il s'agit aussi de sauver les langues de la terre, et avec elles les cultures qu'elles véhiculent, langues dont on annonce périodiquement que les « petites » sont menacées, alors qu'en fait, à terme, les « grandes »³⁰ ne le sont pas moins.

II – Un atout décisif : la langue intermédiaire.

Les langues vivantes posent au jeune élève, comme à toute personne qui en étudie, une quadruple difficulté phonétique, grammaticale, lexicologique, syntaxique. Dit autrement, la première porte sur les sons et l'accentuation de la langue, la seconde sur la modification des mots selon leur fonction - singulier ou pluriel, féminin ou masculin, etc. -, la troisième sur le vocabulaire, la quatrième sur l'ordre des mots dans la phrase.

L'ensemble de ces instances élève pour de nombreux enfants ou adolescents un barrage qu'ils ont de grandes difficultés à franchir. La difficulté phonétique de l'anglais³¹, la syntaxe de l'allemand, les particularités grammaticales de l'un et de l'autre, pour ne citer qu'elles, constituent, pour beaucoup, de graves obstacles. L'élève qui les aborde a souvent le sentiment d'étrangeté dans lequel, manquant de clefs d'accès, il a l'impression de se noyer³².

De ce côté, on l'a vu dans l'introduction, la France a le bonnet rouge.

Or, il existe des méthodes décisives pour améliorer les capacités des jeunes élèves, en tout cas de tous ceux qui sont en difficulté.

Consultez Wikipedia, « Valeur propédeutique de l'espéranto ». Vous y lisez que :

« Diverses études ont montré que des enfants qui apprennent d'abord l'espéranto et ensuite une autre langue étrangère atteignent, à années d'apprentissage égales, une meilleure maîtrise de cette langue étrangère ». C'est là définir exactement l'efficacité de

³⁰ A l'exception sans doute de celles des grandes « masses » linguistiques humaines : le chinois, l'arabe, l'espagnol, le portugais, le russe...

³¹ L'anglais est la langue européenne qui a l'accent d'intensité le plus fort - il opère un véritable martelage, disait le linguiste Antoine Meillet ; le français est au contraire la langue la moins accentuée d'Europe.

³² On ne critique pas ici les professeurs, et l'on sait que l'enseignement des langues est éminemment progressif. Mais tout enseignement comprend nécessairement des phases d'accélération, de passage à un niveau supérieur, et c'est là que se produisent les risques de décrochage.

la valeur propédeutique de l'espéranto : un élève ayant appris d'abord cette langue ³³ apprend ensuite plus rapidement et plus efficacement une seconde langue. Les études en question sont énumérées dans ce qui suit, avec exposé de leurs apports successifs.

1°) Expériences antérieures à celles de Paderborn.

Dès 1908, le Polonais Antoni Grabowski signale cette valeur propédeutique dans un article intitulé « Esperanto kiel propeŭtiko de lingvoj » (c'est-à-dire « L'espéranto comme propédeutique pour des langues »), publié dans la revue *Pola Esperantisto*. Entre autres, il montrait par des exemples fondés sur des pratiques concrètes jusqu'à quel degré l'apprentissage antérieur de l'espéranto aide à apprendre le français et le latin (fait très surprenant à l'époque).

Dans la suite, plusieurs expérimentations, de diverses formes, indiquèrent des résultats analogues. Les principales sont les suivantes :

- celles réalisées à l'école de filles de l'évêché d'Auckland (Nouvelle-Zélande) en 1918-1921 puis en 1921-1924. Le rapport ³⁴ note que la grammaire simple et raisonnable de l'espéranto constitue, particulièrement pour les enfants moins doués, un passage vers les grammaires plus complexes de l'allemand ou du français ; par sa limpidité, il rend les possibilités grammaticales évidentes, en particulier dans le jeu des préfixes et des suffixes ; enfin, par la variété de son vocabulaire pris dans plusieurs langues d'Europe, l'espéranto initie les élèves à un lexique qu'on retrouve dans plusieurs grandes langues européennes.

- celle du département de psychologie de l'université Wellesley, dans l'Ohio (Etats-Unis). Elle visait à vérifier si les langues artificielles (« synthétiques ») peuvent être apprises plus facilement que les langues naturelles (« ethniques »). L'espéranto fut choisi, et comparé au danois, deux langues également inconnues des étudiants. Le rapport ³⁵ concluait que les étudiants en espéranto ont eu de meilleurs résultats, à temps égal, que les étudiants en danois, en partie en raison de la structure interne de l'espéranto, et aussi de l'enthousiasme éveillé dans l'esprit des premiers. Je reviendrai ci-dessous sur cette notion, tout à fait pertinente, d'enthousiasme, aussi bien que sur la constitution même de l'espéranto.

- celles réalisées de 1925 à 1931 à l'université Columbia à New York, par Helen Eaton, sous le contrôle du célèbre psychologue Edward Thorndike (1874-1949), alors directeur de la section de psychologie de l'Institut pour la recherche pédagogique à l'université Columbia : ces expériences ont montré que vingt heures d'espéranto donnent de meilleurs résultats, à l'écrit comme à l'oral, que cent heures de français, d'allemand, d'italien ou d'espagnol. Plus spectaculaire : cinq heures d'allemand ne permettent rien aux élèves ; cinq heures d'espéranto leur donnent une idée générale de la grammaire de la langue et leur permettent un début d'expression. Et déjà la dimension proprement

³³ Rappelons ici que l'espéranto est la 21^e langue employée sur Internet, et que le site Wikipedia Esperanto est l'un des plus riches, se situant en 27^e position en nombre d'entrées. Ces données suggèrent un nombre immense de locuteurs, ce que, là encore, la presse et les pouvoirs politiques ignorent.

³⁴ Dr. Alexandra Fischer, dans *Internacia Pedagogia Revuo*, 1931. Pour la seconde expérience, articles dans *Enciclopedia de Esperanto*, I, 1933, Budapest, Literatura Mondo, p. 436.

³⁵ Rucknick Chretien, *The Wellesley college Danish-Esperanto experiment*, Boston, Esperanto Association of North America, 1923.

propédeutique est notée : pour les élèves anglophones, étudier l'espéranto facilite ensuite leur accès au latin, au français ou à l'allemand ³⁶.

- celle menée en 1934-1935 dans un lycée public de New York, et dont le but était de vérifier si l'apprentissage de l'espéranto avant celui du français facilitait ce dernier, et s'il aidait aussi à l'étude de la langue maternelle. Le rapport donne une réponse positive aux deux questions ³⁷.

- celles réalisées de 1947 à 1951 à Sheffield et, à partir de 1948, à Manchester, en Grande-Bretagne ; le but était de vérifier si l'espéranto est véritablement une introduction efficace au français, du moins pour les élèves faibles. On répartit les classes en ce qu'on appellerait de nos jours des groupes de niveaux, et le niveau le plus faible fit de l'espéranto, tandis que les meilleurs élèves attaquaient directement le français. L'expérience, étalée sur plusieurs années, avec variations des essais, eut des résultats notables, que le directeur de l'école synthétisa dans son rapport en notant « qu'un élève anglais peut apprendre autant d'espéranto en six mois que de français en quatre ans » - ce qui ne surprend pas, au vu d'expériences déjà antérieures -, mais surtout, qu'après quelques mois d'espéranto, tous les élèves acquiert de meilleurs résultats dans les autres langues. On appréciera la nuance apportée dans le bilan de cette longue expérimentation : si le résultat scolaire est surtout spectaculaire *pour les enfants les moins doués* pour les langues, le directeur a souligné que l'espéranto est utile *pour tous les élèves*. En somme, et en inversant la perspective : faire de l'espéranto aide tous les élèves, et est particulièrement efficace pour les moins doués.

- ces résultats sont enregistrés dans l'expérience menée à Manchester, non loin de Sheffield, à l'école d'Egerton Park de Denton, à la même époque que la précédente (1948), et qui visait à examiner en quoi l'espéranto est bénéfique aux élèves les moins doués. Là encore, le résultat confirme l'avantage de l'espéranto : le rapport, signé de Norman Williams ³⁸, directeur des études, conclut des observations que « des enfants qui étudient l'espéranto pendant un an, puis le français pendant 3 ans, atteignent un niveau plus élevé en français que ceux qui ont seulement étudié le français, mais pendant 4 ans », et il note en conséquence que « si tous les enfants étudiaient l'espéranto pendant les 6-12 premiers mois d'un cours de français de 4-5 ans, ils gagneraient beaucoup et ne perdraient rien ».

- les expériences du collège de Somero, en Finlande, menée de 1950 à 1963, en école moyenne (équivalent au CES) : sous contrôle du Ministère de l'Instruction, on découvrait :

. la facilité de l'espéranto, telle qu'elle permet d'atteindre des niveaux de communication qui sont considérablement plus importants qu'avec la langue naturelle témoin ;

. qu'après un cours d'espéranto, les élèves pouvaient atteindre un plus haut niveau en allemand que ceux n'apprenant que l'allemand, même plus longtemps ;

³⁶ Edward Thorndike, *Languages Knowledge*, Bureau of publications of the university, 1933 ; Helen S. Eaton, "The educational value of an international artificial language", *Modern Language Journal*, 2, 1927, New York, pp. 87-94.

³⁷ H. S. Eaton, *op. cit.*

³⁸ *Report on the teaching of Esperanto from 1948 to 1955*, Londres, 1961.

. la nette supériorité dans l'emploi de l'allemand de ceux qui ont fait auparavant de l'espéranto ;

. que la rapidité des succès en espéranto a donné du courage aux élèves, et que cela constitue une aide décisive pour les apprentissages linguistiques ultérieurs ³⁹.

- celle faite en 1962-1963, et poursuivie jusqu'en 1970 à l'université Loránd Eötvös de Budapest par Istvan Szerdahelyi : une classe apprend d'abord l'espéranto et ensuite, selon les cas, le russe, l'anglais, l'allemand ou le français. Les constatations furent que ceux des élèves qui firent du russe après l'espéranto avaient des résultats de 25 % supérieurs à ceux qui n'en avaient pas fait, et de même les résultats étaient de 30 % supérieurs pour ceux qui étaient passés après l'espéranto à l'allemand, de 40 % pour ceux passés en second lieu à l'anglais, de 50 % pour le français.

- enfin, on doit signaler le travail international (en l'espèce, européen), organisé simultanément dans plusieurs pays par la Société internationale des professeurs d'espéranto (Internacia Ligo de Esperanto-Instruistoj, ILEI). Il y eut deux séries d'expériences, en 1971-1974 et en 1975-1977. Les premières se donnaient comme objectif :

. de montrer que, dans les conditions scolaires normales, l'espéranto peut plus facilement être appris que n'importe quelle autre langue ;

. que son étude fournit un enrichissement de la connaissance générale tel qu'il permet une meilleure connaissance de sa propre langue ;

. de voir en quelle mesure l'espéranto, langue internationale neutre, offre des avantages pédagogiques pour l'étude des autres langues ;

. et de montrer que dès les premières étapes de son enseignement, l'espéranto est déjà utilisable dans la communication.

Les secondes, dirigées par Helmut Sonnabend, furent réalisées en Belgique, France, Allemagne, Grèce et aux Pays-Bas. Elles reprenaient en partie les objectifs précédents en insistant sur :

. la notion d'économie et d'efficacité de l'enseignement de l'espéranto, en comparaison des efforts à fournir pour les autres langues ;

. l'apport de l'enseignement de l'espéranto dans les pratiques scolaires de lecture et d'épellation ;

³⁹ Rapport de Joel Vilkki et Vilho Suonio Setälä, « Lernejo de Suomero (Suomio) de mezgrada de la esperanto en instruado eksperimenta », *El Popolo Āinio*, 1, 1963, pp. 38-39.- Toutes les expériences jusqu'à cette date ont été rapportées dans les deux ouvrages suivants : Raif Markarian, *The Educational Value of Esperanto Teaching in the Schools*, Rotterdam, Centre for Research and Documentation on the Language Problem, Universala Esperanto Asocio, 1964 - l'auteur s'est en effet livré à une enquête consistant en un questionnaire sur la valeur éducative de l'espéranto envoyé à cinq cents enseignants de 32 pays, d'écoles primaires, moyennes, normales, spéciales (pour aveugles), et d'université, ce qui représentait 563 écoles contenant 16 272 élèves durant l'année scolaire 1962-1963 ; et Erich Hölscher, *Esperanto, die Internationale Sprache (Eine Darstellung mit besonderer Berücksichtigung ihrer Aufgaben für die Schule*, Nuremberg, Deutscher Espeanto-Bund, 1964.

. la formation d'une éducation européenne d'internationalisme humaniste.

Cette recherche ⁴⁰ engagea 302 élèves des deux sexes en Allemagne (77 élèves), en Belgique (16), en France (45), en Grèce (90), aux Pays-Bas (74 élèves). Elle se conclut par une semaine de réunion des professeurs et élèves en Belgique en 1977, semaine pendant laquelle les enfants reçurent des cours de mathématique, de géographie, de dessin, de sport et de musique en espéranto. Un inspecteur générale de l'instruction publique fut amené à juger des résultats. Il conclut de ses observations :

. l'espéranto est la langue idéale comme tremplin pour ceux qui projettent d'étudier des langues étrangères ;

. le progrès décisif a été celui accompli vers une internationalisation complète ; non seulement l'espéranto facilite l'apprentissage des langues, est un outil de communication, mais il est un excellent véhicule pour d'autres thèmes d'enseignement.

Ce travail est en gros synchronique de celui de Paderborn (ci-dessous), mais l'hétérogénéité du matériel expérimental n'a pas permis de formaliser pareillement les résultats.

Toutes ces expériences, on le voit, étaient concourantes dans leurs résultats. Toutes montrent qu'apprendre l'espéranto aide à apprendre les autres langues, et que celui-ci a « une haute valeur éducative » ⁴¹. Il était possible, dès les années 1970, d'en tenir compte, et d'offrir à tous les élèves du monde cet outil qui facilite prodigieusement, en tous pays, l'apprentissage des langues. Depuis les travaux menés à Paderborn, c'est un scandale que cela n'ait pas été fait.

2°) Les expériences de Paderborn. La L.O.I.

Les expériences de Paderborn ont consisté à systématiser les résultats qui étaient perceptibles mais relativement imprécis, quant à leur estimation chiffrée, dans les expériences précédentes. Les résultats sont donc homologues à ceux notés précédemment, mais on atteint ici la notion d'enregistrement *scientifique*.

La première véritable expérience selon le modèle de Paderborn, avec mesures et calculs précis selon la formule de pédagogie cybernétique, a été entreprise par l'Institut de cybernétique pédagogique par le professeur Helmar Frank, assisté du cybernéticien H. Contreseing, dans les écoles élémentaires de Paderborn, ville d'un peu plus de 100 000 habitants, dans le nord-est de la Rhénanie du Nord - Westphalie, du début des années 1970 à 1976. Là, presque trois cents élèves, de huit à onze ans, apprirent l'espéranto, soit un an, soit trois ans, après quoi ils se consacrèrent à l'anglais. Cette expérimentation montra que ceux qui avaient fait environ 100 heures d'espéranto

⁴⁰ Cf. Marta Kovács, *Internacia Pedagogia Didaktika Eksperimento Kvinlanda, 1971-1974*, Eld. Analysos, Skaldolgazat, Université de Budapest, 1981 ; Johano Ingusz, "Klasoj d'esperantfakoj en Instruspertoj" (en hongrois), *Intercacia Pedagogia Revuo*, 3, 1977, p. 4961 ; Helmut Sonnabend, *Esperanto Lerneja eksperimente*, Pise, Edistudio, 1979.

⁴¹ Gabriel Rougetet, *Une langue internationale commune à toutes les nations du monde*, Comité Français d'Information sur l'espéranto - Union française pour l'espéranto, 1976, p. 16.

durant deux années avaient des résultats de 30 % meilleurs que ceux qui n'en avaient pas fait, et 20 % meilleurs que ceux qui en avaient fait un an ⁴².

En somme, Paderborn, par de multiples expérimentations, a vérifié et exprimé mathématiquement cette vérité : les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement préparatoire en espéranto ont gagné plus de temps qu'ils n'en avaient « perdu » durant la dite préparation.

Telle est la L.O.I (Lingvo-Orientiga Instruado : Enseignement à orientation linguistique).

Evelyn Geisler, du même groupe, mena des expériences semblables au sujet de la connaissance de l'anglais par des groupes allemands et atteignit des résultats analoges : le facteur de transfert caché K, après seulement 36 h. d'instruction en anglais, est d'1.16279, c'est-à-dire meilleurs de 14 % chez les enfants qui avaient fait de l'espéranto que chez ceux qui ne l'avaient pas étudié.

Les mesures ultérieures ont montré un avantage régulier des élèves qui ont bénéficié de la L.O.I. sur ceux qui n'en avaient pas bénéficié. Il a ainsi été calculé que la L.O.I. épargne 129 h. d'enseignement, si la durée allouée totale est de 960 h. ⁴³. On a analysé les résultats de ces enfants également par notes en d'autres sujets d'études, langue maternelle, mathématiques et géographie.

Les auteurs des rapports notaient alors :

. que l'espéranto augmente considérablement à la fois l'intérêt des enfants pour l'apprentissage linguistique et celui pour la diversité des cultures et des langues européennes ;

. qu'il exige un bref investissement de temps, amplement compensé par les résultats ultérieurs dans l'apprentissage des langues ;

. qu'il est utile également pour l'enseignement de la langue maternelle, et qu'il facilite l'apprentissage de matières comme la géographie et les mathématiques ;

. qu'il crée très rapidement la possibilité de communication interethnique, quelle que soit la langue maternelle. De cette manière, il ouvre la possibilité d'améliorer la compréhension entre personnes, sans discrimination de langues.

⁴² Helmar G. Frank, « Propedeŭtika valoro de la Internacia Lingvo : Kibernetika teorio kaj empiria rezultoj de la Lingvo-Orientiga Instruado de la Internacia Lingvo kiel bazo de pli posta lernado de etnaj lingvoj », *Serta Gratulatoria in Honorem Juan Régulo*, t. II (Esperantismo), sous la direction de José-Luis Melena Jiménez, 1987, La Laguna, Universidad de La Laguna ; Id., « Kibernetike-pedagogia teorio de la Lingvo-Orientiga Instruado », *Kybernetische Pädagogik/Klerigkibernetko*, 6, Paderborn, 1993, pp. 311-331. H. G. Frank est l'auteur d'un nombre considérable de rapports, souvent en allemand avec traduction en espéranto, de 1972 à 1998. V. sur Google « Veröffentlichungen von Helmar G. Frank ». De même, les publications de Günther Lobin, la principale étant « Die Internacia Lingvo als Bildungs kybernetisches Sprachmodell ».

⁴³ *Eŭropa-dokumentaro*, 25, 1980, p. 4.

Le tout mesuré et appuyé sur les résultats notés des élèves. La L.O.I prouve définitivement l'avantage propédeutique de l'espéranto : on n'attend plus que la mise en œuvre des politiques éducatives par les pouvoirs publics.

Les travaux ne se sont pas « arrêtés » à Paderborn. En Italie, une note de 1952 émanant du ministre de l'instruction publique, Antonio Segni, encourageait l'enseignement de l'espéranto. Cela inspira des expériences pédagogiques en divers endroits (à Cesena, par Gianfranca Braschi Taddei, à Cagliari, par Nino Pala, à Gênes). Entre 1983 et 1985, Elizabeth Formaggio fit un cours de deux ans d'espéranto à l'École Élémentaire Rocca à San Salvatore de Cogorno, dans la province de Gênes. Elle disposait de classes (trois puis quatre) de 25 élèves de 9-11 ans. Elle se donnait pour but a) de vérifier si l'espéranto fournissait un instrument utile de communication linguistique pour l'usage immédiat dans des rapports transnationaux (correspondance, éventuellement rencontres) ; b) de fournir un modèle comparatif simple et grammaticalement régulier pour l'étude de la langue maternelle ; c) de fournir une base pour l'étude ultérieure de langues étrangères. Un examen général eut lieu en mai 1985, portant sur la connaissance de l'italien, avec ou sans espéranto. En mars 1988, elle organisa un examen semblable au sujet du français avec les mêmes groupes, les comparant avec d'autres qui n'avaient pas fait d'espéranto, et en appliquant les méthodes de la L.O.I. Son résultat montra en moyenne un transfert caché $K = 1,3$ - donc en gros équivalent aux résultats des autres expérimentations ⁴⁴.

Zlatko Tišljär, s'étant informé de cette recherche à l'Académie Internationale de San Marino, organisa une expérimentation de 1993 à 1995 en Slovénie, Autriche et Croatie. En cinq écoles élémentaires, 40 élèves firent de l'espéranto pendant 70 heures ; ensuite, on passa à l'étude de langues vivantes, dans quatre d'entre elles, les élèves firent de l'anglais, et dans une cinquième de l'allemand. Trois fois Tišljär testa ces élèves et des groupes de 40 personnes d'âges identiques qui n'apprenaient pas l'espéranto, et son résultat moyen quant au transfert caché a été très semblable aux précédents ($K_{03} = 1.315$, $P_{03} = 25,5 \%$ et $K_{13} = 1.398$, $P_{13} = 28,5 \%$). Il fut possible de conclure qu'effectivement ceux qui avaient étudié pendant 70 h. la langue internationale avançaient ensuite plus rapidement dans l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand, à savoir d'environ 25-30 %, ce qui signifiait qu'après deux ans d'apprentissage d'une langue étrangère les élèves connaissaient en gros 50-60 % mieux que ceux qui n'avaient pas fait d'espéranto. Car pour la langue étrangère qu'ils étudièrent trois heures par semaine, donc 120 h. par an ou 240 en deux ans, le gain était de plus de 120 h. Donc, les 70 h. investies initialement dans l'étude de la langue internationale ont compensé plus ou moins deux ans d'apprentissage d'une langue vivante ⁴⁵.

De septembre 1994 à juillet 1995, l'institutrice Ines Frank, en Allemagne, fit de même à l'école élémentaire d'Oberndorf sur le Neckar (Rhénanie du Nord - Westphalie). Les résultats n'ont pas été publiés.

⁴⁴ Cf. E. Formaggio, dans la revue *Humankybernetik*, 30, cahier 4, 1989, pp. 141-151.

⁴⁵ Pour la théorie et la méthodologie, v. le site www.miresperanto.narod.ru/biblioteko/tishljär/17.htm

Il faut aussi mentionner l'étude du professeur Yukio Fukuda au Japon ⁴⁶, qui a démontré que, lorsqu'il s'agit d'apprendre l'anglais aux enfants, la L.O.I. est d'autant plus utile que la langue maternelle est éloignée de l'anglais.

En 1993-1997, des expériences ont utilisant l'espéranto comme « langue propédeutique pour l'étude de langues étrangères dans les écoles de base » eurent lieu à l'école Gaetano Salvemini de Turin. Durant la deuxième et la troisième années, les élèves des classes retenues pour l'expérimentation apprirent l'espéranto basique et l'utilisèrent pour communiquer internationalement avec d'autres élèves. Dans la quatrième et la cinquième années, une classe passa à l'étude de l'anglais et l'autre à celle du français. A partir de l'année scolaire 1994/1995, les expérimentations ont été habilitées par le Ministère de l'Instruction Publique. L'évaluation confirme l'efficacité propédeutique de l'apprentissage de l'espéranto par les enfants italiens dans le but d'un enseignement ultérieur plus rapide et meilleur de l'anglais et du français.

De 1994 à 1997, le projet Ekparoli ⁴⁷, mis en place par le gouvernement de l'État de Victoria, dans le sud-est de l'Australie, lequel gouvernement tenait compte des expériences menées en Europe ⁴⁸, fut développé à Melbourne par Jennifer et Alan Bishop, de l'université Monash. Trois écoles primaires de l'État commencèrent l'enseignement d'une langue étrangère, à raison de 2, 5 h. par semaine ; il était prévu que l'espéranto serait la langue enseignée de 9 à 11 ans, puis le français d'11 à 14 ans. Là encore les résultats ont été évalués, et les organisateurs ont été surpris des résultats : la note allant d'1 à 5, les élèves qui avaient fait de l'espéranto ont, à 96 %, obtenu de 3,4 à 5. Lorsqu'on passe à l'enseignement d'une langue étrangère vivante, la motivation a été estimée : elle était à 86 % à niveau 4 ou 5 pour les jeunes espérantistes, à seulement 55 % pour ceux qui n'avaient pas fait d'espéranto. Pour la capacité à s'exprimer, aucun élève espérantiste n'a eu moins de 3 ⁴⁹.

On reviendra sur cet aspect de « motivation ». Il est déplorable que de telles expériences n'aient pas été connues en France - c'est-à-dire, pas repérées par les spécialistes de l'éducation, et non publiées dans les (nombreux) organes de presse aujourd'hui consacrés à ce domaine.

Même dans un pays qui a bien peu cultivé l'espéranto (rappelons que les espérantistes russes ont été exterminés par Staline), le 31 mai 2010, l'étudiante Arina Osipova a obtenu son diplôme d'études d'enseignement des langues (allemand) avec un mémoire ayant pour thème « Rôle propédeutique de l'espéranto dans l'apprentissage de l'allemand », à l'université d'Ekaterinenbourg, en Russie, région Oural.

3°) Bilan pédagogique

La conclusion générale de l'ensemble de ces travaux est donc que l'apprentissage de l'espéranto :

⁴⁶ «Zur rationalisierten Fremdsprach-Lehrplanung unter Berücksichtigung der (z. B. deutschen oder japanischen) Muttersprache», *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 21, 1980, pp. 1-16.

⁴⁷ « Esperanto Kiel Propedeutiko al Rapidia Orientlingvo Lernado kaj Instruado ».

⁴⁸ Cf. Edward Simoens, « Al nova internacia lingvopolitiko : la propedeutika valoro de Esperanto », *Esperanto-Dokumentoj*, 28-29, 1992, qui livrait les résultats des expériences antérieures.

⁴⁹ V. sur Google Ekparoli - Monash - Alan Bishop.

- accroît considérablement l'intérêt des élèves pour les différentes langues et cultures ;
- diminue l'investissement en temps consacré à l'étude d'une langue donnée, et cette économie de temps peut être utilisée pour l'étude d'autres langues ;
- facilite même l'enseignement dans d'autres domaines : celui de sa propre langue maternelle, celui de la géographie, celui même des mathématiques ;
- offre précocement aux jeunes enfants la possibilité de communication avec d'autres de leur âge vivant dans d'autres pays et parlant d'autres langues ; il est possible de communiquer en espéranto bien plus tôt qu'avec n'importe quelle langue vivante.

Sur ce point, la France actuelle, et le monde entier, avec l'obsession de l'anglais, ont un besoin massif de « correspondants » dans les pays anglo-saxons. En Europe, avec le modèle espérantiste, la pression sur l'Angleterre cesserait : chaque pays pourrait communiquer avec tous les autres pays.

Il faut insister sur le fait que les travaux menés en Allemagne et en Italie dans les deux dernières décennies ont définitivement *prouvé* le caractère propédeutique de l'espéranto. Les enquêtes en cours cherchent à présent à *affiner* les choses, à envisager d'autres points de vue, comme l'influence de la langue maternelle dans le processus⁵⁰. Mais le travail est fait, et le plus urgent est désormais l'*information* au sujet de ces résultats.

III Pourquoi cet avantage propédeutique de l'espéranto⁵¹ ?

1°) L'espéranto et les langues étrangères

⁵⁰ Ainsi Hiroshi Nagata et Renato Corsetti, « Influoj de gepatra lingvo sur la lernado de Esperanto : psikolingvistika esploro », *Esperantologio/Esperanto Studies*, 3, 2005, pp. 5-39.

⁵¹ Il a été mis en lumière par plusieurs auteurs : Camille Aymonier, *L'Espéranto, Langue première de l'enseignement*, Paris, Les Presses Universitaires, 1925 ; Julien Guadet, « La Valeur Pédagogique de l'Espéranto », conférence faite à la Sorbonne le 3 février 1929, sous la présidence de M. Cazals, Président de la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés ; Pol Denoël, ouvrage cité en n. 1 ; Graham Leon-Smith, *The Role of Esperanto in the teaching of modern languages*, Londres, Esperanto Teachers Association, 1984 ; Frank Helmar, « Valeur propédeutique de la Langue Internationale », *Journées d'étude sur l'espéranto, Actes*, Université de Paris VIII, 1983, éd. Autrement frontières, pp. 121-125 ; Robert L. Read et Steven D. Drewler, « Who Knows where Esperanto Might Lead ? », texte disponible en ligne ; Claude Piron, *Le défi des langues. Du gâchis au bon sens*, Paris, L'Harmattan, 1994, rééd. 2001, pp. 319-331. Rappelons que Claude Piron (1931-2008), psychologue et philologue, qui a été traducteur à l'ONU en chinois, anglais, russe et espagnol, était espérantiste depuis son enfance. Son œuvre écrite est en trois langues : français, anglais, espéranto.

D'un point de vue général, *tout apprentissage* est « propédeutique » d'un autre : bien savoir le français aide à apprendre une langue étrangère, et la première langue étrangère apprise aide à apprendre la suivante, etc. En fait, tout élève qui a su faire des efforts dans un domaine, quel qu'il soit, saura utiliser sa capacité à se mettre au travail, à se concentrer, à s'organiser, dans n'importe quel autre domaine.

Maintenant, en deçà de ces observations à valeur générale, il peut y avoir des méthodes qui sont plus ou moins efficaces.

Pour l'apprentissage des langues, commencer par l'espéranto, est donc manifestement l'une d'elles : toutes les expérimentations citées l'ont montré. Elles ont corrélativement révélé que des enfants de 10-14 ans peuvent lire et écrire l'espéranto, à la suite d'un cours d'une heure par semaine, au bout d'un an, le parler au bout de deux ans.

Ces réussites tiennent à quelques raisons décisives :

- *l'espéranto est extrêmement régulier*. Il est un « Tout logique ». Il n'y a aucune exception, la prononciation suit directement l'écriture, tous les verbes se conjuguent de la même façon, le pluriel de tous les mots et adjectifs est identique ; la langue comprend *seize règles grammaticales*, alors que pour une *langue vivante* il faut en compter, au minimum, une *centaine*. Il y a en espéranto douze terminaisons grammaticales, un point c'est tout : il y en a 650 en anglais, et plus de 2000 en français ⁵².

Les langues vivantes, quelles qu'elles soient, se distinguent ainsi de l'espéranto par une extrême complexité : telles que plusieurs manières de former le pluriel, plusieurs manières de conjuguer les verbes, plusieurs suffixes synonymes ou au contraire suffixes à sens différents, etc. Les langues rigoureusement alphabétique, c'est-à-dire où toutes les lettres se prononcent de la même façon, sont l'exception (c'est le cas de l'italien, de l'allemand, un peu moins de l'espagnol ; pas du tout celui du français ou de l'anglais).

- l'espéranto permet de créer des mots facilement. *Ses éléments morphologiques* (préfixes et suffixes), *clairement identifiables*, détachables et assemblables à chacun des éléments du vocabulaire, *constituent un modèle facile à assimiler* et par là même cela développe l'aptitude linguistique du sujet.

- cette régularité donne à *voir le fonctionnement même d'une langue* ; la différence est gigantesque avec une langue naturelle, qui n'est, à priori, pas moins difficile, c'est-à-dire opaque, que la langue maternelle ; l'espéranto est entièrement *transparent* ; les collectifs se forment avec le suffixe *-ar* et les abstraits avec le suffixe *-ec*, pour se limiter à ces deux exemples, l'enfant qui apprend l'espéranto, d'un même mouvement, *lit directement le sens* donné par le suffixe et *devient apte à fabriquer tous les mots* qu'il veut avec un radical et ces suffixes ; « à toute variation de la pensée correspond une variation concomitante dans la langue » ⁵³ ; la *structure de la langue est à nu*.

⁵² Rougetet, *ouvr. cité*, 1976, p. 12.

⁵³ Denoël, 1968, p. 8.

- la logique inhérente à l'espéranto en fait *une école de précision* ⁵⁴.

- ce qu'a noté le professeur Alexandra Fischer dès le début des années 20 me semble extrêmement important : l'enfant qui étudie une langue vivante naturelle a, dès les premières leçons, l'impression d'être devant un puits sans fond. Comme sa propre langue parlée - mais celle-ci, il l'a apprise pratiquement sans efforts, par imprégnation parentale -, la langue vivante naturelle est d'une richesse inouïe, dans laquelle les petits qui entreprennent de l'apprendre sont nombreux à se noyer - comme le révèlent les résultats au bac en France, cf. l'Introduction. L'espéranto, qui, finalement, en un siècle d'existence, est devenu lui aussi extrêmement riche, a l'immense avantage de *donner à voir immédiatement la limite des possibles linguistiques*. Les *moyens de dire* sont là, *visibles, comptables* (tant de suffixes, tant de préfixes), et il faut faire avec. Et, réellement, on fait très bien avec. Quatre voyelles, *o, a, e, i*, forment respectivement les substantifs, les adjectifs, les adverbes, les infinitifs : soit la racine *parol*, elle peut donner par suffixation d'une des quatre lettres un substantif (*parolo*, « parole »), un adjectif (*parola*, « oral »), un adverbe (*parole*, « oralement »), un verbe (*paroli*, « parler ») ; et il y a deux-mille racines de bases, empruntées aux langues européennes, donc 2000 x 4 possibilités de créer facilement et automatiquement des mots ⁵⁵. Autrement dit, alors qu'une langue vivante naturelle offre au jeune enfant un champ immense, mal balisé, où il peut errer et se perdre, la structure étant ouverte et sans limites, l'espéranto présente une structure délimitée, mesurable, contrôlable. C'est extrêmement satisfaisant et rassurant pour l'esprit.

- la *liberté* de création est en contraste total avec les langues naturelles. Je ne peux pas fabriquer tous les mots que je veux en anglais, ou en allemand, ou en espagnol, ni bien sûr en français. Dans notre langue, l'adjectif correspondant au mot *danse* est *choreutique*. Je peux fabriquer, à partir du mot *danse*, le verbe (*danser*), un substantif (*danseur*), mais je ne peux absolument pas fabriquer l'adjectif, et, si je ne connais pas le mot *choreutique*, je dois employer une périphrase : « qui concerne la danse ». Ce genre de problème disparaît totalement en espéranto, et une fois le mot *danco*, « danse », donné, je peux fabriquer absolument tous les dérivés que je veux : le danseur (*dansulo*), danser (*dansî*), l'adjectif (*dansa*), la troupe de danseurs (*dancararo*), le temps d'une danse (*dansado*), etc. Aucune langue vivante n'ouvre ainsi les possibles, c'est-à-dire n'offre la liberté d'élaboration de la signification ;

- *cette régularité* et *cette liberté* donnent *entièrement confiance aux jeunes esprits*. Le risque de faute est extrêmement minime une fois qu'on a compris le fonctionnement de base, compréhension qui ne demande pas de grands efforts. Composer des phrases est alors parfaitement facile, y compris des phrases complexes (plus exactement, d'apparence complexe), telles que, par exemple, celles qui comprennent des subordonnées ; « grâce à sa simplicité de structure et de vocabulaire, (l'espéranto) brise la résistance initiale de l'élève moyen unilingue » ⁵⁶.

- *cette confiance a à son tour un effet psychologique déterminant* : la certitude de pouvoir parler sans faire de faute, la facilité à composer des phrases, la confiance acquise par le

⁵⁴ Guadet, 1919.

⁵⁵ J'emprunte ici une démonstration à Emile Boirac, cité par René Centassi et Henri Masson, *L'homme qui a défié Babel*, Paris, Ramsay, 1995.

⁵⁶ Mario Pei, cité par Denoël, p. 14.

succès déclenchent l'optimisme, et cela peut aller jusqu'à l'enthousiasme⁵⁷ : apprendre une langue est facile, pensent les jeunes élèves soumis à un enseignement premier de l'espéranto - impression qui est déterminante pour la suite, lorsqu'on passera à des langues vivantes autrement complexes -, et cette facilité, cette confiance, cet optimisme font qu'il devient souvent aisé à l'enseignant de présenter l'apprentissage de l'espéranto, en fonction de la régularité de celui-ci, de manière *ludique*. Ce peut en effet être un jeu que de faire des phrases en espéranto : l'espéranto est un légo, dont les pièces sont des racines, des préfixes et des suffixes qu'on assemble comme on veut. Or, semblable dimension ludique est beaucoup plus difficile à réaliser dans l'apprentissage d'une langue vivante, tant des exceptions, des règles différentes selon les cas, une prononciation souvent variable pour de mêmes lettres, viennent troubler la libre création linguistique.

On voit par là même *pourquoi l'étude précoce de l'espéranto peut aider à la connaissance de sa propre langue et à celle des mathématiques*. Ce que l'élève a appris durant sa scolarité primaire, dans sa propre langue, à savoir que la phrase comprend des verbes, des noms, des adjectifs, des adverbes, des prépositions, des conjonctions, il le retrouve dans l'espéranto, mais *avec la clarté d'une épure* : le caractère quelque peu abstrait et apparemment arbitraire de la répartition de ces choses se concrétise visuellement en espéranto - comparer ce qui se passe en français, où *bien, surtout, assez, aussi, autant, dessous, loin...* sont des adverbes, dont la forme, on le voit, est ce qui est le plus varié, avec ce qu'il en est en espéranto, dans lequel tous les adverbes se terminent par *-e*. La conjugaison de l'espéranto comprend trois temps, les autres nuances étant exprimées par des adverbes, et ces trois temps sont exprimés par le changement d'un seul phonème. La « flexion » comprend deux « cas », un cas-sujet et un accusatif - ce qui fait que son fonctionnement n'est pas difficile à comprendre, ni pour un élève dont la langue naturelle est sans déclinaison (langues latines occidentales, anglais, néerlandais), car il n'y a qu'un cas de plus d'exprimé, ni pour un élève d'une langue à déclinaison (allemand, langues slaves et baltes, roumain), car il est familier de la distinction des cas grammaticaux.

C'est cette notion d'*épure* qui a permis le curieux phénomène bien observé au cours des expériences citées : la meilleure prise de conscience de leur propre langue par les enfants. On parle d'abord la langue de ses parents, sans savoir qu'on parle une langue déterminée. Il faut du temps pour se rendre compte qu'elle n'est qu'un possible parmi d'autres. L'espéranto, permettant le recul, aide à cette prise de conscience - tandis que l'apprentissage d'une autre langue étrangère plonge le jeune esprit dans l'altérité, et ne permet que plus difficilement et plus rarement ce mouvement de recul et de retour sur sa propre langue.

La comparaison a été faite avec ce qui se passe pour les enfants qui ont la chance, a) d'avoir des parents parlant deux langues différentes, et b) que leurs parents aient fait effort pour que leurs enfants apprennent les deux langues qu'ils connaissent - par exemple, ce qui est la meilleure méthode, la mère a parlé exclusivement une langue, et le père exclusivement l'autre. Il a été précocement constaté que de tels enfants avaient

⁵⁷ On l'a vu signalé dès 1924 par Rudnick Chrétien, ci-dessus ; de même Pierre Bovet, professeur de pédagogie expérimentale de l'université de Genève, puis directeur de l'institut Jean-Jacques Rousseau en cette même ville, écrit en 1948 : « Au total, nous avons constaté que l'enseignement de l'Espéranto, partout où il a été introduit, crée une atmosphère de joie et une atmosphère de bonté » (*Enketo pri Internacia Helplingvo*, Association suédoise d'Espéranto, cité par Denoël, 1968, p. 6.

dans la suite des facilités pour les autres langues, puis des études l'ont statistiquement démontré ⁵⁸. Cette double connaissance crée une conscience de chacune des deux langues, et entraîne une intégration plus aisée, avec moins de heurts et d'hésitations, d'une troisième langue, celle-ci prenant place dans la conscience aux côtés des deux précédentes - cela, à quelque âge qu'on la commence ⁵⁹. Dans ces conditions, les deux premières langues apprises jouent le rôle de « langues-ponts » vis-à-vis de la troisième. L'espéranto joue alors un rôle semblable, pour les enfants (l'immense majorité !) qui n'ont pas appris deux langues de leurs parents ⁶⁰.

Quant aux mathématiques, l'aspect régulier qui permet des permutations simples dans les phrases en espéranto prépare l'esprit au mécanisme qui est en jeu dans la démarche mathématique. Et de même, on a remarqué que l'étude de l'espéranto avait joué un rôle positif dans l'apprentissage du jeu d'échecs et dans celui de la musique. L'épuration qu'il est clarifiée tout cela et en facilite l'approche.

- l'espéranto a une faculté d'*adaptation grammaticale* que n'ont pas les langues vivantes contemporaines, en tout cas celles d'Europe occidentale, largement fondées sur la position. Le grec ancien, le latin, pouvaient faire des phrases dans lesquelles l'ordre des mots était indifférent, pourvu qu'on mette en relief ce qu'on voulait dire. C'est toujours le cas des langues slaves et baltes. L'espéranto tient amplement de cet esprit. Il peut faire des phrases dans l'ordre sujet-verbe-complément, comme le français et l'anglais, ce qui signifie que de petits francophones et de petits anglophones qui feraient des phrases dans cet ordre, parce que c'est le plus facile pour eux, ne seraient aucunement fautifs en espéranto ; en revanche de petits germanophones, qui mettent parfois le verbe en seconde position de la phrase, parfois en fin de la phrase, seraient libres de le faire, puisque l'espéranto, disposant d'un accusatif, admet la formation du type verbe-sujet-complément d'objet direct aussi bien que sujet-complément d'objet direct - verbe. Cette disponibilité de l'espéranto n'est évidemment pas totale, mais, en Europe, vis-à-vis de la plupart des langues, elle fonctionne et fournit un avantage dans la liberté de création ;

- enfin, singulièrement en Europe, l'espéranto, formé essentiellement de radicaux latins et en second lieu germaniques, facilite l'apprentissage des langues de l'un et de l'autre groupe. L'enfant, français, italien, espagnol ou portugais, qui fait de l'espéranto, a de grande facilité à cause de l'abondance des éléments d'origine latine, mais il apprend du même coup un grand nombre de termes d'origine germanique (comment dit-on « oui » ? *yes* ; comment dit-on « chien » ? *hundo*) . S'il passe ensuite à l'anglais ou à l'allemand, il reconnaît ces mots, et trouve par là un chemin d'entrée dans la langue. On a d'ailleurs

⁵⁸ Depuis Elizabeth Peal et Wallace E. Lambert, « The relationship of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs*, 76.27, 1962, pp. 1-23; synthèse des données jusqu'à 1991 dans Allan G. Reynolds, « The cognitive consequences of bilingualism », in Allan G. Reynolds dir., *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, Hillsdale, N. J. Erlbaum, pp. 145-182 ; puis Colin Baker et Sylvia Prys Jones, *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998 ; Maria Antoneta Pinto, « Bilinguismo e sviluppo metalinguistico », in Gabriele di Stevano, Renzo Vienello dir., *Psicologia dello sviluppo e problem educative : Studi in onore di Guido Petter*, Florence, Giunti, 2002, pp. 280-295.

⁵⁹ Ellen Byalistok, « Levels of Bilingualism and Level of Linguistic Awareness », *Developmental Psychology*, 34.4, 1988, pp. 560-567 ; Ulrike Jessner, « Multilingualism Awareness in Multilinguals : Cognitive Aspects of Third Language Learning », *Language Awareness*, 8, 1999, pp. 201-209.

⁶⁰ Le développement précédent et les références sont dus à Renato Corsetti, « La motivazione di la progetto Lingvolançilo », article écrit d'abord à la demande de la revue britannique *Springboard to Languages*, puis publié par l'*Internatia Pedagogia Revuo*, 37.3, 2007, pp. 4-8. Je remercie Henri Masson de m'avoir transmis cet article. R. Corsetti est professeur à l'université La Sapienza de Rome

remarqué qu'avec la structure de son vocabulaire, l'espéranto ressemble, bien involontairement, à l'anglais : éléments germanique + élément latin. Il n'est donc pas étonnant qu'on ait pu vérifier combien l'espéranto aidait l'apprentissage d'autres langues par... les petits Anglais ⁶¹. Le grand linguiste français Antoine Meillet pouvait écrire : « Au lieu de créer, Zamenhof a dégagé des langues européennes l'élément commun qu'elles renferment. Aux grandes langues de civilisation - langues d'élites intellectuelles, toutes difficiles à apprendre complètement, qui ne peuvent être bien acquises que par un nombre restreint de personnes ayant des loisirs et qui ont trop de beauté pour qu'il ne soit pas pénible de les entendre écorcher par des personnes qui les savent imparfaitement - il convient d'ajouter, pour les usages courants de la vie internationale, une langue artificielle dont tout le monde puisse se servir facilement. Toute discussion théorique est vaine, l'espéranto fonctionne » ⁶².

- au total, donc, l'espéranto familiarise avec la grammaire en en présentant l'aspect le plus rigoureux et le plus simple, familiarise avec le vocabulaire qui est dominant en Europe occidentale, pose un « prototype » ⁶³ de langue qui peut ensuite être investi dans l'étude d'autres langues, l'expression de « prototype » était d'autant plus fondée que l'espéranto peut jouer le rôle de « dénominateur commun » aux différentes langues existantes, et il livre l'esprit à une gymnastique intellectuelle qui, facile à son échelle, est ensuite transposable dans des langues d'une plus grande complexité, tant les langues étrangères que la propre langue du sujet. Tout professeur de langue sait que l'élève « oppose, en une sorte d'autodéfense, les caractéristiques de sa langue maternelle à celle de la langue étrangère » ⁶⁴ : on notait ci-dessus comment l'espéranto, étant facile, étant ludique, permet de briser cette résistance bien naturelle. Alors, il ouvre toutes grandes les portes à l'étude d'autres langues.

- dans l'Europe actuelle, les deux pays qui sont les moins « motivés » pour apprendre les langues sont la France et l'Espagne. Une enquête Eurydice faite en 2008 dans l'Union européenne montre que c'est en ces deux pays qu'on ressent le moins l'envie d'utiliser d'autres langues que la leur. Et les tests réalisés à la même échelle le confirment : celui intitulé, naturellement en anglais, *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), les Français se classent au 27^e rang en Europe sur 52 ⁶⁵.- Or, l'expérience menée dans l'État australien de Victoria a précisément mis l'accent sur la question de motivation : dans ce pays anglophone, où l'apprentissage d'autres langues que l'anglais peut apparaître comme une tâche largement superflue, on a dit comment les élèves qui ont fait de l'espéranto ont ensuite à 86 % une envie de faire des langues étrangères, tandis que pour ceux qui n'en avaient pas fait la motivation tombe à 55 %. Dans ces conditions, faire faire de l'espéranto aux jeunes Français est non seulement utile, mais c'est aussi une mesure de salut public ⁶⁶ !

⁶¹ J. H. Halloran, « A Four-Year Experiment in Esperanto as an Introduction to French », *British Journal of Educational Psychology*, 22.3, 1952, pp. 200-204.

⁶² *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Paris, Payot, 1918, rééd. 1928, cité par Rougetet, *ouvr. cité*, 1976, p. 25.

⁶³ L'expression est de Denoël, 1968, p. 15.

⁶⁴ I. Burgdorf, dans Ilse Burgdorf, Zdenko Skreb, Klara Montani, *Méthodes audiovisuelle d'allemand*, Paris, Didier, 1966, cité par Denoël, 1968, p. 15, n. 29.

⁶⁵ *Le Monde*, 8 février 2012, p. 11.

⁶⁶ Selon Mme Suzy Halimi, présidente honoraire de l'université Sorbonne Nouvelle Paris-III, et présidente du comité stratégique des langues institué en 2011, le changement d'attitude des Français à l'égard des langues « passe par une évolution des mentalités, pour... lever l'inhibition des élèves, la peur de mal faire » (*Le Monde, id.*). C'est exactement là ce à quoi aide l'espéranto, de façon décisive.

2°) L'espéranto et le français.

C'est d'abord d'un point de vue général qu'il a été remarqué que l'apprentissage d'une autre langue éclaire sur la grammaire et l'écriture de sa propre langue. Le philosophe anglais Alexander Bain a ainsi montré que le meilleur moyen d'apprendre sa langue est d'en apprendre une autre, en opérant la comparaison continue de l'une avec l'autre ⁶⁷.

Mais ce qui est vrai de n'importe quelle langue l'est, et à fortiori, de l'espéranto. Sa plus grande simplicité que n'importe laquelle des langues naturelles fournit un éclairage latéral explicatif aux mécanismes de la langue maternelle quand on commence à étudier celle-ci.

C'est donc de longue date que l'intérêt de l'espéranto pour l'apprentissage de sa propre langue a été révélé. Dès 1911, un inspecteur de l'enseignement primaire à Beauvais, Jean-Marie Picard, publie une brochure ⁶⁸ dans laquelle les règles du français sont enseignées à partir d'exemples en espéranto : par leur logique et leur clarté, ils aiguillent l'esprit de l'enfant par la compréhension de phrases françaises, plus complexes : là encore, l'espéranto est « langue-pont », sa grande simplicité, sa transparence, aident un jeune esprit à mieux comprendre ce qui se passe dans sa propre langue. Peu après (1914) l'instituteur J. Aiziere recommande l'apprentissage de l'espéranto à tous ses collègues ⁶⁹. Un agrégé de grammaire, professeur au lycée Buffon à Paris, Camille Aymonier, a pu dès 1912 généraliser en une formule énergique : « Apprendre l'espéranto, c'est apprendre sa langue » ⁷⁰.

La démarche est confirmée en anglais, puisqu'on a vu plus haut que l'expérience menée dans un lycée de New York en 1934 portait sur l'hypothèse d'une aide de l'espéranto à l'apprentissage de l'anglais : la réponse a été positive. Il faut croire que d'autres expériences, sans doute pas répertoriées, se sont produites en milieu anglo-saxon, car, en 1964, le Ministre de l'Éducation Nationale de Nouvelle-Zélande recommande l'espéranto aux instituteurs comme moyen d'approfondir l'anglais ⁷¹.

Les auteurs cités ont mis en lumière le processus qui fait que l'espéranto est un outil pour mieux comprendre les mécanismes de sa propre langue :

- comme en espéranto à chaque règle grammaticale correspond une lettre qui se joint à un radical, il se produit une matérialisation des rapports entre la morphologie et la syntaxe, de sorte que les nuances grammaticales, bien opaques dans la langue naturelle, sont rendues plus visibles ;

- l'expression de ces nuances grammaticales, bien abstraites dans une langue naturelle - d'autant qu'elles varient selon les conjugaisons, selon les substantifs (rappelez-vous

⁶⁷ Denoël, 1968, p. 12.

⁶⁸ *L'Espéranto à l'École ou l'Enseignement de la Langue française aux Enfants par l'Espéranto*, Coulommiers, 1911.

⁶⁹ *Pourquoi les Instituteurs doivent apprendre l'Espéranto*, Paris, Société française pour la propagation de l'Espéranto.

⁷⁰ Cité par Rougetet, 1976, p. 25.

⁷¹ Denoël, 1968, p. 12.

choux, cailloux, genoux...), deviennent concrète en espéranto, de sorte que l'analyse grammaticale d'une phrase est facilitée ;

- l'origine grecque ou latine des mots français aboutit à une orthographe déconcertante (*hypothèse* mais *hippopotame*, *apporter* mais *apercevoir*, etc.) ; en espéranto, où, par définition, à un son correspond un caractère, ces variations disparaissent. Mais une grande partie du vocabulaire est d'origine latine : le créateur de l'espéranto, Ludovik Lazar Zamenhof, a puisé dans le vocabulaire latin pour créer des radicaux. Dès lors, comme il est possible, à partir de ces radicaux, de créer tous les mots désirables, on arrive à ce paradoxe spectaculaire : des locuteurs de l'espéranto sont dans la situation même des anciens Latins, qui créaient leur vocabulaire à partir de racines au fur et à mesure de leurs besoins - un peu comme l'allemand contemporain ; ce sont eux, les anciens Latins, qui ont ajouté des *ab-*, des *ex-*, *in-*, *ob-*, etc., à des radicaux pour constituer des mots ; l'espéranto « revient » aux sources, et donne à nouveau aux locuteurs le moyen d'élaborer du vocabulaire ; le français, au contraire, a reçu le vocabulaire latin figé, avec ces mots à un p et ses mots à deux p, sans que nous n'y pouvions rien.

Précisons un point : le français n'est pas l'espéranto, et il n'y a aucune raison de ramener un jour le français au modèle de l'espéranto. Autant le français doit garder son orthographe, autant l'espéranto est parfaitement constitué avec son lot de radicaux simplifiés d'origine latine. Il n'est jamais inutile de faire du latin et du grec pour comprendre comment s'écrit le français - mais c'est une autre histoire.

- la notion de famille de mots est passionnante, mais compliquée, en français. L'esprit de l'enfant ne la saisit pas d'emblée. En espéranto, la famille de mot est limpide : comme on le notait plus haut avec l'exemple du radical *danc* qui exprime la notion de *danse*, *danser*, etc., la « famille de mots » est tout simplement l'ensemble des mots qu'on peut former à partir d'un même radical. Cela vu et compris par l'enfant, il a davantage de facilité à comprendre les rapports entre mots voisins en français, et à faire le tri (à *couver* il réunira sans difficulté *couveuse*, et il n'y joindra pas *couvent*).

- il y a obligation en espéranto d'être clair et compréhensible : l'emploi d'un suffixe autre que celui qui est requis rend incompréhensible la phrase émise. Au contraire, puisqu'il est rigoureux et que cette rigueur le rend transparent, il est une école de mise en ordre de la pensée. Par là, il rend plus évidente la notion de concision dans le style, et aide donc à l'étude de ce dernier.

Ces avantages sont considérables ⁷², et ils n'ont évidemment rien perdu de leur actualité.

3°) L'aide aux élèves en difficulté

On a signalé, parmi les résultats des expériences portant sur la valeur propédeutique de l'espéranto, que dès 1918-1924, les enseignants d'Auckland (Nouvelle-Zélande) notaient que l'espéranto avait été surtout utile pour les enfants les moins

⁷² Je me suis inspiré pour leur exposé de Gaston Waringhien, *A. B. C. d'Espéranto à l'usage de ceux qui aiment les lettres*, Paris, Collection de l'Institut français d'Espéranto, SAT-AMIKARO, 2^e éd., 1967 ; de Bovet, cité n. 57 ; et de Denoël, 1968, pp. 12-14.

doués. La longue expérience réalisée à Sheffiels (Angleterre) de 1947 à 1951, aboutit à la remarque que si l'espéranto a facilité l'apprentissage des langues étrangères pour tous les élèves, les progrès les plus spectaculaires ont concerné les élèves les moins doués.

Il faut souligner ces résultats et insister dessus : dans un monde où l'on se désespère d'année en année devant la difficulté insurmontable que le travail scolaire présente pour bien des élèves, il est déplorable qu'un outil qui peut le favoriser soit systématiquement ignoré.

Je n'entends pas présenter l'espéranto comme remède-miracle aux difficultés scolaires.

Mais ces difficultés existent, et un outil pour agir sur elles, pour les réduire, existe, également - et n'est pas actuellement employé en France (ni ailleurs, que je sache, dans l'ensemble des nations qui sont dans la même situation scolaire).

Les raisons de cet avantage de l'espéranto sont connues : moindre effort pour passer à l'apprentissage d'une langue (au lieu d'un mur de difficultés, un outil graduel et qui fournit rapidement le moyen réel de communication), l'aspect ludique de la fabrication des mots et des phrases en espéranto, et, par là, la confiance plus facilement accessible aux élèves les plus faibles.

Précisons ici que l'aspect ludique de l'apprentissage de l'espéranto n'a rien à voir avec la mode idéologique qui a consisté à demander aux enseignants à transmettre la matière qu'ils enseignaient de manière amusante, car, voyez-vous, ces pauvres petits ne peuvent plus entendre un cours magistral, et il faut dans toute la mesure du possible leur faire faire le cours par eux-mêmes...

Je n'entends pas ici dénoncer et étudier cette méthodologie, mais il faut souligner que la différence foncière entre l'aspect ludique de l'espéranto et la consigne de ludisme dans les cours tient à une nature toute différente :

- dans l'enseignement de l'espéranto, c'est la langue elle-même qui, étant un jeu de construction, un légo ai-je dit, qu'il s'agit seulement d'aiguiller et d'endiguer, s'offre, de l'intérieur, comme un amusement ;**
- dans l'enseignement de toute matière sous forme ludique, l'enseignant doit développer des trésors d'ingéniosité pour rendre ludique sa matière, le « jeu » étant donc inventé et extérieur. Il n'est pas naturel, et bien évidemment les enfants le sentent. D'où une réussite très partielle de cette méthode qui, d'ailleurs, n'a pas empêché, éventuellement, le chahut dans les classes.**

On rappellera que des travaux contemporains ont mis en lumière la différence de deux savoirs linguistiques, que Bernard Lahire qualifie respectivement d'« oral-pratique » et de « scriptural-scolaire ». L'enfant qui entre à l'école à un savoir linguistique : il a appris sa langue dans les toutes premières années de sa vie. C'est l'« oral-pratique ». A son entrée à l'école, il subit un double bouleversement : ce qu'il parlait est mis par écrit, et sa maîtresse/son maître parle une langue qui présente un écart, faible ou important, avec ce qu'on parle chez l'enfant. S'instaure donc le « scriptural-scolaire ». Mais ce bouleversement est vécu de manière très variable selon

les sujets. Les classes cultivées ont ici un avantage décisif, car c'est souvent une habitude langagière quotidienne que d'opérer la mise à distance du langage, par exemple tout simplement pour fournir la définition d'un mot : lorsque je dis « allaiter, cela veut dire donner du lait », les deux termes « allaiter » et « donner du lait » sont mis en exergue, détachés du langage courant, et forment ce qu'on appelle le métalangage. Or, l'école sera précisément le lieu où l'enfant devra acquérir un savoir métalinguistique sur sa langue. A l'inverse, « on sait que des univers sociaux à faible objectivation où le savoir n'est pas séparé des pratiques sociales mais se transmet au sein de la pratique par *mimesis* [imitation], les individus sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui. Happés par les choses à dire (les fonctions pratiques de la communication) et à faire, ils ne séparent pas aussi aisément l'activité langagière différenciante et classifiante de ce qu'elle différencie et classifie ». L'École intervient ici pour rompre cette adhésion entre le dire et le faire. Alors, « le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc. » ; ce qui était donc inconscient doit devenir conscient, et « l'objectivation écrite entraîne une série de transformation conjointes en matière de rapport au langage, de mode de connaissance..., de mode de régulation des activités et d'apprentissage. *On peut donc se demander si l'inégalité scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux normes objectives de culture* »⁷³.

Or, on sait que l'inégalité scolaire qui commence dès le cours préparatoire perdure longtemps. N'insistons pas sur cet aspect, qui a fait couler, et continue à le faire, beaucoup d'encre, sans dompter des changements continuels de pratique suggérés ou imposés aux instituteurs

Il importe en revanche de souligner ici, à nouveau, ce que pourrait être l'apport de l'espéranto. Langue simple, mécanique, où il y a adéquation entre la prononciation et l'écriture, où il n'y a aucune exception, aucune ambiguïté grammaticale, elle pourrait être l'outil génial d'une première étape du passage au « scriptural-scolaire ».

Car le français est exactement l'inverse de l'espéranto : il n'est pas simple, il n'est pas mécanique, l'adéquation entre la prononciation et l'écriture est fort loin d'être totale, il est farci d'exceptions, et les ambiguïtés grammaticales ou langagières sont légion.

Dès lors, proposer que l'espéranto soit la première langue écrite et analysée dans la parole du maître, c'est :

- rendre service à tous les enfants dont on vient de voir B. Lahire souligner le manque initial, en leur fournissant le moyen d'une objectivation facile et simple de la langue ;

- combattre l'échec scolaire, puisque on faciliterait le passage des enfants limités par l'« oral-pratique » au « scriptural-scolaire », c'est-à-dire qu'on combattrait à la source l'inégalité d'accès à l'objectivation langagière, inégalité en laquelle l'auteur cité voit avec grande perspicacité » l'origine même de l'inégalité scolaire..

⁷³ Lahire, 1994.

Ainsi, oui, les instituteurs doivent toujours, ou plus exactement ont toujours intérêt à faire de l'espéranto.

4°) Linguistique et intégration

Comme la loi, depuis le 30 septembre 2011, l'ordonne, tout étranger qui demande la naturalisation doit passer un test qui doit témoigner de sa connaissance de la langue française.

Bien plus généralement, tous les travailleurs d'origine étrangère en France doivent apprendre le français pour comprendre le pays où ils sont, connaître les contrats de travail, s'orienter dans la ville, trouver un logement.... Et des centaines d'associations, des milliers de bénévoles, s'attèlent à l'alphabétisation des immigrés.

Or, le français est une langue difficile ; et surtout, il est extrêmement différent des langues d'Afrique sub-saharienne, qui forment l'essentiel des élèves des cours d'alphabétisation, car les ressortissants d'Afrique du Nord ont souvent eu une première connaissance à l'école dans leur pays d'origine. Sans entrer dans les détails de l'analyse linguistique, le français distingue le féminin et le masculin, ce que ne font pas les langues africaines, tandis que ces dernières sont des langues à classes, ce que n'est nullement le français.

Langues à classe, cela signifie que les mots désignant l'ensemble des êtres et des concepts abstraits sont répartis dans de vastes ensembles, par affinités (par exemple classe des animaux, classe des plantes, classe des êtres humains...), et la langue pourvoit chacune de ces classes d'un signe (suffixe, préfixe...) particulier.

Deux points sont alors ici à mettre en lumière.

Le premier relève de tout ce qui a été écrit auparavant : si l'espéranto fournit une aide décisive pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et également pour sa propre langue naturelle, on comprendra qu'il pourrait être tout aussi décisif pour les immigrés, pour lesquels l'espéranto pourrait jouer véritablement le rôle d'une langue-pont : plutôt que de passer directement de leur langue africaine ou parfois asiatique au français - travail considérable auquel s'échine les enseignants -, leur apprendre d'abord l'espéranto faciliterait ensuite grandement leur passage au français.

Et revenons alors - ce sera le second point - sur la question de la différence grammaticale entre français et langues africaines. Celles-ci utilisent des classes, contrairement au français, disais-je, tandis que cette dernière langue distingue le masculin et le féminin. L'hétérogénéité paraît totale, et les immigrés d'origine sub-saharienne doivent se livrer à un abandon radical de leur manière habituelle de penser et de classer pour adopter la manière française de penser et de classer. L'effort est considérable, et le risque l'erreur inhérent à un tel passage (rappelons que le hongrois ne distingue pas non plus masculin et féminin : ce sont, en France, les Hongrois, même instruits, qui ont le plus de mal à mettre au féminin et au masculin les mots qu'ils ont appris).

Or, l'espéranto offre là une situation toute remarquable. « Prototype de toutes les langues », a-t-on dit, il ne se fonde pas sur un système de classes, ni ne distingue le masculin et le féminin. Plus exactement, il est entre les deux : en effet, s'il n'a pas de féminin, il lui faut parfois féminiser un terme, et il emploie pour cela un suffixe déterminé, à savoir *-in-*. Ainsi, « Je suis français », *mi estas franca*, « Je suis française », *mi estas francina* » (le *c* se prononce *ts*). Dès lors, avec ce suffixe qui caractérise tout un ensemble que l'on veut caractériser comme féminin, il est visible que l'espéranto traite le féminin... comme une classe !

Si l'on s'exprime dans ces termes, l'espéranto n'a bien qu'une seule et unique classe. Mais, fonctionnant par ce moyen, il rejoint des langues sub-sahariennes.

Par ce seul trait - fondamental - l'espéranto se pose comme intermédiaires entre les langues africaines sub-sahariennes et le français. Apprendre une langue où la distinction féminin/masculin n'existe pas, mais où le féminin se marque par un suffixe déterminé (toujours le même, bien entendu), peut être un outil, et une marche d'escalier, pour parvenir, ensuite, à une langue qui opère pleinement la distinction des deux genres.

Dès lors, l'espéranto peut être un puissant moyen d'intégration. Dans le monde actuel, il serait grave de ne pas en tenir compte.

Bien sûr, on distinguera deux types de cas : les étrangers qui arrivent réellement dépourvus de toute connaissance en français (je pense aux réfugiés syriens ou afghans, par exemple) ont bien d'autres choses à faire que d'apprendre avant tout l'espéranto : ce qu'il leur faut, c'est pouvoir comprendre rapidement un certain nombre de termes et de formules pour pouvoir seulement se débrouiller dans les villes.

Tout autre est le cas de ceux des étrangers qui, visant la naturalisation française (les Syriens, les Afghans, en sont loin !), veulent apprendre plus profondément la langue, au point d'un jour pouvoir tenir une conversation, ou, déjà répondre à un interrogatoire. C'est dans ce second cas seulement que l'espéranto pourrait jouer un rôle, le même, donc, qu'il peut jouer au lycée. « Perdre » un an à faire de l'espéranto avec ces gens-là, c'est en fait gagner du temps, puisqu'ensuite ils apprendront plus facilement le français.

IV - Que faire ?

On a vu que depuis les années 1920 jusqu'à aujourd'hui, des expériences ont régulièrement confirmé l'avantage propédeutique de l'espéranto dans l'apprentissage des langues vivantes. Toutes les expériences, sans exception, ont montré cet avantage dans l'enseignement des langues, puisque de deux groupes parallèles dont l'un n'a passé qu'un an à étudier une langue étrangère, mais a fait d'abord un an d'espéranto, et l'autre groupe deux ans de la même langue étrangère, c'est toujours le premier de ces deux groupes qui a les meilleurs résultats à la fin des deux ans. De ces expériences, plusieurs conséquences sont à tirer.

a) Dans l'enseignement

La facilité de l'espéranto est telle qu'on peut envisager le début de son apprentissage plus précocement qu'avec une langue vivante, c'est-à-dire plus tôt que la sixième, classe dans laquelle commence, aujourd'hui encore, l'étude sérieuse des langues étrangères. Autant apprendre l'anglais à de petits enfants de six ans (sans parler de trois ans !) paraît prématuré, autant les faire jouer avec l'espéranto n'a rien d'exagéré.

Les conclusions à tirer sont qu'on peut proposer un programme scolaire immédiatement à mettre en œuvre :

. Étape de l'enseignement primaire. Tous les élèves se mettent, par exemple en CM 1, à apprendre l'espéranto ⁷⁴. Cela se fait alors partiellement sous la forme d'un jeu.

⁷⁴ En 1975, 107 députés ont fait le projet d'une loi (n° 1667) qui visait à introduire l'enseignement de l'espéranto dans l'enseignement primaire. Cette heureuse initiative était très différente de ce qui est suggéré dans les présentes lignes : l'enseignement de l'espéranto, admis dans les programmes de l'enseignement secondaire (art. 1), était optionnel (art. 3), et l'examen portant sur lui était « ajouté » à la liste des épreuves en langues étrangères (art. 2). Ainsi, *au lieu d'être pédagogique, en facilitant l'enseignement des autres langues*, il était mis *en plus* - à une époque où la tendance était davantage de restreindre l'offre en enseignements linguistiques ! Ce qui est proposé ici repose sur une autre considération : l'enseignement de l'espéranto *n'est pas ajouté aux autres*, il n'est pas optionnel, et il n'a pas à figurer parmi les épreuves d'examen aux côtés des autres vivantes et classiques. Une nouvelle proposition de loi devra impérativement tenir compte de cette dimension. propédeutique, pédagogique, donc *antérieure* aux autres enseignements linguistiques, de l'espéranto.- Noter que c'est déjà ce qu'avait envisagé Léon Blum : « Je voudrais que dans *tous* les villages et dans *toutes* les villes on enseigne

En CM 2, l'enseignement de l'espéranto se poursuit. La langue peut être aisément acquise dès la fin des études primaires.

. Étape de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit plus que d'entretenir et d'enrichir ce qui a été acquis dès l'école primaire. Une heure d'espéranto par semaine durant toute la scolarité secondaire (collège et lycée) est largement suffisante. L'idéal, d'ailleurs - cette fois, dès lors que des enseignants professionnels auraient été formés - serait qu'il n'y ait plus de cours proprement dit d'espéranto, mais une matière (les mathématiques ? la géographie ? la musique ?) enseignée en espéranto (de fait, il a été proposé, par certains des expérimentateurs, qu'après l'introduction de l'espéranto dans l'enseignement primaire, une discipline soit directement enseignée en cette langue, par exemple la géographie).

Quelques remarques sur ce que permettrait cette actualisation ⁷⁵ de l'enseignement des langues :

- non seulement les élèves peuvent étudier toutes sortes de langues, anciennes et contemporaines, voire redonner vie aux langues régionales, mais de plus, ayant fait de l'espéranto auparavant, ils excelleront dans n'importe quelle langue ; corrélativement, cette connaissance précoce de l'espéranto facilite grandement l'apprentissage, ou plus exactement l'analyse, de la langue maternelle des enfants ; et, hors école, le même outil peut jouer un rôle décisif dans l'enseignement du français aux immigrés, et par là dans leur intégration.

b) La formation des maîtres

On parle ici d'une généralisation de l'enseignement de l'espéranto dans les petites classes. La question que se poserait alors tout un chacun serait celle-ci : on trouver les enseignants ?

En fait, il n'est pas difficile du tout de trouver les personnes capables d'enseigner l'espéranto. La plupart des villes de France, tout au moins, comportent des cercles espérantistes (il est des mouvements souterrains que les médias ignorent !), et dans ces groupes des cours sont organisés ⁷⁶. Ce ne sont certes pas des enseignants formés au sens institutionnel, mais, si l'on pense que, dans le VII^e arrondissement de la capitale, ce sont des étudiants de l'Université américaine de Paris qui sont requis, depuis mars 2008, pour enseigner l'anglais dans sept écoles maternelles (ci-dessus), les espérantistes

l'espéranto, qui serait un facteur pour l'entente des peuples et le plus sûr moyen de maintenir la paix universelle » (cité dans Rougetet, *ouvr. cité*, 1976, p. 25, *tous* et *toutes* soulignés par nous). Une démarche toute récente s'inscrit en revanche, et au mieux, dans l'esprit de la loi de 1975 : le 12 avril 2017, la directrice générale de l'enseignement scolaire a précisé par une lettre qu'« *il est tout à fait possible d'entreprendre, dans les établissements où l'enseignement de l'espéranto pourrait se développer, une démarche expérimentale à l'échelle locale* » (« Une réponse du ministère », article en page d'accueil du site esperanto-au-bas.fr). Mais les « expériences » sont faites, il s'agit maintenant d'un tirer les conséquences !

⁷⁵ Actualisation, par rapport aux connaissances acquises.

⁷⁶ Consulter le site « Cours d'espéranto – Sat-Amikaro ».

français, quels que soient leurs diplômes, seront en mesure de parler de l'espéranto et d'en transmettre les bases.

Et puis, l'expérience montre qu'un adulte qui se met sérieusement à l'espéranto met environ six heures à en apprendre la grammaire. Au bout de ces six heures, il est capable d'en enseigner la grammaire à de jeunes esprits. Un des premiers praticiens de Dijon, Charles Méray, écrivait des seize règles et dix-sept terminaisons de l'espéranto qu'« il suffit de dix minutes pour les lire et de la première application pour les graver irrévocablement dans la mémoire »⁷⁷. Le grand écrivain russe Léon Tolstoï le confirme : l'espéranto « est si facile que, ayant reçu une grammaire, un dictionnaire et des articles dans cet idiome, j'ai pu arriver, au bout de deux petites heures, sinon à écrire, du moins à lire cette langue »⁷⁸. Il existe de nombreux outils pour cela, de nombreux cours d'espéranto, depuis l'*Esperanto sen profesoro* de Marcelle Fauvart-Bastoul (1912) jusqu'aux cours par Internet (*lernul, Kursu de Esperanto, Duolingo...*).

[Soyons sérieux : de quelle langue vivante pourrait-on écrire ce que l'on vient de citer sous la plume de Charles Méray ou de Léon Tolstoï ? Qu'est-ce qu'un esprit adulte et francophone aurait appris au bout de six heures d'anglais, d'allemand, d'italien ?..]

c) Conséquence vis-à-vis de l'anglais de la diversification linguistique

Les réformes proposées ci-dessus aurait pour résultat que l'espéranto deviendrait alors *ipso facto* la langue de communication européenne : l'anglais perdrait son atout principal, et la diversité linguistique deviendrait authentique dans l'enseignement secondaire. Supposons que l'offre dans tel lycée soit entre dix langues, à savoir huit langues contemporaines et les deux grandes langues anciennes⁷⁹ : le nombre d'élèves serait multiplié dans chacune.

- de fait, alors, *l'obsession de l'anglais s'efface* : il n'est plus la clef pour avoir accès au monde. Il devient une langue parmi d'autres, et il est tout aussi important, et pas plus obligatoire, d'étudier la langue, la littérature et la culture britannique que la langue, la littérature et la culture allemandes, espagnoles, portugaises, italiennes, russes, arabes, chinoises, latines, grecques.

- l'accélération produite par l'apprentissage initial de l'espéranto produit un « gain de temps » qui ne demande qu'à être reversé dans l'étude d'autres langues vivantes et

⁷⁷ *Comptes rendus de l'Académie des Sciences*, 1^{er} semestre 1901, t. CXXXII, n° 14.

⁷⁸ Cité par Rougetet, 1976, p. 35.

⁷⁹ De bonnes âmes nous parleront ici des coûts. Autrefois les grands lycées classiques offraient un tel panel de possibilités. Puis on a inventé les « bassins d'enseignement », et les restrictions d'options, les limitations d'ouverture de cours seulement à partir de tant d'élèves, etc., tous processus qui ont fait diminuer considérablement l'offre en matière linguistique. Si on restaurait cette diversité, il faudra donc, nous dirait-on, dépenser des sommes considérables. Soit, mais on ne me fera jamais croire que la France du début du XXI^e siècle, infiniment plus riche que celle de 1950, a moins de possibilités.- En fait, exactement comme le soi-disant « trou » de la Sécu, c'est une question de financement (cf. Julien Duval, *Le mythe du « trou de la Sécu »*, Paris, Raisons d'agir, 2007) ; c'est-à-dire de choix politique.

anciennes. Et du coup celles-ci peuvent être apprises « par dilettantisme, pour le plaisir, et non contraint et forcé par la nécessité de s'en servir pour ses affaires »⁸⁰.

- l'introduction de l'espéranto permet très rapidement d'envisager des communications entre enfants au niveau international, alors qu'avec les langues vivantes naturelles il faut attendre des années, et des années pour seulement y penser.

Rappelons qu'actuellement les jeunes gens qui, venant de toute l'Europe, se retrouvent dans des capitales européennes par le réseau Erasme - une authentique réussite - commencent par parler entre eux en anglais ; et, parfois, continuent tout au long de l'année ! tandis que les plus courageux, qui savent pourquoi ils sont venus, apprennent la langue du pays d'accueil. Or, ils auraient tout avantage à parler entre eux, non pas l'anglais, mais l'espéranto : en effet, prenons un exemple, celui des étudiants qui se retrouvent à Prague. Le tchèque est une langue aussi différente de l'anglais que du français, et la connaissance de l'anglais est d'une bien faible utilité pour apprendre de tchèque. L'espéranto, lui, est un point de départ. Il est la première marche d'un escalier qui meut mener plus haut, et il aide à le faire.

- un récent « bilan » de l'éducation nationale montre que les enfants arrivant en fin d'études primaires ont une « faiblesse » en mathématique par rapport au niveau moyen européen⁸¹. Il est poignant de se dire que des moyens existent d'améliorer ces résultats, et que ces moyens sont connus, puisque des rapports signalant que l'avantage des jeunes espérantistes porte également sur les mathématiques ont été publiés, sont connus ou du moins connaissables, et que nos gouvernants et décideurs n'en ont tenu aucun compte.

- enfin, le passage par l'espéranto facilitant l'apprentissage des langues vivantes, celui des mathématiques, celui de la géographie, il est possible d'envisager enfin l'accès à la « société de la connaissance » si prisée de nos jours, et si peu mise en pratique. Certes, nos instances politiques, nationales et internationales, n'ont plus de mot pour assurer leur volonté d'y parvenir : en 2000, le Conseil européen de Lisbonne donne à l'Europe l'objectif de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »⁸². Cela était prévu pour 2010 : on en est loin en 2012, mais les intentions sont toujours là, comme en témoigne l'unisson des partis politiques français sur ce sujet - la convention UMP (Union pour un Mouvement Populaire) d'octobre 2006 s'intitule « Société de la connaissance : la nouvelle frontière », le projet d'amendement à la

⁸⁰ Rougetet, 1975, 14.

⁸¹ Evaluation nationale des acquis, du 16 au 20 mai 2011, ayant porté sur 800 351 élèves. Cf. *Le Monde*, 21 mai 2011, pp. 14-15. On y distingue « ce qui est acquis » (les tables d'addition et de multiplication, les quatre opérations, l'écriture des nombres entiers) et « Ce qui ne l'est pas » (les nombres décimaux, la proportionnalité, les fractions, les étapes nécessaires à la résolution d'un problème) : l'espéranto peut aider de manière décisive à la résolution de la seconde et de la quatrième de ces difficultés.- Le même compte rendu observe que « La langue scolaire [c'est-à-dire tout simplement le français correctement parlé] est devenue une sorte de langue étrangère ». Autrement dit, les petits enfants ont d'abord à apprendre le bon français, qui leur servira durant toute leur vie. Mais là aussi les lacunes qui figurent dans « ce qui n'est pas » acquis pourraient recevoir une aide puissante de l'espéranto, puisqu'on y a noté « La compréhension d'un texte lorsqu'il faut mettre en relation plusieurs informations », « Les règles d'accord orthographique », « Les règles de conjugaison », « La compréhension fine des textes et leur interprétation » : pour tout cela, l'espéranto, par sa simplicité et sa régularité, fournirait une première marche d'escalier, permettant de grimper les suivantes.

⁸² *Objectif stratégique à 2010 fixé pour l'Europe au Conseil européen de Lisbonne*, mars 2000.

déclaration de principe du Parti socialiste en mai 2008 défend l'idée d'une « société de la connaissance ouverte », et le PCF parle la « société de connaissance partagée »⁸³.

Bien sûr, on sait qu'il y a loin de la parole aux faits, et dans la France actuelle, où on a vu au contraire le gouvernement affaiblir l'Éducation nationale - transgressant radicalement les décisions de 2006 du propre parti d'où il est issu⁸⁴ -, tout est à reconstruire. Plus que cela, dit l'anthropologue et philosophe Marc Augé⁸⁵, alors que nous sommes « à l'âge de l'ouverture de l'enseignement supérieur au plus grand nombre », « le taux d'échec dans les deux premières années est considérable », et la vocation des universités est orientée toujours davantage vers la satisfaction des besoins du marché du travail, et, avec l'autonomie des universités, mais la tendance commençait à s'exprimer avant, de plus en plus localement ; dans ces conditions, dit-il, la culture permise par le temps libre, par la réduction du temps de travail, risque d'être un alibi pour ne rien changer » - de même, dit un de mes politiquement proches, si le temps gagné par la R.T.T. est passé devant la télé, le capital a gagné - ; dès lors, « un gigantesque effort d'éducation » doit être réalisé, avec priorité aux « fondamentaux » dans l'enseignement primaire - évidence dans un pays où presque 25 %⁸⁶ des élèves ne savent pas parfaitement lire à l'entrée en 6^e. La finalité actuelle - consommer et trouver un emploi coûte que coûte - s'opposant à la finalité humaine fondamentale, déjà définie par Aristote, de toujours découvrir et explorer le monde qui nous entoure, met le monde à l'envers. Dès lors, dit Augé, « si nous décidions de tout sacrifier à l'éducation, à la recherche et à la science, en faisant des investissements massifs dans le secteur de l'enseignement à tous les niveaux, nous aurions les emplois et la prospérité en plus ». Il s'agirait « d'appliquer un idéal véritablement libéral au domaine de la pensée de l'éducation et de la science, de renverser radicalement l'ordre des priorités pour mettre à terme tous les individus humains en situation d'acquérir les moyens d'autonomie intellectuelle qui est la condition de toute créativité ». Certes, l'auteur de ces propos parle lui-même à leur sujet d'« utopie » - mais, si les partis politiques dont on a mentionné les décisions au sujet de la « société de connaissance » tiraient les conséquences de celles-ci, en termes de choix et d'investissements, l'utopie serait réalisée. On notera qu'elle l'est déjà, localement, en acte : la municipalité de Val-de-Reuil, en Seine-Maritime, consacre 53 % de son budget à la culture et aux activités sportives, là où la majorité des communes de France consacre aux mêmes domaines 4 ou 5 % de leur budget.

Une récente analyse, due à une équipe dirigée par l'économiste Patrick Artus, des paroles d'Angela Merkel, accusant les Grecs, Portugais et Espagnols de ne pas travailler assez, a donné les résultats suivants : la durée de travail est inférieure en Allemagne à celle de ces pays (1390 heures contre 1654 en Espagne, 1719 au Portugal, 2119 en Grèce) et l'âge de la retraite est équivalent (62,2 ans en Allemagne, 62,3 en Espagne, 62,6 au Portugal, 61,5 en Grèce). Conclusion : formellement, Mme Merkel s'est trompée, les

⁸³ J'emprunte ces données à Lionel Naccache, *Perdons-nous connaissance ? De la mythologie à la neurologie*, Paris, Odile Jacob, 2010, pp. 119-120.

⁸⁴ En 2010, la France a consacré 6,6 % de son PIB à l'éducation, c'est-à-dire un point de moins qu'en 1999. Gérard Courtois note ainsi (*Le Monde*, 2 octobre 2010) « Quand l'objectif national, autant qu'euro-péen, est le bâtir la « société de la connaissance » et de conduire rapidement la moitié des jeunes jusqu'à un diplôme universitaire (contre 43 % aujourd'hui), c'est pour le moins démobilisateur ».

⁸⁵ *Le dernier mot*, supplément au *Monde*, n° 14, septembre 2010, pp. 46-47.

⁸⁶ Et non pas 15, comme l'a dit récemment un Président de la République qui minimisait la question.

Grecs, Portugais et Espagnols ne travaillent pas « moins » que les Allemands. Alors, qu'est-ce qui fait la différence ? - Car il y en a une, dans les salaires, les niveaux de vie, les capacités d'exportation (deuxième rang mondial, pour l'Allemagne). La réponse des économistes est claire : tout tient à l'innovation, c'est-à-dire à la recherche. L'Allemagne consacre l'équivalent de 2,82 % de son produit intérieur brut (PIB) en dépenses de recherche et développement - ce n'est qu'1,38 % du PIB qui est consacré à la même chose en Espagne et au Portugal. Cette différence quantitative prend une forme qualitative lorsqu'on constate que son résultat est que l'Allemagne dépose près de 77 fois plus de brevets que la Grèce ⁸⁷.

Dès lors, l'« intérêt » de la « société du savoir » est éclatant.

Peut-on rappeler aux gouvernants français, qui n'ont d'yeux en Europe que pour l'Allemagne et souhaitent voir la France l'égaliser, qu'ils se privent d'un outil déterminant en « oubliant » l'espéranto dans leur programmation scolaire ?

Peut-on signaler aussi aux parents d'élèves, qui dépensent aujourd'hui 2,2 milliards d'euros en soutien scolaire privé ⁸⁸, qu'il existe un instrument de « soutien » quasi gratuit (on peut apprendre l'espéranto tout seul !), et infiniment « rentable » en termes d'efficacité, puisque l'apprentissage de cette langue « aide » à la fois pour apprendre des langues et pour comprendre des mathématiques, la musique et la géographie ! Cela pour la partie visible de l'iceberg : car on a signalé plus haut comment l'apprentissage de l'espéranto agit, de manière réflexe, sur la connaissance de sa propre langue, et, donnant une image positive, voir ludique, de l'apprentissage, il favorise toute action d'acquisition organisée des connaissances. Il peut être en cela un outil décisif d'appréhension du monde.

En somme, l'intérêt bien compris de la France, tant du point de vue de l'apprentissage des langues (*toutes* les langues) que du progrès économique et culturel, avec évolution vers la « société du savoir », impliquerait l'apprentissage de l'espéranto dans les premières années scolaires de l'enfant.

⁸⁷ *Le Monde*, 2 juin 2011, p. 15, d'après une note de recherche de P. Artus du 30 mai.

⁸⁸ *Le Monde*, 17 juin 2011, p. 1.

Appendice A : La lumineuse clarté de l'espéranto

L'espéranto se pose d'abord comme une formidable simplification des langues existantes. Là où le français, par exemple, a des dizaines de terminaisons des substantifs (en *s* : *tapis* ; en *-t* : *pot* ; en *-e* : *livre* ; en *g* et en *c* : *blanc-seing*, en *d* : *plafond* ; en *-n* : *lapin* ; en *-u* : *caillou* ; en *f* : *chef* ; en *-r* : *pompier* ; en *-l* : *duel* ; en *-i* : *envoi* ; en *-z* : *nez* ; et des abrégés en *-o* : *stylo*, en *p* : *galop*, etc.) l'espéranto n'a qu'une terminaison : en *-o*.

De même, l'adjectif français offre une foule de terminaisons distinctes : en *-e* (*rapide*), en *-c* (*blanc*), en *-f* (*bref*), en *-t* (*vert*), en *-n* (*brun*), en *-d* (*grand*), en *-g* (*long*), en *-s* (*gros*), en *-u* (*bleu*) etc., l'espéranto ramène toutes les terminaisons d'adjectifs à une seule, en *-a*.

De la même façon, l'extrême diversité des adverbes dans les langues naturelles est ramenée à l'uniformité : l'*-e* final indique, et indique seulement, un adverbe.

D'un coup sont fournies ici trois des quelques règles grammaticales fondamentales de l'espéranto.

Cette simplification radicale des formes grammaticales concerne aussi le verbe, et cette fois la simplification porte également sur les sens, à savoir les temps et les modes. Il n'y a que trois temps et trois pseudo-modes en espéranto (contre une pluralité de temps dans toutes les langues européennes, et plusieurs modes).

Ces trois temps sont le présent - il se forme par un suffixe *-as* -, le futur - il se forme par un suffixe *-os* -, le passé - il se forme par un suffixe *-is*. Ces temps constituent un indicatif, et il n'y a pas besoin de davantage.

Là-dessus se forment des participes, dont la marque est *-t* : à l'actif, *-ant*, *-int*, *-ont* - respectivement présent, passé, futur ; au passif, *-at*, *-it*, *-ot*.

En effet, il est loisible de préciser par un adverbe (hier, demain), ou de noter le passé proche en ajoutant *ĵus* (« à l'instant »), ou le futur proche par *tuj* (« tout de suite »). La distinction entre passé continu et passé instantané, chère aux langues slaves, que Zamenhof connaissait par deux des langues qu'il parlait, n'a pas été jugé nécessaire dans la langue qu'il concevait.

Les seuls autres « modes » sont l'indicatif, indiqué par une terminaison *-i*, et le conditionnel, mais l'astuce de Zamenhof a été de le constituer en un temps supplémentaire, et non pas en un véritable mode : s'exprimant par le suffixe *-us*, il exprime la possibilité, sans qu'on ait besoin de le préciser par des nuances de passé, de présent ou de futur.

Résumons : tous les noms en *-o*
tous les adjectifs sont en *-a*
tous les adverbes sont en *-e*
-as indique le verbe au présent
-is indique le verbe au passé
-os indique le verbe au futur

La grammaire ayant ainsi été ramenée à son noyau, Zamenhof a ensuite opéré une semblable réduction du vocabulaire en posant le principe suivant :

Un certain nombre de mots ayant valeur de racines et disposant d'une signification donnée, unique pour chacun, est susceptible de fournir une multitude de significations différentes grâce à l'emploi de préfixes et de suffixes. Chacun de ces termes est ainsi au centre d'un réseau de significations. Préfixes et suffixes sont au nombre d'une quarantaine, et ils permettent d'exprimer facilement toutes les nuances de la pensée.

Les préfixes sont les suivants :

-j a valeur grammaticale, car c'est ce qui indique le pluriel ; substantifs, adjectifs, pronoms peuvent prendre le pluriel ; ce suffixe se prononce comme notre *-y-*.

-in est le suffixe du féminin. ; de *patro*, « père », on fait aisément le féminin, *patrino*, « mère ».

bo- indique l'alliance familiale (*patro-* étant « père », *bopatro* est le « beau-père »)

ge- indique l'ensemble de parents (*fratro* étant « frère », les *gefratroj* sont un ensemble de frères)

mal- indique l'inverse (*granda* signifiant « grand », *malgranda* signifie « petit »)

re- indique la répétition (*refari*, « refaire »)

retro- indique l'action en sens inverse (à partir de *paŝi*, « marcher », on a *retropaŝi*, « reculer »)

ek- exprime le commencement ou la brièveté de l'action (*krii* étant « crier », *ekkrii* est « s'écrier »)

eks- indique la cessation d'un état (*edzo* étant le « mari », *eksedzo* signifie « un divorcé »)

dis- exprime la séparation (sur *jeti*, « jeter », on fait *disjeti*, « éparpiller »)

pra- indique les origines ou la descendance lointaines (*prapatroj* : les « ancêtres »)

mis - indique l'action mal faite (*misaventuro*, « mésaventure »).

Les suffixes sont beaucoup plus nombreux, et, cet ouvrage n'étant pas destiné à fournir un cours d'espéranto, on ne donne ici que les plus fréquents, les plus utilisés dans la fabrication de la langue (je ne donne pas à chaque fois un exemple, tant la signification indiquée est claire) :

-id indique la descendance

-ul individualise (*mi estas franĉulo*, « je suis un Français », à distinguer de *mi estas franĉia*, « je suis français »)

-et est le suffixe du diminutif : sur *varma*, « chaud », *varmeta* est « tiède »

-eg est au contraire un augmentatif : soit *bela*, « beau », donc *belega* est « superbe »

-aĵ indique la réalisation concrète : sur *konstrui*, « construire », on a *konstruaĵo*, « construction »

-ec indique la qualité abstraite : de *blinda*, « aveugle », on fait *blindeco*, « la cécité »

-on exprime la fraction : *kvar* étant « quatre », *kvarono* est « le quart »

-op exprime le groupement : de *tri*, « trois », ou fait *triope*, « par trois » (adverbe, comme on le voit)

-obl exprime le décuple : *dekoblo* : « décuple »

-an exprime le membre d'un groupe, ou les habitants d'un lieu : *parizano* est « un Parisien »

-ist indique le professionnel, les spécialistes (*serruristo* - je me dispense de traduire)

-uj indique le contenant total : *salujo*, « salière »

-ing indique le contenant partiel (*kandelingo*, « chandelier »)

-il indique l'outil, le moyen (de *kudri*, « coudre », *kudrilo*, « aiguille à coudre »)

-ar exprime l'ensemble d'éléments homogènes (*vagono* étant le wagon, *vagonaro* est l'ensemble de ses roues)

-er indique un élément d'un objet : si *herbo* est « herbe », *herbero* est le « brin d'herbe »

-ad exprime la durée ou la répétition : *viziti* est « visiter », alors *vizitadi* est « fréquenter »

-ig exprime l'action que subit un objet (action donc transitive) : *rektigi* signifie « rectifier (quelque chose) »

-iĝ exprime l'action opérée de soi-même (donc intransitive) : *ruĝiĝi*, « rougir »

-ebl exprime la possibilité (de *kredi*, « croire » : *kredible* : croyable »)

-ind exprime le mérite, la valeur (*kredinda*, « digne de foi »)

-em est le suffixe qui exprime la tendance (*kredema* est donc « crédule »)

-end indique le but (*dividenda*, « à diviser »)

-ism exprime l'approbation d'une doctrine (*platonismo*).

Je néglige ici des suffixes qui auraient certes leur importance pour qui voudrait par exemple écrire de la poésie ou des romans en espéranto : suffixes à sens de diminutif caressant pour homme, de diminutif caressant pour femmes, suffixe péjoratif, suffixe exprimant la capacité, etc.

L'espéranto utilise un nombre restreint de prépositions, car, dans les langues naturelles, il arrive souvent que des prépositions soit de sens proches et se superposent ; l'espéranto élimine ces superpositions et ces doubles emplois ; on a ainsi *tro*, « trop », *aŭ*, « ou », *per*, « pour », *par* « par », au sens de « au moyen de », *tra*, « à travers », *proksime*, « près », *supre*, « en haut », *antaŭ*, « devant, avant », *poste*, « après », *nun*, « maintenant », *laŭ*, « selon », *jam*, « déjà » ; *ofte*, « souvent », *sufiĉe*, « suffisamment », *tute*, « tout à fait »...

Mais Zamenhof a conçu aussi un admirable système des pronoms, entièrement régulier, et donnant des significations qui, parfois, n'existent pas en français autrement que par une périphrase. Ce système peut être présenté en étoile ou en tableau à double entrée, ce que je fais ici. En ligne 1 sont les cinq radicaux qui concernent respectivement l'indéterminé, le relatif/interrogatif, le déterminé, le discriminant, le négatif. Ils sont ensuite déclinés selon neuf critères, qui concernent tout à tout la simple existence, l'existence particulière, la nature d'objet, l'appartenance, la détermination du lieu, celle de la cause, celle de la manière, et l'expression de la quantité :

Radical	<i>i-</i>	<i>ki-</i>	<i>ti-</i>	<i>ĉi-</i>	<i>neni-</i>
Personne	<i>iu</i> , « une personne »	<i>kiu</i> , « qui »	<i>tiu</i> , « celui »	<i>ĉiu</i> , « chaque »	<i>neniu</i> , « personne »

Qualité	<i>ia</i> , « quelqu'un »	<i>kia</i> , « quel »	<i>tia</i> , « tel »	<i>ĉia</i> , « chaque »	<i>nenia</i> , « aucun »
Objet	<i>io</i> , « quelque chose »	<i>kio</i> , « quoi »	<i>tio</i> , « celà »	<i>ĉio</i> , « tout »	<i>nenio</i> , « rien »
Appartenance	<i>ies</i> , « à quelqu'un »	<i>kies</i> , « à qui »	<i>ties</i> , « à un tel »	<i>ĉies</i> , « à chacun »	<i>nenies</i> , « à personne »
Lieu	<i>ie</i> , « quelque part »	<i>kie</i> , « où »	<i>tie</i> , « là »	<i>ĉie</i> , « partout »	<i>nenie</i> , « nulle part »
Temps	<i>iam</i> , « un jour »	<i>kiam</i> , « quand »	<i>tiam</i> , « alors »	<i>ĉiam</i> , « toujours »	<i>neniam</i> , « jamais »
Cause	<i>ial</i> , « pour une raison x »	<i>kial</i> , « pourquoi »	<i>tial</i> , « pour cette raison »	<i>ĉial</i> , « pour toutes ces raisons »	<i>nenial</i> , « pour aucune raison »
Manière	<i>iel</i> « de quelque manière »	<i>kiel</i> , « comment »	<i>tiel</i> , « ainsi »	<i>ĉiel</i> , « de cette manière »	<i>neniel</i> , « d'aucune manière »
Quantité	<i>iom</i> , « un peu »	<i>kiom</i> , « combien »	<i>tiom</i> , « tant »	<i>ĉiom</i> , « le tout »	<i>neniom</i> , « rien du tout »

Enfin, l'espéranto a un accusatif, ce qui étonne les francophones (entre autres), qui n'en ont plus depuis cinq siècles. Il n'empêche qu'il a une nette utilité, qui peut se décliner sous deux aspects.

Le premier est qu'il donne une grande souplesse à la phrase.

En français, « le maître voit le chien » et « le chien voit le maître » sont de phrases de significations rigoureusement inverses. En latin, la première phrase serait *magister videt canem*. Si j'inverse les termes, *canem videt magister*, le sujet est toujours *magister*, et le complément d'objet direct *canem*, de sorte que la phrase signifie la même chose quelque soit l'ordre des termes. Il en est de même en espéranto, et cela est de toute première importance, car cette langue, dont la destination est d'être employée par quantité de nations, peut donc l'être par les locuteurs de langues où l'on préfère mettre le verbe à la fin (par exemple l'allemand), ou bien, pour des raisons d'expressivités, on préfère mettre le complément d'objet en exergue. Dès lors, qu'il y ait un accusatif en espéranto fait que la phrase *mastro vidas hundon* peut, tout comme en latin, s'inverser (*hundon mastro vidas*) ou mettre le verbe en position finale (*mastro hundon vidas*) sans que la signification ne soit changée.

Le second aspect est que cet accusatif permet de lever une ambiguïté, entre « se déplacer dans un lieu » et « se déplacer vers un lieu ». Soit « le chat saute sur la table » : en français, la phrase est ambiguë, puisqu'on ne sait pas si l'on a exprimé par elle l'idée que le chat était par terre et a sauté de là sur la table, ou bien si le chat était déjà sur la table et a sauté en restant sur elle. En espéranto, le premier mouvement est exprimé grâce à l'usage de l'accusatif : le chat a sauté sur la table, *la kato saltis sur la tablon* ; le chat (était sur la table et y a sauté) : *la kato saltis sur la tablo*.

Quant au vocabulaire, il est pris essentiellement dans les langues de l'Europe occidentale : français, latin, allemand, anglais - c'est-à-dire bien plus que dans les langues que connaissait bien Zamenhof, le polonais, le russe, le yiddisch. Les auteurs des expériences dont on a parlé ci-dessus ont souvent souligné cet autre avantage de l'espéranto : les expériences ont eu lieu en Europe, surtout occidentale (mais presque pas en France !), de sorte que les jeunes élèves avaient plaisir à reconnaître beaucoup des mots appartenant à leurs propres langues.

Ainsi, avec trois temps, deux pseudo-modes, une terminaison pour les substantifs, une pour les adjectifs, une pour les adverbes, un nombre de règles de grammaire extrêmement restreint (une vingtaine au plus), un vocabulaire souvent limpide pour des personnes de culture européenne, l'espéranto est un chef-d'œuvre de clarté et de facilité. Ses suffixes, préfixes, prépositions font qu'il peut exprimer toutes les nuances de la pensée humaine, et il n'est donc pas surprenant que toutes les grandes œuvres littéraires soient désormais traduites en cette langue, ni qu'il existe de grands poètes en espéranto⁸⁹.

Quel gaspillage que de ne pas l'utiliser là où il peut être utile !

Appendice B : Espéranto et grammaire générative

J'ai remarqué depuis longtemps un air de famille entre espéranto et grammaire générative, et il n'est pas inutile de rappeler pourquoi ici.

On sait que celle-ci est née à partir de la fin des années 1950, par le travail du linguiste américain Noam Chomsky⁹⁰, et s'est développée jusqu'à nos jours, sous la plume de ce même auteur puis de ses élèves et continuateurs.

⁸⁹ V. « Poètes espérantistes » sur Wikipedia.- Le plus célèbre est sans doute William Auld (mort en 2006), qui faillit recevoir le Prix Nobel de littérature.

⁹⁰ Cf. *Syntactic Structures*, Londres, Mouton, 1957 (traduction française par Michel Braudeau, *Structures syntaxiques*, Paris, le Seuil, 1969) ; « Introduction to the Formal Analysis of Natural Languages », en collaboration avec George A. Miller, dans Luce R. Duncan, Robert R. Bush, Eugene Galanter dir., *Handbook of mathematical psychology*, New York et Londres, John Wiley and Sons, II, 1963, pp. 269-321 (trad. française de Philippe Richard et Nicolas Ruwet, *L'analyse formelle des langues naturelles*, Paris, Mouton, 1971 ; *Cartesian Linguistics : A Chapter in the History of Rationalist Thought*, New York, Harper & Row, 1966 (trad. française de Nelcya Delanoë et Dan Sperber, *La linguistique cartésienne*, suivi de *La nature formelle du langage*, Paris, le Seuil, 1969).

A vrai dire, espéranto et grammaire générative diffèrent du tout au tout dans leurs *objectifs*, dans leur *objet*, dans leurs *élaborations théoriques*.

Mais dans l'un et l'autre cas, le « problème » à traiter est celui de la pluralité des langues, et le moyen de la surmonter. Chomsky vise à y découvrir des universaux, tandis que Zamenhof vise à la dépasser.

Sur les *objectifs* : Zamenhof crée, à partir des langues vivantes ramenées à l'essentiel, une nouvelle langue ; Chomsky entend créer l'analyse linguistique qui permettra d'analyser les langues puis de les traduire par « génération » dans un ordinateur ; son problème est bien la différence entre les langues existantes, dont il faut percevoir les universaux pour passer de l'une à l'autre dans l'ordinateur.

L'*objet* est la totalité des langues existantes pour Chomsky, tandis qu'il est la création d'une langue nouvelle pour Zamenhof.

Enfin, les *élaborations théoriques* ne sont pas les mêmes, puisque Zamenhof a réfléchi - et longuement - à la création d'une langue artificielle en abstrayant une grammaire à partir des langues qu'il connaissait (ses trois langues maternelles, et l'allemand, l'anglais, le français, le latin), grammaire qui réaliserait toutes les fonctions souhaitables (rappelons cet épisode : le jeune Ludovik Lazar avait fait un premier projet ; son père le jeta au feu ; l'espéranto est le résultat d'un travail entièrement renouvelé, quelques années plus tard). L'effort théorique de Chomsky est purement de théorie linguistique, puisqu'il entend isoler dans chaque langue un « niveau profond » à partir duquel sont élaborées les significations qui s'expriment au « niveau de surface ».

Mais c'est précisément ici qu'espéranto et grammaire générative se rencontrent. En ramenant la grammaire et la dérivation (par les suffixes et préfixes) à une grammaire minima, suffisante pour engendrer des phrases significatives, Zamenhof opère une opération analogue à celle de Chomsky et de ses élèves distinguant un niveau profond et un niveau de surface. On pourrait dire qu'en l'espéranto, le « niveau profond » et le « niveau de surface » sont conjoints. C'est intrinsèquement que la grammaire y génère la langue.

Et c'est pourquoi, dans la définition suivante de la grammaire générative, sa proximité avec l'espéranto est patente :

La grammaire générative est une « grammaire formelle destinée à rendre compte du savoir linguistique des locuteurs par sa capacité à énumérer l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue au moyen d'un ensemble fini de règles »⁹¹. En effet, l'espéranto, possède lui aussi une « grammaire formelle destinée à permettre l'action linguistique des locuteurs par sa capacité à énumérer l'ensemble infini des phrases grammaticales de la langue au moyen d'un ensemble fini de règles » ! La définition de l'une vaut pour l'autre !

Un second aspect doit être souligné. Dans les années 1990, Chomsky et ses collègues ont élaboré la notion de *minimalisme*. Celui-ci porte sur deux points : sur l'économie de dérivation et sur l'économie de représentation, cette dernière concernant

⁹¹ Larousse en ligne.

les moyens employés par une langue pour exprimer un nombre (singulier et pluriel). En français, si je parle *des livres*, j'ai marqué deux mots, l'article et le substantif, de la marque du pluriel. Une « économie » aurait été, comme cela se produit en certaines langues, qu'un seul des deux mots portât cette marque. C'est précisément le cas de l'espéranto : dans tous les cas, au féminin et au masculin, au singulier et au pluriel, l'article défini est *la*. Selon une définition ⁹², « l'économie de la représentation est le principe selon lequel les structures grammaticales doivent avoir une raison d'être, c'est-à-dire que la structure de la phrase ne devrait pas être plus longue ni plus complexe que ce qui est nécessaire pour satisfaire aux contraintes sur la grammaire ».

Ici, la *préoccupation* nouvelle des générativistes rencontre directement un *souci* de Zamenhof : en constituant une langue artificielle, ce savant avait également l'intention de réaliser une grammaire la plus « économique » possible, une grammaire, « minimale », et dans la quelle une règle de grammaire engendrait un comportement linguistique uniforme (tous les passés sont en *-is*, il n'y a pas d'exception, cf. ci-dessus).

Ainsi, bien avant la naissance de la grammaire générative, l'objectif de Zamenhof a été de constituer une langue grammaticalement « minimale », *économique à la fois dans sa dérivation et dans sa représentation* (puisque l'article défini est le même à tous les genres et à tous les nombres, que les terminaisons verbales sont identiques aux trois personnes et aux deux nombres, que les suffixes et préfixes permettent des dérivations de sens univoque).

Mon propos n'est pas de dire que Zamenhof est le précurseur de Chomsky, puisque leurs objectifs n'étaient pas les mêmes ; mais il est de montrer que la grammaire proposée par Zamenhof contient des caractères que l'analyse des générativistes poseront dans leur étude du « niveau profond » de la grammaire des langues naturelles, au titre d'exigence théorique. Cette exigence, Zamenhof l'a eue, dans un autre objectif, soixante-dix ans auparavant.

Rétrospectivement, cela donne un aspect des plus modernes à l'espéranto, et explique sans doute pourquoi il a éliminé ou résisté aux autres tentatives de langues internationales (volapük, interlingua, etc.). L'espéranto n'est pas un rêve du passé, mais un outil moderne.

Ouvrages cités :

Aiziere, J., 1914 : *Pourquoi les Instituteurs doivent apprendre l'Espéranto*, Paris, Société française pour la propagation de l'Espéranto.

Aymonier, Camille, 1925 : *L'Espéranto, Langue première de l'enseignement*, Paris, Les Presses Universitaires.

Baker, Colin, et Prys Jones, Sylvia, 1998 : *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

⁹² « Grammaire générative », sur Wikipedia.

Blanc, Jacques, et Trembleau, Muriel, 2010 : « Les langues en Europe : sortir de l'impasse ? », *Liaisons laïques*, 298.

Ilse Burgdorf, Ilse, Skreb, Zdenko, Montani, Klara , 1966 : *Méthodes audiovisuelle d'allemand*, Paris, Didier.

Byalistok, Ellen, 1988 : « Levels of Bilingualism and Level of Linguistic Awareness », *Developmental Psychology*, 34.4, pp. 560-567 ;

Centassi, René, et Masson, Henri, 1995 : *L'homme qui a défié Babel*, Paris, Ramsay.

Chomsky, Noam, 1957 : *Syntactic Structures*, Londres, Mouton, 1957 (traduction française par Michel Braudeau, *Structures syntaxiques*, Paris, le Seuil, 1969)

- 1963 : « Introduction to the Formal Analysis of Natural Languages », en collaboration avec George A. Miller, dans Luce, Robert Duncan, Robert R. Bush, Eugene Galanter dir., *Handbook of mathematical psychology*, New York et Londres, John Wiley and Sons, II, pp. 269-321 (trad. française de Philippe Richard et Nicolas Ruwet, *L'analyse formelle des langues naturelles*, Paris, Mouton, 1971)

- 1966 : *Cartesian Linguistics : A Chapter in the History of Rationalist Thought*, New York, Harper & Row, (trad. française de Nelcy Delanoe et Dan Sperber, *La linguistique cartésienne*, suivi de *La nature formelle du langage*, Paris, le Seuil, 1969)

Chretien, Rucknick, 1923 : *The Wellesley College Danish-Esperanto experiment*, Boston, Esperanto Association of North America.

Corsetti, Renato, 2007 : « La motivaro de la projekto Lingvolanĉilo », *Springboard to Langages* ; repris dans *Internacia Pedagogia Revuo*, 37.3, pp. 4-8.

Denoël, Pol, 1968 : *L'espéranto dans l'enseignement*, préface du professeur Ernest Natalis, introduction d'Iris Fays, Liège, Fondation « Maurice Jaunotte-Locquer ».

Durand, Charles-Xavier, 2011 : « Pourquoi marchons-nous ce 18 juin ? », *Avenir de la langue française*, 43, juin 2011, pp. 5-7.

Eaton, Helen S., 1927 : « The educational value of an international artificial language », *Modern Language Journal*, 2, New York, pp. 87-94.

Enciclopedia de Esperanto, I, 1933, Budapest, Literatura Mondo.

Fischer, Alexandra, 1931 : article dans *Internacia Pedagogia Revuo*.

Formaggio, E., 1999 : dans *Humankybernetik*, 30, cahier 4, pp. 141-151.

Frank, Helmar G., 1987 : « Propedeŭtika valoro de la Internacia Lingvo : Kibernetika teorio kaj empiria rezultoj de la Lingvo-Orientiga Instruado de la Internacia Lingvo kiel bazo de pli posta lernado de etnaj lingvoj », *Serta Gratulatoria in Honorem Juan Régulo*,

t. II (Esperantismo), sous la direction de José-Luis Melena Jiménez, La Laguna, Universidad de La Laguna.

- 1993 : « Kibernetike-pedagogia teorio de la Lingvo-Orientiga Instruado », *Kybernetische Pädagogik/Klerigkibernetko*, 6, Paderborn, pp. 311-331.

Fukuda, Yukio, 1980 : « Zur rationalisierten Fremdsprach-Lehrplanung unter Berücksichtigung der (z. B. deutschen oder japanischen) Muttersprache », *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 21, pp. 1-16.

Guadet, Julien, 1929 : « La Valeur Pédagogique de l'Esperanto », conférence faite à la Sorbonne le 3 février 1929, sous la présidence de M. Cazals, Président de la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés.

Halloran, J. H., 1952 : « A Four-Year Experiment in Esperanto as an Introduction to French », *British Journal of Educational Psychology*, 22.3, pp. 200-204.

Helmar, Frank, 1983 : « Valeur propédeutique de la Langue Internationale », *Journées d'étude sur l'espéranto, Actes*, Université de Paris VIII, éd. Autrement frontières, pp. 121-125.

Hölscher, Erich, 1964 : *Esperanto, die Internationale Sprache (Eine Darstellung mit besonderer Berücksichtigung ihrer Aufgaben für die Schule*, Nuremberg, Deutscher Esperanto-Bund.

Ingusz, Johano, 1977 : « Klasoj d'esperantfakoj en Instruspertoj » (en hongrois), *Intercacia Pedagogia Revuo*, 3, p. 4961.

Jessner, Ulrike, 1999 : « Multilingualism Awareness in Multilinguals : Cognitive Aspects of Third Language Learning », *Language Awareness*, 8, pp. 201-209.

Kovács, Marta, 1981 : *Internacia Pedagogia Didaktika Eksperimento Kvinlanda, 1971-1974*, Eld. Analysos, Skaldolgazat, Université de Budapest.

Lahire, Bernard, 1994 : « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », in *La Raison scolaire, École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, pp. 15-27.

Leon-Smith, Graham, 1984 : *The Role of Esperanto in the teaching of modern languages*, Londres, Esperanto Teachers Association.

Lobin, Gunther, « Die Internacia Lingvo als Bildungs kybernetisches Sprachmodell ».

Markarian, Raif, 1964 : *The Educational Value of Esperanto Teaching in the Schools*, Rotterdam, Centre for Research and Documentation on the Language Problem, Universala Esperanto Asocio.

Meillet, Antoine, 1918 : *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Paris, Payot ; rééd. 1928.

Naccache, Lionel, 2010 : *Perdons-nous connaissance ? De la mythologie à la neurologie*, Paris, Odile Jacob.

Nagata, Hiroshi, et Corsetti, Renato, 2005 : « Inŭuoj de gepatra lingvo sur la lernado de Esperanto : psikolingvistika esploro », *Esperantologio/Esperanto Studies*, 3, pp. 5-39.

Peal, Elizabeth, et Lambert, Wallace E., 1962 : « The relationship of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs*, 76.27, pp. 1-23.

Picard, Jean-Marie, 1911 : *L'Esperanto à l'École ou l'Enseignement de la Langue française aux Enfants par l'Espéranto*, Coulommiers..

Pinto, Maria Antoneta, 2002 : « Bilinguismo e sviluppo metalinguistico », in Gabriele di Stevano, Renzo Vienello dir., *Psicologia dello sviluppo e problem educative : Studi in onore di Guido Petter*, Florence, Giunti, pp. 280-295.

Piron, Claude, 1994 (rééd. 2001) : *Le défi des langues. Du gâchis au bon sens*, Paris, L'Harmattan.

Read, Robert L. et Drewer, Steven D. : « Who Knows where Esperanto Might Lead ? », texte disponible en ligne.

Reynolds, Allan G., « The cognitive consequences of bilingualism », in Allan G. Reynolds dir., *Bilingualism, Multiculturalism and Second Langage Learning*, Hillsdale, N. J. Erlbaum, pp. 145-182

Rougetet, Gabriel, 1976 : *Une langue internationale commune à toutes les nations du monde*, Comité Français d'Information sur l'espéranto - Union française pour l'espéranto.

Simoens, Edward, 1992 : « Al nova internacia lingvopolitiko : la propedeŭtika valoro de Esperanto », *Esperanto-Dokumentoj*, 28-29.

Sonnabend, Helmut, 1979 : *Esperanto Lerneja eksperimente*, Pise, Edistudio, 1979.

Thorndike, Edward, 1933 : *Languages Knowledge*, Bureau of publications of the university.

Vilkki, Joeln, et Suonio Setälä, Vilho, 1963: « Lernejo de Suomero (Suomio) de mezgrada de la esperanto en instruado eksperimenta », *El Popolo Āinio*, 1, pp. 38-39.

Waringhien, Gaston, 1967 : *A. B. C. d'Esperanto à l'usage de ceux qui aiment les lettres*, Paris, Collection de l'Institut français d'Esperanto, SAT-AMIKARO, 2^e éd.

Williams, Norman, 1961 : *Report on the teaching of Esperanto from 1948 to 1955*, Londres, Universala Esperanto-Asocio, Centro de Esploro kaj Dokumentado.