

Chapitre 5

ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARMENIEN EN DIASPORA

La langue est dans l'histoire de chacun ce matériau à travers lequel se structure le rapport à l'autre, au monde, mais aussi à soi-même.

J. A. Fishman (1972) cite Davies qui écrit qu'un peuple sans «une langue propre est seulement la moitié d'une nation et qu'une nation, devrait protéger sa langue plus que son territoire, car c'est une barrière, une frontière plus importante qu'une forteresse ou une rivière».

Pourtant, l'étranger doit s'adapter et vivre, il doit même s'intégrer à la société d'accueil. Cela lui est présenté comme une nécessité : d'ailleurs, c'en est une s'il veut vraiment vivre et non survivre.

L'enfant d'origine arménienne entre dans ce cas de figure. Il doit s'intégrer à la société française tout en se réappropriant sa langue maternelle et ses origines. Pour cela, devant l'immédiat, il doit harmoniser au mieux deux cultures et un bilinguisme nécessaire.

A. Ter Minassian (1983, p. 16) considère que dans la diaspora arménienne, «le sentiment d'identité cache, en profondeur, un sentiment de frustration collective dont les causes sont multiples. La perte linguistique de la seconde et de la troisième génération débouche sur l'angoisse de l'assimilation et de la disparition».

A. Donabédian (1994, p. 64), l'explique ainsi : «le sentiment qui habite la diaspora arménienne au moment où ceux qui ont vécu la culture authentique sur le sol originaire disparaissent, est la hantise du dilemme entre un impossible retour à l'authenticité et une intolérable assimilation».

Nous analyserons dans ce chapitre les moyens mis en place par la diaspora pour la pérennisation de sa langue.

Nous nous proposons d'approfondir notre compréhension du milieu éducatif en examinant l'organisation institutionnelle du système éducatif et la politique linguistique éducative.

Cette analyse devrait mettre en évidence la spécificité de certaines relations éducatives en vigueur dans la communauté arménienne.

I - DÉFINITIONS

Dans la littérature, la notion de "bilinguisme scolaire" couvre des réalités complexes et variées. En fait, c'est un bilinguisme qui s'acquiert en milieu scolaire grâce à une éducation bilingue.

Par éducation bilingue, il faut entendre selon J.F. Hamers et M. Blanc (1983, p. 301), «tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps, et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève».

Quant à M. Siguan et W.F. Mackey (1986, p. 42), ils appellent éducation bilingue «un système éducatif où l'enseignement est dispensé en deux langues, dont l'une est normalement, mais pas toujours

la première langue des élèves».

L. Dabène (1991, p. 59), estime «qu'on ne peut parler d'enseignement bilingue que lorsque les deux langues en présence sont utilisées comme moyens et non seulement comme objets d'enseignement. Dans ce cas, elles doivent être à même d'assumer toutes les deux les trois fonctions fondamentales qui sont celles de tout langage intervenant dans le processus éducatif :

- moyen de communication permettant l'activité interactionnelle,
- outil cognitif utilisable pour l'acquisition des connaissances,
- objet de description et d'analyse».

Nous retiendrons donc qu'un enseignement bilingue est bien un système où l'enseignement est dispensé en deux langues et que celles-ci sont utilisées comme vecteurs d'instruction dans le cadre d'une institution éducative officielle.

Il y a explicitement enseignement bilingue lorsque les deux langues en présence sont véhiculaires, c'est-à-dire lorsqu'elles servent toutes les deux à apprendre des savoirs autres que linguistiques.

Il existe en France un certain nombre d'écoles privées, conventionnées ou non.

Dans le cadre de notre recherche nous nous attacherons à la description des écoles arméniennes, en France puis à l'étranger. En effet, cette langue diasporique est différemment enseignée, car «chaque communauté linguistique de la branche occidentale évolue suivant les libertés et les droits offerts aux minorités par la constitution du pays d'accueil» (R. Dermerguerian, 1997, p. 22).

II - ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARMÉNIENNE EN FRANCE

A - Présentation

La création d'écoles arméniennes part du constat que pour survivre dans le monde actuel, une langue minorisée devrait se doter de moyens institutionnels de diffusion, et en premier lieu d'**enseignements**, spécifiques et radicaux.

En effet, l'école française s'est longtemps développée dans le sens et sur les bases de l'uniformité linguistique et de l'homogénéisation culturelle. La gestion du plurilinguisme des migrants et des langues minoritaires relève alors essentiellement des pratiques familiales et, accessoirement, de quelques initiatives scolaires.

L'éducation multiculturelle est un refus de cette uniformisation et de cette standardisation ; elle est fondée sur un enseignement bilingue et biculturel, donc sur l'apprentissage et le développement à l'école de la langue maternelle, si importante dans la structuration de la personnalité de l'enfant.

Le sujet peut ainsi s'épanouir sans avoir à refouler ou avoir honte de toute une partie constitutive de sa personnalité, et assumer sa double identité culturelle et linguistique.

Selon M. Nichanian (1989), la langue est un élément essentiel de l'identité des Arméniens, car sa perte est aussi l'abolition de la mémoire. Maintenu au prix d'une lutte séculaire contre les rigueurs de l'exil ou l'occupation étrangère, l'arménien s'identifie à la conscience nationale ; il est au moins son moyen d'expression le mieux adapté.

A. Ter Minassian (1983) souligne que l'enseignement de la langue est la préoccupation essentielle des responsables arméniens, laïcs ou religieux.

En France, l'enseignement de leur langue maternelle d'origine aux enfants arméniens est assuré par des **cours hebdomadaires** dispensés par les structures communautaires

(associations, églises), ainsi que par les établissements scolaires. Cet enseignement hebdomadaire est considéré par A. Ter Minassian (1983, p. 16) comme "*peu efficace*", car «*il ne suffit pas à sauvegarder la langue arménienne lorsque sa maîtrise n'a préalablement pas été acquise au sein de la famille*». Il souffre, selon M. Hovanesian et S. Andésian (1988) des difficultés liées à l'enseignement de toutes les langues minorisées en marge du contexte scolaire : absentéisme, discontinuité...

L'arménien, en tant que **matière d'enseignement**, pourrait se développer **dans les collèges publics** (en tant que Langue Vivante 1 étrangère), mais la demande locale n'est pas suffisamment importante pour en permettre l'organisation sur un nombre élevé de sites.

Quant aux **établissements quotidiens privés**, ils sont en nombre limité. On dénombre à ce jour sept écoles arméniennes quotidiennes : trois à Paris, deux à Marseille, une à Lyon et une à Nice. Elles dispensent des disciplines générales, conformément aux programmes définis par le Ministère de l'Education Nationale (sous contrat), et proposent, en outre, *l'enseignement de la langue et de la culture arméniennes* (1 heure à 1 heure 30 par jour en moyenne).

Seuls quelques uns de ces établissements "intègrent" l'arménien pour certains niveaux uniquement (classes de maternelle) comme *médium d'enseignement*. Ceci peut s'expliquer par la situation d'auto-financement (subvention des associations, participation financière importante des parents) qui nécessite le plus souvent le passage sous contrat d'association pour l'obtention d'un engagement financier de l'Etat (et par là même, le suivi des programmes définis par l'Education Nationale).

Nous ne pouvons donc employer le terme d'école bilingue pour désigner ces établissements. Un seul d'entre eux, l'Ecole Hamaskaïne de Marseille, couvre le cycle scolaire complet, de la maternelle au lycée.

Au niveau universitaire, plusieurs établissements dispensent des cours d'arménien, soit sous forme d'unités de valeur optionnelles, soit comme cursus allant jusqu'au troisième cycle (à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales : INALCO).

Pour J.-M. Kasbarian (1995, p. 164), «*la réalité de l'enseignement de l'arménien paraît d'abord inversement proportionnelle aux fantasmes identitaires portés par la langue. Si personne ne nie l'importance d'une transmission de l'arménien, inscrire son enfant dans un établissement d'enseignement arménien (en continu ou plus couramment pour des cours hebdomadaires) relève d'une logique individuelle, voire même de l'engagement militant*».

Cet auteur constate ainsi, dans sa thèse, que l'ensemble du dispositif d'enseignement de la langue arménienne contraste avec les représentations largement emblématiques de cette langue. Il pense que pour les 20% de locuteurs arménophones de la communauté arménienne de France (M. Hovanesian, 1985), les pratiques orales restent essentiellement vernaculaires, et l'écrit largement contextualisé (lecture de la presse arménienne et liturgie religieuse principalement).

Il attribue ce constat à la spécificité du modèle d'intégration français et le pouvoir de l'école publique, qui expliqueraient le caractère limité d'un enseignement régulier à fondement ethnique.

B - Méthodes d'enseignement

L'enseignement de l'arménien étant capital et celui du français indispensable, les enfants doivent être parfaitement bilingues, et non approximativement. Aussi est-il vital de trouver l'équilibre pédagogique général et l'harmonisation des deux langues.

Pour mieux cerner les pratiques des enseignants d'arménien, nous avons eu recours à la technique du questionnaire (cf. Annexe 1). Celui-ci a été envoyé par courrier avec une lettre d'accompagnement à tous les directeurs d'écoles arméniennes de France, afin qu'ils les transmettent aux personnes concernées.

Le questionnaire envoyé comporte quatre parties :

- informations générales sur l'enseignant lui-même : sexe, lieu de naissance, formation pédagogique ...
- informations sur les classes dans lesquelles l'enseignant travaille : nombre d'élèves, organisation horaire, pourcentage de migrants, lieux de naissance des enfants, niveau des élèves en langue...
- informations sur les supports et les outils utilisés pendant les activités en arménien, ainsi que les pratiques de lecture et d'écriture.
- difficultés rencontrées par les sujets lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Au préalable une première remarque s'impose : aucun questionnaire n'a été retourné suite au premier courrier.

Un second courrier a été renvoyé à l'attention des directeurs, quatre mois plus tard. Le pourcentage de questionnaires complétés est très restreint (17%).

On peut penser à un désintéressement des dirigeants de ces écoles pour une étude similaire, ou à une crainte de jugement sur les pratiques scolaires en vigueur et l'efficacité des méthodes proposées. Ceci est d'autant plus frappant que les dirigeants des écoles arméniennes implantées à l'étranger ont répondu massivement à l'enquête.

Nous n'avons pas voulu relancer les écoles de France une troisième fois, et nous nous sommes contentée de quelques réponses obtenues et d'observations relevées lors de nos précédentes recherches de Maîtrise et de DEA.

Les objectifs fixés par les pédagogues en début de scolarité sont :

1) En GSM

– Un début d'apprentissage de la lecture en français. L'alphabet arménien est également présenté entièrement, et travaillé.

A Lyon, l'apprentissage systématique des lettres arméniennes se fait suivant l'ordre alphabétique, et des exercices de lecture et d'écriture globales sont proposés. Les enfants sont d'ailleurs entraînés dès les Petite et Moyenne Sections à recopier puis à écrire leur prénom en arménien, sans modèle.

– La mise en place des pré-requis et du graphisme, réalisés en français et en arménien (ex. de discrimination auditive et graphique, jeux de lecture, approche mathématique...).

– Les activités d'éveil : le chant, les comptines, les jeux de rôles sont proposés en français et en arménien.

A l'école maternelle, l'objectif est la **socialisation** de l'élève, mais également la **préparation à l'école primaire**. L'enseignement ne porte pas sur des disciplines spécifiques mais sur des domaines d'activités, pour répondre au caractère global de l'enfant.

La plupart du temps, l'apprentissage premier de l'écriture (qui débute habituellement par la *copie du prénom*) est préparé par diverses activités motrices, visuelles et graphiques.

L'objectif est d'installer des "pré-requis" qui sont supposés être réinvestis au cours de l'activité d'écriture. Ce qui est visé, à terme, est la mise en œuvre par l'enfant des automatismes graphomoteurs, nécessaires à la maîtrise de l'écriture cursive, compétence

attendue en fin de cycle 1.

Les exercices graphiques, considérés comme des préalables indispensables, ont pour but de proposer à l'élève la copie et la répétition de motifs, de formes standardisés : cercles, arceaux, boucles, traits ... sur un axe horizontal ou vertical, censés représenter des fragments de lettres.

Les exemples sont présentés sous forme ludique de dessins à décorer ou à compléter. Aussi, le graphisme d'écriture est-il enseigné hors contexte d'écriture, et les analogies fréquemment utilisées (le "serpent" pour le "s", la "canne" ou le "pont" pour le "n" ou le "m"...); elles attirent d'autant plus l'attention de l'élève sur les aspects formels de l'écrit. Cependant, il n'y a pas de continuité fonctionnelle entre l'acte moteur et le processus de conceptualisation.

L'environnement écrit de GSM est conséquent : prénoms des enfants sur leurs casiers et sur leurs tables de travail, calendrier, tableau des présents et des absents, frise chronologique sous forme de train figurant la semaine, affiches ponctuelles ou permanentes en fonction du mois, de la saison, de tel ou tel événement...

L'école maternelle, milieu de vie organisé et structuré, accueille l'enfant pour qu'il puisse s'épanouir et acquérir à son rythme des savoirs et des savoirs-faire. En ce sens, la GSM, aboutissement du cycle 1, assure la cohérence entre les apprentissages premiers et ceux de l'école élémentaire. Elle mène donc l'enfant le plus loin possible dans ses apprentissages en lecture pour le préparer au CP. Elle le plonge dans un bain permanent d'écrits pour qu'il acquiert un comportement de lecteur et une attitude positive à l'égard de la lecture.

Les enseignants de GSM mettent donc en place des activités montrant l'aspect fonctionnel de la lecture par l'utilisation de textes sociaux. Mais ils doivent aussi amener les élèves à percevoir le plaisir de lire.

L'école maternelle doit amener l'enfant à apprendre à mobiliser sa mémoire, son attention, à anticiper et à émettre des hypothèses. Parallèlement, l'adulte écrit et lit souvent devant les écoliers en montrant et en expliquant l'utilité de son acte. Il leur permet aussi d'apercevoir le code écrit qui s'appréhende de façon plus systématique au CP. Pour cela, les enfants regardent ou analysent des mots, des lettres ou des phrases écrites devant eux.

Ils commencent progressivement à **copier** ou à **écrire des mots** ou des phrases pour acquérir des capacités de scripteur.

En résumé, en maternelle, les élèves plongent dans un bain d'écrit grâce au coin-lecture, aux affiches et aux textes qui traversent la vie de la classe.

L'apprentissage de la lecture reste fortement lié à la construction du sens et à la découverte de ses diverses utilités (informer, communiquer, détendre). L'instituteur n'enseigne donc pas des techniques de déchiffrement du code écrit, même s'il y fait cependant allusion épisodiquement pour nourrir la soif de connaissance de l'enfant. Mais il s'intéresse à atteindre les objectifs suivants :

- amener l'enfant à s'intéresser au monde de l'écrit,
- amener l'enfant à donner du sens à l'écrit,
- amener l'enfant à découvrir le code écrit.

En cours d'arménien (**1 heure d'enseignement par jour**), l'accent mis sur les pré-requis (par ailleurs déjà travaillés en français) et le début d'alphabétisation révèle la *survalorisation de l'écrit* aux dépens des interactions langagières, indispensables à l'acquisition d'un bagage oral suffisant, nécessaire pour accéder à une maîtrise correcte de l'expression écrite.

Le niveau hétérogène de compétences en arménien est également un facteur dont la prise en compte, nécessaire mais difficile, rendrait indispensable une participation des cours en "arménien langue maternelle" et "arménien langue étrangère" (ou seconde).

Le dépouillement des questionnaires souligne le fait que les enseignants d'arménien sont pour la majorité issus du Moyen-Orient, et pour certains d'Arménie, où la langue est utilisée comme langue vernaculaire. La didactique de l'arménien ne se pose donc pas du tout dans les mêmes termes en France et dans ces pays, où le bagage oral est une donnée constante.

Autre aspect problématique : les élèves dont la langue maternelle est la variante orientale. En effet, celle-ci n'est pas reconnue au sein des écoles arméniennes de France, où l'enseignement est dispensé dans la variante occidentale. Même les quelques enseignants présents, venus d'Arménie, ne peuvent utiliser la variante orientale au sein de leur classe.

Cet état de fait intervient également en faveur d'une pratique orale plus intensive dans les classes de maternelle mais également de début du cycle primaire, afin que les élèves concernés acquièrent les bases de la variante occidentale.

2) Au CP

a) Enseignement dispensé en français

L'apprentissage de la lecture, abordé en GSM, est repris avec une méthode syllabique ou semi-globale, suivant les écoles et suivant les Instructions Officielles (1985) : *«Lire, c'est comprendre [...] La maîtrise de la combinatoire [...] est nécessaire [...] mais elle n'a de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots».*

Exemples de livres : *"Gafi le fantôme"*
 "Ratus et ses amis"

La méthode de lecture employée à l'école arménienne de Lyon est *"Gafi le fantôme"* (A. Bentolila, G. Rémond, J.-P. Rousseau), avec une multitude d'autres supports complémentaires, provenant de sources très variées.

Les situations de lecture correspondent à des scénarios vivants, attractifs, mais qui respectent une limitation très stricte des mots acquis globalement.

On remarque une relation très complémentaire entre les images et le texte, permettant de présenter dès le début une véritable histoire.

Progressivement, les images séquentielles disparaissent et le texte prend une place grandissante dans le développement du récit.

Chaque séquence a pour but de faire appréhender une structure syntaxique particulière.

Afin de faire émerger spontanément la relation syntaxique choisie, celle-ci a été placée dans une situation inattendue ou improbable pour qu'elle devienne naturellement le centre d'intérêt de l'enfant.

Les mots sont classés par catégories grammaticales, pour en associer le sens et la fonction et mettre en évidence leur forme orthographique. Ils correspondent au vocabulaire actif de l'enfant.

On note une mise en relation de la typographie et de l'écriture au travers d'une phrase-

clé issue du texte, le résumant ou, plus largement, en rapport avec lui.

Cette phrase est à lire, à transcrire, à transformer, l'acte matériel d'écrire étant inséparable de celui de lire.

Des gammes de mots toujours totalement décodables sont également proposées ; celles-ci visent à automatiser le rapport entre la constitution graphique du mot et son assemblage phonique, rapport complexe au travers duquel se construit le sens.

Les gammes de syllabes ou de combinaisons de syllabes sont quant à elles toujours proposées en binômes, et jouent résolument les oppositions ou les proximités phoniques et graphiques, les rimes et les rythmes. Elles constituent un entraînement à la maîtrise de la combinatoire.

En graphisme, l'**existence de trois graphies parallèles** – la capitale d'imprimerie, la script et la cursive – introduites à différents moments de la scolarité, utilisées sur des supports différents et réservées à certains usages spécifiques, est loin de faciliter la tâche des scripteurs débutants.

En effet, la *capitale d'imprimerie* est majoritairement utilisée en Petite Section, pour signaler aux enfants leur casier et vestiaire, grâce aux lettres de leur prénom, ainsi que sur les couvertures des cahiers.

La *cursive* est généralement introduite en Moyenne Section, sans être pratiquée régulièrement avant la fin de la GSM. Les enfants la considèrent comme un graphisme difficile, preuve de compétence vers laquelle ils doivent tendre.

Quant à la *script*, elle est la graphie spécifique des livres, et si les enfants ont coutume de la voir, ils ne l'écrivent pas. Elle présente deux avantages :

- la simplicité du tracé qui facilite l'apprentissage,
- l'unification, lors de l'apprentissage, des signes à lire et des signes à tracer ; par conséquent l'enseignement de l'écriture marche de pair avec celui de la lecture.

Les difficultés évoquées par les institutrices françaises sont :

- des interférences de l'arménien pour la reconnaissance du genre, le graphisme de certaines lettres et parfois de certains mots,
- à l'écrit, une absence parfois de marquage de "e" muet et des morphogrammes en général,
- des confusions au niveau des diphtongues.

b) Enseignement dispensé en arménien

L'objectif principal est l'acquisition de la lecture et de l'écriture arméniennes. Les méthodes d'enseignement sont mixtes, alternant synthèse et analyse.

Exemples de livres : "**Փոքրիկ Անի**" Ա. Է. Բ., de L. Malikian
 "La Petite Ani" A. et B., de L. Malikian
 Manuel préparé par le Diocèse de New York

En graphisme, l'enseignement se fait en cursive non liée, ceci afin de simplifier le tracé et de favoriser l'apprentissage des nombreuses graphies de l'arménien.

Le livre de lecture employé à l'école arménienne de Lyon est "**Փոքրիկ Անի**", tomes 1 et 2. Il s'agit de manuels utilisant la méthode globale, conçus pour les écoles arméniennes du Liban, donc pour des enfants arménophones. L'institutrice introduit

parallèlement des fiches de lecture et adopte ainsi une approche semi-globale.

En écriture, les majuscules sont également introduites.

D'autres activités comme les récitations ou le chant sont également proposées.

Les institutrices arméniennes signalent les difficultés suivantes :

- compétences orales insuffisantes ;
- difficultés de prononciation des sons inexistants en français ;
- non-discrimination des graphèmes phonétiquement proches ; "խ/ղ" [x]/[R] ; "ձ/ծ" [ts]/[dz]... ;
- interférences du français par certaines graphies surajoutées ("ը" [ə]) ou produites en caractères français ;
- difficultés intrinsèques au système arménien
 - de lecture des mots irréguliers,
 - d'inversions de consonnes sourdes et sonores chez les élèves dont la langue maternelle est la variante orientale ;
- le nombre de revues et de littérature enfantine très restreint, et la nécessité d'adapter du matériel français.

Comme nous l'avons préalablement souligné, l'enseignement de la langue arménienne tel qu'il est dispensé en France ne peut être qualifié d'enseignement bilingue mais d'*apprentissage d'une langue vivante ethnique dans un cadre scolaire*.

En effet, depuis la première année du primaire, toutes les matières s'enseignent en français ; l'arménien est un objet d'enseignement et non un moyen.

Nous parlerons donc ici de cursus unilingue comportant des cours de langue étrangère (H. Baetens-Beardsmore, 1994).

Fruits d'une décision, d'une politique volontariste de la communauté arménienne, ces écoles ont dû, pour des raisons de subventions, passer sous contrat d'Etat et adopter le programme imposé par l'Education Nationale, ce qui exclut une parité horaire des deux langues en présence.

Nous notons donc que les mesures susceptibles de réaliser un environnement porteur d'authenticité, apte à soutenir la motivation des élèves engagés dans la voie de la scolarité arménienne, ne peuvent être toutes réunies dans le dispositif d'accompagnement de ces écoles, qui ont choisi la solution "*minimaliste*" (W. Mitter, 1994).

En effet, sur le plan psychologique, il apparaît que l'image de la langue renvoyée par le milieu environnant est déterminante. De ce point de vue, la parité horaire des deux langues aurait eu un effet positif parce qu'elle permettrait de déduire qu'il existe une égalité de statut des deux langues.

J. Duverger et J.-P. Maillard (1996, p. 40), soulignent que «*l'égalité de statut est bien la condition première d'une réussite du bilinguisme, mais il faut bien reconnaître que l'individu et l'école n'ont pas beaucoup de prise sur des réalités qui sont d'ordre politique, culturel, sociologique et institutionnel*».

Ils ajoutent également que «*si les parents n'aident pas l'enfant à comprendre la situation de bilinguisme dans laquelle il se trouve, à donner du sens à ces deux langues, à faire que ce projet qu'ils ont pour leur enfant soit intériorisé par lui, alors on ne peut pas attendre un bilinguisme bien vécu et par conséquent additif*» (ibid., p. 41).

J. Duverger (1995) notera néanmoins que la réussite de l'enseignement bilingue doit probablement autant à des considérations d'environnement qu'à des stratégies pédagogiques, ces deux groupes de conditions étant bien entendu en *nécessaire* interaction.

Cependant, même si toutes les stratégies pédagogiques ne sont pas réunies dans ce cas précis d'enseignement, l'arménien est, dès l'école maternelle, reconnu comme "*système symbolique licite*" (R. Berthelie, 1987) permettant la levée de l'interdit social, du non-dit qui pèsent sur le couple langue et culture maternelles, et la réduction du rapport dominant-dominé

entre langue familiale et langue scolaire.

Comme le rappelle R. Dermerguerian (1998b, p. 68), «*l'école est effectivement le lieu où peuvent subsister et s'organiser un micro-environnement, un milieu proprement arménien, ce qui permet de penser arménien*».

A. Ter Minassian (1983, p. 19) pense que «*la solution de l'enseignement de l'arménien par l'école passe soit par l'introduction de l'arménien comme langue vivante à option (cf. anglais, allemand) dans l'école publique, soit par la subvention d'écoles libres "nationales", comme au Québec*».

En effet, les contraintes horaires liées à l'obligation de suivre les programmes nationaux seraient au moins gommées, et pourraient ainsi voir le jour des écoles arméniennes réellement bilingues où la parité horaire d'enseignement serait effective.

Nous examinerons dans la suite de notre propos le milieu institutionnel tel qu'il est constitué dans certains autres pays de diaspora.

III - ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARMÉNIENNE À L'ÉTRANGER

Chaque communauté arménienne a son propre système d'organisation, qui est adapté au système scolaire et aux programmes établis par les autorités compétentes du pays d'accueil (R. Dermerguerian, 1997).

Aux Etats-Unis comme au Moyen-Orient, la place de l'enseignement public est faible, et le principe d'une éducation séparée sur la base de l'ethnicité n'est pas contradictoire avec le modèle d'intégration. L'enseignement de l'arménien connaît depuis l'après-guerre un développement sans commune mesure avec celui qui est le sien dans la diaspora d'Europe (J.-M. Kasbarian, 1995).

A - Dans les pays du Proche-Orient

Le système scolaire arménien, si dense dans les pays du Proche-Orient, ne peut être comparé à celui du système scolaire français.

En effet, les systèmes politiques en vigueur, fondés sur le droit des minorités ethniques à disposer de leurs institutions propres, favorisent l'enseignement de cette langue, dont l'usage est, rappelons-le, vernaculaire dans ces pays.

De leur côté, les associations culturelles et politiques ont déployé très tôt des efforts considérables pour que la langue arménienne soit parlée au sein des familles arméniennes turcophones – particulièrement celles originaires des milieux ruraux d'Anatolie – (M. Hovanesian, S. Andésian, 1988). Ce système scolaire très particulier n'a donc pas été étudié à l'aide des questionnaires.

B - Aux Etats-Unis et au Canada

Ces pays trouvent leur origine dans les vagues successives d'immigrations et tolèrent la survie de structures communautaires, principalement destinées à accueillir les nouveaux arrivants (A. Donabédian, 1998).

Il est nécessaire de souligner que le Canada adopte une politique sociale visant à inciter les groupes ethniques à conserver leur patrimoine culturel et à participer pleinement à la vie canadienne. M. Nichanian (1989, p. 376) note le «*micro-climat tout à fait remarquable, grâce*

au fait que le pays n'est pas monolingue».

Le système scolaire arménien est en plein essor aux Etats-Unis et au Canada, où il bénéficie de l'apport des Arméniens orientaux et du mouvement en faveur de l'ethnicité.

Parmi les questionnaires envoyés (cf. Annexe 3), huit ont été retournés par les enseignants des Etats-Unis, et dépouillés. L'horaire imparti pour l'arménien est assez variable : de 45 minutes par jour et par classe jusqu'à 3 heures.

Les écoles où l'enseignement n'est que de 45 minutes par jour font néanmoins état de la véhicularité de la langue arménienne à l'intérieur de celles-ci.

Certaines écoles enseignent l'arménien comme matière mais se servent également de cette langue comme médium d'enseignement.

La majorité des écoliers accueillis sont nés dans le pays d'accueil, et le nombre d'enfants migrants reste relativement restreint (de 5 à 30% venant d'Arménie ou des ex-pays soviétiques). Le problème du choix de la variante orientale ou occidentale ne se pose dans aucune école, car celui-ci est résolu par la présence d'un instituteur spécifique. Le choix de la variante est laissé aux parents.

Les instituteurs, dont 75% ont été scolarisés au Liban, utilisent majoritairement la méthode "**Մեր լեզուն**" ("Notre langue") de R. Bagratouni, Z. Mardirossian et K. Der Garabédian.

Pour l'enseignement de l'écriture (au sens de production de texte), au CP, les enseignants proposent en priorité des dictées ou copies. Dans la pratique majoritaire, ces enfants sont guère producteurs de textes, et écrivent essentiellement en situation de contrôle.

L'analyse des réponses donne d'abord l'impression d'une certaine homogénéité pédagogique. On note combien les écrits de type fonctionnel occupent peu de place, et le fait que les activités de type académique soient favorisées.

Le taux de bilinguisme évoqué est de 50 à 100% suivant les écoles.

Quant aux difficultés spécifiques, elles sont réduites aux dires des instituteurs ; l'un d'entre eux pointe le manque de vocabulaire de ses élèves, et un deuxième des difficultés proprement graphiques.

Les quatre questionnaires que nous avons reçus du Canada proviennent tous d'institutrices nées au Moyen-Orient.

Les classes appelées pré-maternelles, pour les enfants de 4-5 ans, ont entre 3 et 4 heures d'arménien par jour, réparties par demi journées. Cet effectif horaire décroît, à partir de la maternelle, à environ 1 heure par jour.

Les enfants sont majoritairement bilingues ou monolingues en arménien, avec une moyenne de 90% d'entre eux nés au Canada (et 5% venus d'Arménie, 5% du Moyen-Orient).

Il n'y a pas d'enseignants distincts pour les enfants utilisant la variante orientale de l'arménien.

L'écrit est abordé à la maternelle, avec des cahiers d'écriture (ex.: "**Մենք կը քալենք**", "**Մեր առաջին քայլը**"), et entre autres avec la méthode globale, dont les limites sont connues des instituteurs.

Aucune difficulté spécifique, due au bilettrisme, n'est relevée par les enseignants ayant répondu.

Un questionnaire est également arrivé d'Argentine. Les précisions données par l'institutrice évoquent la situation des écoles arméniennes de France, avec 50% seulement d'enfants bilingues, 95% d'enfants nés dans le pays d'accueil, la variante occidentale imposée en classe, le faible niveau de vocabulaire des élèves, les difficultés de prononciation chez certains et d'acquisition des graphies chez d'autres ("**ճ, ծ**").

La méthode de lecture utilisée est "Ալբեկնարան- Հայրենի Աղբիւր" ("Abécédaire-Source de la Patrie").

R. Dermerguerian (1997) souligne que chaque établissement scolaire a ses propres programmes, méthodes et manuels, et déplore le manque de coopération et de concertation entre les écoles des différentes communautés ainsi qu'au sein d'une même communauté.

Il aborde également le problème de l'existence de deux variantes de la même langue et constate «un déséquilibre réel et profond entre le degré de rayonnement réciproque des deux branches, la branche orientale étant beaucoup plus présente dans les espaces occidentaux que l'inverse» (p. 32).

Son «analyse des facteurs intervenant dans la définition de l'espace de fonctionnement de la langue – nombre et compétences des locuteurs, limites géographiques, statut de la langue – conduit à constater une certaine rupture dans la cohésion communautaire et même une fracture dans l'unicité de la population locutrice de la branche dans son entier» (p. 23).

R. Dermerguerian (1998b, p. 67) adopte une position assez pessimiste quant à l'avenir de cet idiome, en considérant que «quel que soit le pays d'accueil, l'arménien est en position de langue dominée, car il est non seulement la langue d'un groupe minoritaire partout dans le monde, mais aussi parce qu'il est caractérisé par un manque de pouvoir de décision sur son propre sort».

IV- DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES ET DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARMÉNIEN EN FRANCE

Les professeurs d'arménien se trouvent souvent confrontés à des situations spécifiques à leur discipline, dont les causes peuvent être d'ordre social, administratif et/ou économiques.

– Existence de classes hétérogènes, regroupant des élèves de niveaux très disparates.

En effet, cette langue d'origine n'est pas une langue maternelle pour les élèves dont les parents sont des Arméniens de France, mais en constitue une pour ceux dont les parents sont immigrés (Liban, Turquie, Arménie...).

Cette situation, pouvant paraître ingérable, constitue pourtant une des réalités concrètes de l'enseignement de l'arménien.

– Problème des manuels ; uniquement quelques manuels ont été édités pour l'usage spécifique en France.

Un guide des livres disponibles à l'usage des instituteurs d'arménien a été publié en 1998 à l'initiative du Fonds Arménien de France.

Selon A. Garmiryán (1998, p. 2), «dans un contexte franco-arménien, et avec un groupe d'élèves très varié, en fonction de leurs âges ou de leurs niveaux de compétences, les manuels ne sont pas toujours facilement adaptables. La raison tient dans le fait que le "public" pour lequel ils ont été originellement conçus est celui des élèves arménophones, en milieu scolaire arménien, et dans un contexte géographique "intensément arménien"».

En effet, jusqu'à ces dernières années, il n'existait pas de méthodes spécifiques d'apprentissage de l'arménien, en tant que langue étrangère, même en Arménie. S. Aslanian (1995) remarque que l'arrivée massive en Arménie de réfugiés non arménophones a créé un besoin urgent, depuis une décennie, de développement des méthodes d'enseignement de l'arménien comme langue seconde, jusqu'ici inexistantes.

– Problème de l'enseignement de la branche occidentale aux enfants dont la langue maternelle est l'orientale.

– Problème de l'enseignement d'une langue non territorialisée (l'arménien occidental) et de sa variante (l'arménien oriental).

L'arménien oriental semble en France doublement dévalorisé : d'une part par son **statut par rapport au français**, et d'autre part par sa "**qualité**" par rapport à l'arménien occidental, auquel il est constamment comparé.

A. Donabédian (1997, p. 103) souligne le peu de motivation institutionnelle pour développer des contacts avec l'Arménie : *«On se trouve en face de situations particulièrement surprenantes dans le cadre scolaire : l'arménien oriental n'y est pas admis, mais on recrute néanmoins des enseignants venus d'Arménie, à condition qu'ils enseignent uniquement en arménien occidental».*

La situation, nous l'avons vu, n'est cependant pas similaire aux Etats-Unis où les enseignants des deux variantes sont en poste.

C. Der Melkonian-Minassian (1995, p. 202) se pose par ailleurs la question de la transmission, dès l'âge de 11-12 ans, aux élèves quittant l'école arménienne à la fin du primaire, des éléments de l'arménien oriental, afin de leur permettre de *«développer ultérieurement par leurs propres moyens des liens avec les Arméniens de la branche orientale».*

– Problème de l'artificialité de la situation d'apprentissage.

En effet, le milieu institutionnel qu'est l'école arménienne est amené à proposer des apprentissages dans un cadre spatio-temporel nécessairement restreint, et doit donc tenter de dépasser l'aspect artificiel engendré.

Le but assigné à l'apprentissage/acquisition n'est pas celui d'un savoir abstrait et livresque, inopérant sur le plan communicatif, mais au contraire celui d'une compétence de communication authentique dans les quatre domaines traditionnellement distingués par la didactique : compréhension orale, production orale, compétence écrite et production écrite.

L'enfant sait distinguer une situation naturelle d'une situation artificielle, pour laquelle on lui demande un type d'effort particulier. Ainsi l'enseignant doit toujours tenir compte du "contexte" d'apprentissage.

C. Hagège (1996, p. 100) souligne qu' *«une partie du temps alloué au cours de langue étrangère proprement dit doit contribuer à réduire l'impression d'artifice que produit une simulation scolaire éloignée des conduites de la vie».*

La langue maternelle ou ethnique n'est pas un simple outil de communication pour l'homme qui n'entretiendrait avec elle qu'un rapport d'utilisateur. Elle est un élément de son être dans lequel il s'est construit, qui le guide et l'influence. De plus, son acquisition va de pair avec une inscription dans un groupe et l'intégration de schémas d'interprétations propres à celui-ci.

– Problème de l'écrit arménien :

Quel en sera la finalité pour l'enfant (sachant que la diffusion orale vernaculaire en diaspora occidentale est largement dominante) ?

Il est vrai qu'en France, dès les années 1920, la presse a maintenu le lien linguistique entre les Arméniens immigrés, de sorte que l'arménien n'était pas seulement une langue purement limitée à l'usage domestique (M. Nichanian, 1989). Aujourd'hui, elle se compose d'une vingtaine de titres et n'est que partiellement en arménien.

J.-M. Kasbarian (1995) constate cependant qu'en dehors de la presse, l'accessibilité à la littérature arménienne est limitée et que les ouvrages écrits par des auteurs arméniens de France sont essentiellement de nature pédagogique.

Cette **marginalité de l'écrit** lui paraît fondée sur une double erreur :

- erreur de représentation sur l'état du rapport des Arméniens de France

à la langue écrite, avec le constat que le niveau de compréhension des scripteurs n'est pas suffisant pour permettre l'accès à la littérature arménienne ni même aux articles de presse.

- erreur de la politique de traduction privilégiant une littérature culturellement éloignée des valeurs occidentales portées par la communauté de France.

Pour M. Nichanian (1989, p. 380-381), «*c'est parce que les Arméniens ont toujours entretenu avec leur langue une relation formelle que l'enseignement de l'arménien n'a pour eux aujourd'hui aucun sens. Comme il n'a aucun sens hors d'une identité vide et formelle, il est tout simplement inexistant [...]. On a souvent tendance à ne voir que la perte de l'arménophonie. C'est ignorer qu'une langue ne vit pas essentiellement par l'usage vernaculaire. Au delà de la perte de l'arménophonie, il faut constater l'absence de tout rapport avec l'écrit, et même de toute conscience de ce que peut signifier un tel rapport*».

– Problème de la continuité.

Il est indispensable, par ailleurs, que la continuité de l'enseignement de l'arménien au niveau secondaire soit assurée, tout au moins par des cours hebdomadaires si aucun collègue ne peut prendre le relais.

L'enseignement de l'arménien dans les écoles de la diaspora pose ainsi un certain nombre de défis, suscités entre autres par l'absence d'une méthodologie et d'un matériel pédagogique communs – due à la diversité des circonstances culturelles et géographiques et des particularités locales –. Par ailleurs apparaissent les questions cruciales de la restriction du temps d'enseignement et de la précarité des ressources de ces écoles.

Quelle que soit leur perception du devenir de la diaspora et du rôle assigné à l'Arménie, les Arméniens préconisent la transmission de leur langue, exprimant ainsi leur volonté de durer et s'appuient pour cela sur leurs institutions (églises, écoles, associations...).

Ils ont en effet pris conscience qu'une langue se dilue en peu de générations, si l'effort spontané de survivance n'est pas appuyé par des institutions scolaires et culturelles.

Nous venons d'examiner la situation linguistique de la communauté arménienne et, notamment, la situation de bilinguisme particulier vécu par les jeunes scolarisés en écoles privées arméniennes ; les modalités d'apprentissage en vigueur dans le cadre institutionnel de l'école, façonnées par les représentations et les systèmes de valeurs spécifiques à cette communauté.

Avant d'y procéder, nous nous sommes attachée à esquisser les facteurs contextuels et sociaux propres à ce milieu, même si chaque situation de bilinguisme et chaque individu bilingue est un cas particulier qu'il convient de bien saisir et caractériser dans toute sa spécificité.

Il en ressort à l'évidence que toute analyse du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue cible exige que l'on comprenne préalablement le statut et le rôle des langues utilisées et apprises dans ce milieu.

Ces informations en éclaireront certaines facettes, particulièrement les représentations des locuteurs de la langue apprise et l'intérêt de leur apprentissage.