Cent ans après : Politiques scolaires et la vitalité des langues en danger le cas de l'arménien occidental

Anke Al-Bataineh

▶ **To cite this version:**

Anke Al-Bataineh. Cent ans après : Politiques scolaires et la vitalité des langues en danger le cas de l'arménien occidental. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCF017 . tel-01368953

HAL Id: tel-01368953

https://theses.hal.science/tel-01368953

Submitted on 20 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265
Langues, littératures et sociétés du monde

Laboratoire Structure et Dynamique des Langues

THÈSE

présentée par :

Anke AL-BATAINEH

soutenue le : 1 décembre 2015
pour obtenir le grade de : **Docteur de l'INALCO**
Discipline : Sciences du langage : linguistique et didactique des langues

Cent ans après : politiques scolaires et vitalité des langues en danger, le cas de l'arménien occidental

Thèse dirigée par :

Professeur Anaïd DONABEDIAN	Professeur des universités, INALCO

RAPPORTEURS :

Madame Sylvie ARCHAIMBAULT	Directeur de recherche émérite
Madame Sylvia KASPARIAN	Professeure, Université de Moncton

MEMBRES DU JURY :

Madame Anaïd DONABÉDIAN	Professeur, INALCO
Madame Sylvie ARCHAIMBAULT	Directeur de recherche, CNRS-Université Paris-Sorbonne
Madame Christine HELOT	Professeur, Université de Strasbourg
Monsieur Pierre ESCUDÉ	Professeur, Université de Bordeaux
Madame Rima BAHOUS	Associate Professor, Lebanese American University
Madame Julia SALLABANK	Maître de Conférences (HDR), School of Oriental and African Studies, University of London
Madame Ani GARMIRYAN	Didacticienne, Chargée de mission, Fondation Calouste Gulbenkian

REMERCIEMENTS
I would like to thank the Calouste Gulbenkian Foundation for their generous support of this project, which made it possible. I would also like to thank SeDyL, INALCO and Labex EFL for their various forms of support.

I want to sincerely thank my *directrice de recherche*, Madame Anaïd Donabédian, for her incredibly deft supervision and for being an enormous inspiration to me. I have learned more from her than she could ever have hoped to teach me, by her modeling of wisdom, dedication, thoughtfulness, open-mindedness, curiosity, and resilience. She supported me immensely by knowing just how much support I needed, when, and of what type. She also went above and beyond in helping me to complete a thesis in my third language, and in connecting me to numerous opportunities I would never have discovered on my own. I am not an easy person to supervise, but I feel deeply enriched by having known her, beyond what I could have gained from an academic experience alone.
It has been an enormous privilege to take on this project, and I feel honored by the Armenian community's acceptance of my stepping into this role. It has been fulfilling and challenging to engage in a project that draws on nearly all of my passions and skills, and has thrust me into the intersection of numerous languages, countries, systems, theories, and epistemologies. Exploring this topic has been the culmination of an erratic if passionate path, and I am so grateful to everyone along the way who allowed me to enter into their spaces, to ask them questions, to draw conclusions- sometimes faulty ones- and to generally learn for the sake of learning. I hope I can someday repay them in some manner.
The support, guidance, and example of Dr. Rima Bahous was also an enormous contribution to my personal development and the final year's work on this project. Out of the goodness of her heart, Dr. Bahous has given me a second academic home and a morale boost along the way. She is another great role model for me as a person and as a professional.
Several other brilliant women contributed intellectual effort to this project behind the scenes, and made it possible to complete this behemoth on a schedule everyone said was impossible: Naré Kalemkerian, Shaza Awada, Steph al-Haddad, Siân Bradley, Hannah Goreing and Marline Sarkissian, thank you for helping me reach beyond my limitations. A special thank you is due to Ani Gabonian Mahserejian and Mher Mahserejian for warmly and generously facilitating my fieldwork in Jordan.
Thank you to Hagop Derghougassian for giving me the chance to acquire enough Armenian to experience life in Bourj Hammoud in an entirely different way. The twisted and sprawling branches of the contributions that were made by and through Hrayr Kalemkerian cannot be enumerated or described here, nor can they possibly go unmentioned.
To Fire, who lost more and gave up more than anyone should ever have to, and whose love and support were always true. I wish I could undo something or repay something, but I have only unconditional love. To Popeye, who kept me company and taught me about joy and incessant love.
To Emmah Wanjiru Mwangi, who brought a kind of light and purpose to my life that I could never have known I was missing, and changed me forever. I have grown as a result of your incredible presence and your trust, Emmah. To Mandy Kirk, who has been both a rock and a lighthouse, who has made existing an utterly different proposition for me, and helped me keep doing it until I got to this milestone, despite it being by all the rockiest paths available.
To my London families, who helped me to learn a whole new approach to life when I thought I was there to learn linguistics. To my students at MCC, who kept me joyful in these difficult last

months. To my generous colleagues at SeDyL, Pinar, Suat, Tom, and Jean-François, who were there for me in the fog and fury of the finish line. To my friends in Lebanon who have helped make it home, and to my friends in Berlin who have helped me keep me stable and housed while I sprint to the finish! To Tina, for kicking me when I needed it.
Thank you.
To Sadhguru Jaggi Vasudev, for whom there are no sufficient words:

“THANK YOU ENDLESSLY”

TABLE OF CONTENTS

Remerciements 2
Table de matières 4
Ch. 1 : Problématique de l'étude 10
1.1 Le domaine des langues en danger 10
1.1.1 Le modèle de Fishman de la vitalité d'une langue 12
1.2 Langues en danger : définition et classification 18
1.3 Les objectifs de l'étude 23
1.4 Problématique et hypothèses de la recherche 24
1.5 Approche de l'analyse des données 27
1.6 La langue arménienne : une longue histoire de variation, d'évolution et de contact 28
1.7 Langue de diaspora : au carrefour des courants sociolinguistiques et politiques 35
1.8 Concepts 43
1.8.1 Définition de la langue arménienne 43
1.8.2 Définition d'une école arménienne 43
1.8.3 La littératie 43
1.8.4 Deuxième langue 44
1.8.5 *Language shift* 45
1.8.6 Maintien ou revitalisation linguistique 45
1.8.7 Haut niveau de compétence 45
1.8.8 Première langue 46
1.8.9 Langue dominante (dans la société) 46
1.8.10 Langue dominante chez l'élève 46
1.8.11 Plurilingue 46
1.8.12 « Noyau - Périphérie» 47
1.9 Position contextuelle de l'étude : une contribution aux exemples de la revitalisation 49
1.9.1 Survol de cas de comparaison a travers le monde 51
1.10 Synthèse 59
Ch. 2 : Revue de la littérature 61
2.1 La théorie de la vitalité ethnolinguistique 61

2.1.1 Ses origines et son parcours 61
2.1.2 Quel rôle pour « l'identité » ? 69
2.1.3 Quel modèle pour les programmes éducatifs ? 78
2.1.4 Si vous la construisez, viendront-ils ? 85
2.2 La théorie de la socialisation linguistique : devenir « locuteur de la culture » 89
2.2.1 La théorie, ses bases et son parcours 89
2.2.2 l'ethnographie : la meilleur méthode pour les études sur la socialisation 93
2.2.3 Une nouvelle perspective sur la compétence linguistique 94
2.3 Les motivations des apprenants 117
2.4 La psychologie de la consommation et le choix de l'école 123
2.5 Cadre pédagogique des meilleures pratiques pour les écoles qui enseignent une langue minoritaire 136
2.5.1 Quel modèle programmatique devrait encadrer l'enseignement ? Combien de temps y consacrer, sur quelle répartition, pour quels âges d'apprenant ? 140
2.5.2 Quels devraient-être les points focaux pour que les atouts du programme soient les plus efficaces au niveau de la vitalité linguistique ? 154
2.5.3 Quel devrait être l'équilibre d'emphase mise sur les formes orales et écrites de la langue cible ? Quelles méthodes pour enseigner les deux ? 158
2.5.4 Comment devraient être traités le purisme linguistique et la langue standard ? Les variantes, doivent-elles être reconnues ? Enseignées ? Les pratiques d'hybridation avec d'autres langues, doivent-elles être tolérées ? 169
2.5.5 Quelle approche à la correction des erreurs : comment devraient les enseignants corriger, et à quels moments, à l'oral et à l'écrit ? 181
2.5.6 Comment évaluer les apprenants ? Comment évaluer le programme en général ? 185
2.5.7 Qui est un candidat approprié pour enseigner la langue ? 195
2.5.8 Quel rapport entre la langue cible et le reste du programme éducatif (le programme national, par exemple)? 199
2.5.9 Quel type d'enseignement pour provoquer la participation active des apprenants dans les efforts de maintien ? 201
2.5.10 Quels soutiens devraient être fournis aux parents qui ont un faible niveau dans la langue cible ? Comment intégrer la classe et le foyer ? 206
2.5.11 Quelle réponse aux nouveaux domaines linguistiques de la vie moderne, et aux expressions artistiques ? 211

2.5.12 Comment aborder le sujet des attitudes linguistiques et la question du déclin linguistique ? 214
2.6 « The Sun Never Sets on the Armenian Diaspora » 220
Ch. 3 : l'étude et ses méthodologies 235
3.1 Pourquoi une approche qualitative et non quantitative ? 235
3.2 l'analyse de discours : à la recherche de la vérité ? 239
3.2.1 Quel lien entre les discours et les comportements ? 242
3.2.2 La subjectivité 248
3.2.3 La triangulation 250
3.3 Définitions des catégories des participants 250
3.3.1 Élèves inscrits 250
3.3.2 Élèves non-inscrits 251
3.3.3 Parents 251
3.3.4 Enseignants 251
3.3.5 Professeurs d'arménien 251
3.3.6 Responsables d'école ou responsables de la politique linguistique éducative 252
3.3.7 Arméniens 252
3.3.8 Arabes 252
3.3.9 Locuteurs d'arménien 252
3.4 La méthodologie employée 253
3.4.1 Collecte de documents 255
3.4.2 Interviews en profondeur 255
3.4.3 Développement du questionnaire 260
3.4.4 Codage et analyse 263
3.4.5 Observations en milieu 264
3.4.6 Notes sur les langues employées dans le projet 267
3.4.7 Métadonnées et codage des citations 268
3.5 Défis méthodologiques rencontrés 269
Ch. 4 : Résultats 272
4.1 l'école arménienne à Beyrouth 272
4.1.1 Le contexte libanais 272

4.1.2 État actuel des écoles arméniennes à Beyrouth 282
4.1.3 Résultats de l'étude à Beyrouth 287
4.1.3 Résultats de l'étude à Beyrouth 287
4.1.4 l'école comme vecteur discursif 288
Discours sur le « succès » 327
4.1.5 La construction de l'école à travers les discours 328
4.1.6 Le choix parental : discours sur les écoles en tant qu'institutions 337
4.1.7 Le choix parental : discours sur l'école et les langues 339
4.1.8 Les élèves non-arméniens dans les écoles arméniennes 351
4.1.9 Synthèse: Analyse des discours à Beyrouth 354
4.2 La France : Paris et Marseille 363
4.2.1 Le contexte français 363
4.2.2 État actuel des écoles arméniennes en France 366
4.2.3 Les discours à propos des écoles arméniennes 370
4.2.4 Les discours à propos de la langue au sein des écoles 381
4.2.5 Observations des écoles arméniennes en France : description du terrain 386
4.2.6 Les comportements linguistiques et la pédagogie : des relations disparates 392
4.2.7 Pluralité et plurilinguisme dans les écoles arméniennes en France 401
4.2.8 Synthèse 404
4.3 l'école arménienne à Amman 409
4.3.1 Le contexte jordanien 409
4.3.2 Etat actuel de l'école arménienne à Amman 414
4.3.3 Construction discursive de l'école 415
4.3.4 Discours transmis par l'école 421
4.3.5 Synthèse 424
4.4 l'école arménienne à Alep 426
4.4.1 Le contexte syrien 426
4.4.2 Construction discursive des écoles arméniennes 430
4.4.3 Synthèse 438
4.5 Observations pédagogiques comparatives à travers les terrains de l'étude 439
4.5.1 l'application de la méthode de l'analyse interactionnelle et ses faiblesses 458

Ch. 5 : Les écoles arméniennes : un cas de succès qui nécessite une mise à jour....460
5.1 Éléments de diagnostic des écoles arméniennes....464
5.1.1 Points forts : 464
5.1.2 Points faibles :....471
5.2 Implications pour la problématique des écoles en langue minoritaire : La relation entre programmes éducatifs et vitalité linguistique....475
5.2.1 Demandes des programmes dans les contextes de haute vitalité....476
5.2.2 Demandes vis-à-vis des programmes dans les contextes de basse vitalité....482
5.2.3 Problématique de la recherche....485
5.3 Conclusion et perspectives....503
5.3.1 Les limites du travail....503
5.3.2 Les acquis du travail....505
5.3.3 Préconisations pour les écoles arméniennes en diaspora....507
5.3.4 Orientations suggérées pour les recherches futures et prolongement de l'étude....512
5.3.5 Les prolongements du travail....514
Bibliographie....517
Annexe 1....550
Exemplaire des interviews : extrait d'une interview avec une mère de l'école arménienne en France....550
Annexe 2....556
Exemplaire des discours observés : extrait d'une conversation entre professeurs dans une école arménienne, pendant la pause d'une séance de l'école hebdomadaire....556
Annexe 3....560
UNESCO major evaluative factors of language vitality....560
Annexe 4....562
Informations receuillies sur les écoles arméniennes au Liban....562
Annexe 5....564
Aperçu de l'offre international de l'association culturelle arménienne Hamazkaïne....564
Annexe 6....567
Rubrique de meilleures pratiques pour des programmes d'enseignement d'une langue en danger....567
Annexe 7....571

Transcription codée de deux cours enregistrés par vidéo, le premier à Beyrouth et le deuxième à Marseille 571
Annexe 8 Formulaires remplis par les participants de l'étude 573

CH. 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

> « ***How can we 'unstack' the 'economic, social and political returns' that are at present stacked against most mother tongues in the world? What are the issues that educators, linguistically-diverse youth and their parents, educational authorities and politicians must face if they/we want schools where people can have both their mother tongues and a future, rather than needing to make a false, impossible and unethical choice between them*? » (Garcia, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzman, 2006: 4)**

1.1 LE DOMAINE DES LANGUES EN DANGER

En 1992, le numéro 68 de la revue *Language* sonne l'alarme à propos d'une question morale et pratique, sociale et linguistique, à l'échelle mondiale (Hale, et. al, 1992). Dans le premier article, Hale (1992) raconte ses expériences comme linguiste sur divers terrains, à travers une étude des problématiques rencontrées dans plusieurs régions, dans une optique de documentation linguistique. Les langues indigènes et minoritaires disparaissent à une vitesse telle que la documentation d'un grand nombre d'elles sera impossible. Ceci est dû à un processus appelé le *language shift*[1] selon lequel ces langues sont abandonnées au profit de langues de prestige et d'usage courant dans l'économie mondiale (i.e. l'anglais, le français, l'espagnol, le chinois, l'arabe, etc.). Les autres articles de la revue examinent selon différentes perspectives ce problème de **la minorisation et de la disparition de langues**[2], ainsi que les conséquences qui en découlent. Dans les années suivant la parution de ce numéro, le nombre d'études sur le sujet s'estmultiplié, et les bases d'une sous-discipline ont été lancées par des linguistes et des anthropologues.

Dix ans plus tard, ce mouvement met en œuvre sa propre analyse critique et subit même des désaccords internes, allant jusqu'à remettre en question sa propre légitimité (Errington, 2003 ; Fishman, 2001 ; Hagège, 2000 ; Hinton, 2003 ; May, 2003). C'est alors que paraît l'ouvrage

[1] « Changement de langue » ou « changement de code » : le terme est employé ici en anglais pour le distinguer du terme « changement de langue » (ou « changement linguistique ») qui correspond au *language change*, processus selon lequel une langue évolue. Le *language shift* désigne un processus gradué d'abandon de la pratique d'une langue en faveur d'une autre (cf. Clairis, 1991).

[2] Pour quatre des cinq chapitres de cette thèse, nous avons mis les idées principales en caractères gras pour faciliter la lecture du texte. Le chapitre 4 s'organise différemment, par contre, et surtout autour des récits des participants. Nous n'avons pas employé cette approche dans ce chapitre pour ne pas interrompre la présentation des résultats de l'étude.

quasi-exhaustif de Hagège sur les questions de la vitalité des langues, dans une perspective sociale, politique et scientifique (Hagège, 2000). Cet ouvrage rend compte des nuances et des complexités du bilan de cette question avec une approche d'expert. La simplicité de la langue français à laquelle l'auteur recourt a contribué à son succès en France. Hagège ajoute aux cadres d'analyse **la catégorie des langues menacées** qui, si elles ne montrent pas de signes qui « donnent à penser qu'une extinction immédiate les guette », sont cependant susceptibles de connaître cette même condition dans un avenir prévisible. Une autre publication influente en est le volume 35, numéro 36 de la revue *Faits de Langues*, dans lequel les auteurs Grinevald, Bert, Dorian et Costa – entre autres – élargissent les perspectives académiques à la linguistique de terrain, la diversité des langues classées en danger, ainsi que les dynamiques institutionnelles et sociales de la documentation et de la revitalisation des langues.

Il y a aujourd'hui une sensibilisation grandissante parmi les chercheurs, les gouvernements, et mêmes les populations majoritaires de nombreux pays au besoin de protéger la diversité linguistique. Le chercheur qui en formule la notion le plus clairement est Fishman : il développe un premier cadre afin de schématiser le processus de déclin et de disparition d'une langue, puis un second consacré au renversement de ce processus. Ce renversement est appelé **« inversion du glissement linguistique[3] » (« *reversing language shift* »),** et les écoles représentent l'un des outils les plus importants à sa réalisation.

[3] Traduction de Bourhis et Lepicq (2002).

1.1.1 LE MODELE DE FISHMAN DE LA VITALITE D'UNE LANGUE

Stage 8	*Most vestigial users of Xish are socially isolated old folks and Xish needs to be re-assembled from their mouths and memories and taught to demographically unconcentrated adults*
Stage 7	*Most users of Xish are a socially integrated and ethnolinguistically active population but they are beyond child-bearing age*
Stage 6	*The attainment of intergenerational **informal oralcy** and its demographic concentration and institutional reinforcement*
Stage 5	*Xish **literacy** in home, school and community, but without taking on extra-communal reinforcement of such literacy*
Stage 4	*Xish in lower **education** that meets the requirements of compulsory education laws*
Stage 3	*Use of Xish in the lower **work sphere** (outside of the Xish neighborhood/community) involving interaction between Xmen and Ymen*
Stage 2	*Xish in lower **governmental services and mass media** but not in the higher spheres of either*
Stage 1	*Some use of Xish in higher level **educational, occupational, governmental and media** efforts (but without the additional safety provided by political independence)*

Figure 1: La Graded Intergenerational Disruption Scale *(GIDS; Échelle graduée de discontinuité intergénérationnelle d'une langue en difficulté) adaptés de Fishman (1991) Le surlignement en gras des domaines est le fait de l'auteur. Xish est la langue minoritaire, quelle qu'elle soit, et les Xmen en sont les locuteurs. Yish est la langue majoritaire, et les Ymen les locuteurs.*

Une langue ne peut être définie comme vivante que si elle est la langue maternelle, au sens où elle est apprise depuis le début de l'enfance pour la communication naturelle, d'une personne quelque part dans le monde. Cette définition implique nécessairement la place indispensable de **la transmission intergénérationnelle en famille**. Fishman (1991) n'envisage aucune chance de survie pour une langue qui ne serait pas transmise au foyer. C'est pour cette raison que l'âge des locuteurs est pris en compte dans son échelle d'évaluation. Selon lui, si la « maladie » et la « mort » d'une langue ne sont que des changements à différents degrés de la fonction desservie par une langue, toute théorie ou typologie qui explique ces phénomènes doit obligatoirement se baser sur les fonctions actuelles et possibles d'une langue. Pour cette raison, la notion de domaines d'emploi de la langue imprègne son échelle. Fishman explique que « plus le classement sur le GIDS est élevé, moins il y a de continuité intergénérationnelle et donc plus les chances de maintien d'un réseau ou d'une communauté linguistiques sont faibles.» (Fishman, 1991 : 87, cité et traduit par Bourhis & Lepicq, 2002 : 145)

Figure 2: Les étapes de renversement de déclin d'une langue, répresentation de Darquennes (2007)

Figure 2: Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS)

STAGES OF REVERSING LANGUAGE SHIFT
SEVERITY OF INTERGENERATIONAL DISLOCATION
(read from the bottom up)

1. Education, work sphere, mass media and governmental operations at higher and nationwide levels
2. Local/regional mass media and governmental services
3. The local/regional (i.e. non-neighbourhood) work sphere, both among Xmen and among Ymen

4b. Public schools for Xish children, offering some instruction via Xish, but substantially under Yish curricular and staffing control

4a. Schools in lieu of compulsory education and substantially under Xish curricular and staffing control

II. *RLS to transcend diglossia, subsequent to its attainment*

5. Schools for literacy acquisition, for the old and for the young, and not in lieu of compulsory education
6. The intergenerational and demographically concentrated home-family-neighbourhood: the basis of mother tongue transmission
7. Cultural interaction in Xish primarily involving the community-based older generation
8. Reconstructing Xish and adult acquisition of XSL.

I. *RLS to attain diglossia (assuming prior ideological clarification)*

Toward a theory of reversing language shift (Fishman 1991, 395)
[Xmen = member of the language minority; Ymen = member of the majority; Xish = minority language; Yish = majority language: XSL = Xish as a Second Language]

Fishman (1965) a constaté que, dans les contextes plurilingues, il est rare que deux langues occupent la même place dans la vie sociale des locuteurs. Ainsi, l'on observe le plus souvent des strates d'usage des langues, chacune étant préférée pour certaines fonctions selon le lieu, le sujet de la conversation, et les locuteurs qui y participent. Une langue minorée, non-officielle, sera plus volontiers parlée dans les domaines de la famille, de la religion, de l'amitié, et du voisinage (dans un ordre allant du plus au moins intime) que dans ceux de la *transaction* (économique), de l'éducation ou du gouvernement et de l'emploi. Fishman (1965, 1991, 2001) conçoit **un idéal de bilinguisme durable** où les deux langues sont utilisées dans tous les domaines de la vie, mais d'autres chercheurs proposent des conceptualisations différentes des pratiques linguistiques dans lesquelles différentes langues peuvent survivre en assurant des fonctions distinctes (i.e. Garrett, 2005 ; Meintel, 1994, 2000).

Selon Fishman, quand la langue dominante devient la norme dans un domaine donné, le recul de la langue minoritaire signifie un déclin de sa vitalité. Quand la situation inverse a lieu, la vitalité est augmentée. **La notion des domaines d'usage est très utile pour les études de phénomènes plurilingues, mais les cadres comprennent aussi des assomptions que d'autres chercheurs remettent en question.** Le modèle a été critiqué d'une part parce qu'il est centré sur la langue écrite – tandis que la majorité des langues du monde sont exclusivement orales (Hinton, 2003) –

mais aussi parce qu'il accepte la condition de reconnaissance officielle par un gouvernement (Tosco, 2004). Effectivement, il s'agit d'un modèle linéaire, alors que le processus qu'il cherche à décrire peut se produire de façon spontanée et non linéaire.

Le point de départ des concepts de Fishman et de la théorie de la vitalité ethnolinguistique est essentiellement commun : la langue est une ressource socioculturelle avec une valeur identitaire et émotionnelle, et le menace principale à sa vitalité est la compétition identitaire qui affecterait les loyautés des membres d'un groupe. C'est pour cette raison que Fishman souligne qu'un manque des domaines associés à la jeunesse, et surtout un manque d'emploi dans le domaine familiale, signale la mauvaise fortune d'une langue. Après tout, c'est pendant la jeunesse et au sein de la famille que l'identité est formée et transmise. Par contre, la façon de penser que nous appelons « économique » reconnait la langue comme une ressource dont les gens veulent profiter pour améliorer leur vie (cf. Bourdieu, 1991 ; Heller, 2000, 2006). Cette approche envisage le bilan linguistique mondial comme un marché établi sur la compétition, ou les langues dites « centrales » - c'est-à-dire officielles, véhiculaires ou ayant un statut dominant – sont celles qui attirent tout locuteur cherchant à rendre sa vie meilleur. Nous appréhenderons ces approches plus en profondeur dans le chapitre 2.

Quoique critiqué, les modèles de Fishman sont fondamentaux pour le domaine des langues en danger, et son cadre EGIDS constitue la base du modèle de l'UNESCO (Brenzinger, et. al, 2003), ce qui en élargit le gradient. L'UNESCO prend en compte huit facteurs différents : le degré de transmission intergénérationnelle, le nombre de locuteurs, la proportion de locuteurs dans le groupe concerné, les tendances actuelles concernant les domaines d'emploi, l'aménagement de nouveaux domaines, la disponibilité de ressources pour l'éducation et la littératie, les attitudes gouvernementales, les attitudes des membres du groupe envers la langue. Les échelles relatives à chaque facteur sont disponibles à l'annexe 3. La notion de domaine d'emploi est une contribution capitale à la compréhension du fonctionnement du plurilinguisme dans la vie quotidienne. Les écoles plurilingues, qu'elles le soient par leur conception ou que cela découle de la nature de la population apprenante, doivent adopter une approche qui intègre cette notion, afin de créer une structure où toutes les langues aient leur place. Mais souvent, et surtout dans les sociétés occidentales, les politiques qui proposent de transformer les écoles en milieux plurilingues, ou

d’attribuer une structure aux écoles qui sont plurilingues par défaut, font face à des objections. Le domaine scientifique et **les mouvements pour « sauver » les langues en danger rencontrent les mêmes obstacles**, issus de plusieurs points de vue.

Le célèbre linguiste John McWhorter (5.12.2014) défend dans la presse la non-protection des langues (au-delà de leur documentation avant de disparaître, pour des raisons scientifiques), arguant **que les efforts réalisés à l’encontre de ce processus sont des causes perdues**, et que le résultat de ce processus de perte bénéficie en réalité à l'humanité. De son point de vue, l'unification des répertoires linguistiques des peuples du monde en quelques langues de grande échelle simplifie la vie et les échanges.

Beaucoup d'observateurs constatent également que le développement des peuples dominés dépend dans un premier temps de leur maîtrise des langues de domination et qu’en l'absence de cette maîtrise, tous les droits et reconnaissances possibles ne mèneront pas à **l'amélioration de leur position socio-économique** (Mufwene, 2004 ; Suarez, 2002). Brutt-Griffler (2002), Edwards (1985), Coulmas (1992), et Dorian (1981, 1982) critiquent vigoureusement l'essentialisme qui est au fondement de l’argumentation en faveur d’une « protection » des identités et des cultures singulières, alors que Mufwene (2004) et Edwards (1992) vont jusqu’à constater que le droit au *language shift* fait partie de l'autodétermination des peuples. Selon eux, si le fait de changer de langue dans la famille est une stratégie pour survivre dans une société dominée par d’autres groupes, ce phénomène reflète alors l'ingénuité des groupes minorés.

D'autres arguments contre les efforts de maintien et de revitalisation des langues peuvent être caractérisés comme relevant d’un certain pessimisme, de **la réfutation d’un rêve dit utopiste**. Il est difficile d’imaginer que le résultat des mouvements en faveur de la vitalité des langues minoritaires puisse constituer un retour à une époque antérieure de monolinguisme, ou même de domination locale de ces langues, époque qui peut d’ailleurs être elle-même fictive (Brutt-Griffler, 2002 ; Edwards, 1994).

Sur le plan politique, l’un des aspects de l’opposition à l’éducation plurilingue réside souvent dans **le désir de promouvoir une seule langue nationale** pour des raisons de solidarité et de

normalisation au sein d'un État. Fishman (1991, 2001), pour sa part, n'accepte pas la conception de la modernité qui affirme une assimilation inévitable à l'État-nation sous forme d'une seule identité et d'une seule langue pour la population de chaque État. Pour lui, cela ne représente que l'une des visions de la modernité, d'autres étant soutenues par des peuples indigènes et minoritaires. Il propose des étapes à travers lesquelles les langues minoritaires peuvent accroître leur usage, pour finir par un bilinguisme social qui permette à la langue dominante et à la langue minoritaire d'exister dans tous les domaines de la vie.

En fait, le tendon d'Achille des arguments contre le maintien de la diversité linguistique est justement leurs présupposés naturalistes et leur perspective exclusivement monolingue (cf. May, 2000). Il est vrai que le monolinguisme est une norme depuis des siècles pour les populations dominantes européennes – c'est à dire les Anglo-Saxons, les Français, les Allemands, les Scandinaves, les Espagnols, etc. –ce qui a causé des campagnes parfois violentes contre les variations linguistiques au sein des territoires des États-nations. Mais en réalité, c'est **le plurilinguisme qui, à l'échelle mondiale, est la norme**, et sans que des répercussions nuisibles inhérentes aient été observées aussi loin que remontent les sources. L'on pourrait même affirmer que c'est l'effet contraire qui est observé (cf. Bialystok, 2011 ; Cummins, 1979 : 1987; Edwards, & Newcombe, 2005a ; Lotherington, 2003; Tucker, 1998). Deux points de vue sont donc possibles : un bilinguisme soustractif, qui regarde le monolinguisme comme norme humaine et le bilinguisme en tant qu'état soit transitoire, soit déficient, dans lequel la maitrise de la seule langue importante n'est pas parfaite ; ou un bilinguisme additif, qui regarde le bilinguisme comme une richesse avantageuse, et qui valorise les compétences spéciales qui y sont associées (Lambert, 1975). C'est une mentalité de bilinguisme soustractif qui produit les discours faisant état du « *false choice* » mentionné à l'ouverture de ce chapitre : l'idée fausse selon laquelle on ne peut maitriser que la langue dominante ou la langue minoritaire, et qu'un choix s'impose donc.

Le bilinguisme – ou plurilinguisme – additif est un point de vue souvent accepté dans le cas où le locuteur d'une langue nationale cherche à en apprendre une ou plusieurs autres. En revanche, lorsqu'il s'agit de langues minoritaires, autochtones et en danger, l'utilité de la langue pour les voyages ou pour le travail cesse d'être une motivation principale. **Pourquoi alors établir des programmes pour enseigner ces langues**? Les réponses à cette question renvoient souvent aux

« droits » linguistiques qui s'organisent selon deux continua sur deux plans différents, le premier étant politique : la lutte contre les suppressions des enseignements dispensés en langues minoritaires. L'autre est de nature socio-économique : la lutte contre les pressions vitales pour le *language shift*, surtout lorsqu'il vise à exclure la langue d'origine d'une communauté.

Les droits de la communauté ne sont pas toujours formulés de la même façon par la communauté elle-même et par des organisations extérieures. Cependant, les domaines académiques et politiques liés aux mouvements et aux idéologies anticolonialistes s'accordent sur le principe que **chaque communauté a le droit de maintenir sa langue de façon organique**, sans influence coercitive des groupes plus puissants. Tenant compte des critiques post-structuralistes contre l'essentialisme, l'utopisme et le risque de renforcement de l'immobilité sociale des groupes dominés, May (2003) défend de façon minutieuse les droits linguistiques inhérents aux communautés de locuteurs, et ce pour plusieurs raisons. Sans défendre une position qui lie le destin à l'identité ou le mérite d'un groupe à sa langue, May (2003) souligne que la langue est souvent portée de façon symbolique par certaines communautés et représente pour elles un facteur de mobilisation. S'il y a eu des mouvements violents aux répercussions majeures consécutivement aux politiques fondées sur les questions de droits linguistiques, c'est que l'indépendance linguistique fait souvent l'objet d'une solidarité réelle et profondément ressentie. En outre, Fishman (2013) nous rappelle que la définition d'une démocratie n'est jamais une société où les normes de la majorité sont imposées également aux minorités, mais plutôt un environnement qui soutient, protège, et valorise les valeurs des minorités, tout en les intégrant dans une société plus large. Tenant compte du fait que le destin des langues est socialement déterminé et qu'il est impossible de démêler les pratiques linguistiques des dynamiques de pouvoir, ce projet procède de notre positionnement en faveur de l'habilitation des communautés à maintenir leurs identités culturelles par les moyens qu'elles souhaitent.

Notre domaine qu'est la sociolinguistique concerne des décisions prises par des acteurs dans les champs où le pouvoir et les ressources sont toujours distribuées de façon inégale (Bourdieu, 1977). Les valeurs et les priorités des acteurs sont toujours en jeu, et de même, nos perspectives dans l'étude de leurs actes sont situées par rapport aux valeurs et aux priorités des chercheurs et du domaine. **Une étude sociolinguistique n'est donc jamais neutre**, mais consiste d'habitude en

l'application des idéologies de l'académie à l'analyse des réalités et/ou des idéologies d'une communauté. Chaque étude se situe sur un axe éthique (cf. Grinevald & Costa, 2010), et pour la présente étude, nous nous sommes situé en faveur du maintien et de la revitalisation des langues minoritaires en général, et en opposition à la stagnation des stratégies d'évolution de l'enseignement de l'arménien en particulier. Nous tenons à la valeur scientifique de la diversité linguistique, mais plus encore à la valeur du maintien linguistique pour l'autodétermination culturelle. L'étude part donc du principe que les pratiques et les idéologies plurilingues sont légitimes et souhaitables ; elles peuvent enrichir les membres du groupe majoritaire ainsi que ceux du groupe minoritaire. C'est également la position de l'UNESCO et de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (UNESCO, 2001).

Nous reconnaissons cette position et le fait qu'elle **infléchit les interprétations des faits** et des discours des communautés étudiées, qui peuvent tenir à d'autres valeurs. Cela est certainement le cas pour les idéologies d'essentialisme, dont nous discuterons ci-dessous.

1.2 LANGUES EN DANGER : DEFINITION ET CLASSIFICATION

L'expression de « langues en danger » doit être définie, en déterminant d'abord chaque terme, puis en délimitant les critères qui font qu'une langue donnée est véritablement en position de « danger ». Ces questionnements n'ont pas encore de réponses définitives. **Toutes les langues vivantes étant en proie à des modifications continues ainsi que des variations** selon les régions, les contextes et même les individus dans leur usage réel, il peut être hasardeux de distinguer entre variantes de langue a et de langue b pour certaines façons de parler. Ceci est particulièrement vrai en cas de contact linguistique, situation où se trouve toute langue minoritaire. Les éléments des langues concernées s'influencent alors entre eux et sont échangés de façon à ce que le résultat devienne un continuum de pratiques (cf. Alby, 2013). Pour illustrer la présente étude de manière pertinente, nous étudions ici le cas de l'arménien occidental, qui est l'un des deux dialectes standard de la langue arménienne. Parfois, lorsqu'une langue est considérée comme « en danger », des observateurs extérieurs à la communauté locutrice arguent du contraire. Dans le cas de l'arménien, il s'agit de la langue officielle d'un État, et de la langue dominante de l'Arménie, et ne pourrait donc pas se trouver en situation de danger. Cependant, l'histoire du dialecte occidental est distincte de cette langue officielle dominante; elle est chargée émotionnellement, caractérisée par un fort attachement identitaire et un patrimoine littéraire et

artistique unique. Pour bien des locuteurs, la vitalité de l'arménien oriental n'est donc pas suffisante pour la vitalité globale de « l'arménien ». Le principe de l'autodéfinition peut mener les linguistes à classer les langues à la lumière des définitions des locuteurs eux-mêmes, mais cela ne fait qu'éluder les problèmes de définitions globales. Évidemment, les linguistes utilisent des définitions et des étiquettes, mais il est nécessaire d'être conscient des nuances et objections qu'elles peuvent masquer.

L'étiquette « en danger » peut se décliner quant à elle en un grand nombre d'expressions équivalentes, mais une question demeure : quelle est la différence entre les qualificatifs « en danger » et « morte /disparue » et selon quelles gradations? L'échelle officielle de l'UNESCO comporte cinq niveaux ; d'autres échelles suggèrent d'autres formulations (Fishman, 1991 ; Grenoble & Whaley, 2006). L'UNESCO élabore huit facteurs des indices de la vitalité d'une langue (voir annexe 3), mais tous ces éléments concernent le nombre de locuteurs ou leur proportion dans la population, leurs âges et les domaines dans lesquels la langue est employée. Les attitudes sont elles aussi prises en compte, mais la relation entre attitudes et comportements est complexe et sera évoquée dans les chapitres 2 et 3. Quant à la question des locuteurs, il n'est pas aussi simple de les dénombrer. La raison en est notamment que **la définition d'un locuteur d'une langue est aussi floue que la définition d'une langue** (cf. Hornsby, 2015).

Degree of endangerment	Intergenerational Language Transmission
safe	language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted *>> not included in the Atlas*
vulnerable	most children speak the language, but it may be restricted to certain domains (e.g., home)
definitely endangered	children no longer learn the language as mother tongue in the home
severely endangered	language is spoken by grandparents and older generations; while the parent generation may understand it, they do not speak it to children or among themselves
critically endangered	the youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently
extinct	there are no speakers left *>> included in the Atlas if presumably extinct since the 1950s*

Figure 3: Échelle de classification des langues en danger, UNESCO (Moseley, 2010 « http://www.unesco.org/languages-atlas/ »)

Bert et Grinevald (2010) proposent l'élaboration d'une typologie de locuteurs, afin de mieux pouvoir les identifier et les dénombrer. Cette typologie différencie les locuteurs selon quatre axes :

- La compétence linguistique
- L'exposition sociolinguistique à la langue
- La performance – l'emploi et les attitudes envers l'emploi de la langue
- L'auto-évaluation et les sentiments d'insécurité

Dans certaines communautés, la transmission de la langue d'origine peut s'interrompre soudainement entre une génération et la suivante, donnant ainsi des locuteurs natifs dans la génération supérieure, et des non-locuteurs dans la génération inférieure. Mais dans d'autres communautés, **les compétences « glissent » d'un extrême à l'autre sur plusieurs générations**. Dans une situation de diglossie, les bilingues peuvent maitriser les deux langues au sein de différents domaines. Les auteurs proposent un gradient de sept types de locuteurs, allant d'un

locuteur qui parle « couramment » à un locuteur qui ne se souvient que de bribes d'une langue entendue dans son enfance.

Polinksy et Kagan (2007) approfondissent la notion de « compétence linguistique » en vued'identifier **les différentes compétences particulières des locuteurs « d'héritage »,** c'est-à-dire les compétences des jeunes plurilingues dans leur langue d'origine. Travaillant sur des langues immigrantes, ils proposent des distinctions qui sont malgré toutpertinentes pour les locuteurs de langues indigènes ou diasporiques. Ils distinguent les expériences et les compétences qui en découlent pour les locuteurs qui, a) sont venus d'une société où la langue d'origine était véhiculaire et surtout qui y ont fait des études, et pour qui la langue d'origine est dominante ; b) ont grandi hors du pays ancestral mais qui ont bénéficié d'une transmission intensive dans la famille, généralement par des parents qui dont la langue dominante était la langue d'origine ; c) ont grandi avec une autre langue dominante, et qui n'ont qu'une exposition limitée à la langue d'origine. Nous discuterons des différences spécifiques que l'on retrouve parmi leurs compétences dans la section 2.4.6, mais elles portent sur toute la gamme des compétences linguistiques, de la prononciation à la morphologie et aux structures syntaxiques. Elles sont en outre tout à fait pertinentes pour tout effort d'intervention et d'enseignement, car un enseignement qui ignore ou rejette les compétences acquises du locuteur peut avoir un résultat contre-productif en raison des expériences affectives des apprenants.

Même si la question de la définition d'un locuteur est résolue, reste le problème de l'évaluation chiffrée. Dans un grand nombre de pays, le recensement national ne prend pas en compte les langues parlées, et la mesure de compétences dans les langues parlées par une famille est encore plus rare. Dans les pays que nous englobons dans la présente étude, **les statistiques ethniques ne sont elles-mêmes pas disponibles**. En France, elles sont interdites depuis 1978 (Chrisafis, 23.3.2009 ; Probst, 2013). Au Liban, le système politico-confessionnel reposant sur la proportion des différentes religions dans le pays et la guerre civile étant bien trop proche et jamais officiellement résolue, aucun recensement n'a été réalisé depuis la première moitié du vingtième siècle. En Syrie, ces statistiques ethnico-confessionnelles posent problème depuis 1960 et demeurent cruciales, hélas, avec la guerre civile qui fait rage depuis 2011. En Jordanie, la question de la proportion de la population qui est palestinienne empêche tout recensement

ethnique. Finalement, les données chiffrées des groupes ethniques ne peuvent véritablement nous éclairer sur la vitalité de la langue, car le rapport entre nombre de locuteurs et dynamisme d'une langue est complexe. Il reste donc beaucoup à faire pour pouvoir mesurer la vitalité d'une langue, tous les outils nécessitant d'être développés.

Dans une perspective mondiale, la question du nombre de langues en danger est difficile à évaluer. Dans le numéro 68 du journal *Language* que nous avons cité ci-dessus, Krauss (1992) annonce un chiffre qui fait frémir : 50 à 90% des langues du monde sont susceptibles de disparaitre en un siècle. Mufwene (2004) constate quant à lui que la disparition des langues s'accomplit à une vitesse beaucoup plus rapide dans les régions des Amériques, de l'Australie et du Canada, alors qu'elle est beaucoup plus lente dans les régions africaines quelles qu'elles soient. D'où vient cette différence considérable, renforcée par les données de l'Ethnologue (Lewis et al, 2015) ? Ce sont les institutions, les politiques et les idéologies issues de la colonisation, explique-t-il. Le fait de coloniser un territoire – et pas seulement de l'exploiter sous administration coloniale –implique des dynamiques sociales de pouvoirs qui **privilégient les pratiques quotidiennes et culturelles des colons** et défavorisent tout ce qu'ils identifient comme « étranger » ou « sauvage » sur le territoire conquis. C'est-à-dire que ces contextes de colonisation ont vécu le renversement des valeurs de la société : toutes les expertises locales et les facteurs de prestige dans les communautés indigènes se sont retrouvées placées au pôle opposé par le pouvoir administratif et économique, et les individus connaissant et valorisant le moins leur patrimoine sont devenus les plus aptes au succès dans la nouvelle société. A l'inverse, l'Amérique et les régions de l'Afrique et de l'Asie, dont la colonisation a surtout visé à l'exploitation des ressources sans implantation massive et durable d'une hiérarchie étrangère, ont pu sauvegarder d'avantage leurs structures de prestige et leurs valeurs héritées.

En 2011, les chiffres de Krauss (1992) ont été remis en question et on a estimé (Simons & Lewis, 2011) à 37% la proportion des langues du monde en voie de disparition ou disparues depuis 1950. La différence entre ces chiffres est due à plusieurs divergences de méthodes, tant de comptage que de classification, mais il faut noter que les estimations récentes se fondent sur les données de l'Ethnologue, ressource dont les inexactitudes et anachronismes sont notoires (Austin & Sallabank, 2011). Quoi qu'il en soit, l'une des réalités de notre époque mondialisée est **la forte**

prédominance d'un petit pourcentage des langues du monde sur toutes les autres (90% des langues vivantes du monde sont parlées par seulement 5% de la population mondiale (Hagège, 2000 : 187), ce qui a un coût culturel, intellectuel et parfois social, important et croissant. Depuis ce diagnostic troublant, les efforts en vue de l'analyse et de la taxinomie de ces phénomènes ont connu un sursaut. L'ampleur du problème continue à inspirer un grand nombre de mouvements et de travaux de recherche dans un domaine que l'on peut appeler « linguistique des langues en danger », tout en reconnaissant qu'il existe beaucoup de désaccords sur les mécanismes d'évaluation et sur la définition des catégories pertinentes. Les taxinomies, inventaires et « guidelines » disponibles souffrent de l'insuffisance d'études transversales et systématiques des processus de disparition de langues. Mais au titre d'hypothèses, elles nous aideront ici à comprendre les contours du domaine dans lequel nous nous positionnons au départ de la présente étude.

1.3 LES OBJECTIFS DE L'ETUDE

D'un côté, les travaux de Fishman (1967, 1989, 1990, 1991, 2001) mettent l'accent sur la langue écrite, les institutions et les jeunes, et donc les écoles sont bien placées pour effectuer des changements en faveur d'une langue minoritaire. Mais de l'autre côté, Fishman et d'autres (i.e. Hornberger, 2008 ; Huss, 2008 ; Landry & Allard, 1993) ont souligné que l'école ne pouvait pas modifier le sort d'une langue toute seule. Il existe aujourd'hui des langues qui sont mortes depuis des siècles qui sont toujours enseignées dans des écoles, et il existe des programmes de revitalisation qui réussissent à transmettre des langues en danger à un grand nombre d'élèves, mais sans que la vitalité de la langue n'engendre une augmentation du nombre de locuteurs natifs (nous en donnons quelques exemples ci-après). L'institution scolaire a une très longue histoire en tant qu'outil de domination, et un projet d'homogénéisation monolingue ne peut se réaliser sans l'aide des écoles. En même temps, dès qu'un gouvernement décide que son peuple a besoin d'un profil linguistique plus diversifié, c'est aux écoles qu'il fait appel. Il y a donc **un fort besoin de comprendre ce dont l'école est capable**, et par quels moyens.

Le présent travail consiste en **une étude de cas de succès relatif**, qui peut éclairer certains aspects de la question de l'efficacité d'un programme de maintien, mais aussi les défis contemporains liés au maintien linguistique. Les écoles arméniennes existent depuis longtemps et constituent des centres importants pour les communautés arméniennes à travers le monde : elles

transmettent aux élèves des compétences dans la langue arménienne écrite et parfois l'oral. La transmission de ces compétences s'accompagne d'un héritage culturel et historique, et souvent religieux, les écoles étant souvent des lieux importants pour la perpétuation des fêtes traditionnelles, le militantisme politique, notamment la reconnaissance du génocide arménien, et d'autres éléments de la socialisation des enfants en tant que membres de la diaspora arménienne dans le monde. La langue arménienne a même obtenu le statut de langue facultative au baccalauréat français, et les élèves de certaines écoles accréditées pour le baccalauréat français hors de France peuvent passer ces examens pour valoriser leurs connaissances de la langue.

Les objectifs immédiats de cette étude sont d'éclairer les dynamiques actuelles des inscriptions dans les écoles arméniennes, les approches pédagogiques qui y sont appliquées, la place relative de chacune des langues enseignées, la relation entre les normes des communautés locales et **l'impact des écoles sur la vitalité de la langue** arménienne occidentale. Même si l'écologie linguistique[4] et l'idéologique institutionnelle des écoles arméniennes ne peuvent rendre compte des enjeux pertinents pour toute situation de scolarisation pour le maintien des langues minoritaires, son cas représente l'aboutissement d'un certain nombre d'objectifs des mouvements plus « jeunes » ; il y a déjà la permission (du moins officiellement) de l'État pour enseigner dans la langue, il existe déjà les bâtiments et les réseaux de financement depuis longtemps, et les matières écrites et littéraires proviennent d'une longue tradition. Dans une optique plus large, cette étude vise à documenter les leçons que le cas des écoles arméniennes peut apporter au domaine du maintien et de la revitalisation de langues et à l'éducation plurilingue, là où les langues minoritaires sont enseignées. Parallèlement, les résultats de cette étude peuvent produire des préconisations utiles pour les écoles arméniennes elles-mêmes afin d'augmenter leur compétitivité sur le « marché » scolaire, et leurs effets sur la vitalité de la langue arménienne.

1.4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

Cette étude cherche à éclairer le rôle de l'école dans le maintien de la vitalité d'une langue minoritaire. L'une des questions découlant de ce sujet réside dans la relation entre la pédagogie appliquée par l'école et la vitalité de la langue minoritaire. Un deuxième angle porte sur la

[4] Dans le sens employé par Benton (1986) : les langues présentes dans un milieu et les dynamiques de l'emploi de chacune et les dynamiques en jeu entre elles.

relation entre les politiques scolaires et la vitalité de la langue. Cela concerne de façon sous-jacente la relation entre les politiques scolaires et le choix de l'inscription par les parents. L'étude s'appuie sur une hypothèse en deux parties : les normes et les objectifs généraux tenus par la famille jouent un rôle finalement plus important dans le choix de l'école que l'identité ou les attitudes linguistiques ; et l'efficacité de la transmission linguistique par l'école, ainsi que son attractivité pour les parents, sont déterminées par la pédagogie employée dans l'école. Globalement, nous posons la question suivante : le fait d'être une école minoritaire suffit-ilà attirer les inscriptions ? Si non, quelles mesures doivent être prises à cet effet ? Et quelle approche à la transmission de la langue est-elle **capable d'effectuer des changements dans la vitalité de la langue** en question ?

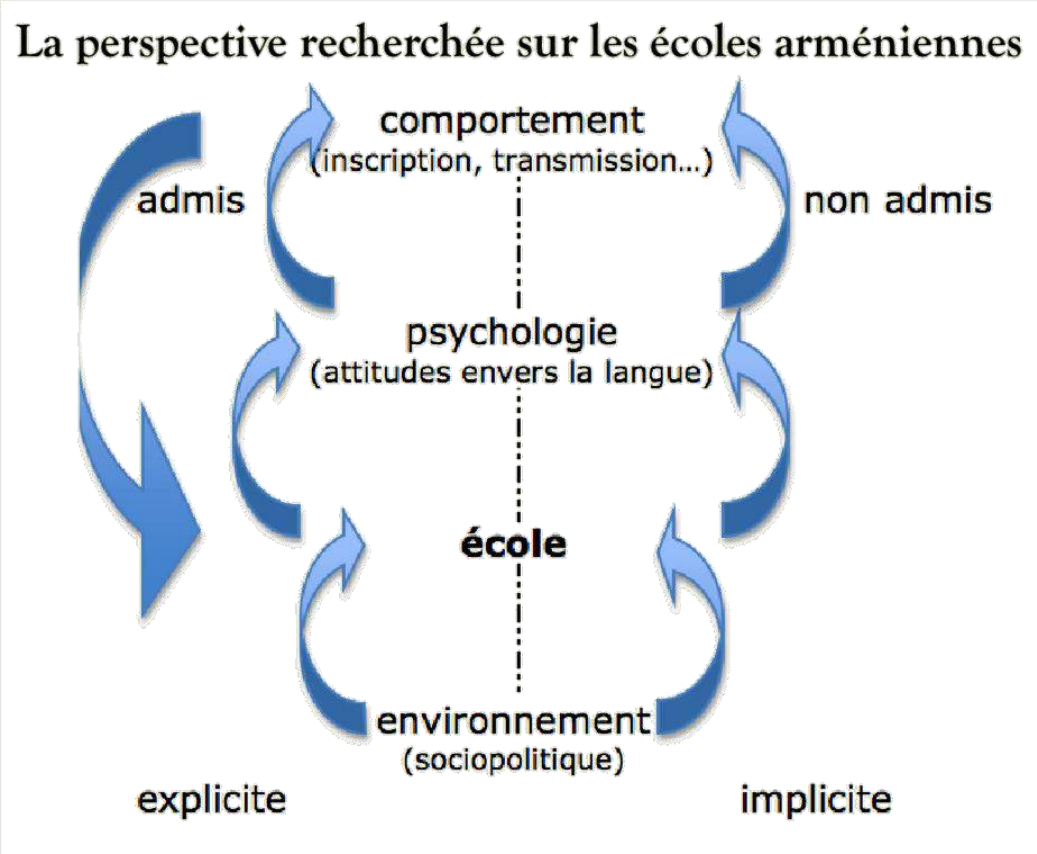

Figure 4 : Schéma de la perspective méthodologique de l'étude

Dans la structure de cette investigation, la relation entre les politiques scolaires (nationales et institutionnelles, explicites et implicites) et la vitalité est supposée avoir **des aspects directs et indirects**. D'un côté, les politiques peuvent interdire, stigmatiser, valoriser, ou requérir l'acquisition d'une langue, et elles peuvent rendre cette acquisition plus ou moins difficile. De l'autre côté, des politiques qui peuvent apparaitre sans rapport avec la langue, comme celles de l'admission à l'école et aux universités, les examens à l'école secondaire, la disponibilité d'aides financières, ou même la discipline à l'école, peuvent attirer ou détourner les apprenants de l'acquisition de la langue.

Cette étude est formulée dans une perspective des **relations réciproques** entre l'environnement politique, social et linguistique, les politiques institutionnelles de l'école, la psychologie des locuteurs et des parents, et les comportements linguistiques et en matière de choix scolaire. Les dynamiques de la société influencent la forme que prend l'école, les attitudes et croyances peuvent être influencées par les écoles, et peuvent déterminer les comportements – mais peuvent aussi diverger. Finalement, les comportements réels font partie de l'environnement qui entoure

les individus et les institutions, et nous reconnaissons donc ici la nature cyclique de tous ces éléments.

1.5 Approche de l'analyse des donnees

Simonin (2013) constate que **l'épistémologie peut être de deux types**, et que ces deux types s'affrontent l'un l'autre. Le premier type, positiviste, tient « le réel pour un réel en soi » (2013 : 426), tandis que le deuxième est phénoménologique.

> « L'autre épistémologie, phénoménologique, part de l'acteur et de l'agency, et pose la question : comment l'activité humaine perçoit et construit le réel ? Est conservée dans la même geste l'interaction entre sujet et objet. On s'intéresse aux processus. Partant de l'acteur, en interaction avec les structures, la perspective phénoménologique considère que la connaissance obtenue, y compris l'explication, l'interprétation des représentations et des pratiques, résulte du processus même de l'observation. Les données « idéographiques » qui sont ainsi construites exigent donc, à l'inverse du positivisme, de conserver leur contexte d'apparition et leur processus d'évolution, leur « traçabilité », leur trajectoire. Ces données, on ne peut les produire que par les méthodes ethnographiques composées de monographies, on ne peut les transmettre que sous forme de récit. D'où la difficulté et bien souvent (presque toujours ?) le renoncement à intégrer ces informations ethnographiques dans une perspective comparative à visée typologique. » (Simonin, 2013 : 427)

La présente étude tombe, bien évidemment**, du côté phénoménologique**, et met au premier plan les comportements et les récits, prenant la langue comme une ressource pour des interactions et non comme un système en tant que tel. Les résultats de cette étude demanderont à être prolongés par des travaux centrés sur la langue en tant que système, mais pour notre perspective présente, des données formelles ne seront interprétables qu'à partir d'une compréhension équilibrée du contexte de leur occurrence.

Cette étude a été conduite de façon souple et réactive, afin de pouvoir poursuivre les thèmes et les problèmes les plus pertinents dans chacun des contextes examinés. **Les analyses de discours ont été triangulées avec des observations en milieu** et des analyses pédagogiques, pour approfondir la compréhension des points forts et points faibles des écoles arméniennes, et les effets des

milieux politiques, sociaux et linguistiques sur l'efficacité des écoles dans l'accomplissement de leur mission. Nous évoquerons plus en détail la méthodologie dans le chapitre 3.

1.6 La langue armenienne : une longue histoire de variation, d'evolution et de contact

Le cas de **l'arménien occidental est particulièrement pertinent** dans le cadre de la question de l'éducation en langues minoritaires, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, c'est une langue de diaspora, qui ne bénéficie nulle part d'un appui officiel à sa vitalité, alors toutes ses institutions et tous les efforts pour son maintien existent grâce aux membres de la communauté qui s'y impliquent par passion. On ne dépend pas de structures de pouvoir officielles, et l'on n'est donc pas autant contraint par les motivations d'autorités nationales et régionales que d'autres mouvements. C'est aussi une langue avec une longue histoire de littérature et de standardisation, et par conséquent, les écoles arméniennes peuvent passer outre ces étapes exigeantes pour de nombreuses communautés qui doivent produire des outils scolaires dans leur propre langue pour la première fois. Il est donc possible d'examiner les dynamiques d'enseignement et de promotion de la vitalité linguistique dans les étapes plus avancées que la création des programmes et des matériels, pour produire une image des défis qui peuvent être rencontrés par d'autres programmes plus tard. Enfin, c'est une langue qui est enseignée dans des écoles à travers une grande variété de contextes sociaux, géographiques, politiques et culturels. Nous n'avons pas la capacité dans cette étude d'examiner un grand nombre de contextes, mais la comparaison entre le Moyen-Orient et la France est mise en avant pour pouvoir éclairer quelques similarités et divergences pertinentes. En résumé, le choix de terrains traverse des sociétés où le maintien d'une identité ethnique, avec des comportements et structures communautaires associés, est normalisé, et une société où ce maintien est stigmatisé et rejeté dans le discours politique ; des sociétés où le plurilinguisme à l'école est valorisé parce que l'émigration est toujours présente à l'esprit des parents, et une société où il reste une certaine méfiance populaire et des limites légales par rapport à l'éducation plurilingue ; deux pays où la langue profite d'une certaine reconnaissance par les autorités, un pays où son emploi est restreint, et un pays où elle semble passer inaperçue aux niveaux national et officiel. Ces différences nous permettent de voir plus clairement les points communs pour l'effort à maintenir la langue, et d'isoler, dans une certaine mesure, l'impact de certains facteurs sur les programmes en question.

La langue arménienne est un rameau isolé des langues indo-européennes, doté de **deux traditions littéraires modernes qui représentent deux dialectes divisés** dans leur géographie historique, et par conséquent dans leurs normes phonétiques et sémantiques. Cette langue a une histoire importante dans les régions du Caucase et d'Anatolie, mais elle s'est trouvée pendant très longtemps sous la domination de plusieurs empires différents. Les régions arménophones qui se sont trouvées au sein de l'Empire Byzantin puis de l'Empire Ottoman ont développé une tradition littéraire différente, fondée sur des dialectes différents, de la partie située dans l'Empire Perse puis Russe. C'est le premier de ces deux ensembles que recouvre la dénomination d'arménien occidental. Cette variante, élaborée jusqu'à la réalisation de sa version littéraire moderne dans les années 1840-1870 (Ter Minassian, 1995) est la langue d'origine de la diaspora mondiale, créée des réfugiés du génocide ottoman en 1915 (Dum-Tragut, 2011). Alors que l'arménien oriental est la variante officielle et dominante en Arménie, l'arménien occidental domine dans la diaspora et sert de langue commune, dans la plupart des cas, aux membres des communautés diasporiques, qu'ils viennent de Turquie ou des pays arabophones.

L'école en arménien occidental date d'avant le génocide. Après 1840, une intelligentsia scolarisée, surtout en France et en Italie, a formé une élite engagée à la standardisation de la langue dans le but d'établir une éducation populaire pour desservir la population arménienne, dans sa grande majorité rurale et illettrée, mais qui disposait d'un côté d'un bilinguisme presque universel en turc, et de l'autre, d'une tradition alphabétique arménienne propre depuis le 5ème siècle qui a jetté de bases solides à une société arménophone acculturée. Il existait même déjà une littérature en langue turque, écrite en caractères arméniens. Même si le projet de ces élites était à sa base un projet social et laïc, il bénéficiait de manière importante des efforts des missions catholiques et protestantes.

Selon Ter Minassian (1995), ces groupes étaient en vigoureuse compétition auprès des fidèles arméniens. Ils valorisaient l'établissement des écoles et l'éducation du peuple, et ils apportent des ressources pour ce faire, avec aussi une légitimité qui surpasse l'autonomie relative ou même, dit Ter Minassian (1995 : 160), « illusoire » dans l'empire ottoman. Cela est dû au fait que les régulations financières, la présence de la censure, et les grandes disparités régionales s'opposaient à cette idée d'indépendance avant même le début des massacres de 1894. Au lieu d'être occupants

d'un territoire compact qui leur serait propre, les Arméniens « constituaient **une mosaïque de collectivités** plus ou moins denses, entourées de peuples musulmans (Kurdes, Turcs, Lazes, Circassiens, Tatares, Persans, Arabes) ou chrétiens (Géorgiens, Assyro-chaldéens, Russes, Grecs) » (Ter Minassian, 1995 :152). Plusieurs villages arméniens avaient complété le *shift* et ne parlaient plus que le turc entre eux, mais le système du *millet* préservait une identité religieuse distincte. L'identité et l'assimilation sociale n'étaient pas nécessairement opposées dans ces circonstances : une gamme de comportements linguistiques, y compris des alternances codiques et des hybridations de langues, ont ainsi pris forme.

La variation au sein de la langue arménienne va plus loin que les deux standards, et n'est pas simplement la conséquence de la dispersion des locuteurs dans la diaspora. Ter Minassian (1995) documente en détail les enjeux socio-politiques et culturels qui donnent une signification politique à cette langue et ses traditions, juste avant qu'elle ne perde son territoire ancestral culturellement le plus fécond avec le génocide en 1915. La langue éprouvait déjà plusieurs registres distincts, et il y eut des débats pour décider quelle variante deviendrait le standard à l'écrit. L'ancien standard fut alors reconnu comme « classique » et son emploi devint restreint, surtout à l'église. Au-delà il y avait **entre 30 et 40 dialectes** identifiablesen Anatolie. Les victimes des expulsions et les survivants des massacres de cette époque se sont finalement refugiés partout dans le monde. Un très grand nombre a échappé aux violences en s'installant dans les pays de l'Empire Ottoman oriental, qui sont devenus quelques années plus tard les états du Liban, de la Syrie, de la Jordanie, de la Palestine – et ensuite d'Israël – et certains jusqu'en Iraq et en Iran. Il reste des populations arméniennes et arménophones en Turquie, mais l'intégralité des terroirs et des villes qui constituaient la centralité de ce territoire ancestral a été effectivement perdue. Aujourd'hui le retour à ces pays, qui font désormais partie de la Turquie moderne, ne compte pas parmi les revendications populaires chez les Arméniens de la diaspora. La création de l'état d'Arménie et la chute de l'Union Soviétique créent une relation complexe au niveau des bornes géopolitiques et culturelles de la diaspora (cf. Panossian, 1998), mais la langue, quoi qu'elle soit mutuellement compréhensible entre ses deux groupes de dialectophones, fait signe des histoires non-partagées et d'une gammed'identités liées mais distinctes.

Les communautés du Liban et de la Syrie, surtout de Beyrouth et d'Alep, demeurent centrales

dans la diaspora arménienne, dans les deux sens du mot. Leurs populations sont importantes, et une grande partie **des familles arméniennes de la diaspora mondiale sont passées par le Moyen-Orient** à un moment ou à un autre. L'une des vagues d'immigration arménienne les plus importantes à se diriger vers la France après les années 1920 est arrivée au début de la guerre civile libanaise (Donabédian & al-Bataineh, 2014) : les sociétés du Moyen-Orient ont donc marqué les expériences d'une grande partie de la génération parentale dans les communautés occidentales. C'est souvent le Liban ou la Syrie qui joue le rôle de « pays d'origine » – lieu de visites pendant les vacances scolaires où l'on garde des liens avec les membres de la famille – pour les familles arméniennes en France. Au-delà, les communautés du Moyen-Orient profitent des milieux sociaux où l'essentialisme ethnique est assumé, encodé dans les lois civiles, et respecté dans les discours sociaux dominants, ce qui a très probablement contribué à leur haut niveau de maintien ethnolinguistique.

Au Moyen-Orient, l'association du fait de parler l'arménien à l'identité arménienne est prise pour acquise, et le fait, par exemple, qu'une femme non-arménienne qui épouse un Arménien apprenne l'arménien pour parler à ses enfants est jugé naturel. La langue est vernaculaire dans un grand nombre de familles et dans certains quartiers, et le fait de la parler dans les lieux publics n'est ni surprenant ni stigmatisé. Un grand nombre d'institutions communautaires (écoles, associations culturelles, partis politiques, églises, associations caritatives, maisons d'édition, etc.) existent dans ces communautés, et elles se traduisent à travers la diaspora au moyen des branches et des partenaires, et les mêmes personnages leaders et influents lors de leur émigration vers d'autres parties de la diaspora. Le nombre d'écoles et d'institutions, la proximité et le nombre important de locuteurs, et les attitudes d'insistance sur le maintien de la langue- dans une forme dite « correcte » - et de l'identité distincte, aident à renforcer la transmission intergénérationnelle et la pratique de domaines et de registres variés bien plus qu'ailleurs dans la diaspora. Ce qui est parlé dans ces communautés approprie la distinction de la « norme » (cf. Donabédian, 2007), et il est même le cas que les enseignants de langue dans beaucoup d'écoles arméniennes hors le Moyen-Orient sont originaires de cette région.

Kasparian (2007 : 181-182) contraste **les deux « grandes zones » de la diaspora** ainsi :

« La langue maternelle des Arméniens du Liban est ainsi toujours l'arménien. Sa pratique peut se prolonger jusqu'à l'université et devenir ainsi la langue de l'éducation ; elle est aussi la langue du quotidien, celle que pratiquent les commerçants ou les fonctionnaires au sein d'un quartier, comme celui de Bourj Hammoud à Beyrouth. Dans la zone de la diaspora occidentale, les foyers actifs de la langue arménienne sont rares : il en existe quelques-uns en France, à Montréal, à Toronto et, de plus en plus, à Los Angeles où des écoles arméniennes mènent jusqu'au baccalauréat (soit douze ans de scolarité).

Contrairement aux communautés de la diaspora occidentale où la langue du pays d'accueil jouit d'une image plus prestigieuse, la réalité vécue par les Arméniens orientaux favorise le maintien de leur langue. Les langues parlées dans les pays du Moyen-Orient, de même que la religion musulmane, font souvent l'objet d'une dévalorisation de la part des Arméniens, ce qui valorise par contrecoup leurs langue et religion propres. Pour étudier les profils linguistiques des communautés arméniennes de la diaspora et comprendre leur vitalité linguistique respective, il faut tenir compte d'un grand nombre de facteurs, parmi lesquels l'intégration économique et politique et le profil global du pays d'accueil jouent un grand rôle. »

En France, comme dans une grande partie de la diaspora, le *language shift* est un phénomène en évidence, et la langue arménienne, tout en étant transmise dans beaucoup de familles, vit un déclin au fil des générations. Selon l'étude nationale de la Délégation générale de la langue française et des langues de France (Donabédian & al-Bataineh, 2014 : 27) :

« La pratique de la langue est supérieure dans les relations générationnelles ascendantes (génération supérieure) qu'avec les pairs, et elle diminue encore avec les plus jeunes. »

En termes de distribution géographique et de chiffres, un article dans le journal Le Point en 2011 (Le Point, 2011) a décrit la population arménienne en France ainsi :

« La communauté arménienne en France compte aujourd'hui environ 600 000 membres, dont environ 400 000 nés dans l'Hexagone, selon des estimations du Comité de défense de la cause arménienne (CDCA) et le Centre de recherches sur la diaspora arménienne (CRDA). Il s'agit de la plus importante communauté arménienne en Europe occidentale.

[…] La communauté est surtout regroupée autour de trois zones géographiques : la région parisienne (plus de 200 000 personnes), la région marseillaise (plus de 150 000) et la région lyonnaise (environ 150 000).

[…] La ville d'Alfortville (Val-de-Marne), surnommée la "petite Arménie", est l'une des plus représentatives, avec 7 000 à 9 000 membres parmi plus de 45 000 habitants. D'autres villes comptent également une forte concentration, comme Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), Nice, Bordeaux, Toulouse, Grenoble, Montpellier, etc. »

Le rapport remarque aussi, dans une note de bas de page :

« Estimates of the true size of the Armenian population of Turkey are particularly problematic, given the reluctance of some ethnic Armenians there to identify themselves as such, and also in view of the seasonal fluctuations in the size of the Armenian migrant workers' community in Turkey (often based there illegally). » (UK FCO, 2014 : 1)

Figure 5:

Dans son étude des Arméniens en Jordanie, Der Kerabedian (2005) donne les chiffres suivants pour la population d'Arméniens au monde **:L'Arménie**	**3 000 000**
L'ex-Union Soviétique	1 500 000
Les États Unis d'Amérique	600 000
Le Liban et la Syrie	450 000
L'Iran	300 000
La France	300 000
L'Amérique du Sud	150 000
La Turquie	50 000
L'Australie	50 000
D'autres pays	100 000
Total	environ 7 000 000

Populations d'Arméniens dans la diaspora données par Der Kerabedian (2005)

Sur les sites internet, on trouve souvent le chiffre 10 millions pour la population totale d'Arméniens dans le monde. Mais **les méthodologies ne sont jamais explicitées**. On ne sait pas, par exemple, si la déclaration de l'identité est au choix de l'individu, ou si les parents sont classés (et encore, comment? Les deux parents? Un seul? Le père? Un des deux? Un seul grand-parent? Des parents non-locuteurs de l'arménien?) et déterminants, comme c'est le cas dans le système confessionnel du Liban. On suppose aussi qu'aucun outil de mesure n'a été employé, car les recensements ne sont pas disponibles sur cette question, et donc il doit s'agir d'estimations produites par les membres les plus actifs des communautés respectives (souvent des gens qui s'impliquent politiquement et peuvent avoir des motivations politiques), dans le meilleur des cas. Notamment, dans toutes ces estimations, locuteurs de l'arménien oriental et de l'occidental ne sont pas souvent différenciés, les "Arméniens" ne sont pas différenciés des locuteurs de la langue, et les niveaux de compétence qui peuvent être signifié par « parler la langue » sont encore moins étudiés (cf. Bert & Grinevald, 2010 ; Kagan, 2005 ; Polinksy & Kagan, 2007).

L'Ethnologue rapporte le chiffre de 879 612 locuteurs d'arménien occidental dans le monde (Lewis, et al, 2015), mais la source n'est pas citée et **la méthodologie de l'Ethnologue a été critiquée par d'autres chercheurs** (Austin & Sallabank, 2011). La moitié des locuteurs sont, selon les organismes communautaires, au Liban et en Syrie, qui constituent les plus grandes communautés de locuteurs de l'arménien occidental, ayant le plus d'influence sur l'organisation de la vie communautaire à travers la diaspora. Cependant, elles ne sont pas les communautés les plus stables ou prospères.

Malgré le nombre important d'Arméniens dans la diaspora, et le fait que plusieurs générations parlent encore l'arménien, **l'UNESCO déclare aujourd'hui dans son atlas des langues en danger que la langue arménienne occidentale est « *definitely endangered* »**, la deuxième étape sur une échelle des cinq étapes dont la dernière est « éteinte». La classification précise que le statut s'applique au Moyen-Orient, ce qui est surprenant étant vu que c'est certainement la région où la vitalité est la plus haute. Il mentionne la présence de 200 000 locuteurs au Liban, en Syrie et en Iraq. Cette population est distinguée de la population de la Turquie, estimée à 50 000, bien que les deux portent la même désignation de niveau de danger, et qu'il s'agisse de la même langue.

L'atlas (Moseley, 2010) mentionne qu'il s'agit d'une estimation de « H. Der-Houssikian, p.c. » Des communications directes avec cet auteur révèlent qu'aucun rapport n'a été écrit à cet effet, mais que l'estimation de l'UNESCO a été faite à partir des conversations avec l'auteur, professeur en linguistique africaine, à propos de ses impressions et expériences dans son pays natal, l'Égypte, et pendant ses trois ans (il y a plusieurs décennies) à Beyrouth. L'atlas fait mention des communautés en Égypte, en Amérique du nord, en Europe et en Amérique du Sud, mais sans autres détails, et les populations en Jordanie, en Palestine et ailleurs ne sont pas mentionnées.

Quoique la forme de la diaspora soit en évolution perpétuelle grâce aux migrations que Ter Minassian (1995 : 165) appelle « les mutations de la diaspora », **la langue reste partout un symbole essentiel de la culture**, et le principal moyen accepté pour la transmettre. Selon Kasparian (2007 : 178),

> « Les valeurs centrales de l'identité arménienne sont structurées autour de la religion chrétienne, de la langue et de l'historicité. En diaspora, s'y ajoutent deux autres éléments : l'événement du génocide arménien et le symbolisme du territoire perdu. »

1.7 Langue de diaspora : au carrefour des courants sociolinguistiques et politiques

La différence entre l'histoire de l'État en Europe et au Moyen-Orient est pertinente pour distinguer les quatre terrains de cette étude. Kienle (1995) constate que **les fondements ethniques et territoriaux du nationalisme** qui sont essentiels en Europe ne s'appliquent pas de la même façon au Moyen-Orient. C'est une région qui a vécu la formation et la chute de multiples empires, impliquant chacun de nombreux groupes, religions, langues et cultures. Selon Ekovich (2006 : 194) :

> « Les empires multinationaux qui ont précédé l'essor des nations modernes étaient plus ouverts à la diversité des cultures minoritaires, au moins tolérées, tout en disposant d'un statut inférieur. La dispersion d'un peuple était un phénomène presque banal dans les espaces pré-nationaux. »

Il attribue la perpétuation de la solidarité des Arméniens à l'élite qui, au début, traitait avec l'Empire ottoman et qui est devenue plus tard un leadership qui structure, maintient et propage les liens qui nourrissent l'identité arménienne. Ce type de reconnaissance officielle des

communautés, et de médiation entre l'État et les communautés par des représentants, est plus ou moins commun à l'établissement des états dans toute la région, et confère de la légitimité aux identités ethniques, parfois au point extrême où elles sont fixées par l'hérédité et elles dictent l'application des lois, comme dans le système confessionnel du Liban.

Qualifier un des groupes dans l'ancien empire ottoman de **« minorité » est une notion essentiellement étrangère** au contexte, mais cela ne signifie pas que l'histoire de l'emprunt de cette notion occidentale n'est ni riche ni complexe (cf. Falk, 2012). Cela a été démontré à maintes reprises pendant l'époque relativement courte de l'administration coloniale européenne de la région. La division confessionnelle a été un outil employé de façon presque automatique par les administrateurs français en Syrie sans qu'ils sachent différencier, même dans leur propre définition, entre les religions, les communautés, les ethnicités, les communautés linguistiques et les identités régionales.

Nous verrons ces aspects des contextes plus en détail dans le chapitre 4, mais il est important de noter en même temps que c'est dans ces communautés « centrales » que l'on entend parler des inquiétudes concernant la diminution des inscriptions à l'école arménienne, et **le déclin de la langue elle-même**. L'inquiétude s'exprime non seulement à propos du nombre de locuteurs – dont la cause peut être l'émigration plutôt que le*language shift*, mais aussi à propos des compétences des locuteurs. Donabédian (2007 : 529) dénombre les conséquences linguistiques du contact intensif et prolongé auquel les langues en diaspora sont soumises, qui sont bien représentées par le cas de l'arménien occidental. Ces consequences sont :

- « le recours massif aux emprunts spontanés ou intégrés,
- l'écrasement de la variation stylistique
- un fort investissement identitaire
- un sentiment de perte, de dégradation de la langue »

Les attitudes envers une langue d'origine ne se limitent pas à la façon dont elle doit être parlée ou écrite ; il y a aussi la question de définir qui peut – ou qui doit – la parler. Une perception répandue selon laquelle seuls les descendants d'un groupe particulier vont parler une langue peut créer deux problèmes pour les programmes éducatifs qui enseignent cette langue : que faire des

élèves qui veulent participer au programme, mais qui ne sont pas descendants de ce groupe ; et que faire des élèves qui en sont des descendants, mais qui n'ont pas bénéficié d'une transmission intergénérationnelle au sein de la famille, comme d'autres ont pu ? La création d'un curriculum fondé sur une langue « maternelle » (transmise avant l'inscription à l'école par des membres de la famille), peut exclure les apprenants qui ont besoin de l'apprendre en tant que deuxième langue. **Les enseignants peuvent se trouver avec des classes hétérogènes**, sans matériaux qui conviennent à ces besoins linguistiques diversifiés. Cet écart entre le symbolique et le pratique donne parfois, selon Donabédian (2007 : 532),

> « une inefficacité profonde des méthodes, dont le résultat se réduit parfois à une simple alphabétisation, sans réelle acquisition de la langue parlée. »

La présente étude cherche à examiner de plus près les relations complexes entre les attitudes et la pédagogie, entre les discours des programmes d'enseignement de l'arménien et leurs résultats.

Parmi les **trois contextes du Moyen-Orient** qui sont étudiés ici, seule la Syrie requiert l'instruction en langue arabe exclusivement, hormis les cours de religion. Au Liban, toutes les écoles peuvent enseigner dans une langue « étrangère » (ce qui est presque toujours soit l'anglais, soit le français), et en Jordanie il n'y a pas de restriction au-delà de l'obligation d'enseigner la langue arabe, la langue officielle, selon le programme national. L'anglais est enseigné dans toutes les écoles jordaniennes, mais il a un faible pénétration dans la société. Au Liban par contre, l'arménien entre en compétition pour les locuteurs et le temps scolaire et l'usage dans la société avec l'anglais, le français et l'arabe. Dans les trois pays, l'arménien n'a aucun statut officiel de reconnaissance, et n'est généralement pas pris en compte dans les discours sur le plurilinguisme de ces pays.

L'**histoire du plurilinguisme en France** est bien différente. Avant la Révolution française, la France disposait d'une richesse de langues, maintenant appelées « régionales », égale ou même supérieure à la diversité du Levant. Après la Révolution, l'école républicaine a été un instrument clé dans l'établissement de l'hégémonie de la langue française standard et l'élimination de la grande majorité de cette diversité linguistique (Bourdieu, 1991). Depuis cette époque-là, une idéologie de monolinguisme domine les discours publics français, et les politiques linguistiques

traduisent une grande méfiance par rapport aux identités minoritaires. Cette méfiance a aussi été intégrée par la majorité des enseignants, qui, jusqu'aux vingt dernières années, plus ou moins, ne se considéraient pas responsables de la gestion des conséquences de la diversité des profils linguistiques parmi leurs élèves (Hélot & Young, 2006).

Néanmoins, une grande diversité existe, mais cela est de plus en plus dû à l'immigration et assez rarement aux héritages régionaux. L'image de **la France comme pays uniformément monolingue** n'a commencé à changer au plan politique que vers l'an 2000. En 2001, la Délégation à la langue française, unité officielle qui se charge de la promotion de la langue officielle, est devenue la Délégation à la langue française et aux langues de France (Hélot & Young, 2006). Les langues de France sont :

> « les langues régionales ou minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, et ne sont langue officielle d'aucun État. » (MCC, 2015)

On note que cette définition est large et intéressante, mais elle continue à exclure les langues minoritaires les plus parlées, comme l'arabe, l'espagnol, le russe, etc.

En 2003, Cerquilini a publié un livre affirmant que la richesse linguistique de la France était menacée (Cerquilini, 2003). **Les discours ont incorporé le besoin de préserver les langues d'origine**, et le 21 juillet 2008, un article (75-1) a été introduit dans la Constitution pour dire que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. » Ce n'est pas pour autant que la France a ratifié la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, pourtant, car cela

> « porterait atteinte à l'indivisibilité de la République et à l'unicité du peuple français, selon les termes du Conseil constitutionnel, qui s'est opposé pour cette raison en 1999 à la ratification par la France de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, » écrit North (2010), délégué général à la langue française et aux langues de France.

Très récemment, le président de la République a repris la question de la Charte et la décision peut être révisée.

En fait, ce sont les langues régionales qui ont pu faire le plus de progrès dans l'éducation bilingue en France. Lyster et Costa (2011) en fournissent plusieurs exemples. Pour les programmes de « bilinguisme précoce » (programmes bilingues pour jeunes enfants), il semble y avoir une tolérance élevée pour les programmes immersifs dans des langues minoritaires, mais les auteurs **soulignent le besoin de formation professionnelle** pour les enseignants dans ces programmes. Les enseignants sont d'habitude formés soit comme enseignants de langue soit comme enseignants d'une autre matière, mais ils ne combinent pas les deux compétences. La mise en œuvre de la pédagogie linguistique à travers le programme scolaire est une demande urgente mais aussi exigeante.

Si la **politique linguistique française est contradictoire et ambigüe**, la politique linguistique éducative l'est encore davantage. La politique officielle ne s'oppose pas à l'usage des langues minoritaires, qu'elles soient régionales ou étrangères, mais n'admet jamais que l'enseignement leur donne priorité par rapport au français. Tout au long de la scolarité, une à trois heures par semaine sont autorisées pour l'enseignement d'une langue régionale, ou d'une autre matière enseignée dans une langue régionale, mais il est très rare que cela puisse être mis en œuvre. Dans les écoles publiques, qui sont très centralisées et obéissent à une hiérarchie stricte à partir de directives ministérielles, les langues qui peuvent être enseignées sont divisées en trois catégories : les langues étrangères modernes, les langues régionales minoritaires, et les langues immigrantes minoritaires. Ces termes reflètent déjà certains préjugés à propos de la pertinence de chaque groupe de langues (Hélot & Young, 2006). Les langues officielles de l'Europe, comme l'allemand et l'espagnol, sont perçues par la société autant que par le gouvernement comme des langues que l'on apprend pour s'épanouir, et pour se préparer à des échanges futurs, notamment des échanges économiques et professionnels. Les langues régionales sont enseignées par extension de la politique qui établit la sensibilisation des élèves au patrimoine de leur région, et le gouvernement œuvre donc en faveur de la préservation d'un héritage ou de l'hommage à une richesse passée. Les langues immigrantes sont plutôt enseignées dans le but de soutenir des enfants scolarisés en français mais qui parlent une autre langue à la maison. Même si l'enseignement vise à valoriser l'héritage de ces élèves, l'appui au maintien et à la pérennité des langues autres que le français n'est nulle part envisagé. C'est un modèle qu'on peut appeler « transitionnel ».

Donabédian, Manakian et Bibérian (à paraître) démontrent une sorte de concurrence entre les demandes de l'école minoritaire faites par l'État et par la communauté et les parents, qui fait de l'agencement de leurs programmes un processus de compromis. Les écoles doivent **vanter leur capacité à faciliter l'intégration** dans la République, en même temps que leur préservation des traditions et de la solidarité des Arméniens, ainsi que la qualité de leur offre éducative.

L'arménien occidental est une matière optionnelle pour les élèves qui passent les examens du baccalauréat français, en tant que langue vivante, et l'élève n'est pas obligé d'avoir étudié cette langue à l'école. La présence des écoles arméniennes, bien qu'elles soient peu nombreuses et dans leur majorité limitées à l'école primaire, fait de l'arménien un cas toutefois exceptionnel (cf. Donabédian, Manakian & Bibérian, à paraître). Pour toutes les langues reconnues en France, **les dispositions officielles sur l'enseignement des langues ne sont pas toujours appliquées et ne suffisent pas à assurer un enseignement efficace**. Selon Hélot et Young (2006), l'offre de cours de langue à l'école primaire n'est pas encore appliquée de façon uniforme, et encore moins pour les langues régionales et de migrants. Selon ces auteurs, très peu de cours sont offerts dans ces deux catégories de langues, et cela varie selon la région. Dans bien des écoles primaires, les enseignants ne se sentent même pas capables de transmettre les langues majeures européennes de façon correcte aux élèves, et leur conscience des langues « d'origine » est normalement très limitée. Le fait que ces langues soient admises à l'école et reconnues officiellement dans leur existence sur le territoire français ne change pas le fait qu'elles soient généralement vues comme des obstacles à l'apprentissage de l'élève et à l'intégration de la famille dans la société française (Hélot & Young, 2006).

A propos de la politique qui encourage **l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire**, le site web du Sénat français reconnaît l'écart avec la réalité:

> « Toutefois, cette politique, dont la réussite est fortement conditionnée, reste encore hésitante et inaboutie. Le signe le plus manifeste en est l'incapacité à servir de bouclier pour contrer l'anglicisation galopante, alors même que l'ambition de l'école est d'ouvrir à l'altérité et de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des cultures. »

En qualifiant l'offre de langues vivantes à l'école primaire de « dispositif encore hésitant », le site déclare :

> « Si le chemin parcouru n'est certes pas négligeable, il reste encore un vaste chantier en perspective pour que cette politique très exigeante réponde aux attentes dont elle est porteuse, pour améliorer le niveau de compétences des élèves. » (MEN, 2012)

Les défis pour l'enseignement des langues autres que le français en France sont multiples. En premier lieu, l'idéologie monolingue, qui nourrit **une inquiétude par rapport à l'acquisition d'autres langues**, dicte ainsi une séparation totale entre chaque langue et l'adhérence à des normes puristes, niant les compétences spéciales des personnes plurilingues et ignorant leur contribution potentielle au processus d'apprentissage (Coste, 2001 ; Hélot, 2006 ; 2008 ; Hélot & Young, 2006). Par ailleurs, les méthodes traditionnelles employées quasi universellement échouent, et ce même au lycée, à transmettre des compétences communicatives et ont souvent des effets contreproductifs sur la motivation des apprenants (Juin, 2015). Il n'y a également aucun soutien pratique de la part du gouvernement pour l'enseignement extensif des langues qu'il promeut, et même dans leur liberté officielle, les enseignants sont fortement limités par les demandes énormes du programme national, dont l'implémentation est inspectée officiellement (Hélot & Young, 2006). Enfin, comme cité précédemment, la préoccupation principale du gouvernement français par rapport aux langues autres que le français réside dans l'inquiétude liée à l'influence grandissante de l'anglais. Cet état de fait a plusieurs conséquences particulières sur les langues minoritaires : le gouvernement insiste sur la diversification des langues offertes dans un effort de marginalisation de l'anglais ; cela ne fonctionne pas et les programmes de langues minoritaires, quand ils sont proposés, sont souvent affaiblis ou même éliminés à cause de la forte préférence qui demeure en faveur de l'anglais ; par ailleurs, l'enseignement immersif dans une langue autre que le français a rencontré des oppositions officielles (cf. Hélot & Young, 2006).

Cependant, **l'intérêt pour l'apprentissage des langues est important** en France, et n'est pas entièrement limité à l'anglais ou à d'autres langues européennes. Les programmes d'éveil aux langues et de sensibilisation aux enjeux interculturels ont eu de grands succès (Dagenais, 2008; de Goumoens, De Pietro & Jeannot, 1999 ; Hélot & Benert, 2006 ; Hélot et al, 2003 ; Hélot & Young, 2006), et une variété de communautés insistent auprès des instances régionales et

nationales pour développer des programmes d'enseignement de leurs langues. Le plurilinguisme dans toutes ses formes devient une question cruciale dans la société française en général, même si le paradigme reste divisé entre une notion de bilinguisme additif (Lambert, 1975) associé aux francophones monolingues et aux classes moyennes et aisées, et l'autre de bilinguisme soustractif associé aux immigrants et aux classes populaires (Cummins, 1980a ; Edwards, 2006 ; Hélot et al, 2003). On remarque que les écoles d'immersion en chinois, en anglais et en espagnol, parmi d'autres, surtout fréquentées par les enfants de familles aisées, demandent des frais très élevés, et véhiculent une image de grand prestige, sans que ces parents n'aient à s'inquiéter de ce que leur enfant n'apprenne pas la langue de la société. C'est dans les cas de langues d'immigrés, de peuples indigènes, et de langues peu prestigieuses qu'on redoute la perte de compétence, en général.

En résumé, les contextes du Moyen-Orient et celui de la France présentent des défis au maintien de la langue arménienne qui sont liés mais différents. Si la menace de l'assimilation est claire en France, c'est le pluriculturalisme et les hybridations de langues et d'identités au Moyen-Orient qui peuvent être perçus comme **des mécanismes de « dilution » de la langue et de l'identité arménienne** dans leurs formes idéalisées. Dans les deux sphères de la diaspora, on peut constater l'absence d'une valorisation des compétences plurilingues au sein des institutions et des écoles. Même si les alternances codiques de toute sorte (cf. Alby, 2013) sont omniprésentes dans le langage vernaculaire à Beyrouth et pratiquées aussi par les Arméniens en France (Kasparian, 2001), les écoles ne s'écartent pas de l'enseignement général français ou américain (pour les écoles anglophones à Beyrouth) dans leur approche aux langues, qui est prescriptive et qui cherche à produire des locuteurs plurilingues qui emploient chacune de leurs langues de la même façon qu'un locuteur monolingue. Dans les deux sphères, les compétences en langues européennes sont beaucoup plus valorisées que les compétences dans les langues d'origine, et les nuances des acquisitions différenciées par domaines, par époque de l'acquisition et par registre acquis ne sont pas prises en compte dans les évaluations, ni officiellement, ni dans les discours populaires sur le plurilinguisme.

1.8 Concepts

1.8.1 Definition de la langue armenienne

Le champ de l'idéologie linguistique est vaste, et ce pour une bonne raison. L'existence d'une version standardisée de la langue arménienne occidentale (voir la section 1.6) fait qu'il y a des convictions bien ancrées sur les registres qui sont "corrects" ou non, et c'est pourquoi l'on évite souvent de distinguer la langue écrite et la langue parlée (cf. Milroy, 2001). Notre objet est la langue dans l'ensemble de ses registres, même si la question de la vitalité concerne avant tout l'usage parlé.

1.8.2 Definition d'une ecole armenienne

Dans le cadre de cette recherche, l'appellation « école arménienne » renvoie avant tout à l'auto-identification de l'école en tant que telle. Normalement, ce type d'école a un nom typiquement arménien (un nom de famille de donateur ou de fondateur qui se termine en -ian, ou une désignation en langue arménienne occidentale), et souvent le nom comprend le mot "arménien". Il suffit, pour les fins de notre étude, que l'école soit reconnue dans la communauté comme une « école arménienne », ou, en France, comme une « école bilingue franco-arménienne ».

Nous prenons en considération des institutions éducatives au Liban et en Jordanie. Pour ce qui concerne la Syrie, nos données ont été recueillies auprès de participants qui ont fréquenté ces institutions avant le "printemps arabe" en 2011. Le fait qu'une école n'enseigne pas la langue arménienne occidentale à plein temps n'empêche pas sa participation, parce que la variation entre modèles de plurilinguisme fait justement partie de nos objets d'investigation. Il est obligatoire, par contre, que les élèves de l'école soient inscrits à plein temps et que cette dernière ne soit pas, par exemple, une école de langue seulement, ou une école complémentaire, ouverte seulement les week-ends, par exemple. Il y a une seule exception dans l'étude de la France qui est peu discuté et pris surtout en compte comme exemple des approches pédagogiques (immersion, apprentissage actif) qui sont suggérées pour les écoles à plein temps.

1.8.3 La litteratie

Nous avons voulu distinguer par ce terme les capacités plus avancées en langue écrite que la simple alphabétisation. L'alphabétisation est très valorisée par les arménophones car leur

alphabet porte une grande signifiance culturelle et historique, mais les écoles, et surtout les écoles hebdomadaires, ne reconnaissent pas souvent que le fait de comprendre ce que l'on lit est distinct du fait de pouvoir déchiffrer les mots, et que cette distinction est importante. Selon l'UNESCO, la littératie est :

> « La capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel. » (OCDE, 1997)

Nous reconnaissons que dans les écoles quotidiennes, la littératie est souvent employée pour, et mesurée par, la consommation de travaux littéraires et de textes historiques, que nous envisageons comme des applications importantes de la littératie, mais seulement pour ceux qui maitrisent déjà les compétences quotidiennes mentionnées.

1.8.4 Deuxieme langue

Il y a une immense littérature à propos de l'apprentissage des langues, et un très grand nombre de travaux aborde ce type de notions. Dans cette thèse, nous avons voulu simplifier la notion de deuxième langue, mais aussi combiner de façon consciente et raisonnée la catégorie désignant une langue qui n'est pas la langue la plus facile pour la communication orale d'une personneet la catégorie d'une langue qu'on peut appeler « étrangère ». Nous n'avons pas distingué entre les types de langues qui peuvent être secondaires dans les compétences d'un locuteur, mais il existe des travaux très pertinents chez d'autres auteurs (cf. Donabédian, 2011 : Cummins, 2005 ; Karapetian, 2014 ; Salaün, 2012 ; Simonin, 2013 ; Suarez, 2002 ; Van Deusen-Scholl, 2003) à propos des attributs particuliers des compétences dans une langue d'origine, qui les distinguent d'une langue que l'on apprend pour d'autres raisons, sans exposition précédente dans la famille. Dans le cadre de cette étude, quand nous mentionnons les programmes d'enseignement d'une deuxième langue, nous évoquons des programmes qui, dans l'idéal, peuvent transmettre la langue de façon efficace aux apprenants pour qui elle est une langue « d'origine », mais pas dominante dans leurs compétences, et ceux pour qui elle est une langue inconnue. De par leur nature, les apprenants dans un programme de deuxième langue sont hétérogènes, et la diversité des expériences et des aptitudes devrait donc être prise en compte dans l'enseignement, qu'ils concernent une langue minoritaire ou non.

1.8.5 *LANGUAGE SHIFT*

Parfois dénommé « changement de langue » ou « changement de code » – pour Bourhis et Lepicq (2002), « glissement linguistique »–le terme est employé dans cette thèse en anglais pour le distinguer des termes « changement de langue » ou « changement linguistique » qui correspond au *language change*, le processus par lequel une langue évolue. *Le language shift* désigne un processus graduel d'abandon de la pratique d'une langue en faveur d'une autre. Il concerne généralement la première langue ou celle qui est parlée en famille, mais peut aussi se produire dans d'autres domaines de la vie. Le processus peut prendre la forme d'un ajout graduel de vocabulaire de la langue dominante jusqu'au stade où cette langue est parlée avec peu de contributions de la langue d'origine ; ou les parents peuvent couper soudainement la transmission intergénérationnelle en élevant leurs enfants dans la langue dominante (cf. Clairis, 1991).

1.8.6 MAINTIEN OU REVITALISATION LINGUISTIQUE

Tout au long de l'évolution du domaine de recherche, ces termes sont revêtus d'une gamme de définitions variées, discutées par Marquis et Sallabank (2013). Nous les suivons en appliquant la définition de Grenoble et Whaley (2006), selon laquelle le maintien d'une langue est le fait de prévenir la perte de ses domaines d'usage et de locuteurs natifs, tandis que la revitalisation est le fait de la transmettre à de nouveaux locuteurs pour que leur nombre, et on l'espère, les domaines d'emploi, s'accroissent. Nous ne tenons pas à la définition étroite de « *reversing language shift* » (Fishman, 1991) qui le définirait comme un retour à un statut du passé – la vitalité d'une langue peut être accrue quel que soit son usage précédent.

1.8.7 HAUT NIVEAU DE COMPETENCE

Ce terme peut sembler non-satisfaisant aux pédagogues et didacticiens, car nous avons voulu, à ce stade de la recherche, échapper au débat immense et extrêmement important des niveaux et types de compétences, qui occupe les didacticiens. Nous évoquons la problématique de la définition des compétences dans le chapitre 2, mais dans le reste de ce travail, nous avons voulu alléger ce concept et accepter la définition que donneront les membres des communautés locutrices. Nous envisageons un haut niveau de compétences à l'écrit qui se manifeste par une

aisance à la compréhension et à la production de textes complexes, et à l'oral par la capacité à suivre la grande majorité des conversations et de se faire comprendre sur n'importe quel sujet, et dans le bon registre. Cela correspond généralement aux niveaux B2 et C1/C2 du CECRL[5].

1.8.8 Premiere langue

La littérature qui remet en question les définitions simplistes de ce terme enrichit un débat important, mais que nous n'avons pas la capacité de reproduire ici. Admettant qu'il y a beaucoup de cas où le caractère de la transmission familiale est flou ou hybride, nous employons le terme « première langue » pour désigner une langue (il peut y en avoir plusieurs) qui a été parlée à la maison à un enfant par un proche, et dans laquelle il arrivait à s'exprimer couramment avant l'école primaire.

1.8.9 Langue dominante (dans la societe)

Nous entendons par là la ou les langues véhiculaires dans une société, et qu'il est conseillé d'apprendre pour s'intégrer au niveau social ou professionnel/économique dans la société. Pour le cas de Beyrouth, nous faisons référence à l'arabe, et surtout l'arabe dialectal parlé, mais la question du statut de l'anglais est très intéressante et mérite une interrogation plus profonde.

1.8.10 Langue dominante chez l'eleve

Ceci fait référence à la langue dans laquelle l'élève peut s'exprimer, à l'oral, le plus couramment, à un moment donné de sa vie. Nous prenons pour acquis que cela change avec l'exposition aux milieux linguistiques, et que les compétences en plusieurs langues peuvent être asymétriques. Nous ne limitons pas cela non plus à des langues en tant qu'elles sont définies officiellement ou par la tradition ; par exemple la langue dominante de quelqu'un peut être un mélange d'anglais et d'arabe dialectal, employé d'habitude par les jeunes éduqués à Beyrouth, ce qui se distingue bien évidemment de l'arménien, mais nous ne prenons pas de position sur sa définition comme étant « de l'arabe » ou « de l'anglais ».

1.8.11 Plurilingue

[5] https://europass.cedefop.europa.eu/fr/resources/european-language-levels-cefr

Nous entendons par le nom et l'adjectif « plurilingue » une personne, un programme ou une société où au moins deux langues sont employées. Une grande partie de la littérature référenciée dans cette thèse parvient de contextes bilingues, et de bonnes questions ont été posées, surtout quant aux structures de programmes éducatifs, à propos de la différence entre un environnement bilingue et plurilingue, mais cette distinction ne s'est pas avérée pertinente pour cette étude. Il est vrai que les écologies linguistiques en Syrie, en Jordanie et en France sont plutôt « bilingues », mais la présence de l'anglais, et parfois du français en Syrie et en Jordanie, demande que nous pensions en termes de contextes plurilingues, quelles que soient les compétences générales. Le Liban, par contre, est sans contestation « plurilingue »,

1.8.12 « NOYAU - PERIPHERIE»

Marquis et Sallabank (2013) emploient le terme « *traditionalists* » pour des membres de la communauté qui valorisent certaines normes comme étant « originales », et rejettent entièrement ce qu'ils perçoivent comme des « corruptions » de la langue et de sa représentation. Dans le cas du guernesiais, le rejet de ce qu'ils voient comme des innovations mène un certain nombre de locuteurs à hésiter à transmettre la langue ou à soutenir les efforts pour l'enseigner. Dans les communautés arméniennes étudiées, une telle hésitation n'a pas été rencontrée, mais de grosses anxiétés à propos de la pureté de la langue et sa propre façon d'usage ont bien été attestées. Comme pour le cas du guernesiais, l'orthographe est un point de fixation pour ces anxiétés, bien que l'arménien bénéficie d'un alphabet propre depuis un millénaire.

Dans l'analyse de nos données, surtout dans le cas de Beyrouth, nous avons constaté qu'au moins deux grandes catégories de participants existent. D'un côté, les familles qui s'impliquent et s'identifient fortement aux institutions culturelles et communautaires. Elles inscrivent normalement, mais pas toujours, leurs enfants dans les écoles arméniennes, parlent l'arménien, souvent, selon eux, « exclusivement » à la maison, et valorisent la transmission identitaire de façon intensive et traditionnelle, si l'on peut se permettre d'employer ces mots dans leurs sens généraux. De l'autre côté, on trouve des familles qui préfèrent des modes de vie plus innovants, qui peuvent parfois inscrire leurs enfants dans une école arménienne, mais pour qui cela est rare. Plus souvent, ils participent à des associations culturelles ou à des cours de langue et d'histoire hebdomadaires, mais ils sont plus susceptibles de valoriser l'intégration à la société plus large,

l'installation hors des quartiers traditionnellement arméniens, et l'expression dans un mélange de langues à la maison, avec ou sans présence de l'arménien. La délimitation de ces deux groupes sur la base de ces généralisations est certes relativement artificielle, mais nous pouvons nous appuyer là-dessus pour mieux les comprendre sur une métaphore qui simplifie et clarifie l'analyse sur plusieurs facettes : il s'agit de la cellule biologique.

Dans une cellule biologique, le noyau se charge de la régulation et de la reproduction, comme un groupe central de personnes actives se charge de la culture arménienne actuelle, de ses normes et de sa transmission à la génération suivante. Hors du noyau mais tout de même à l'intérieur de la cellule, il y a toute une gamme d'éléments, comme il y a toute une gamme de personnes qui s'identifient comme arméniennes, mais qui ne participent pas (ou pas autant) aux activités de maintien de la cohérence du groupe et de la transmission identitaire. Cette proportion est grande, et croissante. Ce qui a suscité cette métaphore a été l'auto-classification de l'un des participants à notre enquête comme « périphérique », positionnement que nous avons retrouvé dans quelques autres déclarations de participants ou de nos connaissances personnelles. Si les discours répertoriés se répartissent dans plusieurs sphères de la société et de la population arménienne, c'est souvent d'un côté ou de l'autre des membranes figuratives de cette cellule qu'ils se situent.

L'ensemble de la cellule biologique a une membrane extérieure, par laquelle on pénètre, et par laquelle on peut sortir ou être définitivement expulsé. Pour des raisons discutées dans la section 1.2, cette étude n'a pas exploré la zone sociale qui correspond à l'extérieur de la cellule, mais s'est fondée sur l'auto-identification des participants, dont aucun ne s'est déclaré « extérieur » à la communauté arménienne. Les divisions entre le noyau, la périphérie (l'allégorie du cytoplasme) et l'extérieur de la cellule ne doivent pas être conçues comme absolues, mais le noyau est et se revendique comme essentiellement responsable de « l'ADN » et de la reproduction des attributs et définitions de la cellule, et il s'auto-légitime donc pour déterminer qui sera « dedans » et qui sera « dehors ». L'école constitue l'une des membranes (cf. Landry & Allard, 1997) entre le noyau et la périphérie, et le mouvement est presque toujours à sens unique. Les personnes qu'on classerait dans le « noyau » décrivent souvent cette autre catégorie en disant « *kitch mè hérou yen* » (« ils sont un peu éloignés »). Il est intéressant de noter que cette même métaphore a été employée par Kasparian (1992) pour évoquer ce phénomène.

1.9 POSITION CONTEXTUELLE DE L'ETUDE : UNE CONTRIBUTION AUX EXEMPLES DE LA REVITALISATION

Pour comprendre la motivation à étudier ce cas, et la formulation de la problématique de l'étude, il est utile de survoler quelques cas comparables qui ont été étudiés par des chercheurs du domaine. À partir d'un grand nombre de cas d'études, Grenoble et Whaley (2006) construisent un inventaire **des types de programmes éducatifs** en langues non-dominantes. Le type le plus efficace est le programme d'immersion linguistique, où la langue cible domine dans toutes les interactions, formelles et informelles, à travers le programme scolaire. C'est dans ce cadre que l'on atteint les meilleurs résultats en termes de compétences linguistiques des élèves et de l'acquisition cognitive des matériaux académiques (voir aussi Cummins, 1978a, 1978b, 1979, 1980b, 1981c, 1992, 1999). Ensuite, on trouve les programmes « bilingues », qui en réalité fonctionnent sur un continuum de « *dual immersion* » –c'est-à-dire où le contenu académique est présenté dans son ensemble dans les deux langues, sans mélanger les langues et sans dominance de l'une ou de l'autre – jusqu'au modèle très familier des langues « étrangères », où la langue dominante est le moyen d'instruction dans tous les cours sauf celui où la langue minoritaire est enseignée en tant que deuxième langue. Blackledge et Creese (2010) décrivent des programmes d'école « complémentaires », qui offrent des cours hebdomadaires ou semi-hebdomadaires de langue d'origine pour des communautés de migrants au Royaume-Uni. Ceci se fait parallèlement au programme officiel scolaire, parfois en combinaison avec des cours de religion, de culture ou d'histoire. Tous ces modèles peuvent prétendre à être des programmes d'enseignement d'une langue minoritaire, mais le temps dédié à la langue cible, la pédagogie demandée, et bien évidemment les résultats attendus sont très différents. Il peut aussi y avoir des différences cruciales d'objectifs pour ces programmes. Le modèle « transitionnel », par exemple, vise à aider les élèves qui parlent la langue minoritaire à la maison dans leur acquisition de la langue majoritaire, et donc la vitalité de la langue d'origine n'est pas du tout valorisée, et peut même être découragée. Enfin, le modèle de revitalisation se distingue par le fait qu'il reconnait que les compétences dans la langue cible sont en déclin ou sont perdues, et il enseigne la langue dans le but d'accroître son usage dans la société. La confusion de ces objectifs risque de frustrer un public qui considérera que ses élèves ont des lacunes pour certaines compétences, ou bien de provoquer un décalage entre la demande d'enseignement et la formation des enseignants.Les modèles d'immersion « double » ou partagée visent à valoriser deux langues de façon égale, et de

permettre à deux populations de locuteurs l'exposition à une deuxième langue, mais les inégalités linguistiques dans les foyers et dans la société ne sont explicitemment pas prises en compte de façon systématique.

Grenoble et Whaley (2006 : 57) notent l'existence de plusieurs cas où le curriculum a été développé pour des locuteurs natifs de la langue cible, mais avec le temps et le taux de *language shift*, un nouveau curriculum est devenu nécessaire pour les élèves qui apprennent la langue deuxième langue. Souvent dans ces cas, **la transition est difficile** à faire parce qu'elle demande non seulement le développement d'un nouveau curriculum et un changement programmatique, mais aussi une réorientation des approches pédagogiques des enseignants pour que leurs priorités et leurs méthodes s'alignent avec les besoins cognitifs et socioculturels des élèves.

Un modèle implémenté en Irlande (Cummins, 1998 ; voir aussi May, 1999) pour enseigner et augmenter la vitalité de l'irlandais est celui des efforts communautaires (*community-based*) où **les lieux de transmission de la langue sont hors l'école**, et se concentre sur les petits enfants et leurs parents, parfois engage les personnes âgées (voir aussi Hinton, 2003b, 2008). Pour les enfants en âge scolaire, les programmes offrent des activités sociales, artistiques, sportives, etc. Les écoles sont parfois au centre de ces efforts, fournissant les lieux, les matériels, les personnels ou la publicité, mais les questions pédagogiques sont approchées du point de vue de la vie quotidienne et informelle. C'est après tout dans ces domaines-ci où la transmission de la langue maternelle et dominante se fait naturellement, et ces programmes visent donc à influencer directement les pratiques linguistiques dans les domaines où le besoin est le plus urgent. Nous parlons ici, par conséquent, de programmes d'enseignement et de programmes éducatifs, car l'école n'est pas nécessairement la meilleure structure pour la transmission d'une langue minoritaire, mais c'est la structure qui est le plus souvent disponible et qui peut prêter aux mouvements de maintien et de revitalisation la légitimité qui leur est nécessaire. Notons, pourtant, que la pédagogie et la façon d'attirer les inscriptions dans un des modèles possibles ne s'appliquent pas souvent aux autres structures programmatiques, et qu'il n'est donc pas toujours possible de recréer dans un contexte ce qui a été fait dans un autre. L'appréciation des éléments de succès et d'échec dans d'autres contextes peut, néanmoins, aider à diriger un programme vers de meilleures pratiques. Cette étude est née du besoin de compléter l'image des programmes

possibles et de répondre aux questions qui demeurent. Pour jeter ses bases, regardons brièvement une gamme de modèles intéressants à laquelle s'ajoutera le notre.

1.9.1 Survol de cas de comparaison a travers le monde

Les Saami de Norvège ont pu mettre en place une représentation parlementaire et une coopération officielle sur les questions d'intégration de leur langue d'origine dans les écoles. Huss (2008) affirme que le *language shift* a été arrêté et même partiellement renversé grâce à un soutien gouvernemental très fort pour la revitalisation. Malgré tout, la fréquentation des cours de langue Saami est restreinte, et la langue norvégienne domine dans les affaires pratiques à l'école et même très souvent dans les familles locutrices de Saami. Ainsi, les programmes conçus pour des locuteurs natifs de Saami pour maintenir leurs compétences ne suffisent pas pour établir une telle compétence chez des enfants qui parlent surtout le norvégien au foyer, et c'est de plus en plus le cas des enfants Saami qui assistent aux cours. Il y a aussi des défis au niveau de l'intégration des aspects culturels qui tiennent aux traditions de la communauté de locuteurs. Les migrations internes et changements sociaux font que les programmes les plus fidèles à la culture sont concentrés dans les régions rurales, alors que la population Saami est de plus en plus urbanisée. Huss (2008) note le succès de cet effort, en remarquant que l'évaluation de compétences linguistiques en langue Saami n'est pas encore bien établie, et donc les résultats ne peuvent pas être examinés de façon quantitative.

Au Canada, les écoles francophones soutiennent le maintien de cette langue minorée au moyen de plusieurs modèles d'enseignement, commençant à différentes étapes de l'éducation. Le français est partout enseigné en tant que deuxième langue, mais les écoles francophones -une catégorie spéciale - peuvent être soit « bilingues », soit immersives (« écoles françaises »). C'est dans les écoles d'immersion que l'acquisition et le maintien de la langue française sont les plus réussis, mais les écoles bilingues sont les plus demandées. Deveau, Allard et Landry (2006) montrent que le choix de l'école dépend largement des attitudes des parents envers le bilinguisme. Certains peuvent craindre que leur enfant n'acquière pas assez de compétences dans la langue dominante (l'anglais), mais en fait les études démontrent que l'exposition à l'anglais dans les milieux hors scolaires suffit pour que les élèves des écoles françaises hors du Québec n'aient pas de différence de niveau par rapport à leurs pairs des écoles anglophones. A partir des

observations de la présente étude, nous remarquons que ce phénomène arrive même au Liban, où la langue anglaise n'est pas une langue maternelle en général, mais où elle est tellement omniprésente que même les élèves des écoles qui enseignent surtout l'arménien, l'arabe et le français sont souvent plus à l'aise en anglais au moment où ils terminent leurs études. Au Canada donc, il est difficile pour les écoles françaises d'immersion de surmonter la dominance de l'anglais, et leurs élèves issus de familles anglophones ne maintiennent souvent pas leur réseau de contacts francophone, et donc ne pratiquent pas souvent le français après la scolarisation. Les écoles font face à un double défi : attirer les parents et les convaincre de la transmission française immersive à l'école, et construire des milieux qui influencent les pratiques linguistiques en dehors de l'école, pour mieux influencer la vitalité de la langue (Landry & Allard, 1993).

Le quechua a obtenu une reconnaissance officielle au Pérou, et des programmes d'éducation en quechua ont été développés. Mais ces programmes visent des locuteurs natifs du quechua, et le modèle soutient leur acquisition de la langue dominante, l'espagnol, dans une structure transitionnelle. Selon Hornberger (1988), c'est un modèle qui risque d'encourager le *language shift*, et donc de maintenir les mêmes dynamiques de dominance qui existent déjà. Les communautés minoritaires peuvent avoir d'autres objectifs, par contre, et quelques-unes visent un bilinguisme équilibré. L'auteur remarque que les écoles favorisant le maintien de la langue ne sont pas efficaces sans le soutien d'une communauté qui rend la langue vitale dans plusieurs domaines sociaux.

En Irlande, l'école a été un outil principal pour les efforts de renversement de la perte de la langue d'origine. Depuis les années 1920, les écoles primaires enseignent la langue à tous les élèves du territoire, mais presque partout en tant que sujet académique, généralement une heure par jour (Benton, 1986). Cela signifie que l'apprentissage de la langue est obligatoire, et sans tenir compte de l'héritage, mais que l'enseignement et l'exposition à la langue sont très restreints. Même si, hormis quelques communautés isolées, il n'y a pas de grande pression pour parler la langue dans les domaines social, familial ou professionnel, le programme d'enseignement est focalisé sur la compétence dans la langue parlée. Pendant les années 1930, l'irlandais était la langue principale employée dans les écoles primaires, et donc l'efficacité était bien plus significative, mais avec le changement vers l'anglais et la perte d'incitations officielles pour le

passage des examens en irlandais, les élèves participant aux programmes intensifs en irlandais (qui sont, par défaut, des programmes très avancés et exigeants au niveau académique) sont devenus peu nombreux. Selon les recensements, les personnes les plus éduquées sont les plus susceptibles d'avoir un haut niveau de compétence en irlandais.

Une conséquence imprévue des grands efforts pour la promotion de la langue et leur restriction au domaine de l'école est que l'école est devenue le seul endroit où l'irlandais s'utilise de façon régulière. Le programme gouvernemental pour enseigner l'irlandais a aussi été troublé par la tendance d'enseigner l'irlandais de façon très traditionnelle, par obligation, et dans des classes très dures et sévères. L'expérience affective a donc réduit l'intérêt pour la langue chez un grand nombre d'anciens élèves, et les écoles d'immersion ont dû être établies en dehors du programme gouvernemental pour appliquer une pédagogie bien plus positive et accueillante, et pour habiliter les élèves à employer la langue dans plus de domaines de la vie, ce qui se réalise en effet. En résumé, le déclin de l'irlandais se poursuit à travers la société irlandaise, et les principaux pratiquants de la langue en tant que deuxième langue – et une partie croissante de la population irlandophone – viennent de la classe moyenne, et l'apprennent de plus en plus exclusivement à l'école.(Benton, 1986).

Le Pays de Galles a subi la colonisation et la domination anglaise, accompagnées d'une idéologie de la supériorité inhérente à la langue anglaise. Les enfants ont été punis à l'école pour avoir parlé leur langue dans la cour (Jones & Martin-Jones, 2004). **La langue galloise** a donc vécu un déclin rapide, mais un certain nombre de ses locuteurs se sont mobilisés politiquement et socialement, et pendant les années 1940, ils ont commencé à établir des écoles galloises. La légitimité apportée par un gouvernement régional a accéléré le mouvement pour la revitalisation, et le recensement de 1991 a permis de noter pour la première fois depuis le début du siècle un renversement quantifiable de la perte de locuteurs. Ceci est entièrement dû aux écoles galloises, dont un grand nombre sont immersives ou offrent des programmes dont la langue d'instruction et le gallois. L'inscription aux écoles galloises est facultative, mais l'option est populaire parmi les familles anglophones aussi. Cependant, le soutien actif du gouvernement et les campagnes de promotion du statut du gallois ne sont pas parvenus à établir l'utilité de la langue dans le secteur privé, et les écoles qui ont produit un tel nombre important de locuteurs n'ont pas pour autant

augmenté la transmission de la langue en famille. Le nombre de locuteurs natifs continue à diminuer (Morgan, 2001).

Dans les années 1980, **la langue hawaïenne** avait si peu de locuteurs, et d'un âge moyen si avancé, que quelques observateurs ont déclaré que le moment était passé pour pouvoir « sauver » cette langue de l'extinction. Même en 2000, l'UNESCO ne comptait que 1 000 locuteurs, le chiffre étant tombé à 59% pendant le vingtième siècle (Salaün, 2012). Depuis les années 1980, 11 écoles d'immersion ont été créées, sur la base de ce qu'on appelle les « nids linguistiques », à partir du modèle des *Kohanga Reo* maoris en Nouvelle-Zélande. Dans ce modèle, des personnes âgées qui sont compétentes dans la langue et qui ont bénéficié d'une transmission des coutumes et des éléments culturels sont recrutées pour venir aux jardins d'enfants transmettre leurs connaissances aux enfants. Souvent, ces locuteurs ne peuvent ni lire ni écrire leur langue mais pour permettre une exposition des apprenants à des locuteurs natifs qui disposaient aussi de l'expertise culturelle, les programmes ont engagé des centaines de ces *kupuna* pour venir une heure par semaine. Ils planifient leurs leçons avec l'enseignant au quotidien, ils enseignent la langue au sein des cours d'études hawaiiennes, et ils participent aux formations des instituteurs (Niedzielski ; 1992).

Ainsi, **un pont est construit entre la communauté de locuteurs et le programme d'enseignement**, et la richesse des cours est accrue. Les enseignants sont, eux aussi, des apprenants, qui facilitent l'enseignement autant que possible, prenant en charge l'aspect pédagogique. Dans ces écoles et d'autres qui offrent moins qu'une immersion complète, les parents sont engagés non seulement à aider avec l'apprentissage de la langue à l'école, mais à apprendre eux-mêmes la langue et à l'employer au foyer.

> « Le militantisme des parents est indispensable et il se traduit par une participation parentale sous forme de contribution « en nature » (volontariat). Cette « participation parentale » (*hanamakua* en hawaïen) consiste en pratique en un paiement des frais de scolarité basés sur les revenus, huit heures de travail bénévole par mois, la participation à des cours de langue hebdomadaires et à des réunions d'organisation mensuelles… » (Salaün, 2012 : 18).
>
> Cette stratégie a eu beaucoup de succès en ce qu'elle a créé des programmes à différentes

structures, et on est arrivé à offrir une scolarisation complète en langue hawaïenne, même si le nombre de participants est inférieur à 2 000 élèves, et le nombre restreint de programmes.

On note **la diversité de structures**, pourtant, des 19 sites d'enseignement :

> « Ces sites sont soit « autonomes » (sans mixité avec des élèves qui ne sont pas en immersion), soit « intégrés » (certains enseignements sont suivis en commun avec les élèves des classes en anglais), soit « hébergés » (la majorité des classes de l'établissement suivent un enseignement classique en anglais et quelques classes seulement sont en immersion hawaïenne). C'est cette dernière configuration qui est majoritaire. » (Salaün, 2012: 19).

Les programmes en **enseignement de la langue maori** ont commencé peu avant les programmes hawaïens, et ont servi de modèle capital. Leur expansion a été plus rapide, pourtant, arrivant à 600 programmes en 1998 (King, 2001). Le gouvernement de la Nouvelle-Zélande soutient maintenant le développement de hautes études en langue maori, et note sur leur site web officiel que l'écart d'inscriptions entre les Maoris et la population majoritaire du pays n'a pas diminué suite à la scolarisation en langue maori, ce qui était pourtant un de leurs objectifs explicites (MENZ, 2013). Les programmes ont une gamme de structures similaires au cas hawaïen, mais plus de 17 000 élèves ont actuellement une scolarisation à au moins 51% maori. Il y a un grand intérêt à apprendre des « éléments de la langue maori », parmi les non-Maoris (Benton, 1986). Cependant, plus de 78% de la population scolaire du pays n'a aucune exposition au maori à l'école (Education Counts, 2015).

L'un des défis de ces programmes a été **la formation des enseignants**, car leur nombre est restreint, et ils ont tendance à avoir des compétences limitées, étant eux-mêmes des apprenants de la langue. Selon Johnson et Rolleston (1991), profiter des formations professionnelles est difficile pour ces enseignants, qui ont des besoins très particuliers et ne peuvent pas souvent quitter leur poste pour assister aux formations. Plusieurs besoins simultanés étaient identifiés : augmenter les compétences des enseignants en maori, augmenter leur maitrise des méthodes interactives d'enseignement de la langue, et créer au sein de la formation une atmosphère aussi immersive que possible, pour être un modèle de la structure idéale d'enseignement.

Un autre besoin, selon (Te Kanawa, & Whaanga, 2005) était de **développer des définitions de compétences** pour distinguer les niveaux des élèves. Étant donné que les programmes visent l'augmentation de l'emploi de la langue orale et quotidienne, les auteurs ont proposé des niveaux définis par des compétences communicatives, c'est-à-dire quels genres d'interactions l'apprenant est capable de compléter dans la langue. Chaque niveau estélaboré dans ses manifestations en compréhension, production, écriture et lecture du maori.

Bénéficiant de la politique nationale de 1951, **les écoles bretonnes en France** ont été autorisées à enseigner la langue régionale bretonne, mais les détails de cette politique révèlent une réalité plus ou moins destinée à maintenir le statu quo. Le maximum de temps d'enseignement permis dans les écoles publiques qui offrent cette langue régionale était de 3 heures par semaine – pas assez pour transmettre une haute compétence – et cela seulement dans le cas où un enseignant était disponible. C'est-à-dire que cet enseignement n'était pas garanti par la législation. De plus, il fallait qu'un nombre minimum de parents soient d'accord pour que la langue soit enseignée, et les autres langues de la région n'étaient ni reconnues, ni autorisées dans l'enseignement. Hoare (1999) note qu'une telle attitude de la part des autorités ne peut que traduire leur conviction que cette langue ne présente aucune menace pour le statut de la langue française. Une deuxième loi en 1965 a permis l'enseignement des langues et cultures régionales tout au long de la scolarité, mais l'obligation minimum était de 3 heures par an, focalisées sur la comparaison entre la langue régionale et la langue française –c'est-à-dire que cela pouvait être accompli sous forme de courtes discussions au sein du cours de français. S'y ajoutaient 10 heures d'histoire et 10 heures de textes de civilisations focalisés sur la région. L'adoption de cette politique n'a pas été facile à cause des tiraillements de ressources (Giacomo, 1975 : 24).

Ces offres très limitées et leurs résultats sont en fort contraste avec **les écoles Diwan**, fondées en 1977, qui sont immersives à la maternelle et au primaire, avec l'introduction progressive du français dans le secondaire. Bien plus efficaces dans la transmission, elles sont de plus en plus populaires, mais se confrontent à des résistances officielles à cause de la priorité qu'elles donnent au breton. L'immersion est complète jusqu'au deuxième cycle du primaire, où le français est introduit. Au collège, une troisième langue est également introduite et employée comme moyen

d'instruction. Le breton est employé dans toutes les activités de l'école.Les élèves atteignent, bien évidemment, des niveaux de compétence en français égaux ou supérieurs à ceux de leurs pairs monolingues. Le conflit avec le gouvernement affecte les écoles au niveau financier. Elles sont gratuites et demandent un contrat avec l'État pour avoir des financements publics, mais le Conseil Constitutionnel a rejeté leur mise sous contrat avec l'État en décembre 2002 au motif qu'il « imposait » une langue autre que le français dans un établissement public, bien que l'inscription dans les écoles bretonnes soit un choix libre de la part des parents. Les écoles appliquent une pédagogie démocratique et mettent l'accent sur la coopération avec les parents et d'autres membres de la communauté locale. L'école demande aux parents de favoriser l'emploi de la langue à la maison (Kuter, 2004).

Certes, gagner le droit à l'éducation dans une langue et créer des écoles pour enseigner cette langue ne suffit pas à la revitaliser. À partir de cette petite fraction des exemples pertinents, on peut observer que la proposition de l'école comme outil de maintien et de revitalisation des langues constitue un élément clé dans un très grand nombre d'efforts pour protéger les langues dominées, mais que l'examen des travaux sur les acquis et les résultats des programmes existants nous donne une image assez floue et contradictoire du potentiel de cet outil. Cela incite à se demander **quelles sont les variables décisives pour la réussite maximale**, par rapport à la vitalité linguistique, d'un programme éducatif de maintien linguistique. Beaucoup de mouvements commencent à l'étape de la politique publique et se battent, parfois pendant des décennies, pour le droit d'enseigner une langue dans les écoles, alors qu'au moment où ils obtiennent ces droits, les démarches optimales pour mettre en œuvre un tel rêve sur une scène aussi compliquée que l'éducation à grande échelle ne sont pas évidentes (Brown, 2006, 2009, 2010). Il reste aussi à résoudre les questions du financement, de la construction, et du recrutement des élèves.

Selon Donabédian (2001 : 11), les dynamiques des langues en diaspora peuvent être encore plus complexes que celles des cas que nous venons de survoler, tant sur le plan linguistique que sociolinguistique. D'une part, elles ressemblent aux autres langues minoritaires en ce qu'elles ne sont pas employées à travers la gamme complète des domaines. Défendre ces langues sur la base de leur valeur pratique ne serait efficace ni pour les familles, ni pour les écoles. Mais l'absence

d'un territoire ancestral ou d'un Etat-nation propre (comme l'ont les langues classées comme « indigènes » et « migrantes ») revêtit la langue d'un statut de « véhicule identitaire privilégié… ». La nationalité, la continuation de rites ou d'habitation, ou le maintien de patrimoines familiaux n'ont pas le même caractère symbolique et identitaire pour les locuteurs de ces langues. Cela crée une situation dans laquelle « elle fait l'objet d'un discours sur la langue (…) propre à occulter la pratique réelle, et, plus surprenant encore, à l'infléchir. » Au niveau linguistique, cela peut vouloir dire que les pratiques les plus conservatrices sont les seules valorisées, tandis que ces langues font face à des patrimoines culturels extrêmement variés, et donc une multitude de normes héritées, et plus encore, au plurilinguisme universel de leurs locuteurs, ce qui donne lieu à des pratiques de mélange, de calque, de réanalyse grammaticale et syntaxique, de convergence et de divergence phonologique et lexicale. Alors que la définition de la langue acceptable peut se restreindre, **les pratiques réelles peuvent au même temps devenir de plus en plus divergentes**. Les écoles ont donc à décider, au niveau des normes linguistiques et des attitudes envers les pratiques linguistiques variées, quelles variations sont fondées à être acceptables « dans la langue », et lesquelles sortent du champ de la langue, les limites ayant toujours une part d'arbitraire. L'investissement identitaire fervent – qui n'est pas observable pour toutes les langues du monde (Donabédian, 2001) – rend cet aspect du travail des écoles, déjà compliqué du point de vue scientifique, extrêmement sensible du point de vue social et psychologique.

La question de l'implication des familles et des membres de la communauté dans le combat face au *language shift* n'est pas évidente non plus. Les écoles efficaces et populaires peuvent, en soi, renforcer l'attirance vers le mouvement de maintien et de transmission de la langue. Mais cela suppose que les élèves quittent l'école avec un haut niveau de compétences dans la langue cible, ainsi qu'une bonne éducation générale, et qu'ils donnent une bonne image des écoles dans la société. Ces ne sont pas des objectifs faciles à attendre ou garanties pour des écoles quelles qu'elles soient. L'école est un outil plutôt difficile à manier pour de nouveaux objectifs, car chaque institution maintient son propre habitus (lignes d'idées assumées), et hérite d'un habitus éducationnel de la tradition du pays. Selon Gogolin (1997), les écoles éprouvent, d'habitude, **un habitus monolingue**. C'est-à-dire que les enseignants s'assument une unité de perspective avec les élèves, et un ensemble de connaissances générales qu'ils prennent pour acquises. Une langue,

même quand elle n'est pas majoritaire dans la société peut être prise pour la norme pour lui comparer toute autre. Les compétences particulières des personnes plurilingues sont souvent vues comme des aberrations et non comme des compétences centrales, même quand le plurilinguisme concerne toute l'école. Donc, il existe une tension entre l'objectif (souvent idéalisé) de l'école, la réalité de son milieu, et la structure traditionnelle de son offre.

1.10 SYNTHESE

Le processus de disparition des langues non-majoritaires et non-officielles progresse à la vitesse croissante de l'économie globale et de la culture mondialisée. Ce projet de recherche procède de notre positionnement en faveur du droit à l'auto-détérmination linguistique, qui est donc forcément un positionnement en faveur du plurilinguisme, que nous voyons comme une ressource indispensable dans le contexte de notre modernité inconstante. Respectant la valeur unique attribuée par chaque communauté à sa langue, nous prenons la position difficile à contredire que le destin des langues est surtout socialement déterminé et que ce destin est impossible à démêler des dynamiques de pouvoir (Garcia, Skutnabb-Kangas, & Torres-Guzman, 2006 ; Hagège, 2000). Cette recherche a été initiée dans l'espoir de contribuer à ces exemples de programmes éducatifs en langue minoritaire, pour enrichir la compréhension des défis et des limitations qu'ils rencontrent. L'objectif de la création de programmes efficaces pour augmenter la transmission et pratique des langues minoritaires n'est pas défendu ici pour des raisons des droits ethniques, mais surtout par **soutien de la culture de sociétés plurilingues et libres**, où l'appartenance à une communauté est un choix disponible et sans stigma. Les discours fondateurs des écoles peuvent s'appuyer sur l'essentialisme ethnolinguistique, mais cela sera remis en question dans ce projet ; implicitement dans sa méthodologie et explicitement dans les questions posées aux participants. Le travail actuel des écoles arméniennes sera encadré dans des théories pertinentes, et ces théories ainsi que d'autres cas de maintien et de revitalisation des langues par le biais des écoles serviront de références pour les programmes à venir et leur statut dans des sociétés plurilingues.

Cent ans après une tentative – une parmi d'autres (cf. Kaiser, 2009 : Ter Minassian, 1998) – d'extermination de ce peuple longtemps minoré, **la langue et les communautés arméniennes sont même plus vivantes** hors du territoire ancestral qu'elles ne le sont à l'intérieur. Partout dans

les foyers, magasins, églises, institutions, écoles et lieux de travail des membres de cette diaspora, on trouve affichée la citation émouvante (bien que paraphrasée) de l'écrivain William Saroyan:

> *« I should like to see any power of the world destroy this race, this small tribe of unimportant people, whose wars have all been fought and lost, whose structures have crumbled, literature is unread, music is unheard, and prayers are no more answered. Go ahead, destroy Armenia. See if you can do it. Send them into the desert without bread or water. Burn their homes and churches. Then see if they will not laugh, sing and pray again. For when two of them meet anywhere in the world, see if they will not create a New Armenia. »*

CH. 2 : REVUE DE LA LITTERATURE

Dans son chapitre sur les perspectives sociolinguistiques sur le plurilinguisme dans les institutions, Moyer (2012) constate que les théories de la linguistique, y y compris ou en incluant la sociolinguistique, ne sont pas jusque-là suffisantes pour traiter la question des liens entre le langage et la société. Le plurilinguisme est un domaine où les idées, les notions, et les questions des domaines de **la sociologie, de la politique, de l'économie, et de l'anthropologie se croisent** pour rendre l'enquête nécessairement multidimensionnelle. Le langage étant une pratique culturelle qui est liée à de nombreuses façons de créer du sens et d'interpréter le monde, il y a une nécessité d'enrichir les théories de la linguistique du plurilinguisme.

Au-delà du plurilinguisme en tant que phénomène commun à la majorité des sociétés, la question des langues en danger, et plus particulièrement des écoles et de leur rôle dans le maintien de la vitalité, subit un manque de théorisation. Comme Dorian l'a déclaré en 1977, dans le cas d'une langue minoritaire, **c'est le maintien qui exige une explication, et non le *shift*.** Dans ce chapitre, nous verrons les conclusions des études les plus pertinentes en lien avec la problématique de cette étude, et les bases théoriques et méthodologiques sur lesquelles seront construites les méthodes employées.

2.1 LA THEORIE DE LA VITALITE ETHNOLINGUISTIQUE

2.1.1 SES ORIGINES ET SON PARCOURS

Pendant la fin des années soixante-dix, les recherches sociologiques et linguistiques anglo-saxonnes cherchaient à éclairer l'identité ethnique ou nationale, ainsi que son lien avec les pratiques sociales quotidiennes. En 1977, Giles, Bourhis et Taylor se sont penchés sur la formulation d'une théorie des pratiques linguistiques qui se baserait sur **le vivre ensemble des groupes à identités diverses** pour expliquer les usages de différentes langues et les attitudes envers celles-ci (Giles, Bourhis & Taylor, 1977). Au même moment, Giles, avec une autre équipe, travaillait sur la théorisation des changements linguistiques qu'opèrent les locuteurs pendant qu'ils parlent à quelqu'un qui peut se classer dans un autre groupe social (Beebe & Giles, 1984 ; Giles & Byrnee, 1982 ; Giles, Taylor & Bourhis, 1973). Alors que le premier projet s'intéressait surtout à l'identité ethnique, l'équipe de Giles prenait déjà en compte les différences

de classe socioéconomique, d'origine régionale, d'âge et de statut selon le contexte. Elle affirmait que les locuteurs, même les monolingues, disposaient d'une gamme de registres et de différentes façons de s'exprimer dans leurs langues communes ; qu'un locuteur donné était capable de se rapprocher ou de s'éloigner du style de son colocuteur en fonction de sa position affective envers ce dernier. Ce processus, qu'il soit conscient ou inconscient, a été appelé l'accommodation, et la théorie, *Accommodation Theory* (Beebe, & Giles, 1984 ; Bond & Yang, 1982 ; Coupland, 1984 ; Niedzielski, & Giles, 1996 ; Trudgill, 1981).

La théorie cousine, née de la théorie des interactions entre groupes (*Theory of Intergroup Relations :* Billig & Tajfel, 1973 ; Tajfel, 1982 ; Tajfel & Turner, 1979), s'est focalisée sur les contextes plurilingues, et a donc conduit à explorer l'emploi (ou le refus d'employer) des langues là où l'une des langues peut être en danger de disparition éventuelle. Dans les deux sous-domaines, en faisant un lien étroit entre la sociologie et la linguistique des interactions, **l'identité occupe une place centrale dans l'analyse du choix de l'individu,** même si la notion de « l'identité » n'a jamais été définie d'une façon qui puisse répondre aux besoins d'un grand nombre de chercheurs. La deuxième théorie se posait la question de savoir « pourquoi », quand deux ou plusieurs groupes vivent ensemble dans une société (quelle que soit la définition de celle-ci dans un contexte donné), certains groupes minoritaires tiendront très fort à leur langue, tandis que d'autres la perdront en deux ou trois générations. Les pratiques de rapprochement et d'éloignement ont été nommées respectivement « convergence » et « divergence », et donc, dans un sens général, l'étude du maintien des langues minoritaires est devenue l'étude de ces minuscules interactions où peut voir apparaître l'accommodation ou la divergence, mais sur une grande échelle.

Deux hypothèses générales ont ainsi été établies : que les choix de langue, ou de style de langage, au moins en partie, se font en fonction des attitudes des locuteurs, et que les attitudes envers les langues sont liées à des sentiments identitaires. Mais si les choix possibles d'un locuteur dans son acte de communication sont nombreux, comment énumérer les possibles attitudes et sentiments identitaires ? Quels liens peuvent-ils avoir avec la situation « objective » du groupe en question ? Et, de façon plus complexe encore, comment établir scientifiquement que ces attitudes et sentiments sont vraiment les causes des choix linguistiques ? En fait, ces problèmes persistent

jusqu'à aujourd'hui (cf. Yagmur & Ehala, 2011), bien que l'affirmation de ces hypothèses ait beaucoup facilité l'analyse et l'appréhension de situations de contact de langues complexes et dynamiques. Dans un effort pour préciser les aspects de la réalité situationnelle d'un groupe minoritaire qui risquent de déterminer le sort de leur langue, ou même de l'identité en tant que membres de ce groupe dans sa totalité, Giles, Bourhis et Taylor (1977) ont isolé trois facteurs et les ont proposé comme les plus influents sur le comportement de maintien ou d'abandon (*shift*, dans le cas de la langue) d'une identité ethnolinguistique. Il s'agit du**e statut du groupe, de son importance démographique, et du degré de soutien institutionnel dont ils disposent**, ce qui est aussi articulé en termes du degré de pouvoir qu'ils ont sur les institutions qui peuvent garder, nourrir ou marginaliser une culture (cf. Landry, Allard & Deveau, 2007). Ceci est la base originale de la théorie de la vitalité ethnolinguistique (*Ethnolinguistic Vitality Theory*, VE).

Le statut du groupe comprend la richesse économique des membres du groupe, leur prestige dans l'histoire de la société, et la position sociale attribuée aux membres du groupe et à la langue du groupe (stigmatisation, valorisation, etc.). La démographie concerne le nombre de membres du groupe ou de locuteurs de la langue (la pertinence de cette distinction dépend du contexte), mais cela comprend aussi leur positionnement géographique (dans un même pays, une même province, etc.) et la proportion de leur population par rapport aux membres du groupe majoritaire. Le degré de soutien institutionnel implique la représentation formelle et informelle des membres dans les institutions de la nation, de la région, ou de la communauté. Pour un groupe minoritaire, cela signifie normalement le degré de liberté avec laquelle ils sont libres de parler leur langue d'origine à l'école, dans les lieux officiels, dans les commerces, et à l'église. La communauté minoritaire aura peut-être aussi ses propres institutions, comme une académie dédiée à sa langue, des musées, un ministère, etc. (Giles, Bourhis & Taylor, 1977). Ces trois facteurs sont conçus par les auteurs comme **ayant chacun une relation potentiellement étroite et de causalité avec la vitalité linguistique, et aussi, éventuellement, comme ayant un effet de causalité les uns sur les autres.**

Très peu de temps après, les chercheurs impliqués se sont rendu compte que ces trois facteurs, dits objectifs, ne suffisaient pas pour expliquer **le sort de langues différente dans des situations semblables**. On peut facilement penser au latin, qui bénéficie même encore aujourd'hui d'un

statut extrêmement favorable, et qui a toujours eu un soutien institutionnel international, riche et puissant, mais qui est tout de même une langue morte depuis longtemps. En même temps, il y a des langues qui ont été secrètement préservées pendant des périodes d'interdiction totale, comme le basque et l'irlandais en Europe. Il a donc fallu introduire une autre dimension. Dans les années 1980, Bourhis, Giles et Rosenthal (1981), ainsi que Allard et Landry (1986 ; 1994), ont cherché à définir les aspects de l'expérience subjective des membres d'un groupe qui feraient qu'ils tiennent à leur identité, ou bien qu'ils s'assimilent au groupe majoritaire. Ceci a conduit au développement d'un questionnaire de vitalité ethnolinguistique subjective (*Subjective Ethnolinguistique Vitality –questionnaire SEV*), un outil d'enquête qui produit des images quantitatives des représentations de la vitalité essentiellement relative entre deux groupes dans une même société. Cet outil vise à mesurer les attitudes comme la préférence pour une langue ou l'autre, la croyance qu'une des langues est plus efficace, et l'estimation, chez les répondants, de la longévité de chaque langue dans l'avenir.

L'étude d'Allard et Landry (1992), mené au Canada avec des francophones, a démontré que **les représentations subjectives de la situation de la langue minoritaire vis-à-vis de la langue majoritaire** étaient corrélées aux comportements clés pour le maintien d'une langue : à son utilisation dans des interactions quotidiennes et à sa transmission aux enfants de ses locuteurs. Sur la base de la théorie de l'orientation cognitive (Kreitler & Kreitler 1972, 1976, 1982), les chercheurs ont identifié des croyances qu'ils affirment être pertinentes pour les comportements. Cela les a conduit à réorienter les recherches non pas vers les structures officielles et publiques qui s'occupent des langues minoritaires (les politiques linguistiques), mais plutôt vers l'appréhension des expériences affectives et quotidiennes des populations qui seraient concernées.

Au cours de cette étude influente (Allard & Landry, 1992), quatre types de croyances ont été énumérées qui, dans ce cas, ont divisé la population francophone en deux groupes assez nets : ceux qui auront tendance à maintenir et transmettre la langue minoritaire, et ceux qui auront plutôt tendance à permettre le *shift* pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Une autre façon de dire cela est de parler des gens pour lesquels le bilinguisme (ou, dans le cas des Arméniens au Moyen-Orient, comme ailleurs dans le monde, le plurilinguisme) est additif, c'est-à-dire que l'acquisition

d'une langue ne mène pas à remplacer la pratique d'une autre langue, ni à perdre la compétence dans cette langue ; et ceux pour lesquels le bilinguisme/plurilinguisme est soustractif, où cela mène à la perte de la première langue, normalement dans un processus d'assimilation culturelle (Lambert, 1975). Selon l'analyse des auteurs, la vue subjective de la vitalité ethnolinguistique, telle qu'elle est encadrée par le questionnaire SEV, **prédit les comportements linguistiques des locuteurs.** Leur conclusion est que les appuis sous la formedes trois facteurs de statut, démographie et soutien institutionnel agiront sur les comportements des locuteurs - c'est-à-dire qui sont les facteurs décisifs du sort d'une langue minorée- en fonction des représentations qu'ont les locuteurs de la présence et de l'efficacité de ces trois éléments.

Les **quatre types de croyances** sont :

- Les croyances générales (*general beliefs*),
- Les croyances normatives (*normative beliefs*),
- Les croyances personnelles (*personal beliefs*),
- Les croyances liées aux objectifs (*goal beliefs*).

Les croyances générales, qui concernent la société et l'expérience que le locuteur a de la société, sont au nombre de quatre. L'avis des locuteurs est recueilli sur la vitalité présente des langues (ou identités de groupe) en question, ainsi que sur la vitalité future qu'ils perçoivent pour chaque langue. Ils répondent aussi sur leurs expériences des modèles sociaux, c'est-à-dire les personnalités connues et respectées dans leur communauté qui parlent la langue en question. Au plan social, on recherche également une croyance qui est considérée comme « normative » : celle qui concerne la légitimité de la vitalité des langues. Il s'agit de la vitalité que la langue devrait avoir, mérite d'avoir, ou est officiellement soutenue afin d'avoir, selon l'appréhension du répondant. Il y a des cas où une langue est en déclin rapide, mais les mêmes locuteurs qui la laissent sortir de leurs répertoires pratiqués sont passionnés par l'idée de son maintien ou de sa revitalisation (cf. Sallabank, 2003, 2010, 2013), et d'autres cas où une langue est encore très répandue dans son usage, mais où les locuteurs eux-mêmes n'y attribuent pas une grande valeur, et peuvent même agir contre son maintien (cf. Hoffman, 2006 ; May, 2003 ; Mufwene, 2004). **Les divergences entre la vitalité présente, future, et légitime peuvent donc brosser un**

tableau très intéressant d'une communauté et des différences entre communautés ayant des langues minoritaires.

Les croyances qui concernent l'individu, quelles que soient les dynamiques de la société autour de lui, se répartissent aussi entre représentations de faits objectifs, et les états de fait désirés. Une première question est la valorisation de la langue en question, ce qui peut être implicite ou explicite chez la personne interrogée. Étant donné la disponibilité et la possibilité d'accès à des ressources pour apprendre et utiliser la langue en question, la valorisation implique une disposition favorable de la part du répondant au fait d'apprendre (ou « maitriser ») et employer la langue. Les auteurs lient la question de la valorisation aux contextes et expériences institutionnels, ce qui implique une certaine robustesse de supports institutionnels pour permettre une forte valorisation, et donc nous pouvons remarquer que **même les enjeux qui sont limités à l'expérience de l'individu dépendent, dans une certaine mesure, des enjeux objectifs**.

Ensuite, le sentiment d'appartenance est important, et ici nous parlons à la fois de l'identité du groupe et du rôle de la langue dans les expériences subjectives de l'appartenance. Il y a des cas dans lesquels le fait de parler la langue d'origine du groupe ne joue pas de rôle significatif dans la perception d'une personne comme membre de ce groupe, et elle peut donc profiter de son appartenance sans devoir connaître la langue (cf. Nagel, 1994), tandis que dans d'autres cas- et nous verrons plus bas que c'est généralement le cas des Arméniens de Beyrouth (section 4.1.4), le fait de parler la langue qui distingue un groupe est constitutif de la définition du groupe, et celui qui ne la parle pas se situe au-delà d'une barrière qui peut empêcher son accueil dans le groupe, par au moins une partie de ses membres. Mais quelle que soit **la dynamique d'inclusion et d'exclusion dans le groupe**, une autre dimension s'ajoute à cette question, le désir d'appartenir au groupe. Ceci est défini entièrement par l'individu et il est, nous pouvons facilement le deviner, largement influencé par les dynamiques de la société qui donne une valeur et des représentations stéréotypées aux membres du groupe (cf. Blackledge, Creese, Baraç, & Bhatt, 2008 ; Castellotti & Moore, 2002 ; Deusen-Scholl, 2003 ; Henze & Davis, 1999 ; Kondo–Brown, 2005).

La dernière question qui renvoie aux faits objectifs, du point de vue de l'individu sur sa propre vie, est nommée par les chercheurs « l'efficacité personnelle », c'est-à-dire l'efficacité de l'acquisition de la langue pour l'individu. Il s'agit de son avis sur l'utilité de la langue en question dans la vie qu'il s'attend à mener. S'il n'en anticipe pas d'utilités sociales, professionnelles ou scolaires, il ne sera pas très susceptible de vouloir maitriser ou maintenir la langue. De même, le degré de compétence et le type de bilinguisme que cherche l'individu seront généralement déterminés par les domaines dans lesquels il compte pouvoir employer la langue. Les chercheurs distinguent ce type de croyance de la question des buts et désirs (*goals and desires*) personnels de l'individu, en ce que l'efficacité sera normalement façonnée par la diglossie de la société, tandis que les buts et désirs de l'individu (devenir prêtre, par exemple, ou étudier de l'histoire ancienne) peuvent être tout à fait idiosyncrasiques, tout en influençant les comportements linguistiques au même degré. Les chercheurs considèrent que **ces représentations seront à la fois influencées par la compétence dans la langue minoritaire, et l'influenceront à travers des attitudes** envers la langue. Mais encore plus pertinent sera le réseau de contacts linguistiques (INLC[6]) dont dispose chaque locuteur, ce que Deveau, Landry et Allard (2006) appellent le « vécu ethnolangagier ». C'est-à-dire que les expériences des contacts sociaux qui emploient ou n'emploient pas la langue minoritaire influencent le degré auquel un individu emploiera cette langue, et le locuteur, à son tour, sera un contact pour d'autres personnes et aura une influence sur leurs comportements. Gilbert, *et al*. (2005 : 53) ont décrit cet aspect cyclique de la théorie VE :

> « Le modèle prévoit une réciprocité presque inévitable entre le social et le psychologique. Si les causes les plus proximales du comportement sont psychologiques, celles-ci ont été façonnées par le vécu qui à son tour est tributaire de l'environnement social. »

La scolarisation en langue minoritaire permettrait à l'individu d'accéder à un réseau de contacts autre que sa famille et son quartier, et qui valorisera la langue en question. En même temps, la compétence qu'il ne peut pas acquérir hors de l'école à cause d'une exposition insuffisante à cette langue sera acquise à l'école et sera, en principe, susceptible de transformer ses réseaux de contacts pour utiliser plus largement la langue plus tard dans la vie. Ces auteurs conservent donc

[6] *Interpersonal Network of Linguistic Contacts*

un espoir dans l'impact de l'école, bien qu'ils soient conscients du pouvoir des pressions sociales.

> « *It may be difficult to modify the structural variables that are the basis for the objective ethnolinguistic vitality of a community at the sociological level, but it may be possible, through effective educational programs, to change the subjective ethnolinguistic vitality of both minority & majority group individuals. Minority group individuals, when schooled in their first language, can acquire strong personal beliefs that may foster language maintenance even in low ethnolinguistic vitality conditions*. » (Allard & Landry, 1992 : 192-193)

Les deux idées, à savoir a) que la VE subjective, telle qu'elle est mesurée par le questionnaire SEV, est fortement corrélée aux trois facteurs « objectifs », tels qu'ils sont mesurés par ces chercheurs, et b) que **la scolarisation a une influence significative sur la vitalité subjective,** ont été soutenues par l'étude de Kraemer et Olshtain (1989) concernant de jeunes Israéliens. Un groupe de jeunes arabes (arabophones) et un groupe de jeunes juifs (hebréophones), tous élèves des écoles secondaires, ont rapporté des représentations de la vitalité subjective des deux groupes qui s'accordaient avec les estimations respectives des chercheurs de la vitalité objective des deux groupes. Les chercheurs ont fait cependant certaines remarques qui seront plus pertinentes plus tard dans l'évolution de la théorie, et qui sont aussi saillantes pour notre étude concernant les Arméniens. D'abord, alors que le groupe majoritaire (les hebréophones), a mis l'emphase sur les différences entre les groupes et leurs vitalités perçues, le groupe minoritaire (les arabophones) a plutôt souligné les aspects communs. Tandis que les niveaux de vitalité rapportés par les deux groupes reflètent surtout les aspects du facteur du statut des langues, le groupe minoritaire a démontré un rattachement à la langue pour des raisons identitaires qui dépassait son statut objectif, selon les chercheurs. La théorie a toujours noté qu'il y aura certainement des différences entre les membres d'un même groupe, issues de leurs expériences diverses dans la société. Et effectivement, les élèves juifs qui avaient étudié l'arabe à l'école ont témoigné d'une différence significative de leurs perceptions de l'arabe et des arabophones.

2.1.2 Quel role pour « l'identite » ?

Le cadre des trois facteurs objectifs, même enrichi des huit croyances subjectives, assume jusque-là que l'individu est rationnel, qu'il choisira son comportement linguistique de façon consciente, et que **ses motifs seront utilitaristes**. Même l'effort de Karan (2011) pour élargir le modèle des éléments pris en considération par le locuteur, en y ajoutant des motivations comme les emplois religieux et l'identité sociale, accepte a priori que l'individu en question cherche à profiter de ses propres comportements linguistiques. Son modèle s'appelle le « Modèle du bénéfice perçu » (*Perceived Benefit Model*, Karan, 2011). Néanmoins, la relation complexe entre l'identité et la VE a été demontrée par plusieurs études de la tradition ethnolinguistique, dont l'étude de Corbett (2012) est un exemple très clair. Alors que dix ans de violences entre les peuples du Darfour, schématiquement entre un peuple qui parle l'arabe et un qui parle le fur, a accru la menace que représente l'arabe pour la vitalité du fur, le fait que le conflit soit fondé sur une division ethnique a fait au contraire que l'emprise de la langue a augmenté, arrêtant ou peut-être même inversant le déclin de la langue fur qui était en cours. Comme Ehala l'avait déjà montré en 2011, le rattachement à une langue ou une identité de groupe peut augmenter ou céder en fonction des dynamiques intergroupes, c'est-à-dire selon le niveau de conflit ou de menace qui est ressenti par les membres d'un groupe donné (Ehala, 2011).

L'auteur concède que le questionnaire SEV produit des estimations de vitalité qui ressemblent de près aux estimations de la vitalité objective des groupes, surtout lorsqu'on considère plus d'un groupe ethnolinguistique dans une optique comparative, mais il conteste le fait que les représentations de vitalité prédisent des comportements linguistiques. Ehala (2011) ne nie pas le rôle de l'avantage dans les comportements éventuels, mais **introduit dans l'analyse des possibles motivations émotionnelles.**

> « *…it is likely that for each individual, their tendency to participate in [the] group's collective action is affected by both emotional and rational motivations, but the level of their commitment depends on the particular combination of these motivations. For example, people may contribute to the group goals because of the personal benefits they receive through the institutions and social networks of this group; or they may do so, because of (sic) non-compliance or freeriding would trigger sanctions; or they may do so because of [an] inner sense of duty caused by strong emotional attachment to the group*

and its goals. It is evident that strong emotional attachment may cause a very strong commitment – to the extent (sic) of sacrificing their lives for the group. » (Ehala, 2011: 93)

Au-delà des facteurs de vitalité objective et des représentations qu'en ont les membres d'un groupe, Ehala affirme que les groupes peuvent être divisés en deux catégories : **les groupes à identité « chaude », et ceux à identité « froide ».** L'identité « froide » signifie un attachement émotionnel plutôt faible chez la majorité des membres, qui s'affilient au groupe au niveau cognitif, mais pour qui cette identification n'a pas grande signification pour leur image d'eux-mêmes, ni grande influence sur leur vie quotidienne. Ehala (2011) affirme que dans ces circonstances, l'appartenance au groupe est probablement motivée par des bénéfices rationnels, comme un accès à des ressources ou une identité sociale clairement identifiable. En revanche, une ethnicité « chaude » témoigne d'un haut degré d'émotion et donc d'attachement au groupe. L'état « chaud » est produit par les discours, par l'activation de sentiments partagés entre les membres du groupe, ce qui arrive le plus souvent dans des conditions de conflit, avec l'apparition d'une menace physique ou symbolique. Que la menace soit réelle ou non, son caractère de menace contre le groupe et l'identité entière doit obligatoirement être construit au moyen du discours (Ehala, 2011). A ce moment-là, le statut du groupe est interprété, au moins en partie, de façon affective et non plus cognitive. L'auteur propose que les dimensions du statut qui peuvent être réévaluées à ce moment-là sont quatre : l'importance relative du groupe, la discordance entre les ethnicités, le degré d'utilitarisme par rapport au traditionalisme du groupe, et la distance entre le groupe et d'autres ethnicités. Il suggère encore que les phénomènes d'activation ethnique que nous reconnaissons tous, comme des prises de pouvoir répressives, peuvent parvenir d'une augmentation extrême de sentiments d'identification et de supériorité, alors qu'une chute extrême de vitalité perçue peut déclencher une « cascade » de phénomènes d'assimilation, lorsqu'un manque de confiance dans la vitalité future du groupe incite les membres du groupe à penser qu'il vaut mieux abandonner l'identité avant que le groupe ne disparaisse (voir section 3.5).

Le « réchauffement » d'une identité ethnique peut avoir un effet bénéfique du point de vue du maintien de cette identité, comme le démontre le cas de Darfour. Du même coup, Ehala signale que ce n'est pas du tout une solution simple aux problèmes des groupes menacés par le déclin.

Hormis les risques évidents que peut causer l'augmentation des sentiments de différence, qu'ils soient des sentiments de supériorité ou d'infériorité, et les conséquences terribles qui peuvent découler des conflits ethniques, même des tensions qui n'aboutissent pas à des violences peuvent nuire aux conditions économiques et démographiques de telle sorte que les membres du groupe s'éloigneront au fil du temps des sources des tensions qui ne débouchent pas sur des violences peuvent nuire aux conditions économiques et démographiques de sorte que les membres du groupe s'éloigneront au fil du temps des sources des tensions. Selon Ehala, **les membres centraux du groupe, ceux qui peuvent s'investir dans l'attisement (**l'intensification) **des sentiments identitaires, auront en même temps tendance à générer un durcissement des « frontières » du groupe, demandant certaines démonstrations d'appartenance sous peine d'exclusion**. Nous verrons plus bas (section 4.1.4) que les discours d'exclusion peuvent être une épée à double tranchant. Surtout, un état « chaud » qui se caractérise par une obsession de la tradition et de l'histoire, et qui mène alors à un rejet discursif de toute modernité, amènera le groupe à l'exclusion de la société, ce qui conduira au fait que l'adhésion au groupe sera trop coûteuse pour un grand nombre de personnes (Ehala, 2011 : 99).

Tout de même, la contribution de cette optique, dans laquelle **l'implication de soi dans les activités d'un groupe fluctue en fonction du contexte discursif et comparatif,** remet en cause des éléments fondamentaux de la théorie. Au plan méthodologique, le chercheur doit se poser la question de nouveau : qu'est-ce qui est mesuré par le questionnaire SEV ? Il y a deux presuppositions essentielles sur lesquelles se fonde l'utilité de la méthodologie : d'abord, le fait que le degré d'identification puisse être mesuré, à un moment donné, dans le contexte d'une étude, et que cela soit une indice pratique du niveau d'identification de l'individu dans un autre moment et contexte, dans le futur ; et ensuite que la représentation de la vitalité du groupe ait un lien étroit avec les comportements sociaux et linguistiques.

Au moment de l'élaboration du questionnaire, les chercheurs (Bourhis, Giles, & Rosenthal, 1981) visaient à ce qu'il mesure les perceptions subjectives que les membres d'un groupe ont du statut de ce groupe au niveau des trois piliers de statut comparatif. Les trois piliers qui soutiennent la vitalité d'une langue sont, selon la théorie, son statut public dans la société, la situation démographique des locuteurs, et le contrôle institutionnel que ces derniers ont. Mais déjà en

1982, Husband et Khan ont affirmé que ces trois enjeux étaient trop généraux et ne pouvaient pas permettre de bien appréhender chaque situation de groupe minoritaire (Husband & Khan, 1982). Un problème plus immédiat a été présenté plus tard par Abrams, Parker et Giles (2009). Dans leur étude, le questionnaire a démontré une bonne fiabilité, mais pas une validité pour les trois piliers de vitalité objective. C'est-à-dire que le questionnaire peut découvrir les représentations de la vitalité d'un groupe ethnolinguistique chez les membres de ce groupe et d'autres, mais il ne vérifie pas l'hypothèse que la vitalité subjective serait corrélée à la vitalité objective, dans sa définition tripartite.

Trois études (Gilbert, et al, 2005 ; Gilbert & Langlois, 2006 ; Yagmur, 2011) ont plus récemment essayé d'ajouter des nuances aux enjeux qui sont pris en considération dans l'évaluation de la vitalité objective et future d'un groupe, notamment pour les minorités linguistiques. En étudiant les communautés francophones au Canada, ces études ont toutes mis en évidence que **plusieurs aspects de l'organisation territoriale ont une influence sur la vitalité de ces communautés qui ne peut pas être ignorée.** Gilbert, et al. (2005) proposent un modèle permettant de prendre en compte plusieurs états de fait liés à la géographie et qui ont des répercussions sur la vitalité, et encore une fois ce modèle est tripartite. Ils reconnaissent une composante individuelle, une composante communautaire, et une composante environnementale. C'est la composante environnementale qui s'écarte notamment des trois piliers de vitalité objective proposés auparavant :

> « Il s'agit de cet ensemble d'éléments du milieu, …qui encadrent les pratiques individuelles et collectives et qui les rendent possibles : la population, son poids démographique et son profil démographique et socioéconomique, dans ses dimensions spatiales notamment - c'est ce que traduit l'idée d'organisation -; les institutions mises en place dans les divers champs de la vie collective et les entreprises, elles aussi localisées dans l'espace, les services qu'elles offrent aux francophones et leur engagement envers le fait français et l'épanouissement des communautés francophones ; le statut du français et de la communauté qui le parle, tel qu'il se traduit formellement dans le droit et les lois, plus informellement dans le prestige attaché à la langue et les représentations qu'on se fait de son utilité, tant au sein de la minorité que de la majorité; enfin l'enracinement de la population francophone et de ses organisations, et l'appartenance qui en découle, éléments

de durée qui caractérisent aussi le milieu des individus et de la communauté à laquelle ils appartiennent. » (Gilbert, et al, 2005 : 57)

Dans une comparaison des communautés francophones dans trois villes du Canada, Gilbert et Langlois (2006**) montrent encore que la densité des membres de la communauté et la proximité de leurs domiciles avec les institutions communautaires sont pertinentes pour la vitalité relative** de chaque communauté, ce qui manque dans le modèle original. Ils montrent aussi que le lieu de l'école par rapport au domicile d'une famille, ainsi que l'âge et le niveau d'éducation des parents jouent un rôle dans le choix d'une école (les écoles étant classées selon le profil linguistique qu'elles offrent), et donc la géographie a des effets sur la vitalité à plusieurs niveaux (voir la section 4.3).

Le modèle de Gilbert, et al. (2005) est en fait plus adapté à notre cas présent car il s'appuie sur une affirmation de relations étroites et réciproques entre l'individu, la vie communautaire, et les institutions propres au groupe. L'individu doit avoir accès à une vie communautaire où il peut développer les comportements qui soutiennent les liens et l'héritage du groupe. La participation aux institutions du groupe est la plus efficace quand elle produit des leaders qui animent et mènent la vie de la communauté. Il est clair aussi que **les interactions entre l'individu, sa vie en groupe, et les institutions avec leurs leaders doivent nécessairement évoluer avec le temps**. Sans cette caractéristique de dynamisme, la mondialisation, l'intégration d'une façon ou l'autre à la société majoritaire, et les différentes expériences des jeunes conduiraient à des écarts fatals entre les « piliers » de la communauté et ses membres, qui la font vivre. Alors que tous ces aspects de la vie commune échappent au modèle original de la vitalité objective, ils peuvent parfaitement être révélés par les sondages de vitalité subjective. Le questionnaire SEV n'a pas encore été modifié selon ces perspectives plus riches, mais on peut envisager que ce soit une interaction de cette liste élargie de facteurs qui soit le plus clairement ressentie et rapportée dans les sondages de vitalité subjective.

L'étude de Yagmur (2011) semble soutenir **la place importante des institutions non-officielles et de la densité communautaire dans la vitalité ethnolinguistique.** Elle compare des communautés d'immigrants turcs en Australie, en France, en Allemagne et aux Pays-Bas. Malgré

le fait qu'ils n'ont aucune reconnaissance ou support officiels dans tous ces contextes, les membres de chaque communauté turque démontrent un maintien fort de leur langue et de la solidarité du groupe. Yagmur (2011) identifie les institutions religieuses comme des acteurs clé dans chaque contexte, organisant et mobilisant les membres de la communauté. En même temps, cela est favorisé par le fait qu'un grand nombre des immigrants turcs résident dans des quartiers avec leurs compatriotes, par conséquent leur proximité nourrit non seulement l'activité des institutions, mais aussi la vie du quartier, ce qui fait que la pratique et la fonction appartenance-sociale du turc persistent dans l'expérience immédiate quotidienne d'un grand nombre d'immigrants et de leurs enfants et petits-enfants. Nous reviendrons sur le sujet du quartier (voir la section 2.2), mais il est à noter que les quartiers dont parle l'auteur sont identifiables comme des quartiers de la classe ouvrière.

Même enrichie de toutes ces innovations, la théorie prête encore le flan à quelques doutes concernant les deux suppositions fondamentales que nous avons mentionnées. Est-il vrai que la perception subjective de la vitalité de la langue (ou d'une identité communautaire) se traduit en sentiments de « loyauté » chez le répondant ? Est-il vrai que les sentiments de solidarité et de fidélité à une langue ou à sa communauté de locuteurs fait que le répondant s'engage activement dans le maintien de cette langue ? Poser ces questions, c'est poser la question essentielle : **est-ce que nous pouvons apprendre quelque chose sur la vitalité linguistique à partir de cette méthodologie** (vitalité objective, vitalité subjective) ?

D'un côté, Clément et Noëls (1992) ont démontré au moyen d'une étude portant sur des étudiants universitaires venant des groupes majoritaire et minoritaire au Canada, que **l'identification est un processus qui dépend énormément du contexte et qui n'est ni simple ni figé.** Non seulement l'identité qu'assumaient les participants à l'étude variait avec la situation dans laquelle ils étaient mis, mais leurs expériences d'interactions intergroupes précédentes jouaient également un rôle. Les étudiants d'origine francophone étaient conscients des forces externes qui dictaient le choix de la langue (langue officielle, profil linguistique de l'interlocuteur, etc.), et se sont distingués par leur niveau de conscience du maintien de leur langue. Les locuteurs de l'anglais n'avaient pas autant de conscience des différences de vitalité entre les groupes, et moins de solidarité entre eux. De ce fait, il leur arrivait moins souvent de chercher un moment pour «

repousser » la dominance de l'autre groupe dans une situation donnée. Les francophones sont majoritaires dans le contexte de la province, mais l'histoire de la conscience de leur statut minoritaire au Canada fait qu'ils sont plus susceptibles d'agir en faveur de leur langue d'origine que les locuteurs de l'anglais. Ces facteurs mènent les chercheurs à proposer une vue de l'identité comme une chose « située » dans un contexte multidimensionnel et pas facilement prédite.

Dire que l'identification c'est une chose situationnelle et flexible, ce n'est pas dire que les identifications à un groupe ethnique n'existent pas, ou ne sont pas pertinentes. Non, « l'ethnicité existe, » et elle « constitue un fait social qu'on a intérêt à reconnaitre et à appréhender, dans ses dimensions objectives et subjectives », nous rassure Juteau (1996 : 97). Nous pourrions préciser : reconnaître le besoin de comprendre ces identifications comme issues de dynamiques sociales historiques. Et parmi toutes les dynamiques qui peuvent y contribuer, Juteau (1996), en suivant Weber (1971), souligne les iniquités de pouvoir économique qui, de plusieurs façons, par plusieurs moyens, façonnent les relations à la société et provoquent différentes stratégies d'identification. En relation avec les conditions socioéconomiques qui donnent lieu, à l'origine, à la formation de cette solidarité, **les frontières de la collectivité auront des définitions internes autant qu'externes**. C'est-à-dire qu'il y aura des attributs qui seront exigés de tous ceux qui seront acceptés comme membres, et des attributs qui seront suffisants pour éliminer d'autres personnes. Mais au lieu d'être des faits objectifs, ou des caractéristiques primordiales uniques quelconques, les attributs saillants seront liés, parfois de façon indirecte, aux conditions de possession et dépossession qui ont donné lieu au désir de se définir. Le processus de créer ce qui peut sembler être une communauté naturelle et ancienne, mais qui est toujours un processus dynamique et continu, est appelé par Weber la « communalisation ». Alors quand nous trouvons qu'une identification avance et recule selon l'environnement social, émotionnel, politique, économique, historique et éducatif, nous témoignons du dynamisme de la communalisation. Nous verrons un exemple pertinent de la communalisation dynamique dans la section 4.1.4.

Un autre élément de ce processus qui peut sembler évident (Yagmur & Ehala (2011) l'ont aussi suggéré) mais qui passe presque toujours inaperçu dans la littérature, est explicité par Hogg et Reid (2006), dans leur élaboration du processus de développement de normes dans un groupe. Ils soulignent le rôle des personnages publics, des leaders, des acteurs centraux dans un groupe, qui

ont une influence disproportionnée sur l'évolution des normes. Ils affirment que l'identification à un groupe se fait à travers des idées prototypiques de ce que ce groupe « signifie », ou de ce que représentent ses membres. La formulation de cette idée consiste en l'image de quelqu'un, dans une situation donnée, qui semble illustrer les attributs de ce groupe en général. Les catégories sont construites mentalement sur des attributs imprécis, suffisant à distinguer une catégorie des autres, et elles simplifient le monde social en exagérant les traits communs entre un groupe et les différences entre un groupe et d'autres. Cette représentation cognitive permet de penser les groupes comme des entités bien définies, comme dotés d'*entitativity* :

> *« Entitativity—the property of a group that makes it appear to be a coherent and distinct entity that is homogeneous and well structured, has clear boundaries, and whose members share a common fate.* » (Hogg & Reid, 2006 : 10)

La personne envisagée, prototypique, sera souvent la synthèse d'un ensemble de personnages les plus connus du groupe, et ceux qui représentent le groupe dans la sphère publique. Selon cette image un certain nombre de personnes décideront de leur niveau d'identification au groupe. **Les normes du groupe généreront des prototypes ainsi** que les frontières dont a parlé Juteau.

> « *The fundamental insight of this approach is that individuals cognitively represent group norms as category-defining group prototypes that capture meaningful context-dependent similarities within and differences between groups. Social categorization of self and others causes us to assign self and others the attributes of the relevant in- or out-group prototype. In this way, people internalize group norms as prototypes that govern their perception, attitudes, feelings, and behavior—they behave group normatively. Thus, norms are not fixed properties of social groups; they are context dependent and fluid representations that best capture the group in the context of other groups. Because norms map out the contours of groups, people in one group generally share their prototype of their own group and relevant other groups*. » (Hogg &Reid, 2006: 23)

Ici, nous retrouvons le facteur des modèles sociaux de la théorie de la vitalité ethnolinguistique, qui contribue aux attitudes vis-à-vis du groupe et de sa langue. L'on construit ainsi des images d'autres groupes, mais aussi du sien. Le niveau d'identification de la personne, quand il est très élevé, conduit à des comportements conformes à l'image, car une personne qui s'identifie

fortement à un groupe agira plus souvent en conformité avec les normes de ce groupe (Hogg & Reid, 2006). Gao, Schmidt et Gudykunst (1994) proposent que les personnes qui ressentent une identification très forte à un groupe perçoivent la vitalité de ce dernier comme étant plus haute. D'autres études suggèrent, au contraire, que le fait d'être plus engagé avec la vie communautaire d'un groupe peut faire que l'on ait une image plus réaliste (pessimiste) de sa vitalité (Hogg & Rigoli, 1996), et que la perception d'une menace accrue peut renforcer l'identification à un groupe et engendrer une augmentation des comportements favorisant sa persistance (Corbett, 2012). Dans tous les cas, mesurer le niveau d'identification à un groupe, et savoir s'il est suffisamment élevé (et quand, dans quels contextes) pour motiver des comportements en faveur du maintien de la vitalité ethnolinguistique est une tâche presque impossible. Pour cette raison, nous nous trouvons dans un domaine très fluide et complexe. Le modèle des facteurs qui influencent les attitudes envers la vitalité d'un groupe ou sa langue semble refléter les éléments saillants, mais **la méthodologie semble contestable quant à la connexion entre les attitudes et le comportement.**

Malgré sa très grande valeur heuristique, la théorie VE aurait pu connaître plus de développements en 30 ans (Yagmur & Ehala, 2011). Un des obstacles a été le fait que sa base des trois « piliers », bien que souvent reconnue comme inadéquate (cf. Husband & Khan, 1982 ; Yagmur, 2011), ne s'est pas avérée systématiquement falsifiable. D'autres aspects de ses contributions ont une pertinence importante, non seulement dans le domaine du maintien des langues, mais aussi pour les questions de communication interculturelle, d'assimilation et d'acculturation, et pour l'étude de l'influence des medias. Il semble qu'une arborescence est suggérée pour les études dans ce domaine : de l'un côté, les études quantitatives qui peuvent employer le questionnaire SEV ou d'autres moyens (recensement, observations d'interactions), et de l'autre côté, **les études qualitatives qui approfondissent le sens des attitudes rapportées et analysent les comportements linguistiques dans des contextes ethnographiques pour enrichir l'image de la vitalité comme processus communautaire**. Sous la branche des études qualitatives on peut trouver des études comme la présente, qui se focalisent sur un lieu ou un domaine de la vie (ici l'école/l'éducation), pour comprendre ses interactions avec les dynamiques de la vitalité. Pour ce sujet, les études VE ont apporté un ensemble important de connaissances

pour comprendre le rôle réel et potentiel de l'école dans le maintien d'une langue, et les dynamiques de l'engagement des parents.

2.1.3 Quel modele pour les programmes educatifs ?

Certes, la première question de tout militant, de tout comité, de toute communauté qui désire protéger sa langue minoritaire, ou qui aspire à la revitaliser sera : « quelle forme de programme doit-on construire pour que notre langue soit effectivement renforcée par l'éducation ? ». Sur ce point, ce n'est pas seulement les études sur la vitalité ethnolinguistique qui offrent une réponse ferme à cette question, mais le domaine de l'acquisition des langues en général (section 2.5) soutient **un maximum d'immersion dans la langue cible**.

À titre de comparaison, **le Canada francophone a produit deux modèles**, dont la différence met en évidence la spécificité du modèle de l'immersion. Il existe des écoles « bilingues », où le français est une langue enseignée et, en même temps, une langue d'enseignement, mais le temps est reparti entre le français et l'anglais. Le pourcentage de l'horaire qui est « en français » peut varier, mais typiquement c'est 50/50 (Deveau, Landry & Allard, 2006). L'alternative est le modèle de « l'école française », où l'anglais (la langue dominante) est seulement enseigné en tant que langue, et n'est pas une langue d'enseignement. Les activités de l'école ne sont pas réparties entre les deux langues ; le français sert de base linguistique pour toute l'école. On peut dire que le français au Canada est une langue minoritaire qui est plutôt privilégiée par comparaison, mais néanmoins la dominance de l'anglais se montre dans la majorité du Canada, même à l'école française (Sweeney, 2013). De même, au pays basque, la force de la langue majoritaire qu'est l'espagnol dans la société influence les attitudes et les compétences des élèves à un degré mesurable, même quand ces élèves sont inscrits dans des écoles basques (Cenoz & Valencia, 1993). Cependant, le fait d'étudier la langue minoritaire à l'école a des effets significatifs sur les attitudes envers cette langue et sa vitalité, même pour les élèves majoritaires qui maitrisent malgré tout mieux leur propre langue (Cenoz & Valencia, 1993 ;Kraemer, & Olshtain, 1989).

Cet effet est le plus fort quand ils passent plus de la moitié de leur temps à l'école immergés dans la langue minoritaire (Landry & Allard, 1993).

"*In ethnolinguistic minorities, both the family and the school have an important role to play in the formation of beliefs which will favor first language learning and maintenance. These beliefs can be nurtured, if we seek to promote an additive form of bilingualism, while also nurturing beliefs conducive to second language learning. It may be difficult to modify the structural variables that are the basis for the objective EV of a community at the sociological level, but it may be possible, through effective educational programs, to change the subjective EV of both minority and majority group individuals. Minority group individuals, when schooled in their first language, can acquire strong personal beliefs that may foster language maintenance even in low EV conditions."* (Allard & Landry, 1987: 192-193)

L'expérience de **l'éducation immersive peut aider à former des attitudes qui soutiennent les pratiques de maintien**, même là où l'appréhension de la vitalité de la langue est dominée par son déclin. Cela peut encore motiver l'engagement dans la pratique et la transmission de la langue. Hogg et Rivoli (1996) ont trouvé que chez les australiens d'origine italienne, les expériences institutionnelles ont eu une grande influence sur les pratiques linguistiques, et ont pu surmonter l'influence de la société et du réseau individuel de contacts linguistiques (INLC). Ceux qui ont compris que l'italien est très en danger, et qui expriment une identification très forte au groupe, ont été les plus susceptibles de s'engager pour défendre la vitalité de la langue, selon ces chercheurs. D'autres études ne sont pas d'accord sur la puissance relative de l'école, mais trouvent aussi qu'une conscience active du déclin, en combinaison avec des supports suffisants pour la compétence linguistique, peut mener à des comportements de maintien ou même de revitalisation (Clément et Noels, 1992 ; Hogg & Rigoli, 1996). On pourrait penser, en regardant le modèle de la vitalité subjective (Allard & Landry, 1986), que la représentation d'une baisse vitalité présente ou future soit une cause de l'abandon de la langue, mais il existe des indices qui montrent que le contraire peut être vrai.

Allard et Landry (1993) mettent l'emphase sur l'importance de ce type **d'éducation immersive dans la langue minoritaire pour les membres des deux groupes : minoritaire et majoritaire.** Pour les élèves minoritaires, l'exposition à la langue de façon immersive rend possible un niveau de compétence linguistique qui sera nécessaire s'ils veulent pouvoir s'engager dans son maintien, en la parlant dans des contextes sociaux, familiaux, et, là où ils auront la possibilité,

professionnels. Surtout pour la transmission aux enfants, un certain niveau de confort avec la pratique de la langue quotidienne (et non seulement formelle ou académique) sera obligatoire.

Le modèle du programme immersif a été introduit au Canada pendant les années 1970, pour l'enseignement du français à des élèves de la majorité anglophone. Leurs expériences ont démontré que les élèves majoritaires peuvent atteindre **un niveau élevé de compétence dans la langue minoritaire sans perte significative de compétence dans la langue majoritaire** (Cummins, 1981b, 1981c, 1983, 2000 ; Landry & Allard, 1992 ; voir section 2.1.3). Le résultat, qui n'est pas surprenant, est que les compétences des élèves ainsi éduqués sont les plus élevées dans le domaine « cognitif-académique », avec les domaines sociaux, intimes, etc. moins développés. Landry, Allard et Deveau (2007) avancent, donc, le modèle des « écoles françaises » au Canada, qu'ils appellent le modèle de l'autonomie culturelle, qui s'adresse non seulement à l'école, mais aussi à son contexte sociogéographique. Ils suivent Landry, Deveau et Allard (2006) dans la vision de l'identité collective comme définie par trois éléments ; la légitimité idéologique, la proximité sociale, et l'intégralité institutionnelle. Tout comme les idéologies qui ne valorisent pas le futur de la langue peuvent nuire aux comportements de maintien, le fait qu'un groupe de locuteurs habitent loin les uns des autres peut empêcher qu'ils aient suffisamment d'opportunités pour pratiquer la langue et engendrer l'identification à celle-ci dans la vie quotidienne. La notion de l'intégralité institutionnelle est concernée par le degré de contrôle qu'ont les membres du groupe, et le potentiel de l'influence de ces institutions, qui est aussi limité par la proximité des locuteurs avec les institutions. Leur modèle répond, plus ou moins, aux appels de Gilbert et al. (2005) pour la prise en compte des éléments de la géographie, ainsi qu'aux objections de Landry & Allard (1993) et Heller (1995) que les institutions ne soient pas en soi, même en leur adjoignant un statut protégé officiel et une population importante, suffisantes pour déterminer le sort de la vitalité d'une langue.

Le **modèle de l'autonomie culturelle** peut être reconnu comme une vision utopique des minorités linguistiques, vivant dans leurs propres milieux sociogéographiques, avec une gamme d'institutions culturelles/linguistiques sous leur contrôle, et un accord sur la valeur de leur langue qui imprègne la société en général. Mais sur plusieurs points importants, les auteurs reconnaissent qu'ils sont en harmonie avec Fishman (1989, 1990, 1991, 2001). C'est en fait ce

dernier qui a forgé le terme « autonomie culturelle » (*cultural autonomy*), et qui a proposé que la vitalité d'une langue dépende de ses domaines d'usage, surtout chez les jeunes. Pour Landry, Allard et Deveau (2007) comme pour Fishman, c'est le désir d'assurer l'avenir d'une langue- et non seulement la demande de reconnaissance ou de droits à la scolarisation de ses locuteurs dans cette langue- qui pousse le développement d'un cadre pratique pour la vitalité. Là où Fishman parle du croisement du foyer, de la famille, du quartier et de la communauté (*home-family-neighborhood-community nexus*), ces auteurs parlent de la proximité sociale, qui permet non seulement une socialisation élémentaire dans la langue minoritaire, mais aussi les bases nécessaires pour le développement d'une identité liée à la communauté et à la langue.

> « *The social proximity component is very similar to the ''home-family-neighborhood-community'' nexus described by Fishman… This component provides not only primary socialization in the mother tongue, but also the basis for identity development. Recent research has clearly shown that it is language usage and cultural experiences in the private social domains that are most strongly related to ethnolinguistic identity… This component is called social proximity because it connotes the need for optimal territorial concentration of the community in order to create ''solidarity'' domains of language use... It also suggests, as proposed by Gilbert and Langlois (2006), that the minority populations should reside in close proximity to their cultural institutions to create a more viable ''milieu'' that fosters ethnolinguistic vitality.* » (Bourhis & Landry, 2008: 194)

Les auteurs sont d'accord avec Fishman pour dire que ces milieux ont l'effet le plus puissant sur l'identité ethnolinguistique dans la majorité des cas. Mais ils se distinguent de Fishman par le fait qu'ils incluent l'école dans ce cadre, tout en concédant que les familles auront tort de trop dépendre de l'école pour la socialisation en langue minoritaire et de faire moins d'efforts au foyer (Landry, Allard & Deveau, 2007 : 148). Ils citent Fishman en reconnaissant que **l'école ne peut que soutenir, et non remplacer, le foyer/la famille**, car l'école ne transmet pas la langue première/maternelle de l'enfant.

> « *Let us remember that schooling comes after (not before) mother tongue transmission has already transpired. Its role in RLS is dependent on its ability to connect back with and reinforce the X-ish family-home-neighborhood-community nexus in a supportive fashion, while children are still impressionable.* » (Fishman 1991 :103)

Le contrôle des écoles fait, néanmoins, partie du modèle de Fishman (2001), sous la forme d'une étape entre la revitalisation de la langue en famille, et dans les fonctions officielles du gouvernement. Il est donc important de noter que ce que propose ce groupe de chercheurs n'est pas des programmes qui « reconnaissent » la langue minoritaire, qui intègrent son enseignement dans le cursus général des écoles pour les élèves de la minorité, ni même qui enseignent la langue comme une langue « étrangère » ou L_2 dans les écoles en langue majoritaire. Ce qui est proposé, ce sont **des écoles propres à la communauté minoritaire**, où la langue minoritaire sert de base linguistique et de langue dominante dans tous les domaines, et où peuvent étudier les élèves qui viennent des deux groupes minoritaires comme majoritaire.

Pour Landry et Allard (1992), l'efficacité potentielle de l'école porte essentiellement sur sa capacité à construire un réseau personnel de contacts linguistiques (INLC) pour l'élève. Les chercheurs ont trouvé que les élèves anglophones au Canada qui ont étudié dans des écoles francophones n'ont pas pratiqué la langue française autant que nécessaire pour maintenir leur maîtrise parce que leurs milieux sociaux, intimes, et professionnels restent dominés par des anglophones, et leurs contacts francophones étaient plutôt limités à l'école. Le réseau de contacts est une force puissante pour plusieurs raisons interreliées. D'abord, le réseau fournit des opportunités pour parler et entendre la langue dans une gamme de situations qui est bien plus large que le domaine de l'école. Les interactions hors l'école sont aussi plus souvent équilibrées entre les participants (voir discussion dans la section 2.5.3), et donc donnent plus d'opportunités de s'exprimer que les interactions scolaires, qui souvent mènent à une bonne compréhension de la langue (surtout dans ses domaines formels) mais une maîtrise inférieure de la production. Après tout, **c'est la compétence productive dans la langue qui rend possible la transmission aux enfants dans la famille**. Mais au-delà, le réseau rend le locuteur conscient de la vitalité de la langue, et lui donne une raison pour l'apprendre et la pratiquer. Pour ces auteurs, le bilinguisme consiste en deux facettes psychologiques : la compétence (*aptitude-compétence*) et la cognition (*cognitive-affective*). En gros, le réseau crée le désir de parler la langue, et les occasions pour le faire. L'effet est psychologique autant que pratique.

> « *The psychological disposition toward the maintenance of the first language and the learning of a second language will be largely determined by the language contacts*

experienced via the INLC. Through the INLC, the individual experiences psychologically and phenomenologically the relative vitality of each language group."» (Landry & Allard, 1992 : 230)

Il y a bien sûr des domaines qui seront plus pertinents à l'école qu'ailleurs, et que le locuteur peut éviter de maitriser sans compromettre son emploi quotidien de la langue. Pour assurer des comportements optimaux pour son maintien, le locuteur doit se sentir capable et confiant en soi dans la langue minoritaire, et en même temps il doit être convaincu de l'utilité et de l'importance de la parler. C'est pourquoi ces chercheurs ont conclu que le réseau INLC est l'ingrédient le plus essentiel dans les dynamiques de maintien ou de revitalisation, et que l'aptitude de l'école à jouer son rôle en dépend.

« *Notwithstanding the role of aptitude, the extent of language experience within the INLC becomes the primary determinant of language proficiency*. » (Landry & Allard, 1992 : 230)

Landry et Allard (1993) ont nommé **l'éducation qui est construite sans prendre en compte le vécu ethnolangagier des élèves « l'éducation bilingue socialement naïve »** (« *socially naïve bilingual education* »), car leurs travaux ont révélé que sur les mesures de l'identification et de la représentation de sa propre compétence orale dans les deux langues, c'est le réseau INLC dans la langue maternelle qui a le plus d'influence, et seulement l'école a plus d'influence sur les compétences linguistiques académiques. Si ce n'était pas le cas, on se demanderait pourquoi la majorité des Libanais n'ont pas abandonné l'arabe pour devenir une nation majoritairement francophone, ou bien, plus récemment, anglophone ; pourquoi les langues de l'Inde et de l'Afrique ont survécu les périodes de colonisation, etc. Les raisons sont bien complexes, mais il est clair que le seul l'enseignement scolaire, même intensif, ne peut pas changer le profil linguistique d'une communauté. Pourquoi alors est-il si souvent proposé que les écoles offrent quelques heures par semaine d'enseignement dans une langue minoritaire, en croyant que cela renversera le cours de son déclin ? De même, pourquoi la majorité des parents francophones canadiens estiment-ils que leur enfant profitera plus d'un programme équilibré 50/50 entre le français et l'anglais (Landry, Allard & Deveau, 2007), tandis que toutes les connaissances des résultats de ces programmes les montrent beaucoup moins efficaces que les écoles françaises, auxquelles un grand nombre de ces parents ont pourtant droit (Cummins & Swain, 1986;

Genesee, 1987, 1998; Swain & Lapkin, 1982, 1991). C'est en cela que reside la naïveté dont ils parlent.

> « *Schools provide for strong language and cultural socialization in intimacy and friendship atmospheres that contribute to language maintenance and ethnolinguistic identity, notwithstanding the strong influence of pedagogy in a minority context … Concurrently, schools are the cornerstone to institutional completeness and therefore a part of it. Graduates of these schools, especially if they can continue to receive education in their language in postsecondary institutions, will be the leaders of the community in all cultural and public institutions that contribute to institutional completeness. Schools also prepare them to be autonomous and conscienticized citizens who, as parents, will continue to foster language and cultural transmission…* » (Landry, Allard & Deveau, 2007 : 149)

> « *In ethnolinguistic minorities, both the family and the school have an important role to play in the formation of beliefs which will favour first language learning and maintenance. These beliefs can be nurtured, if we seek to promote an additive form of bilingualism, while also nurturing beliefs conducive to second language learning. It may be difficult to modify the structural variables that are the basis for the objective EV of a community at the sociological level, but it may be possible, through effective educational programs, to change the subjective EV of both minority and majority group individuals. Minority group individuals, when schooled in their first language, can acquire strong personal beliefs that may foster language maintenance even in low EV conditions.* »
> (Landry & Allard, 1993 : 192-193)

Cependant, Fishman n'envisage pas que l'école puisse remplacer la maison/la famille pour la transmission qui est la plus cruciale pour les langues en danger. Landry, Allard et Deveau (2007) répondent à ce pessimisme en s'appuyant sur le modèle du contrepoids, où l'école est organisée de façon réactive autour des dynamiques de vitalité relative dans la société hors ses murs. La base essentielle de ce modèle est que **la structure du programme éducatif doit répondre aux conditions ethnolinguistiques de son contexte**. Selon la vitalité relative des langues, l'école doit servir de « contrepoids » pour soutenir la langue (les langues ?) qui a la plus faible vitalité. C'est

ainsi que les programmes optimisent leur soutien du bilinguisme additif, selon ces auteurs. Le modèle envisage la vie de l'apprenant en trois milieux principaux : le foyer, la société avec ses institutions, et l'école. Plus la langue majoritaire domine, plus la famille et l'école doivent se cramponner en faveur de la langue minoritaire. Nous reverrons la pertinence de cette conceptualisation dans le cas arménien dans la section 4.2, mais il faut noter que la question d'avoir plus de deux langues dans un contexte, et des familles qui n'ont pas les ressources linguistiques pour élever leurs enfants dans la langue minoritaire, restent à intégrer dans un tel modèle.

Alors, si le modèle le plus efficace est connu et disponible, et si, par sa définition, il s'adapte à tout contexte spécifique, le rôle de l'école et sa capacité à changer l'état des choses doivent être promus. Mais **quelques questions surgissent quand on vient implémenter ces leçons apprises de la théorie**. Tout d'abord, l'arménien occidental est un exemple d'une langue, comme il en existe un très grand nombre, parlée dans un contexte non bilingue - où majorité et minorité sont bien définie - mais plutôt plurilingue, avec différents emplois pour différentes langues, et par différents groupes. Nous verrons une théorie qui aborde ces défis dans la section 2.2. Une deuxième question porte sur les changements dans le temps du profil linguistique des familles et des élèves venants à l'école, qui sont observés partout. Nous verrons des éléments concrets de la pédagogie à ce sujet dans la section 2.5. Et troisièmement, la question moins philosophique, de savoir comment assurer un taux d'inscriptions dans ces écoles autonomes (ou bien dans d'autres types de programme, selon le cas) pour soutenir leur existence et atteindre leur efficacité optimale.

2.1.4 SI VOUS LA CONSTRUISEZ, VIENDRONT-ILS ?

Sur cette dernière question, les expériences des francophones au Canada ont produit des connaissances riches. En fin de compte, ce sont les parents qui choisissent l'école pour leur enfant, et surtout pour ceux qui feront toutes leurs années d'études dans une même école ou un même système scolaire. **Le choix de l'institution éducative de leur enfant peut parvenir d'un processus unique, qui prend en compte des facteurs sociaux, affectifs et cognitifs**, mais dans la mesure où les économies et la compétition entre écoles peuvent jouer leurs rôles, nous voyons dans la section 5.2 quelques tendances saillantes.Cependant, le modèle canadien des « ayants

droit » permet les parents d'origine francophone d'inscrire leur enfant dans une école française, quelle que soit leur situation financière ou leurs pratiques linguistiques à la maison. Par conséquent, la question que nous adressons à cette théorie consacrée aux choix linguistiques ayant des conséquences pour la vitalité doit être la suivante : si les institutions sont disponibles, est-ce que les familles viendront s'inscrire, et si non, pourquoi ?

En 2000, un sondage national au Canada a montré que le pourcentage d'enfants inscrits dans des écoles qui offrent au moins 25% de leur enseignement en français était le plus haut au Nouveau-Brunswick, à 32%, le Québec étant à 22% (Deveau, Landry & Allard, 2006). En 1996, environ 29% des enfants ayants droit en Nouvelle Écosse étaient scolarisés dans des écoles françaises, et même en cumulant ce taux avec ceux qui fréquentaient des écoles bilingues, le total ne dépassait pas la moitié (Martel, 2001). Au Nouveau-Brunswick, la moitié des ayants droits préféraient une école bilingue pour leurs enfants (Landry & Allard, 1994), en Nouvelle-Ecosse c'était plus de 60%. (Deveau, Landry & Allard, 2006). Cette dernière étude conclut que les raisons du choix de l'école étaient liées au type de (représentation du) développement bilingue qu'avaient les parents, à savoir un bilinguisme additif ou soustractif. La disposition affective envers la communauté francophone, qui est construite sur « le désir d'intégrer la communauté de langue française et l'identité ethnolinguistique francophone » (Deveau, Landry & Allard, 2006), était la variable la plus déterminante du choix de la scolarisation de l'enfant. Deveau, Clarke et Landry (2004) ont aussi montré que les considérations identitaires étaient le plus souvent au cœur de la décision pour la scolarisation française. Landry et Allard (1990, 1996 ; Deveau, Landry & Allard, 2006) affirment **que le lien entre le vécu ethnolangagier et le choix de l'école française n'est pas direct, mais qu'il existe bien indirectement,** en ce qu'il produit des désirs d'intégration (ce qui peut aussi s'appeler le « sentiment d'appartenance » de la théorisation de Allard & Landry, 1986), et le sentiment d'identification (qui est cultivé explicitement par les écoles, à travers leur atmosphère discursive (voir la section 4.1.4). Il est aussi apparu dans leur étude que les parents qui étaient plus jeunes et avec un niveau d'éducation plus élevé étaient plus susceptibles de choisir une école « française ».

Nous pouvons soupçonner que ces parents auront le plus tendance à comprendre la logique du modèle du contrepoids, qui est aussi affirmé par Deveau, Landry et Allard (2006). Grâce peut-

être à leurs expériences dans de divers lieux éducatifs et professionnels, ils ont vécu l'acquisition dynamique au fil des années, qui peut compléter l'acquisition achevée à l'école, mais sans pouvoir la remplacer. Ils ressentiront **la nécessité d'une base large dans la langue minoritaire car la dominance de la langue majoritaire obligera que les compétences dans celle-ci rattrapent ou dépassent la première après l'école.**

L'étude de Hache (2003) en Ontario a montré que même les parents qui s'investissent dans la transmission du français à leurs enfants, en famille et à l'école, n'ont pas toujours un ensemble complet de comportements qui favorisent le maintien de cette langue. Dans un contexte où 92% des parents parlent le français comme première langue (et donc ont le droit à la scolarisation française) et le même nombre reconnaissent la valeur de la transmission en famille, et où 71% rapportent pratiquer le français plus souvent que l'anglais, l'auteur s'inquiète que 65% utilisent cependant l'anglais à la maison, et 20 pour cent utilisent les deux langues à la maison. Non seulement nous voyons que **les comportements ne suivent pas les convictions**, mais il est encore plus clair que le principe du contrepoids n'est pas représenté pour la grande majorité des parents. Selon leur compréhension du maintien linguistique, les parents font surtout des efforts pour encourager le français en achetant des publications en français, en faisant des activités familiales, et en cultivant un cercle d'amis qui parlent le français. Les situations où on l'encourage le plus sont dans les contacts avec la parenté et avec les amis. Les auteurs remarquent que beaucoup moins d'importance est attribuée par les parents à la télévision, à la musique, et à la radio en français (Hache, 2003). Ceci se confronte avec les résultats des études qui soulignent l'importance des médias et du soutien social (Clément, Baker, Josephson, & Noels, 2005 ; Kelly-Holmes, Moriarty, & Pietikäinen, 2009 ; Sallabank, 2010), et selon ces études ces parents auraient donc tort de mettre l'accent essentiellement sur les interactions intimes, comme ils le font. Probablement inconsciemment, les parents projettent aux enfants l'image que l'on parle français au foyer et avec les proches, mais qu'on passe à l'anglais dans la vie communautaire.

Hache (2003) s'engage alors à suggérer un nombre de moyens pratiques par lesquels **les écoles peuvent combler le vide entre leur mission et l'engagement réel des parents**. Si les parents s'impliquent déjà dans les pratiques de lecteur de leurs enfants en français, l'école peut enrichir cela par la création de bibliothèques ouvertes à la communauté, avec des ressources analogues

ainsi que numériques. L'école peut sortir de ses propres murs et s'intégrer dans les familles au moyen de garderies au sein de l'école, et par des programmes d'identification de futurs usagers, qui les engageront dans la communication avec l'école, et dans les activités au sein de l'école et à la maison qui les exposent à l'usage de la langue française. Là où l'emploi du français est restreint dans la société en général, l'école peut offrir dans ses locaux des services de santé, culturels, religieux, même bancaires, tous en français, pour permettre à la société adulte de profiter aussi de cet environnement linguistique. Là où ces services existent pour les francophones en dehors de l'école, elle peut produire des guides ou références qui aident les parents à les repérer. Les parents peuvent être directement engagés dans les activités de l'école non seulement dans le conseil de l'école, mais aussi dans des projets communautaires et sportifs, avec les enseignants. Les colonies de vacances peuvent aussi être des outils puissants pour encourager la socialisation en français immersif (voir Mitchell, 2005). Ces rapprochements et interactions entre l'école et le foyer rendent l'école plus chaleureuse et mieux intégrée dans la vie de ses « usagers » (parents autant qu'élèves), et correspondent au modèle qu'on peut appeller le « centre sociale éducatif », qui comprend le modèle du « *wrap-around* » qui est aussi employé en Hawaii (Shields, 2014) et au Pays de Galles (Baker, Andrews, Gruffydd, & Lewis, 2011 ; Edwards & Newcombe, 2005b) pour accroître la transmission de la langue en danger à la maison.

Pour améliorer leur attractivité auprès de familles diversifiées, les écoles doivent aussi penser de façon structurelle aux besoins des familles exogames, ou qui sont éloignés de la communauté francophone, écrit Hache (2003). Elles doivent identifier les familles francophones ou ayants droit dans lesquelles la pratique linguistique de la famille n'est pas dominée par le français, les encourager à s'inscrire, et surveiller leur intégration progressive dans l'école de façon systématique. Pour les parents non-francophones, il recommande

> « l'offre d'un appui spécial pour faciliter leur interaction avec l'école et le personnel, la mise sur pied de services d'aide tels que des cours de français, des activités d'intégration à l'école, le jumelage avec des parents ou des familles endogames, etc. » (Hache, 2003 : 70)

Selon Hache (2003), ce n'est pas seulement en dehors de l'enseignement que les écoles doivent s'adapter. Elles doivent reconnaitre que « l'ambiance française » atteint un plateau avant l'école secondaire, et peut commencer ensuite à décroître. Cela veut dire que pour les élèves plus

mûrs, leur exposition au français se limite de plus en plus au domaine académique, et la socialisation tend vers la langue majoritaire. « L'ambiance française » doit alors faire partie intégrante du programme de l'école, prise en main par tous les enseignants et tout le personnel de l'école, et encouragée de façon positive dans toutes les activités. La diversité d'expériences linguistiques des élèves doit être prise en compte, et l'école doit projeter une ouverture à toutes les modes de vie dont les élèves sont issus. Pour engendrer un même niveau d'appartenance chez tous les élèves, **les appuis linguistiques doivent être mis en place pour ceux qui en auront besoin, et la vie culturelle doit être promue de façon accueillante et inclusive**. La découverte du monde francophone doit être un élément de base pour l'enseignement, et doit se faire au moyen des rencontres et l'établissement de liens avec d'autres individus et institutions francophones au Canada et partout dans le monde, en personne, par les médias, et sur internet. Les contextes étudiés dans cette étude sont différents du français au Canada pour de nombreuses raisons, mais nous reviendrons sur les recommandations de Hache (2003) dans la section 5.3.3.

2.2 La theorie de la socialisation linguistique : devenir « locuteur de la culture »

2.2.1 La theorie, ses bases et son parcours

Notre point focal dans cette étude est la transmission aux jeunes d'une langue en danger de disparition. Avant de pouvoir critiquer et encadrer le processus de transmission, il faut d'abord en comprendre les mécanismes. Le domaine de l'acquisition de langues est énorme, mais il y avait plusieurs lacunes pertinentes jusqu'aux dernières années. L'étude de l'acquisition de plusieurs langues par un même individu n'est qu'un sous-domaine du champ, et **le bilinguisme est souvent regardé comme aberrant**, et comparé avec le monolinguisme pour interroger les inconvénients éventuels du premier, et non du deuxième. Il est rare que des études prennent pour objet un milieu plurilingue, et encore plus rare qu'elles adaptent leur termes et points de référence pour prendre le plurilinguisme comme point de départ. Les études de la tradition de la socialisation linguistique se distinguent par leur construction d'une théorie de l'acquisition des langues à partir d'observations des comportements non seulement de prononciation, grammaire et emploi de vocabulaire, mais aussi des pratiques pragmatiques et sociolinguistiques, et ces observations ont souvent été faites dans des milieux non-occidentaux et plurilingues (i.e. Ochs, 1988 ; Schieffelin & Ochs, 1986). Ces études ont remis en question les présupposés des théories

précédentes, et ont construit une nouvelle perspective sur l'acquisition de langues sur les principes de base suivants :

- L'acquisition de langues est un processus continu, qui dure toute la vie et qui a lieu dans tous les domaines de la vie, et n'est pas seulement une série d'étapes qui s'achèvent pendant l'enfance
- Les jeunes ne sont pas seulement socialisés à travers la langue, ils sont également socialisés aux pratiques de la langue
- La compétence n'est pas seulement l'emploi des mots et des structures de la langue ; c'est aussi la maitrise de la culture et des comportements subtils qui sont attendus de tout membre du groupe : la langue est un moyen de participer à la culture
- La culture consiste en la construction d'activités qui sont acceptées ou non, et ce à travers le discours
- La participation aux activités qui sont acceptées dans la culture contribue au développement cognitif de l'individu, et donc à ses compétences et capacités
- Lors d'une interaction, les participants s'influencent toujours mutuellement, il n'y a pas de socialisation à sens unique
- Cela étant, les enfants sont capables de se socialiser entre eux, et d'influencer la socialisation des adultes avec qui ils ont des interactions
- Les motivations pour l'apprentissage d'une langue peuvent être complexes, et l'identité peut jouer un rôle au-delà des motivations pratiques

Nous énumérons les idées ainsi pour clarifier la pensée des chercheurs, mais les auteurs ont originellement exprimé les bases de leur théorie en deux phrases :

> «1. *The process of acquiring language is deeply affected by the process of becoming a competent member of a society. 2. The process of becoming a competent member of society is realized to a large extent through language, by acquiring knowledge of its functions, social distribution, and interpretations in and across socially defined situations, i.e., through exchanges of language in particular social situations.* »
> (Schiefflin & Ochs, 2001: 470)

Quand la conception dominante de l'acquisition linguistique était celle d'un processus qui commence avec l'apprentissage d'un système, avant l'âge de quatre ans, et qui termine dans

l'apprentissage de toutes les règles de politesse et d'interaction pendant l'adolescence, Schieffelin et Ochs (1986) se sont mises à observer le processus avec une combinaison de méthodes et d'approches provenant de l'anthropologie, de la sociologie et de la psychologie. Grâce à cette interdisciplinarité, leurs études ont pu éclairer des liens entre le langage et les structures et processus sociaux et culturels. Elles ont montré que non seulement l'apprentissage de la langue parlée continue pendant des années, mais qu'il en est de même pour la langue écrite. Quand les enfants apprennent les deux, **ils acquièrent toute une gamme d'informations sociales, une variété de comportements qui seront associés aux activités de parler et de lire/écrire, et donc leur compétence doit être linguistique autant que culturelle**. L'enfant ne sera pas vu comme compétent s'il n'emploie pas le bon type de langage de la bonne manière au bon moment, et donc toutes les compétences qu'il est en train d'acquérir sont, en fin de compte, des compétences sociales.

Alors que d'autres études concernent strictement la précision des points de repère dans le développement de la compétence linguistique (c'est-à-dire à quel moment l'enfant doit avoir maitrisé quelles facettes d'une langue donnée) les recherches sur la socialisation linguistique s'interrogent sur **les moyens par lesquels un individu devient un membre compétent d'un groupe**, et le groupe se définit souvent (mais pas toujours) par une langue parlée (Ochs, 1988). Dans tous les groupes, la communication et le sens de l'appartenance sont amplifiés par les connaissances partagées. Les travaux en pragmatique (i.e. Jaffe, 2000 ; Ishihara, 2010) ont bien montré que toute communication tire son sens du contexte dans lequel elle a lieu, et une partie du contexte c'est la connaissance partagée de la signification des actes de parole.

> « *One task of social interaction is to create and maintain a sense of shared understanding, drawing on those assumptions that members share and negotiating others. Within this paradigm, every interaction is potentially a socializing experience in that members of a social group are socializing each other into their particular world views as they negotiate situated meaning…In terms of language socialization, we concur with McDermott, et al… that members constantly conform and inform one another through language. This is one way of viewing socialization as a lifespan process. Interactions of members with young children comprise one type of socializing context, in which the local conceptions of the asymmetrical distribution of knowledge and power influence the*

interactions in certain ways. Language used in these interactions can be examined for ways in which it indexes these social and cognitive variables, e.g. among white middle-class caregivers, the use of questions and other directives, expansions, attention-getting devices…» (Schieffelin & Ochs, 1987 : 165-166)

À force de voir et entendre (au moins) et de participer (au mieux) à des interactions qui sont construites sur la langue parlée, les enfants apprennent les « indices » de l'organisation sociale, que ce soit le tour de parole, la performance de différents actes de parole, ou des variations phonologiques, morphologiques ou syntaxiques (Schieffelin & Ochs, 1987). Cette compréhension se développe aussi pour des interprétations de statut, de prestige, pour des stéréotypes des autres, etc. Ici, nous ne parlons pas des phénomènes qui sont spécifiques aux contextes plurilingues, à moins que ces contextes-là puissent les mettre plus en relief pour les chercheurs. Nous trouvons ici plutôt **une intersection entre le psychologique et le sociologique**, en ce que les expériences d'un individu façonnent ses comportements sociaux, qui façonnent, à leur tour, les comportements des autres. Cela peut nous rappeler la nature cyclique du réseau INLC, et démontre la nécessité d'emploi de méthodes interdisciplinaires.

Les recherches sur la socialisation linguistique peuvent permettre d'éclairer les rôles potentiels de ce que nous avons étiqueté plus haut comme le sentiment d'appartenance et les désirs et objectifs concernant la vitalité d'une langue (éventuellement) en danger. Le point de vue dominant, essentiellement économique, affirme que la valeur des langues pour les locuteurs éventuels provient de leurs statut dans des « marchés » ou terrains d'échanges (Bourdieu, 1977, 1982; Heller, 2000; Norton, 2000). Dans les termes de la théorie de la vitalité ethnolinguistique, cela implique que l'enjeu d'efficacité sera de loin le plus important pour déterminer la vitalité d'une langue, suivi de la vitalité future, en ce que le second est une fonction du premier. Les hiérarchies de langues dans les économies nationales et internationales sont sans doute le facteur le plus influent dans le déclin massif des langues dans le monde, et on ne peut gère reprocher aux locuteurs leurs choix stratégiques et parfois imposés (cf. Mufwene ; 2004). Mais des modèles comme la vitalité ethnolinguistique et la socialisation linguistique sont nécessaires pour **pouvoir expliquer le maintien des langues comme l'arménien occidental par un si grand nombre de locuteurs à travers plusieurs générations**, quand l'efficacité semble l'aspect de la langue le

moins capable de le motiver. Au-delà, le retour d'un rôle économique et purement pratique pour une langue comme l'arménien occidental demanderait un tel effort de coopération nationale et internationale, la réalisation de changements immenses dans la société et l'économie, que tout modèle qui fait primer l'efficacité ne peut offrir que des prédictions malheureuses pour les langues en danger. Il y a donc besoin d'un modèle plus adéquat pour comprendre la situation présente et l'avenir possible.

2.2.2 L'ETHNOGRAPHIE : LA MEILLEUR METHODE POUR LES ETUDES SUR LA SOCIALISATION

Pour démontrer concrètement que la socialisation des enfants est culturellement construite, Ochs et Schieffelin (2001) comparent les comportements linguistiques des babysitters de petits enfants en Papouasie-Nouvelle-Guinée (*Kaluli*), aux Samoa occidentales, et aux États-Unis, chez les blancs Anglo-Saxons de la classe moyenne. Les auteurs prônent les méthodologies ethnographiques parce que ces méthodologies rendent possible **l'examen explicite d'habitudes culturelles qui peuvent sembler universelles (ou non-marquées) pour ceux qui ont grandi dans la même société.**

> « *There has been a tacit assumption that readers can provide the larger cultural framework for making sense out of the behaviors documented [in psychological studies], and, consequently, the cultural nature of the behaviors and principles presented have not been explicit. From our perspective, language and culture as bodies of knowledge, structures of understanding, conceptions of the world, and collective representations are extrinsic to any individual and contain more information than any individual could know or learn. Culture encompasses variations in knowledge between individuals, but such variation, although crucial to what an individual may know and to the social dynamic between individuals, does not have its locus within the individual. Our position is that culture is not something that can be considered separately from the accounts of caregiver-child interaction; rather, it is what organizes and gives meaning to that interaction. This is an important point, as it affects the definition and interpretation of the behaviors of caregivers and children. How caregivers and children speak and act toward one another is linked to cultural patterns that extend and have consequences beyond the specific interactions observed. For example, how caregivers speak to their children may be linked to other institutional adaptations to young children. These adaptations, in turn,*

may be linked to how members of a given society view children more generally (their "nature," their social status and expected comportment) and how members think children develop. » (Ochs & Schieffelin, 2001: 477)

Les auteurs soulignent que la socialisation se réalise dans toutes les sociétés, mais la façon dont elle se réalise varie de groupe en groupe. Il existe partout une « histoire », une image du parcours de l'enfant qui grandit, et les comportements des adultes correspondent aux valeurs et croyances qui structurent cette histoire, qu'elles soient explicites ou implicites.

«… [*T]here is more than one way of becoming social and using language in early childhood. All normal children will become members of their own social group, but the process of becoming social, including becoming a language user, is culturally constructed. In relation to this process of construction, every society has its own developmental stories that are rooted in social organization, beliefs, and values. These stories may be explicitly codified and/or tacitly assumed by members.* » (Ochs & Schieffelin, 2001: 479)

Ces idiosyncrasies de la culture sont difficiles à percevoir de l'intérieur, et les méthodologies de la psychologie ne sont pas souvent employées pour les études interculturelles, par conséquent, **les méthodes comparatives de l'anthropologue sont essentielles pour pouvoir éclairer les relations entre les discours, les normes et les comportements des membres d'un groupe**. L'ethnographie permet de combiner les regards de plusieurs disciplines sur un même corpus de données, et d'analyser ce qui est observé à plusieurs reprises, selon différents regards, ce qui fait qu'elle convient particulièrement bien à des phénomènes qui croisent les domaines. Les principes de la théorie sont simples, mais pour examiner de près les processus, une méthode multidimensionnelle est nécessaire. Cette méthode est employée dans la présente étude (voir le chapitre 3).

2.2.3 Une nouvelle perspective sur la competence linguistique

Toute étude de la transmission linguistique, et de la vitalité d'une langue, a le devoir de prendre en compte l'ambigüité de concept de « compétence linguistique ». Même dans un seul contexte, par exemple à l'école, il peut y avoir une gamme de compétences, pour lesquelles un même locuteur aura des niveaux différents (Cummins, 2008). A fortiori lorsqu'il est question de

compétence dans une langue minoritaire, et dans une langue dont la vitalité est en déclin, **il est indispensable d'articuler une vision de la compétence et de sa relation avec la vitalité**. Pour ce qui concerne la présente étude, nous revenons sur ce sujet dans la section 3.4. Schieffelin et Ochs (1987) décrivent une compétence qui est interactionnelle, située dans la communauté de locuteurs, qui combine la pragmatique et les dynamiques de pouvoir au niveau sociolinguistique avec les éléments linguistiques plus classiques, la grammaire, le vocabulaire, la phonologie, la syntaxe. Elles la décrivent dans une belle phrase : « becoming a speaker of culture » (Ochs, 2002). Pour un cadre complet, elles font référence à Hymes pour son modèle de la « compétence communicative ». Hymes a cherché à donner une forme à un concept envers lequel il se sentait ambigü :

> « *…attraction to the term "competence", frustration with the narrow limit set its use by the leading linguist of the time. That "competence" became a term of reference, of course, is due to Chomsky. Other terms for the abilities of users of language are available and have been employed.* » (Hymes, 1985: 16)

Pour Hymes, la compétence communicative est en réalité hors de la structure linguistique, et concerne la fonction et l'emploi du langage plutôt que la forme. Il veut reconnaître des compétences plus larges que la grammaire (Hymes, 1985). **Le critère important pour l'évaluation des énoncés est leur degré d'acceptabilité, et non leur grammaticalité**. C'est-à-dire qu'un énoncé qui « se dit », et qui produit l'effet désiré par le locuteur chez ses colocuteurs est plus correct qu'un énoncé qui convient à toute règle grammaticale, mais qui ne « se dit » pas par les locuteurs, ou qui n'a pas de sens pratique. Hymes reconnaît même une distinction entre « what might be said and what there are ways to say » (ce qui peut être dit, et ce qu'on a les moyens de dire). (Hymes, 1985 : 18)

Rejetant la définition étroite de compétence qui avait été formulée par Chomsky (1965), Hymes prônait une sociolinguistique de la communication, c'est-à-dire au-delà des structures des mots et des phrases, dont l'étude pour lui était devenue inutile- qui cherche à reconnaître les bases plus profondes que la langue elle-même, les bases qui donnent lieu au désir pour la parole. Son travail a été influencé par ses expériences de l'anthropologie et ses connaissances de l'ethnographie de la communication, et il prend pour acquis que la variation imprègne toute communauté

linguistique. Pour lui, la communication est un attribut de tout langage, et l'appréhension des fonctions de la langue pour les locuteurs est l'objet d'étude. Une telle conception du domaine peut servir, selon lui, les intérêts des utilisateurs de la langue, en reconnaissant les fonctions pratiques et quotidiennes qui influencent la vie (Hymes, 1985). Hymes (1992) a décrit la communauté de locuteurs ainsi, après l'avoir caractérisée comme un *personal speech network* :

> « *The matter of participation brings to the fore the respect in which a speech community is essentially a matter of ways of speaking, and, one might say, an implicit theatre for communicative events of specific kinds. Those of us who have worked with speakers of obsolescent languages, as has Dorian, have had the experience of a community being created around us, as it were, through the bringing into use of the language. Not a true sociological community, to be sure, but an event to be counted in the continuity of a community not yet considered gone. And in the case of languages still serving major purposes of relatively autonomous groups, fluency and polite interaction fall short of encompassing the organization of competencies for events of public and other kinds whose existence is bound up with the maintenance of the community itself*. » (Hymes, 1992: 48)

La participation en communauté demande une gamme de connaissances et aptitudes qui ne sont pas les connaissances concrètes qui sont souvent enseignées à l'école. Pour Canale et Swain (1980), la compétence communicative comprend quatre éléments :

- La compétence linguistique – connaissances des structures et règles de la langue
- La compétence sociolinguistique- maîtrise des codes d'emploi de la langue, de la politesse, du registre, du style...
- La compétence discursive – combinaison des structures de la langue dans différentes formes de textes
- La compétence stratégique- compréhension des moyens verbaux et non-verbaux par lesquels l'efficacité de la communication peut être accrue, et les troubles peuvent être évités ou réparés

Les connaissances de la langue et de son usage dans différents domaines seront variables parmi les locuteurs d'une même langue. C'est justement cette variation qui a inspiré Hymes dans sa

quête de mieux comprendre ce qui constitue un locuteur compétent (Hymes, 1967). Hulstijn (2006) donne l'exemple comparatif d'un journaliste, d'un mécanicien, d'une femme de ménage pour bureaux. Grâce aux différences de formation et d'exposition aux emplois de la langue, nous pouvons imaginer que la compétence de la femme de ménage sera plus proche du « noyau » des connaissances de tous les locuteurs, car ses environnements et expériences seront probablement limités aux environnements et expériences que presque tous les locuteurs vivent. Le mécanicien aura au moins un domaine de spécialité, où il comprendra le vocabulaire, les expressions et les différents registres qu'il faut employer pour être efficace dans ce domaine. Il aura peut-être aussi un enrichissement grâce à ses interactions avec des clients, qui seront divers. Le journaliste est obligé de maîtriser des registres spéciaux, d'apprendre et réfléchir sur des éléments de vocabulaire et d'expressions spécifiques à une variété de sujets et de moyens de communication. Tous les trois peuvent être monolingues et éduqués, mais **leurs degrés d'exposition aux fonctions de la langue leur donneront des maîtrises différentes.**

Hymes a reconnu que les discussions les plus importantes de sa notion dans les années plus récentes ont eu lieu dans le domaine de la linguistique appliquée (Hymes, 1992 : 51) Mais Canale (1983) considère que chez un grand nombre de chercheurs il y a un manque de recherches concrètes, ainsi qu'une clarté insuffisante de la notion de compétence communicative. Comme base de son cadre pour l'application de la notion à l'enseignement des langues, il reprend les quatre éléments de Canale et Swain (1980) qui décrivent de façon analytique la compétence dont il est question. Mais **la question de l'application à la pédagogie** reste à voir. Il fait une distinction ici entre un modèle et un cadre (*framework*), les professeurs de langues ayant besoin du premier pour savoir comment mieux enseigner une langue, tandis que le deuxième peut être suffisant pour les chercheurs et les évaluateurs.

Il critique la tendance des programmes de langue étrangère à mettre l'emphase beaucoup plus sur la compétence grammaticale que sur la compétence sociolinguistique. La dernière est toutefois nécessaire pour pouvoir interpréter la fonction communicative et l'attitude que traduit un énoncé quand cela n'est pas immédiatement clair par sa forme grammaticale, ce qui est très souvent le cas. **Le caractère approprié du sens d'un énoncé, et de sa forme, par rapport au contexte de son énonciation, est essentiel à comprendre pour tout locuteur**. Les tabous et la politesse font

partie de cette compétence, mais il existe également des règles beaucoup plus subtiles, comme la fréquence d'une certaine structure, la gamme de formes qu'une même fonction peut prendre, et la variation possible des attitudes des énoncés. Le locuteur qui maîtrise toutes les formes grammaticales sans maîtriser ces aspects de la langue peut souvent échouer dans ses buts communicatifs sans comprendre pourquoi (Canale, 1983).

Pour mettre en œuvre cette conception de la compétence, Canale (1983) trouve pertinente **la distinction entre les connaissances et les facultés**, surtout parce que les connaissances ne sont pas suffisantes pour permettre au locuteur de réussir de façon régulière dans les situations de communication réelle. Il classe parmi les connaissances l'acquisition des règles grammaticales, la maîtrise de la combinaison d'éléments et de phrases pour accomplir un but communicatif, et pour convenir aux principes du discours. Les facultés sont les aptitudes des apprenants à mettre en œuvre leurs connaissances dans des situations de communication réelle. D'autres auteurs (Bachman, 1990 ; Celce-Murcia et al, 1995 ; Palmer, 1981 ; cf. Bagarić & Djigunović, 2007) ont davantage développé ces distinctions, ainsi que leurs alternatives, et la CECRL les a reconnues. L'enseignement des connaissances de la langue cible, et sur la langue cible (métalinguistiques), est important, surtout pour les éléments d'une langue qui sont très spécifiques. Les exercices, la transmission de règles grammaticales, et l'emploi de la langue dominante des élèves peuvent être des moyens d'enseigner cet aspect de la matière, mais historiquement, ces approches ont eu une domination regrettable sur l'enseignement des langues. Cette approche convient bien aux demandes du contexte d'une école, qui est limité en termes de personnel, d'espace, de diversité des apprenants, de structure de temps, et de format d'évaluations, mais il est évident que ce n'est pas une approche efficace sur le plan pratique. En bref, l'enseignement des connaissances est nécessaire, mais insuffisant pour que les apprenants puissent appliquer la langue dans de vraies situations.

Les programmes efficaces d'enseignement seront **structurés autour de cinq principes de base**, selon Canale (1983) :

1. Les quatre éléments de la compétence sont pris en considération
2. Le contenu de l'enseignement convient aux besoins communicatifs des apprenants
3. Les apprenants vivent des interactions significatives et réalistes au sein du cours

4. La compétence des apprenants dans la langue dominante est employée de façon limitée et bien réfléchie
5. L'enseignement traverse tous les domaines du programme (toutes les matières enseignées)

Bien que la langue dominante (chez les apprenants) puisse jouer un rôle important pour l'enseignement des connaissances, ce rôle doit être limité dans sa portée et dans sa mesure, pour que les apprenants puissent avoir **accès à un maximum d'exposition de la langue cible** (maximum compréhensible input) (cf. Krashen, 1978 ; Terrell, 1977, 1980, 1981) Encore une fois, nous voyons qu'une pédagogie d'immersion linguistique est optimale pour la transmission des compétences qui sont les plus pertinentes pour l'emploi quotidien d'une langue (Cummins, 1978, 1983, 2008). Celce-Murcia et Dörnyei (1995) ont bien enrichi le modèle de Canale, y ajoutant beaucoup de détails, pour que cela devienne un outil qui peut guider l'enseignant dans la structuration de son cours. Celce-Murcia a raffiné et approfondi ce modèle plus tard (Celce-Murcia, 2007), mais les détails débordent le cadre de notre présente discussion.

La notion de compétence communicative est féconde, et importante pour notre sujet de l'enseignement des langues en danger dans les écoles. Les modèles seront importants pour les responsables d'écoles, les enseignants et les parents. Mais ce cadre pratique n'a pas ses origines dans un contexte plurilingue, et ne prend pas en compte les spécificités des apprenants d'une langue non-officielle, d'une langue d'origine, ni d'une langue diasporique. Besnier commence à franchir ces nuances dans son étude du *language shift* aux Tonga. La mondialisation a effectué de grands changements dans les structures de pouvoir du monde, et parmi ses effets, selon Besnier (2013), figure **la rupture des notions traditionnelles de la communauté de locuteurs, les distinctions nettes entre les langues, et le répertoire que l'on doit avoir pour réussir ses communications linguistiques**. L'auteur reproche aux linguistes leur tendance à considérer les « communautés » comme homogènes, ce qui les mène à voir une uniformité dans les changements linguistiques qui n'est peut-être pas correcte, et à comprendre la mondialisation comme un processus unidirectionnel, dont les sociétés « périphériques » sont des victimes passives. Cette vision ne reconnaît pas les capacités de ces derniers à agir, à profiter des influences, les critiquer

et les rejeter. Même les membres des sociétés « périphériques » peuvent s'influencer les uns les autres et s'adapter à la mondialisation de façon dynamique (Besnier, 2013 : 464).

Les Tonga ont une diaspora deux fois plus nombreuses que la population locale, et donc les interdépendances avec le reste du monde sont nombreuses et intimes. Selon Besnier, presque tous les résidents des Tonga comprennent l'anglais, et un très grand nombre le parlent bien. Mais leurs pratiques (parler toujours en Tongan, parler toujours en anglais, codeswitcher et dans quelle mesure) dépendent de leurs idéologies linguistiques, et aussi des attitudes sociétales qui limitent l'acceptation de l'emploi de l'anglais selon le statut social et économique du locuteur.
L'idéologie influence aussi l'évaluation des compétences d'un locuteur ; Besnier écrit que les Tongans sont plus susceptibles d'approuver l'anglais de quelqu'un qui est riche, par exemple. D'ailleurs, il existe des structures très complexes pour l'emploi de l'anglais ; des structures qui portent les indices non seulement du contexte et des compétences des locuteurs, mais aussi des règles compliquées de la langue Tongane, des relations de tradition et tabou, et du domaine d'emploi. La compétence communicative en anglais, pour quelqu'un qui habite aux Tonga, est donc totalement spécifique à cette petite île, et comprend beaucoup plus que les règles linguistiques ou même discursives qui s'appliquent dans les pays majoritairement anglophones. Ce cas d'étude rend clair que toute formulation de compétence doit être située, relative au contexte des locuteurs, et leurs obligations à calibrer et négocier leurs pratiques linguistiques dans chaque contexte. Besnier insiste aussi sur le fait que la distribution inégale de la pratique d'une langue, qui est inévitable dans une société plurilingue, rend difficile l'analyse des phénomènes de *shift* et de maintien de langues minoritaire. Les chevauchements des espaces culturels, sociaux, politiques et éthiques dans un milieu linguistique doivent être analysés par des moyens ethnographiques, puis la définition de la compétence communicative doit incorporer les dynamiques d'idéologie, de performance, d'identités et des positions politiques qui définissent les attentes des interlocuteurs éventuels.

Jaffe (2013) a appliqué la notion de la compétence communicative à un programme où la langue corse- une langue en danger- est enseignée en tant que langue d'origine à des apprenants adultes. Dans ce contexte, une approche polynomique a été adoptée, pour assurer la reconnaissance des multiples variantes régionales de la langue. Pour empêcher qu'un « locuteur d'héritage » soit

corrigé pour les formes de langage qu'ont employées ses aïeux, **les enseignants reconnaissent souvent plusieurs façons de dire un même énoncé, et plusieurs orthographes.**

> «*…communicative competence is also understood, defined, enacted and negotiated with respect to idealized or imagined communities of practice; in particular, a polynomic model of Corsican language and linguistic citizenship. This polynomic model is in some ways a radical departure from standard language ideologies: it offers learners a path to a legitimate ''identity as participation'' that does not depend entirely on linguistic competence but includes both passive and active forms of recognition and reciprocity with speakers of other varieties. A polynomic approach also creates space for speakers to claim not only traditional dialect identities but also define more idiosyncratic linguistic profiles as their own and to represent them in writing. It opens the possibility for a variety of kinds of competencies – both ''native'' and ''learner'' to be validated as part of a legitimate community of practice, and for learner communities to ''count'' as authentic sites for Corsican language practices*. » (Jaffe, 2013: 461)

Jaffe (2013) nous rappelle que toute situation de langue minoritaire ou en danger est à la base une situation de changement actif. Les pratiques linguistiques sont en train de changer, et cela ne peut se passer de façon uniforme. **La définition même de la langue « d'origine » ou « maternelle » peut subir des changements**, tout autant que la langue « dominante » peut changer. Même les membres d'une jeune génération qui parlent leur langue d'origine à la maison et de façon dominante dans leur vie, auront normalement un profil linguistique qui est différent des référents pour la norme de cette langue, souvent les grands-parents. Pour tout le monde, l'expérience d'apprendre sa langue à l'école influence sa relation à la langue, aux niveaux des connaissances linguistiques et métalinguistiques, des attitudes envers la langue (au moins envers ses dialectes et registres), et des idéologies concernant le parler « correct ». Pour les locuteurs d'une langue minoritaire ou en déclin, les effets de cette expérience peuvent être particulièrement puissants, car l'enseignement peut être chargé d'objectifs politiques, l'identité contrastive sera mise en évidence, et les notions de ce qui est « correct » peuvent porter un grand poids émotionnel lié aux peurs de la perte de la langue. Le fait d'enseigner une langue la change dans une certaine mesure, et les compétences qu'acquerront les jeunes locuteurs d'une langue minoritaire ne seront jamais exactement les mêmes que leurs ancêtres. Le fait de pratiquer la langue dans une autre société

entraîne notamment un changement de la demande de compétences sociolinguistiques et stratégiques. L'école est donc susceptible de s'accrocher à des normes qui sont déjà dépassées, et qui ne réfléchissent pas l'écologie complexe de l'environnement linguistique actuel. L'image des programmes de soutien ou d'enseignement des langues minoritaires ne doit alors pas être celle de la transmission directe d'une compétence ancienne (de rigueur, des ancêtres monolingues, dominants dans la société, et homogènes) à de nouvelles générations qui pourraient « redevenir » comme les précédentes.

> « *Language shift and shifts in language ideology are also not coordinated, which means that linguistic values and hierarchies – as well as indexical connections between ways of speaking and modes of identification – often persist in the face of significant linguistic change. We have seen this in the persistence of ''distinct regional dialect identity'' as a criterion of traditional authenticity as a competent Corsican speaker and as the deictic center for the ''new'' polynomic citizen. If we turn to the idea of ''language revitalization'', it entails the implicit claim that languages that have ''shifted'' or become ''moribund'' can be returned to a prior ''healthy'' state, which means creating speakers with the same package of communicative competencies that existed in a ''pre-language shift'' era. If nothing else, a look inside adult language classrooms should convince us that this is not possible, since the nature of communicative competence cannot be disconnected from the nature and contexts of the acquisition process and from the nature of the contexts in which people use the language. When these things ''shift'', they are part of widespread social, cultural and economic changes for which the clock cannot be turned back. These changes also act in profound ways at the level of subjectivities. Just as language shift is both a result and cause of transformations in subjectivities (Garrett, 2011; Kulick, 1992), language revitalization efforts, including language classes, also constitute such transformations.* » (Jaffe, 2013 : 461)

Un point commun à noter entre ces discussions est qu'au sein d'un même groupe de locuteurs, il y aura une diversité de patrimoines linguistiques (dialectes, gammes de connaissances lexicales, prononciations, souvent même des profils plurilingues...) qui parviennent des générations précédentes, une diversité d'expériences familiales, sociales et linguistiques chez la génération actuelle, et une diversité de situations communicatives qui feront appel aux connaissances et

facultés des locuteurs de tout niveau. **Parler de la compétence est donc obligatoirement parler de quelque chose de dynamique**, quelque chose qui n'est jamais entièrement définissable. C'est pour cette raison que la conception de la compétence communicative est cruciale pour le domaine de l'enseignement, car elle permet une mesure approximative du succès dans la communication à partir des expériences réelles et non des standards fixes et abstraits.

Il est utile de noter que les études présentées ci-dessus se sont focalisées sur les enfants d'immigrés, et n'ont pas dépassé la deuxième génération. Ce n'est généralement pas à cette étape que la langue est perdue, mais à partir de la troisième génération. Ces études sont intéressantes pour leur valeur, même implicite, dans la prédiction du *language shift*, mais **le lien n'est pas nécessairement direct**. Il reste à voir dans les cas étudiés si les solidarités, renforcées de nouveau par les interconnections d'espaces et la redéfinition progressive de l'identité nationale, se traduiront en transmission et maintien sur une grande échelle, quand les élèves d'aujourd'hui deviendront parents, et, plus incertain encore, quand leurs enfants auront des enfants. Ce qui est malgré tout rassurant pour les langues en diaspora, sachant que ces résultats parviennent de contextes où la langue à maintenir n'a aucun statut officiel, ce qui signifie que les attitudes ne sont donc pas des réponses aux politiques ou rhétoriques régionales, mais plutôt issues d'expériences personnelles et quotidiennes.

Cette nouvelle conception de la compétence mène les chercheurs (Schieffelin & Ochs, 1987) à revenir sur un point largement rejeté au fil du temps dans le domaine de la sociolinguistique ; c'est l'hypothèse Sapir-Whorf.

> « *It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that "real world" is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group…We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation*. » Sapir (1949 : 162, cité in Schieffelin & Ochs, 1986)

Quand Sapir l'a formulée en 1949, son idée semblait plutôt acceptable. Mais des chercheurs plus récents l'ont rejeté pour ses possibles interprétations extrêmes, son renforcement de l'idée

essentialiste, éventuellement raciste, selon laquelle différents peuples ont des attributs inhérents différents, et donc des capacités différentes. Schieffelin et Ochs ont une interprétation différente, pourtant. Elles reformulent cette idée dans des termes plus modernes, pour dire que **la réalité, étant relative et quelque part subjective, est façonnée par le discours d'un groupe.** Les différences culturelles d'expériences ou d'expertise ne sont pas inhérentes, mais sont créées et recrées de façon cyclique par les pratiques dans la vie, et les voies sur lesquelles circulent ces phénomènes sont des interactions souvent linguistiques.

> « *Ochs…and Scollon… have suggested that it is time to shake the dust off the original Sapir-Whorf hypothesis rid it of its extreme deterministic interpretations, and emphasize the importance of Sapir's term "language habits" and Whorf's term "fashions of speaking." Ochs…proposed integrating the basic thrust of the hypothesis with Vygotskian and neo-Vygotskian notions relating mind, language use, and society. The latter paradigm emphasizes that 1. humans use language to accomplish specific goals in socially and culturally organized activities; 2. certain activities and certain ways of using language do not occur across all groups or include all members of a social group; 3. these differences give rise to differences in cognitive skills of individuals in these social groups.* » (Schieffelin & Ochs, 1987: 169)

Pour les chercheurs s'intéressant à la socialisation linguistique, la transmission de la langue ne comprend donc pas seulement un code linguistique avec ses règles et ses formules discursives. C'est la transmission d'un cadre d'expérience qui prendra forme et sens à travers son vécu chez le locuteur. Bénéficier de la transmission d'une langue, c'est **accéder à des manières possibles de participer à une ou plusieurs sociétés.**

En d'autres mots, la transmission d'une langue, **c'est la transmission d'un habitus**. Lamarre et Paredes (2003: 63) ont expliqué cela succinctement:

> « *Providing the interface between subjective experience, individual strategies, and structural determinants: is Bourdieu's notion of "habitus", a concept that lies at the heart of his theory of social class reproduction… It is through habitus that families adopt values (including expectations and attitudes towards the capital owned by the family) which are largely related to social class position. It is also through habitus that*

adjustment to social change can be examined, since it is through habitus that individuals and families interpret the world around them, define their attitudes and strategies, and make decisions. »

Les défis posés par la définition du terme « habitus » ont été discutés par Reay (2004) et Kögler (2011) mais ici, nous employons le terme dans son sens le plus généralement admis en sociologie, et nous reverrons cette notion dans la section 2.4. Bourdieu élabore **une sociologie caractérisée par un constructivisme structuraliste**. C'est-à-dire que sa façon de comprendre l'action se situe sur un continuum qui va de la définition par des externes à un extrême, et le choix libre et imprédictible à l'autre extrême. Pour Bourdieu, il y a des limites à ce qui est possible, objectivement et subjectivement, dans tous les choix de la vie. Un individu peut parfois choisir consciemment de dépasser ces limites, si elles sont subjectives ou culturelles plus qu'objectives, mais la majorité le fera pas. Les limites de ce qui est possible, ou pensable, sont les structures, et ces structures peuvent exister dans la tête des gens, dans le corps, ou dans les institutions. Les structures existent partout, même si les interactions interpersonnelles semblent libres ou même dues au hasard, Bourdieu affirme qu'elles cachent des structures implicites et communes à une société. Les structures sont innombrables, et fonctionnent de différentes façons.

Bourdieu parle des champs dans lesquels la vie sociale est organisée. Ce sont des sphères d'interaction où l'on peut imaginer qu'une sorte de jeu se joue. **Dans tout champ, les ressources sont distribuées de façon inégale**, et donc les gens se confrontent pour obtenir des avantages.

Cette compétition ne doit pas être explicite ni avouée ; pour Bourdieu, **l'école est un excellent exemple de champ**, et la compétition y est explicite, mais aussi plus profonde et moins juste que cela n'est normalement reconnu. Les participants à un champ, comme les élèves d'une école, apportent avec eux des ressources, et visent l'acquisition d'autres ressources. De par la nature du champ, quelques-uns accumulent, et d'autres sont exclus de l'accumulation, par différents moyens. Le type de ressources en question varie selon le champ, et, contrairement à la conceptualisation de Marx, elles ne sont pas toutes matérielles. Bourdieu avance l'idée d'une diversité de capitaux, y inclus l'argent et les propriétés, mais aussi les langues, les comportements, les connaissances, les qualifications, etc. Ces derniers sont des capitaux

symboliques, qui indiquent ou impliquent une possession de ressources et de pouvoir, sans devoir être compris littéralement. A l'école, les chances de survie et de réussite scolaire sont inégales parmi les élèves, et ceux qui parlent la bonne langue, de la bonne façon, qui maitrisent les comportements scolaires, qui sont familiers avec les attentes implicites des professeurs, etc. réussiront plus souvent. Bourdieu et Passeron (1970) démontrent quantitativement que les chances de réussite dépendent de la classe et de la position sociale de l'élève : la motivation et l'effort ne sont pas les facteurs les plus prédictifs. Cela est vrai même avant les « filtres » explicites du système scolaire, comme les examens officiels et la sélection pour l'université. Cela fait partie de l'argument des auteurs que l'école est, dans son essence, une institution conservatrice, qui sert à répliquer les iniquités de pouvoir qui existent déjà dans la société. Alors qu'il peut y avoir des discours de changement social et de justice dans les salles de classe, les valeurs scolaires traditionnelles sont fondamentalement conservatrices des hiérarchies de classe sociale.

Bourdieu a souvent été critiqué pour se heurter à ce que Sensevy (2001) appelle « l'obstacle structuraliste » : **l'attribution excessive de toute action à des systèmes et des structures externes**, en perdant de vue le pouvoir de l'individu de choisir ses actes librement.

> « Si l'on veut analyser l'action, il faut comprendre comment le rapport de l'acteur à l'action (notamment le rapport discursif) peut permettre, dans la plupart des cas, de la redéfinir et de la redéployer concrètement en fonction des fins que l'acteur se désigne à lui-même : dans une perspective par trop structuraliste, cette possibilité est théoriquement inhibée. » (Sensevy, 2001 : 204)

Mais pour Bourdieu, c'est dans le concept de l'habitus que réside sa forte opposition à ce genre de déterminisme. Lien opérationnel entre le capital et le champ, **l'habitus est pour lui la solution aux dichotomies incessantes de choix - structure, objectif-subjectif, micro-macro**. Nous avons vu dans les théories de la sociolinguistique le thème des relations réciproques entre l'individu et le milieu social, entre le psychologique et le sociologique, et Bourdieu prend cette réciprocité pour base de l'habitus, en ce que cela comprend les structures d'un champ, et façonne en même temps la perception de ce champ. Quant au corps humain, par exemple, le corps est présent dans le monde social, mais aussi le monde social influence et définit le corps. L'habitus

entre dans tout ce qu'une personne fait, depuis la façon dont elle se tient debout jusqu'au choix qu'elle fait au supermarché.

L'habitus, issu des expériences passées conscientes et, plus souvent, inconscientes, n'est cependant pas une fatalité. Il est modifiable et réactif, il « obéit à une logique pratique » (Bourdieu, 1986[2011] : 40). A tout moment, un des nombreux habitus, et couches d'habitus, d'un individu produit une large gamme de choix d'actions, et la personne choisit entre ces actions qu'elle voit pensables dans la situation en question. Alors que l'habitus signifie qu'une personne aura tendance à se comporter d'une façon parmi celles qui sont attendues « des gens comme nous » (Reay, 2004) l'habitus reste malgré tout, et surtout chez l'individu, une chose vague et floue. Plutôt que de dicter une certaine action dans une situation, **l'habitus peut exclure un certain nombre d'actions de ses choix probables**. L'habitus est plus facile à identifier et comprendre sur l'échelle d'une société, car sa complexité est beaucoup plus grande chez l'individu. Reay décrit l'habitus chez l'individu comme « *a complex internalized core from which everyday experiences emanate.* » (Reay, 2004 : 435)

Bourdieu décrit son **équilibre entre l'acte libre de l'individu et l'influence des structures sociales** ou institutionnelles ainsi :

> « *Habitus comprises a set of historically rooted socially organized dispositions that enable persons who have been socialized into these dispositions to interpret and creatively engage in the flow of social practices, displaying a 'feel for the game' at hand. That is, habitus affords both regularity and improvisation in social life, yielding social practices that are 'spontaneously orchestrated'.* » (Bourdieu, 1990: 80)

Il souligne aussi que l'habitus n'est qu'un regroupement de dispositions basé sur les expériences, et non pas une cage qui enferme l'acteur : « [c'est un] système de dispositions durables et transposables » (Bourdieu & Wacquant, 1992 : 102).

En ce qui nous concerne dans cette étude, **l'éducation, les comportements linguistiques, et l'acquisition de langues sont tous parmi les champs** dans lesquels manœuvrent les locuteurs des langues minoritaires, et donc l'habitus nous intéresse pour la compréhension des tendances sociales à grande échelle.

May (2011 : 48) explique que dans un champ avec des formes de capital en jeu,

> « *A range of choices, or strategic practices, is presented to individuals within the internalized framework of the habitus*. »

L'étude d'Ochs (2005) démontre que **la relation entre la transmission d'une langue et d'un habitus** n'est pas réservée à l'acquisition d'une deuxième langue, ni à des environnements plurilingues. Elle étudie le cas des babysitters qui s'occupent des enfants autistes. Ces enfants ont des difficultés avec les communications complexes, et surtout avec les normes sociales implicites. Ils ont tendance à s'exprimer de façon brute, et sans compréhension des effets qu'ils ont sur autrui. Des observations des interactions des babysitters avec ces enfants ont révélé qu'il existe pour eux un habitus largement inconscient pour les interactions avec enfants. C'est-à-dire que ces adultes ont assimilé inconsciemment un regard envers l'enfant, des attentes, et des règles pour leur développement, dont ils ne sont pas nécessairement conscients. Cela dirige leurs tendances dans la parole aux enfants (tonalité, registres, volume, structures de phrases…), leur réactions aux communications des enfants, et leurs idées à propos de ce qui doit s'enseigner explicitement et ce qui se comprend "tout seul". Les faiblesses spéciales d'apprentissage qu'ont ces enfants rendent nécessaire beaucoup plus d'enseignement explicite, et des réactions différentes selon l'âge de l'enfant et leur étape de développement. Dans cette étude, alors, les babysitters ont reçu une formation pour modifier leur habitus autour de la communication avec ces enfants, et ils ont pu mieux communiquer leurs attentes et à faciliter l'expression de ces enfants. La socialisation n'a pas changé (le but est le même) mais les techniques de transmission et la compréhension du processus doivent changer profondément.

Kulick (1997) parle du cas des Gapun aux Mélanésie, une population plurilingue par excellence. Il y a des hommes seniors dans la communauté qui peuvent communiquer en dix langues, et presque tout le monde dispose d'un trilinguisme fonctionnel depuis le jeune âge. Les locuteurs ont le trait plutôt rare de ne pas stigmatiser les alternances de codes dans toutes leurs formes. Le plurilinguisme et l'accommodation sont des valeurs importantes dans la société, ce qui complique les réponses possibles au *shift* en cours depuis le taiap vers le tok pisin. Les parents ont l'impression, selon Kulick (1997), que les préférences linguistiques subjectives des jeunes ont changé, mais en fait **l'exposition qu'ils ont aux différentes langues a objectivement changé en**

fonction des choix linguistiques des adultes autour d'eux. Alors qu'il y a des inquiétudes pour la langue d'origine, il y a aussi des représentations du tok pisin comme une langue prestigieuse, mais, plus loin que cela, comme une langue qui incarne des changements sociaux souhaitables.

L'habitus traditionnel de valoriser l'hybridité et de s'adapter aux environs et aux étrangers laisse donc s'amenuiser la valeur de la langue d'origine, et soutien le *shift* de façon inconsciente. Cela pouvant s'appliquer à des adultes et enfants monolingues (Ochs, 2005) autant que plurilingues (Ochs, Solomon, & Sterponi, 2005), il est clair que **la socialisation fait partie de toute transmission de langue**, et qu'elle passe normalement inaperçue. Après tout, c'est la nature des traits culturels que de rester inconscients pour la plupart jusqu'au moment où le contraste les rend "marqués" et les met en relief. Mais leur caractère inconscient n'empêche pas que tous les participants dans une communauté culturelle doivent acquérir la grande majorité des traits et pratiques pour pouvoir vivre tranquillement dans leur milieu social. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un aspect de la transmission se fait en général inconsciemment qu'il n'est pas important. Les habitus ne sont pas seulement des structures psychologiques qui encadrent les choix que feront les individus, ils dirigent aussi ce que l'on transmet (d'entre tout son savoir), et la façon dont on le transmet entre générations.

Luykx (2003) documente les multiples dispositions qui sont mises en évidence lors des choix linguistiques des familles bilingues aymara/espagnol en Bolivie. Bien que la langue indigène aymara ait acquis un statut officiel dans le pays et soit soutenu par des politiques nationales, le prestige de l'espagnol reste démesuré et le *shift* se poursuit. Les attitudes envers les deux langues peuvent être explicites ou non, mais **chaque famille doit nécessairement avoir une politique linguistique familiale**, ce qui limitera l'exposition de l'enfant en termes de temps d'exposition à chacune des deux langues, dans quel milieu, pour quels objectifs, et quelles seront les attentes vis-à-vis de lui dans les communications en famille. Ce cas d'étude est intéressant parce que dans la communauté en question, les attentes linguistiques sont différentes selon le genre du locuteur. L'interaction des rôles des hommes et des femmes avec les perceptions de prestige dans la société font que l'exposition aux deux langues est inégale, et l'emploi des langues et des registres peut être circonscrit selon la situation. Le genre ne joue pas un rôle comparable dans la communauté arménienne qui nous concerne ici, mais ce cas démontre la nécessité d'analyser un

environnement linguistique sous toutes ses facettes sociales et culturelles avant de tirer des conclusions sur le *shift* ou le maintien des langues de génération en génération. Apporter ces nuances à l'image de la vitalité linguistique pose un défi pour le modèle de Fishman (1991), qui la définit surtout par l'emploi de la langue dans différents domaines de la société, et cela de façon homogène. Encore une fois le caractère indispensable de l'ethnologie se manifeste, et le besoin de prendre en compte les multiples dynamiques de socialisation qui entrent dans l'interaction intergénérationnelle devient évident. Notre point focal ici est le cas d'une communauté, ou d'un réseau de communautés, transnationales, dont l'écologie linguistique comprend souvent plus de deux langues, et où, surtout dans le cas de la France, la motivation pour maintenir une langue non-officielle et minoritaire devient une question centrale, et de moins en moins un fait accompli dû à l'ethnicité des parents. Revenons alors au Canada, où on trouve des études de la socialisation linguistique qui se focalisent sur les motivations des jeunes trilingues à maintenir des langues qui ne sont pas considérées comme des langues « puissantes » ou « internationales » par la société en général.

Selon Lamarre et Dagenais (2004), les entretiens qualitatifs avec des adolescents « allophones » (qui n'ont ni l'anglais ni le français comme langue dominante à la maison, mais qui apprennent les deux à l'école) au Canada révèlent **qu'ils ne se classent pas bêtement dans une catégorie identitaire qui leur serait dictée par autrui**. Ils ont une vue nuancée et critique de leur propre appartenance à différents groupes, et souvent ils ne négligent pas le groupe d'origine de leurs parents, même si leurs liens à cette population sont lointains. L'identité pour autrui peut être décidée par l'apparence et d'autres traits externes, mais pour ces jeunes enfants d'immigrés, leur identité est complexe, quelque fois contradictoire, et peut être ambiguë. (Cette étude n'a pas interrogé la question de l'identité située ou dynamique, et donc ces notions ont pu rester assez floues.) A travers cette complexité, tous sont fiers de leur plurilinguisme, et le regardent comme une forme de capital. Alors qu'ils ont vécu des expériences d'exclusion, ils sont conscients aussi de leurs possibilités augmentées pour l'inclusion, grâce à leur plurilinguisme.

Akinci (2003) note **qu'il y a un grand intérêt parmi les jeunes élèves français** pour l'apprentissage d'un grand nombre de langues, et non pas seulement pour l'anglais et d'autres langues majoritaires. Les élèves peuvent s'intéresser à l'arabe et au turc, par exemple, et aux

langues des groupes qui ne sont pas les leurs, dès que ces langues sont disponibles à l'école. Les résultats de Hélot et Young (2006) concordent.

Tous les participants à l'étude de Lamarre et Dagenais comprennent la réalité du « marché linguistique » de Bourdieu, ils sont conscients des lieux de compétition et d'exclusion. Ils peuvent identifier les tensions entre les anglophones et les francophones, et expliquer les « règles », même implicites, qui existent dans des contextes différents pour le comportement linguistique, mais en même temps, ils ont une approche critique et sont prêts à permettre des exceptions selon leurs propres critères (Lamarre & Dagenais, 2004). D'une même manière, tous leurs participants reconnaissent la valeur économique de la maitrise de l'anglais, mais souvent **ils distinguent leurs intérêts économiques de leurs valeurs affectives**. Tout comme l'anglais est une condition pour accéder aux marchés internationaux, ils reconnaissent que souvent leur langue d'origine est une condition pour être accepté dans la communauté de leur famille.

> «*Recalling Bourdieu's (1982) discussion of language markets, it becomes clear that these multilinguals understand the competitive, dynamic and unequal status of different linguistic capital. Also, they can deconstruct their linguistic repertoires and accord value to specific languages within particular settings. Students are also conscious of their ability to move more easily from one field to another by drawing on different aspects of their linguistic repertoires*. » (Lamarre & Dagenais, 2004: 66)

Cette étude compare les jeunes allophones à Vancouver et à Montréal, où les politiques linguistiques et l'offre scolaire sont différents. Montréal est officiellement bilingue, mais à titre de contrepoids (voir la section 2.1.3) contre la dominance croissante de l'anglais, les écoles françaises sont obligatoires pour les enfants d'immigrés. À Vancouver, des écoles bilingues et en français sont disponibles, mais pas obligatoires, et le bilinguisme est beaucoup moins courant. À Vancouver, les auteurs notent que **le discours des adolescents trilingues traduit un intérêt actif pour le plurilinguisme**, et un engagement de bonne grâce pour l'acquisition de plusieurs langues. Tandis qu'à Montréal où le plurilinguisme (ou au moins le bilinguisme) est la norme attendue, plus d'adolescents voient leur plurilinguisme comme un fait inévitable. Hors de Montréal, les parents sont plus souvent engagés à planifier activement le parcours social, académique, et même les loisirs de leur enfant pour diversifier leurs expériences linguistiques, et

les jeunes sont aussi plus capables de formuler les bénéfices du plurilinguisme, y inclus ses valeurs non-économiques.

Pour le domaine de la vitalité linguistique, la critique qu'apportent Lamarre et Dagenais (2004) à la conceptualisation de Bourdieu des dynamiques de plurilinguisme est essentielle :

> « *Although Bourdieu (1977) recognizes the symbolic value and importance of language, he has focused on how language allows dominant social groups to maintain their position and has not tried to account for people's interest in acquiring or maintaining minority languages that have little economic value in local markets*. » (Lamarre & Dagenais, 2004 : 66)

Les auteurs signalent les études de Deprez (1994) et Woolard (1985) comme des cadres viables alternatifs, et nous en explorons d'autres ici. Lamarre et Dagenais suivent Heller (1999) en affirmant qu'une vue statique d'un marché puissant et dictant aux jeunes les valeurs relatives des langues est trop étroite, et **qu'il faut plutôt prendre en compte les nuances et la lucidité qu'ont les jeunes envers les dynamiques sociolinguistiques.**

Meintel (1994) avait déjà formulé cela en termes **d'une nouvelle identité "ethnique" orientée vers une identité transnationale**. A travers ses analyses de discours des récits de jeunes issus de milieux immigrés à Montréal, elle démontre que les jeunes peuvent avoir deux orientations identitaires, sans que leur degré de transnationalité ne nuise à leur intégration dans le contexte local. Il peut sembler que le particularisme ethnique devrait être en contradiction avec les allégeances plus larges, mais en fait ces jeunes expriment et valorisent leurs liens à leur « groupe culturel d'origine » où qu'ils soient, et aussi à d'autres groupes « qui sont perçus comme étant similaires sur le plan culturel ou structurel » (Meintel, 1994 : 79). Elle appelle ce premier phénomène la « transnationalité », et le deuxième, la « transethnicité ». Tout comme leurs liens à l'étranger ne les empêchent pas de s'investir dans le contexte immédiat, ils n'empêchent pas non plus que les expériences partagées avec d'autres groupes minoritaires les réunissent (elle donne l'exemple des *Asian Americans* qui expriment une identité collective malgré leurs vastes différences d'origine, de langues, de religions, etc.). Souvent, ces expériences communes ont à voir avec le racisme et l'exclusion, mais les sentiments d'identification de ces deux types peuvent aussi augmenter en relation avec l'intérêt qu'a l'individu pour son pays natal.

> « Ces alliances et affiliations qui dépassent les frontières du milieu ethnique immigré mettent de nouvelles ressources à leur disposition, leur permettant d'élargir leurs horizons sociaux, nationaux et géographiques. Leur spécificité culturelle, leur statut d'immigrant ou d'enfant d'immigrants, les bases de leur « différence », toutes ces sources de stigmatisation potentielle sont reconverties en avantages et sont donc revalorisées. L'identité ethnique particulière sert de base à plusieurs orientations plus larges qui pourraient être activées selon le contexte et la conjoncture. Ainsi, on peut songer à résoudre, du moins temporairement ou partiellement, l'apparente contradiction entre l'ethnicité, avec toutes ses connotations traditionnelles de fermeture d'esprit, de mentalités figées et de ghettoïsations de toutes sortes, et l'ouverture qu'on associe au cosmopolitisme.» (Meintel, 1994 : 76)

En gros, Meintel (1994) critique l'idée que l'assimilation est une finalité inévitable pour les immigrés, et elle prône l'exploration des possibles évolutions des groupes immigrés qui se situent **entre les deux pôles de l'assimilation totale et du rejet du changement**. C'est surtout dans un monde globalisé que ces sortes d'organisations et trajectoires alternatives sont possibles.

> « Cependant, nous sommes portés à soutenir que la transnationalité, par exemple, sera facilitée par le développement des moyens de transport et de communication, et qu'elle offrira des avantages évidents dans un monde de plus en plus interdépendant sur le plan économique. Nous insistons aussi sur le fait que les immigrés d'aujourd'hui proviennent de sociétés qui ont déjà subi une forte pénétration de l'économie capitaliste, comme le montre Pessar (1982) à propos des migrants dominicains aux États-Unis. De ce fait, ils ont déjà vécu une socialisation anticipée, aussi partielle soit-elle, aux « règles du jeu » des systèmes capitalistes ; si bien qu'on peut s'attendre non seulement à une débrouillardise accrue, fort nécessaire d'ailleurs dans le contexte économique actuel, mais aussi à des attentes assez élevées. De plus, et par le même fait, ils ont déjà connu une certaine « modernisation » dans le pays d'origine de sorte que la modernité ne présente plus uniquement un visage américain ou anglo-saxon. Ainsi les migrants peuvent songer à se l'approprier tout en gardant leur spécificité. » (Meintel, 1994 : 74)

Dans ce contexte occidental et canadien, les défis politiques et sociaux sont partagés d'une façon qui engendre **une solidarité entre groupes minoritaires**, car les forces dominantes sont mieux comprises et mises en évidence par la reconnaissance des expériences communes.
Simard (2003) soutien cette affirmation sur les jeunes enfants d'immigrés au Québec :

> « Se disant citoyens du Québec et du monde, ces jeunes bricolent un rapport à l'espace original où les apparentes contradictions dans la triade « local / national / international » se dissipent totalement. Ils élaborent une nouvelle synthèse où leurs rapports aux diverses régions québécoises, à la métropole montréalaise, au Québec dans son ensemble, au pays d'origine des parents ainsi qu'au monde s'influencent et s'enrichissent mutuellement. » (Simard, 2003 : 81)

Le travail de Heller (1995, 2006, 2010 ; Duchêne & Heller, 2012) situe non seulement les locuteurs des langues minorisées dans le contexte de la mondialisation et du capitalisme, mais en fait tous les locuteurs de toutes les langues. Pour elle, nous sommes actuellement dans une période que l'on peut appeler **le capitalisme tardif**, qui est caractérisée par des changements au modèle classique du système capitaliste, notamment :

> · La saturation des marchés
> · L'expansion (sur de nouveaux marchés)
> · La distinction ou la valeur ajoutée
> · La tertiarisation : la transition vers une économie fondée sur les services, les connaissances et les informations, et non sur des biens ou des matériaux
> · La flexibilisation : l'impératif pour le mouvement est changement rapide par les associations et les travailleurs
>
> (Heller, 2006)

Les conditions de cette ère actuelle ont **un effet de marchandisation sur les langues**, selon l'auteur. Là où Bourdieu a vu le capital symbolique qui n'est pas seulement un produit, mais aussi un constituant producteur de l'ordre social, Heller voit de plus en plus un bien qui est échangeable pour de l'argent. De plus, ce bien est échangeable pour d'autres biens, par exemple l'emploi ou un salaire plus élevé. Cela produit une situation à double volet : d'un côté, les langues ont toujours porté des sens identitaires et ont été des indices d'authenticité (par rapport à

un peuple, à une région, à un pays, à un rang social) et elles le sont toujours, mais de l'autre côté, elles deviennent des connaissances que n'importe qui peut acquérir pour son propre bénéfice. De là émerge une tension : la langue est-elle une chose à laquelle il faut avoir droit en vertu de son parentage ou de son parcours, ou même de ses sentiments de loyauté, ou bien est-elle une ressource dont tout le monde peut s'enrichir ?

Il est clair pour le cas de l'anglais que son appartenance à un ou plusieurs peuples particuliers est déjà dépassée, mais cela ouvre la porte à un nouveau problème ; **qui a le droit de transmettre, enseigner, normaliser et évaluer les compétences dans cette langue** ? De là une augmentation de contrôle en termes des standards adoptés par les programmes et les enseignants, pour légitimer quelques variantes de la langue (et nécessairement en exclure d'autres), pour limiter l'accès aux cours et aux certificats, et pour définir quelles variantes doivent être acquises et par qui. Une tension est donc créee entre la langue comme propre à une identité, comme patrimoine d'un groupe défini d'une façon ou l'autre, et la langue comme bien échangeable. Cette tension, que Heller nomme la dichotomie de « *pride and profit* » (la fierté et le profit) (Duchêne & Heller, 2012) est médiatisée à travers l'enseignement des langues, ou les discours, autant que leurs conséquences, doivent gérer ces changements.

> « *…new ways of producing late capitalist subjectivities focused on performances (notably communicative ones) as skills that are marketable commodities rather than as expressions of true selves or of relatively good or poor accomplishments of socially located personae (whether within broad categories such as gender, class, or race or within kinship, institutional, political, religious, or other structures, such as femininity, or fatherhood, or adolescence, etc.)* » (Heller, 2010 :103)

L'authenticité n'est pas effacée même sous ses conditions, au contraire, elle aussi assume une valeur économique, car elle apporte toujours une gamme de significations pour les consommateurs. Une variante locale de la langue peut hausser les ventes d'un produit ou d'un service, même si c'est une variante qui a été apprise par quelqu'un à l'autre bout du monde. De cette façon **les relations entre le centre et la périphérie sont modifiées, mélangées et confuses**, car les monolingues du centre dépendent des plurilingues de la périphérie pour leurs services

linguistiques, et les plurilingues dépendent du monolinguisme du centre pour leur accès à l'emploi.

> « *Nevertheless, we will see here the beginnings of the construction of a new basis of legitimacy, one founded not on authenticity and tradition, but rather on pluralism, on the extensiveness of the minority's social networks and on the quality of the linguistic resources the minority possesses. These values emerge as important because of the nature of the new economy, in which the ability to cross boundaries is important, but so is the construction of new global international norms. Languages are still seen as autonomous systems; what is valued is multilingualism as a set of parallel monolingualisms, not a hybrid system. What is valued also is a mastery of a standard language, shared across boundaries and a marker of social status.*
> *At the same time, authenticity is reworked, not only as a basis for legitimacy of the new domains of power minorities have constructed for themselves, and which they use to produce and distribute commodified linguistic resources in the globalized new economy, but also as a commodity in and of itself. It still provides the authority for the attribution of value to resources, and for the regulation of their distribution, as well as providing some facets of the very value of those resources.* » (Heller, 2006 : 5)

Ce brouillage des trajectoires du capital touche aussi aux langues minoritaires. Soudain, la légitimité de l'enseignement des langues minoritaires ne réside pas seulement dans leur histoire, leur valeur en tant que patrimoine, leur authenticité pour un peuple donné, mais plutôt dans leur appartenance à la diversité du monde, à leur rôle pour le pluralisme des sociétés et de leurs membres (Heller, 1995). Comme nous l'avons déjà vu, **les discours qui construisent les programmes d'enseignement influencent aussi leurs formes de façon significative**, et donc il peut y avoir des questions sur les motivations des efforts à maintenir ou revitaliser une langue. Les enseignants seront en première ligne pour dénouer ces lignes de raisonnement, ou bien pour ne pas les dénouer mais plutôt pour embrasser les complexités et contradictions, ou encore pour les mettre de côté en faveur d'un travail moins contextualisé. On peut reconnaître que différents discours joueront différents rôles selon le contexte, et que même cette revue de la littérature permet des chevauchements de rationalisations, des justifications qui peuvent sembler en concurrence entre elles, et l'inclusion d'apprenants d'une langue non connue dans les mêmes

catégories que ceux qui l'auront apprise à la maison depuis leur naissance. Les tensions et fibres communes existent, donc, et les mêmes interventions peuvent viser des individus ou des groupes aux motivations diverses.

2.3 LES MOTIVATIONS DES APPRENANTS

Une différence essentielle entre l'enseignement d'une langue apprise au foyer, et l'enseignement d'une nouvelle langue est que dans le second cas, les enseignants sont en outre chargés de motiver les apprenants. Surtout quand la langue est minoritaire ou en danger, la création de discours justifiant les efforts des apprenants n'est souvent pas une tâche facile. Ce sont donc les didacticiens de ces langues-là qui ont le besoin le plus urgent d'une compréhension profonde des motivations, et des façons de les mobiliser au sein des cours. Il est à noter la distinction faite par Grinevald et Bert (2012) entre **les perspectives de la communauté locutrice et celles du monde académique**. Les communautés locutrices attestent d'une immense variété de profils linguistiques, d'attitudes par rapport aux variantes, pratiques et locuteurs de la langue qui sont « légitimes », et de niveaux de conscience et politisation des questions de la vitalité linguistique. Une même communauté comprendra souvent une grande hétérogénéité à propos de chacun de ces points, et cela peut entrer en conflit avec l'idéologie de l'académie, qui universalise le bien de la diversité linguistique et qui se positionne comme hors (ou « au-delà ») des subjectivités communautaires, une construction pourtant de plus en plus remise en cause.

Si l'identité, dans toutes ses nuances et ses multiples définitions, joue un rôle clé dans la motivation pour l'apprentissage, le maintien, et la transmission des langues, les enseignants dans les salles de classe auront besoin de travailler avec ces dynamiques et d'en profiter. **Les efforts pour formuler un modèle de la motivation ont évolué avec la pensée sur les identités plurielles**, et ont produit des directives concrètes pour faciliter la transformation de la salle de classe en site de favorisation d'un plurilinguisme critique qui peut s'opposer aux dominations des langues et cultures, peu nombreuses, qui dominent le bilan économique mondial. Quelques travaux importants qui se focalisent sur l'acquisition d'une deuxième langue à l'école nous parviennent de Dörnyei et Norton, entre autres. Dörnyei a présenté en 1994 son modèle de la motivation pour l'acquisition d'une deuxième langue, issu d'un large arrière-plan de recherches

et expériences de l'auteur et d'autres. Déjà la motivation était conçue comme une notion à plusieurs facettes, dynamique et à plusieurs types.

Pour Dörnyei (1994), la motivation relève de trois niveaux principaux dans le contexte scolaire : celui de la langue, celui de l'apprenant, et celui du contexte de l'apprentissage. Le niveau de la langue peut se diviser en plusieurs aspects, et chaque aspect peut avoir, pour chaque apprenant, deux sortes d'orientations. **L'apprenant peut prioriser la culture associée à la langue, la communauté de locuteurs, ou l'utilité de la langue**. Il peut ensuite être enclin à s'intégrer avec les locuteurs, ou bien plutôt à utiliser la langue pour des fins particulières- l'orientation intégrative. Ou bien, l'apprenant peut prioriser seulement les aspects qu'il croit utiles et en être motivé, c'est l'orientation instrumentale (Dörnyei, 1994). Il a souvent été dit que les motivations d'intégration donnaient lieu à une plus haute compétence ultime pour l'apprenant, et surtout au niveau du langage informel et communicatif, car l'apprenant vise à pouvoir s'assimiler éventuellement à la société locutrice de la langue cible.

Au niveau de l'apprenant, la personnalité joue un rôle, selon cette théorie. Il y a deux aspects importants de la personnalité, qui peuvent s'exprimer sur des continuums : le besoin d'accomplissement et la confiance en soi. Les deux peuvent pousser l'apprenant à mieux apprendre. Ensuite, le contexte de l'apprentissage comprend les sentiments de l'apprenant par rapport au cours spécifique, par rapport à l'enseignant, et par rapport au groupe d'apprenants qui sont ses collègues. Cette typologie de sentiments reflète **les dimensions d'une langue apprise : un objet social, un travail personnel, un sujet académique**. Si la langue est à enseigner dans une école, qu'elle soit une langue « deuxième » / « étrangère » ou « maternelle », elle aura tous ces aspects dans l'expérience de l'apprenant, et les sentiments peuvent varier selon le temps, l'espace, et le contexte. Un programme pour soutenir la vitalité d'une langue vise, en effet, à resserrer ces trois dimensions pour que le personnel et le social soit changés par l'institution, et que l'institution soit un support efficace aux valeurs privées et communautaires. L'auteur finit par proposer 30 stratégies concrètes pour l'enseignant, afin qu'il crée une atmosphère optimale pour motiver les apprenants. Nous ne les verrons pas toutes ici, mais quelques-unes sont à noter comme la construction de liens de cohésion entre les apprenants pour qu'ils se donnent de l'appui, sympathiser avec les apprenants pour mieux comprendre et évaluer leurs expériences,

jouer le rôle de facilitateur plutôt que de l'autorité pour accroître l'initiative et le leadership des apprenants, et de nourrir les intérêts personnels des apprenants et adapter la progression et la séquence du cours à leurs besoins et désirs. Essentiellement, l'auteur lie la motivation à une pédagogie réactive et centrée sur l'apprenant, dont nous parlerons plus profondément dans la section 2.5.

En 2005, Dornyei a revu ce modèle en vue d'approfondir les catégories de motivations qui renvoient à la personnalité et à la conceptualisation de soi par rapport à son environnement. Ce « L2 Motivation Self System » (Dornyei, 2005) a recours aux acquis de la psychologie pour définir la source des motivations qui seront en relation dialogique avec le programme d'enseignement, mais qui peuvent aussi le précéder. Selon les recherches et les théories psychologiques, chacun d'entre nous a plusieurs « *selves* », plusieurs versions de lui-même qu'il envisage et croit possibles. Ceux-ci représentent ce qu'il veut devenir, ce dans quoi il a peur de devenir, et ce qu'il s'attend à devenir. Deux couches du « soi possible » sont importantes pour les comportements linguistiques : le soi idéal (*ideal self*) et le soi censé-être (*ought-to self*). En d'autres termes, **l'apprenant peut rêver d'être quelqu'un qui est très compétent dans la langue en question, ou il peut se sentir obligé de le devenir**. Les deux poussent l'individu à s'investir dans l'apprentissage parce que l'on cherche toujours à réduire la discordance entre l'image que l'on a de soi et la réalité. D'autres versions du « soi possible » peuvent certainement intervenir par moments, modifiant l'équilibre des motivations.

Déjà en 2002, pourtant, Yashima a contesté la catégorie de motivations « intégratives », considérant qu'elle était inadéquate pour expliquer l'acquisition partout dans le monde de l'anglais comme langue étrangère par des personnes qui n'éprouvent pas pour autant le désir de s'assimiler à une des cultures majoritairement anglophones. Ushioda et Dörnyei (2009) sont d'accord avec la reformulation de **la motivation intégrative plutôt comme un désir de se définir pour soi-même**, et en termes de biculturalisme avec l'internationale, le mondiale, qui ne doit pas être lié à une certaine nation ou culture, mais plutôt avec « *a non-specific community of English language users*. » (Ushioda & Dörnyei, 2009 : 3) Étant donné que ces locuteurs de l'anglais ne sont pas nécessairement des locuteurs natifs, l'identité recherchée est plutôt une sorte d'internationalisme qui contraste avec une identité locale qui ne doit pas être défavorisée par le

développement de la première, mais complétée par elle. Pour un nombre d'auteurs (McKenzie, 2010 ; Pavlenko & Norton, 2007 ; Pennycook, 1994 ; Ryan, 2009, entre autres), l'anglais « global » ou « globalisé » n'est plus une langue qui porte avec elle une identité culturelle spécifique, et donc son apprentissage n'a pas les mêmes implications que l'apprentissage d'autres langues, mais il s'agit d'un cas assez particulier. Pour les langues minoritaires, l'équilibre change dans un autre sens : de plus en plus, leur valeur et la motivation pour leur apprentissage et leur maintien sont exclusivement culturelles.

Pavlenko (2002) reproche pourtant aux approches psycho-sociales d'être aveugles aux innovations du poststructuralisme. C'est-à-dire que l'affirmation des identités culturelles qui tombent d'un côté ou l'autre de l'acquisition d'une langue se fonde sur une conception des groupes, des langues, et des individus comme homogènes, discrets, et, par conséquence logique, les sociétés comme naturellement monolingues à la base. **La pensée est donc intrinsèquement étatiste, et contraire aux faits historiques du monde**. Nous savons que la majorité des sociétés sont depuis longtemps plurilingues dans une certaine mesure, et que les identités des individus sont très souvent, souvent multiples, nuancées, fluides et négociées, loin des discours de l'Etat-nation.

Malgré ses évolutions et les critiques légitimes de ses bases, le modèle de Dörnyei demeure le plus influent du domaine, et offre une grande utilité aux enseignants, spécialement ceux qui peuvent l'adapter aux nombreuses nuances de leur contexte particulier. La distinction qu'il opère entre orientations instrumentalistes et intégrationnistes envers l'acquisition d'une langue est utile, car plusieurs études ont mis en évidence que **les motivations intégrationnistes sont les plus propices à l'accès à de hauts niveaux de compétence** (i.e., Gardner & Lambert, 1972). C'est essentiellement l'intégration, ou la « réintégration », si l'on veut l'imaginer ainsi, qui inspire l'acquisition quant aux langues d'héritage, alors que d'autres langues, quelque part dominantes, peuvent plus souvent s'acquérir pour des buts instrumentalistes.

Nous devons noter que ces études précédentes concernent l'acquisition d'une deuxième langue pendant les années de l'école, ce qui n'est pas toujours le cas des programmes d'enseignement des langues minoritaires. Cependant, les cadres de motivations ci-dessus contribuent de façon

essentielle à notre compréhension du rôle que l'école peut jouer en influençant le profil linguistique. Dans le cas basque étudié par Echeverria (2003), les jeunes scolarisés dans des écoles basques étaient plus souvent de l'avis que l'acquisition de la langue basque était un élément essentiel pour la construction d'une identité basque, tandis que les jeunes scolarisés ailleurs percevaient plus souvent l'identité basque comme accessible par d'autres facteurs, comme l'origine géographique par exemple, et moins en compétition avec la langue espagnole. Cela suggère **une relation réciproque entre les motivations des élèves à l'école et les discours de l'école.**

Pour les chercheurs concernés par la vitalité, la question la plus urgente est le moment où la langue d'origine devient une deuxième (ou troisième…) langue, au moins dans le sens où elle n'est plus la langue dominante employée par la jeune génération. C'est à ce moment là que **le rôle de l'école, et sa stratégie pour le jouer, doivent être absolument clairs**. L'école comme intervention pour la vitalité d'une langue en déclin ne peut réussir, dans sa mesure potentielle, que grâce à une vision ciblée, où la chaîne de conséquences qu'elle effectuera est éclairée en avance autant que possible. Nous verrons les limites du potentiel de l'école, et il est claire que cette dernière doit être vue, par les enseignants, par les parents, et par la communauté en général, comme un lieu parmi toute une série de lieux qui offrent une socialisation linguistique, et non comme la seule expérience socialisante qu'auront les jeunes (Carrington & Luke, 1997 ; Lamarre & Paredes, 2003).

Les recherches sur la socialisation linguistique font une contribution essentielle qui nous aide à comprendre la position de l'école dans les dynamiques de la vitalité linguistique, même au-delà des aperçus de la théorie de la vitalité ethnolinguistique, avec ses méthodes quantitatives. Grâce à ses analyses multidimensionnelles, enrichies de la diversité de terrains étudiés**, nous pouvons percevoir l'école comme étant une entité située au sein d'une toile de processus de la vie sociale** qui offrent tous leurs propres facettes de la socialisation. De plus, nous voyons les couches de complexités qui se replient et se multiplient dans une réalité plurilingue. En même temps, cette tradition de recherche souligne plusieurs des points importants de la vitalité ethnolinguistique, surtout en termes des relations entre les facultés d'un locuteur, ses expériences sociales, et ses sentiments d'appartenance.

Notons quelques points communs :

- Les interactions entre locuteurs dans un réseau sont des lieux de négociation, où l'accommodation et l'éloignement sont toujours en jeu. L'emploi d'une langue, selon la personne qui l'emploie, quand elle est employée, pour quoi dire, avec qui, et avec quel niveau de compétence perçue, porte des sens au-delà de sa charge linguistique. Ces codes doivent être acquis par le locuteur pour mieux accomplir ces objectifs communicatifs. En même temps, l'expérience des emplois des langues et leur signifiance apprennent aux locuteurs comment ils doivent se comporter. Les idéologies et les comportements existent, donc, dans des relations cycliques.
- Le pouvoir du domaine social existe dans le sens absolu. Certes, les institutions socialisent les individus, mais leur contribution aux expériences de ces derniers n'est normalement pas suffisante pour établir un usage de la langue qui est informel, persistant, et spontané. Les contacts linguistiques et la compétence ne sont pas suffisamment maintenus après les années scolaires sans un milieu social qui les renforce. Sans cela, les compétences linguistiques peuvent être fortes chez un locuteur, mais les compétences sociolinguistiques de ce dernier, surtout, seront limitées, ce qui le laissera mal à l'aise durant des interactions spontanées et complexes.
- Pour être efficace, l'environnement de l'école doit être immersif pour la langue cible, ce qui devrait contrebalancer l'emploi des langues dans d'autres milieux. Ce modèle rend possible l'acquisition de formes interactionnelles de la langue, et la pratique de la communication complexe et non-académique avec le soutien des enseignants qui seront présents.
- La conscience du groupe, même si cela est une conscience du déclin ou de menace de disparition, peut engendrer un dévouement à son maintien. Les attitudes et les habitus peuvent être modifiés au moyen de la visibilité de la communauté et de son désir de maintenir sa langue, surtout pour ceux qui ressentent une appartenance à celle-ci. La condition de reconnaissance ou de statut officiel, qui a été une des suppositions fondamentales de la théorie de la vitalité ethnolinguistique, est réfutée, car les sentiments d'appartenance et les motivations à maintenir une communauté peuvent agir sur les comportements linguistiques hors de toute structure officielle, et le font souvent.

- L'ethnographie, c'est-à-dire l'observation approfondie par l'emploi d'outils d'analyses multidimensionnels et qualitativement riches, est une méthodologie essentielle pour franchir les limitations des théories générales, et pour identifier les dynamiques les plus pertinentes pour un contexte donné. Les considérations de l'ethnographe doivent dépasser un seul domaine académique, car les éléments de l'anthropologie, de la sociologie, de l'économie, de la psychologie, du développement cognitif et de la linguistique peuvent tous se relever, le cas échéant. Le chercheur doit se préparer à analyser les interactions entre les phénomènes dans une société, sinon il finira par développer des outils unidimensionnels qui représentent sa théorie, mais qui ne reconnaissent pas la réalité pour les locuteurs en question.
- Les motivations pour l'acquisition et/ou maintien d'une langue peuvent dépasser l'utilité et la notion basique du « marché linguistique ». Non seulement les identités ont leur rôle à jouer, mais en fait celles-ci peuvent être multiples, complexes, et dynamiques. Un jeune locuteur peut vouloir participer à plusieurs communautés à la fois, sans y voir de conflits, ce qui lui permet de comprendre son profil linguistique pluriel comme un trousseau de clés qui ouvrent une gamme de portes sociales, et non comme un obstacle à l'intégration dans une seule société.
- Ce qui reste plus compliqué à analyser pour les deux groupes de chercheurs, c'est les motivations des parents, et leurs relations complexes avec les comportements linguistiques et, plus précisément, avec le choix de l'école pour leurs enfants. Regardons de plus proche les éléments de choix de consommateurs que nous rencontrons quant aux écoles à différents profils linguistiques.

2.4 LA PSYCHOLOGIE DE LA CONSOMMATION ET LE CHOIX DE L'ECOLE

Nous nous interrogeons sur le choix de l'école par les parents d'origine arménienne, car l'éducation arménienne est partout privée et donc élective. Les écoles vivent de leurs inscriptions, et quand celles-ci sont insuffisantes, comme est le cas au Liban, elles reçoivent des dons qui financent les inscriptions. **Le taux d'inscriptions est un élément vital pour notre analyse** pour deux raisons : d'une part, un manque d'inscriptions met en danger les institutions elles-mêmes, et d'autre part, l'impact des institutions sur la vitalité grosse de la langue minoritaire est limité

par leurs taux d'inscriptions. On ne peut éviter le facteur de classes sociales dans une analyse de la problématique des inscriptions car la classe affecte les inscriptions de deux façons. Les limites imposées par la position socioéconomique de la famille (c'est-à-dire les éléments de leur habitus quant au choix de l'institution éducative) sont parfois objectives, et parfois subjectives. D'abord, les moyens des familles limitent leurs possibilités d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées ; et ensuite les aspirations et identifications de classe que les parents ont influencent leur perception de l'attractivité d'une école, et la désirabilité pour l'éducation de leur enfant (Harvey, 1996 ; Oplatka & Hemsley-Brown, 2004 ; Potter & Hayden, 2004 ;Van Zanten, 1996).

Dubet et Martuccelli (1996) analysent une vingtaine d'heures de discussions entre deux groupes de parents avec plusieurs acteurs du domaine scolaire : des enseignants, des psychologues, des inspecteurs, entre autres. Un groupe vient d'une communauté de classes moyennes, hors de la ville, et l'autre d'un quartier populaire urbain. Les auteurs notent dès le début que leurs participants sont par défaut des parents très investis, et bien sûr qu'ils ne représentent qu'un petit nombre de personnes. Mais les auteurs arrivent à démontrer que **les parents se comportent comme des consommateurs envers l'école.** Les parents perçoivent l'école comme étant un bien dans un marché de compétition, et expriment des demandes qui peuvent s'analyser sur trois axes. Il y a des demandes de l'école au niveau de la socialisation, en ce qui concerne les valeurs et les attitudes qui sont promues et cultivées dans l'enfant par l'école. Ensuite, il y a des demandes concernant l'éducation, dans le sens du développement de l'autonomie et de la personnalité de l'enfant. Les auteurs remarquent que la tension entre ces deux premières catégories est essentielle pour comprendre les interactions des parents avec l'école : ils veulent tous à la fois que leur enfant soit encouragé et que sa singularité soit protégée, et qu'il soit intégré dans la société en apprenant la coopération et un degré minimal de conformité. Enfin, il y a des demandes liées à l'utilité sociale de l'école, qui correspondent à la mobilité sociale.

Il est important de noter que les auteurs trouvent plus d'hétérogénéité au sein des deux groupes qu'entre les deux, et remarquent en fait que les différences entre les hommes et les femmes sont plus grandes que celles d'entre les groupes socioéconomiques. Cependant, des divisions se présentent, et leur nature nous renvoie encore au principe de **l'école comme outil uniquement puissant pour la mobilité sociale et la transmission d'un habitus désirable**, selon les parents.

> « Contrairement à ce que pouvaient suggérer les thèses relatives à « l'instinct de classe », les formes les plus extrêmes de discours de la distance culturelle ou bien quelques clichés des enseignants, le groupe populaire accorde la plus grande importance à l'école…Au-delà des fameux apprentissages élémentaires, « lire, écrire, compter », les parents attendent une socialisation aux normes d'une société « nationale »… Les enfants doivent apprendre à se « tenir », à ne pas dire de grossièretés, à être polis, à respecter les adultes… Il faut que l'élève apprenne que le langage de l'école n'est pas celui de la rue. Il n'y a rien de plus choquant que ces enfants « livrés à eux-mêmes » qui ne manifestent aucun « respect » dans leurs paroles et leurs attitudes les plus quotidiennes. En ce sens, l'école doit rompre avec les normes de la société et de la rue, et le groupe de parents est d'autant plus attaché à cette rupture qu'il se sent menacé par la crise économique et par une sous-prolétarisation. Il importe donc que l'école « résiste ». » (Dubet & Martuccelli, 1996 : 110)

Admettant que l'éducation constitue une catégorie assez spéciale de la consommation, il y a quand même **un élément de prix par rapport à la qualité** qui est en jeu dans le choix parental. Ainsi, les domaines de la psychologie des consommateurs ont analysé quelques concepts qui y sont liés. Il serait très utile de pouvoir évaluer la qualité « objective » de chaque école, pour la comparer avec les mécanismes de choix chez les parents, mais malheureusement faire cela serait difficile du point de vue épistémologique (cf. Peter, 2003 ; Shohamy, 1998), et hors de la portée de cette étude. Nous avons recours surtout aux discours et aux observations des écoles et de leur milieu social.

Dans le domaine de recherche des comportements des consommateurs, il y a plusieurs efforts fournis pour dépasser le cadre simple et limité de la théorie du choix rationnel (*Rational Choice Theory*, cf. Coleman & Fararo, 1992), étant depuis longtemps la théorie dominante du domaine. Cette théorie explique les choix des consommateurs comme étant des décisions faites en liberté totale et hors de toute interférence contextuelle. Les théories plus innovatrices posent des hypothèses selon lesquelles « l'utilité attendue » (Schoemaker, 1982) peut être au cœur des choix sans que celle-ci soit limitée aux attributs d'un produit, mais peut aussi faire référence aux conséquences et limitations sociales parvenant du choix du produit. S'appuyant sur la théorie des jeux, l'*Exchange-Resistance Theory* (Markovsky, et. al, 1993) affirme que les consommateurs et

les vendeurs peuvent faire des choix en tenant compte de la possibilité de leur exclusion éventuelle du marché. Selon ce modèle, le pouvoir se dérive de l'inclusion et devient menacé par la vulnérabilité à l'exclusion des marchés.

> « *[S]trong power structures guarantee that one or more actors will be excluded by another actor who is never excluded. Weak power structures ensure that either all positions are prone to exclusions... or that no position... is assured of being able to exclude another without cost*. »" (Markovsky, et. al, 1993 : 202).

Nous pouvons reconnaître que sur le champ de l'éducation actuelle, la structure du pouvoir n'exclut jamais les anciens pouvoirs colonisateurs, et donc leurs langues ne sont jamais marginalisées, alors que les langues minoritaires le sont souvent. L'acquisition de ces langues, dans leurs versions standards, est toujours une bonne stratégie pour augmenter les possibilités que nous avons a pour l'inclusion, que ce soit au système universitaire, aux métiers à hauts salaires, aux classes plus aisées, aux droits d'immigration, aux échanges commerciaux, etc. Les écoles privées constituent en général un champ à structure de pouvoir « fort », car elles sont par définition accessibles sélectivement. Dans le contexte des divisions socioéconomiques, biopolitiques et ethniques, **les minorités et les membres des sociétés non-occidentales prennent le risque d'être exclus s'ils échouent l'acquisition des ces formes de capital symbolique.**

Pour Bourdieu (1984), l'éducation est un mécanisme de la reproduction des iniquités socioéconomiques, et donc la classe sociale est écharnée dans les traditions scolaires, et ne peut pas être marginalisée dans l'analyse des choix éducatifs.

> «*Academic capital is in fact the guaranteed product of the combined effects of cultural transmission by the family and cultural transmission by the school (the efficiency of which depends on the amount of cultural capital directly inherited from the family). Through its value-inculcating and value-imposing operations, the school also helps (to a greater or lesser extent, depending on the initial disposition, i.e., class of origin) to form a general, transposable disposition towards legitimate culture, which is first acquired with respect to scholastically recognized knowledge and practices but tends to be applied beyond the bounds of the curriculum, taking the form of a 'disinterested' propensity to accumulate*

experience and knowledge which may not be directly profitable in the academic market. » (Bourdieu 1984: 23)

Les « goûts », les dispositions épistémologiques, matérielles, culturelles, sociales, sont l'essentiel de l'habitus, et leur relation à la cohérence du groupe est définitive.

« The profits which accrue from membership in a group are the basis of the solidarity which makes them possible." (Bourdieu, 1986 [2011] : 248-249)

Le système scolaire travaille de façon ingénieuse sur la société, car il est représenté comme l'apogée de la démocratisation, mais dès qu'on y ajoute **la sélectivité et les différents niveaux d'écoles**, il devient un renforcement de premier ordre des divisions sociales, sans perdre son apparence d'agent de la justice sociale.

« *As an instrument of reproduction capable of disguising its own function, the-e scope of the educational system tends to increase, and together with this increase is the unification of the market in social qualifications which gives rights to occupy rare positions.* » (Bourdieu, 1986 [2011] : 244)

« *Because the question of the arbitrariness of appropriation arises most sharply in the process of transmission – particularly at the time of succession, a critical moment for all power – every reproduction strategy is at the same time a legitimation strategy aimed at consecrating both an exclusive appropriation and its reproduction.* » (Bourdieu, 1986 [2011] : 254)

English (2004) étudie le cas inhabituel de l'Australie, ou les écoles privées reçoivent aussi des financements du gouvernement. Elle confirme l'idée de Bourdieu selon laquelle les écoles donnent à leurs élèves les « *discourses capable of securing symbolic mastery of… [middle] class habitus.* » (Bourdieu, 1977: 83) **La transformation de l'éducation d'un service publique à une commodité** exige qu'une hiérarchie se mette en place pour classer les écoles relativement aux autres.

« *Marketisation and performativity have created a positional logic in education because they create a hierarchy among schools whereby some schools are considered 'better'*

than others. Parents are able to position schools on the hierarchy and choose the educational product that best suits their needs. The schools that are higher up the hierarchy are considered to provide a competitive advantage for children in the competition for jobs, income, social standing and prestige. As such, education has, traditionally, been seen as a tool of upward social mobility through the generations. However, class is not only determined by the type and amount of education, in a postmodern society, class is also determined by style and consumption patterns. Cultural capital as the cultural competence of a person is related to their ability to consume culturally valued assets and is significant in the uptake of academic capital. The access of some families to cultural capital increases not only access to education but also the amount consumed. While children 'inherit' their habitus from their families, cultural resources can also be influenced by the habitus of institutions such as schools. » (English, 2004: 73)

Alors que le discours du « choix libre » de l'école est très populaire dans des pays occidentaux, et que cette dernière peut servir à promouvoir de grands mouvements de réforme scolaire, les écoles savent très bien que le choix n'est pas vraiment libre. Les familles seront toujours limitées par le lieu géographique de l'école, à cause des prix de l'immobilier dans les environs et des moyens de transport disponibles. Le prix et les conditions d'admission sont aussi des limites, pour ceux qui ne sont pas admis et pour ceux qui n'osent pas essayer. C'est pour ces raisons que Levin (1991) distingue le choix entre écoles privées et écoles publiques ou soutenues par un gouvernement : le premier est plus efficace pour l'avancement des préférences familiales et les objectifs privés, mais bien moins propice pour l'avancement de la société en général. **Le « marché » qui est créé, alors, n'est qu'un « quasi marché »**, car le choix n'est pas illimité. Les écoles sont conscientes de cette réalité, et donc ces mêmes facteurs leur permettent de gérer leur processus d'inscription avec un dégré de séléctivité qui n'est pas seulement créé par leur mérite relatif.

Les écoles ont donc deux points focaux très importants : **le marketing aux parents, et les évaluations de performance, qui feront aussi partie du marketing**. Elles s'investissent alors dans la culture agressive d'une image désirable, la sélection d'élèves, ainsi que la conception d'une grande partie des cours donnés tourne autour des résultats anticipés aux examens.

Cependant, il manque des recherches pertinentes à propos du lien entre les évaluations performatives et le choix des parents. La commercialisation des écoles exige ces évaluations pour « justifier » le prix et le prestige des plus élites, mais même la « vérité » de ces examens, qui mettent une grande pression sur les élèves et le personnel de chaque école, n'est pas bien établie. Mais un moyen important par lequel les écoles peuvent faire leur marketing est que des parents parlent à d'autres parents de leur satisfaction avec l'école. Cela peut avoir un effet important sur des décisions, mais English (2004) nous rappelle aussi que le fait de recommander aux autres, et de raconter ses bonnes expériences, soulage aussi tout doute qu'on pourrait avoir sur sa décision déjà faite, et justifie le choix d'établissement de façon rétroactive.

L'école à la fois exige une contribution de ressources des familles, et augmente les leurs, contribuant à la formation d'un habitus qui peut les diriger vers encore plus de consommation d'éducation. Surtout, **l'accès à l'enseignement supérieur différencie les couches socioéconomiques**. English (2004) soutient l'affirmation de Bourdieu (1990) selon laquelle les parents mobilisent leur accès à l'éducation pour la mobilité sociale de leurs enfants. Le capital culturel est même le plus utile dans le domaine de l'éducation, car c'est là où l'accès aux ressources symboliques est le plus lié à la réussite. Dans le cas que l'auteur a étudié, le discours des « enfants extraordinaires » attirait les parents, et le choix d'une école privée était motivé par le désir d'augmenter le capital social de l'enfant, en le classant de cette catégorie des « extraordinaires ».

Reay (1998) étudie le processus du passage d'une école secondaire, qu'elle soit publique ou privée, à l'université, du point de vue d'un échantillon divers d'étudiants en Angleterre. Elle trouve **qu'il existe un habitus institutionnel qui interagit avec l'habitus familial pour soutenir certains trajets dans la carrière des étudiants.** Selon leur histoire familiale et la façon dont le personnel de l'école les perçoit, différents étudiants vivent différentes expériences de choix et de possibilité par rapport à l'entrée à l'université, et cela de façon inégale. Bien que l'auteur ne trouve pas que l'habitus institutionnel puisse outrepasser l'habitus familial dans l'atout éducatif de l'étudiant, il joue quand même un rôle soit habilitant[7] soit handicapant. Pour

[7] Nous traduisons l'anglais « empower/empowering » par « habiliter/habilitant » pour la plupart de ses multiples sens, pour signifier le fait d'essayer de changer la position de quelqu'un pour qu'il partage le pouvoir et le contrôle,

l'auteur, l'habitus institutionnel consiste en les attentes qui sont promues pour les élèves, les conseils qui leur sont donnés, le degré de soutien qui est offert selon les objectifs qu'ils expriment, et selon l'individu qui les exprime, et l'interaction des représentations du personnel de l'école avec les hiérarchies sociales, par exemple des universités ou des spécialisations de domaines. La perception d'une école dans la communauté, l'habitus d'une famille donnée, et les choix d'établissement doivent être liés dans une certaine mesure. En d'autres termes, les parents reconnaitront dans un établissement la promotion de leurs valeurs et leurs attitudes, l'établissement connaitra son public, et les élèves seront dirigés vers l'apprentissage et les choix éducatifs qui soutiendront les valeurs partagées entre les deux.

Dans l'optique d'une étude statistique à grande échelle en France, Héran (1996) s'interroge sur le lien entre le choix d'une école privée, notamment confessionnelle, et le profil socioéconomique et religieux des parents. Il est intéressant que deux enfants sur cinq passent au moins une partie de leur scolarité dans une institution privée, souvent confessionnelle, quand la pratique religieuse continue à baisser assez rapidement en France. Alors qu'une compréhension s'épanouie en France que le recours à un établissement privé est souvent dû aux défis pour la réussite de l'enfant. Il montre que **le sentiment d'appartenance joue un rôle même plus important.**

> « Plus que le rattrapage de l'échec scolaire, c'est le niveau d'ambition des parents – matérialisé par l'espoir de voir son enfant décrocher un jour le baccalauréat, même s'il est encore à l'école primaire - qui reste un ressort majeur du recours à l'enseignement privé. Joue dans le même sens la volonté de suivre de près le travail de l'enfant, qui s'exprime dans l'initiative des rencontres avec les enseignants. » (Héran, 1996 : 31)

Alors qu'il est rare qu'une famille française n'utilise que des écoles privées tout au long de la scolarité de l'enfant, le choix du privé est quand même le domaine de certains cadres de parents. Il y a bien sûr ce petit nombre qui sont pratiquants, mais grâce à un sondage national sur l'éducation, Héran (1996) démontre que les élèves inscrits dans ces écoles ont surtout des parents qui travaillent dans les « professions indépendantes », c'est-à-dire des présidents de la direction

au lieu d'y être soumis. L'usage du mot « empowering » est très répandu et très à la mode en anglais, et il a pris une pluralité de sens, mais le cœur sémantique est ce déplacement d'en bas vers le haut d'une hiérarchie, mais souvent en l'aplatissant, et l'évolution d'un état de repression vers des échanges plus participatives et « démocratiques ».

générale, des patrons, des entrepreneurs et commerçants. **L'école privée est surtout le domaine des parents pratiquants, et du genre du « Self-made Man ».**

Van Zanten (1996 : 124) discute plus profondément **deux approches distinctes au choix de l'école** : d'un côté, le choix selon l'accès éventuel aux diplômes «les plus rentables au plan économique et social », et de l'autre, la vue de l'école comme instrument de socialisation. Mais les différences ne correspondent pas toujours à des différents systèmes de valeurs, ni même à des choix d'institution différents.

> « Ces deux objectifs peuvent être étroitement liés au niveau individuel, l'affirmation d'une identité sociale spécifique passant de plus en plus par la réussite scolaire des enfants et celle-ci dépendant à son tour partiellement de l'image positive que les parents peuvent donner d'eux-mêmes et de leurs enfants aux enseignant et aux autre parents. Ils peuvent aussi conjuguer leurs effets au niveau social, le mariage d'une logique de marché et d'une logique de distinction se combinant dans une logique de placement social dès lors que le rôle de l'école en tant qu'instance de sélection méritocratiques de construction de la citoyenneté nationale s'affaiblit. Toutefois, l'agencement de ces deux orientations, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, ne va pas toujours de soi : les stratégies de réussite et les stratégies de socialisation peuvent s'avérer contradictoires dès lors qu'il s'agit d'opérer des choix de scolarisation pour un enfant donné ou de l'offre de formation et d'éducation à proposer à l'échelle d'un établissement, d'un bassin de formation ou du système scolaire dans son ensemble. » (Van Zanten, 1996 : 134)

Dans le contexte du capitalisme et de la commercialisation de l'éducation, **ces deux orientations envers l'école- l'utilitarisme économique et la mentalité de former le grand citoyen** peuvent être toutes les deux des formes de « reproduction sociale » dont parle Bourdieu, fonctionnant pour l'agencement de la transmission de l'habitus des parents.

Quelle que soit leur orientation à cette question, les parents ont de plus en plus une relation qui a changé avec l'école. Pour Montandon (1996), cela concerne les questions directement et indirectement liées à la scolarité des enfants. Pour ce qui concerne le lien directe, les parents d'aujourd'hui demandent plus d'accès aux professeurs, et plus de contacts directs à propos du

progrès de leur enfant, tout en étant moins disponibles pour participer aux devoirs des enfants, et donc l'attente du travail à la maison est moindre, parfois ils y sont même opposés. En ce qui concerne le lien indirect, les parents s'engagent plus souvent dans les questions de gestion de l'école, après déjà avoir activement choisi l'établissement, dans beaucoup de cas. Les attentes du type d'enseignement évoluent rapidement aussi, et Montandon offre un résumé succinct de **l'opposition de types d'enseignement que nous appellerons ici l'enseignement « traditionnel » et « moderne »**.

> « Un enseignement où le maître, le professeur fait figure d'autorité dans le domaine des savoirs, et où la classe est complètement coupée du monde extérieur, est bien différent d'un enseignement où les élèves participent à certains choix et décisions, et où les échanges avec la communauté et avec d'autres instances (les milieux politiques et sociaux), y compris les parents d'élèves, sont intégrés dans le processus d'apprentissage. » (Montandon, 1996 : 70)

Ce n'est pas tout le monde qui soutient le mouvement envers ce deuxième type d'enseignement, mais c'est sûr que sa popularité est en augmentation constante, même si son attirance est en général plus grande pour les classes moyennes que pour les classes ouvrières.

Chercheurs prolifiques de l'école française moderne, Meirieu, Hameline et Baro (2000) résument ainsi l'essentiel de **l'évolution de l'éducation de nos jours**, dans l'introduction de leur livre, « L'école et les parents : la grande explication » :

> « … la crise est bien là : entre l'École et les familles, le contrat de confiance est rompu. Certes, les parents gardent, globalement, une bonne opinion des enseignants qu'ils considèrent comme plutôt compétents et dévoués. Les enseignants, tout en précisant que « les parents doivent rester à leur place », affirment les respecter et souhaiter, tout à la fois, une meilleure information à leur égard et une plus grande implication de leur part dans le fonctionnement des instances des établissements. Mais la suspicion s'est installée : chacun pense que l'autre poursuit ses propres intérêts. On ne voit plus clairement d'intérêt commun. Aux uns, le souci jaloux de la réussite de leurs enfants. Aux autres, l'obsession de leurs conditions de travail et de leur carrière. Ils sont dans le même bateau, mais ils ne semblent pas s'entendre sur le cap à tenir. Et le capitaine est passé par-dessus bord ! » (Meirieu, Hameline & Baro, 2000 : 8-9)

Venue remplacer l'idée de l'école comme service public, comme une ressource universelle à laquelle on a accès autant que l'on en est motivé, est **l'idée selon laquelle l'école est un instrument de compétition**, les ressources étant surtout tenues par les familles. Les parents peuvent se méfier de la passion des enseignants, alors que les enseignants, pour leur part, peuvent craindre l'égoïsme des parents.

> « Aujourd'hui, la réussite est le fruit des stratégies habiles des parents qui ont su trouver le bon établissement et dénicher la perle rare pour donner les meilleures leçons particulières possibles. L'échec d'un élève, en revanche, est attribué aux mauvais enseignements qu'il a reçus. De leur côté, les enseignants considéraient les parents comme des alliés dans une entreprise d'éducation où les meilleurs élèves étaient naturellement promus. Aujourd'hui, ils voient en eux des « consommateurs d'école », prêts à entraver le bon fonctionnement de l'institution pour favoriser leur progéniture. » (Meirieu, Hameline & Baro, 2000 : 9)

Le volume (2000) de Meirieu, Hameline et Baro rassemble des contributions des chercheurs ainsi que des praticiens actuels dans les établissements éducatifs. Nous en citons un chapitre en détail, non parce que l'auteur est tellement connu, mais parce que ses idées, qui font écho à celles d'un grand nombre d'études, sont exprimées dans un langage singulier. Longhi, proviseur de lycée, examine **les idées fausses mais courantes sur la compétitivité des écoles**, et le lien entre les évaluations, le choix parental, et la qualité d'éducation pour les élèves. Il compatise avec le désir des parents de voir leur enfant « tiré vers le haut », mais il affirme que la logique qui fait éviter la mixité sociale (par anxiétés de classes, de races, d'origine nationale), et qui attribut la réussite au choix d'une école exclusive est à rebours des réalités.

La simple évaluation d'une école au moyen des examens ou des inspections fournit la semblance d'objectivité que les parents-comme-consommateurs désirent pour assister leur choix, mais en fait tout instrument d'évaluation est fondamentalement subjectif et sa portée est toujours limitée. Les parents veulent choisir la meilleure école, mais **la définition de qualité n'est pas établie**.

> « Connaître celle-ci exigerait des observations et des mesures beaucoup plus fines : il faudrait suivre les élèves après le baccalauréat pour voir comment ils se débrouillent dans

leurs études supérieures et leur vie professionnelle ; il faudrait regarder comment l'établissement forme à des qualités qui ne sont pas évaluées par l'examen, comme la capacité à travailler en groupe, à effectuer une recherche documentaire, à exercer sa créativité et sa citoyenneté, à utiliser intelligemment ses temps de loisirs, etc. » (Longhi, 2000 : 218)

On fait souvent confiance aux réputations des écoles, renforcées des récits d'expériences de ceux qui y sont allés, mais la réputation est plus liée aux dynamiques universelles des sociétés qu'elle ne l'est à la qualité (ou, surtout, à la « valeur ajoutée » de l'enseignement).

« Cercle vicieux : « Nous sommes les meilleurs et nous le faisons savoir… Donc nous avons les meilleurs… Ce qui prouve bien que nous sommes les meilleurs ! » Comment ne pas savoir que, le jour où des parents conduisent leur fils ou leur fille pour la première fois à la maternelle, il y a, dans son immense cartable, à côté du petit goûter, toutes les espérances possibles enveloppées dans une parcelle d'éternité ? » (Longhi, 2000 : 218)

Mais le recours aux réputations sera renforcé par la prise en compte des anciens élèves célèbres, riches, ou qui tiennent des positions très respectées. On se dit que l'école doit être de bonne qualité si plusieurs de ses anciens ont eu une réussite exceptionnelle.

« Mais, est-ce l'établissement qui donne du talent ou bien s'approprie-t-il seulement la paternité lorsque ses anciens élèves sont devenus illustres ? Et, pour un génie, combien d'inconnus, de névrosés, d'hommes et femmes en échec dans leur vie personnelle, de suicidés, de mis en examen ? Si l'on veut faire des palmarès, alors il faut donner toutes les listes. » (Longhi, 2000 : 221)

Il est souvent dit que les différences de qualité des écoles est surtout à cause de leurs pouvoirs inégaux d'attirer les meilleurs enseignants. Typiquement, on entend que les meilleurs professeurs, ceux qui peuvent choisir leur lieu de travail assez librement, vont tous aux écoles élites, où ils peuvent enseigner les élèves les mieux préparés, tandis que les jeunes enseignants et ceux qui se sont montrés moins doués n'ont pas de choix que d'aller enseigner dans des écoles pleines d'élèves peu prometteurs.

« Ce serait un peu comme si les plus grands professeurs de médecine, les plus compétents pour soigner les maladies graves, étaient cantonnés dans le traitement des grippes

> bénignes auprès de populations bien-portantes tandis que les très grands malades seraient confiés aux jeunes généralistes pour se faire la main ! » (Longhi, 2000 : 219)

L'échelle de **la compétition peut cacher le travail efficace et honorable des écoles moins connues**, qui auront peut-être plus de défis à surmonter pour donner de l'opportunité à leurs élèves, mais qui travaillent hors vue. Leurs anciens élèves prestigieux auront leur succès attribué à leur détermination individuelle, « malgré leurs circonstances », et la valeur apportée à tous leurs anciens élèves « moyens » sera négligée.

> « La vérité, c'est que les « vrais savoirs » s'enseignent partout, et pas seulement dans les établissements prestigieux. La vérité, c'est que l'exigence culturelle n'est nullement le monopole des collèges ou des lycées de centre-ville. La vérité, c'est que, justement, des activités artistiques de haut niveau sont présentes dans les établissements « défavorisés »… alors qu'ailleurs on s'en remet, le plus souvent, aux initiatives des familles. La vérité, c'est que quelques errements marginaux ne doivent pas faire oublier le travail de fond effectué partout par beaucoup d'enseignants scrupuleux, mobilisés, dans des conditions ingrates et des situations difficiles, pour permettre à tous leurs élèves d'apprendre. » (Longhi, 2000 : 219-220)

Évaluer la qualité absolue ou relative des écoles demeure difficile, voir impossible, à faire, et nous devons remarquer que le problème demeure dans les questions profondes épistémologiques. Les orientations épistémologiques sont des façons de « savoir », des chemins dans la construction du savoir, des sélections de ce qui est important et pertinent, ce qui vaut l'examen, et des moyens qui seront fiables pour l'examiner. Ces orientations sont profondément culturelles, mais encore plus spécifiques que cela. Après tout, la valeur de la capacité de travailler en groupe est une valeur française, européenne, occidentale ; elle a une valeur dans le système capitaliste, elle peut être mise en valeur par de grandes entreprises, des universités prestigieuses, même des gouvernements nationaux : mais elle reste ignorée dans les évaluations d'élèves, d'enseignants, de programmes, d'écoles, et mêmes de systèmes scolaires nationaux. Nous pouvons dire exactement le contraire de la capacité de faire des calculs complexes à la main, par exemple. L'habitus, si l'on veut, des évaluations scolaires ne représente même pas l'ensemble de valeurs et de préférences d'un groupe particulier, mais plus précisément les valeurs d'une certaine tradition,

d'une approche très spécifique à la codification et la programmation de la transmission des compétences.

Dans cette section, nous avons parlé d'études faites en France et des dynamiques dans le système scolaire occidental (surtout en Europe de l'occident, en Amérique du Nord, en Australie), mais ces dynamiques s'appliquent dans une grande mesure ailleurs, et en particulier au Moyen-Orient, car les systèmes scolaires y sont directement répliqués des occidentaux. Tous les efforts de modernisation aussi se basent directement sur les innovations et standards issus de la France, de la Grande-Bretagne, et des États-Unis. Dans les écoles privées en Jordanie et au Liban, même les manuels scolaires viennent très souvent directement de ces pays, et même sans adaptation au contexte locale. Ce qui différencie les écoles étudiées dans cette étude des autres n'est pas le statut des langues ou des idéologies occidentales, mais le fait qu'à côté de la transmission plus ou moins fidèle de celles-ci, ces écoles cherchent à transmettre aussi un habitus spécifique qui favorise la perpétuité d'une langue minoritaire. La transmission d'une langue européenne, ou de plusieurs langues (d'habitude, l'anglais et/ou le français), est prise pour acquis par ces écoles, mais leur défi demeure dans le fait de **convaincre des parents que l'ensemble des valeurs qu'elles y ajoutent valent la peine/le prix de l'investissement supplémentaire.**

2.5 CADRE PEDAGOGIQUE DES MEILLEURES PRATIQUES POUR LES ECOLES QUI ENSEIGNENT UNE LANGUE MINORITAIRE

La présente étude n'est ni purement théorique – ayant l'objectif de comparer l'état des communautés arménophones aux cadres de vitalité développés par les chercheurs- ni purement sociologique –ayant l'objectif de décrire les différents phénomènes d'éducation et les langues en danger qui sont attestés dans ces communautés. Mais plutôt, **l'objectif est d'appliquer ce que nous apprenons de ces terrains à la formulation d'autres efforts** de programmation des langues minoritaire et surtout en danger, tout en fermant la boucle de rétroaction par des préconisations aux praticiens de l'éducation en langue arménienne occidentale dans sa diaspora.

L'application des cadres conceptuels et des méthodologies anthropologiques et sociologiques a donc pour but la théorisation, mais de caractère très concrètement pratique. Nous espérons

contribuer à **une théorisation de l'intervention pour les langues menacées de disparition**, qui pourrait être mise en œuvre par n'importe qui, même par des citoyens moyens sans expériences linguistiques ou programmatiques (en éducation). En d'autres termes, le but est de réunir et enrichir les « best practices » des programmes d'enseignement de langues en danger.

Pour pouvoir contribuer aux connaissances existantes conçernant les méthodes de soutien de la vitalité d'une langue minoritaire au moyen des programmes éducatifs, il faut d'abord les réunir. Cela n'est pas évident, en fait, car **les recherches pertinentes enjambent plusieurs domaines académiques** et encore plus de traditions de recherche. Les quelques efforts semblables qui ont été fait sont limités soit par leur portée géographique (le plus grand nombre concerne les États-Unis, qui est quelque part un cas particulier), soit par un manque d'attention à l'ensemble des aspects pertinents dans le développement ou l'évaluation d'un programme, soit par leur dépendance du point de vue personnel d'un ou plusieurs praticiens qui ne dialoguent pas avec les travaux théoriques des domaines liés à leur travail. Nous essayons donc dans cette partie de notre revue de la littérature pertinente, de construire un sommaire, en forme de grille élaborée des connaissances disponibles dans des formes respectées par l'académie, pour pouvoir les comparer de façon critique aux données de nos terrains, et d'y ajouter par la suite ce que l'on aura appris de nos études de cas.

Cummins conseillerait à tout groupe qui cherche à appuyer le maintien de sa langue au moyen d'un programme éducatif de commencer par son **cadre de procédures pour la planification de langue éducative**, qui est constitué de six démarches qu'une communauté doit implémenter.

1. Identifier le problème et ses constituants (manque d'intérêt à maintenir une identité, absence de la langue du domaine scolaire, etc.)
2. En tenant compte des théories et des recherches sur le sujet, produire des hypothèses quant aux causes du problème
3. Planifier des interventions et des programmes pour résoudre le problème
4. Mettre en œuvre les interventions
5. Évaluer le programme et interroger des points problématiques
6. Communiquer les résultats des recherches aux publics concernés

(Cummins, 1989 : 26-27)

On reconnait le biais épistémologique de cette évaluation globale du domaine, allant plus loin que la volonté de réunir le plus d'études pertinentes possibles, car **on ne peut gère croire que c'est toujours l'académie qui est le mieux adaptée à résoudre les problèmes concrètes de la société actuelle**. Une chercheuse qui a écrit plusieurs des travaux les plus importants sur le soutien des langues en danger, et qui s'engage aussi dans des programmes pratiques de revitalisation, Hinton, a écrit avec Hale le très précieux « The Green Book of Language Revitalization in Practice » en 2001, que nous citerons ici. Elle a aussi écrit,

> « *Most effective language revitalization is grass roots, community driven, and while the movement can certainly make use of linguists, linguistic science is rarely central to the success or failure of language revitalization.* » (Hinton, 2009: 1)

En même temps, elle reconnait le besoin de disposer de plus de matériel pour aider les praticiens, qui très souvent doivent tout fabriquer eux-mêmes, et qui sont donc priés d'apporter des connaissances linguistiques, administratives, culturelles, linguistiques, sociologiques, psycholinguistiques, programmatiques et pédagogiques toutes à la fois, sans être préparés à répondre à de telles demandes (Hinton, 2011).

Les linguistiques ont un rôle clé à jouer, en réunissant les conclusions prescriptives et descriptives qui sont pertinentes pour les enseignants, en identifiant les « lacunes » dans les connaissances, et en fournissant **une structure sur laquelle les membres de chaque communauté de locuteurs peuvent fixer leurs propres expériences**, sans devoir réinventer la roue sur le terrain.

> « *Absent from second language pedagogy for endangered languages, in many cases, are applied linguists who specialize in language teaching theory and methodology. In general, outside experts who work with communities on language revitalization are documentary linguists, theoretical linguists and linguistic anthropologists – most of whom do not have an educational background in language teaching and learning. These experts know a great deal about the structure of the languages, and are especially helpful in the provision of recorded and written data, and in the development of reference materials – reference dictionaries and grammars, for example. Some have also worked to help develop some of the novel language learning models that were discussed in this paper.*

But the guidance of experts in language and teaching methods and models could be of great assistance in language revitalization. Research by applied linguists on the effectiveness of the new models and how they could be improved would be especially helpful. » (Hinton, 2011: 317)

Dans cette optique de langues en danger, il y a très peu de cursus pédagogiques qui amènent les apprenants à la maitrise pratique de la langue. Il manque souvent des enseignants, et même des locuteurs compétents dont l'age permet qu'ils enseignent leurs langues. Il manque aussi du matériel didactique, ce qui rend le recrutement de candidats intéressés à un tel métier beaucoup plus difficile encore. En réalité, pour enseigner une telle langue, il faut normalement être un vrai pionnier (Hinton, 2011).

En guise de contribution à l'allègement à cette charge, voyons que l'établissement d'un programme pour transmettre une langue minoritaire tournera autour de plusieurs questions méthodologiques, chacune complexe, mais chacune ayant donné lieu au moins à des tentatives de réponses dans des travaux précédents. Certes, les travaux en didactique de langues sont innombrables, mais nous nous concentrons ici essentiellement sur la vitalité de la langue, qui est après tout la grande raison d'être d'un programme d'enseignement de langue minoritaire. **Les facteurs qui contribuent à la vitalité** ont déjà été formulés par les théoriciens VE et de la socialisation linguistique, et nous rappelons ci-dessous les grandes lignes de leurs conclusions :

- Le degré d'exposition à une langue a un effet crucial sur la possibilité de l'acquérir
- L'emploi de la langue dans des milieux sociaux et familiaux (domaine intime) a plus d'impact sur son acquisition, son maintien, et sa transmission que l'emploi restreint au domaine scolaire
- La transmission intergénérationnelle, surtout en famille, est au cœur de la vitalité d'une langue
- Les attitudes envers le plurilinguisme lui-même, ainsi qu'envers les différentes langues dans une écologie linguistique, influent les motivations pour l'acquisition et la transmission de la langue, de façon définitive, quoique complexe et parfois

implicite ; et il en va de même des sources de motivation pour le maintien et la transmission

- La politique publique peut supporter le développement de sphères publiques où la langue minoritaire est employée et valorisée, mais elle peut aussi ne pas pénétrer la sphère d'actions des individus. Une valorisation suffisante, et un nombre suffisants de « modèles » sociaux qui valorisent la langue, peuvent avoir un effet égal ou supérieur
- L'éveil au statut minoré ou menacé de la langue sert souvent à mobiliser les individus dans les comportements de maintien, mais cela n'est pas absolu
- L'identification à un groupe pour lequel une certaine compétence dans la langue d'origine est obligatoire, · et, dans une moindre mesure, le sentiment de solidarité avec d'autres groupes du même type, sont des contributions importantes aux choix de comportements de maintien. Toutefois, c'est le contexte qui détermine ces derniers suffisent dans un cas donné
- Le choix d'un programme d'enseignement d'une langue d'origine, et dans une grande mesure, l'impact de ce programme sur la trajectoire de la langue, dépend de l'engagement des parents d'élèves

2.5.1 Quel modele programmatique devrait encadrer l'enseignement ? Combien de temps y consacrer, sur quelle repartition, pour quels ages d'apprenant ?

> « *Schools are an attractive venue for producing new speakers of a language because a relatively large number of children can learn the language at the same time, at an age when language acquisition comes most easily and holds most promise for fluency. It is also a sweet irony to use schools for language revitalization since they have played such a large role in language death. But language classes in otherwise English-medium schools are not sufficient to create fluent speakers.* » (Hinton, 2011 : 312)

L'école, telle qu'elle est normalement organisée, avec ses contraintes de temps, le nombre et la diversité des enseignants, le nombre d'élèves par classe, et les structures d'évaluation, est **un outil plutôt mal adapté à l'enseignement d'une langue quelle qu'elle soit**. Mais les

établissements existent, un grand nombre de parents leur font déjà confiance, et les enfants sont normalement déjà obligés d'y passer la plus grande part de leur journée, et d'abandonner complètement cette formule n'est pas une réelle option. Il faut donc hélas chercher à adapter de façon optimale cette structure malgré sa lourdeur.

Commençons par une revue critique d'un domaine immense qui nous est plus pertinent qu'il ne peut le sembler. L'éducation dite « bilingue »- en Amérique du Nord la « *bilingual education* » - est définie de beaucoup de façons éloignées les unes des autres. May (2010) constate qu'il existe, en réalité, un continuum qui va de tout programme qui vise les élèves qui connaissent deux langues, quel que soit **le rôle des langues dans l'enseignement ou les objectifs pédagogiques**, jusqu'aux programmes qui enseignent explicitement deux langues, avec une répartition de temps et d'attention entre les deux qui est intentionnelle et réfléchie. Cependant, les deux langues doivent être employées comme moyen d'enseignement, ce qui signifie que le contenu du programme doit être enseigné à travers cette langue, et non seulement par le moyen de la langue elle-même. Il est clair qu'ici nous ne sommes concernés que par ce dernier côté du continuum.

Mais même parmi les programmes à enseignement bilingue, il existe **une énorme diversité de structures** (cf. Grenoble & Whaley, 2006), surtout au niveau de la répartition du temps entre les deux (nous pouvons remplacer « deux » par « plusieurs », le cas échéant). Il y a une différence cruciale, pourtant, entre les programmes qui ajoutent un sujet (par exemple, l'histoire ou la religion) enseigné au moyen d'une langue minoritaire à un programme, et ceux qui assurent tout l'enseignement dans la langue minoritaire jusqu'à l'école secondaire, alors que la langue majoritaire est enseignée en tant que sujet. Le premier type est un programme bilingue, mais dans un contexte où la répartition de temps n'est pas un contrepoids suffisant relatif à la dominance de la langue majoritaire, c'est pourquoi nous ne pouvons pas en attendre de grands résultats en termes de vitalité linguistique. Par contre, le deuxième type de programme est bilingue, justement à cause de la dominance énorme qui normalement favorise la langue dominante dans les cas où ce modèle est employé, car le niveau de compétence des élèves dans la langue dominante sera celui d'un locuteur natif quand il arrive à l'école secondaire, malgré son immersion « totale » scolaire dans la langue minoritaire. Cela est le cas dans des programmes célèbres employés en Nouvelle-Zélande (Benton, 1986, 1989), à Hawaii (Niedzielski, 1992 ; Salaün, 2012), et au Pays

de Galles (Morgan, 2001). Un programme efficace doit aller bien plus loin que l'enseignement de la langue minoritaire, et encore plus loin que l'emploi de cette langue comme moyen d'enseignement. Afin d'avoir un impact optimal, il doit viser

> « *not only maintenance but development and extension of the minority languages, cultural pluralism, and an integrated national society based on autonomy of cultural groups* » (Hornberger, 1991: 222).

Grâce aux idéologies qui favorisent le monolinguisme, et à l'adoption du bilinguisme soustractif dans beaucoup de politiques linguistiques nationales, la plupart des programmes « bilingues » restent des programmes « transitionnels », où il y a un « lip service » pour le maintien des langues minoritaires, mais où l'objectif ultime de la politique est l'assimilation des groupes minoritaires. Très souvent ces programmes visent seulement les petits enfants, ne dure que quelques années, et manquent de financements nécessaires (Churchill, 1986 ; Clarke & MacKenzie, 1980 ; Burnaby, 1996). Un autre piège est l'idée fausse, mais très influente en Amérique du Nord, selon laquelle les jeunes enfants ne sont pas « prêts » à gérer plusieurs langues en même temps, ce qui signifie qu'il ne faut commencer l'exposition aux autres langues qu'à l'école secondaire.

Par contre:

> « *The most successful are the 'language survival schools', as the Hawaiians call Language Nests and immersion schools. These have been the most effective means of developing a large number of new speakers of endangered languages. Through well-run language survival schools, children learn their language at a young age and can become fully fluent. Beyond this, education is more under the control of the speech community, which can model their children's education more to their own values and culture. The preschool Language Nests, followed quickly by immersion schools, began in the 1980s, led by the Maoris … and the Hawaiians... Maoris and Hawaiians now have dozens of immersion schools and even more Language Nests, giving a Hawaiian-medium or Maori-medium education through the 12th grade in many places.* » (Hinton, 2011 : 313)

Les programmes maori et hawaïen offrent l'immersion jusqu'à la fin de l'école secondaire, et même à l'université. L'anglais n'est enseigné dans ces écoles que pendant les dernières années de l'école secondaire, et à ce moment-là c'est un enseignement de langue académique en tant que

telle, car **tous les élèves parlent couramment l'anglais courant, grâce à sa dominance dans la société.**

> « *The students do well in school, with a nonexistent dropout rate, and have a very high rate of going on for higher education, both in Hawaii and elsewhere. The result so far is several thousands of young fluent speakers.* » (Hinton, 2011 : 313)

Même quand il ne s'agit pas d'une langue classée « en danger », pour les jeunes des groupes minoritaires, plus ces derniers passent du temps scolarisés dans la langue minoritaire, plus ils sont bilingues et plus ils réussissent à l'école en général (Ramírez, Yuen, & Ramey, 1991; Collier & Thomas, 2004). Hinton cite beaucoup d'autres exemples **d'écoles d'immersion en langue indigène** :

> « … *the Akwesasne Freedom School in New York (Mohawk), the Cutswood School (Blackfeet) in Montana, the Sn̈iin̈io Salish immersion preschool and primary school, also in Montana, the Tsunadeloquasdi School (Cherokee) in Oklahoma, the Niigane Ojibwemowin immersion school (Ojibwe) in Minnesota, the Faithkeepers School (Seneca) in New York, Chief Atahm School (Secwepemc) in British Columbia and others. The first 'Nidos de Lengua' in Mexico were set up starting in 2008 (Meyer and Soberanes 2009). There are also immersion schools and preschools in Europe for Saami, Gaelic, Manx and a variety of other languages.* » (Hinton, 2011 : 313)

On doit noter que les écoles d'immersion en chinois, en français, ou en espagnol, parmi d'autres, **surtout fréquentées par les enfants de familles aisées, ont eu beaucoup de succès dans les années récentes** en Amérique du Nord et en Europe (cf. Garcia, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzman, 2006). De même, les écolesaméricaines à l'étranger demandent des frais très élevés et portent une image de grand prestige, sans que les parents ne craignent que leur enfant n'apprendra pas la langue de la société.

Du fait:

> « *Immersion education in pre-K-12 schools has fostered academic achievement and moderate to high levels of bilingualism and biliteracy among a wide variety of school children. Successful learner profiles include language majority and language minority students, ethnic majority and ethnic minority students and students from a wide variety of*

socioeconomic backgrounds and cognitive abilities. While there is a clear need for more research with low language and language and/or learning-disabled student, evidence to date supports the inclusion of these learners as well. Indeed, it is difficult to argue in favor of whole program policies that would uniformly deny admission to any child. » (Fortune & Menke, 2010 : 266)

Les travaux de Jim Cummins, très grand expert canadien de l'éducation bilingue, depuis les années 1970 et jusqu'à nos jours, ont décrit, encadré, théorisé et testé la gamme des approches de l'éducation bilingue, mettant un grand nombre de questions vraiment au clair. Ses conclusions esquissent la structure d'un programme idéal, dont l'efficacité est prédite par un grand nombre de recherches sur les méthodes.

Pour Cummins, **le rôle de la théorisation** n'est pas à marginaliser dans la conception des programmes en langues minoritaires.

« *Both general research carried out in other contexts and research that can be directly applied to the language planning situation should be examined…[T]he general research can not be directly applied because of differences in the social and historical contexts ; however, the general research becomes relevant when it is interpreted in the light of theory. Theory permits the generation of predictions about the consequences of particular interventions or programs under specific conditions. Theoretical principles are derived from a wide variety of research findings and almost by definition are applicable across contexts.* » (Cummins, 1989 : 26)

Le présent chapitre vise à fournir le matériel nécessaire pour un processus qui suit exactement celui que l'auteur décrit, en réunissant des recherches de plusieurs domaines et d'une variété de contextes. C'est le travail de Cummins qui nous offre la théorisation la plus claire des concepts clé des programmes dont nous parlons. Il parvient à formuler **les thèmes les plus importants en trois principes de base qui devraient être appliqués à tout programme en langue minoritaire**.

Le premier principe est celui du **bilinguisme additif** (Lambert, 1975). Le programme, sert-il à

« intégrer » les apprenants dans la société dominante, ou bien est-il fait pour appuyer les groupes de locuteurs minoritaires et pour soutenir leur caractère distinct ? En d'autres mots, s'agit-il d'un bilinguisme soustractif (Lambert, 1975), où le fait d'être locuteur d'une langue minoritaire est vu comme un piège à surmonter, ou bien d'un bilinguisme additif, où le but est de devenir un locuteur compétent et fier d'autant de langues que possible, et où ce sont les atouts linguistiques les plus ardus qui reçoivent le plus d'attention ? Il est clair que le bilinguisme soustractif produit des programmes qui, bien nombreux déjà en Europe et aux Amériques, nuisent non seulement à la diversité linguistique, mais aussi aux identifications de fierté et d'affinité que les apprenants peuvent exprimer aux communautés minoritaires.

Cummins renforce le sens de la notion du bilinguisme additif avec plusieurs revues extensives des recherches antérieures (1980a, 1981a, 1981b, 1999, 2000, 2008) qui démontrent **que le bilinguisme a des effets bénéfiques pour les enfants** même plus concrets que l'accès à plusieurs cultures et des orientations positives envers leurs propres connaissances. Les enfants bilingues sont plus sensibles au feedback que leur donnent les autres, et donc arrivent à mieux gérer les interactions sociales, les différences culturelles, et à tirer plus rapidement des leçons du contexte (Cummins, 1978). Leur conscience métalinguistique est aussi plus élevée que celle des enfants monolingues, et ils disposent d'une perception plus analytique du langage qu'ils entendent, et donc d'une meilleur compréhension de ses attributs universels et des possibilités de son emploi créatif (Cummins, 1983, 1987, 1989). Quand la langue dominante est présente dans l'environnement hors-école, rien n'est perdu pour les élèves qui reçoivent la grande majorité de leur instruction dans la langue minoritaire, ni linguistiquement ni cognitivement, grâce à cet aspect du programme

> « *More recent studies…suggest that far from being a negative force in children's personal and academic development, bilingualism can positively affect both intellectual and linguistic progress. A large number of studies have reported that bilingual children exhibit a greater sensitivity to linguistic meanings and may be more flexible in their thinking than are monolingual children.* » (Cummins, 1989: 20)

Contrairement à la logique de concurrence des systèmes scolaires qui n'enseignent rien dans la langue minoritaire (préférant la confiner au domaine du foyer), il existe beaucoup de programmes qui enseignent les sujets essentiels dans les deux langues, pour une durée variée. Les

études des résultats académiques ainsi que linguistiques démontrent une règle claire : plus l'enseignement a lieu dans la langue minoritaire, meilleurs sont les résultats. Cela s'applique à la question de la proportion d'heures d'enseignement, mais aussi au nombre d'années du programme (par exemple, Ramírez, Yuen, et Ramey, 1991). Collier et Thomas (2004) considèrent qu'un minimum de six ans d'enseignement intensif dans la langue minoritaire est nécessaire pour obtenir de bons résultats.

Cependant, Cummins (1987) note que ce n'est pas n'importe quelle forme de bilinguisme qui fournit ces avantages. Si une langue n'est pas acquise à un haut niveau de compétence (qui permet au locuteur de s'exprimer comme ses pairs d'âge monolingues dans une large gamme de contextes), les bénéfices ne seront pas conférés. De plus, si les deux langues ne sont pas bien acquises, cela implique des désavantages cognitifs et académiques (Cummins, 1987). La règle de l'enseignement maximal en langue minoritaire s'applique aussi quand les élèves commencent l'école avec des faiblesses linguistiques dans les deux langues (Collier & Thomas, 2004). Mais dans ce cas, cela suppose encore des conditions pour la mise en œuvre du programme : celui-ci doit cultiver les liens entre la famille et, surtout si la famille ne parle pas la langue minoritaire, la communauté de locuteurs, tout en **affrontant activement l'inégalité des statuts des deux langues**.

Il va de soi que le niveau d'exigence académique doit être comparable aux programmes monolingues, pour le programme d'étude entier. Dans ces programmes intensifs, il n'y a pas de perte de compétence, ni orale ni écrite, dans la langue dominante à la fin des années de la scolarisation (Fortune & Menke, 2010 ; Nocus, et. al, 2012 ; Tedick, Christian & Fortune, 2011). Cela n'implique pas pour autant que les connaissances de différentes langues doivent être acquises de façon rigidement séparée, comme la plupart des praticiens et responsables de la politique éducative l'ont toujours pensé. Au contraire, une grande partie de la recherche de Cummins analyse les approches de division des langues et arrive à des conclusions largement en opposition à elles. Son deuxième principe de l'efficacité est en fait celui de **l'interdépendance linguistique**.

Il s'agit des connaissances qui se renforcent quand l'individu acquiert deux langues car en fait, les élèves du groupe majoritaire autant que ceux du groupe minoritaire en profitent par un enrichissement de leurs capacités linguistiques et métalinguistiques. **Ils peuvent aussi « transférer » ou « traduire » les connaissances qu'ils acquièrent dans une langue vers l'autre** avec une facilité considérable (Cummins, 1978, 1981, 1983 ; 1989). Ce fait est très important pour les parents et les enseignants qui craignent pour les chances des élèves aux examens donnés dans la langue dominante. Nous soulignons que les résultats sont meilleurs pour tous les élèves, qu'ils soient du groupe minoritaire ou majoritaire (Landry & Allard, 1992 ; Kraemer & Olshtain, 1989).

Cette parité s'explique, encore une fois, par le principe du contrepoids : les élèves apprennent la langue minoritaire mieux en y étant beaucoup exposés, et leurs compétences académiques et linguistiques sont augmentées en même temps par l'emploi de cette langue à travers l'ensemble du programme scolaire. De même, la dominance de l'autre langue dans la société assure qu'ils pourront exprimer ce qu'ils savent dans cette langue aussi. Non seulement les élèves issus de programmes où le programme complet est enseigné dans la langue minoritaire arrivent à appliquer leurs connaissances dans des programmes dans la langue majoritaire, mais en fait **leurs résultats sont « significativement meilleurs » que ceux des élèves qui ont eu un enseignement monolingue**, ou qui ont quitté l'enseignement bilingue très tôt. (Ramírez, Yuen, & Ramey, 1991).

Même quand les langues concernées ne sont pas « proches » l'une de l'autre, les élèves parviennent à rattraper leurs pairs en moyenne en deux à trois ans après la sortie d'un programme d'immersion (Cummins, 1981a ; 1981c). La sortie tardive est préférable car les élèves plus mûrs parviennent à transférer leurs connaissances « cognitives/académiques » (pour contraster avec les connaissances plutôt sociales et informelles, ce qui implique la communication surtout face à face) plus vite, et dépassent souvent leurs paires d'âge en quelques années (Cummins, 1980). On peut dire que ce bilinguisme n'est pas seulement additif au niveau des langues (que l'une ne remplace pas l'autre, mais la complète), mais aussi au niveau cognitif et expérientiel ; les apprenants sont enrichis dans plusieurs aspects de leur développement grâce à l'apprentissage de plusieurs langues, sans condition de quelles langues elles soient. Selon Cummins,

> « *…[T]he research evidence shows consistent support for the principle of linguistic interdependence in studies investigating a variety of issues (e.g. bilingual education, memory functioning of bilinguals, age and second language learning, bilingual reading skills, etc.) and using different methodologies. The research has also been carried out in a wide variety of sociopolitical contexts. The consistency and strength of support indicates that highly reliable policy predictions can be made on the basis of this principle.* »
> (Cummins, 1989: 23-24)

Cummins (1981b, 1989) **critique l'idéologie de la séparation des langues** qui a été le fondement de la majorité des programmes bilingues jusqu'à nos jours, car ses méthodes empêchent la culture de ses interdépendances à leur potentiel maximum. Les enseignants ont souvent appris que la langue « maternelle/première » (nous dirons plutôt dominante chez l'élève), ne doit jamais être utilisée pendant l'enseignement de l'autre langue, et que la traduction va les affaiblir dans leur compréhension de la deuxième langue. C'est une représentation erronée des connaissances linguistiques qui a été remise en question par un grand nombre d'études plus récentes (i.e. Blackledge & Creese, 2010 ; Hornberger, 1989 ; Jaffe, 2000, 2008 ; Sweeney, 2013) qu'on a appelé le « double monolinguisme », le « bilinguisme séparé », et que Cummins appelle « l'approche des deux solitudes » (Cummins, 2008). Malgré son influence presque universelle, cette construction du processus de l'acquisition n'a en fait pas de base stable dans les recherches.

Les langues d'origine, quand elles sont connues dans une certaine mesure par les apprenants, sont souvent marginalisées ou même interdites dans les classes de langue, alors que ces connaissances peuvent apporter des avantages aux apprenants (Cummins, 2005). Pour que les programmes d'enseignement atteignent leur potentiel, l'auteur leur conseille de **profiter des processus de comparaison de langues** qui viennent tout naturellement aux apprenants. il suggère même plusieurs stratégies que les enseignants peuvent employer pour mieux en bénéficier. Par exemple, ils peuvent créer des opportunités pour les apprenants d'écrire dans les deux langues, pour en faire des livres ou des projets multimédias, ils peuvent faciliter la traduction quand les apprenants ont besoin d'approfondir leur compréhension, et ils peuvent enseigner directement des comparaisons

et liens entre les langues. Ces stratégies sont spécialement bénéfiques lors de l'enseignement de la littératie[8] (voir la section 2.5.3) (Cummins, 2007 ; 2008)

Il est clair depuis ses principes fondamentaux que **la structure d'immersion maximale est uniquement capable d'optimiser l'efficacité de l'enseignement de la langue**, et Cummins a bien établi cela à travers ses études comparatives des programmes au Canada (cf. Cummins, 2000, 2008). Malgré tout, Cummins (1987 : 2000) documente des cas où, comme par exemple en Irlande et au Pays de Galle, les programmes d'immersion n'ont pas réussi, ont créé des sentiments de rejet et de refus chez les apprenants, et ont mêmecontribué au fil de temps à une perte des compétences acquises dans la famille.

> « *The experience of traditional second language teaching programmes in countries such as Canada, Ireland and Wales demonstrates the disappointing results typically obtained when principles of interactive pedagogy are ignored. Most traditional L2 teaching programmes tend to be teacher-centred and allow for little real interaction or active use of the target language by students in the classroom. They conform to a 'transmission' model of pedagogy rather than to an interactive model.* » (Cummins, 1989 : 25)

Le principe dominant qu'il faut prendre en considération pour résoudre ce problème est celui de **la pédagogie interactive**. Quand les élèves se sentent trop restreints, trop brimés par l'autorité des enseignants, ils éprouvent de grands problèmes de comportement et ils quittent les programmes en grands nombres. Quand l'enseignement ne permet pas aux élèves de participer activement, de s'exprimer, et d'interagir les uns avec les autres, les compétences nécessaires en langage oral et communicatif ne peuvent pas être acquises, ce qui nuit à l'effet du programme sur la vitalité, tout en limitant sévèrement la compréhension et la réussite dans les cours pour les apprenants (Cummins, 1989). Tout simplement, il faut parler pour apprendre à parler, et il faut communiquer pour apprendre à communiquer. Cela renvoie aussi au continuum de compétences que présente Cummins (1987), qui va du plus au moins selon le contexte, et du moins au plus difficile cognitivement. Il faut accéder à une grande variété d'usage pour acquérir de hautes

[8] « La capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel. » (OCDE, 1997)

compétences sur la gamme des tâches communicatives, et l'enseignement centré sur l'enseignant n'est pas suffisant pour cela.

Puren et Galisson (1988) tracent **la généalogie des méthodes d'enseignement des langues** qui sont les plus acceptées aujourd'hui, et leur parcours pour l'enseignement de la langue française, et expliquent leur éloignement des principes de la méthode traditionnelle. D'abord, la méthode directe a été une « rupture radicale » avec la méthodologie traditionnelle scolaire au vingtième siècle, et abandonne la méthode de la traduction et des listes de mots présentées à côté des règles grammaticales à mémoriser et reproduire. La méthodologie directe a commencé par le principe d'éliminer tout emploi de la langue dominante des élèves et d'employer dans les cours exclusivement la langue cible. L'idée est de faire intérioriser le sens des mots par des expériences « directes », et de supprimer l'intermédiaire de la première langue pour éviter les mauvaises habitudes et la dépendance des structures de cette langue.

> « C'est le grand postulat de la MD, l'homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe : si renseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l'intermédiaire du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « penser directement en langue étrangère ». (Puren, 2004 : 82)

La méthode naturelle a élaboré les éléments de la primauté de l'oral (pour enseigner une langue qui est, et peut être, réellement utilisée), de l'apprentissage actif, de l'imitation pour maitriser les aspects phonétiques, et la répétition pour faire progresser l'acquisition. Ensuite, l'interdiction absolue de l'emploi de la première langue, et surtout aux niveaux débutants, a été abandonnée par la méthodologie active. Ici, **le texte a regagné un rôle à côté de l'oral**, qui dominait néanmoins toujours, et la possibilité de l'enseignement du vocabulaire et des éléments de grammaire a été réintroduite, mais surtout pour les apprenants adolescents et plus âgés qui prennent naturellement une approche plus analytique et doivent pouvoir poser des questions à l'enseignant.

L'introduction de la méthodologie audiovisuelle a eu **un rôle important pour la dramatisation**, pour donner aux apprenants les opportunités de s'identifier aux locuteurs d'une langue, et de

s'exprimer en quelque mesure « naturellement » en tant que tels. En fait, ces méthodologies sont très proches les unes des autres et sont différenciées surtout par des méthodes spécifiques, et donc toutes peuvent être convenables et efficaces pour l'enseignement de la langue elle-même.

Sans mettre en avant un titre spécifique, Cummins se positionne à la pointe du côté pratique du mouvement qui veut **que l'éducation confère de l'agentivité aux apprenants**. La pédagogie critique est un descendant des théories critiques des pouvoirs économiques et sociaux, du féminisme et du poststructuralisme. Si Freire est connu pour avoit lancé ce mouvement par son livre « La pédagogie des opprimés » (Freire, 1969), dans lequel il documente ses expériences d'enseignant face à de jeunes pauvres au Brésil, les thèmes centraux étaient déjà apparus dans les pédagogies alternatives de Montessori et Dewey (cf. Hedeen, 2005). Ces derniers les ont articulés sous les titres suivants :

- L'apprenant doit avoir un degré de choix libre dans ses activités, pour préserver sa passion et sa dignité
- L'apprentissage doit être actif, doit s'appliquer directement à des activités de la vie réelle, et peut même se faire au cours de ces activités quand la possibilité existe
- La poursuite des passions individuelles doit être encouragée, même si les enseignants cherchent à introduire des éléments épanouissants
- Le progrès du programme doit correspondre au progrès de l'élève, sans que tous les éléments ne soient déterminés auparavant

Ces sont les éléments essentiels d'une pédagogie « centrée sur l'élève », mais Freire a bouleversé le sens de l'éducation en affirmant que les élèves doivent être préparés pour nommer, comprendre, étudier et contester les multiples couches de répression auxquelles ils sont soumis. Au lieu de leur décrire l'état des affaires dans le monde, et de leur apprendre à s'y conformer, il a facilité la découverte par ses élèves des mécanismes de racisme, de ségrégation de classe, et de la domination aux niveaux personnel, social et international, tout en convertissant la salle de classe à un atelier pour leurs efforts à y résister. Non seulement ses élèves ont appris à lire, à écrire, et à compter, mais ils ont aussi appris à déconstruire et analyser le monde qui les entoure, à poser des questions qui ne semblent jamais être posées, et à formuler des alternatives au quotidien.

Pour Luke (2004 : 26), être « critique » est une forme d'analyse des réalités :

> «*To be critical is to call up for scrutiny, whether through embodied action or discourse practice, the rules of exchange within a social field. To do so requires an analytic move to self-position oneself as Other even in a market or field that might not necessarily construe or structurally position on as Other…We can think of the critical, then, in at least two ways – as an intellectual deconstructive, textual, and cognitive analytic task and as a form of embodied political anger, alienation, and alterity. In both senses, it entails an epistemological Othering and 'doubling' of the world- a sense of being beside oneself or outside of oneself in another epistemological, discourse, and political space than one typically would inhabit.* »

Le but du fait de rendre le familier étrange est **d'élargir les possibilités pour la pensée et la communication des apprenants**. Lors d'un projet d'enseignement de langue, Canagarajah explique le lien direct avec les déséquilibres de la distribution du capital :

> « *Whereas the uncritical use of English leads to accommodation or domination, and avoidance of English leads to marginalization or ghettoization, critical negotiation leads to empowerment*. » (Canagarajah, 1999 : 176)

L'enseignement d'autres langues dominantes dans leur contexte apportera les mêmes complications, même dans une moindre mesure, et l'enseignement des langues minoritaires dans leur contexte se positionnera de l'autre côté de ces mêmes dynamiques. Pour Norton et Toohey (2004), cela signifie que **l'approche critique de l'enseignement des langues nécessite un engagement dans le changement social et la justice**. Heller (2006) a exprimé deux manières dont le plurilinguisme en soi redistribue le pouvoir sur le plan international, en habilitant les polyglottes à vendre leurs connaissances linguistiques, et aussi en mettant en valeur une certaine authenticité que les locuteurs « natives » ou « native-like » peuvent commander. Mais les pédagogues critiques veulent que l'enseignement de langues aussi interroge, remette en question, et subvertisse ces mêmes dynamiques. Une autre couche de cette approche est le niveau où on trouve le travail de Cummins : la structure implicite de la situation d'enseignement, qui est capable de subvertir et renverser les dynamiques de domination. Pennycook (2010 : 138) explique le fondement des méthodes dans la salle de classe :

> «*…the classroom [can be seen as] a microcosm of the larger social and cultural world, reflecting, reproducing, and changing that world. Everything outside the classroom, from community and national language policies to social and cultural contexts of schooling may have an impact on what happens in the classroom. But I also argue that we need to understand the classroom itself as a social domain, not merely a reflection of the larger society beyond the classroom walls but also as a place in which social relations are played out and therefore a context in which we need to directly address questions of social power.* »

Un premier site pour la décentration du pouvoir dans la salle de classe est la distribution de la parole, qui selon Cummins, joue aussi un rôle important dans l'efficacité de l'enseignement. A la base de toutes ses idées interreliées est la conviction que l'éducation est pour l'apprenant, et que le pouvoir de la diriger dont dispose ce dernier le rendra plus réactif à ses propres besoins et rendra sa réception plus significative. Dans leur livre décrivant l'histoire des écoles qui ont mis en place en France une pédagogie critique et dirigée par les élèves (qui s'appelle, cela vaut la peine de le noter, « Apprendre à désobéir : petite histoire de l'école qui résiste »), Biberfeld et Chambat (2013 : 27) citent Jacotot qui écrit, « l'instruction est comme la liberté, elle ne se donne pas, elle se prend. » Même si Lorde (1984) a capté une vérité significative dans sa phrase souvent citée, « *the master's tools will never dismantle the master's house* », ces théoriciens et praticiens sont convaincus que les didacticiens des langues ont une obligation d'examiner et transformer leurs pratiques, car leur travail se trouve au centre des mécanismes de reproduction sociale et distribution inégale des formes de capital dont parle Bourdieu (1986 [2011]). Une approche critique de la pédagogie est très difficile à mettre en œuvre pour un enseignant isolé qui sera trop souvent victime des fonctions normalisées des institutions. Toutefois, au cas où elle est adoptée lors de l'établissement d'un programme par tout son personnel, celle-ci peut avoir le double effet d'améliorer la participation des apprenants, et de catalyser des changements dans la société.

Nous verrons des stratégies pour améliorer l'enseignement en le centrant sur l'apprenant plus bas (voir la section 2.5.9), mais **les stratégies générales qui sont typiques pour un programme d'enseignement critique comprennent**, entre autres :

- L'habilitation des élèves à décider du contenu du programme, et même parfois à enseigner
- Le partage de la parole en classe de façon consciente et davantage équitable
- Le relèvement des défis auxquels la communauté est confrontée de façon directe et appliquée
- La construction dialogique du programme et des méthodes

Pour Pennycook (2001 : 72) l'application de ces stratégies à l'enseignement de langues implique:

- La culture d'une compréhension historique des emplois des langues
- Une vision de la culture, de l'identité et de la politique qui évite l'essentialisme et prend en compte les formes de résistance et d'appropriation
- Une base contextuelle pour tout le travail

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Structure de l'offre	· Maximisation du temps immersif dans la langue cible (heures par semaine et années offertes) · Approche du bilinguisme additif, promotion du plurilinguisme · Langue cible comme moyen d'instruction · Culture de liens entre les familles et l'école · Offres pour apprenants du groupe majoritaire comme minoritaire · Curriculum critique qui affronte les inégalités de pouvoir

2.5.2 QUELS DEVRAIENT-ETRE LES POINTS FOCAUX POUR QUE LES ATOUTS DU PROGRAMME SOIENT LES PLUS EFFICACES AU NIVEAU DE LA VITALITE LINGUISTIQUE ?

« Il faut mettre en place les conditions pour que la langue apprise soit utilisée, donc utile pratiquement ou symboliquement, qu'elle soit un outil de communication, d'expression. » (Coyos, 2005 : 9)

Nous avons déjà vu les principes les plus importants pour la vitalité d'une langue, ce qui nous reste par la suite est de les revoir en termes plus pratiques pour le personnel d'un programme. La notion la plus difficile, la plus radicale, et, selon Fishman et jamais réfuté, la plus cruciale, est en fait **de « sortir des murs de l'école »**. Nous savons qu'une langue qui n'est pas utile n'aura pas d'attrait pour la plupart des gens, et qu'une langue qui n'est parlée qu'à l'école est une langue déjà morte. Le programme de maintien se justifie, se renforce, et augmente son propre succès justement en sortant de ses propres limites. Le personnel, même ceux qui ont accepté leurs positions en envisageant une salle de classe et des feuilles de travail comme ils l'ont eux-mêmes connu à l'école, doivent se mettre à inventer, avant d'enseigner le premier mot, des moyens d'augmenter l'usage de la langue dans la vie de la communauté. Cela n'est pas évident, mais il y a des exemples à suivre. Les gallois, par exemple, bénéficient de chorales en langue galloise, d'associations sociales, de services de banques et de cliniques médicales, d'équipes de sport, de troupes de danse, etc. où la langue est parlée. Tout cela a été créé par des militants. Cependant, l'école est souvent mieux placée pour initier de tels projets, ayant accès à des lieux et des réseaux de contacts à travers la communauté. Là où des activités culturelles sont déjà en œuvre, le soutien linguistique pour les rendre immersives peut faire partie de tout projet d'enseignement (al-Bataineh, 2014), et en revanche ces activités fourniront des contextes d'apprentissage actif pour faciliter le develloppent programmatique (voir la section 2.5.9).

Pour un défi encore plus grand, nous savons que le domaine familial, qui représente la langue parlée au foyer, est la question définitive de la vitalité linguistique. L'école, étant déjà en contact avec les enfants, doit **construire des liens aussi avec les parents par rapport à leurs capacités et pratiques linguistiques.** Nous discutons de cela en détail dans la section 2.5.10. Plus abordable est la question de l'accent sur l'enseignement direct de la langue. Nous avons vu suffisamment en détail le cadre de la compétence communicative dans la section 2.2.3.

> « *For learning foreign and heritage languages, and majority languages, a primary goal of a language program is to give the learners competency in communicating with the native speakers of that language. For endangered languages, there may be very few monolingual native speakers, and perhaps none at all. Instead, the goal would be to create the speakers who will themselves carry the language on even if the last native speakers have passed away.* » (Hinton, 2011 : 310)

Alors que l'implémentation d'un environnement d'apprentissage immersif fournit des opportunités de communication innombrables, il ne suffit pas que les locuteurs compétents passent toute la journée à pratiquer la langue cible sans formation correcte en enseignement de langues. Sans suggérer une emphase sur l'enseignement analytique de la langue (voir section 2.5.6), **les enseignants doivent être sensibilisés aux spécificités de la langue cible**, et aux contextes pour les introduire. Certaines formes grammaticales, assez de vocabulaire, et peut-être même des contraints pragmatiques (formes de politesse, etc.) ne se présentent pas lors des interactions en classe. Cela peut empêcher les élèves de communiquer en dehors de la classe, pourtant, si l'enseignant ne parvient pas à les comprendre.

Reyhner, et al. (1999) dans leur très précieux ouvrage « Revitalizing Indigenous Languages » proposent une grille de **points de départ pour des efforts de maintien et de revitalisation**, selon le statut de la langue dans la taxinomie de vitalité de Fishman (EGIDS : Fishman, 1999).

Pour l'étape 1, où la langue s'utilise dans des domaines officiels et dans les universités, ils conseillent l'offre des cours universitaires sur la culture et la communauté en question, des présentations et publications de littérature orale et écrite dans la langue, et des prix de littératures (entre autres travaux) pour la promotion de la langue et son emploi.

Pour l'étape 2, où la langue est employée officiellement et dans les médias, mais au niveau locale, ils suggèrent l'augmentation des usages écrits de la langue, comme dans des journaux, à la radio, à la télévision, etc.

Pour l'étape 3, où la langue s'utilise encore dans des lieux de commerce, surtout par les employés, et dans les médias de la communauté, l'emploi de la langue comme langue de travail dans toute la communauté est conseillé, avec des aides de vocabulaire et le développement des néologismes lorsque nécessaire.

À l'étape 4, où la langue est obligatoire à l'école primaire, les méthodes de réponse physique totale (TPR) et d'autres approches dans l'enseignement en immersion sont importantes, ainsi que la production des matériaux scolaires et l'établissement de (plus de) programmes d'immersion, y inclus pour ceux qui ne parlent pas déjà la langue.

À l'étape 5, quand la langue se parle encore vivement dans la communauté, ils recommandent la promotion de la littératie dans la langue, son usage à l'école et dans le

gouvernement municipal, surtout pour ses services. Le but ici est d'augmenter le prestige de la langue.

L'étape 6 signale peu de transmission intergénérationnelle de la langue, mais cela existe encore. Ici, les interactions orales et informelles doivent être encouragées par la création de lieux qui leur sont réservés. De même, les parents doivent être encouragés à parler la langue avec leurs enfants au foyer.

Dans l'étape 7, il s'agit du moment où seuls les grands-parents parlent régulièrement la langue, et les parents la transmettent plus. A ce moment-là, les « *language nests* » sont fort conseillées pour construire un pont de transmission entre les générations, et transmettre la langue quand les enfants sont encore très jeunes.

L'étape 8 signifie que seuls les membres les plus âgés de la communauté continuent à parler la langue ; et dans ce cas il faut se tourner vers le modèle de « maître-apprenti » de Hinton, décrit dans la section 2.5.1. Les premiers objectifs dans cette situation sont la mise en contact des seniors qui parlent la langue, et la traduction de leurs connaissances en offre pédagogique le plus tôt possible (Reyhner, et al, 1992).

Selon les circonstances particulières, il y aura sûrement des arguments pour la modification de ces priorités, mais en général elles correspondent aux principes d'utilité et de statut/prestige de la langue. Il faut remarquer à quel point sur cette échelle les activités en langues écrites deviennent pertinentes et urgentes, selon ces auteurs (il y a d'autres qui se doutent de leur pertinence, cf. Bielenberg, 1999). Ils ne conseillent pas de penser à la langue écrite que lorsque la langue est « encore très vivante et utilisée dans la communauté » (Reyhner, et. al, 1999) : vii). Cela n'empêche pas le développement d'une orthographe et l'emploi d'une version écrite par les linguistes, les enseignants, et les militants à n'importe quel moment, mais nous voyons que **la langue parlée doit être priorisée quand la perte de locuteurs compétents approche**, et que l'enseignement de la langue aux jeunes peut se faire bien avant le travail avec la langue écrite, même si elle existe déjà. Nous évoquerons cela plus en profondeur dans la section 2.5.3 suivante.

Un point d'intérêt dans le travail de Minnett et Wang (2008), qui s'inscrit dans le domaine de la modélisation prédictive des phénomènes sociaux, est leur **vision optimiste pour la vitalité de toute langue qui bénéficie d'un effort pour son maintien**.

« *In the absence of intervention, the qualitative dynamics of the system are, in most cases, identical to those of the Abrams and Strogatz system—when two languages compete for speakers, eventual extinction of one language is inevitable. However, we have shown that by appropriate increase in the status of an endangered language or by adjusting the availability of educational resources in each of the competing languages, for example, the dynamics can be altered such that both languages are maintained with non-negligible probability. Such intervention should be undertaken within a certain time window, enhancing the viability of the endangered language before it becomes moribund. For all but the simplest social structures that we have modeled, the peak probability of successful maintenance is obtained by implementing the maintenance strategy as late as possible. We have yet to demonstrate, however, that the dynamics of the model presented here fit the empirical data any better than those of others models, such as those developed by Abrams and Strogatz (2003), and Mira and Paredes (2005). This task remains a necessary future step. Nevertheless, the model introduced here does account for a number of factors that influence language competition and maintenance, including language status, proportions of speakers, population size, and the availability of monolingual and bilingual educational resources*. » (Minnett & Wang, 2008 : 42)

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Optimisation pour la vitalité de la langue	· Prise en compte du statut relatif de la vitalité linguistique · Enseignement des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit · Formation des enseignants en techniques d'immersion et d'enseignement linguistique stratégique

2.5.3 Quel devrait etre l'equilibre d'emphase mise sur les formes orales et ecrites de la langue cible ? Quelles méthodes pour enseigner les deux ?

« *Historically, school-based second language teaching has not led to widespread "communicative competency" (the ability to carry on a sustained conversation) in the new language for most students. It is extremely important to use language teaching methods in schools that will prepare and encourage students to use the language they are learning outside of school.* » (Reyhner, et. al., 1998: viii)

Pour savoir comment enseigner, il faut toujours commencer par l'objectif final. Que veut-on que l'apprenant soit capable de faire à la fin du cursus, ou à un moment donné dans son progrès ? Pour les langues qui ne sont pas dominantes dans leurs sociétés, leur défi est clair: on veut qu'elles soient utilisées pour la communication, même si d'autres langues peuvent être utilisées. Il y a, bien sûr, d'autres aspects de la valeur de ces langues, y inclus leurs formes écrites, leurs formes historiques, leurs emplois artistiques, etc. Mais en fin de compte **le sort de la vitalité reste dans l'emploi informel**. Rien d'autre ne détermine le destin de la langue, quelque soit son domaine. Pour arriver à la capacité de communiquer de façon informelle, il est donc nécessaire de privilégier l'oral, et la production du language à l'oral aussitôt que possible, car il est rare de trouver des situations, hors de l'école, où l'on peut entendre et comprendre une langue, même si on répond toujours dans une autre langue. Cependant, il faut tenir compte du rôle de la langue écrite dans le contexte scolaire, et donc pour ce qui est des sujets hors les langues, l'enseignement de la langue écrite, et des registres scolaires, peut être important. Cela doit être dimensionné pour répondre aux contextes actuels des apprenants (Verdelhan-Bourgade, 2007).

« *Traditional instructional approaches based on rote instruction and repetitive practice have been used…but they have not been particularly successful in developing fluency. There is a crucial difference between accumulating words and phrases and knowing how to use them in a real life situation. As some educators and linguists have pointed out this is the difference between "learning" a language and truly "acquiring" that language for daily use*. » (Rubin, 1999)

Au-delà des nouvelles approches pédagogiques, tous les praticiens qui travaillent pour les langues en danger ont souligné que **la culture de la communauté doit être une source centrale du curriculum**. Même pour les langues orales, la littérature orale peut être un objet d'étude à tous les niveaux, ainsi qu'un moyen d'apprendre l'histoire et les traditions du peuple locuteur (i.e., Hinton & Hale, 2001 ; Rubin, 1999). Cette approche réduit aussi le besoin de créer des

manuels scolaires qui peuvent être chers et compliqués à écrire. De l'application de ces principes aux programmes de maintien/revitalisation dans le contexte canadien francophone, Cazabone, LaFortune et Boissonneault écrivent :

> « Nous avons tenté de démontrer que l'acquisition de la langue est beaucoup plus complexe que la seule maitrise du code. Encore aujourd'hui, trop de réductions sont véhiculées au sujet de la langue. Si l'hétérogénéité fait problème, c'est surtout dû aux perceptions que l'on persiste à conserver au sujet de la langue. La langue doit correspondre à des rôles culturels. En situation minoritaire, si l'on veut que la langue fasse partie des rôles culturels, II faut les cultiver. Une planification s'impose pour que l'école s'inscrive dans un réseau d'événements culturels. Ceci ne se résume pas à réserver du temps pour aller a une pièce de théâtre. Chaque jour doit tisser la trame des activités qui mettent l'école en contact avec l'univers francophone. Cela exige un surplus d'énergie qu'il faut tous être prêts à consentir ensemble, faute de quoi l'enseignement sera sans effet. Compte tenu de tout ce que nous avons dit sur l'appartenance, l'identité et la loyauté, nous ne pouvons pas voir comment nous pourrions continuer à faire abstraction de cette responsabilité institutionnelle. L'avenir évaluera notre tentative actuelle de faire en sorte que les jeunes, en grands nombres, soient capables de fonctionner avec aisance dans une variété de situations sociales en français correct. Il s'agit d'un défi qui ne préoccupe pas aussi vivement la majorité anglophone de cette province, du moins, pour le moment. (Cazabone, LaFortune & Boissonneault, 1998 : 356)

L'enseignement traditionnel s'est beaucoup appuyé sur la théorie de la grammaire générative avancée par Chomsky à partir des années 1950 et 1960, mais il faut trouver d'autres cadres si l'objectif est la communication.

> « Si la grammaire générative est plus adéquate que les grammaires traditionnelle et structurale, elle reste une grammaire de la phrase et du système de la langue et ne peut fournir par conséquent qu'un apport limite à une pédagogie qui ne vise pas seulement la maitrise du système grammatical mais celle de l'emploi de la langue comme instrument de communication. » (Roulet, 1976 : 200-201)

Quelle que soit la philosophie pédagogique, la première démarche à tout niveau, depuis l'intervention individuelle avec l'apprenant, jusqu'à l'activité en classe et aux évaluations générales du programme, est d'id**entifier en termes concrets les différents types de communication qui auront le plus de valeur et d'utilité pour les apprenants**, et de mettre en œuvre un enseignement qui les amène directement à ces objectifs, avec des activités enrichissantes disponibles. La planification ou analyse rétrospective normale, qui prend l'objectif comme point de départ, s'appelle souvent le « *backwards planning* », et constitue une des stratégies les plus importantes pour l'enseignement reformé et réactif (Dyer, 1999 ; Jones, Vermette & Jones, 2009).

Hinton (2001) fournit une gamme d'approches suggérées, selon ses expériences avec des programmes d'enseignement de langues en danger qui sont nouveaux. **L'apprentissage actif est la fondation de l'immersion** qu'elle prône, avec une progression d'étapes depuis la première expérience d'entendre la langue, jusqu'à la participation complète de l'apprenant, en employant seulement la langue cible. L'enseignant commence avec des activités dans lesquelles les apprenants ne font que mimer et obéir aux instructions, jusqu'à des activités qui sont suggérées, planifiées, gérées et exécutées par les élèves, entièrement dans la langue cible, avec le soutien linguistique et logistique de l'enseignant. Cette approche est optimale pour la transmission et la revitalisation d'une langue, mais elle est aussi une base essentielle de la pédagogie réactive en général, qui est la pédagogie avec la plus grande probabilité à être efficace avec les jeunes d'aujourd'hui, élevés dans une culture d'interaction et de motivation fortement modifiée (Echeverri, 2008 ; Roland, 2013).

Pour les programmes dirigés par Hinton, la priorité est toujours à l'oral, car la menace de perte des langues est immédiate. Le manuel pour ces programmes tourne autour de **dix directives pour l'enseignement efficace** :

1. Laisser tomber la langue dominante (dans son contexte américain, c'est l'anglais)
2. Faire comprendre les idées par des moyens non-verbaux (actions, gestes, expressions, images, objets, etc.)
3. Enseigner à partir des phrases complètes ; enseigner à partir de conversations entières
4. Viser la communication réelle dans la langue cible

5. Autant que possible, enseigner en faisant des activités traditionnelles, car la langue et la culture sont inséparables. Il est possible que la façon d'employer la langue soit différente selon la tradition de l'emploi de la langue dominante (on pense aux tabous, rituels de politesse, pratiques traditionnellement silencieuses, etc.)
6. Mettre l'emphase sur la communication à l'oral plutôt que sur la grammaire et l'écrit
7. Faire des activités propices ensemble
8. L'enregistrement sur cassette ou vidéo est favorable pour l'acquisition, plutôt que les notes à l'écrit
9. L'apprenant doit participer activement à son apprentissage
10. L'enseignant (ici, le maître (de la langue)) et l'apprenant doivent être sensibles l'un à l'autre

Littlebear (1999), qui travaille également avec des langues indigènes aux États-Unis, présente **un inventaire de méthodes à l'enseignement des langues quand la priorité est à la communication orale**. Dans une méthode nommée « Silent Way », l'enseignant parle le moins possible, afin de laisser les apprenants faire leurs efforts pour communiquer autant qu'ils le peuvent. Des matériaux sont nécessaires pour susciter des idées, mais l'apprenant peut avancer à son rythme, et l'anxiété de la non-compréhension est réduite. Le principe de la méthode est le respect profond pour la capacité et les intérêts de l'apprenant, et de bons résultats ont été obtenus avec les apprenants du lakota (Littlebear, 1999 : 27).

Cet auteur soutient le principe de l'immersion comme idéal, mais il rappelle que la construction d'un environnement d'immersion nécéssite des enseignants qui peuvent parler la langue couramment, et suffisamment de matériels pour qu'ils puissent enseigner dans tous les domaines en langue cible. Au-delà il distingue l'immersion linguistique et culturelle, où l'immersion culturelle est encore plus profonde. Alors que l'immersion linguistique peut être implémentée dans une école ou bien dans n'importe quel contexte où les participants peuvent se séparer des activités qui se font en d'autres langues. Il note aussi que la séparation, surtout à l'école, aura toujours des coûts et des avantages. L'immersion culturelle implique du temps passé à vivre dans un milieu où la culture associée à la langue cible est dominante, et donc l'apprentissage comprendra la langue mais aussi les tâches quotidiennes, le contexte historique du peuple, la vie

dans leur aire géographique, des aspects de religion et de coutumes, etc. Littlebear reconnaît que la création d'un tel environnement, là où il n'en n'existe pas, ou bien le fait d'aller dans un endroit où il existe, peut être un défi significatif. Cependant, il rappelle qu'un grand nombre de tels environnements ont déjà été créés dans ce même but, surtout sous forme de colonies de vacances, et que leurs résultats sont uniquement significatifs. La base qui sculpte tous ces programmes est **l'apprentissage au moyen d'expériences, c'est-à-dire l'apprentissage actif intensifié.**

> « *These experiences provide opportunities for language use and place demands on students that are holistic and natural: to have respect for those with traditional knowledge and skills to pay attention to practice manual skills, and to remember important details.*
> *…Experiential programs generally take a good deal of preparation, resources and scheduling to be successful. If strongly supported by the community and the school, they can provide memorable experiences for children, experiences they will carry with them for many years. The use of writing, reading and speaking in the Sm'algyax language [la langue cible] can be woven through such programs. Experiential programs may involve field trips, hands-on activities, and a more flexible attitude toward scheduling on the part of school staff.* » (Littlebear, 1999 : 28)

Alors que le langage oral est immédiatement utile et doit être priorisé dans les programmes de transmission de langues minoritaires et en danger, l'écrit ne peut pas être abandonné. Beaucoup de langues ont des systèmes bien développés pour écrire, et souvent la littérature et l'histoire profonde de la communauté sont accessibles seulement à travers la langue écrite. Les programmes ne peuvent pas cautionner sa perte, bien évidemment. Mais **comment enseigner une langue écrite, sans qu'elle s'enseigne comme une langue morte** ? Allard (1993) souligne que le modèle employé devrait être fonctionnel, tout en prenant en compte la diversité de dialectes et de registres, et que cela peut se faire le mieux par les approches centrées sur l'apprenant et qui favorisent ses expériences affectives et socio-psychologiques.

Pour Freebody et Luke (1990, 1999 ; Freebody, 1992; Muspratt, Luke, & Freebody, 1997) notre époque est postmoderne et basée sur le texte. **La transmission de la littératie** doit préparer les

jeunes à remplir quatre rôles à propos des textes pour pouvoir bien fonctionner dans un tel monde, ce qui enrichissent la définition UNESCO de la littératie.

- Déchiffreur de codes – déchiffrer les structures d'une langue comme son alphabet, les règles phonologiques, l'orthographe et ses conventions
- Créateur de sens – participer à la compréhension et à la composition de textes écrits, visuels et oraux qui portent un sens, et qui prennent en compte d'autres textes, discours, et systèmes de signification
- Utilisateur de texte – comprendre les différentes fonctions sociales et culturelles des textes au sein de l'école et en-dehors, et l'effet de ses fonctions sur la structure, le ton, la formalité et la séquence des éléments dans un texte
- Critique de textes – analyser et transformer les textes en reconnaissant qu'ils ne sont jamais neutre, reconnaitre et critiquer leurs points de vues, leurs représentations et les discours sur lesquels ils s'appuient.

L'enseignement de la littératie est donc bien au-delà de l'alphabétisation, sachant qu'il ne peut pas être isolé du monde quotidien, social, et interactif. L**a compétence en langue écrite se construit sur les compétences communicatives et sociales de tous les domaines de la vie**.

> « *The proposition here is that these repertoires of capability are variously mixed and variously orchestrated in proficient reading and writing in societies such as ours. As with other complex, culturally determined tasks, learners need distinct spaces for acquiring and practicing these domains, as well as ample room to practice their integration in meaningful events. Holding fast to this practical, outward-looking view of learning how to participate in literacy events also alerts students to the changing cultural expectations about literacy activities that operate out of school. The hope is that they will develop a flexibility of practice along the depth, breadth, and novelty axes that will enable them to respond directly to the expectations of the local community or work subculture*. »
> (Freebody & Luke, 1999)

Cantoni (1999) présente une méthode très efficace pour toute sorte d'enseignement, et ses applications pour **la réduction de l'écart entre la langue orale et la langue écrite**, afin d'aider à la transition vers les compétences écrites. La méthode de « réponse physique totale » (TPR) est

très efficace pour engager les nouveaux apprenants dans l'acquisition de la langue de façon immersive. Dans cette approche, l'enseignant construit des activités autour des impératifs et mots concrets, et les apprenants répondent au moyen d'actions. Les apprenants ne sont pas obligés de parler au début, mais ils acquièrent une compréhension sans traduction, renforcée par la mémoire physique et sociale, et ils peuvent démontrer leur compréhension de façon continue et immédiate. Une modification de cette méthode permet à l'enseignant d'engager les apprenants dans le récit d'histoires et, par la suite, la construction de textes originaux. Cette méthode s'appelle la « narration par réponse physique totale », TPR-S (Cantoni, 1999).

> « *The storytelling strategies of TPR-S utilize the vocabulary taught in the earlier stage by incorporating it into stories that the learners hear, watch, act out, retell, revise, read, write, and rewrite. Subsequent stories introduce additional vocabulary in meaningful contexts. The children are already familiar with stories from other school and preschool experiences, and now they are exposed to this familiar genre as the teacher presents it in a new language with an abundance of gestures, pictures, and other props to facilitate comprehension. After hearing a story, various students act it out together or assume different roles while their peers watch. The teacher may retell the story with slight variations, replacing one character with another, and engaging different students in the acting. Another technique introduces some conversational skills, as the teacher asks short-answer and open-ended questions such as "Is the cat hungry?", "Is the dog big or little?", and "Where does the girl live?" ...* » (Cantoni, 1999 : 54)

Dans ce cas, l'objectif est toujours la communication, mais les registres et les structures de l'écrit sont introduits, et la transition vers la mise sur papier est naturelle. Cette approche implique l'emploi continu d'appuis pour le nouveau contenu par les liens et l'emploi de ce qui est déjà acquis. L'enseignant assure que chaque progression est abordable pour les apprenants, une stratégie que Vygotsky (1986) a nommé le «l'échafaudage » (*scaffolding*).

Fishman et Peyton (2001) ont spécifié **trois « modes de communication », chacun avec ses aspects qui doivent être maitrisés**. Cela peut aider les enseignants à voir clairement les différents types de communication dont les apprenants peuvent se servir selon le contexte, et à commencer leur « *backwards planning* » avec ces objectifs. Pour ces auteurs, la communication interpersonnelle consiste dans les interactions face à face et les interactions écrites avec ceux qui

ont des relations établies face à face, et peut se faire par les quatre moyens : parlé, entendu, écrit, lu. La communication interprétative consiste en la réception, compréhension et analyse de communications à l'oral et à l'écrit. Elle peut se faire par les moyens entendu, écrit, ou même vu des yeux. Enfin, la communication présentative consiste en les communications écrites ou orales, présentées à un public. Le mode de présentation peut être oral ou écrit, mais certaines règles de la langue formelle ou écrite s'appliqueront en tout cas (Fishman & Peyton, 2001 : 74).

Pour Lee et Van Patten (1995), la littératie doit aussi faire partie de l'enseignement communicatif. Tout texte étudié doit être introduit dans un contexte auquel les élèves ont un lien conscient et expérientiel. Leurs connaissances d'arrière-plan doivent être « activées » par l'enseignement, en les faisant participer à des activités et des discussions sur des sujets liés au texte avant de le lire. Cela augmente la compréhension éventuelle du texte non seulement pour les apprenants d'une langue, mais en fait pour tous les lecteurs : c'est une des meilleures pratiques de la profession. **L'appui sur des connaissances acquises autrement et antérieurement** permet aux lecteurs de désambiguïser, élaborer, filtrer, compléter et organiser les informations dans le texte. En fait, des recherches dans différents contextes ont démontré qu'au-delà d'un niveau minimal nécessaire pour la compréhension d'un texte, ce sont les connaissances précédentes qui déterminent le niveau de compréhension plus que des facteurs linguistiques.
Les auteurs suggèrent, en se basant sur des recherches qu'ils ont revues, que l'enseignant choisi des textes qui :

- Parlent de sujets familiers aux apprenants
- Sont passionnants pour les apprenants
- Ont un développement d'idées qui est plutôt explicite
- Sont plutôt structurés dans leur organisation
- Tournent autour d'un acteur ou d'un sujet clair et concret
- Ont une prose adaptable au niveau des apprenants
- Éprouvent une intention non-ambigüe
- Sont d'une longueur appropriée au niveau des apprenants

(Lee & Van Patten, 1995 : 225)

Selon ces auteurs, et les meilleures pratiques du métier, les leçons doivent consister en trois étapes pour optimiser la participation et la compréhension des apprenants :

1. La mobilisation des connaissances d'arrière-plan (acquises dans et hors les textes étudiés)
2. L'assimilation des connaissances aux éléments du texte, pour faciliter le transfert de la compréhension
3. L'application du contenu du texte à la vie personnelle de l'apprenant

Si les objectifs de base de l'instruction en littératie sont communicatifs, la correction d'erreurs et l'évaluation peuvent aussi convenir à cette approche. L'écriture peut être enseignée sur un continuum de pratiques qui va de la transcription crue des idées, jusqu'à la construction structurée de textes formels. Les buts communicatifs étant explicites, les apprenants peuvent gagner des connaissances métatextuelles en même temps qu'ils acquièrent les formes particulières des registres linguistiques, et encore le contenu des textes. Quand les textes sont rédigés, ce sont les commentaires sur le contenu et les idées, ainsi que les opportunités d'écrire qui augmentent la performance, plus que la correction de la forme (Lee & Van Patten). En gros, l'enseignement le plus efficace de la littératie, tout comme pour le langage oral, est communicatif, et il faut donner l'opportunité à l'apprenant de s'exprimer autant que possible.

Cummins (2000) est d'accord que l'enseignement de la langue écrite doit se faire d'une façon focalisée sur la communication efficace et réelle, et il y ajoute que la structure du cours, ainsi que les textes choisis, doit être critique des structures du pouvoir qui organise le contexte de l'apprentissage. Hornberger (1989) constate que la littératie des individus bilingues n'est jamais un équilibre à deux moitiés, mais en fait se place sur un ensemble de continuums qui sont interreliés entre eux. A partir de sa métarecherche, elle développe un cadre préliminaire qui classifie le degré auquel les compétences linguistiques d'un individu sont orales ou écrites, monolingues ou bilingues, productives ou réceptives. Elle souligne le rôle important du transfert des connaissances entre la langue dominante chez l'apprenant et la deuxième langue, en notant les différences entre l'exposition aux langues de façons simultanée ou successive, entre les langues à structures similaires ou non, et entre les structures de discours qui sont convergentes ou divergentes entre les langues (cf. Hornberger, 1989). Le cadre de Celce-Murcia, Dörnyei, et

Thurrell (1995) fournit **un inventaire des compétences à acquérir** dans les domaines linguistique (structurel) et discursif, ce qui peut s'adapter pour l'évaluation des compétences écrites à tous les niveaux.

Kibler (2010) décrit une gamme de circonstances dans lesquelles l'emploi de la langue dominante de l'apprenant peut être utile dans l'acquisition des éléments de la langue écrite. Quand l'apprenant est déjà capable de construire de la rhétorique, des structures et procédures, et de belles phrases bien appropriées aux différents registres dans sa langue dominante, le recours à cette langue peut non seulement favoriser son progrès dans la langue cible, dans une mesure limitée, mais aussi permettre à l'apprenant d'assumer une certaine autorité, de participer plus activement avec l'enseignant, et de réhausser sa confiance en soi.
Jegerskikl et Ponti (2014) ont étudié les atouts d'une stratégie de plus en plus courante dans l'enseignement de la littératie ; l'év**aluation par paires**, avec une population d'apprenants « d'héritage ». Elles ont trouvé que cette stratégie est efficace en ce que les apprenants se sont engagés d'avantage dans la tâche, les textes se sont améliorés, l'auto-évaluation et réflexion chez les apprenants étaient évidentes, et les apprenants se sont appliqués à apprendre du vocabulaire nouveau de façon autonome. Les notes données étaient valides plus de 85 pour cent des aspects. L'évaluation par paires est donc une des stratégies qui mettent l'apprenant au centre de la pédagogie et augmente l'apprentissage à chaque étape du processus, et qui sont bonnes à appliquer dans l'enseignement de la langue écrite, ainsi que les exercices qui y sont liés et qui continuent le processus (critiques en groupes, co-construction de textes, développement dialogique de sujets étudiés…)

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques sur la base des recherches antérieures
Méthodes d'enseignement de la langue orale et écrite	· Emphase mise sur la langue orale · Enseignement des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit

	· Valorisation du vernaculaire, des usages quotidiens · Enseignement à partir de la culture et de la réalité actuelle de la communauté locutrice · Transmission de stratégies pour éviter le recours à la langue dominante pendant l'acquisition · Enseignement à partir des expériences concrètes ; des projets et des problèmes authentiques · Emploi de la *Total Physical Response* aux niveaux de base · Enseignement de la littératie à partir des fonctions communicatives, situation des textes dans les contextes connus · Curriculum de textes critiques · Appui stratégique sur les autres langues connues par les apprenants · Mise en place de stratégies interactives pour l'évaluation Formative

2.5.4 Comment devraient etre traites le purisme linguistique et la langue standard ? Les variantes, doivent-elles etre reconnues ? Enseignees ? Les pratiques d'hybridation avec d'autres langues, doivent-elles etre tolerees ?

> « Même les puristes, les tenants de la norme exclusive pratiquant délibérément et à des fins idéologiques l'arménien quotidiennement seraient surpris d'écouter des enregistrements de leur propre parler. Emprunts aux langues d'accueil, interférences, restructurations morphosyntaxiques, agencements syntaxiques et néologismes pullulent dans les parlers des Arméniens de la diaspora. Ils sont les constituants d'un parler vernaculaire propre aux conversations naturelles et quotidiennes entre Arméniens qui partagent les mêmes langues. » (Kasparian, 2007 :184)

La variation linguistique est attestée partout dans le monde, dans toutes les langues. Elle est un phénomène naturel et inévitable (cf. Aitchinson, 2001). Néanmoins, elle est sans cesse soumise à des jugements, souvent basés sur les théories populaires sans fondement scientifique dites « *folk linguistics* » (Niedzielski & Preston, 2003). Surtout **là où une variété de la langue a été standardisée, les autres variantes se trouvent le plus souvent méprises par comparaison**. Bourdieu a parlé de la « misrecognition » du standard comme une forme supérieure, hors de son contexte historique (Blackledge, 2005). Des recherches dans une variété de pays ont démontré que les préjugés des dialectes imprègnent le milieu éducatif et ont des effets nuisibles sur les locuteurs des dialectes non-standards. Souvent, et de manière plus évidente dans les contextes « monolingues », les inquiétudes et préjugés envers les variantes renvoient à des anxiétés de classe socioéconomique. Dans les contextes plurilingues, on ajoute des pratiques d'hybridation de langues, les emprunts, les calques, les alternances codiques, et d'autres changements accélérés (car toute langue change au fil du temps), et les représentations de ce que c'est que bien parler une langue. Dans ce cas, quand nous parlons du codeswitching ou des pratiques d'hybridation, c'est dans le même sens qu' Alby (2013 : 43) qui définit « l'alternance codique » comme :

> « un terme générique rendant compte d'un grand nombre e terminologies en français : alternance de langues, alternances codique, mélange de langues, mélange codique, marque transcodiques, incorporation… bouée transcodique, structures mixtes… etc. ; et en anglais : *code-szitching/codeswitching/code switching, code*mixing, language alternation, intrasentential code-switching, intersentential code switching, extra-sentential code switching, odd switching… tag-switching, situational switching et metaphorical switching…, conversational switching…, language mixing…, emblematic switching…, fluent code-switching…flagged switching,* etc. »

Il y a des contextes où des pratiques d'hybridation sont acceptées sans stigmatisation (i.e., Jaffe, 2011), mais souvent, même là où ces pratiques sont associées au prestige et aux gens éduqués, leur emploi par certains groupes est critiqué. **Les langues minoritaires et en danger peuvent être des sites d'émotions fortes au sujet du purisme**qui est un sujet auquel il faut réfléchir avant de lancer un programme, et qui aura bientôt son propre habitus par rapport aux pratiques de variation.

> « Les langues de diaspora, du fait de la dispersion d'une part, de l'absence d'instance normalisatrice centrale de l'autre, connaissent un éclatement de la norme, et une multiplicité de variantes au statut incertain, et dont le morcellement peut conduire jusqu'à l'idiolecte. Cela entraîne un rapport tantôt distendu, tantôt conflictuel entre une multiplicité de pratiques linguistiques observables en situation et souvent divergentes, et leur difficile totalisation dans une langue commune. Et lorsque l'histoire permet la représentation d'une norme, celle-ci génère des comportements puristes en décalage avec la pratique. Ainsi, dans les situations de dévernacularisation, le problème se pose au linguiste de définir les contours du système à partir de données recueillies. » (Donabédian, 2001 : 11)

Un premier pas vers une approche plus fondée dans la science du langage et plus propice pour les programmes de langues minoritaires est de reconnaître et d'affronter ce que Tosco (2004) a appelé « *the unbearable statism of linguistic ecology* ». La définition d'une langue est toujours une construction sociale, et trop souvent l'idéal de l'Etat-nation vient corrompre la compréhension de l'écologie linguistique. Le lien simplifié entre la nation, la langue et la culture peut sembler naturel, mais il remplace la réalité sociohistorique avec **un essentialisme qui est dangereux dans ses conséquences politiques et interpersonnelles** (Blackledge & Creese, 2010).

De fait, les langues, par leur nature, n'obéissent ni aux frontières nationales, ni à un monolinguisme primordial mythique. Le plurilinguisme est l'état de fait dominant dans le monde aujourd'hui, et l'a été pendant toute l'histoire connue. Mais le site de la plus grande tension par rapport au plurilinguisme est toujours l'école. Ce sont surtout les écoles « républicaines », et de toute sorte qui cherchent à créer une certaine homogénéité dans une population, qui ont beaucoup de difficulté avec **les innombrables variations de la langue, symboliquement si chargées par rapport à l'unité**.

> « La laïcité n'est plus un projet, elle est devenue une règle de neutralité, elle fait de l'école un terrain pacifié qui s'efforce de ne pas être envahi par les conflits et les "différences" sociales » (Dubet & Martuccelli, 1997 : 100).

En première ligne du combat pour ou contre la légitimé de la variation sont les enseignants. Le défi pour eux n'est pas sans conséquences. Puisque les langues minoritaires sont souvent investies d'une grande valeur identitaire, **la négation ou l'exclusion de certaines pratiques linguistiques pendant les cours peuvent causer des conflits** entre enseignants et apprenants, et peuvent même devenir un obstacle à la continuation de certains apprenants dans les cours.

> « La manière dont nous nous exprimons est, symboliquement, aussi importante que ce que nous disons. Nos utilisations de la ou des langue(s) expriment et rendent visibles nos affiliations à différents groupes et nos solidarités, comme elles tissent les structures sociales dans lesquelles nous évoluons. » (Moore & Brohy, 2013 : 289)

Pavlenko et Blackledge (2004) et Creese et Blackledge (2010, 2011) ont trouvé un grand nombre d'exemples de tels conflits entre enseignants et apprenants dans les écoles complémentaires où s'enseignent les langues minoritaires en Angleterre, Cazabon, LaFortune et Boissonneault (1998) en ont trouvé au Canada.

> « Chez les enseignants, la connaissance générale des facteurs linguistiques est en dégât de ce qui est requis pour comprendre la dynamique de l'hétérogénéité linguistique. Si on leur demande d'intervenir dans ce dossier autrement qu'en bouchant la brèche, II faudra que leur programme de formation les y prépare. On fait face à une lacune en formation à la didactique du français langue maternelle qui est sans aucune mesure comparable à d'autres pénuries. » (Cazabon, LaFortune & Boissonneault, 1998 : 340)

O'Rourke (2011) a trouvé, à partir de ses études en Irlande, que mêmes les attitudes des autres apprenants peuvent être problématiques pour les apprenants « d'héritage », et donc **les enseignants doivent être prêts à gérer ces différentes perspectives**, les leurs et ceux des apprenants de tout profil (cf. Brown, 2010).

> « *Training is also needed for nonnative speakers who need to be aware that learning a language is not just about the learning of grammatical structures of a language. Nonnatives need to be made aware of a whole set of social and cultural rules about how to behave in different social contexts, learning, in Bourdieu's (1991) terms, the rules of the game. While it may be unlikely that a language can survive without native speakers, the generation of nonnative speakers in minority language contexts who can become "new speakers" of these languages can play an important role in the process of language*

revitalization… Such new speakers can re-initiate the process of intergeneration transmission of the language in the home and community and, thus, have the potential to create future generations of native speakers. In a context such as Irish, where the number of nonnative speakers now outnumbers that of native speakers, much more needs to be known about the trajectories of emerging new speakers... » (O'Rourke, 2011: 343)

Depuis l'année 2000, le Programme commun européen LINGUA prône d'urgence la mise en place de ce que l'on l'appelle, selon les pays, la « pédagogie différenciée », « l'enseignement ouvert », « l'attention à la diversité des élèves » ou encore « l'apprentissage autonome ». Pour le programme, le lien entre **l'autonomie et l'apprentissage actif** de l'apprenant, d'un côté, et la valorisation de la diversité linguistique de l'autre est évident et doit informer la pédagogie des programmes de transmission linguistique (Auger, 2007 : 7). Nous revenons sur la définition de l'apprentissage actif dans la section 2.5.9, mais les deux font évidemment les bases de pédagogies facilement implémentées ensemble, car les deux mènent à un enseignement centré sur l'élève.

L'objectif n'est pas de créer des enseignants qui avanceront une vision de la langue qui est « neutre » ou qui ne reconnaissent pas les dynamiques sociales qui jouent sur la perception de la langue, mais plutôt de former **des enseignants qui peuvent transmettre une conscience critique** de ces dynamiques, et qui peuvent cultiver un respect non seulement pour leurs apprenants divers, et entre ceux-ci, mais aussi qui les préparent à affronter activement les préjugés sociaux au profit de la vitalité de la langue.

« *…linguistic practice is always shaped by language ideology, always suffused with beliefs, attitudes, and values about particular sets of linguistic practices, as beliefs, attitudes and values about particular sets of linguistic resources are informed by people's access to and use of those resources.* » (Blackledge & Creese, 2010 : 17)

Un aspect particulièrement problématique est le fait que les théories de l'acquisition linguistique qui sont répandues et qui informent les enseignants qui s'investissent à apprendre, sont toutes des théories prenant comme norme le monolinguisme, qui se renforce lui-même d'études faites surtout dans des milieux monolingues, et qui ne reconnaissent à aucun moment les valeurs uniques des connaissances plurilingues. Cela mène à **une représentation de la compétence dans**

les écoles comme une compétence « monolingue multipliée » (appelée par des chercheurs tantôt *double monolingualism*, tantôt *multiple monolingualism*, tantôt *separate bilingualism*, tantôt *ambilingualism*), dans laquelle l'apprenant doit obtenir le même niveau dans chaque domaine de compétence qu'obtiendrait idéalement un apprenant monolingue (voir la section 2.5.8). D'où le culte du locuteur natif, qui exige le recrutement d'étrangers pour enseigner, qui soutient l'idée qu'il ne faut pas « avoir un accent », qui rejette tout attribut marqué du locuteur non-natifs, et surtout les pratiques d'hybridations et l'alternance codique entre plusieurs langues. Cette séparation rigide entre les langues prive les apprenants d'opportunité pour transférer leurs connaissances d'une langue à l'autre, et d'apprendre plus vite à l'aide de leurs connaissances déjà acquises (cf. Escudé & Janin, 2010).

Les discours, qui constituent le seule domaine où le locuteur natif sans attributs idiosyncrasiques et parfaitement équilibré dans ses compétences dans plus d'une langue existe, peuvent devenir réifiés, et provoquer **des exigences irréalistes et dérogatoires envers les apprenants** (cf. Canagarajah, 2005; Grosjean, 1982).

> « *An ideology and practice of separate bilingualism allows teachers to articulate organize and assemble resources to a counter the hegemony of other 'mainstream' institutional accounts of nation, history, culture and language. However, in doing so, the schools themselves sometimes settle on simplified cultural narratives.* » (Blackledge & Creese, 2010 : 20)

Pour sortir de ces limites, il faut que les fondateurs d'un programme réfléchissent dès la conception de ce dernier, sur les réalités des milieux et leurs conséquences pour la pédagogie. Dans le cadre des « approches plurielles », qui prennent pour point de départ l'éveil aux langues (cf. Dagenais, 2008; de Goumoens, De Pietro & Jeannot, 1999; Hélot & Benert, 2006; Hélot & Young, 2006), Candelier et Castelloti (2013) proposent quatre approches concrètes qui constituent une « didactique du plurilinguisme », **mettant surtout en valeur les compétences uniques des apprenants plurilingues**, et prenant comme un fait accompli que les apprenants vivent dans un monde plurilingue et non monolingue. Les stratégies décrites sont :

· L'approche interculturelle – les activités qui remettent en question l'idéale du locuteur natif, qui mettent en évidence les liens entre la culture et la langue, et à déstructurer des

binarités entre différents locuteurs, en ajoutant des nuances à leur compréhension de la variation entre et au sein des cultures

- La didactique intégrée- les activités d'analyse de la langue dominante des apprenants et l'application comparative et expérimentale des règles à la langue cible, dans le but d'améliorer l'aperçu des éléments structuraux communs et distinctes
- L'intercompréhension entre les langues parentes – l'établissement de pratiques dans lesquelles chaque locuteur s'exprime dans sa propre langue, mais la communication est possible à cause des éléments intelligibles par les deux
- L'éveil aux langues – les activités qui engendrent la conscience chez les élèves des compétences et identités linguistiques dans leur environnement et dans le monde, et les différents statuts de ces langues (cf. Auger, 2007 ; Hélot & Young, 2006)

La didactique du plurilinguisme, qui reflète par sa nature le monde dans lequel les langues fonctionnent réellement,

> « se trouve en contradiction vive avec une conception héritée de la « méthode directe »…et renforcée par le renouveau méthodologique des années 1950 et 1960 (méthodologies audio-orale et structuro-globale) selon laquelle chaque langue doit être enseignée isolément, sans lien avec les autres langues. » (Candelier & Castelloti, 2013 : 211)

Ces approches concrètes sont utiles comme guides, mais les auteurs reconnaissent qu'avant la mise en œuvre de telles stratégies, la formation des enseignants doit leur préparer aux niveaux idéologique et philosophique pour comprendre la valeur de ces approches, et doit aussi fonder ces formations dans une éducation fondamentale aux principes scientifiques**. Les enseignants devraient être formés en connaissances linguistiques**, au-delà de la sémiologie, et surtout en sociolinguistique. Cela revient à comprendre les rôles sociaux de la langue, comme l'exclusion ou l'inclusion à un groupe, comme élément adhésif pour une identité, et des interactions complexes entre la langue et la citoyenneté.

> « Ils doivent être conscients aussi du rôle de l'école – et donc de leurs propres rôle et responsabilité- dans la valorisation ou la dévalorisation des répertoires des élèves et de leurs parents ainsi que, plus généralement, des défis auxquels l'école, les enseignants, les

élèves et les parents sont confrontés en matière de politique linguistique. » (Candelier & Castelloti, 2013 : 210)

Les formations, qu'elles soient faites lors de l'entrainement à l'université ou bien sous formes de formations professionnelles continues, doivent arriver à former des

> « …enseignants sensibilisés aux différences de langues et de cultures, à la diversité de leur classe, curieux …sensibles et ouverts à la diversité de leurs classes, disposés à coopérer avec les autres enseignants de toutes les autres langues, en étant persuadés de la dimension globale de leur tâche (contribuer au développement d'une compétence globale, non limitée à « la » langue enseignée). » (Candelier & Castelloti, 2013 : 211)

Pour ces auteurs, la didactique du plurilinguisme n'est surtout pas un ajout au programme tel qu'il est, mais plutôt **un changement fondamental à tous les niveaux**, du philosophique au plus concret. Étant donné que le plurilinguisme est plus épanoui dans le monde que le monolinguisme, ils affirment que cette didactique est la « vraie » didactique de langues, qui devrait s'appliquer partout.

> « [L]a didactique du plurilinguisme se place au niveau d'un renouvellement des représentations de ce qu'est la compétence linguistique, et donc, par enchaînement déductif, des processus d'apprentissage qu'il convient de favoriser et des démarches didactiques à mettre en œuvre. Loin d'être un rassemblement plus ou moins hétérogène de « programmes d'enseignement regroupés sous (la) bannière (de la didactique du plurilinguisme) », les approches qu'on a qualifiées ici de « plurielles » sont réellement soudées par cette conception commune, et le fait qu'elles ne soient « pas nées dans des contextes historiques et didactiques analogues »…montre avec d'autant plus d'ampleur la validité des principes qui les unit. » (Candelier & Castelloti, 2013 : 212)

Ce qui est essentiel dans ce cas, c'est **la mise au centre des compétences, et non des déficits associés à l'acquisition de plusieurs langues**, une approche qui a été avancée aussi par Jaffe, qui propose que les enseignants commencent par le désir de faire de la réalité la norme: « *make the authentic authoritative* » (Jaffe, 2008). En se faisant, la complexité de l'individu, ses identités, ses relations sociales et ses interactions dans la vie quotidienne peuvent être validées et peuvent, dans leur tour, favoriser l'engagement et le progrès de l'apprenant.

> « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle… inscrit l'identité comme une de ses composantes centrales, qui se conjugue, en synchronie et diachronie, sur un mode pluriel, partiel, possiblement de déséquilibre. Sur le fond d'une approche holistique, les nouvelles approches en didactique des langues et du plurilinguisme centrées sur une éducation plurilingue et interculturelle, en portant une nouvelle attention sur le lien entre l'école et le hors-école, peuvent servir de révélateur des identités multiples des élèves présents dans les salles de classes, véritables espaces plurilingues reflétant pleinement l'évolution de la société moderne et globalisée. Les approches actuelles, en appréhendant les langues, les identités et la compétence plurilingues et pluriculturelles des locuteurs comme des systèmes fluides, dynamiques et évolutifs selon les situations et le moment…, exemplifient de nouvelles formes de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel, tout en proposant une vision plus ouverte, complexe et moderniste du changement, de la transformation et de l'émancipation… » (Moore & Brohy, 2013 : 311)

Le type de critique décrit par Moore et Brohy est surtout conscient et s'objecte au rôle « d'arbitre » de l'école, et la distribution de pouvoir qui l'accompagne. On se rappelle **des dynamiques de classe sociale et de l'habitus de la transmission des « goûts »** quant aux comportements d'évaluation des enseignants (Grenfell, 2011). Nous parlerons plus bas (section 2.5.5) des façons de corriger les erreurs. Toutefois, sur le plan des variations en langues, il faut préciser l'effet de l'hypercorrection, des pratiques de « sur-normaliser » ou « sur-généraliser » des habitudes qui appartiennent à une classe ou un dialecte particulier, au détriment de la légitimation des alternatifs. En fait, les hypercorrections peuvent contribuer au changement de la langue, et encouragent quelques usages qui étaient facultatifs ou même incorrects, et les rendent normatifs.

> « Ce comportement, qui s'est révélé caractéristique de la petite bourgeoisie, est une manifestation concrète des représentations linguistiques (dont l'insécurité linguistique…), et contribue à une meilleure compréhension du changement linguistique. » (Ledegen, 2013 : 388)

L'habitus de l'école a une influence disproportionnée sur les représentations linguistiques, et donc sur les pratiques et les interactions qui sont informées par ces représentations. Quand l'objectif est la vitalité, c'est à l'école qu'il faut commencer à forger les dispositions qui la favorisent.

> « L'école apparait alors comme une autorité privilégiée de mise en place d'une glottopolitique dirigiste visant à imposer comme norme sociale un monolinguisme standardisé…On y inculque en outre aux enfants, futurs citoyens porteurs de représentations linguistiques et de l'idéologie nationales, la stigmatisation des variétés et variations de la langue officielle, seule usitée comme moyen d'enseignement et arbitrairement considérée comme « maternelle » pour tous les élèves (alors qu'elle ne l'est pas toujours et jamais sous sa forme scolaire...). Le corollaire direct de cette exclusion est la survalorisation d'une norme sociale de la langue souvent plus artificielle encore que les tendances prescriptives circulant dans la société (parce que davantage centrée sur l'écrit et, pour le français, son orthographe sacralisée, parce que davantage coupée des usages sociaux effectifs, parce que davantage filtrée à des fins de sélection sociale). » (Ledegen, 2013 : 390)

Fishman et Peyton (2001) proposent une liste détaillée de questions que les enseignants peuvent se poser, afin de pouvoir expliquer les rôles divers des différentes variétés des langues aux apprenants, et de s'en servir pour concevoir leurs besoins pour l'acquisition. La notion de base est **la réflexion sur les moyens les plus « naturels »** (les plus souvent vu hors de l'école) pour l'acquisition de chaque variété de la langue, et de se laisser guider dans le développement d'activités par cela.

A toutes ces approches concrètes qui peuvent être prises par des enseignants, Jaffe (2008) ajoute **la politique de polynomie**, qui est pratiquée en Corse. Elle définit cette politique :

> « Une langue à l'unité abstraite, à laquelle les utilisateurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques, de même que la

multiplicité lexicale est conçue ailleurs comme un élément de richesse » [Marcellesi, 1989 : 170]. (Cité par Jaffe, 2008 : 28)

L'auteur continue pour expliquer **le lien entre la jouissance de la variété et l'élan générale pour la vitalité** d'une langue autrefois en déclin :

> « D'un point de vue linguistique, la polynomie propose une définition de la langue corse qui rompt nettement avec la version française : la langue n'existe ni dans les propriétés formelles du code ou du système, ni dans une norme unique, mais dans la reconnaissance des locuteurs de l'unité de tous les parlers, d'une norme multiple. C'est une manière d'éviter les conséquences négatives d'une résistance de renversement réussie, et de proposer une forme de différenciation du français qui ne se réalise pas dans un rejet de l'élaboration de la langue minoritaire. La singularité du corse par rapport au français, dans ce paradigme, ne s'exprime pas dans le rejet de tous les signes extérieurs de l'autorité et de la légitimité linguistiques. Au contraire, elle s'exprime dans les attitudes et les représentations métalinguistiques des Corses. Le sujet diglossique (« handicapé ») est ainsi remplacé par le sujet polynomique (« supérieur »). » (Jaffe, 2008 : 28)

Cazabon et al. (1998) explique en termes bien illustratifs, dans le contexte de son étude des francophones minoritaires au Canada, **le rôle que peut jouer l'éducation des enseignants**- et on doit y ajouter des parents- en sociolinguistique appliquée au développement plurilingue dans la vitalité de la langue cible :

> « La capacité de se prononcer sur l'hétérogénéité est fonction de sa capacité de percevoir les bienfaits et les méfaits du bilinguisme, de la situation de la vitalité ethnoculturelle et de la dynamique de l'appartenance. Souvent la perception du groupe francophone par le groupe francophone est négative. Une formation culturelle massive est nécessaire pour renverser ces perceptions négatives. Ces commentaires s'appliquent tant a l'administrateur, a la direction d'école, a l'enseignant qu'au parent. Une concertation entre ces parties s'impose. Il faut mettre à contribution la famille, l'école et la communauté. L'absence de clarté au sujet du bilinguisme entraine plusieurs personnes à croire en un bilinguisme social où les deux langues ont droit de cité dans les institutions. Plusieurs voient le bilinguisme comme une question de choix alors que souvent le français n'est

plus qu'une langue seconde et même secondaire par la force des choses. Une responsabilité collective de la plus criante urgence inviterait les membres actifs de la société à s'assurer que tous comprennent la différence entre le bilinguisme individuel additif et le bilinguisme institutionnel soustractif. Rien ne doit plus être laissé pour compte. Beaucoup de parents voient dans le français une utilité qui se résume à une seule fonction: garantie d'emploi dans l'avenir. Beaucoup d'enseignants mesurent mal la portée des retards linguistiques accumulés pour l'avenir des élèves. Beaucoup d'administrateurs mesurent mal l'impasse devant laquelle se trouvent les enseignants qui persévèrent en dépit de la réalité qui les entoure parce qu'ils ne peuvent faire mieux dans les conditions existantes. Le moindre retard dans les interventions et le moindre refus de voir la réalité telle qu'elle est pourra atteindre un point de non-retour culturel, remettant en cause la raison même de l'école franco-ontarienne. » (Cazabon, et al., 1998 : 337)

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Gérance du purisme et des variations linguistique	· Reconnaissance du caractère inévitable, socialement définie, et enrichissante des variations linguistiques · Prise de position explicite par rapport à la correction des erreurs et les variations et changements de la langue, engagement des enseignants et apprenants avec cette position · Sensibilisation des enseignants aux enjeux identitaires qui peuvent être liés aux variations · Formation des enseignants en didactique du plurilinguisme · Construction de cadres de compétences qui mettent en valeur les connaissances plurilingues et hybrides

2.5.5 Quelle approche a la correction des erreurs : comment devraient les enseignants corriger, et a quels moments, a l'oral et a l'ecrit ?

Pour les non-pédagogues, on peut facilement penser que la correction d'erreurs n'est qu'un petit détail dont l'exécution devrait être toute naturelle pour un enseignant. Mais en fait, si l'on regarde le volume de recherches au sujet de l'optimisation de la correction, le contraire semblerait vrai ; on peut penser que la question est tellement compliquée qu'on n'arrivera jamais à la démêler. Même un survol bref des conclusions nous permet à comprendre que **le style de correction d'erreurs de l'enseignant doit être stratégiquement relatif au contexte de l'apprentissage et à l'individu apprenant**, et que l'effet est souvent significatif pour l'acquisition de la langue chez l'apprenant.

Pour Tedick et Gortari (1998), toutes **les questions de recherches de cet énorme corpus peuvent se formuler au sein de quatre** :

- l'enseignant doit-il corriger les erreurs ?
- Quand doivent les erreurs être corrigés ?
- Quelles erreurs doivent être corrigées ?
- De quelle façon doivent les erreurs être corrigées ?
- Qui doit offrir la correction ?

Dans cette partie, nous ne parlons pas de l'auto-correction ou de la reformulation (*repair*), mais des **interventions stratégiques que font les enseignants** pour empêcher l'établissement de « mauvaises » habitudes (selon la définition de l'enseignant). Nous verrons quelques questions des jugements d'exactitude dans la section 2.5.12 mais dans ce cas la discussion se limite aux approches à la correction des « vraies » erreurs. D'un côté, nous avons les théories de l'apprentissage qui offrent des explications de l'efficacité relative des techniques de correction, et de l'autre côté, nous avons les études empiriques qui documentent l'efficacité de la correction en pratique, selon la définition des chercheurs respectifs.

Une des théories les plus influentes sur ce point est l'Approche naturelle de Krashen et Terrell (1983 ; Terrell, 1977 ; 1982 ; Romeo, 2003). Le principe dominant selon cette théorie est que l'enseignant ne doit pas tirer trop d'attention sur les erreurs, surtout dans les étapes initiales de

l'acquisition, et cela dans une mesure relative à l'élément linguistique en question, quelques-uns plus tôt acquis que d'autres dans toutes les langues. **Leur différentiation entre l'acquisition et l'apprentissage met la correction d'erreurs du côté de l'apprentissage**, en ce que l'apprenant est demandé d'appliquer des règles seulement en ce contexte, et dans les contextes interactionnels, les règles ne doivent pas être les points focaux. Ce qui est pertinentdans ce cas est que l'acquisition doit être dominante, pour qu'un grand nombre de règles puissent être apprises dans leur contexte et non consciemment, par mémoire, et que cela augmente la facilité de la production de la langue, et donc de son emploi. L'auto-suivi ne devrait pas trop se faire pendant les activités d'acquisition, afin de baisser le « filtre affectif ». La réduction de la tension et l'anxiété augmente la volonté de communiquer, qui permet non seulement l'emploi des structures et du vocabulaire acquis, mais aussi la production spontanée des éléments qui ont été acquis de façon passive, mais sans que le locuteur ne se sente prêt à les employer, ou même conscient de leur acquisition. Tout cela favorise l'attente de la compétence communicative.

Pour Krashen et Terrell,

> « *The only role that such "learned" competence can have is an editor on what is produced. Output is checked and repaired, after it has been produced, by the explicit knowledge the learner has gained through grammar study. The implication is that the use of this Monitor should be discouraged and that production should be left up to some instinct that has been formed by "acquisition". Using the Monitor, speech is halting since it only can check what has been produced, but Monitor-free speech is much more instinctive and less contrived. However, he later describes cases of using the Monitor efficiently…to eliminate errors on "easy" rules.* » (Romeo, 2003)

Alors que les auteurs ont été critiqués pour la définition trop large et trop déterministe de ce concept, il est partout reconnu de nos jours, et soutenu par un grand nombre de recherches (i.e. Dewaele, Petrides & Furnham, 2008 ; Dörnyei, 1994 ; Kalu, 2008 ; Withall, 1949), que **les émotions jouent un rôle significatif dans l'acquisition des langues**, même sur le plan « micro » et quotidien. La prise en compte de l'effet (métaphorique, pour être claire) du « filtre affectif » doit se faire par rapport à chaque individu, surtout en fonction de son âge et son niveau de compétence. Il y aura des erreurs à corriger tout de suite chez un locuteur de compétence avancée qui, produites par un débutant, seraient célébrés comme d'un grand succès. Dhority et Jensen

(1998) sont d'accord avec la mise en arrière de la correction pendant les étapes initiales de l'acquisition, et surtout à l'oral, et soulignent que c'est l'enseignant qui donne le ton de l'étude de la langue. Ils trouvent qu'une ambiance joyeuse est nécessaire pour encourager tous les comportements les plus importants dans l'acquisition et l'application de la langue à la vie quotidienne. Cela implique qu'il y a un besoin de rassurer, en mots et par actions, les apprenants que les erreurs ne sont pas graves, et que la correction est un support à la communication et non pas une invalidation de leurs compétences. Ceci se fait par l'attitude de l'enseignant autant que par ses techniques. En fait, l'effet peut être plus important que ça : les attitudes communes de tous les enseignants, et l'ensemble de leurs interactions avec les apprenants, construisent rapidement le ton du programme (Brown, 2010). Un ton exigeant, et focalisé plus sur la forme que sur la fonction, renforce une valorisation des connaissances qui défavorise l'engagement, et établie une hiérarchie de langues qui ne peut que renforcer celle qui est dominante chez les élèves. Dans les cas de maintien, où les élèves ont comme première langue la langue en danger, le ton par rapport aux erreurs communique en quoi la maitrise de cette langue est valorisée ; dans les cas de revitalisation, il communique le degré auquel la langue est appréhensible et utilisable. Petites actions à grandes conséquences, alors, méritent de la réflexion.

Rodgers (2014) contraste cette philosophie avec l'emphase centrale dans l'enseignement traditionnel de la suppression et correction d'erreurs, sous peine d'échec sur des examens. Mais les enseignants peuvent encore avoir peur du mauvais apprentissage s'ils ne font pas assez de correction. Lyster et Ranta (1997) ont produit une étude très informatrice à ce sujet, à partir des analyses de classes au Canada. Ils se sont posés la question, « quelles approches à la correction ont pour résultat le plus d'intégration des formes correctes par les élèves ? » Ils ont donc analysé de façon quantitative les réponses aux corrections par les élèves, pour identifier **la fréquence de production corrigée par la suite**. Déjà, Tedick et de Gortari (1998) nous expliquent que la reformulation pour être correcte est rare.

> « *Lyster and Ranta found that approximately 34% of the student utterances audiotaped during those 18 hours of class time contained some type of error. Teachers responded with some type of corrective feedback to 62% of all the errors produced by students. Of all the feedback utterances produced by the teachers in response to learner errors, 55%, or slightly over half, were found to lead to uptake of some type on the part of the learner.*

However, only 27% of the feedback utterances led to student repair. When Lyster and Ranta…looked at the total number of errors produced by students and the total number of repairs they produced, they found that just 17% of the total errors made by students were repaired in some way by students. » (Tedick & de Gortari, 1998 : 2)

Tout de même, six techniques de correction sont identifiées et évaluées :

1. La correction explicite : il s'agit de dire directement qu'il y a une erreur dans l'énoncé, et de fournir une version corrigée
2. La refonte : sans commentaire explicite, l'enseignant redit l'énoncé dans une forme correcte
3. La demande de clarification : l'enseignant indique que l'énoncé n'est pas compris
4. Les commentaire métalinguistiques : l'enseignant pose des questions sur la forme employée, ou fournit des informations pertinentes, sans fournir la forme correcte
5. L'élicitation : l'enseignant donne l'opportunité à l'apprenant de traduire un mot ou de répéter un énoncé dans une forme plus correcte, sans en parler
6. La répétition : l'enseignant répète l'erreur de l'apprenant, en exprimant par des indices paralinguistiques que l'erreur se trouve dans une partie focale de l'énoncé

(Tedick & de Gortari, 1998 : 2)

Alors que la refonte était la stratégie la plus employée par les enseignants, elle n'a pas mené à des reformulations correctes observées (voir aussi Van Patten, 1985). La correction explicite aussi était inefficace. La répétition était peu employée et peu efficace, alors que les commentaires métalinguistiques, la demande de clarification et l'élicitation étaient les plus souvent employés. C'est l'élicitation qui était de loin le plus efficace pour l'incitation de reformulations correctes, mais toujours moins que la moitié (43%).

Tedick et de Gortari (1998) formulent alors quatre directives pour les enseignants, et tous les quatre s'harmonisent avec les principes des théories de l'apprentissage que nous avons vu, et sont appropriées aux programmes d'immersion.

- Prendre en compte le contexte des erreurs : Il faut que le niveau cognitif et linguistique des apprenants soit pris en considération, et leur capacité et volonté de communiquer. Avant de leurs demander d'appliquer des règles, il faut qu'ils aient

une compréhension des règles, une bonne maitrise des éléments de vocabulaire et de grammaire qu'ils emploient, et une habitude de produire du langage qui leur empêchera d'en avoir trop peur quand ils se feront corrigés.

- Prendre conscience de ses propres pratiques actuelles : En se faisant observer par quelqu'un d'autre, ou en se filmant, l'enseignant fait bien de se rendre compte de la fréquence des corrections, de leurs types, et de l'efficacité observée chez les apprenants.
- Employer une variété de techniques : selon l'apprenant individuel, et selon l'efficacité démontrée, l'enseignant doit maitriser et choisir entre plusieurs approches.
- Se concentrer sur le potentiel de l'apprenant : les apprenants sont souvent plus capables que l'on ne pense, et donnés assez de temps et l'opportunité pour la réflexion, ils peuvent souvent se corriger eux-mêmes.

(Tedick & de Gortari, 1998 : 4)

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Approche à la correction des erreurs	· Privilège de la fonction plutôt que la forme, encouragement de la production par l'apprenant · Concentration stratégique de la correction sur les fautes les plus perturbantes pour la communication · Création d'une ambiance de confort et de participation libre · Emploi des stratégies efficaces pour la correction, surtout l'élicitation des connaissances linguistiques de l'apprenant

2.5.6 COMMENT EVALUER LES APPRENANTS ? COMMENT EVALUER LE PROGRAMME EN GENERAL ?

La question d'évaluation est venue imprégner tout aspect de l'éducation dans les années récentes, et l'on peut même dire que l'évaluation est devenue le cœur de la majorité des programmes (cf. Hillocks, 2002 ; Shohamy, 2001). Sous peine d'échec, les programmes font bien du « backwards planning » (voir section 2.5.1), mais à partir des examens masses qui ne prennent pas en compte

les particularités ni des élèves, ni des enseignants, ni des objectifs des programmes, qui sont tous quand même divers. **L'échec est alors défini hors de la zone de contrôle des acteurs impliqués**, et par conséquence la forme de l'enseignement et de l'apprentissage est, dans une grande mesure, dictée par les gens qui sont investis ailleurs. Cela est évidemment problématique, mais en même temps, le choix d'établissement par les parents est souvent influencé par une forme d'évaluations ou une autre, et le personnel de chaque programme ases propres besoins de récolter et analyser des perspectives sur leur progrès. Malheureusement,

> « *Attempts to measure the effectiveness of language maintenance and revitalization efforts have been slow to follow the emergence of these programs, for a variety of reasons. On the one hand, the knowledge that the results can yield politically, socially, or economically significant consequences may steer groups away from any kind of systematic attempt at program evaluation. Or, there may be a general mistrust in the ability of formal measurements to convey all that can and needs to be said about the qualities of a given language revival program. On the other hand, communities that are successful in mobilizing the much needed resources to launch a program are sometimes less concerned with the end results than with the day to day implementation of their plan, which can often be challenging enough. To some, the fact that the program ever got off the ground in the first place may be enough evidence of success.* » (Peter & Hirrata, 2006 : 7)

L'approche idéale à l'évaluation, d'un programme et de ses composants (apprenants, enseignants, personnel, projets), serait bien réfléchie, liée directement aux objectifs d'un côté, et aux méthodes/approches pédagogiques employées de l'autre côté, et **construite sur une forte base scientifique** (à partir des recherches et des expériences d'un grand nombre d'autres contextes). Ce dernier point est spécialement important si les mécanismes d'évaluation vont différer des normes de façon significative, car il faudra les justifier auprès de plusieurs publics (parents, personnel, membres de la communauté, autorités, etc.).

Les approches à l'évaluation des élèves sont assez bien discutées dans la littérature, mais leur optimisation obéit au même principe que les autres niveaux d'évaluation : **il faut déterminer la forme en fonction de l'objectif**. Fishman et Peyton (2001) nous rappellent qu'il y a un danger

pour les efforts de maintien et revitalisation linguistique à faire appel au respect que commande le passé, à parler des « langues d'héritages » (heritage languages), « langues d'origine », et « langues ancestrale », en laissant l'existence de la langue s'associer au passé, à ce qui est mort, à ce qui est primitif, ou à ce qui est spécial aux « ethniques ». La terminologie, comme la rhétorique en général, peut empêcher la conception de la langue comme un instrument de la vie moderne, des technologies contemporaines, des échanges internationaux. Les programmes ont une obligation, alors, quoique soient les termes qu'ils emploient, à sortir la langue de cette conception, au niveau des représentations mais aussi au niveau des pratiques, et cette obligation touche à la fondation conceptuelle de tout programme.

Plusieurs auteurs (Bert & Grinevald, 2010 ; Dorian, 1977; Kogan, 2005; Polinsky & Kogan, 2007), avec Fishman et Peyton (2001 : 30-35) ont problématisé aussi la définition d'un apprenant de langue d'origine, comme nous l'avons souvent appelé ici, d'une *heritage language learner* comme on l'appelle le plus souvent aux États-Unis, le contexte où travaillent la majorité de ces auteurs. La question est posée : est-ce que les enfants issus de mariages où aucun des parents ne parle l'espagnol peuvent être des apprenants de l'espagnol comme langue d'héritage sachant que l'espagnol est une langue minoritaire importante dans leur région de résidence ? L'apprenant doit-il avoir appris la langue déjà à la maison, et si oui, jusqu'à quel niveau de compétence ? (Quel niveau de compétence serait trop élevé, même, pour un programme d'enseignement de langue ?) Si les parents n'ont pas appris la langue des grands-parents, si un enfant African American veut apprendre une langue africaine, si un seul ancêtre parlait la langue…**qui se distingue d'un apprenant « moyen » de façon qu'il soit considéré apprenant d'une langue d'origine** ? En fait, il faut d'abord préciser que notre classification opérative ici concerne la langue plutôt que les apprenants. Nous parlons de ces langues qui ont peu de rentabilité qui ne sont pas souvent enseignées dans des institutions, et qui, l'on peut s'imaginer, tomberaient en danger de désuétude sans veille. On essaie de viser les langues en danger, et les langues qui peuvent se perdre dans un pays particulier (mais pas dans un autre, c'est-à-dire les langues en diaspora), en sont ou peuvent bientôt être, concernées. Plus loin que cette définition, il y a énormément de spécificités, et en fin de compte chaque cas sera unique, mais la focalisation dépend de leurs points communs nombreux en ce qui est de la vitalité présente et future. C'est

justement à cause de ses liens avec les langues indigènes autant que transnationales que l'arménien occidental fait l'objet de l'étude de son cas.

Mais avant de pouvoir planifier les atouts visés et les meilleurs mécanismes pour les évaluer, il faut se rendre compte de la situation spéciale des programmes d'enseignement de langues d'origine et minoritaires. Là où Dorian (1977) a compliqué l'idée nette de la « mort » d'une langue avec le problème du « *semi-speaker* », Bert et Grinevald (2010) ont proposé une typologie de locuteurs à plusieurs périmètres ; linguistiques, sociolinguistiques, de comportements langagiers et psycholinguistiques. Kogan (2005 ; Polinsky & Kogan, 2007) élabore cette idée avec des études concrètes des conséquences éducatives, et explique **le besoin pour les enseignants de différencier entre les possibles profils linguistiques des locuteurs « d'héritage »,** c'est-à-dire qui étudient une langue qui leur est ancestrale. Il y a toute une gamme d'expériences qu'ils peuvent avoir eu avec la langue cible du programme et avec ses variantes, et donc la diagnose de leurs compétences, et le curriculum qui y conviendra, ne sont pas toujours évidents à planifier.

Selon leur exposition à la langue en question, Polinsky et Kogan (2007) proposent de différencier entre,

- Les locuteurs de la variante standard d'une langue, qui souvent ont été scolarisés pendant quelques années dans la langue
- Les locuteurs d'une variante orale qui est parlée parmi des membres de la famille, qui peut s'écarter de la langue écrite et des autres variantes, et peut être rejetée ou stigmatisée par les locuteurs des autres variantes
- Les locuteurs qui tombent sur un continuum entre ces deux pôles

Les auteurs proposent **une procédure pour l'évaluation initiale des apprenants** qui comprend,

- Un examen oral sous forme d'une interview
- Une courte composition, pour ceux qui peuvent lire et écrire dans la langue
- Un questionnaire biographique qui met en évidence les types et durées d'exposition du locuteur à la langue en question

Les résultats de telles évaluations initiales ne sont pas seulement importants au niveau des placements dans des niveaux, ni même seulement pour la forme et le rythme de l'enseignement. Ce sont aussi **des distinctions qui peuvent avoir de conséquences émotionnelles et identitaires significatives**. Les locuteurs des variantes non-standard peuvent rejeter un enseignement qui délégitime leur patrimoine linguistique, les locuteurs à faibles compétences peuvent avoir honte de leur maitrise de la langue, et les locuteurs à relativement hautes compétences peuvent se trouver critiqués par d'autres locuteurs beaucoup plus souvent que les apprenants de l'extérieur de la communauté parce qu'il est attendu qu'ils parlent « parfaitement ». En même temps, si un locuteur s'identifie très fort à une communauté et s'il est très actif, il peut ne pas se rendre compte des faiblesses fonctionnelles dans la langue, car ses compétences remplient les demandes identitaires de son milieu (cf. Dagenais & Moore, 2006 ; Heller, 2004). Un programme doit prendre en compte toutes ses éventualités autant que possible, et éviter la tentation d'ignorer entièrement les compétences de ses apprenants pour les faire tous « commencer à zéro », comme le font quelques programmes en France (Cummins, 2005 ; Hélot, 2006). La richesse de la variation et les enjeux identitaires doivent être pris en compte dans la conception du programme, mais nous soutenons ici, tout de même, des programmes qui accueilleraient tous les profils de locuteurs. Il dépend des ressources du programme, du lieu et contexte d'enseignement, et des nombres relatifs des apprenants, si l'enseignement différencié exige des classes séparées, et pendant quelles périodes de la journée ou quelles époques de la scolarisation. Toutefois, le but de la revitalisation ne peut être réalisé que par l'inclusion des locuteurs qui sont « faibles » ou susceptibles à ne pas transmettre la langue à la génération suivante, mais aussi par ceux qui n'ont pas du bénéficier d'une transmission intergénérationnelle, mais qui s'y intéressent. Nous avons vu que les programmes très efficaces pour le hawaiien et le maori ont commencé avec presque exclusivement ce deuxième type d'apprenant, et ont pu créer des cohortes d'élèves qui apprennent toutes leurs matières dans la langue cible.

L'évaluation formative suit l'évaluation initiale et constitue un des éléments les plus définitifs d'un programme d'enseignement quelconque. Par exemple, l'évaluation des paires selon une rubrique crée par l'enseignant est un moyen efficace d'augmenter l'engagement des élèves dans la composition écrite, et de favoriser le développement de leur capacité à critiquer et à accepter des critiques (De Grez, Valcke & Roozen, 2012). L'évaluation au moyen de portfolios soutient le

développement de l'autocritique, rend plus visible le progrès de l'apprenant pour lui-même, et permet la création de liens entre de nombreux domaines et l'apprentissage de la langue, ce qui peut permettre la poursuite des intérêts de l'individu, et/ou l'intégration du programme académique. Hinton documente l'approche des programmes maître-apprenti des langues en danger, pour qui l'objectif de premier plan est l'aise de la communication à l'oral :

> « *A set of questions is given to the master (written in English), which he or she then relates to the apprentice in their language. The questions range from simple to complex, starting with something like « How are you? » « What's your name ? » and « Where do you live ? » and ending with questions as complex as « Tell me something that happened to you when you were a child, » or « What would you like to be doing 10 years from now ? » The master only asks questions until the apprentice does not seem to be understanding and then stops*. » (Hinton, 2011 : 222-223)

Le résultat est donné de deux côtés : un évaluateur qui ne parle pas nécessairement la langue mais qui juge la fluidité, la longueur, et la complexité des réponses, et le maître qui juge les éléments linguistiques (lexique, grammaire, prononciation, etc.). Par un deuxième temps, l'apprenti choisit une image et la décrit, et le maître traduit sa réponse et les mêmes deux types de résultats sont donnés. Sous ce format, **les objectifs de pouvoir communiquer avec aise à l'oral en dialogue et en monologue sont jugés directement**, et non pas déduit d'examens généraux ou tangentiels. Pour ce qui est de l'évaluation des apprenants individuels, il existe une grande littérature que nous n'avons pas le temps de revoir en détails ici, mais il est sûr que les techniques, quoi qu'elles soient, doivent correspondre aux intentions du programme. Shohamy (1998, 2001) a présenté une analyse à la fois théorique et concrète, à partir de plusieurs cas d'étude aux États-Unis et au Moyen-Orient, qui contextualisent les examens pour les élèves (et donc, nécessairement, pour les enseignants aussi) dans l'optique de la pédagogie critique exprimée par Pennycock (2001) et Krashen (1981). Shohamy (2001) documente l'histoire de l'emploi des examens, qui ont subi plusieurs évolutions avant de devenir des forces toutes-puissantes dans l'éducation de nos jours.

S'appuyant sur la théorie critique, avec des fortes influences de Foucault et Bourdieu, et sur ses plusieurs expériences et études de cas, Shohamy (2011) construit **un modèle des relations entre les examens et le pouvoir et contrôle**, social, institutionnel, et sur les vies des individus. Elle

affirme que les examens ne sont nullement neutres, mais qu'ils sont plutôt des produits- et en même temps des instruments- des agendas culturels, sociaux, politiques et idéologiques. Les objections aux examens sont souvent basées dans les points de vue poststructuralistes qui montrent du doigt et dénoncent des forces de répression et de domination.

> « *There are those who believe that the testing era is over, that there is no room for such authoritarian tools in a post-modern, multicultural society where knowledge is relative and fluid and where groups, linguistic and others, demand legitimacy for their knowledge, identity and rights. Instruments which rely on standardization of whole populations pose major obstacles to self expression especially when it is public knowledge that tests are abused for promoting private agendas and for maintaining the power of the elites.* » (Shohamy, 1998 : 341)

Elle propose et documente des essais d'une mode alternative de leur emploi, qui serait autant orientée vers l'avancement d'agendas, mais avec l'intention de transformer l'éducation en milieu démocratique. Elle décrit son approche théorique ainsi :

> « *Critical language testing broadens the field of language testing by engaging it in a wider sphere of social dialogue and debate about the forms and practices of language testing and its relation to language teaching and language learning. This debate implicates the roles that tests play and have been assigned to play in competing ideologies and their respective discourses as well as the roles of language testers. In this debate language testers are drawn towards areas of social processes and power struggles embedded in the discourses on learning and democracy*. » (Shohamy, 1998 : 333)

La mise en œuvre du cadre alternatif est résumée ainsi :

> « *I have experimented with such a model in the language assessment of immigrant students, where teachers collect data via tests and observations, students obtain evidence through self assessment and portfolios, and a diagnostic test is administered by a central body. The information is then gathered, processed and interpreted in an assessment conference where language teacher, classroom teacher, student and even a parent, discuss and interpret the information leading to meaningful recommendations for strategies of language improvement. In this case the assessment follows democratic principles and is also used for improving language proficiency.* » (Shohamy, 1998 : 342)

Ce modèle est pertinent pour les programmes de maintien et revitalisation linguistique parce qu'il demande **l'engagement actif des apprenants dès le début de leurs études**, peu importe leur âge, et favorise leur développement d'un sens de responsabilité envers leur apprentissage de la langue, envers l'efficacité du programme, et envers les réseaux de locuteurs qui sont centrés sur l'école.

Si la langue doit être vivante en dehors de l'école, et dans les vies intimes des apprenants, sa promotion et valorisation ne peuvent pas rester centrées dans l'école ou sur les enseignants. **La langue ne peut pas être une chose qui s'apprend et qui s'emploi pour des fins scolaires seulement**, ou les domaines de son usage ne seront pas élargis et les buts ultimes du programme ne seront pas atteints. Tout de même, à cause des demandes de ressources (temps, investissement des acteurs, efforts et réflexions), cette approche peut être difficile à appliquer dans une seule classe, et donc ses meilleures chances de réussites existent quand elle fait partie de la fondation d'un programme. A partir de ce moment-là, des évaluations qui font distribuer et partager le pouvoir et les définitions de réussites peuvent prendre de très nombreuses formes (cf. Shohamy, 2001).

Quant à l'évaluation d'un programme au complet, cela devient beaucoup plus compliqué dès lors qu'il y a plus d'un enseignant qui travaille avec plus d'un apprenant. Il y a donc un clair besoin de rubriques et de cadres pour évaluer l'effet de maintien ou de revitalisation d'un programme. Le cas de la nation cherokee est très éclairant à cet égard car ils ont mis en œuvre un paradigme qui s'appelle la *Culturally Responsive Evaluation* (l'évaluation adaptée à la culture), qui a sa fondation dans la philosophie et les cadres critiques de Habermas, l'École de Frankfort, Foucault, Freire, Gould et Eisner (cf. Reyhner, et al, 1999) qui représentent une gamme de penseurs post-positivistes qui reconnaissent que la réalité est une construction qui se définit par la société et ses valeurs. **Le jugement est donc entièrement subjectif, et dépend des attentes et des priorités**. Pour Peter (2003), les cadres d'analyse doivent commencer par le concept de valeur ajoutée, c'est-à-dire qu'ils doivent résister à la simple évaluation des « résultats » des programmes et doivent pouvoir préciser ce que les participants et leurs communautés gagnent de la participation au programme par rapport à ce dont ils disposaient avant, et ces gains doivent être concrets, liés

aux fonctions dans la vie de la communauté. Au-delà, les mesures spécifiques sont décidées par les désirs des acteurs impliqués. Ceci est la définition de l'évaluation CRE.

> « *Culturally Responsive Evaluation has its roots in critical theory, naturalistic inquiry, anthropology, ethnolinguistics, bilingual advocacy, and multicultural education. It challenges more 'conventional' types of evaluation characterized by an over-dependence on formal quantitative measurement, a dyadic separation between the researcher/evaluator and the subject of evaluation, a preoccupation with "value-free" objectivity, and the underlying belief in ability to tease- out "truth." Proponents of a culturally responsive paradigm view this conventional approach to evaluation and research as inherently reductionist, and, as a result, coercive in its practical implications. Their search is for a new paradigm of research and evaluation, one with participatory and emancipatory goals in which the evaluator moves from the role of controller to that of collaborator*. » (Peter & Hirrata : 2006 : 656)

Le processus du développement d'une évaluation de programme selon la CRE comprend neuf étapes.

1. Identifier les acteurs investis ou affectés par le programme
2. Articuler une vision claire et unanime
3. Concevoir tous les éléments du programme, les organiser pour des fins de gestion et d'évaluation par la suite
4. Récolter des perspectives des différents groupes affectés de façon ouverte et réceptive
5. Récolter des données sur les groupes affectés qui aident à mieux comprendre leurs positions (recensements, testes de niveau de compétence linguistiques, autres observations du milieu, etc.)
6. Négocier afin d'harmoniser les perspectives des acteurs pour planifier le programme
7. Rapporter/définir les procédures pour la création des rapports évaluatifs
8. Planifier le futur du programme à partir des résultats rapportés
9. Partager les résultats du processus avec d'autres communautés et d'autres programmes (Peter, 2003 : 11-12)

Pour le programme cherokee, l'évaluation analyse les aspects suivants du programme:

· Le processus de planification

- La formation des enseignants
- Le travail de l'équipe d'immersion
- Les enseignants d'immersion à la maternelle
- Les parents et babysitters
- Les élèves
- Les enseignants des parents
- La communauté des locuteurs (ici, la nation cherokee)
- Les lieux d'emploi de la langue hors de l'école
- Les locaux de l'établissement
- Le processus d'évaluation

(Peter, 2003 : 13-15)

Selon Peter (2003), parmi les avantages de cette approche figurent le fait qu'elle est constante pendant le cycle (probablement l'année scolaire), qu'elle est multimodale, récoltant des données sous beaucoup de formes selon plusieurs méthodologies, et qu'elle est inclusive de tous les acteurs intéressés. Pour être culturellement adaptée, **l'approche prend comme point de départ les valeurs, priorités, observations et points de vue de la communauté locutrice**. De plus, l'approche rend tous les aspects du programme utiles, car même ceux qui ne sont pas réussis fournissent des leçons et aident à l'amélioration de l'ensemble. Surtout, c'est une approche qui construit une image universelle du programme, essayant d'intégrer tout point de vue possible. Bien sûr, l'approche nécessite tout de même des ressources considérables, un investissement constant de tout le personnel et un grand engagement du public. Il se peut que tous les programmes naissants ne soient pas capables d'un tel effort dès leur début.

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Évaluation, des apprenants et du programme	· Variété de formes d'évaluation, choisie selon la fonction désirée

	· Emploi de formes d'évaluation qui décentrent les structures de pouvoir exclusives et décourageantes et mettent le bon progrès de l'apprenant au centre · Évaluation des programmes de façon systématique, adaptée à la culture et aux attentes de la communauté · Emphase mise sur les évaluations de type formatif, plutôt que sommatif

2.5.7 QUI EST UN CANDIDAT APPROPRIE POUR ENSEIGNER LA LANGUE ?

Hinton (2011) note que parmi les plus grands défis pour les programmes de langues minoritaires et en danger est **le manque d'enseignants disponibles et qualifiés**. Pour les langues qui ont vécu un déclin sévère, il peut y avoir un déficit de locuteurs compétents en général, ou bien les locuteurs qui vivent encore peuvent être tous âgés, la génération qui travaille n'ayant pas bénéficié de la transmission de la langue. Même quand un corps d'enseignants existe, il peut être mal à l'aise dans la langue cible, et surtout dans des programmes d'immersion, pour la parler exclusivement, ou bien de formation en didactique des langues. Étant donné l'héritage de la pédagogie traditionnelle, qui a soutenu le positionnement de l'enseignant comme « expert », « vecteur des savoirs », comme porteur de la norme linguistique, les enseignants peuvent avoir beaucoup de difficulté à s'adapter aux approches plurielles, à la pédagogie centrée sur l'élève, et même au profil évoluant de leurs apprenants (Donabédian, 2001). De plus, le métier de l'enseignant souffre d'une mauvaise rémunération, d'une surcharge de travail en réponse aux demandes multiples, et d'un déclin de respect dans beaucoup de pays (Maroy, 2008 ; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Cela fait que le corps enseignant porte le poids de demandes difficiles en même temps que l'offre est étendue. Pour leur part, les enseignants se plaignent souvent du manque de matériels scolaires pour les langues minoritaires (Donabédian, 2013 : Hinton, 2011), malgré que les parents reprochent aux enseignants de ne pas être assez investis en général (Meirieu, Hameline, & Baro, 2000).

Quelle que soit la politique linguistique de l'état ou de l'institution, Shohamy (2006) et Brown (2010) démontrent que les enseignants seront chargés de sa mise en œuvre, et leur désir et

capacité d'implémentation de la politique déterminera son effet. Les directeurs d'écoles ont donc la responsabilité de faire en sorte que les enseignants soient convaincus de la politique, s'y investissent, et développent toutes les compétences nécessaires pour une exécution efficace (voir aussi Collier & Thomas, 2004). Traditionnellement, les formations seraient recherchées en méthodes de didactiques de langues. Ici, « méthode » fait référence à un système d'actions et de routines pour enseigner une langue, qui est censée être efficace pour tous les apprenants. L'enseignant assiste à une formation, et puis suit la séquence recommandée dans ses leçons, fait et dit ce qu'il faut pendant le cours, et ne fait pas et ne dit pas ce qu'il ne faut pas, selon la méthode. En fait, Pennycook (1989) a remis en question le concept même de la « méthode » en didactique de langues. L'épistémologie de la didactique qui s'appuie sur des méthodes formelles, pour cet auteur, ignore **les innombrables différences entre les apprenants, les langues, les contextes, et les enseignants**, et renforce une hiérarchie de connaissances qui est, en fin de compte, positiviste et patriarcale.

La formation peut, et devrait alors, se faire autrement, et Hinton gère des programmes où **les enseignants sont soit locuteurs partiels de la langue cible, soit locuteurs sans expérience en enseignement**. Le modèle original s'appelle le Master-Apprentice Program (MAP). Ses programmes ont un grand succès et démontrent des chemins alternatifs à l'entraînement, ainsi que des critères plus abordables pour la sélection.

> « *For community-run MAP programs that focus on a single language, there may be many one-on-one teams or there may be variations such as several masters and apprentices all working together under the guidance of a single mentor (e.g. the Oklahoma's Sauk language program). The goal in all the cases is for apprentices to gain conversational proficiency by spending time immersed in the language with the masters (10–40 hours per week, depending on the program, or even more if they actually live together). Since there is no professional teacher of the language, the team is a true partnership between masters and apprentices, with the apprentice usually actively guiding his own learning process. The teams receive training in weekend-long workshops, with refresher workshops twice a year. The training focuses on how to achieve language immersion, planning for activities they can do together and ways to overcome plateaus. Single-language Master-Apprentice programs, such as the Sauk program and the Chickasaw program, may have multiple*

teams that spend more time together for additional training and problem solving. »
(Hinton, 2011 : 314)

Les apprentis peuvent appliquer les connaissances acquises à l'enseignement formel, ou même à la transmission à leurs propres enfants. Hinton a même écrit un livre guide pour ceux qui acceptent la tâche d'enseigner leur langue pendant qu'ils l'apprennent (Hinton, 2008). Même disposant d'une expérience faible en didactique de langues ou en enseignement par immersion, **les enseignants sont efficaces et confiants avec la provision de développement professionnel continu**, surtout quand les formations s'appliquent directement et de façon concrète à leurs comportements en classe. Dans un programme de formations d'enseignants professionnels pour l'immersion en cherokee, les praticiens ont reçu des formations pratiques en enseignement communicatif, l'emploi de la TPR, l'encouragement de la production de la langue à l'oral, l'emploi de jeux et de chansons, et l'évaluation des apprenants. Au début, ces enseignants maitrisaient la langue cible mais ils étaient nouveaux à l'immersion, et surtout au défi de structurer l'exposition à la langue au-delà du fait de la parler exclusivement. Mais six mois après, leur stratégies ont été beaucoup plus variées et efficaces, et le progrès des élèves accéléré. Les jeunes employaient des structures plus complexes, et participaient plus dans les activités en groupe. Ce qui est le plus impressionnant de cette expérience, c'est que les évaluateurs ont trouvé qu'après ces interventions, les élèves se sont mis à parler le cherokee entre eux, même en l'absence des enseignants. Ceci constitue un objectif rêvé pour de tels programmes, et il est rare qu'il se réalise.

Fishman et Peyton (2001) soulignent aussi le besoin de préparer des enseignants qui sachent faire un diagnostic de la large gamme de différentes connaissances que peuvent apporter les apprenants « d'héritage ». Nous verrons des travaux à propos des innovations en évaluations dans la section 2.5.5. Et rappelons, en concordance avec ces auteurs, que **la compréhension de l'acquisition plurilingue sera essentielle**.

Terminons cette section avec **les huit principes** que Hinton (1994 : 243-244) prescrit pour toute personne qui deviendrait enseignant d'une langue minoritaire, qui nous donne une image des

valeurs et des attributs que la personne doit avoir, quel que soit leur niveau et type de formation et compétence linguistique.

1. Être enseignant actif : créer des situations pour communiquer
2. Ne pas employer la langue dominante (dans son cas, l'anglais)
3. Employer des gestes, des objets, des actions et le contexte pour augmenter la compréhension
4. Reformuler les énoncés pour achever la communication
5. Reformuler les énoncés pour augmenter l'exposition et l'apprentissage
6. Jouer avec les langues, inventer des jeux, des fantaisies, etc.
7. Accepter que la compréhension précède toujours la production, intégrer ce fait dans les activités et les évaluations
8. Avoir de la patience et être prêt à se répéter mantes fois

Les expériences des programmes de langues indigènes nous incitent ainsi à **remettre en question le paradigme hérité de l'enseignant de langues comme expert des faits de la langue** ou même comme nécessairement locuteur natif. Les attributs essentiels semblent plutôt être la volonté d'apprendre les éléments de la langue qui nous manquent, et d'adopter les approches d'enseignement qui sont les plus efficaces selon la situation. La formation peut se faire dans des universités ou des instituts (par exemple, Johns et Mazurkewich, 2011 décrivent l'exemple des langues du Labrador), mais chaque programme doit (aussi) réfléchir dès le départ sur la forme que prendront les formations continues et appliquées pour ses enseignants.

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Sélection et formation des enseignants	· Enseignants investis dans la mission et les approches du programme · Passion pour la pédagogie et la transmission de la langue privilégiée par rapport au statut d'expert de la langue · Formation des enseignants à diverses formes de compétence linguistique

2.5.8 Quel rapport entre la langue cible et le reste du programme educatif (le programme national, par exemple)?

La tendance dominante, et même, semble-t-il, l'instinct inhérent à la conception des programmes d'enseignement de langues est de les séparer du programme éducatif général, comme une adjonction. Au plan discursif, cela **rend la langue enseignée périphérique**, la mettant en valeur comme d'un objet d'art, peut-être, mais ne la prenant pas pour un moyen sérieux d'accéder à l'éducation et à la socialisation formelle. Au plan pédagogique, cela limite non seulement le temps pour enseigner et donc l'exposition possible à la langue, mais aussi les domaines dans lesquels la langue sera employée. Nous reparlerons du problème des domaines de désuétude dans la section 2.5.11, mais posons-nous la question initiale : comment enseigner un programme général dans une langue minoritaire, si cette langue n'est pas celle des examens standards, et – pour le cas des initiatives de revitalisation- si elle n'est pas la langue dominante des élèves ?

En fait, toutes les expériences de programmes d'immersion réussis, dont nous avons noté plusieurs exemples très connus - au Hawaii, au Pays de Galle, au Canada - démontrent que **l'enseignement de la langue peut se faire simultanément avec l'enseignement *au moyen* de la langue**. Cela est surtout idéal dans les cas de domination forte de la langue parlée dans les foyers de la majorité des élèves, c'est-à-dire dans les cas de la revitalisation d'une langue en déclin. Pour les cas de maintien, la question de l'accès des élèves à la langue dominante de la société doit être étudiée, car l'emploi de la langue minoritaire à la maison peut limiter cet accès. Dans ces cas, la double immersion (ou two-way immersion) tiendrait à exposer les élèves à tous les domaines académiques au moyen des deux langues. Dans les cas nommés ci-dessus, cela n'est pas nécessaire, et peut être contreproductif pour les objectifs linguistiques du programme, grâce au fait que les élèves ne peuvent maitriser cette langue qu'en dehors de l'école.

Enseigner les sujets académiques dans la langue cible apporte non seulement l'avantage d'une exposition accrue, mais mène aussi à une autre sorte d'acquisition cognitive de la langue. Quand **les concepts d'étude sont présentés, négociés et maitrisés dans la langue cible**, la réflexion sur ces sujets complexes peut se faire beaucoup plus facilement dans cette langue. Cela pose un défi

significatif pour les programmes qui visent les apprenants adultes, car ils doivent trouver les moyens de diversifier le contenu des leçons autant que possible.

Nous ne défendons pas une hypothèse de réflexion monolingue (ou de multiple réflexions monolingues) chez les individus plurilingues, mais plutôt le constat de Cohen (1995) selon lequel **le fait de penser dans une langue aide à son acquisition** de façon significative, et que les connaissances peuvent être aussi bien, et même mieux acquises à travers l'acte de les comprendre dans plusieurs langues (Cummins, 2008). Cela est connu sous le nom de transfert positif, et rend possible l'examen en langue a des connaissances acquises en langue b, avec peu de préparation. A noter, pourtant, que cela suppose un examen qui vise la compréhension, tandis que les examens qui demandent un apprentissage par cœur sont bien plus compliqués. Nous verrons dans la section 4.1.4 que cette note n'est pas sans conséquences importantes.

D'autres conditions s'appliquent à l'approche d'enseignement au moyen de la langue cible à travers le programme, mais les deux plus importants renvoient encore à la formation des enseignants. Tous ceux qui vont employer la langue dans leur cours seront **obligés d'adopter les stratégies d'immersion** (qu'elle soit une immersion monolingue stricte ou une immersion adaptées au plurilinguisme), et doivent aussi savoir soutenir l'acquisition au moyen des corrections et instructions qui visent la forme des communications des apprenants (Tedick, Christian, & Fortune, 2011 : 183).

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Relation de la langue cible au programme général	· Intégration de l'enseignement de la langue à travers le programme entier · Emploi de la langue comme moyen d'instruction pour un maximum de sujets académiques

	· Examens et évaluations qui visent la compréhension globale autant que possible

2.5.9 QUEL TYPE D'ENSEIGNEMENT POUR PROVOQUER LA PARTICIPATION ACTIVE DES APPRENANTS DANS LES EFFORTS DE MAINTIEN ?

Nous savons que le degré auquel un apprenant est engagé dans son processus d'apprentissage détermine dans une grande mesure son rythme de progrès. Une posture passive ou surtout réceptive envers l'apprentissage ne mène pas facilement à l'achèvement d'une haute compétence, ni à des habitudes d'emploi de la langue dans la vie privée. Les niveaux de compétence qui dépassent les communications quotidiennes et informelles, ou bien qui sortent de l'écrit et des routines scolaires, demandent une initiative de l'apprenant pour s'engager dans des textes et des interactions plus complexes, pour se préparer, faire des réflexions sur son propre progrès, et chercher de nouveaux défis. En même temps, la façon d'organiser et d'exécuter la plupart des programmes d'enseignement de langues est de planifier toutes les méthodes, tous les sujets à présenter, et toutes les séquences de leur présentation, de placer les élèves dans des niveaux selon le jugement du personnel, et d'évaluer la maîtrise de chaque activité sans regarder le niveau d'intérêt de l'apprenant. Cela laisse très peu de place pour la poursuite indépendante des aspects de la langue. Même les travaux en groupes sont normalement dirigés dans la forme sinon dans le contenu par les enseignants, sans prendre compte des agendas des apprenants. Si la réalité est si éloignée de l'idéal, comment les rapprocher ? **Comment passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignement à une pédagogie centrée sur l'apprentissage** ?

Il n'est rien de nouveau de dire que le monde globalisé et connecté constitue à la fois une opportunité et un défi pour l'enseignement : d'une part, des enquêtes en profondeur sont possibles avec les outils auxquels une grande partie des jeunes sont habitués (et utilisent indépendamment) et d'autre part, le rôle de l'enseignant est devenu celui du facilitateur. Les informations sont disponibles, alors si l'enseignant ne s'engage pas avec les expériences et explorations des apprenants, il devient un obstacle (cf. Jackson & Davis, 2000 ; Windle, 2008) **Le pouvoir de choisir les éléments de son éducation et de poursuivre ses passions influe sur l' état psychologique**, et sur la vision que l'apprenant adopte de ses chances dans la vie.

> « En France, les filières et les jugements académiques sévères en réduisent l'estime de soi, en créant de l'aliénation et de la distance sociale entre élève et professeur. En Australie, au contraire, le différemment de la sélection et du jugement permet, de façon temporaire, une atmosphère plus conviviale en cours, mais ne réussit pas à assurer le succès académique des élèves. Les efforts des deux systèmes dans les sites périphériques constituent des logiques d'intégration marginales qui permettent l'exclusion de l'intérieure. » (Windle, 2008 : 1)

Le système scolaire français rend les écoles moins capables de soulager et dissiper les tensions ethniques, et elles deviennent donc au contraire des lieux centraux pour la manifestation de ces tensions. Les écoles qui se veulent agents de l'intégration au moyen de standards stricts et de jugements dépersonnalisés sont **mal adaptées aux défis du multiculturalisme**, et réussissent moins souvent à habiliter les jeunes à agir pour le changement social, tout en étant ni pires ni meilleures pour les résultats académiques.

Cummins (2009 : 263), en résumant un nombre d'études sur les questions de pouvoir et des minorités dans les écoles, constate que **le pouvoir s'exprime à tout niveau des interactions dans l'école**, même les « micro-interactions » entre les élèves et les enseignants ne sont jamais neutres. Mais les enseignants – et donc les directeurs des programmes – ont toujours un grand nombre de choix à faire.

> « *Choice is always an option, as well as an ethical responsibility and a pedagogical opportunity. Regardless of institutional constraints, educators have individual and collective choices in how they negotiate identities with students and communities. These choices are expressed: in how they interact with students; in how they engage them cognitively; in how they activate their prior knowledge; in how they use technology to amplify imagination; in how they involve parents in their children's education; and in what they communicate to students regarding home language and culture. Articulation of choices involves re-examination of the normalized assumptions about curriculum, assessment, and instruction that constrict both the identity options for culturally diverse students and their cognitive and academic engagement.* »

Les auteurs proposent des aspects d'un modèle qui remplace les relations de pouvoir coercitives avec des relations de coopération.

> « *Coercive relations of power refer to the exercise of power by a dominant individual, group, or country to the detriment of a subordinated individual, group or country. Collaborative relations of power, by contrast, reflect the sense of the term 'power' that refers to 'being enabled', or 'empowered' to achieve more. Within collaborative relations of power, 'power' is not a fixed quantity but is generated through interaction with others. The more empowered one individual or group becomes, the more is generated for others to share. Within this context, the term empowerment can be defined as the collaborative creation of power. Students in these empowering classroom contexts know that their voices will be heard and respected. Schooling amplifies rather than silences their power of self-expression.* » (Cummins, 2009 : 263)

Un grand nombre de stratégies ont été développées et documentées pour l'engagement des apprenants dans des activités en classe, pour que les leçons dépendent de leur participation et non seulement de leur assistance (par exemple, Silberman, 1996), mais aussi pour que les technologies d'exploration et d'investigation indépendante soient employées de la manière la plus efficace et ciblent pour des fins académiques (par exemple, Beetham & Sharpe, 2013). Au moins, **des interactions doivent avoir lieu de façon continue** dans les salles d'enseignement des langues si des compétences communicatives sont visées (cf. Jaffe, 1984). Pour Robinson (2011), pour engager les apprenants dans des expériences qui leur sont significatives , une activité doit avoir des « poches »- où l'apprenant « tombe » dans un défi qui exige de l'effort et dont chacun se sort à son propre rythme, des « chemins » (différentes stratégies qui peuvent être employées par l'apprenant et qui sont distincts les uns des autres, mais toutes valides), et des « points de repère » des étapes concrètes par lesquelles l'apprenant peut voir et mesurer son propre progrès. Il n'est donc pas seulement question de demander aux apprenants d'accomplir une tâche complexe. Le principe de base de l'enseignement par immersion est que la langue s'apprend mieux à travers des expériences authentiques que par un enseignement abstrait, et donc il faut créer ces expériences dans toutes les composantes du programme.

Une approche de l'enseignement actif qui retient le rôle central de l'enseignant est

« l'apprentissage basé sur les tâches ». Selon cette approche, l'enseignant donne des tâches actives aux apprenants, et enseigne **le langage nécessaire pour l'achèvement de l'action**. Pour Robinson (2011), cette méthode est avantageuse parce qu'elle permet aux apprenants de comprendre et négocier différentes manières d'exprimer les idées demandées par la tâche, parce qu'elle donne des opportunités pour l'application des corrections d'erreurs, et donne lieu à de nombreuses réflexions métalinguistiques quand les participants remarquent les différences entre leur langage et celui de l'autre, ou des lacunes dans leurs compétences. L'apprentissage à partir des tâches permet aux apprenants d'expérimenter avec la grammaire et sa relation avec la communication, les aide à « routiniser » les interactions habituelles pour y dépenser moins de ressources cognitives, et soutient l'apprentissage grâce aux souvenirs des différents résultats avec différentes stratégies (Robinson, 2011 : 2).

Une approche qui va plus loin pour décentrer l'enseignant et construire un programme autour des intérêts des apprenants et des questions pertinents à leur environnement est « l'enseignement basé sur projets ». Selon cette approche les apprenants sont impliqués dans des tâches très complexes, développées à partir de questions difficiles. Les apprenants planifient leur approche du problème, prennent des décisions, résolvent des problèmes incrémentaux, et recherchent de nouvelles informations et connaissances qui peuvent contribuer à trouver la solution. Le temps du projet est relativement long, il y un certain degré d'autonomie pour les apprenants dans le processus, et **les résultats doivent être des produits ou des présentations réalistes qui s'adressent aux problèmes**. Il y a plusieurs variantes de cette approche, mais les thèmes clés sont le contenu authentique et pertinent au monde dans lequel vivent les apprenants, l'évaluation authentique des produits, des objectifs d'apprentissage clairs, la coopération entre apprenants et la prise du rôle de facilitateur par l'enseignant.

Il y a aussi un cadre croissant de chercheurs et praticiens qui affirment le besoin d'accroître **la participation collaborative des apprenants** même au niveau institutionnel, pour que tout participant au programme soit capable de s'investir activement dans tout aspect du programme. Cela est souvent nommé « l'éducation démocratique ». Pour Gutman et Ben-Porath (1987), les sociétés démocratiques et plurielles ne peuvent réussir qu'avec une expérience considérable de la pratique de la démocratie par la plupart de leurs membres. La démocratie enseignée

théoriquement échoue souvent, alors que les vraies dynamiques et mécanismes clés sont acquis à travers la pratique réelle. L'éducation a une obligation sociale de fournir de telles opportunités au sein de ses établissements à tout niveau. C'est pour cette raison que Beane et Apple prônent des collaborations entre apprenants et enseignants à chaque étape du processus de l'éducation.

> « *To say that democracy rests on the consent of the governed is almost a cliché, but in a democratic school it is true that all of those directly involved in the school, including young people, have the right to participate in the process of decision making. For this reason, democratic schools are marked by widespread participation in issues of governance and policy making. Committees, councils, and other schoolwide decision-making groups include not only professional educators but also young people, their parents, and other members of the school community. In classrooms, young people and teachers engage in collaborative planning, reaching decisions that respond to the concerns, aspirations, and interests of both. This kind of democratic planning, at both the school and the classroom levels, is not the "engineering of consent" toward predetermined decisions that has too often created the illusion of democracy, but a genuine attempt to honor the right of people to participate in making decisions that affect their lives.* » (Beane & Apple, 1995 : 10)

Les programmes démocratiques présentent un modèle particulièrement important pour les efforts pour le changement des dynamiques sociolinguistiques car ils sont uniquement construits à travers **le hiatus école/hors-école qui est si crucial à surmonter.**

> « *Educators who are committed to democracy realize that sources of inequity in the school are likely to be found in the community as well. At the very least, they understand that the possibilities arising from democratic experiences in the school may too easily be washed away by life on the outside (Gutmann 1987; Kozol 2005). In seeing themselves as part of the larger community, they seek to extend democracy there, not only for the young but for all people. In short, they want democracy on a large scale; the school is just one of the sites on which they focus. This is a crucial point. The educational landscape is littered with the remains of failed school reforms, many of which failed because of the social conditions surrounding the schools. Only those reforms that recognize these conditions and actively engage them are likely to make a lasting difference in the lives of*

the children, educators, and communities served by the schools … » (Beane & Apple, 1995 : 12)

Pour la plupart des langues minoritaires, les apprenants ne cherchent pas à apprendre la langue pour passer des examens ou pour entrer à l'université. La langue leur sert à vivre une vie plus active et connectée à leurs communautés hors de l'école. Il est donc préférable que la langue joue déjà ce rôle pendant la scolarisation. Plus **les processus d'apprentissage et d'application des compétences linguistiques sont appliqués à la vie quotidienne et sociale**, plus les compétences linguistiques seront pertinentes pour l'apprenant quand il quitte le programme. L'apprentissage actif est défendu partout dans le domaine de l'éducation aujourd'hui, mais sa valeur pour des programmes en langue minoritaire est encore plus grande.

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Style d'enseignement	· Base de l'instruction sur des activités concrètes et réelles, que ce soit des tâches, des projets ou des problèmes plus larges · Emploi de la langue cible dans toutes les activités quotidiennes de l'école/du programme · Direction du programme d'études et des activités par les apprenants, en tant qu'individus et/ou en tant que groupe · Implication des apprenants dans la gérance institutionnelle

2.5.10 Quels soutiens devraient etre fournis aux parents qui ont un faible niveau dans la langue cible ? Comment integrer la classe et le foyer ?

Un des aspects les plus cruciaux et les moins souvent reconnus des programmes de maintien ou de revitalisation linguistique est la construction de liens interactifs entre le foyer et le programme. L'engagement actif des parents à l'éducation de leur enfant est un facteur très positif dans cette éducation (Kavanagh & Hickey, 2013). Nous avons vu que le foyer peut soutenir l'école et peut

même définir le type d'apprenants qui arrivent au programme, mais le fait **que le programme influence ce qui se passe au foyer** est une question bien plus sensible et compliquée. Nous avons aussi vu, après tout, que les attitudes et les comportements linguistiques ne concordent souvent pas, et donc les babysitters peuvent être convaincus de l'importance de la transmission, et peuvent même se croire actifs dans sa transmission quand en réalité leurs comportements linguistiques ne favorisent pas le maintien. Les questions d'identité peuvent y ajouter de la sensibilité (« on va me dire comment être irlandais/cherokee/arménien.. »), et le plus grand danger est que la langue soit vue comme la responsabilité de l'école, les parents n'étant pas prêts à s'investir pour sa transmission. Pour Fishman, ce hiatus entre le foyer et l'école (donc, la langue) est fatal pour les initiatives de maintien et revitalisation.

> « *Language policy on behalf of endangered languages must assure the intimate vernacular [home and personal] functions first, and, if possible, go on from there, slowly building outward from the primary [e.g., home] to the secondary [e.g., community and perhaps workplace] institutions of intergenerational mother-tongue continuity.* »
> (Fishman, 1989 : 401)

Même si les militants pour la langue n'arrivent pas à commencer le travail de maintien ou revitalisation dans les foyers pour en sortir pas à pas, c'est quand même hors de l'école que la langue vit, et donc **les domaines sociaux et intimes sont les plus importants à cibler**.

> « *…Stage 6, consisting of home-family-neighborhood-community reinforcement…constitutes the heart of the entire intergenerational transmission pursuit… if this stage is not satisfied, all else can amount to little more than biding time*. »
> (Fishman,1991: 398-399).
>
> Coyos (2005) explique cette même priorité, mais du point de vue pédagogique :
>
> « L'apprentissage de la langue en milieu familial, surtout si les deux parents parlent la langue, est bien plus efficace que l'apprentissage en milieu scolaire. Je cite le psycholinguiste Jean Petit récemment décédé : « Un milieu familial normal offre les conditions idéales au déploiement de la stratégie naturelle de l'acquisition. Un apprenant unique est en effet en contact avec au moins deux personnes lui servant de modèle linguistique. Dans une classe immersive, la situation est toute différente. Le seul modèle

présent est l'enseignant qui trouve en face de lui une vingtaine d'apprenants ou davantage. » (Coyos, 2005 : 40)

Mais l'intégration des babysitters et de la vie familiale au programme n'a pas seulement des valeurs pour l'efficacité de la transmission. Elle joue aussi un rôle dans l'expérience des parents de l'établissement, à plusieurs niveaux. Kavanagh et Hickey (2013) ont étudié les motivations des parents à s'engager quand leur enfant est inscrit dans une école d'immersion irlandaise. Ils ont montré que **la faiblesse des connaissances dans la langue cible est un thème dominant pour les parents qui ne participent pas souvent aux activités scolaires,** et les auteurs suggèrent la création d'espaces, d'activités, et de rôles pour les parents qui sont intéressés mais pas compétents linguistiquement, afin qu'ils puissent soutenir l'acquisition des connaissances et les attitudes envers la langue cible dans la langue qu'ils parlent d'habitude avec l'enfant. Quand on regarde les sources des hésitations à participer à l'école, on trouve aussi que la situation des parents dans la vie quotidienne peut être un facteur empêchant leur engagement intensif. Mais ce dernier peut également s'agir de la construction du rôle du parent et du sens que revêt le fait d'être invité par l'école et par l'enfant lui-même. Si l'école organise un cadre de participation qui est accessible à ces parents, et si les élèves, avec l'école, invitent leurs parents à la participation, de grandes possibilités s'ouvrent (Kavanagh & Hickey, 2013).

Le fait d'apprendre la langue, au moins quelques bases communicatives, peut aider énormément les parents qui se seraient sentis mal à l'aise avec les locuteurs natifs et la culture distincte de l'école, s'ils n'y étaient pas initiés. La culture d'activités en famille qui renforcent les liens entre l'école et la vie quotidienne peuvent aussi habiliter ses parents à prendre en main des aspects abordables du projet de la vitalité, sans devoir tout porter sur leurs épaules (ce qu'ils ne peuvent souvent pas faire, à cause des compétences linguistiques insuffisantes, des horaires de travail trop exigeants, ou des niveaux de scolarisation inférieures au nécessaire). En gros, la qualité de l'expérience parentale du programme, et leur susceptibilité de le choisir sont largement accrues par **la construction active de liens entre la vie familiale et la mission de l'école**. Le projet de « marketing » vis-à-vis des parents peut aussi être aidé de façon significative par la distribution de connaissances linguistiques et sociolinguistiques (voir la section 2.5.12) à une plus grande population de parents, qui peuvent surtout témoigner de l'importance du concept du

« contrepoids » dans le développement linguistique de leurs enfants.

Hinton (2011) décrit un échantillon d'initiatives existantes pour **« sortir » la revitalisation des murs de l'école** et la faire « rentrer » dans la vie familiale par le support explicite aux parents :

> « *Daryl Baldwin and Jessie Little Doe are two of the increasing number of parents who are choosing to use their endangered language at home with their children. But parents who wish to teach their children their ancestral language often have to face the problem of their own lack of fluency. Frequently, even when parents have learned their language in immersion schools or college programs, they find that they do not know how to talk about the various things that families talk about with children. Changing diapers, playing with a baby and talking to one's child using affectionate terms are not generally taught in language classes. Thus, some communities are in the beginning stages of developing parental support programs. The Myaamiya are focusing much of their work on developing children's books and other materials and distributing them directly to families, using technology such as the Smart Pen... The Chickasaw language program is considering a modified Master-Apprentice program that pays one parent per household to be a stay-at-home parent who is simultaneously learning the language from an elder person and using it with their children... In California, the AICLS is developing ways to assist families – Kawaiisu, Karuk, Tolowa, Pomo, Mutsun and Tachi – trying to learn their languages while also bringing them into their homes. In Europe, the Welsh Language Board, funded by the National Assembly of Wales, runs a project for families, 'Twf', with programs for parents to learn Welsh to be used at home, and support groups for families raising their children with Welsh. Twf is well connected to the larger health system of Wales, which allows contact with and training of parents interested about the Welsh language before their child is even born. Their excellent website (http://www.twfcymru.com) is full of information and advice for families who wish to raise their children to be bilingual in Welsh and English. The Scots Gaelic organization Comhairle Nan Sgoiltean Araich (CNSA), now known as Taic, has also developed a set of language courses and programs for families – the Family Language Plan, Language in the Home and Bumps and Babies. Like the Welsh Twf, Scots Gaelic language learners focus on vocabulary, speaking styles and genres of speech that they can use directly with*

their children...There are also many more families around the world working on their own to use the language with their children, without help from community programs. »
(Hinton, 2011 : 316-317)

Hinton (2011) note que, même si un certain nombre de familles ou de groupes de parents font des efforts significatifs et impressionnants tout seuls, il leur manque presque toujours du soutien de la part des programmes et des enseignants. Cela doit alors être pris en compte pendant la phase de planification du programme. Avant tout, il y un besoin de fournir (ou, très probablement, de créer) **une littérature de vulgarisation scientifique sur le développement plurilingue des enfants locuteurs d'une langue en danger**, pour que les parents puissent mieux comprendre les différentes approches qui peuvent être adoptées en famille et dans la communauté pour assurer une exposition optimale à toutes les langues en question. Malheureusement, comme nous l'avons dit plus haut, la grande majorité de la littérature sur l'éducation (en famille) des enfants plurilingues est basée sur les sociétés occidentales, surtout européennes, et sur les normes monolingues du développement. Les parents peuvent donc se sentir isolés et peuvent souvent être critiqués, en l'absence d'efforts visibles et actifs des programmes pour encadrer leurs efforts dans des connaissances scientifiques pertinentes. Les points focaux des programmes concernants le soutien des parents semblent donc être les suivants :

- L'acquisition de la langue par les parents, autant que possible, autant qu'ils le désirent
- La favorisation de l'emploi accru de la langue par les parents et les babysitters, et d'un emploi ciblé pour la transmission
- L'engagement des parents dans des activités d'apprentissage de la langue avec leurs enfants à la maison
- L'engagement des grands-parents dans des activités d'apprentissage de la langue avecles petits-enfants soit à la maison, soit à l'école
- L'inclusion des parents, quelle que soit leur compétence dans la langue cible, dans la vie communale de l'école, et donc dans la vie au sens globale, au moyen de la langue et/ou la culture cible

Un dernier aspect à prendre en considération est le caractère multi-générationnel de l'objectif du programme : on ne vise pas tout bêtement l'acquisition de la langue par la génération actuelle

mais la transmission de cette langue à travers la famille. Ceci doit se faire en prenant compte de sa vitalité et de la valeur des comportements linguistiques, ce qui signifie que les élèves d'aujourd'hui sont les parents de demain . Ainsi, il n'est pas trop tôt pour les préparer explicitement avec **les outils nécessaires pour élever leurs enfants éventuels dans la langue minoritaire**, et de soutenir les efforts des autres parents dans leurs réseaux sociaux qui le feront. (l'idée n'est pas très claire. Reformule). La cible est un processus de transmission qui s'auto-perpétue.

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Soutien aux parents	· Construction explicite de liens entre le programme et le foyer · Intégration des parents dans les activités et les objectifs linguistiques de l'école · Appuis explicites pour la langue chez les parents : cours, matériaux, facilitation de l'emploi de la langue en famille · Préparation des apprenants pour la transmission de la langue dans le domaine intime

2.5.11 Quelle reponse aux nouveaux domaines linguistiques de la vie moderne, et aux expressions artistiques ?

Les innovations donnent toujours lieu à des changements de langues qui peuvent adopter plusieurs stratégies pour gérer ces changements. Tout genre d'art, tout nouveau produit agricole ou alimentaire, tout changement du système socioéconomique provoque des innovations sur le plan linguistique. Dans des situations de contact, une stratégie très répandue est l'emprunt des mots, ce qui nous permet souvent de savoir quelle population a apporté quelle innovation à une autre société. Il y une gamme de façons d'emprunter, de même qu'il y a une gamme de façons d'employer la stratégie de l'autre extrême, développer des néologismes à partir des éléments (d'habitude des morphèmes) natifs. L'étude de ces phénomènes traverse plusieurs domaines de la

linguistique, ainsi que les analyses se font à plusieurs niveaux (par exemple, Denzer-King, 2008). Cependant, ce qui est pertinent dans le domaine de la sociolinguistique c'est **les attitudes des locuteurs envers les changements des langues**. Quant aux chercheurs des langues en danger, nous nous intéressons à l'impact des attitudes sur la vitalité des langues. Ainsi, il y a une pléthore de témoignages, sous forme d'articles écrits par des membres des communautés minoritaires, de recherches, de discours courants chez les locuteurs, et de politiques linguistiques, qui attestent que la façon dont une langue s'adapte aux changements sur le plan lexical, surtout, a un impact marqué sur les perceptions de sa vitalité future et légitime. Le développement de néologismes est essentiel pour les locuteurs qui ne maitrisent pas la langue contributrice qui est souvent l'anglais. Il est aussi important vu l'impression qu'il donne aux locuteurs, qui est la suivante : la langue minoritaire est capable d'exprimer toutes les idées possibles (Romaine, 2006 ; Walsh, 2003 ; Warner, Luna &, Butler, 2007). Cela la rend autantlégitime dans le monde moderne que l'anglais, le français, le chinois, etc. La prolifération d'emprunts peut mener à des évaluations de la langue en question comme « vieille », « désuète », ou « limitée » . Ces perceptions se font à travers un processus de réification, basé sur des observations menées hors de leur contexte scientifique, et le plus souvent quand les lexèmes sont empruntés sous une forme évidemment étrange à la langue (sans adaptations phonémiques ou syntaxiques).

Une réponse active aux nouveaux domaines est donc essentielle pour les campagnes de maintien et de revitalisation, et les questions stratégiques à ce regard se posent tout de suite aux programmes d'enseignement. On peut considérer les questions associées aux domaines de la technologie comme étant de bons exemples de ce qu'est ce défi, et de ses possibles solutions. L'internet vient tout de suite à l'esprit, et ce n'est pas surprenant, car les changements de la vie quotidienne, de l'éducation et des pratiques de communication sont tellement énormes depuis son apparition qu'on ne peut guère les mesurer. Mais tous les médias posent de semblables défis. C'est pourquoi on trouve des initiatives sur deux pistes chez les locuteurs de languesminoritaires : des projets pour développer le langage pour parler des nouveaux médias (comme de tous les nouveaux domaines), et des projets pour intégrer ces langues dans les nouveaux médias. Toutefois, l'objectif global de ces deux pistes est le même : **augmenter la pertinence, et donc l'emploi quotidien, de la langue**. Cependant, les formes de travail peuvent être bien distinctes. Pour les questions de langage (« que doit-on dire ? »), une approche centralisée, qui se légitime

grâce à « l'expertise » des participants est souvent adoptée, et peut être efficace, selon les dynamiques de la communauté locutrice. Par contre pour ce qui est de l'usage (sens pas clair), et surtout parce que les nouveaux médias sont largement basés sur la participation vaste, fréquente, et diversifiée des non-experts, l'approche centralisée (création de sites web par les institutions, par exemple) est plus ou moins condamnée à l'échec.

En Irlande, par exemple, la langue irlandaise se répend par des efforts en faveur de son usage à la radio (Cotter, 2011). Buszard-Welcher (2011 : 338) présente une liste de ses dix **sites web préférés qui contiennent des langues américaines indigènes**. Warschauer (1998) offre une analyse des efforts au Hawaï qui va bien plus loin que le récit des initiatives. Sa conclusion est importante :

> « Les problèmes traités ici incluent l'influence d'Internet dans le développement ou dans la régression des diversités linguistiques, la relation entre le multimédia et les schémas de communication non occidentaux, et l'utilisation d'Internet comme vecteur d'exploration de l'identité cultural et sociale. Les résultats sont cohérents avec un point de vue théorique critique sur la technologie qui insiste sur le fait que la technologie n'est ni culturellement neutre, ni déterministe mais est au contraire le théâtre d'un combat social. » (Warschauer, 1998)

Les programmes de transmission de langues minoritaires peuvent profiter d'une approche active aux nouveaux domaines de deux manières. En premier lieu, un programme constitue déjà une espèce de centralisation des ressources communautaires. **Il ne peut pas s'engager dans la transmission de la langue sans influencer ses formes**. Le programme est donc capable, d'autant qu'il a besoin, de fabriquer et favoriser activement le langage utilisé dans les nouveaux domaines. Deuxièmement, les programmes visent souvent, et doivent viser à un moment ou un autre, les jeunes de la communauté ;et donc les nouveaux domaines représentent beaucoup d'activités, les plus passionnantes pour leurs participants, et doivent faire partie intégrante de l'enseignement. Les projets qui développent la présence de la langue dans les domaines qui intéressent les jeunes représentent donc des progressions naturelles pour un programme qui vise à être attirant et riche. Si les langues ne peuvent guère survivre sans une présence dans les

domaines de la modernité, les programmes qui sont pris en défaut pour le travail sur et dans ces domaines ont une faible chance de réussite.

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Aménagement de nouveaux domaines linguistiques	· Expansion des domaines d'emploi de la langue de façon consciente · Implication des apprenants dans les activités qui servent à élargir les domaines d'emploi

2.5.12 Comment aborder le sujet des attitudes linguistiques et la question du declin linguistique ?

> « Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet … Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. » (Castelloti & Moore, 2002 : 7-8)

Les attitudes des apprenants affectent leur taux d'acquisition d'une langue (Dagenais & Moore, 2004), et peuvent déterminer leurs comportements linguistiques par la suite (voir la section 2.1). Il serait donc facile de croire que le travail le plus important pour la promotion du plurilinguisme est de convaincre les locuteurs que le plurilinguisme est désirable. De là, les compétences et les comportements favorables doivent commencer à affluer. Mais nous avons vu plus haut, et chacun peut certainement en témoigner dans sa propre société, qu'il y a souvent de grands écarts entre les attitudes (rapportées, surtout) et les actions. En France, en Angleterre, et

aux États-Unis, combien les gens vantent les vertus du plurilinguisme, et combien le recherchent-ils sérieusement ? Encore plus compliqué est le fait que les gens peuvent avoir plusieurs attitudes différentes et même contradictoires sur une même question. La conviction n'est donc pas une condition suffisante pour l'acquisition de compétences plurilingues, mais il est clair que pour la plupart des gens, c'est une condition minimale. **Un programme d'enseignement d'une langue non-dominante dépendra donc d'un changement des attitudes pour sa survie**, et doit commencer son travail envers cette fin dès sa naissance.

> « Le plurilinguisme est…souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues. Les difficultés semblent tenir à une insuffisance des traitements automatisés : les plurilingues "cherchent" leurs mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer, recommencer… (Castelloti & Moore, 2002 : 14)

Plusieurs auteurs ont noté que le facteur de la classe sociale imprègne cette dissonance sur la question de **la valeur et de la faisabilité de l'apprentissage plurilingue**, faisant en sorte que le contexte des enfants majoritaires, de classe moyenne ou aisée, apprenant des langues dominantes et surtout européennes, donne souvent des attitudes très positives, alors que le plurilinguisme des enfants minoritaires, des classes populaires, ou apprenant des langues d'immigrant ou indigènes est souvent vu avec suspicion et angoisse (Cummins, 1980, 2008; Hélot, et. al., 2003). La confrontation des attitudes contre le plurilinguisme fait parfois l'objet des politiques linguistiques nationales, mais beaucoup de cas d'exemples nous ont montré que les dynamiques sociales sont plus puissantes que des politiques officielles. Ces dernières peuvent sembler loin de la vie quotidienne, coercitives, et peuvent même engendrer des mouvements contraires ; alors que la conscience sociale peut évoluer avec, contre, ou sans relation directe avec les politiques officielles.

> « *… apathy toward official bilingualism was captured in the CBC survey described in the introduction where, in stark contrast to the jubilant claims that there was "plenty of support for bilingualism" and that "bilingualism is a hit", sadly most Canadians in the survey (76%) admitted that "there's a lack of interest to learn the other [official] language*". (Duff, 2007 : 154)

> « Depuis mes premiers séjours en Corse, il y a bientôt vingt ans, un changement énorme s'est opéré dans les esprits par rapport au statut de la langue corse. Aujourd'hui, la conception du corse en tant que langue est acceptée par la plupart des Corses, y compris par ceux qui, il y a vingt ans, m'auraient assuré que le corse – patois sans règles grammaticales – ne méritait pas d'être appris. Je pense que cette évolution idéologique est due, en grande mesure, à tous les efforts faits dans les domaines de statutet de corpus. » (Jaffe, 2013 : 519)

Ainsi, les programmes ne peuvent pas espérer que leur travail psychosocial s'arrêtera avec des politiques explicites ou des déclarations idéologiques. Le changement des attitudes est plus subtil que cela. **Il y a plusieurs niveaux sur lesquels les attitudes seront influencées**, qu'on peut comprendre comme un continuum du plus implicite au plus explicite. Le plus implicite est peut-être le fait qu'une expérience globalement positive du programme apportera souvent une disposition positive et fidèle envers la langue qui est son objectif. C'est pour cette raison que nous avons beaucoup discuté des pédagogies efficaces et modernes, qui mettent l'élève au centre et qui créent une idée de la langue qu'il aura envie d'emporter avec lui. Selon les théoriciens de la pédagogie critique, tout ce qui se fait, et tout ce qui est présent dans les locaux de l'enseignement a un effet sur ce qui est appris.

> « *All teaching materials carry cultural and ideological message. The pictures, the lifestyles, the stories, the dialogues are all full of cultural content, and all may potentially be in disaccord with the cultural worlds of the students., Everything we use inside the class is laden with meanings from outside and interpretations form inside. And these meanings and interpretations occur amid the complex cultural politics of the classroom.* » (Pennycook, 2001 : 129)

Les manuels et livres scolaires, et bien tout autre objet qui est utilisé dans l'enseignement, doivent être adoptés dans une optique critique, après une réflexion sérieuse sur les messages qu'il apporte au milieu. Un exemple très évident et problématique est l'emploi de livres qui présentent la langue en tant que langue maternelle, et qui dépeignent un monde monologue et homogène. Par défaut, les apprenants ne vivent pas dans de telles situations. Par conséquent, leur expérience est déjà éloignée de l'apport de ces livres.

> « *Everything in the classroom, from how we teach, what we teach, how we respond to students, to the materials we use and the way we assess the students, needs to be seen as social and cultural practices that have broader implications than just pieces of classroom interaction…In any educational domain, therefore, we need to focus on the cultural politics of what we do and understand the implications of our own and our students' pedagogical choices as both particular to the context and related to broader domains. The challenge is to to understand this relation and to find ways of always focusing on the local while at the same time keeping an eye on the broader horizons. And, this view that our classroom walls are permeable means that what we do in our classrooms is about changing the worlds we live in.* » (Pennycook, 2001 : 139)

Cette **relation dialogique entre la salle de classe et le monde réel** implique que les conceptions et jugements à propos des compétences linguistiques seront forgés par l'enseignement. Toutefois, celui-ci doit également se laisser forger par les images des locuteurs et des langues qui circulent et qui veulent être favorisées par le programme. Les points précédents ont abordé un certain nombre d'aspects de cette conception ; passons aux aspects plus explicites de ce travail.

Un premier pas dans l'élaboration des **sentiments et représentations qui favorisent le plurilinguisme** est l'éveil à la diversité linguistique, déjà mentionné dans la section 2.5.6. Un élément clé de cet effort est l'exposition des statuts différents des langues du monde, et une présentation éventuelle (peut-être dans un deuxième temps) des enjeux de la vitalité.

Ces programmes espèrent transmettre une perspective selon laquelle l'apprenant se voit impliqué dans la vitalité des langues, et perçoit l'inéquilibre social qui donne lieu au modèle du contrepoids, remettant en question les hiérarchies sociales des langues et des variantes. Nous avons vu que la compréhension des menaces qui pèsent sur les langues, et des rôles de l'individu dans son destin, peut être une motivation et un outil pour les comportements de maintien et de revitalisation. Tout autant, **une compréhension claire des processus d'acquisition et de maintien de compétences linguistiques**, pour soi-même et pour ces enfants, peut être une catalyse pour le choix de s'inscrire dans un programme et d'y participer plus en profondeur.

Tokuhama-Espinosa (2003) offre un inventaire des mythes les plus répandus sur le plurilinguisme. Dans son chapitre elle élabore les réalités. Cependant, il suffit de voir les mythes pour comprendre la gamme de questions sur lesquelles il faut éduquer la communauté, et surtout les parents d'élèves potentiels :

1. L'acquisition de plusieurs langues peut « surcharger » le cerveau d'un enfant
2. Certaines langues sont plus faciles à apprendre que d'autres
3. Le plurilinguisme peut causer le bégaiement ou la dyslexie
4. Un adulte n'est pas capable d'apprendre une langue aussi vite qu'un enfant
5. Les adultes ne peuvent pas apprendre à parler une langue étrangère « sans accent »
6. La capacité de parler plusieurs langues est une sorte d'intelligence
7. Tout le monde se fonde la même partie du cerveau pour parler une langue
8. Le cerveau d'un enfant de neuf ans a la même taille que celui d'un adulte, donc ces deux derniers peuvent apprendre de la même façon
9. La majorité du monde est monolingue
10. Plus on connait de langues, plus on peut en apprendre de nouvelles facilement

(Tokuhama-Espinosa, 2003 : 1-2)

Il est important de souligner les bénéfices du plurilinguisme (Bialystok, 2011 ; Cenoz, 2003 ; Cummins, 1981a, 1981c ; Edwards & Newcombe, 2006 ; Meier, 2012), pour agir contre les mauvaises conceptions. **Il faut que les parents comprennent que les langues peuvent être acquises par de nombreux moyens tout au long de la vie**, et avec une réussite totale, et que le processus de l'acquisition plurilingue est en soi un bénéfice, et renforce les compétences dans la langue du foyer autant que dans les langues dominantes.

« *A related apparent paradox, at least from the standpoint of nonspecialists, is that the greater metalinguistic awareness one has of others' languages, the greater the metalinguistic awareness they are likely to have in their own language, in turn. In other words, investing in the study of other languages improves one's own language knowledge and helps students with the analysis of additional languages as well. Thus, as Cummins, Dagenais et al., Mady and Lotherington reveal in their studies…strategic metalinguistic knowledge transfer across languages can work well in both directions (L1 to L2 or L2 to*

L1) under the right conditions. And the metalinguistic knowledge transfer from L2 to L1 (or from L3 to L2) may be completely implicit. » (Duff, 2007 : 155)

Si les politiques explicites officielles ne sont pas suffisantes pour changer les attitudes envers les langues et leurs variantes, et si les attitudes des locuteurs sont liées à la vitalité de la langue et de ses variantes (par exemple, Bettoni et Gibbons, 1988), **les enseignants sont incités à créer des expériences qui nourrissent une passion pour la langue et son usage, autant qu'une aptitude à l'utiliser**. Un danger potentiel des programmes scolaires, pourtant, est que la langue soit une partie d'une expérience scolaire qui soit aliénante et coupée du monde réel pour les apprenants. Castelloti et Moore (2002) ont trouvé ce cas chez les jeunes apprenants, au moyen d'une étude de leurs dessins à propos des expériences des langues qu'ils apprennent.

> « L'apprentissage des langues reste souvent revêtu, pour les enfants, d'attributs scolaires et peu interactifs… Les élèves se mettent en scène en train d'apprendre une langue tout seul (ou assis à côté d'un autre), de face, ils se dessinent isolé au milieu d'une grande page blanche, entouré de divers éléments du monde scolaire (table, chaise, trousse), en train de lire (les livres et cahiers occupent une grande place dans ces dessins) ou d'écouter (ce qui est figuré par la présence de nombreux magnétophones et de personnages munis de grandes oreilles). Les seules productions perceptibles sont des répétitions, l'interlocuteur, lorsqu'il existe, étant le plus souvent le magnétophone. Ces représentations d'un apprentissage où l'interlocuteur de l'autre langue n'existe pas en tant que tel est renforcé quand les enfants n'ont pas eu d'occasions de contact avec des locuteurs d'autres langues (voyages, rencontres interculturelles, etc.). Il semble en effet que les enfants (et pas seulement eux) présentent un degré d'aveuglement et de surdité à l'altérité, quand celle-ci ne fait pas l'objet d'un traitement explicite, notamment sur le terrain scolaire …). » (Castelloti & Moore, 2002 : 15)

Il faut alors que la pédagogie rende à la fois la langue vivante et le processus d'apprentissage actif et encourageant. Cela implique qu'il faut s'écarter des traditions, des enseignements fondés sur la grammaire, et des corrections excessives d'erreurs, pour céder la place à la collaboration avec les apprenants, à l'enseignement fondé sur les compétences communicatives, et à la pratique de la communication malgré les imperfections. Cela peut impliquer aussi, comme le suggèrent

Canagarajah (1999) Jaffe (2008) et Pennycook (1989) une ouverture vers la valorisation des variantes et des innovations des langues, dont on peut profiter pour une conscience accrue des facteurs métalinguistiques et extralinguistiques qui entrainent des différences. Pour qu'une langue soit transmise de façon authentique et contextualisée, il faut la transmettre avec une richesse de sa (ses) culture(s) d'origine, mais il faut aussi penser à représenter la diversité au sein de ces cultures, ainsi que les résistances, les conflits et les différences idéologiques qui les imprègnent (cf. Canagarajah, 2005). Ce n'est qu'à partir du moment où la communauté locutrice est représentée comme un ensemble vivant, avec tous les complexités des autres communautés, et des niches pour une diversité d'identités, que les jeunes peuvent accorder l'intégration à, ou le maintien de, l'entité (cf. Pavlenko & Blackledge, 2004). Même les apprenants « d'héritage », aussi chargés soient-ils du poids du patrimoine et des responsabilités, doivent ressentir un pouvoir d'agir et un degré d'autodétermination dans les contextes d'apprentissage et de pratique de la langue, afin qu'ils puissent voir le plurilinguisme comme un avantage et non comme un fardeau.

Aspect du programme	Principes et meilleures pratiques selon les recherches
Aménagement des attitudes linguistiques	· Valorisation explicite et implicite du plurilinguisme partout dans le programme · Communication des bénéfices du plurilinguisme aux apprenants, aux parents et à la communauté · Démystification et déstigmatisation des pratiques et progressions qui caractérisent le développement plurilingue

2.6 « The Sun Never Sets on the Armenian Diaspora »

> « Chaque parcours migratoire, de l'ancien village arménien dans l'Empire ottoman aux quartiers des banlieues, est une somme d'histoires singulières, mêlant des logiques de

parenté, de travail, d'emploi, de solidarités villageoises et religieuses. » (Hovanessian, 1996 : 379)

Tölölyan (2000) date la diaspora arménienne de 1045, au moment de la destruction de l'État arménien par les Mongols. Dans un grand nombre de lieux où ils se sont installés et vivent jusqu'à aujourd'hui, les Arméniens sont une minorité invisible grâce à leur gamme de phénotypes, et souvent aussi au fait qu'ils sont majoritairement chrétiens et ne portent pas de vêtements religieux. Même au Liban, en Jordanie et en Syrie, les Arméniens ne se distinguent des minorités chrétiennes plus nombreuses que par leur langue, leur connaissance de leur histoire et leur appartenance à des institutions arméniennes. E n d'autres termes, hormis les noms patronymiques, **tous les attributs qui distinguent un Arménien d'un non-arménien sont acquis par des efforts conscients de l'individu ou de sa famille**, et non imposés par la société, comme c'est souvent le cas pour les minorités visibles. Alors qu'il peut y avoir des préjugés sur ces communautés chez certains, ils ne sont pas mis à l'écart des sociétés, et de fait ce sont des populations qui s'intègrent souvent très vite en termes d'acquisition de la langue dominante et de participation aux différents niveaux de l'économie. Nous pouvons même parler d'un Arménien « typique » de la génération actuelle qui, quelles que soient ses habitudes de fréquentation sociale hors la communauté arménienne, est plurilingue et bien éduqué. Tout en étant une diaspora « classique » (Hovanessian, 1996), la diaspora arménienne bouscule les notions simplistes de minorité, d'immigré, et de communautés « traditionnelles », toutes à la fois. Dans cette section, nous verrons les conclusions des études les plus pertinentes de cette diaspora, même si les questions des menaces à la vitalité de la langue y sont peu évoquées.

L'histoire des Arméniens est non seulement longue, passionnante, et mondiale, mais aussi documentée avec une profondeur remarquable. Le fait d'avoir commencé à écrire leur langue au cinquième siècle, mais encore plus de ne pas s'être contentés de traduire la Bible, et d'avoir aussi rédigé l'histoire de leur peuple, rend possible l'étude de leur présence sur une grande partie du Moyen-Orient bien avant le génocide de 1915. Nous savons, par exemple, que la présence des Arméniens est importante dans la région depuis le cinquième siècle avant l'ère chrétienne (Dillemann, 1964), et à Jérusalem depuis de nombreux siècles, car la collection de livres et de manuscrits préservés dans le couvent arménien datent des premiers siècles du christianisme. Il y a

eu de grandes vagues de migration vers cette région pendant les 11e et 12e siècles, à cause des agressions par les Byzantins d'une part, et par les Seldjoukides et les Mongols de l'autre. Ces événements ont été à l'origine de la fondation de colonies arméniennes depuis les Balkans jusqu'en Égypte. Il y a eu plusieurs tentatives d'établir un Etat arménien, mais le vizirat en Égypte est tombé en 1137, une municipalité à Édesse en 1150, et c'est seulement dans la région de Cilicie qu'une structure de gouvernement étatique arménien a pu se maintenir, en dehors de la Grande Arménie. La Cilicie est devenue plus tard un royaume, réunissant toutes les municipalités arméniennes sur son terrain (Dedeyan, 2006). Les Arméniens sont impliqués dans la politique et le commerce de la région de façon remarquable depuis au moins l'onzième siècle de notre ère (Mutafian, 1996). Avant 1915, les Arméniens de Syrie ont eu des liens avec Laurence d'Arabie.

A cette époque, la population était majoritairement rurale et pauvre (Saryan, 1980), alors qu'aujourd'hui, en Jordanie, en Syrie, au Liban et à Jérusalem, les populations sont surtout urbaines, traversent toutes les classes sociales, et sont susceptibles d'émigrer hors de la région de façon disproportionnée (Payaslian, 2007). Tout en étant un groupe ethnique spécifique, et en existant en diaspora, **les Arméniens ne sont ni « nouveaux » ni « étrangers » au Moyen-Orient**.

De même, la diaspora en France n'est pas purement et simplement issue du génocide dans l'empire ottoman. A Avignon, les Arméniens viennent en missions religieuses et académiques depuis le quinzième siècle ; ils enseignent les langues et insufflent la vie à l'échange intellectuel de la région. Quelques-uns sont venus à Avignon de l'Italie, indice d'une présence plus large en Europe occidentale (Kasparian,1992). En général, les « colonies » de la diaspora arménienne n'ont souvent pas de chiffres officiels de leur population, mais les estimations font la gamme de 13 000 en Bulgarie, par exemple (Miceva, 2006), à 52 000 à Los Angeles (Der-Martirosian, Sabagh & Bozorgmehr, 1993). La population au Liban est probablement plus grande, ainsi que celle de la Syrie, mais il n'y a aucun moyen d'avoir des estimations chiffrées fiables. La Russie compte la plus grande population dans la diaspora, mais la majorité de ses membres sont locuteurs de l'arménien oriental, originaires non pas de l'Anatolie mais des empires russe et perse. Malgré tout, **certaines lignes d'identification dessinent les contours de la diaspora**, selon Kasparian (2007 : 178) :

> « Les valeurs centrales de l'identité arménienne sont structurées autour de la religion chrétienne, de la langue et de l'historicité. En diaspora, s'y ajoutent deux autres éléments : l'événement du génocide arménien et le symbolisme du territoire perdu. »

La diaspora arménienne est vaste; Tölölyan le formule intelligemment en disant que le soleil ne se couche pas sur elle et qu'elle a beaucoup de filetages qui relient ses communautés lointaines. Il est intéressant qu'à travers ces communautés, le nationalisme, l'histoire et la religion jouent tous des rôles à plusieurs facettes. L'église remplit une fonction religieuse, mais elle organise aussi les membres des communautés, les lie aux autres régions, et perpétue les discours sur l'histoire, l'identité et la nation qui préservent une certaine unité. L'histoire suscite des revendications au sujet du génocide (« la cause arménienne » – « *hay tad* »), mais elle témoigne aussi de 2 500 ans de survie, d'adaptation, de pouvoir et de perte qui fournissent un texte pour la perpétuation après ce génocide. Miceva (2006) note aussi que les associations arméniennes, qu'elles soient culturelles, sportives, ou même liées à un parti politique, jouent un rôle considérable dans la participation des Arméniens aux traditions et à la construction de liens de solidarité. **La centralité de la langue, la survie, le sacrifice et la justesse morale de la cause** (cf. Fenaux, 2001) constituent les thèmes structurants pour les colonies arméniennes, même si elles font face à des menaces d'émigration, de changements sociaux, et d'assimilation aux autres contextes qui tendent, tous, le tissu de la cohérence communautaire (cf. Pattie, 1990). Maudel (2003) établit des comparaisons intéressantes entre la diaspora arménienne et celle des Juifs, mieux connue, en prenant pour point de départ l'expérience commune du génocide. C'est une comparaison qui est très souvent faite par les Arméniens eux-mêmes, pour des raisons qui dépassent la portée de l'étude de Maudel. Pour sa part, elle remarque que les deux peuples sont parvenus à la création d'un pays, d'une « patrie », propre pendant le vingtième siècle, et dans les deux cas très peu de membres de la diaspora s'y sont installés. C'est-à-dire que pour les deux populations, le retour et l'indépendance portent de grandes significations symboliques, mais les nouveaux pays « hôte[s] » offrent assez de confort et d'avantages pour que le départ ne semble pas valoir le coût. Quant aux contrastes, l'auteur constate que le christianisme des Arméniens, significatif pour l'identité en général depuis qu'ils sont devenus le premier royaume chrétien au monde en 301, et rendu encore plus pertinent grâce au soustrait religieux du génocide par les Ottomans Musulmans, les distinguent des Juifs. Surtout dans le contexte de la France, pays à forte pression pour

l'assimilation, être chrétien estompe les lignes de distinction et contribue, selon l'auteur, à l'affaiblissement accéléré de la solidarité active. Par contre, il faut noter que dans les contextes du Moyen-Orient, le contraire est clairement le cas.

Tölölyan (2000) voit que la diaspora arménienne est construite de structures unificatrices, tout en comportant un grand nombre de communautés distinctes et hétérogènes, avec une élite et des institutions qui doivent se positionner à cheval de ces courants. La diaspora, selon l'auteur, ne peut pas se définir de façon uniforme, et le terme n'implique pas nécessairement tous ses usages contemporains. D'abord, les colonies d'Arméniens à travers le monde éprouvent des dynamiques très variées selon leur contexte local, « l'âge » de la communauté, et le statut des liens avec d'autres populations arméniennes. Par exemple, la communauté en Éthiopie est isolée et est en train de dissiper en réaction aux défis du contexte local par l'émigration vers d'autres centres, alors qu'en Suède, une « jeune » communauté est en train de se cristalliser à partir des immigrations des pays du Moyen-Orient ainsi que de l'Arménie et des pays anciennement soviétiques. Les approches à la coopération et la coexistence doivent donc être innovatrices (Tölölyan, 2000). **L'auteur contraste la « nation en exil » avec la « transnation »**, différenciées par leur centre idéologique et par leur vision du futur, mais en étant toutes les deux des formations contenant un certain nationalisme. Dans le contexte de la mondialisation, la diaspora arménienne est en train de se transformer de l'une à l'autre, car il n'y a (plus ?) aucun centre en forme d'État, malgré les liens symboliques avec l'Arménie. Même si les populations (certaines plus que d'autres) continuent à circuler, elles vont rester « à l'étranger » : aucun retour ne s'avère praticable. La diaspora arménienne est donc un phénomène permanent, un nouveau mode de vie auquel les sens et significations des discours, des institutions, des actes d'identification et de solidarité doivent être adaptés. Cependant, la transformation n'est ni uniforme ni absolue.

> « *The process of transition in the Armenian diaspora process is not synchronized. It began at different times and proceeds at different speeds. Nor are its urgencies felt and responded to uniformly.*
> *The factors that influence the pace and shape of the transition in each diaspora community include its past history, its relation to the "host" nation-state in which it is situated, the extent to which transnationalism and globalization penetrate that state, and*

the material and institutional resources available to each community. » (Tölölyan, 2000 : 110).

Au sein de cette transnation émergente, **les communautés ont toutes des caractéristiques nécessairement locales et particulières**, car – et l'auteur emploie le truisme anglais - « *all politics is local* ». Si les institutions et leurs leaders veulent rester à la pointe des affaires de leur circonscription, ils doivent s'occuper des questions immédiates et particulières, ansi que des connexions internationales et de l'agenda explicite de la diaspora.

> « *Individually or taken together, these formations encompass multiple social, cultural, and, on more rare but disproportionately important occasions, political identities that coexist, clash, seek accommodation and consensus. When they succeed in achieving these goals, success rarely proves sustainable over long periods of time, except where ghettoized diasporic forms prevail. In a sense, then, the diasporic community sustains a paradoxical combination of both ethnic and diasporic cultural identities and political practices; the struggle between them strains but also helps define the diaspora as such. Some of these identities are traditional, purist, and parochial, while others include cosmopolitan commitments that entail not a wholesale but, rather, a selective relinquishing of the national (nation in exile) imaginary*. (Tölölyan, 2000 : 110-111)

C'est aux leaders et aux élites des communautés de gérer cette hétérogénéité, selon l'auteur. **Loin d'être des groupes unis en harmonie ethnique ; il y a de la compétition** (pour les ressources économiques ou politiques, le pouvoir institutionnel ou culturel, la légitimité discursive) à tout niveau. L'exercice du pouvoir imprègne toutes les fonctions communautaires, et les élites sont à la fois les acteurs en compétition et les mécanismes de diffusion pour les forces unificatrices.

> « *In each of these heterogeneous communities, the specifically diasporic faction of the economic, political, and cultural elites shares a commitment to maintain institutionalized, transnational connections and exchanges with other segments of the diaspora and with the homeland: money and political advice, books and newspapers, disks and videotapes, paintings and films, information and propaganda, priests and party activists circulate through the Armenian transnation.* » (Tölölyan, 2000 : 111)

Les compétitions discursives, qui construiraient des identités et des valeurs pour définir les contours du groupe, sont un travail effectivement quotidien pour les institutions et les élites de la diaspora, qui dépendent de la participation parfois volontiers parfois politiquement imposée, des membres de la communauté. Et leurs sphères de travail sont justement les lieux de création, d'innovation, d'expression et, où permis, d'hybridation. Cela peut aider à expliquer le fait **que nous trouvons au sein des communautés des courants à la fois centrifuges et centripètes, qui assouplissent par un moment les frontières de l'identité, et qui les rendurcissent par un autre**.

> « *In a diaspora such as the Armenian, as within nation-states, the (re)production of culture and of contesting visions of collective identity is a quotidian, persistent, and costly activity, conducted not just by a few individual aesthetic producers but also by larger groups of journalists, intellectuals, teachers, scholars, activists, artists, performers, and entertainers, some of whom are associated with—or, in the case of most teachers, dependent upon—organizations and institutions that offer material support and make ideological claims. These institutions constitute a diasporic civil society that nurtures and sustains the public sphere of debate and cultural production.* » (Tölölyan, 2000 : 111-112)

On note **que les écoles, à la fois mécanismes du changement et de la conservation**, sont des exemples typiques de tels lieux, et sont partout gérées par ces mêmes groupes d'élites dont l'auteur parle.

> « *But there can be no doubt that its aesthetic and intellectual production is dependent on the institutions and elites of its civil society, groups and individuals who have both sincerely philanthropic yet also political motives and who have contributed most of the resources that sustain the spaces where cultural producers publish and perform, as well as the schools where cultural producers and organic intellectuals eke out a living.* » (Tölölyan, 2000 : 135-136)

Le Moyen-Orient est toujours le contexte où les élites se montrent le plus –mais pas absolument- défenseurs de l'intégration limitée à la société en général, car les structures sociales et politiques permettent une participation significative sans adoption d'une identité de l'État-nation

(Migliorino, 2008). En gros, Tölölyan (2000) prône un regard critique envers les différentes sortes de nationalismes qui peuvent être trouvées à travers les différentes communautés arméniennes de la diaspora car **les idéologies peuvent être dépassées dans un contexte, et croissantes dans un autre, unificatrices pour une communauté, et encombrantes pour une autre**. La diaspora comme rêve anti-étatique est rejetée ; ses caractéristiques cosmopolites, hybrides, et anticonformistes sont remises en question dans leurs contextes conditionnés.

Hamalian (1974) décrit un des multiples mécanismes d'organisation et d'autosubsistance des Arméniens au Liban, qui profitent des traditions de visites pour former des collectives financières. Adopté en Turquie, le système des *shirkets* que les Arméniens emploient (ou employaient à cette époque-là) leur permet de recueillir des économies auprès de tous les membres d'un groupe, pour pouvoir les dépenser dans un moment de besoin. L'organisation de ces groupes donne lieu à des visites rendues de façon structurée, et elle a été une stratégie importante pour la survie dans les camps des réfugiés. Voici un exemple des **tendons culturels qui renforcent les mouvements des nombreuses institutions communautaires** au Liban : des églises (il y a plusieurs dénominations propres aux Arméniens), des écoles, des partis politiques, des associations (souvent liées aux partis), des organismes caritatifs (aussi liés soit aux églises soit aux partis), et des instituts artistiques. Cela s'ajoute à, et existe en partie grâce à, la densité résidentielle traditionnelle dans quelques quartiers autour de Beyrouth (cf. Hediger & Lukic, 2009) et dans le village d'Anjar dans la plaine de la Bekka (cf. Aprahamian, 1989, 1999, 2007) qui constitue un appui fondamental de la cohésion culturelle et linguistique.

Alajaji (2013) démontre, dans le contexte d'un mouvement artistique particulier, **les fluctuations des frontières de l'identité**. Avant la guerre civile au Liban, quand cette communauté centrale de la diaspora arménienne était nombreuse et avait pu s'établir au plan physique/résidentiel, économique et politique, dans la société libanaise, la musique *estradayin* est venue affronter les normes identitaires, monolingues, et monoculturelles. L'hybridité a été célébrée pour ses valeurs transgressives et unificatrices. Mais après le début de la guerre et la « re-diasporisation » des Arméniens, notamment vers la Californie, ce mouvement est devenu, avec ses caractéristiques d'hybridité, un symbole du militantisme, mécanisme de durcissement des distinctions

identitaires. Le déplacement a été pour les Arméniens une source d'épanouissement, mais aussi une menace à l'intégrité du groupe.

En Iran, par exemple, les Arméniens ont une longue histoire de conflit avec les gouvernants, dans lesquels l'identité religieuse a toujours été en cause. Même si l'histoire des Arméniens est longue, la différence religieuse reste marquée (cf. Miceva, 2006). Néanmoins, Nercissians documente, en 2001, la valorisation de l'acquisition du farsi par la communauté arménienne, bien qu'ils expriment un désir de retenir l'arménien dans le domaine privé (Nercissians, 2001). Le farsi étant la langue dominante et officielle, l'arménien ne peut être enseigné dans les écoles que pendant les cours de religion et d'études arméniennes, et ne s'utilise presque jamais dans les domaines du travail ou de la vie publique. Selon l'auteur, beaucoup d'Arméniens à Téhéran éprouvent un sentiment de déception de ne pas mieux connaitre sa langue et surtout son alphabet, mais cent pour cent de ses répondants ont rapporté que les enfants de leur famille connaissaient l'arménien. Ils lisent et écrivent beaucoup mieux en farsi, mais **la cohésion de la communauté arménienne et leur valorisation de leur langue d'héritage demeurent remarquables et fortes.** Dans ce cas, il s'agit d'une communauté qui n'est même pas reconnue par l'UNESCO dans son index des langues minoritaires en danger (Moseley, 2010), et où le contexte sociopolitique soutient tout autant une perpétuité formidable.

Pour Der-Martirosian, Sabagh et Bozorgmehr (1993), les Arméniens à Los Angeles retiennent de leurs expériences au Moyen-Orient, d'où la plus grande partie provient, des stratégies pour la résistance à l'assimilation. De plus, il existe des divisions identitaires à l'intérieur de cette communauté qui indiquent la saillance de l'origine nationale « intermédiaire », si on veut, exprimées par les appellations de différents groupes, par exemples, les Arméniens d'Iran, ou les Arméniens du Liban. Dans cette communauté comme dans toute autre connue, **les divisions sont malgré tout traversées** par l'histoire commune, l'appartenance à des associations, les sentiments envers le christianisme, les médias en langues arméniennes, et la langue partagée.

Selon Chahinian (4.8.2010), une évolution qui affecte la diaspora entière des locuteurs de l'arménien occidental est la perte dramatique de production littéraire dans cette langue dans les dernières décennies. Très peu d'œuvres sont produites aujourd'hui dans la diaspora, et celles qui

le sont paraissent par des réseaux non centralisés, et ne sont pas faciles d'accès pour les lecteurs potentiels. L'auteur note que Krikor Beledian, écrivain et maître de conférences à Paris, est un écrivain contemporain particulièrement prolifique, mais de plus en plus isolé dans son domaine. **Le bilinguisme des institutions, qui travaillent de plus en plus dans des langues autres que l'arménien, contribue aussi à la perte de domaines dans lesquels on trouve la pratique de l'arménien occidental**. L'auteur fait exception à son propre pessimisme, pourtant, en remarquant que la langue arménienne a déjà vécu une revitalisation quand, lors de leur arrivée en tant que refugiés au Moyen-Orient, les survivants du génocide ont renversé le déclin de leur langue par des efforts massifs de « ré-arménisation » d'environ la moitié de la population qui était devenue exclusivement turcophone.

La turcophonie des Arméniens a eu des conséquences linguistiques intéressantes sur l'arménien qui est parlé au Moyen-Orient (et par conséquent, dans une grande partie de la diaspora) aujourd'hui, comme par exemple l'emploi des jurons presque exclusivement en turc, les emprunts, et les réorganisations analogiques de quelques structures grammaticales (cf. Haig, 2001 ; Kasparian & Gérin, 2005 pour un cas similaire en acadien). En fait, même sur son territoire d'origine, **la langue a toujours été dynamique et site d'un grand nombre de variations**, dont on reconnait les dialectes, les hybridations, et l'évolution différenciée des registres. Nercessians (2001) a même pu observer le rôle que jouent les dialectes même dans la communauté diasporique en Iran. Pour Donabédian (2007 : 7), la langue arménienne occidentale est devenue une langue de diaspora par excellence, ce qui se définit par les attributs suivants :

> « … - le recours massif aux emprunts spontanés ou intégrés
> - l'écrasement des variations stylistiques
> - un fort investissement identitaire, qui engendre l'apparition du phénomène des néolocuteurs et l'augmentation du purisme et des tabous linguistiques
> - un sentiment de « perte », de « dégradation » de la langue, qui s'appuie sur des critères objectifs, mais qui est à moduler : certains marqueurs, notamment les marqueurs modaux qui sont propres au système et non réductibles) des catégories d'autres langues (en d'autres termes, qui ne se laissent pas traduire mot à mot), résistent étonnamment bien compte tenu de ce que l'on pourrait attendre. »

Nous remarquons que ce sont les expériences sociales ainsi que linguistiques qui exercent leurs influences sur les pratiques purement linguistiques, et que la signification de ces pratiques, et de leurs changements – qui peuvent tout aussi bien arriver aux langues non-diasporiques – est définie par le sens qu'on leur donne dans le milieu social à travers les discours émotionnels. Dans ce cas, on constate une réalité typique et essentielle aux communautés en diaspora, ainsi que pour d'autres minorités : celle que **les changements objectifs n'ont de signification qu'à travers le traitement discursif qui leur est réservé dans les interactions des membres des communautés concernées**. Quelques changements passent inaperçus, d'autres sont célébrés comme des signes de progrès, d'autres encore génèrent des réactions hystériques, des paniques, des interdictions et tabous, des résistances actives et concrètes. De même, une toile dialogique est née : les actions de changement, les réactions, et les inactions sculptent le bilan pratique, le sens attribué aux nouvelles pratiques modifie le chemin que prennent les actions et inactions subséquentes. La linguistique des langues minoritaires est donc une linguistique nécessairement sociale et anthropologique, et la didactique de ces langues est donc nécessairement une didactique engagée avec les discours des communautés et qui affronte, sinon construit, les changements sociaux.

A présent, nous nous intéressons surtout aux études des pratiques et de la vitalité de la langue à travers la diaspora arménienne, ainsi qu'au lien avec les institutions. Malheureusement, les études de ces questions sont très rares, et celles qui existent **laissent une image floue de la situation**.

L'étude des pratiques linguistiques de la communauté arménienne à Beyrouth menée par Jebejian (2007) a trouvé que les Arméniens ressentent une perte de la langue, à cause de ses changements internes, ainsi que la non-transmission dans les familles. Même si les participants n'étaient pas d'accord au sujet du l'entité qui devait être blâmée, la majorité s'accordait à penser que l'école, comme le dit l'auteur, « *should perform the necessary miracle* » (Jebejian, 2007 : 279). Une deuxième étude (Jebejian, 2011) a démontré des différences importantes entre les générations. En gros, **les arménophones les plus âgés parlaient l'arménien plus que les plus jeunes**, et dans plus de domaines de la vie. Les locuteurs entre 40 et 54 ans parlaient l'arménien dans les domaines de la famille et de l'amitié et leur transmission de la langue aux générations suivantes était faite de façon consciente et cohérente. Par contre, les locuteurs entre 25 et 39 ans

contraignaient l'usage de leur première langue au domaine de la famille, et ceux d'entre 18 et 24 ans parlaient un mélange de langues (surtout grâce au code-switching) dans plusieurs domaines. Un déclin similaire a été attesté en France lors d'une étude nationale sur l'arménien occidental (Donabédian & al-Bataineh, 2014). Cette pratique de code-switching a été l'objet d'une thèse doctorale (Kasparian, 1992), et a été démontrée comme étant une pratique très complexe et courante. Le corpus de cette thèse, toutefois, n'a pas clairement illustré la langue parlée en France car les participants étaient originaires de nombreux pays différents. Pour mettre cette hypothèse générationnelle en question, par contre, Fereidoni (2010) a trouvé, dans une semblable étude des arménophones en Iran, que le rôle dominant de l'arménien dans le domaine familial avait pour effet que les locuteurs les plus jeunes parlaient la langue plus souvent que les plus âgés. Tandis que Nercessians (2001) a conclu que celle-ci était quand même parlée très souvent dans tous les domaines sauf le domaine professionnel et administratif. L'étude de Gulludjian (2011) [cité dans Donabédian & al-Bataineh, 2014] a démontré que chez les Arméniens de Californie, la répartition des domaines entre l'arménien et l'anglais peut s'interpréter comme une catégorisation entre thématiques liées au passé (arménien) et au présent (anglais).

Pour ce qui est des études des Arméniens au Moyen-Orient, notre lecture critique doit devenir encore plus critique qu'elle n'a été jusque là, en raison **des biais parfois tragiques dans les méthodologies**. On peut reconnaître que l'essentialisme, la mobilisation des stéréotypes, et les conclusions dérivées des impressions subjectives ne sont pas rejetées de la même façon que d'autres épistémologies le voudraient. La lacune de données quantitatives sur les populations et les sensitivités des participants par rapport à certains sujets donne lieu à des problèmes presque universels d'échantillonnage non-représentatif, de recours aux anecdotes, et d'interprétations fondées sur des expériences personnelles. La présente étude a fait face aux mêmes défis, et essaie de les gérer par l'analyse autocritique de la méthodologie à plusieurs niveaux.

Les études de Jebejian (2007, 2011) ne traduisent malheureusement pas ce type de réflexion. **Les échantillons sont limités, et construits à partir des contacts du réseau social de la chercheuse**. Il n'y a donc pas de réflexion, ni de diversification, sur les enjeux de la classe sociale, du lieu du domicile, etc. Ce sont les expériences anecdotiques de la chercheuse qui font les liens entre les récits des participants et les conclusions générales auxquelles arrive l'étude.

Les études de Migliorino (2006, 2008, 2009) récoltent d'énormes données sur les communautés du Moyen-Orient, mais **sans cadre théorique, et donc sans reconnaissance du positionnement et de la perspective du chercheur**. La langue et son emploi sont des faits supposés accomplis pour cet auteur, et donc peu d'information nous parvient de ses expériences avec les locuteurs de l'arménien occidental. Une critique intéressante de Migliorino se trouve dans Nalbatian (2008), et tient surtout à sa représentation homogénéisant des expériences et idéologies arméniennes, et l'opposition catégorique à la société arabe ou majoritaire au Moyen-Orient, qui est aussi représentée de façon statique.

L'étude d'Al-Nahar sur les Arméniens en Jordanie fait des confusions comparables, **prenant les Arméniens pour un groupe homogène** et attribuant la vitalité soutenue de leur langue à leur « positive orientation to their homeland Armenia » (Al-Nahar, 2009 : 97), et parle à maintes reprises de « leur pays », même en reconnaissant qu'un grand nombre d'Arméniens n'ont jamais visité l'Arménie. « La fierté » est aussi representée comme une cause en tant que telle du maintien linguistique, et n'est jamais interrogée comme concept. La variété, les évolutions, et les complexités des expériences ne sont pas reconnues.

Al-Khatib (2001) étudie le degré de *language shift* parmi les Arméniens en Jordanie, au moyen d'un sondage écrit qui a été distribué par ses étudiants arméniens sans étude pilote et sans la participation directe de l'auteur, pour le comparer avec la communauté tchéchène dans le pays. Les Tchétchènes, pourtant, sont une population musulmane, venus récemment d'un territoire intégral, site d'un conflit récent et d'émigration continue. Néanmoins, l'auteur juge le degré de *shift* qu'il découvre en termes de « loyauté » relative des populations à leur langue respective, et sans réflexion sur les désavantages de la méthodologie ou le manque de mesure objective des éléments évalués. Son cadre d'analyse étant déductif est rigide. Il ne prend en compte ni la taille ni la distribution de la population des locuteurs quand il déclare que les Arméniens sont moins « loyaux » dans l'emploi de leur langue d'origine dans le domaine social, alors qu'il note des défis de ce type dans son texte. En collectant des données par sondage, l'auteur est rassuré sur le fait que l'engagement d'assistants qui sont membres de la communauté locutrice assure des données plus « correctes », et ne prend pas en considération les multiples niveaux auxquels les

pressions sociales, la légitimité située des discours normatifs ou non, et la présentation de soi de l'enquêteur peuvent **influer la nature des réponses**. Il note que les Jordaniens hésitent à répondre à quelqu'un sans au moins une introduction par quelqu'un de connu- fait que nous avons aussi constaté pendant nos recherches dans le pays- mais les conséquences de ce fait ne sont pas examinées dans son étude.

Les questions de l'enquête de Al-Khatib (2001) à propos de l'emploi des langues ne permettent pas d'autres langues que l'arménien et l'arabe, alors que **les pratiques du turc et de l'anglais sont répandues**. Les questions sur le niveau de compétence dans chaque langue n'ont ni de triangulation, ni de critiques. Alors que l'analyse de ses données, comme le reconnaît l'auteur, démontre clairement que les témoignages des pratiques n'ont aucune différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes, l'auteur insiste que le genre joue un rôle dans le *shift* dans cette communauté, comme d'autres chercheurs l'ont rapporté dans d'autres cas.

Contrairement aux résultats de Nercissians (2001), Al-Khatib (2001) affirme que les hommes sont plus conservateurs dans la langue que les femmes, mais sans explication causative. Cette conclusion se fonde sur le fait que les hommes se sont attribués des niveaux plus hauts de compétences en arménien, à travers les quatre catégories (lire, écrire, comprendre, parler), mais il a souvent été trouvé par les chercheurs dans différents domaines que les hommes ont plus tendance à se surévaluer que les femmes. Les domaines professionnels ne sont pas non plus pris en compte, ni la classe sociale, alors que ce sont des enjeux souvent pertinents pour le taux de *language shift*, qui peuvent aussi correspondre au genre. L'étude cite comme preuve du *language shift* les pratiques de mariage et les noms donnés aux enfants, sans données et sans interrogation des effets de ces pratiques. L'auteur se permet de dire,

> « *For the most part one can safely say that the Armenians of Jordan have become socially integrated, possibly to an extent where one might speak of their origin as Turkish Armenians as something of the past.* » (Al-Khatib, 2001 : 160)

Cette déclaration ne se présente avec aucune donnée sauf des anecdotes très généralisées (on a l'impression que ce sont des anecdotes souvent entendues, et pas plus), et évidemment sans conscience de son caractère choquant et vexant pour un grand nombre (nul ne peut dire la proportion) d'Arméniens de cette communauté. De plus, **l'auteur énonce des jugements à**

propos des pratiques observées qui font douter de son travail. Après avoir rapporté des faits totalement faux à propos de la langue elle-même (i.e., « *the Armenian alphabet was invented by a number of saints like Mesrab and Soorp*[9]*, who were also priests…* »), il décrit le rattachement à la langue comme « *impractical* » (Al-Khatib, 2001 : 165). Une lacune de connaissances et des préjugés contre le maintien sont très évidents et les résultats ne sont pas fiables. Par contre, une étude de Kerabedian (2005) a eu des résultats qui indiquent une dominance de l'arménien chez 96% des Arméniens en Jordanie, et nous en présenterons davantage dans la section 4.3.1.

Dans la présente thèse, les sections d'introduction aux résultats de chaque contexte étudié présenteront plus de recherches qui concernent des communautés particulières, mais **nous voyons ici que les dynamiques de la transnation arménienne ne sont pas faciles à simplifier**, et qu'il manque desétudes des dynamiques linguistiques, alors que les recherches sociologiques et anthropologiques sont plus nombreuses. Les travaux qui combinent un cadre théorique intentionnel avec une méthodologie bien réfléchie et des conclusions bien soutenues sont extrêmement rares, signe probablement de la nature émouvante, personnelle et socialement délicate de la recherche sur des minorités et surtout sur les pratiques sociolinguistiques au sein des dynamiques de pouvoir inéquitables.

[9] L'auteur veut parler, ou l'auteur qu'il a cité (Maljian, 2000) a voulu parler, de Mesrop Machtots, dont le nom ne peut pas se translitérer en « Mesrab », qui est devenu saint, dont le titre en arménien est « soorp ».

CH. 3 : L'ETUDE ET SES METHODOLOGIES

3.1 POURQUOI UNE APPROCHE QUALITATIVE ET NON QUANTITATIVE ?

Employer des méthodologies quantitatives dans une étude sociolinguistique peut donner des résultats qui semblent clairs et assurés, mais le problème, selon de Vries (1992) est que, dans ce domaine, la langue n'est pas étudiée en tant que système, mais plutôt en tant qu'outil ou ressource social dont disposent (ou ne disposent pas) un certain nombre de personnes dans une société. **Le domaine prime l'étude des utilisateurs** plutôt que l'outil, et intérroge le rôle joué par leurs statuts, attitudes, et représentations liés aux langues. Cela veut dire que les facteurs qui peuvent s'avérer pertinents aux phénomènes sociolinguistiques sont sociaux et psychiques. Vu que ceux-ci peuvent être innombrables, et le changement fait partie intégrale du champ.

Selon de Vries, le chercheur qui désire prendre la mesure d'un phénomène au moyen d'un sondage, peu importe la taille, doit tenir compte de plusieurs problèmes qui auront tendance à compromettre ce type d'études. D'abord, ils doivent s'assumer que des changements auront lieu dans tous les cas, dans tous les domaines, sur tous les aspects, et de façon continue. C'est-à-dire que la mesure qu'il désire prendre à au moins deux moments séparés dans le temps. Encore, sans prendre une troisième mesure on ne peut jamais savoir s'il existe des erreurs de collection qui peuvent influencer les résultats. Ensuite, il doit s'attendre à des phénomènes de biais qui parviennent des participants. Le biais de la réponse (*response bias*) fait référence aux tendances des participants à donner des réponses soit au hasard, sans bien réfléchir, soit comme ils pensent qu'il faut, selon leur compréhension de l'étude et du chercheur. Les chercheurs s'assument que les réponses aux questions réfléchiront des réalités de la pratique, mais cela est contestable. Nous avons vu, un très grand nombre de fois, des personnes plurilingues dire, par exemple, « tu comprends le français ? Bon, je te le dis en français, » et puis continuer à parler entièrement en anglais, en arabe, etc. sans autre commentaire. Cela démontre que, même quand les pratiques langagières remontent au niveau conscient, **le locuteur a souvent beaucoup de difficulté à bien observer ses propres comportements.** Ces problèmes méthodologiques ont découragé l'emploi d'un sondage dans le présent cas.

Un dernier problème que soulève de Vries (1992) est le fait qu'en prenant la communauté de locuteurs d'une langue comme notre objet d'étude, nous les chercheurs assumons que « la langue » est une chose discrète, définissable, distincte des autres « langues » du point de vue des participants, et essentiellement homogène. Toutes ces suppositions sont contestables, et dans le cas d'une langue en danger diasporique par excellence. Dans le present cas, la langue arménienne qui est parlée au cœur de la diaspora, où les sentiments de maintien par proximité et conformité (politique, culturelle, et linguistique) sont les plus forts, est une langue avec beaucoup d'emprunts de l'arabe, du turque, du français, de l'anglais, et avec un grand nombre de structures pragmatiques et syntaxiques qui sont soit calquées, soit dérivées de l'influence de ces autres langues. Ce n'est ni la même langue que parlaient les arrière-grands-parents, ni la même qui est parlée ailleurs dans la diaspora par les Arméniens qui n'ont pas vécu au Moyen-Orient. La distinction entre les dialectes oriental et occidental parvient d'une histoire de distinction sociale et littérale qui est généralement reconnue, mais **la catégorisation des langues et de leurs variantes est toujours basée, au moins en partie, sur des conventions sociales** (cf. Kasparian, 1992 ; 2001 ; Jaffe, 2011). Parler de « l'emploi de l'arménien occidental », c'est donc analyser quelque chose qui a un sens pertinent au niveau social et interculturel, et quelque chose qui est saillent pour les politiques linguistiques, mais ce n'est pas parler d'un fait objectif scientifique. Nous sommes obligés de nous méfier de certaines méthodes pour cette même raison. Les définitions des termes que nous employons ne peuvent pas être toujours les mêmes que les définitions que tous les participants auront en tête. Alors au-delà des biais de la volonté et de la réponse, et l'imperfection de la mémoire et de la conscience de soi, nous devons aussi comprendre nos résultats sur les comportements et les attitudes linguistiques comme des représentations sociales, dont la relation aux faits objectifs varie d'un individu à l'autre.

McEntee-Atalianis (2011) écrit justement cela, après avoir recherché l'application de la théorie VE à une communauté grecque-orthodoxe à Istanbul. Le point fort de la théorie, selon elle, est sa combinaison d'analyse des faits objectifs et subjectifs pour appréhender une situation. Pour enrichir ces contributions, **elle recommande l'emploi de plus de méthodologies qualitatives**. Spécifiquement l'ethnographie (l'observation) et l'analyse du discours peuvent apporter une meilleure compréhension des identités complexes, des hybridations de cultures et de langues, et peuvent donner plus de place aux voix des personnes qui font l'objet des recherches pour se

définir dans leurs propres termes. Les perspectives étiques et emiques doivent dialoguer pour que les chercheurs puissent comprendre ce que les identités communautaires signifient pour ceux qui en sont concernés dans la vie quotidienne.

Harwood, Giles et Bourhis (1994) avaient déjà fait un appel semblable pour la réalisation d'une compréhension plus holistique de la vitalité ethnolinguistique, avec ces multiples déterminants et manifestations. Ils soulignent que **les manifestations de la vitalité sont à étudier au plan discursif autant que linguistique**. Les manifestations discursives sont variées, et selon leur degré de positivité ou négativité, peuvent fonctionner de façon réciproque avec les attitudes des locuteurs, et donc, en quelque mesure, avec leurs comportements.

Le cas de la diaspora arménienne étant caractérisé par un grand nombre de complexités interculturelles et d'hybridations au sein de la communauté, cet **appel à des méthodologies plus souples et responsives** a été prise en compte de façon fondamentale dans la conception de la présente étude.

Comme nous avons vu dans le chapitre 1, les recensements ne fournissent pas d'information sur les Arméniens dans les pays en question, ou n'existent pas. Même les études des populations faites par des organismes non-gouvernementaux ne nous donnent pas d'informations assez fiables et détaillées pour pouvoir décrire la population arménienne dans ces pays. Des sensibilités politiques expliquent que de telles données ne puissent pas être collectées, mais même en l'absence de ces sensibilités, le problème ne serait pas résolu. En effet, la définition même d'un Arménien est contestable ; selon la définition adoptée, certaines personnes qui ne s'identifient pas comme arméniennes seraient considérées comme telles, et inversement. De telles questions sont intéressantes, mais ne nous conduisent pas à une compréhension de la vitalité présente ou future de la langue, car nous ne pouvons pas partir du principe que l'identité et la langue sont indissociables. **L'inaccessibilité d'une image claire de la communauté arménienne et des locuteurs de la langue arménienne occidentale** nous empêche de construire un échantillon qui en serait représentatif.

Cela étant impossible, une approche quantitative semble illogique. Nous avons donc préféré examiner les tendances de maintien et d'éducation par les locuteurs (ou locuteurs potentiels) de la langue arménienne par des méthodes qualitatives, ce qui nous permet non seulement de savoir ce qui se passe dans des milieux communautaires, mais aussi dans une certaine mesure, pourquoi. Une idée fondamentale de la conception de la recherche est que **la méthodologie d'une étude doit être choisie en fonction des objectifs du travail** (Silverman, 2000). Nous avons alors formulé une approche qualitative qui examine les côtés institutionnel et social de l'école, et qui vise à découvrir les nuances et les raisonnements dans le penser des parents, des enseignants, des responsables d'écoles, des élèves et jeunes locuteurs de la langue, car l'ensemble de leurs comportements scelle l'avenir de la langue et de ses écoles. Nous avons aussi pris soin de permettre la découverte de perspectives et croyances inattendues, et de ne pas prescrire les points de vue possibles pour les participants. A titre d'exemple, imaginons que nous voulons, comme bien d'études le veulent, savoir dans quelle mesure une expérience (l'inscription à l'école arménienne) influence l'identification ethnique d'une personne (c'est un des paramètres investigués par les chercheurs qui emploient la théorie de la vitalité ethnolinguistique). Nous pouvons distribuer un questionnaire aux élèves inscrits et non-inscrits dans une école arménienne, avec la question « est-ce que vous vous sentez plus libanais/français (etc.) ou plus arménien ». Les résultats seraient compréhensibles et faciles à analyser, et les conclusions claires et concrètes. Mais les problèmes méthodologiques sont nombreux. Pour commencer, la question est basée sur les assomptions que ces identités s'excluent mutuellement et que la réponse donnée au moment de remplir le questionnaire représente un sentiment stable et constant, qui dirigera des comportements une heure après, une semaine après, même cinq ans après. De plus, un questionnaire n'est pas un moyen bien adapté pour la collecte d'explications, de conations comprises par les participants, ou de conceptions alternatives inattendues. D'habitude, le chercheur aura un des résultats auxquels il s'est attendu, en vertu de son instrument. Nous avons donc voulu ouvrir les questions d'une manière qui permet de reformuler fondamentalement nos concepts si la réalité le demande pour pouvoir approfondir les connaissances des dynamiques de l'éducation en langue minoritaire et non seulement pour valider des idées déjà établies.

Une approche qualitative, et plus précisément l'analyse de discours, enrichie des observations en milieu, **permet la découverte de représentations, conceptualisations et raisonnements qui**

sont tenus par les participants, dont quelques-uns seront courants dans la communauté. Les liens entre ces idées - et entre ces idées et les comportements concernés - peuvent apporter un éclairage sur les variations et évolutions des représentations de la langue, de la compétence linguistique, et des écoles arméniennes à travers les contextes et à travers le temps. Les résultats de telles analyses ne sont pas nécessairement représentatifs mais peuvent éventuellement venir compléter d'autres études impliquant de plus grands échantillons et une plus grande diversité de participants qui représentent d'autres groupes.

Un échantillon ne pouvant pas inclure tous les cas et phénomènes possibles, les études quantitatives cherchent la représentativité. Une étude qualitative peut au contraire servir à identifier des phénomènes en présence dont la fréquence par rapport à la population concernée pourra être établie ultérieurement, ou encore à approfondir la compréhension des phénomènes qui ont été révélés au cours d'une précédente étude quantitative. Ici, **nous avons choisi une approche à l'échantillonnage qui s'appelle l'échantillonnage théorique** (*theoretical sampling* ou *purposive sampling* : Oppenheim, 2000 ; Silverman, 2000) : nous avons ainsi cherché à inclure des participants dont les attributs correspondent à des phénomènes dont nous supposons l'existence, sans pour autant que les participants ne la reconnaissent eux-mêmes. Par exemple, pour comprendre les motivations de l'inscription à l'école arménienne, nous avons trouvé des familles dont les enfants sont inscrits à l'école arménienne, et d'autres qui ne le sont pas, mais qui auraient pu l'être. Quand les informations collectées ont mis en évidence une hypothèse selon laquelle les familles arméniennes dont le statut socioéconomique est élevé choisissaient de préférence d'inscrire leurs enfants dans une école non-arménienne au Liban, nous avons cherché à interviewer des familles qui correspondaient à cette description. De même, nous avons diversifié les écoles visitées et observées pour pouvoir identifier des différences éventuelles dans la transmission de la langue ou des discours identitaires ou sociaux selon la confession, le niveau scolaire, et la géographie sociale.

3.2 L'ANALYSE DE DISCOURS : A LA RECHERCHE DE LA VERITE ?

Bien que les faits objectifs et les conclusions d'une étude soient toujours intéressants et importants, en réalité, ils sont pertinents pour un domaine académique seulement en fonction de

la théorie dont ils sont issus, et à laquelle ils contribuent (dans un processus dialogique). On leur donne un sens en fonction de **leur potentiel pour une meilleure compréhension** d'un problème général. L'élaboration de la théorie est donc un travail important, car c'est à travers les théories que nous analysons le monde. Nos conclusions sont donc obligatoirement mises en dialogue avec les cadres théoriques, pour les enrichir, les remettre en question, ou les confirmer; la valeur académique ajoutée de l'étude sera une perspective enrichie pour une théorisation future plus ciblée (Potter & Wetherell, 1987).

Extraire des généralités à partir d'un échantillon comme le nôtre est compliqué (cf. McCracken, 1988 ; Oppenheimer, 1992 ; Silverman, 2000). La diversification de l'échantillon selon les critères qui sont liés à nos hypothèses, théories et aux discours récurrents identifiés permet de recueillir une certaine gamme de récits concernant notre problématique. C'est pour cette raison que nous nous fions à l'analyse de discours comme méthode de base. Le mot « discours » est souvent compris dans le sens d'un texte, quelque chose de cohérent qu'on lit ou entend pour comprendre une certaine perspective. Mais dans le domaine de l'analyse de discours, le mot a un sens plus général. Un discours ici est une formulation commune entre plusieurs textes, dont des conversations et des remarques orales informelles, qui attribue un certain sens ou certaines valeurs à un état de choses – souvent à une action. Un discours transforme une action (ou réaction) par instrument de sa représentation sélective des éléments constituant l'action, et des éléments justifiants qui sont inclus ou exclus de la représentation. **Le discours construit une image de l'action qui élicite certains jugements**, mais qui pourrait être remplacée par une autre image de la même action, qui déclencherait d'autres jugements.

Pour Van Leeuwen (2009), le processus de transformation qui médie entre la pratique et le discours s'appelle la « recontexualisation ». Recontexualiser une pratique est **le fait de l'encadrer par un ensemble d'informations et dans un certain vocabulaire** qui est choisi, souvent inconsciemment, en fonction d'une certaine attitude ou façon de penser. La façon dont on parle d'une pratique révèle la façon dont on en pense. Alors, les textes, qu'ils soient oraux ou écrits, spontanés ou composés, sont les preuves de l'existence d'un discours, d'une construction mentale. L'auteur élabore une série de types de processus qui, par exemple, permettent de décrire

un évènement comme si celui-ci ne connaissait pas d'agent et était complètement naturel; ou encore de juger une série d'actions en la décrivant comme une seule et même pratique.

Mais on peut se demander si les discours sont «honnêtes », ou bien si les gens expliquent leurs comportements et leurs attitudes d'une certaine façon selon l'impression qu'ils espèrent donner au chercheur. Selon la méthodologie de l'analyse de discours, **la « vérité » des récits est moins importante** que le fait tout simple que le participant ait envie de produire une telle impression chez le chercheur. Quelques principes sont importants pour élaborer ce positionnement.

D'abord, **tout récit d'un événement est une représentation sélective**. Un locuteur doit nécessairement choisir entre détails et points de vue pour raconter un état de choses, car l'ensemble de représentations serait impossible à traiter comme information pour l'interlocuteur. Le caractère des sélections faites lors du récit révèle dans une certaine mesure l'attitude et positionnement envers la situation (Potter & Wetherell, 1987), et peut éventuellement faire l'objet d'une comparaison entre participants.

Deuxièmement, toute expérience est subjective, et nous produisons tous pour nous-mêmes des sens pour que nos expériences puissent correspondre à notre image du monde. Le besoin de comprendre les causes et conséquences de nos expériences nous pousse à formuler des raisonnements et des justifications qui, selon des recherches, ne sont pas nécessairement liés à la réalité objective. Souvent, la sagesse conventionnelle nous aide à faire des liens de causalité qui ne sont pas autrement en évidence, et donc **nous faisons appel à un répertoire de discours commun à la société**. La perspective poststructuraliste qui aujourd'hui domine les recherches sociolinguistiques est basée sur la relation dynamique et flexible entre les identités et les positionnements envers les contextes sociaux (par exemple Bakhtin, 1981 ; Clément & Noels, 1992 ; Jaffe ; 2009, 2013 ; Owodally, 2011 ; cf. Baxter, 2008 ; Paveau, 2010). La même personne peut assumer différentes positions envers une même question selon son contexte, selon les discours disponibles, et selon les positions des autres.

Troisièmement, les sens que nous donnons aux expériences sont, en général, des sens qui viennent de ce répertoire partagé, **des associations qui sont connues, acceptables, « pensables »**

dans notre milieu social. Dire autrement provoquerait des réactions de surprise ou de désaccord. C'est les cas spéciaux qui nous poussent à nier les discours dominants, et pour ce faire il faut présenter ses raisonnements et défendre sa position. Il est donc généralement vrai qu'une explication correspond à des croyances générales (Nisbet et Wilson, 1977), et quand ce n'est pas le cas, l'élaboration du raisonnement indique en tout cas l'existence de ces croyances. Dans tous les cas, un chercheur apprend des informations sur les tendances discursives du milieu : quelles explications et quels raisonnements sont acceptés et lesquels sont « hors cadre ». Il arrive même parfois qu'un locuteur soutienne un discours accepté, bien que son comportement le contredise. Dans ces cas, une dissonance cognitive peut être mise en évidence, si la contradiction n'est pas admise. D'autres discours dans le répertoire peuvent servir à combler le vide entre ce qui est valorisé et ce qui est réalisé.

> « *It is often the case that if people become aware of contradictions or inconsistencies immediately, as they are talking, they will attempt to gloss over or make sense of the inconsistency*. » (Potter & Wetherell, 1987 : 37)

Enfin, un cadre discursif ne doit pas toujours correspondre de façon exacte aux réalités des comportements pour qu'il influence les choix pris par les membres d'une société. **Les discours donnent un sens à des comportements**, et chaque personne se comporte, dans une certaine mesure, comme elle veut être perçue. Le sens attribué aux comportements joue donc un rôle dans le caractère désirable ou non des comportements. Selon Harré et Secord (1972), les compétences sociales mènent les individus à entrer dans une relation que nous pouvons appeler « dialogique » (Bakhtin, 1981) avec les sens ou valeurs attribués aux comportements : ils agissent d'une certaine façon à cause des discours en circulation à propos de cette action, et ils produisent aussi des discours à propos de leurs actions réelles visant à les justifier.

3.2.1 Quel lien entre les discours et les comportements ?

« Une langue n'est pas seulement un code, mais aussi un comportement social. » (Carli, 2007 : 110)

Quand les discours construisent un certain comportement, que ce soit de façon positive ou négative, et y attribuent certaines valeurs, le comportement devient plus ou moins désirable pour d'autres membres de la société selon deux dynamiques : la perception de soi et la perception du groupe

concerné (ici, les locuteurs d'une langue soit minoritaire soit majoritaire). La perception de soi sert de motivation parce que les individus construisent une image idéale d'eux-mêmes, et aussi une image à laquelle ils se sentent obligés de ressembler (*ideal self* et *ought-to self*, Dörnyei, 2005). Ils essaient de se rapprocher de leur idéal et de remplir leurs devoirs ressentis, mais il peut y avoir des discordances. La perception d'une communauté, selon Hogg et Reid (2006), est souvent formée sur la base des observations des personnages publics et des acteurs centraux qui peuvent être vus comme représentatifs du groupe, et qui ont d'habitude une influence significative sur l'évolution de ses normes. **Cette cognition généralisante rend pensable les groupes comme entités bien définies,** ou les groupes comme ayant de l'*entitativity* :

> *« entitativity—the property of a group that makes it appear to be a coherent and distinct entity that is homogeneous and well structured, has clear boundaries, and whose members share a common fate. »* (Hogg & Reid, 2006 : 10).

Les cas de ces individus deviennent des images prototypiques du groupe et définissent le « sens » ou la « valeur » du groupe. C'est souvent selon cette évaluation qu'un individu se positionne envers un groupe.

Duchêne et Heller (2007) ont démontré que le discours et les perceptions peuvent jouer des rôles importants dans l'abandon de la transmission d'une langue minoritaire. Allard et Landry (1986, 1992, 1994) ont établi **la place cruciale des croyances subjectives à propos de l'avenir d'une langue et de son importance identitaire** dans les comportements sociolinguistiques, et le fait que ce sont les comportements qui finalement déterminent si une langue est transmise aux générations suivantes ou non.

Essentiellement, l'analyse de discours cherche à rendre visible bien plus que les événements et les actions. Le sens donné à une action, les discordances à ce propos, et les associations et contradictions entre les thèmes trouvés sont tous pris en compte, pour comprendre les structures sociales et les normes qui rentrent en jeu lors d'une action donnée. À présent, **nous voulons savoir quel rôle jouent les politiques scolaires, d'un côté, et les pratiques des écoles de l'autre,** dans les comportements de maintien ou de *shift* d'une langue minoritaire parmi la population locutrice de celle-ci. Mais avant de formuler les possibles variables et leurs effets, il faut d'abord se positionner sur cette question de logique de base. Si les politiques nationales, ou

d'autres structures sociales, déterminent les actes des locuteurs, il serait suffisant d'analyser la situation à partir d'un survol des lois et des institutions qui régissent la transmission linguistique dans la région. Par contre, si chaque personne est porteuse du libre arbitre absolu et ne fait que ce qu'elle désire faire, les politiques et les institutions auront peu d'influence sur la vitalité d'une langue. À partir des autres cas que nous avons mentionnés (voir chapitre 1), **la vitalité d'une langue ne semble ni garantie par les politiques de soutien**, ni hors danger grâce simplement aux vœux des locuteurs. Sachant que les actions et les discours coexistent et interagissent, nous devons définir ce qui sert d'intermédiaire entre les individus et les structures extérieures : c'est la notion de l'agentivité.

Le concept de l'agentivité (*agency*[10]*:* Bourdieu, 1977) n'a pas été très clairement construit ni défini par la plupart des chercheurs qui en discutent, et il est souvent pris pour quelque chose qui sera compris par le lecteur de façon évidente. La discussion de Block (2012) occupe donc une place très importante, réunissant les définitions les plus importantes et plus pertinentes aux questions de plurilinguisme, et les faisant dialoguer. Block (2012) remarque que l'agentivité est généralement conçue comme **un pouvoir d'agir ou de choisir**, et souvent les définitions remarquent que ce pouvoir sera limité par les contraintes des structures sociales. Une définition claire et brève est celle d'Ahearn (2001 : 111) : « *agency refers to the socio-culturally mediated capacity to act*. » Mais quel est le rôle de cet "arbitrage" socioculturel?
Bourdieu (1977 : 73) déclare que :

> « *Il faut abandonner toutes les théories qui tiennent explicitement ou implicitement la pratique pour une réaction mécanique de montages préétablis, «modèles », « normes » ou « rôles ».* »

Bourdieu **ne veut pas non plus attribuer une indépendance totale** à l'acteur, car même ce dernier ne se rend souvent pas compte des dynamiques autour de lui qui mène à ses actions.

Block (2012) suit la critique d'Ortner (2001, 2005), qui suggère que les approches interactionnistes mettent souvent de côté les structures sociales d'une façon qui cache leur rôle

[10] Souvent, ce terme est utilisé en anglais dans les textes en français, mais nous avons été satisfaits de cette traduction plus que d'autres, et choisi de l'employer.

très significatif dans les activités des individus. Ortner (2005) considère que **la théorie de la pratique de Bourdieu** (1990) fournit un modèle de l'activité sociale qui, avec des compléments concernant le rôle de l'acteur, comprend la formation d'une identité et donc explique l'agentivité. Ortner (2005) considère cependant que le rôle de la société est quand même important, et que les actes de pratique sont toujours situés dans un contexte. Mais sa conception n'est pas celle d'une pratique "mécanique" non plus. Où Bourdieu (1990) décrit une ignorance de l'agentivité de la part de l'individu qui n'est pas toujours conscient des motifs de sa décision, Ortner (2001) veut reformuler cela avec une vue de l'agent comme réflexif, c'est-à-dire quelqu'un qui réfléchit sur ses propres circonstances et qui se rend compte des contraintes qui influent ses actions même s'il ne s'agit pas d'une analyse objective (comme nous avons dit, toute analyse est subjective). Même dans sa propre vie, on ne peut pas tout percevoir, mais l'individu, selon Ortner (2001, 2005), est à la fois acteur et réalisateur des scènes de sa vie. L'acteur est quelqu'un qui gère les petites et les grandes décisions, aussi bien conscientes qu'inconscientes.

> *« At the individual level I would assume, with Giddens, that actors are always at least partially 'knowing subjects', that they have some degree of reflexivity about themselves and their desires, and that they have some 'penetration' into the ways in which they are formed by circumstances. They are, in short, conscious in the conventional psychological sense, something that needs to be emphasized as a complement to, though not a replacement of Bourdieu's insistence on the inaccessibility to actors of the underlying logic of their practices.* » (Ortner, 2005 : 34)

Block (2012) compare le travail d'Ortner avec le travail d'Archer, qui lui-même critique Bourdieu pour les limites de sa vision. Archer (2007) affirme que la vision de la société à la base de la théorie de Bourdieu est figée dans le temps, et trop prompte à généraliser sur la base d'un certain moment dans l'histoire. Selon Archer (2007), Bourdieu prend pour modèles les sociétés de la France et de l'Afrique du Nord dans les années 1950-1960 qui sont toujours assez traditionnelles et qui peuvent mieux être comprises dans le cadre de l'État-nation et dans les termes de Bourdieu que les sociétés d'aujourd'hui, soumises à un modèle moins rigide d'Etat-nation. Étant donné la relation changée entre l'espace et le temps dans le contexte de la mondialisation, Archer (2007) voit les sociétés du 21ème siècle comme **des sociétés basées sur le mouvement, sur le changement, sur l'échange, et sur le contact**, et non sur la continuité, la stabilité et

l'enfermement sur soi. Ainsi ces sociétés nécessitent une théorie postmoderne, parce qu'elles ne sont plus contraintes par la modernité, et poststructuraliste, parce que les « structures » identitaires et politiques ne suffisent pas pour expliquer leurs phénomènes.

Archer (2007) nous propose un concept de l'agentivité renouvelé, et Block (2012) le soutient. Au lieu de dire que les individus agissent au sein des structures tout simplement, et en même temps sans accepter qu'ils agissent en toute liberté, Archer (2007) avance une idée de "projets". C'est-à-dire que les êtres humains réfléchissent sur leur histoire, leur passé, leur présent, et leur futur et évaluent leur situation, les choix et leurs options. Ensuite, ils formulent leurs actions de choix. Ils s'engagent dans des projets qui peuvent être très élaborés, très longs à accomplir, mais **la constitution d'un projet sera en réaction aux évènements** dont ils sont témoins ou aux désirs qu'ils éprouvent. Quand un besoin à satisfaire est reconnu, les projets émergent de cette reconnaissance.

Un besoin peut-être **un désir sculpté par des facteurs externes** avant d'être éprouvé de façon consciente, ou peut aussi provenir des tendances naturelles et biologiques des humains. Pour Archer (2007), s'il y a des critiques des structures sociales, c'est un indice que la société est constamment dans un processus de restructuration. Elle va aussi souligner qu'il existe vraiment des structures externes dans la société qui pèsent sur les réalités des individus, qu'il y a des gens qui agissent ensemble, etc., mais ces actions ne sont pertinentes que dans leur engagement dans l'un des projets d'un individu. L'individu n'est ni libéré ni contraint par une structure ou un mouvement social avant qu'il ne s'engage dans un projet qui est lié à cette structure ou à ce mouvement (Archer, 2007). Nous pouvons comprendre cela comme une autre façon de souligner le rôle de la recontextualisation : les structures et les mouvements n'influencent pas les vies des gens jusqu'à ce qu'ils adoptent des significations.

Block (2012 : 54) rassemble les idées de ses prédécesseurs dans une formule à quatre parties.

> « *I propose a loose assemblage of four general situating parameters which will help us to understand both how agency relates to identity and how it is embedded in social structure and everyday practices which are in turn made up of interactions.* »

Le premier de ces paramètres pour comprendre l'agentivité est **un cadre temporel ou historique** dans lequel se situe toute action et toute activité. Les interactions se situent dans des histoires, des récits de vie qui sont sculptés par les expériences dans le passé.

Le deuxième paramètre est **le cadre culturel de l'agentivité**. Le concept de culture étant toujours problématique, l'auteur se fonde sur la définition de Parekh (2002 :143) :

> « *a system of beliefs and practices in terms of which a group of human beings understands, regulates, and structures their indiviual and collective lives.* »

La culture est donc un lieu de stabilité et de continuité, dans lequel s'inscrivent des motivations, mais c'est en même temps un processus qui ne prescrit pas d'action inévitable et qui n'est pas la « culture » d'une sociologie essentialiste.

Le troisième paramètre, c'est le discours. Il s'agit de l'assemblage des ressources sémantiques de communication. Pour Block (2012) **le discours est un outil pour créer une normativité** dans un contexte social. Surtout dans les contextes de migration examinés par l'auteur, le discours peut prendre forme de langage ou d'autres formes légitimes marquant l'évolution de la légitimité des actions et des façons de penser. Le discours fourni un texte d'actions acceptables et non acceptables dans une société.

Le dernier paramètre est **l'espace physique et le positionnement** qui se met en avant surtout dans les études multimodales des interactions. Parce que toute action se situe dans un moment donné, et tout projet se forme de plusieurs actions faites dans un contexte interactif, Block veut que nous considérions les niveaux et les lieux de coercition, d'influence, de résistance, et d'autodéfinition qui définissent les projets. Alors l'aspect interactionnel joue un rôle dans l'exercice de l'agentivité (Block, 2012).

Ces paramètres basés sur les interprétations d'Ortner, Archer et Bourdieu ne sont pas exhaustifs, mais ils sont des réponses à **une tendance à privilégier la structure** au-dessus du pouvoir de l'individu dans les travaux linguistiques sur l'identité. Dans cette étude, nous regardons à priori l'agentivité des parents par rapport à leurs choix éducatifs et linguistiques, et les écoles comme

des structures qui conditionnent les choix, et qui sont conditionnées par d'autres structures, notamment les politiques éducatives nationales.

La présente étude considère les contraintes sur la transmission de la langue arménienne occidentale et sur l'inscription à l'école arménienne qui sont explicites, et aussi les pressions ressenties par les acteurs de façon implicite. Nous situons les interactions et les discours dans une relation dialogique (cf. Bakhtin, 1981). Nous employons une méthodologie qui essaie **d'éviter une position extrême à propos de l'agentivité** parce que nous sommes d'accord avec Block (2012) dans sa formulation complexe du concept. Afin d'offrir des conclusions généralisables dans une certaine mesure pour d'autres communautés de langues en danger, nous partons du principe que le même contexte interne et externe produirait le même processus et la même gamme de choix pour n'importe quel groupe. C'est une approche non-essentialiste qui rejette l'exceptionnalisme et les affirmations de traits culturels inhérents.

3.2.2 La subjectivite

Quelle que soit la méthodologie d'une recherche, il faut toujours prendre en compte ses limites et ses points de faiblesse. Dans ce projet, il existe trois aspects de réflexivité qui sont importants pour comprendre la méthodologie et la pertinence des résultats. Le premier axe est celui **du positionnement de l'auteur de la présente thèse :** une compréhension des positions depuis lesquelles la chercheuse conduit son travail. D'abord, il faut considérer l'impact de l'identité même de la chercheuse. À présent, la chercheuse est une femme d'environs 30 ans, originaire des États-Unis, qui parle l'anglais, le français et l'arabe couramment, et qui apprenait l'arménien occidental pendant la recherche. Elle se rend compte qu'elle est perçue comme une personne éduquée et venant de l'Occident, ce qui sont des marques de prestige dans les contextes jordaniens et libanais. Elle porte un nom de famille arabe et n'est pas d'origine arménienne, et elle parle un arabe marqué comme jordanien. Elle a des formations en pédagogie secondaire, en pédagogie de langues, et en revitalisation des langues en danger. Tous ces facteurs influencent ses perspectives sur la question, et risquent d'influencer la façon dont elle est vue par les participants (cf. Bonacina, 2012 ; Jonsson, 2012).

Le deuxième axe de réflexivité porte sur **le caractère auto-sélectif de l'échantillon**. En allant « chez les Arméniens », dans les institutions communautaires et les écoles, en faisant appel aux responsables d'écoles et autres personnes centrales dans la communauté, l'échantillon trouvé est nécessairement axé vers les personnes plus engagées dans la vie communautaire, et donc les plus susceptibles de s'intéresser aux écoles arméniennes et de maintenir la pratique et la transmission de la langue. Déjà, les villes choisies comme terrains sont celles où la vie communautaire arménienne est la plus active – les familles habitant loin de ces centres associatifs ne sont pas prises en compte. Du même coup, concernés par les résultats potentiels des écoles et sachant que les écoles les plus efficaces sur l'échelle internationale sont celles qui donnent un maximum de temps à la langue cible, nous avons porté relativement moins d'attention aux écoles hebdomadaires. Quelques observations des cours hebdomadaires ont été effectuées au Liban, en Jordanie et en France, et des participants ont été interviewés, mais seule l'école pour locuteurs natifs à Paris (voir la section 4.2.5) a été intéressante d'un point de vue pédagogique. Les observations des autres cours hebdomadaires sont notées dans des commentaires généraux, mais ne sont pas examinées de plus près.

Le troisième axe est justement **la réflexivité de la méthodologie**. La recherche est créée pour enregistrer les discours qui sont imaginés possibles et pertinents. Mais la parole au moment où elle est enregistrée, est aussi créée pour la recherche. Et donc nous ne pouvons savoir que ce qui s'est passé au sein de cet échange dialogique de l'étude. Pour aller plus loin que ce qui est vu et témoigné par la chercheuse, nous n'aurons d'autre moyen que de comparer d'autres comptes rendus. Mais comme nous l'avons dit plus haut, si certains types de discours sont produits pour des fonctions données, répéter la situation qui met en avant cette fonction désirée fera souvent ressortir les mêmes types de discours à chaque fois. Cela risque de nous rapporter plus d'informations sur la recherche et comment elle est faite que sur la vie interne des participants. C'est la raison pour laquelle plusieurs méthodologies et plusieurs approches diverses ont été employées, et ce de façon souple et réactive, dans le désir de mieux comprendre une situation dynamique et complexe.

3.2.3 La triangulation

> « *The first thing to note about observation is that if it were sufficient to simply observe the actions and events taking place, there would be no need for the extremely complicated and time-consuming process of collecting participants' discourse*. » (Potter & Wetherell, 1987 : 63)

Sans observer les actions et interactions en temps réel, on n'a pas accès à la réalité influencée par les discours, ni aux antécédents et conséquences de la parole. Mais quand on ne fait qu'observer l'état des affaires, on n'a pas accès au sens attribué par les participants aux faits observés. Il ne serait pas alors possible de parler de la construction d'un discours. Il est facile de présumer que les actions n'ont qu'un sens intrinsèque et unitaire. Mais il est bien établi dans les sciences naturelles que les comportements qui paraissent identiques peuvent avoir des sens, dans leurs contextes respectifs, très écartés les uns des autres. Quand il s'agit des êtres humains, leurs capacités linguistiques et interprétatives rendent les choses beaucoup plus compliquées. Ainsi le même comportement peut se comprendre, par exemple, comme une agression ou bien comme une salutation chaleureuse, selon la grammaire d'action que l'observateur a en tête. Dans la présente étude nous trouvons un paradoxe de ce type. **La grammaire des actions** par rapport à une communauté qui se perpétue par des actes de collectivité et de solidarité ne peut être comprise qu'à partir des constructions discursives des actes concernées. Les discours énoncés contribuent à la formulation de questions, dont les réponses sont enrichies par les observations.

Alors la triangulation, **l'emploi de multiples indicateurs partiels** (*multiple partial indicators*, Denzin, 1978), est adoptée comme moyen d'enrichir l'analyse. Les résultats ne sont pas symétriques, ni définitifs, mais représentent une gamme large et complexe de façons de penser et d'agir par rapport à la transmission linguistique et aux écoles.

3.3 Definitions des categories des participants

3.3.1 Éleves inscrits

La catégorie d'élèves inscrits comprend les jeunes qui sont, ou qui ont récemment été, inscrits dans une des écoles définies dans le chapitre 1 comme écoles arméniennes. Les interviews en groupes impliquent surtout des garçons et des filles âgés entre 15 et 20 ans, mais les observations concernent quant à elles les salles de classe des écoles maternelles jusqu'à la classe de terminale.

La concentration sur les adolescents suit les méthodes de Cressy (2012), Lamarre et Dagenais (2004), Landry et Allard (1992), Meintel (1994), et Phinny, et al (2001), entre autres, et provient du désir d'éliciter les perspectives des élèves qui ont plusieurs années d'expérience à l'école arménienne, pour quelques-uns dans plusieurs écoles, qui sont exposés aux conversations dans la famille et dans la société concernant le prestige et la concurrence entre écoles, mais qui ont aussi des expériences d'interactions avec des membres de la société hors de leur école.

3.3.2 Éleves non-inscrits

Cette catégorie est similaire à la précédente, mais elle comprend les jeunes qui ne sont pas actuellement, ou qui n'ont jamais été, inscrits dans une école arménienne. Il existe en effet une tendance à inscrire les enfants dans des écoles maternelles ou élémentaires arméniennes et puis à les faire changer plus tard ; les jeunes dans cette catégorie pourraient donc avoir été anciennement inscrits dans une école arménienne pendant une période limitée. Cette catégorie comprend les enfants « arméniens », ce qui est pris pour une identification principalement auto-attribuée. Parce que les enfants avec au moins un parent arménien (à nom de famille arménien, ou autrement auto-identifiés) sont ceux qui iraient traditionnellement à une école arménienne, ces mêmes enfants quand ils n'y sont pas inscrits font l'objet d'intérêt pour la présente étude.

3.3.3 Parents

Pour les interviews avec parents, les personnes qui se chargent de l'inscription de l'enfant à l'école, ou qui participent à des discussions sur le sujet de l'inscription et des affaires scolaires de l'enfant sont incluses. Une seule personne dans la famille peut jouer ce rôle, ou parfois plusieurs, avec la participation des grands-parents ou des frères et sœurs des parents.

3.3.4 Enseignants

Ce groupe comprend les personnes employées par une école arménienne pour enseigner un ou plusieurs cours, selon la direction de l'école.

3.3.5 Professeurs d'armenien

Parmi les enseignants d'une école, les professeurs d'arménien sont tous ceux qui enseignent un ou plusieurs cours où l'arménien est enseigné ou employé comme moyen d'instruction (car dans tous ces cas, l'acquisition des éléments de la langue est évaluée au sein du cours).

3.3.6 Responsables d'ecole ou responsables de la politique linguistique educative

Le responsable d'une école est quelqu'un qui participe à la direction de l'école arménienne et qui suit son fonctionnement au quotidien. Cela peut désigner le directeur lui-même, mais aussi les directeurs adjoints et les chefs de départements. Les responsables de la politique linguistique éducative comprennent ces groupes mentionnés, ainsi que les membres du conseil d'administration d'une école ou d'un groupe d'écoles, et les directeurs de programmes à but éducatif, comme le rédacteur en chef d'une maison d'édition de livres éducatifs pour enfants.

3.3.7 Armeniens

Aux fins de cette étude, une personne qui s'identifie comme arménienne est arménienne. Ces personnes ont été trouvées par le biais de connaissances qui les considèrent comme arméniens, mais l'autodéfinition est la critère essentielle.

3.3.8 Arabes

Ici aussi l'auto-identification est importante, mais la société en général peut être conçue de cette façon : ce sont les personnes qui n'ont pas de parent arménien, et qui ont pour première langue l'arabe.

3.3.9 Locuteurs d'armenien

Il est possible de trouver dans une communauté dont la langue est minorée, déplacée, ou en danger des débats à propos de la question de qui est « locuteur » de la langue. Par exemple, une personne qui parle un arménien dialectal comme première langue, mais qui ne connait ni la langue standard ni la langue écrite, doit-elle être considérée de la même façon qu'une personne qui écrit très bien en arménien mais qui parle un langage mixte d'arabe et français, et qui ne parle que très peu l'arménien à la maison? Nous avons vu (dans le chapitre 2) que plusieurs échelles ont été développées par les linguistes pour rendre compte des variations parmi les locuteurs, mais nous avons ici adhéré à l'autodéfinition. Les questions de compétence, ou plutôt des perceptions

de la compétence, font partie de l'objet de notre enquête, et nous avons donc demandé à la plupart des participants d'identifier leur propre niveau de compétence dans les langues qu'ils connaissent (voir l'annexe 8), et nous avons fait les interviews en quatre langues, de préférence une langue que la chercheuse parle mieux que l'arménien, mais parfois aussi en arménien.

3.4 La methodologie employee

A Beyrouth, les participants one été une quarantaine d'élèves, 25 parents, une dizaine d'enseignants et encore une dizaine de personnes chargées des politiques éducatives et linguistiques. La catégorie d'élèves comprend les élèves actuels des écoles arméniennes (au secondaire, âgés d'au moins 15 ans), les élèves actuels d'écoles non-arméniennes qui s'identifient comme arméniens, et les anciens élèves des deux catégories (âgés de moins de 25 ans). Les observations ont eu lieu dans 8 écoles quotidiennes et une école hebdomadaire. L'auteur de la présente thèse a aussi vécu un an et demi dans les quartiers de Beyrouth peuplés par un grand nombre de familles arméniennes, et a participé à un grand nombre d'évènements communautaires, y compris des discussions sur les problèmes pour les écoles et l'enseignement de la langue. Les élèves et parents inscrits sont venus surtout des classes ouvrières et moyennes, et les élèves et parents non-inscrits surtout des classes moyennes et aisées. Ces groupes ont été ciblés parce qu'une grande partie des discours au sein des écoles et de la communauté inquiète pour les écoles tournait autour des familles « qui ont de l'argent » et qui choisissent des écoles non-arméniennes « simplement pour le nom » (le prestige). Nous avons voulu interroger ce lien déclaré entre la classe sociale, le prestige, et le choix de l'école, et examiner sa relation avec l'autre discours courant, qui veut que les familles hors des écoles arméniennes ne s'occupent pas de la transmission de la langue à leurs enfants.

En France, les participants ont été une vingtaine d'élèves et une vingtaine de parents, une dizaine d'enseignants et 5 responsables d'école. Les trois écoles quotidiennes où les observations ont eu lieu se trouvent dans des quartiers de Marseille et de l'Île de France qui sont connus pour leurs populations arméniennes. Une école hebdomadaire a été visitée, et elle se trouve à Paris dans un bâtiment loué qui dessert normalement des communautés non-arméniennes. Presque tous les participants sont issus de la classe moyenne. Nous nous sommes focalisés sur ce groupe parce que le contexte français, avec ses idéologies assimilatrices, son petit nombre d'écoles arméniennes, et sa proportion restreinte d'élèves qui sont inscrits dans des écoles privées de toute

sorte, réaffirme ce que Dorian (1977) a écrit, « *It is maintenance that requires explanation, not shift* ».

En Jordanie, les institutions arméniennes sont peu nombreuses, et les élèves de l'école sont tous en dessous de l'âge de consentement adopté dans ce projet. Les interviews ont donc eu lieu dans une des deux associations sportives et culturelles arméniennes qui existent à Amman, et les observations ont eu lieu à l'école. Douze participants étaient des anciens élèves (âgés de moins de 30 ans), dont huit de l'école arménienne, et onze étaient des parents, dont 7 avaient au moins un enfant inscrit à l'école arménienne. Presque tous les participants étaient issus de la classe moyenne. Ici, la motivation pour cet échantillonnage était à la fois pratique- nous pouvions entrer en contact avec ces participants assez facilement – et objective, pour les mêmes raisons que celles citées pour la France. De plus, il était intéressant de comprendre pourquoi ces personnes venaient à l'association culturelle, qui est dans un lieu loin de leurs maisons, pour participer à des activités ethnolinguistiques, mais n'auraient pas mis pour autant pendant quelques années leur enfant à l'école au même endroit.

Les participants originaires d'Alep ont été interrogés à Beyrouth, où ils étaient tous arrivés depuis le début de la guerre civile syrienne. Parmi les 12 élèves, 5 sont actuellement à l'école arménienne à Beyrouth comme ils l'ont été à Alep, et les autres sont des anciens élèves d'écoles arméniennes. Deux enseignants ont aussi participé. Le passage en Syrie étant très dangereux en général, et bien plus pour les étrangers - parfois impossibles pour les Américains - les observations en milieu en Syrie ont été impossibles. Les participants syriens étaient issus des classes ouvrière, moyenne et aisée. Les informations récoltées à partir d'un grand nombre de conversations et de la littérature disponible ont donné une image assez claire de l'école arménienne à Alep, et les récits ne l'ont pas contredit.

Tous les participants ont participé **sous un régime de consentement éclairé** (cf. Dewalt & Dewalt, 2010)**,** même si cela est étranger à la culture des participants du Moyen-Orient, qui acceptaient d'être interrogés, généralement, en se tenant compte du concept des interviews avec des journalistes. Pour un grand nombre de ces participants, la nature publique de leurs récits partagés avec la chercheuse était prise pour acquise, et l'élément de confidentialité était peu

important. Parfois, le fait de demander une signature a provoqué des anxiétés, car une signature semblait correspondre à des démarches plus inquiétantes que de donner une interview publique.

3.4.1 Collecte de documents

Pour établir **le statut de la langue arménienne occidentale** dans les quatre pays, nous avons commencé par une récolte de sources écrites. Il nous intéresse tout d'abord de savoir le statut légal de la langue en France, en Jordanie, au Liban, et en Syrie pendant l'époque récente (mais avant le printemps arabe en Syrie). Les interdictions, les soutiens officieux, et les politiques concernant les langues d'enseignement sont peu documentés pour les pays du Moyen-Orient, et donc chaque recherche préalable a été d'une grande valeur pour comprendre non seulement les politiques linguistiques et éducatives en place, mais aussi les aspects implicites et non-officiels en jeu. Pour nous rendre compte d'une part des écoles arméniennes, de l'état des inscriptions en leur sein, et de leurs programmes éducatifs, et d'autre part de la vitalité relative de la langue dans chaque contexte, nous avons recueilli les informations de rapports publiés et non publiés, de communications personnelles avec un grand nombre d'acteurs dans les différentes communautés, et avec le personnel des écoles respectives. Finalement, nous avons complété ces informations autant que possible en lançant un sondage dans les écoles libanaises, dont une partie des résultats se trouvent à l'annexe 4.

Dans le contexte d'une analyse de discours, deux autres types de documents nous ont intéressés, pour construire l'arrière-plan des interviews et des observations. Nous avons lu des textes exprimant des opinions explicites et implicites dans les journaux de la diaspora arménienne, et un grand nombre de sites web portant sur les écoles arméniennes ou bien sur la transmission identitaire (contre l'exogamie, par exemple). Finalement, les documents **de promotion des écoles arméniennes** au sein de la communauté ont été lus, parfois à l'aide d'un traducteur, comme par exemples les brochures et les sites web.

3.4.2 Interviews en profondeur

> « *Qualitative methods are most useful and powerful when they are used to discover how the respondent sees the world. This objective of the method makes it essential that*

testimony be elicited in as unobtrusive, nondirective manner as possible. » (Brenner, 1985)

Quand la connaissance du chercher et sa capacité à contrôler les éléments de l'étude sont limitées, il est préconisé d'utiliser une méthode d'interview. Les évènements sur lesquels un chercheur pourrait exercer un contrôle sont l'introduction de la variable testée, la présentation des questions, et l'allocation des sujets en groupes à comparer. Mais dans le cas présent, il manque des descriptions claires de la population concernée et donc un échantillon représentatif n'est pas possible à rassembler. Il serait idéal de faire une étude comme celle-ci de façon diachronique, mais dans le contexte d'une thèse doctorale qui pourrait être la première étape d'une étude diachronique, nous avons fait de notre mieux pour **comprendre les variables et les processus reconnus par les participants aujourd'hui et de mémoire récente.**

Ici nous employons la méthode des interviews en profondeur (*the long interview*, McCracken, 1988) pour pouvoir poser des questions ouvertes et laisser les participants répondre de façon libre et détaillée. Nous avons choisi cette approche pour pouvoir maintenir une continuité entre les interviews du début à la fin de l'étude, mais **sans prédéfinir tous les éléments interrogés** de façon trop détaillée.

McCracken (1988: 21) nous avertit: « A*n error here can prevent the capture of the categories and the logic used by the respondent. It can mean that the project ends up 'capturing' nothing more than the investigator's own logic and categories, so that the reminder [sic] of the project takes on a dangerously tautological quality*. »

La puissance des méthodes qualitatives est justement dans leur capacité de **révéler la façon de penser du participant**. Si les questions posées sont trop directes, trop structurées par le chercheur, ce qui ressort sera défini par les catégories attendues. Alors il faut très soigneusement formuler des questions qui ne suggèrent leurs réponses d'aucune façon, mais qui sont en même temps assez structurées pour faire ressortir les bonnes informations. D'où la complexité du développement du questionnaire. Il est vrai que nous avons préparé des catégories de codage pour les réponses auxquelles nous nous attendions, mais la façon de poser les questions a été soigneusement construite pour ne pas orienter les réponses vers les catégories anticipées – ou tout

au moins aussi peu que possible. Il est très important, rappelle McCracken (1988), que le chercheur ne réponde pas aux participants en reformulant leurs idées, même si cette façon d'écouter est valorisée dans la culture générale. Ici, ce comportement est tout à fait contre-productif. Alors, l'auteur a fait attention, autant que possible, de ne pas faire de reformulations. Elle a du préciser ses questions de façon claire et efficace. Les invites, phrases d'encouragement ou sous-questions demandées à la suite de la question principale, ont servi à éliciter des élaborations sur les sujets fondamentaux sans exprimer les attentes de l'intervieweur.

McCracken (1988) documente les multiples disciplines qui ont contribué à la formulation de la méthode de l'interview en profondeur. Il en parle comme d'une tribu dont les membres doivent savoir combiner leurs efforts au lieu de se critiquer et d'être en concurrence. Il y a eu des contributions très importantes aux méthodologies qualitatives de la sociologie, de l'anthropologie, des sciences du marketing, de la psychologie, de l'ethnographie de la sociolinguistique, et des sciences administratives. Ces disciplines ont formé une sorte d'alliance, après les années 1970, autour de leurs approches antipositivistes. Et heureusement, dit-il, le développement de méthodes et d'analyses non-positivistes se poursuit à notre époque. En exprimant son espoir qu'une de ces sciences se présentera comme leader de l'élaboration des méthodes qualitatives et en ce qui concerne l'interview en profondeur, **il dénomme la sociolinguistique comme le domaine le plus apte à profiter** des ressources de cette méthode. La sociolinguistique prend en effet avantage des nuances linguistiques des locuteurs. Cette méthode repose justement sur ces nuances, et peut fournir beaucoup d'informations sur les pratiques linguistiques sociales et les politiques linguistiques ; le présent projet en est un exemple.

Un avantage pour notre approche est le fait que la chercheuse étudie un milieu dont elle ne fait pas partie, dans des sociétés qui ne lui sont pas natives. Il est généralement reconnu (Giampapa, 2012 ; McCracken, 1988 ; Silverman, 2000 ; entre autres) que le fait d'avoir un statut d'« *outsider* » peut permettre au chercheur de croiser des « frontières » sociales plus facilement que ne le pourrait quelqu'un ayant un statut d'« *insider* ». En même temps, un « outsider » risque de ne pas noter des choses importantes, de se trouver face à des membres de la communauté qui se méfient de la recherche, ou de mal comprendre ce qu'on observe. Dans cette étude, les méfiances ont été assez facilement surmontées. Que le contexte soit familier ou non, les

catégories et les interrelations peuvent révéler **des aspects de la situation qui n'ont pas été découverts** par des recherches précédentes. McCracken (1988) recommande par ailleurs qu'une étude qui utilise cette méthode n'inclue qu'un petit nombre de participants, qui ne doivent jamais être des experts (analytiques) de la question, et ne doivent non plus être amis du chercheur. Ces conseils ont été suivis.

En effet, les interviews qui ont été réalisées pendant cette recherche peuvent se décrire selon **trois niveaux de profondeur différents**.

Le type d'interview le moins approfondi passe assez vite, et les participants donnent **des réponses simples et directes**. Leurs réponses aux invites pour des positionnements ou des élaborations sont minimes. Dans ce cas, les réponses peuvent sembler trop simplifiées, mais elles ont toujours aussi semblé sincères. Dans ces cas, l'interprétation des réponses est en tant que rapports simples des perceptions de l'individu. Ces sont des points de comparaison pour les réponses plus élaborées. Par conséquence, le codage a été entièrement refait à plusieurs reprises. Ce type d'interview dure environ 20 à 30 minutes.

Le deuxième type d'interviews se caractérise par un niveau de profondeur moyen, dans lequel un nombre de questions élicitent des réponses d'un ou plusieurs « paragraphes ». Ici, le participant **interprète les questions de sa propre façon et partage ses expériences** avec plaisir, surtout par rapport aux sujets qui sont, selon ses expériences, très compliqués ou chargés d'émotions. Souvent, ces interviews terminent par une conversation (pouvant durer jusqu'à une durée de 30 minutes) sur l'intérêt de la chercheuse au sujet arménien, ses impressions de la communauté, et son background académique et linguistique. Sans exception, les participants qui ont donné ce type d'interviews ont exprimé s'être bien amusés, et de l'avoir trouvé stimulant et passionnant. Parfois les élèves ont pu rallonger les discussions pour éviter de rentrer en classe, mais d'habitude il était clair que le fait de se voir poser de nombreuses questions, d'être écouté pendant un long moment, et d'être perçu comme « expert » par quelqu'un qui vient de l'étranger, qui est bien éduqué et polyglotte, leur a fait un grand plaisir. Les parents qui ont donné ce type d'interviews ont invariablement donné leurs coordonnées pour pouvoir être contactés en cas de besoin. Ils ont presque tous exprimé un sentiment de connexion personnelle avec la chercheuse,

et une grande volonté de l'aider en cas de besoin. Ces interviews durent d'habitude entre 45 et 75 minutes. Dans les interviews en groupe, surtout avec les élèves, chaque participant répond activement pendant ce type d'interview, et d'habitude il n'y a pas grand besoin de facilitation de la discussion. Dans ce type d'interviews, les élèves veulent souvent « expliquer » des pratiques ou des perceptions à la chercheuse, étant donné qu'elle vient de l'extérieur de la communauté. Alors que souvent ces explications étaient répétitives, les convergences et divergences ont été justement les points d'intérêt.

Le troisième type d'interview est **très long et profond, souvent dirigé en effet par le participant**, normalement un parent dans un contexte où d'autres personnes sont présentes. Dans ce type d'interview, une des questions, ou même l'explication du projet de recherche, déclenche la narration d'une variété d'expériences. La chercheuse essaie, de façon aussi naturelle que possible, de diriger la discussion vers tous les sujets ciblés, mais l'emphase est mise sur la compréhension des récits du participant. Souvent, une relation plus proche a été établie entre la chercheuse et le participant dans cette situation, et quelques opinions ont doivent être partagées pour pouvoir maintenir le parcours naturel de la discussion. Ceci est toujours fait soigneusement, et dans le but d'éliciter davantage les représentations du participant. Souvent dans ces cas, des problèmes familiaux ou des conflits personnels sont mentionnés, et des événements spécifiques sont décrits pour illustrer des thèmes généraux. Dans l'emploi des données de ce type d'interviews dans la thèse, la chercheuse a pris soin d'éviter de citer des détails personnels. Pour cette raison, de longs passages sont parfois cités, et dans d'autres cas des extraits découpés apparaissent dans le texte. Ce type d'interview dure souvent plus de deux heures.

A plusieurs reprises au cours des interviews, des participants ont été émus, et parfois ont pleuré. Ceci est arrivé surtout avec les participants féminins, le plus souvent adultes, mais cela est aussi arrivé avec quelques élèves et des participants masculins. Le plus souvent, ceci est arrivé au moment de la discussion du lien entre les politiques linguistiques familiales et la vitalité générale de la langue, ou bien du lien entre la langue et l'identité arménienne. Ces **moments d'émotion** sont principalement arrivés lors d'un sujet que le participant a lui-même introduit ; ce qui démontre l'importance des élaborations menées par le participant. Cependant, il est aussi arrivé qu'un élément du questionnaire amène un participant à raconter des expériences difficiles,

comme par exemple la mort d'un époux ou un épisode difficile de son enfance. D'habitude, quand cela est arrivé, la chercheuse a ralenti ses questions et adouci son approche, permettant de pauses plus longues et des élaborations non élicitées. Une fois que le participant a pu ressentir qu'il était entendu, la chercheuse a poursuivi le reste du questionnaire de façon aussi naturelle que possible. Rarement, elle a ressenti le besoin de présenter ses excuses pour avoir amené un sujet sensible.

A chaque fois que cela est arrivé, **un rapport très positif a été construit** entre la chercheuse et le participant, et le participant a exprimé que l'expérience était très positive pour lui. Il semble que cela souligne le caractère complexe, personnel et intime des questions de la transmission linguistique et du choix de l'école. Les parents ont des sentiments très forts et le grand désir de faire le mieux pour leurs enfants, et ils peuvent ressentir de grandes anxiétés par rapport à la possibilité d'avoir fait un mauvais choix, ou de ne pas avoir pu offrir une éducation idéale à leur enfant. En même temps, les facteurs qui portent sur le choix de la politique linguistique familiale sont un ensemble compliqué de circonstances économiques, sociales, émotionnelles et historiques. Les parents doivent prendre leurs décisions au sein de cadres discursifs plus larges qu'eux, par exemple à l'ombre d'un génocide et en préparation pour la vie dans une économie globale. Ces cadres peuvent être contradictoires, et peuvent varier dans leur degré de pertinence pour chaque famille et à travers le temps.

3.4.3 DEVELOPPEMENT DU QUESTIONNAIRE

La méthode des interviews est supérieure aux questionnaires écrits en ce que le taux de réponses est toujours plus élevé (Schuman & Presser, 1996), et les questions posées à l'oral présentent moins de risques de confusion que l'écrit pour les participants qui n'ont pas un niveau d'éducation formelle très élevé (Dörnyei & Taguchi, 2010). Cependant, la construction du questionnaire est particulièrement difficile dans le cas où le chercheur désire poser plusieurs questions ouvertes. Il faut noter que plusieurs études ont démontré que les petites variations dans la façon dans dont la question est posée peuvent produire de grandes différences dans les réponses (cf. Schuman & Presser, 1996 ; Silverman, 2000). **Une attitude peut être communiquée** par ces différences ou par le changement du contexte, et cela peut provoquer un changement de réponse. Il est vrai que

les interviews coûtent plus cher et prennent beaucoup plus de temps pour la collecte et le codage qu'un questionnaire écrit, mais le fait de pouvoir reformuler une question est importante, comme le démontre Oppenheim (2000 : 83) : il peut y avoir plusieurs façons différentes de comprendre des phrases qui semblent pourtant très banales. Il donne l'exemple de quatre interprétations différentes de la phrase "pendant la dernière semaine..." ("*In the last week...*").

Alors que le questionnaire est considéré comme aléatoire dans beaucoup d'interviews, McCracken (1988) écrit que dans le cadre de l'interview en profondeur, il faut absolument que le chercheur ait préparé celui-ci dans les détails parce que les demandes de cet exercice sont beaucoup trop exigeantes pour débuter sans un questionnaire bien préparé. Le questionnaire aide à assurer que les chercheurs couvrent le même terrain dans le même ordre et avec tous les participants. Selon Oppenheim (2000), un chercheur peut être muni d'un « agenda caché » (*hidden agenda*) : une liste de catégories de réponses auxquelles il s'attend, ou **une liste de sujets qu'il veut aborder**. Dans le cas où un de ses sujets n'est pas abordé par un participant, le chercheur aura préparé des invites pour éliciter des commentaires là-dessus. Nous avons fixé l'ordre des questions pour presque toutes les interviews après quelques expériences qui ont mené à des changements de langage et de séquences. Dans les interviews qui se déroulaient de façon très fluide et menées par le participant, l'intervieweur a attendu un moment auquel elle pouvait mentionner « mes questions » pour reprendre la séquence, pour éviter de couper la parole du participant, mais en même temps permettre qu'une réponse s'écarte de la précédente. Le questionnaire a donc été employé très souvent de la même façon, et comme agenda caché uniquement lors des interviews où le participant avait pris contrôle de la conversation de manière très ferme.

Questions ouvertes

Les défenseurs de l'analyse de discours voient comme problématique la tendance d'autres études à **rendre la variation entre le discours de participants invisible** dans leurs résultats. Cela se passe surtout quand l'étude a une méthodologie quantitative. Dans les expériences faites en laboratoire, par exemple, le chercheur a pour objectif de contraindre les possibles réactions à une situation selon ses hypothèses pour que les contradictions, les réactions ambigües et les non-réponses n'arrivent pas dans ses données. D'autres hypothèses doivent être éliminées, même si cette élimination est souvent inefficace ou controversée (Silverman, 2000).

Une question ouverte est définie comme une question posée sans qu'une réponse soit proposée au participant, et **la réponse du participant est enregistrée entièrement**. Une question fermée, par contre, a une ou plusieurs réponses orales ou écrites ; c'est une question formulée pour encourager un choix entre des réponses limitées (Schuman & Presser, 1996).

Dans la présente étude nous voulons non seulement découvrir l'état des affaires des écoles arméniennes et leurs effets dans les communautés, mais aussi nous voulons **approfondir la compréhension de ce que veut dire « le maintien de la langue** ». Et cela risque de remettre en question les hypothèses formulées au Canada avec les minorités francophones et même l'échelle d'évaluation de l'UNESCO qui déclare les langues « en danger » ou non. La notion du lien entre l'identité et le comportement linguistique n'est pas tenue pour acquise, ni pour autant le lien entre la scolarisation dans une école arménienne et le comportement linguistique. Les effets des politiques linguistiques éducatives seront considérés comme une variable dans l'analyse, que celles-ci soient mentionnées de façon directe ou indirecte par les participants, mais leurs niveaux de conscience des politiques et de leurs effets sont des objets d'intérêt. Pour toutes ces raisons, les questions fermées ne nous ont pas servi dans cette étude, bien que le degré d'élaboration des réponses fût minime pour quelques participants.

INVITES A LA SUITE

En parlant des interviews en profondeur, McCracken (1988 : 65) écrit des questions et des réponses : « *Here, nothing is standard* ». Le chercheur ne peut pas prédire les réponses exactes de chaque participant, et ne veut pas le contraindre. La demande de cette méthode est **d'écouter profondément, et comprendre profondément ce qui est dit,** mais sans trop diriger les réponses. « *Depth interviewers must, as the saying goes, 'listen with the third ear'* » (McCracken, 1988 : 66). Il faut écouter pour entendre ce qui est dit, mais aussi ce qui n'est pas dit, ce qui est évité ou ignoré, pour mieux contextualiser les énoncés de chaque participant. Cette tache exigeante oblige le chercheur à inviter le participant souvent à continuer son discours, ou à élaborer sur un point. Son défi est de faire cela sans s'engager dans la pratique la plus valorisée dans beaucoup de sociétés : l'écoute active. Cette pratique est problématique parce qu'elle comprend souvent le fait de reformuler les idées entendues avec les mots du chercheur, et ceci est

difficile à faire sans laisser échapper le moindre indice de jugement. Le chercheur ne peut pas faire sentir au participant qu'il y a du jugement parce qu'il doit créer

> « *an atmosphere which is sufficiently uncritical for the respondent to come out with seemingly irrational ideas, hatreds or misconceptions* » (McCracken, 1988 : 66).

L'approche de cette étude a bien produit des réponses controversées et contradictoires, qui sont exposées dans le chapitre 4. Au premier plan, les invites non-verbales ont été employées, et ensuite les petits bruits qui signalent une écoute attentive (Oppenheim, 2000). Mais pour éliciter plus d'informations ou pour demander des clarifications d'une idée, **le langage a été soigneusement considéré** pour être aussi clair et neutre que possible, et ce dans les quatre langues de l'étude.

TRADUCTION DU QUESTIONNAIRE

Puisque plusieurs études ont démontré que la langue dans laquelle les questions sont posées influence les attitudes exprimées par les participants – et donc leur discours (cf. Bond & Yang, 1982 ; Dörnyei & Taguchi, 2010), nous avons fait un effort pour limiter cet effet. Toutes les questions du questionnaire ont été **écrites à l'avance en français, en anglais et en arabe**. Au début de chaque interview, la chercheuse a donné le choix de la langue de l'interview au participant, et les réponses ont été enregistrées, codées avec la langue originale, et traduites en français lorsqu'il s'agissait de réponses en arabe ou en arménien.

3.4.4 CODAGE ET ANALYSE

Pour comprendre les données qualitatives mises en évidence par les questions ouvertes, une méthode qui s'appelle la grosse catégorisation a été employée. Les types de réponses attestées ont été résumés, et classés dans des catégories. **Les codes employés ont été révisés à maintes reprises**, selon les degrés de nuance attestés, et les relations entre les discours qui apparaissaient au cours de l'étude. Chaque transcription a été codée avec les types de discours attestés, et puis chaque type de discours a été revu et organisé de façon plus détaillée avant la rédaction des résultats.

Il existe quand même un danger que nous ne sélectionnons que les passages qui soutiennent ses hypothèses, peut-être en nous disant que ces sont les passages les plus pertinents. **Une approche de focalisation sur la variété** a donc été adoptée, pour essayer consciemment d'identifier les exceptions et les nuances pertinentes à chaque thème identifié.

3.4.5 Observations en milieu

L'observation en milieu scolaire permet d'accéder simultanément aux pratiques de transmission entre les générations des enseignants et des élèves, ainsi qu'aux interactions entre élèves en cours et dans les espaces de la cour, du gymnase, des couloirs, etc. Il existe bien de cadres méthodologiques pour décrire les dynamiques d'une classe, et surtout pour analyser l'emploi de la langue (cf. Roux, 1982). Chaque système se caractérise par sa propre façon de gérer la segmentation des données, le filtrage, le codage et par le but qui définit sa réduction finale des données (Dessus, 2007). Nous nous sommes concentrés ici sur les aspects de la transmission linguistique qui sont, selon les recherches disponibles, les plus liés à la vitalité de la langue ; c'est-à-dire **le langage productif et les sentiments d'appropriation** (la confiance en soi, l'appartenance, l'agentivité) qui sont cultivés et associés à la langue en vertu de leur occurrence dans les cours d'arménien. Nous avons adopté le cadre le plus connu et respecté pour ce type d'analyse, celui développé par Flanders dans les années 1950, qui s'appelle les *Flanders Interaction Analysis Categories*, ou la grille FIAC (cf. Dessus, 2007). Cette méthode a été développée pour la quantification du degré de directivité de l'enseignement, c'est-à-dire le degré auquel l'enseignant domine la parole, et le degré auquel les élèves peuvent participer oralement et peuvent diriger la discussion. Ces sont des aspects corrélés avec les attitudes et les niveaux de compétences acquises, selon la théorie du « climat socio-émotionnel » (Hager, 1974 ; Kalu, 2008; Wïthall, 1949). En appliquant une modification du cadre de Flanders en 1974, Hager a trouvé que les enseignants (au niveau universitaire) qui étaient perçus comme les plus efficaces passaient le plus de temps dans leurs cours à utiliser et développer les idées apportées par les apprenants, et le taux de participation initiée par les apprenants était le plus haut. L'atmosphère des classes de ces enseignants était remarquablement différente des autres et caractérisée par un taux de participation orale beaucoup plus élevé qu'il ne l'était dans d'autres classes ; les apprenants se sentaient moins souvent critiqués, et plus encouragés à poser des questions.

Dans la méthode de Flanders (1965), la segmentation se fait sur la base du temps – **le chercheur note le type d'interaction** tous les 3 secondes- le filtrage se fait par type de parole de l'enseignant ou des élèves selon une liste restreinte de catégories possibles ; le codage se fait par la notation puis le traitement des signes pour chaque catégorie d'interaction, et l'objectif de la réduction de données est de déterminer à quel point l'enseignant dirige la parole en classe (Coulthard, 1974). Nous n'avons pas poursuivi les étapes complexes d'analyse quantitative proposée par Flanders (1965), car ces étapes prennent beaucoup de temps, sont difficiles à compléter, et donnent finalement un pourcentage qui n'est pas nécessairement très utile pour nos objectifs. La vue produite de la classe est très limitée à partir des résultats quantitatifs, et plusieurs éléments qui nous intéressent ne sont pas exprimés dans de tels résultats. Nous avons préféré alors combiner ce cadre avec des éléments dénommés par Cicurel (2002) qui élargissent les types de participation des élèves pouvant être documentés, et avec les inventaires de registres de la langue (Biber, 1994 ; Joos, 1961), car la vitalité de celle-ci est affectée par le maintien de la variété de ses registres.

Dans son introduction à un ensemble de chapitres discutant de l'ethnographie dans les salles de classe, Kenner (2012) remarque que ce qui est plus frappant par rapport aux voix des étudiants c'est qu'elles sont rarement entendues. Du coup, il y a une discussion courante dans le domaine de la recherche sur la didactique des langues, qui concerne les problèmes de traduction entre les études scientifiques de la pédagogie, les politiques et ceux qui les gèrent, et les praticiens. Il y a souvent une lacune de communication entre les enseignants, les politiciens et les chercheurs, et les politiciens adoptent souvent des discours contradictoires et incohérents (cf. Anderson, Kenner & Gregory, 2008). Nous n'allons pas **discuter des salles de classes sans la participation des élèves et des enseignants**, et sans passer du temps dans des salles de classes. Il est reconnu que l'ensemble de pressions sociales, économiques, gouvernementales, pédagogiques, cognitives, et pratiques au niveau des ressources est complexe, et que les réponses quotidiennes à ces pressions sont variées, et donc nous voulons comprendre les pratiques qui seront recontextualisées par le discours. C'est pour ces raisons que nous avons voulu enrichir le cadre de Flanders (1965) pour pouvoir donner plus de sens aux observations des interactions entre les élèves et leurs pairs, et entre les élèves et les enseignants.

Un des buts de l'observation des interactions spontanées c'est qu'elles peuvent révéler des enjeux qu'on n'avait pas imaginé. Il sera au-delà de notre capacité d'évaluer indépendamment les compétences linguistiques des élèves dans les quatre langues concernées, mais la langue qui est parlée, les moments auxquels elle est parlée et pour quels objectifs elle est utilisée, font partie de nos analyses. **Les comportements linguistiques à l'école** sont à la base de la compréhension du modèle de bilinguisme employé par l'école, et donc des politiques linguistiques éducatives institutionnelles et gouvernementales dans leurs aspects explicites et implicites. Mieux encore, les pratiques de codeswitching et les réponses aux usages de différentes langues sont des enjeux qui influencent la vitalité subjective et donc qui peuvent mener à des comportements de maintien ou de *shift*, d'après le cadre de la VE (Allard & Landry, 1992). Pour ces raisons, nous avons aussi noté l'emploi de la langue arménienne, le contenu et contexte du contenu de chaque leçon, les approches à la correction d'erreurs, et quelques autres éléments qui peuvent enrichir notre compréhension de l'atmosphère du programme observé.

Par ailleurs, Cressy (2012) a démontré que les écoles sont souvent le lieu d'interactions très significatives pour comprendre les questions d'identité et les sens sociaux attribués à la transmission linguistique et culturelle. Dans son étude, l'acquisition d'une langue d'origine par les élèves n'avait pas les mêmes motifs que ceux de l'enseignement et de la transmission de la langue par les adultes. Pour pouvoir comprendre la place des écoles dans une chaine multi générationnelle, il faut observer **la nature de la participation des jeunes**, et non se contenter de savoir qu'ils participent. Même au niveau linguistique, Leung (2012) nous rappelle que les registres de la langue parlée dans les écoles ne doivent pas toujours être du cadre formel, mais sont souvent variés. Cette variation est un composant crucial dans l'éducation d'un locuteur à haute compétence, mais elle peut être soumise à des défis pédagogiques ou structurels, et elle n'est pas garantie par la classification d'une école comme « arménienne ».

Cicurel (2002 : 20) remarque,

> « Il suffit d'entrer dans une classe pour le constater, en voyant la disposition de l'espace ou le déroulement interactionnel et ses routines : apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. »

Que la langue soit la première des élèves, ou une deuxième langue, il nous intéresse quels aspects de la langue sont valorisés dans les cours, quelles pratiques sont encouragées et découragées, et quels contextes ethnoculturels sont proposés aux élèves pour justifier l'acquisition de la langue. Pour analyser de telles questions nous avons aussi appliqué le cadre modifié décrit plus haut à **des enregistrements vidéo de cours d'arménien dans deux écoles**, l'une en France et l'autre au Liban. Les résultats sont donnés dans la section 4.5 et les transcriptions dans l'annexe 7.

Plusieurs critiques qui ont été apportées à l'analyse d'interaction et en particulier au cadre de Flanders (1965) sont que le biais du chercheur est présent dans le codage des informations de source, et donc caché du public de l'étude ; que la représentation de la parole des élèves est trop générale (initiations et réponses sont les seules catégories) ; et que son emploi original ne prenait en compte que quelques minutes d'un cours (parfois moins de 15 minutes), et risquait de ne pas donner des résultats représentatifs. **Nous avons donc essayé de répondre à ces préoccupations** par l'enregistrement par vidéo de plusieurs cours, pour que l'observateur puisse les revoir plusieurs fois, par l'ajout de plusieurs catégories pour classer les énoncés des élèves, et par l'observation de séances entières dans plusieurs classes.

3.4.6 NOTES SUR LES LANGUES EMPLOYEES DANS LE PROJET

Tous les participants à ce projet, à l'exception d'un petit nombre de parents français, sont au moins bilingues, et **la plupart peuvent communiquer couramment en au moins trois langues**. Bien des élèves dans les écoles arméniennes de Beyrouth ont rapporté une capacité de comprendre les conversations en cinq ou six langues. Au début de ce projet, l'auteur de cette thèse ne connaissait pas l'arménien, mais à la fin de celui-ci elle était capable de tenir des conversations sur une large gamme de sujets, malgré ses fautes habituelles de grammaire. Par contre, elle maitrise l'anglais, le français et l'arabe, et tous les participants sans exception parlent au moins une de ces langues couramment, car l'arménien occidental n'est nulle part véhiculaire dans tous les domaines de la vie. Il n'y avait donc aucun obstacle à la communication, mais l'acquisition de l'arménien par l'auteur de la thèse a facilité les observations en cours, lui a permis de maintenir l'atmosphère quasi-immersive des cours d'arménien qu'elle a visité, et a permis à certains participants, surtout des maitresses âgées travaillant dans les écoles

arméniennes de Beyrouth, de s'exprimer en arménien quand cela était leur forte préférence. Ces participants maitrisaient l'arabe parlé, mais évitaient son usage dès que l'emploi de l'arménien était possible. Avec tous les participants sauf les parents français, les différentes possibilités de langue parlée au cours de l'interview ont été expliquées au début de chaque entretien. Seul un parent en France a préféré parler en anglais (une mère née aux États-Unis), mais une grande majorité des participants du Moyen-Orient a préféré parler en anglais. Pour maintenir la fidélité des citations autant que possible, les extraits de ces interviews sont cités ici en anglais. Dans le cas où des mots arabes ou arméniens ont été employés, ces mots ont été traduits. Pour des raisons pratiques liées au public de cette thèse, les citations en arabe ou qui contiennent un grand nombre de mots en arabe sont traduits vers le français, et une transcription de l'arabe dialectal original apparait en note de bas de page. Les autres extraits qui apparaissent en français sont les transcriptions originales ; ceux-ci viennent surtout des participants en France et scolarisés dans des écoles francophones à Beyrouth.

L'auteur de la présente thèse parle un arabe jordanien/palestinien, mais sa compréhension du parler libanais est presque totale, et les transcriptions anonymes ont été relues par un locuteur natif d'arabe libanais. La transcription de ces citations en lettres latines a aussi été faite selon les prononciations standard de Beyrouth, même quand le participant était jordanien ou syrien, pour préserver la cohérence des transcriptions arabes. La littérature des différents domaines engagés dans cette thèse est plus développée en anglais que dans d'autres langues, et les bases théoriques et méthodologiques ont été formulées à partir des études de Master de l'auteur, qui ont été faites à Londres (SOAS). Un grand nombre des références scientifiques figurent donc dans la tradition anglo-saxonne, et les citations de celles-ci ne sont pas non plus traduites, pour **des raisons de fidélité et de cohérence dans le texte.**

3.4.7 METADONNEES ET CODAGE DES CITATIONS

Un détail intéressant concerne la question de **la récolte des métadonnées**. McCracken (1988) croit que la mise vers le début d'interview de cette tâche aide à mettre les participants à l'aise, tandis qu'Oppenheim (2000) soutient qu'il ne faut la faire qu'à la fin de la rencontre pour ne pas donner la sensation au participant qu'il est dans une salle d'interrogatoire. Dans le présent contexte, il y a une habitude culturelle à poser plusieurs questions personnelles au début d'une

rencontre, surtout avec un étranger ; les questions du statut familial, des origines ethniques et de la profession sont souvent posées afin d'établir un rapport personnel. Pour cette raison, la plupart des questions biographiques ont été posées au début des interviews, tout en respectant les tabous locaux (âge - surtout des femmes, religion au Liban, questions directes sur la classe sociale). Au début des interviews, les participants se sont vus demander leurs noms, leurs âges s'ils étaient élèves, le quartier dans lequel ils habitaient, l'école où ils avaient étudié s'ils étaient anciens élèves ou parents, et leur profession ou les professions de leurs parents. Ensuite, ils ont rempli des formulaires pour déclarer leurs compétences linguistiques (ressenties), et leurs pratiques habituelles des différentes langues qu'ils connaissaient. C'était d'habitude à ce moment que les participants qui n'étaient pas originaires du pays où se faisait l'interview déclaraient cette information. Lors de la présentation des résultats dans cette thèse, les participants sont cités par leur code de participant, sauf quelques individus qui sont cités en profondeur et dont l'identité doit être présentée en détails. La première lettre du code signifie le pays où le participant habite, la deuxième lettre signifie la catégorie de participants, la troisième signifie la sous-catégorie, et le chiffre a été donné selon l'ordre de la réalisation des interviews.[11]

3.5 Defis methodologiques rencontres

L'échantillon, pour les raisons que nous avons expliquées, **n'est pas censé être représentatif,** ni des Arméniens au Moyen-Orient ou en France, ni des communautés aux langues minoritaires/en danger plus généralement. Chaque contexte est particulier, et il y a un facteur de volonté, ce qui peut toujours mener à une tendance pour ou contre le maintien de la langue. Dans le présent cas, l'échantillon est axé sur les personnes les plus susceptibles de pratiquer la langue de façon intensive, mais en même temps, de croire que la langue est menacée et que les compétences en arménien sont en déclin. Ces sont aussi des personnes plus susceptibles d'être fidèles aux écoles arméniennes, et d'exprimer une définition de l'identité arménienne plus étroite et exigeante (en termes de compétences linguistiques, liens sociaux, participation aux institutions, et idéologies).

La mention de vitalité de la langue dans la description de l'étude a inspiré **des inquiétudes pour certains participants**. Surtout, certains responsables d'école ont posé un grand nombre de questions avant de permettre une visite, et une école en particulier a répondu à plusieurs

[11] Par exemple, LPNE1 signifie un parent (P), libanais (L), non-inscrit (NE).

demandes pour une semaine d'observations par une permission pour une visite de deux heures seulement, et ce sans explication. Alors que la majorité d'enseignants ont réagi très peu ou pas du tout à l'arrivée de la chercheuse, et semblent avoir continué leurs cours de façon normale, d'autres ont arrêté leurs leçons, parlé de leur classe directement à la chercheuse, et invité les élèves à lui poser des questions. D'autres ont présenté des excuses pour les compétences de leurs élèves en arménien. Pendant la visite de deux heures qui a été permise par l'école mentionnée, l'enseignant, à la demande du directeur, a repoussé la leçon planifiée, car il s'agissait d'une leçon de lecture de textes en arménien, et l'a remplacée par une discussion sur le fait de maintenir l'identité arménienne après la sortie du quartier arménien ou du pays pour émigration. (Il est intéressant de remarquer qu'une discussion idéologique provoque moins d'inquiétude qu'une démonstration éventuelle des compétences en lecture des élèves.) Quelques participants ont hésité à engager la discussion avec la chercheuse lorsqu'ils ont entendu les mots « langues en danger » dans le récit des qualifications de la chercheuse, mais se sont remis à une interaction vive dès qu'ils ont entendu des remarques critiquant cette classification pour l'arménien au Liban.

Les écoles sont toutes gérées de façon très centralisée et hiérarchique, et ce sont donc les responsables d'école, souvent les directeurs, qui ont permis les observations, et parfois sans prévenir ou sans explication entière aux enseignants concernant l'objectif des observations et la façon dont il leur fallait réagir. Les responsables ont aussi mis la chercheuse en contact avec des parents et des élèves pour conduire les interviews. Ils ont été choisi, donc, selon **la compréhension du responsable à propos de l'étude**, qui n'était parfois pas exactement la même que celle que la chercheuse avait essayé de transmettre. Il semble que les directeurs d'écoles ont systématiquement choisi les meilleurs élèves ; parfois ils ont voulu que ce soit ceux qui parlent le mieux l'anglais, ou bien qui sont les plus éloquents en arménien, bien que les interviews n'étaient pas en arménien.

Nous n'avons pas eu connaissance **de cas de refus de participation** au sein des écoles, à part les hésitations dont nous avons parlé. Deux écoles quotidiennes en France ont été contactée à maintes reprises sur les numéros de téléphone et adresses mails trouvées sur leurs sites web, mais sans réponse de leur part. En Jordanie, pendant ses deux visites, la chercheuse n'a pas réussi à

entrer en contact avec la deuxième association culturelle arménienne à Amman, et ses portes étaient fermées lors qu'elle a voulu s'y rendre.

Au Liban, **deux terrains très intéressants ont été approchés à maintes reprises, sans réussite**. Une association culturelle qui offre des cours d'arménien hebdomadaires a été visitée, et l'enseignant rencontré. Lors de cette rencontre, une observation a été approuvée en principe par l'enseignant, à condition que la directrice de l'association donne sa permission. Plusieurs mails et quelques appels n'ont pas eu de réponse, ni de l'enseignant ni de la directrice, après la rencontre initiale.

Il existe **une école particulièrement intéressante à Beyrouth**, qui est une école non-arménienne dont une moitié des élèves sont arméniens, selon un grand nombre de parents inscrits dans cette école. Cette école est souvent dénommée comme compétiteur de premier plan pour les écoles arméniennes, et le plus grand nombre de parents non-inscrits dans des écoles arméniennes interrogés avaient choisi cette école. Lors d'un premier contact par mail, le directeur a exprimé sa volonté de participer à l'étude. Mais plusieurs mails et appels n'ont pas reçu de réponse. Une étude subséquente des dynamiques de l'attractivité de cette école serait intéressante à faire.

Parce que nous avons commencé au sein des écoles arméniennes, il a été plus facile de trouver des participants qui sont engagés avec l'école et le maintien ethnolinguistique. Le recours possible est la recherche de façon consciente des cas plus éloignés du réseau initial, et des cas particulièrement différents. Cette méthode d'échantillonnage théorique (Oppenheim, 2000 ; Silverman, 2000) produit une étude transversale des pratiques. Alors, un avantage de notre approche "roulante" concernant le choix des personnes et des écoles participantes est qu'elle nous permet de **manier le profil de nos participants pendant le déroulement du travail de terrain** (Silverman, 2000). Ainsi, la cohérence de caractéristiques sera plus probablement le résultat d'une tendance dans le monde réel que d'une faiblesse dans nos démarches. L'établissement des comportements actuels et la compréhension des fonctions sociales et linguistiques des écoles rendront plus pratiques des études futures à plus grande échelle, pour lesquelles une gamme plus diverse de méthodologies sera possible.

CH. 4 : RESULTATS

4.1 L'ECOLE ARMENIENNE A BEYROUTH

4.1.1 LE CONTEXTE LIBANAIS

La République du Liban se situe à l'extrême-est de la mer méditerranée, entre la Turquie, la Jordanie et l'Israël. Jusqu'en 1920 partie de l'ouest de la Syrie, le Liban ne mesure que 10 452 kilomètres carrés, avec 192 km de côte. La moitié du terrain est situé dans des montagnes, mais la ville capitale de Beyrouth se trouve à bord de la mer. Depuis 1943 le pays n'a pas eu de recensement officiel (Tabar, 2005). Le nombre de résidents permanents a été rapporté en 2008 à 3 759 136 (LIC, 2013), mais la plupart des habitants de nationalité non-libanaise n'y sont pas comptés. Du fait de la loi libanaise, il existe des résidents du Liban qui y sont nés, ou même dont les parents sont nés dans le pays, qui n'ont pas le droit à la citoyenneté. En outre, la crise syrienne a récemment fait entrer dans le petit pays plus d'un million de refugiés, sans compter les Syriens qui ne sont pas enregistrés en tant que refugiés (Daily Star, 3.4.2014).

Le Liban est connu pour sa diversité structurée qui s'organise sur trois plans interreliés, mais distincts. Ces trois plans sont constitués des communautés religieuses, confessionnelles, et ethniques. Les Arméniens, par exemple, sont des Chrétiens, et leur identité commune est ethnique, mais ils appartiennent à plusieurs confessions différentes au sein de la communauté chrétienne. Au moment de l'indépendance du mandat français en 1943, un système gouvernemental assez unique a été établi dans le nouveaux pays. Parmi la population, qui est majoritairement soit chrétienne soit musulmane, le gouvernement reconnait 17 confessions/ethnicités. Tout citoyen doit appartenir à l'une d'entre elles. L'identité confessionnelle, comme la nationalité, est strictement patrilinéaire. Chaque communauté est gouvernée par des lois et des tribunaux confessionnels, et le statut de l'individu envers l'État ne peut échapper à cette catégorisation. Il n'existe pas de mariage civil, et les couples mixtes vont souvent à l'étranger pour se marier. La représentation politique est également organisée autour des communautés, chacune d'entre elles ayant un certain nombre de représentants dans le gouvernement nationale et l'assemblée nationale, selon une certaine interprétation des proportions de la population en 1972 (cf. Avsharian, 2009). Les trois partis politiques de la

diaspora arménienne sont officiellement actifs dans le payset, selon la Constitution, l'un des ministres doit être arménien.

En 1915, au moment du génocide des Arméniens dans l'Empire ottoman, le Liban se trouvait dans la périphérie sud-centrale de l'Empire. Selon Kaiser (2009), le Liban est tombé hors de la zone majoritairement turque, ce qui fait que ses territoires n'ont pas fait partie de la politique de nettoyage ethnique des Jeunes Turcs. Pour cette raison, et parce qu'il n'y avait pas de communautés arméniennes denses dans cette région, aucun massacre n'eut lieu. Par contre, le Liban et la Syrie ont été les destinations des migrations forcées des Arméniens, et entre 20 et 30 pour cent de la population du Mont Liban est morte de la famine à la même époque. La séparation du Liban a été initiée par une assemblée de leaders maronites en 1920, et la relation entre les Chrétiens du Liban et les autorités françaises était particulièrement proche. Alors que les efforts pour diviser la Grande Syrie selon les confessions n'ont pas eu de grand succès pour les Français, les Maronites du Liban étaient l'exception dans leur accueil enthousiaste de la partition (Fildis, 2011). Le communautarisme et la distribution inégale des ressources selon les communautés sont donc devenus des éléments fondateurs de l'État libanais.

Les réfugiés arméniens du génocide se sont installés pour la plupart dans des camps de réfugiés à l'est de Beyrouth, et dans le village d'Anjar près de la frontière syrienne. Les camps de réfugiés ont été les lieux de formation de plusieurs unions compatriotiques organisées autour des villages natals des Arméniens rescapés. Avec les années, ces unions se sont organisées pour rassembler les fonds nécessaires pour établir des résidences permanentes et transformer certains quartiers en colonies arméniennes fixes. De même, les associations, partis politiques et communautés confessionnelles arméniennes ont bâti des églises, des écoles et des centres d'activité sociale et culturelle. Ainsi, la vie communautaire est venue animer et dominer les quartiers arméniens.

Figure 6: Extraits de représentations des quartiers arméniens de Beyrouth (Hediger & Lukic, 2009 : 163)

En 1958, et encore entre 1975 et 1990, le Liban a été déchiré par une guerre civile, dans laquelle les alliances et les inimitiés étaient très complexes – à la fois communautaires mais aussi à travers les lignes religieuses et ethniques. Les trois partis politiques des Arméniens ont déclaré leur « neutralité positive » dès 1975 (cf. Geukjian, 2007), mais quelques violences ont eu lieu malgré tout. L'économie libanaise étant extrêmement libérale, le rétablissement économique après la guerre civile n'a pas été très efficace, et le gouvernement ne contrôle que marginalement les secteurs économiques du pays. Les faiblesses de l'infrastructure, de l'approvisionnement en eau et électricité, et les nombreux besoins restants de reconstruction, ainsi que l'instabilité politique continue dans le pays et en Syrie, perpétuent les énormes difficultés économiques (cf. MOF, 2013). La pauvreté concerne même les personnes qui travaillent (cf. UNDP, 2004) et le taux d'écart de richesse est le troisième au monde (Shorrocks, Davies & Lluberas, 2013). Le revenu moyen des ménages au Liban est à 13 000 dollars par an (Byblos Bank, 2014) et l'économie est dominée par les services et, dans une moindre mesure, le tourisme. Récemment, une guerre a

éclaté avec Israël en 2006, et l'État libanais, ainsi que la milice/parti politique du Hezbollah, sont engagés contre Daech (« l'État islamique »). Les explosions et les attaques contre des localités libanaises sont assez régulières, même si la vie quotidienne continue, surtout dans la capitale Beyrouth.

Selon K. Al-Jammal (2005 : 10) ;

> « L'ensemble de ces groupements divers forme précisément cette société qui fait l'originalité ou la spécificité du pays dans le domaine des institutions politiques et administratives. Au Liban, chaque « muwâtin » (« citoyen ») est ténu d'adhérer à la confession de sa naissance (ou de son choix). Le Libanais est fortement attaché à sa communauté. La citoyenneté est précaire, concurrencée par la force du lien communautaire (religieux ou même confessionnel). Le Libanais est, d'abord, le « muwâtin » de sa propre communauté avant d'être celui de son État. »

Le même auteur, en parlant de la culture des institutions bureaucratiques libanaises, qui sont gérées surtout par la tradition et les liens sociaux et communautaires, écrit : « L'efficacité ne doit pas gêner la convivialité. » (Al-Jammal, 2005 : 220)

La fameuse faiblesse de l'État libanais laisse les populations minoritaires se défendre par leurs propres moyens. Cependant, elle leur permet dans le même temps de s'organiser librement pour ce faire. L'aménagement de leur maintien ethnolinguistique est également à leur charge (Migliorino, 2009). L'autonomie culturelle, le contrôle des institutions, et le pouvoir de les adapter aux réalités des membres de la communauté sont donc plus larges que dans la majorité des pays du monde (cf. Landry, Allard & Deveau, 2007). De plus, le manque total de discours sur l'identité nationale et l'absence d'efforts d'homogénéisation, permettent le maintien d'une identité ethnique sans conflit direct avec l'identité du pays, surtout liée au fait d'être né et élevé dans la société, ainsi que des expériences concrètes qui en découlent.

Le Liban est unique parmi les pays arabes car son peuple se déplace en grand nombre vers l'étranger depuis très longtemps. Les Libanais se trouvent sur tous les continents habités, et les familles sont intégrées dans les sociétés des pays concernés depuis plusieurs générations. On

estime que la diaspora libanaise comprend entre 15 et 20 millions de personnes (Hourani, 2007) alors que la population vivant dans le pays n'est que de 4,5 millions. A cause des facteurs politiques et économiques, les migrations venant du Liban ont commencé de façon significative en 1840. Entre 1975 et 1989, pendant la guerre civile, 40% de la population a quitté le pays. Néanmoins, les migrations ne se sont pas arrêtées après la fin de la guerre (Tabar, 2005). Pendant la première moitié de la guerre, les Chrétiens ont quitté le pays en nombre disproportionné, mais à la fin de la guerre, c'était plutôt le cas des Musulmans. Selon un rapport du Lebanese Information Center (LIC, 2013) entre les années 1992 et 2011, les Chrétiens ont continué à émigrer avec un taux légèrement plus élevé que leur proportion dans la population qui est maintenant estimée à 34%. 45% des familles libanaises ont au moins un membre à l'étranger, et cela ne prend pas en compte les familles sans membres restants au Liban (Tabar, 2005).

L'arabe est la langue officielle du Liban, mais le français a un usage très répandu depuis longtemps. Traditionnellement, le français est enseigné comme deuxième langue dans toutes les écoles, privées et publiques, depuis l'école primaire. Les écoles libanaises enseignent en langue étrangère depuis l'arrivée des missionnaires français et anglais au 17ème siècle. Pendant le mandat français, les écoles n'ont pas été autorisées à enseigner exclusivement l'arabe et l'anglais. Le français est donc resté enseigné partout. Longtemps après, le français était considéré comme une langue utilisée dans la vie quotidienne et l'anglais comme une langue étrangère (Bacha & Bahous, 2011). Mais les évolutions de la mondialisation pendant le vingtième siècle ont rendu l'anglais nécessaire pour beaucoup de gens tandis que l'arrivée des médias interactifs et internationaux permet aujourd'hui l'acquisition de l'anglais sans nécessiter un enseignement formel (Diab, 2006). Depuis une décision officielle en 1994 (cf. Bacha & Bahous, 2011), toute école au Liban est autorisée à enseigner tout sujet académique dans une langue « étrangère » de son choix. Pour les Arméniens, ceci donne le droit d'enseigner dans leur langue d'origine, mais dans la réalité le degré auquel les écoles arméniennes le font est restreint.

Toute école au Liban peut être classée comme une école soit « anglophone » soit « francophone », ce qui fait référence à la deuxième langue de l'école, souvent la langue principale de l'instruction, et aussi au modèle du système scolaire suivi. Les écoles privées emploient souvent des manuels scolaires issus des pays anglophones ou francophones, et donnent

souvent tous leurs cours dans la langue étrangère, sauf les cours de langue arabe, et les trois cours dont les examens officiels ne peuvent être passés qu'en langue arabe : l'histoire (du Liban, souvent d'autres cours d'histoire (l'histoire d'autres pays) sont donnés en langue étrangère), la géographie, et l'éducation civique. Les sujets scolaires qui sont enseignés en arabe sont censés être enseignés en arabe standard (*fusḥa* ou *naḥawe*), mais les enseignants arrivent rarement à parler exclusivement cette variante de la langue. De plus, les élèves sont rarement capables de s'exprimer sans s'appuyer sur leur variante maternelle (cf. Shaaban, 1997). Tous les matériaux écrits sont exclusivement en arabe standard et tous les examens nationaux emploient seulement cette variante. Dans les écoles anglophones, le français est enseigné comme troisième langue à l'école secondaire, et inversement dans les écoles francophones. Il est toujours vrai que le français est plus populaire chez les Chrétiens alors que l'anglais a été plus souvent adopté par les Musulmans (en partie par opposition à la dominance française/chrétienne). Mais ces divisions ne sont pas absolues et la popularité de l'anglais à travers les domaines de la société libanaise augmente rapidement. Les universités les plus prestigieuses n'enseignent qu'en anglais, ce qui est le cas de l'université « arménienne » Haigazian University qui d'ailleurs suit le système universitaire américain. Néanmoins, les parents ont une forte tendance à vouloir que leurs enfants apprennent dans une école du même système que celle qu'ils ont fréquentée, et dans la même deuxième langue (Diab, 2006).

Hors des murs de l'école, l'emploi des langues se complique encore et prend encore plus de charge affective. Les capacités plurilingues sont chargées de distinctions socio-économiques, jusqu'au point où l'on trouve des populations très aisées dont les jeunes, même ceux qui ont grandi dans le pays arabophone, ne maitrisent que l'anglais et le français, tandis que des populations pauvres (bien plus nombreuses) dont les jeunes, même ceux qui ont accès aux télévisions et aux téléphones portables, ne maitrisent que l'arabe. En général, en ce qui concerne la société beyrouthine, l'emploi de l'anglais est très répandu, dans ses formes mélangés avec l'arabe, communicative mais basique pour parler avec des étrangers, et quasi-native (Annous, 2011 ; Melchers & Shaw, 2013 ; Saba 'Ayon, 2013 ; Smaily-Hajjar, 1996) par des jeunes éduqués. Le français est employé dans les mêmes formes par ceux qui sont scolarisés en français, mais l'emploi du français hors d'un cercle social francophone est beaucoup plus souvent perçu comme un comportement « snob ». Il y a même des jeunes adultes scolarisés en français qui sont

plus à l'aise en anglais à la fin de leurs années universitaires et qui évitent de parler le français par la suite. Ce dernier phénomène n'a rien de communautaire, mais il est plutôt lié au grand nombre d'expériences sociolinguistiques qui projetteront l'anglais dans un rôle plus informel, plus malléable par l'individu, plus lié aux domaines de progrès et d'innovation que le français. Les contacts avec les étrangers se font surtout en anglais. Même les français qui viennent visiter Beyrouth sont obligés d'employer l'anglais quotidiennement alors qu'on peut vivre facilement en connaissant seulement quelques phrases en arabe. Tout cela n'empêche pas que dans les milieux des classes moyennes et populaires, l'arabe reste la langue véhiculaire et la langue des interactions sociales, c'est pourquoi la plupart des Libanais – de tout niveau social –parlent toujours en arabe, sauf en cas de besoin. L'arabe reste clairement la langue du gouvernement. En outre, les jeunes libanais ont récemment tendance à valoriser la langue arabe dans les projets artistiques et dans les interactions en milieux « modernes » pour lutter contre son déclin (cf. Shaaban & Ghaith, 2002).

Ici, « l'arabe » signifie le dialecte libanais, une variante de l'arabe levantin. Il s'agit d'un ensemble de dialectes parlés en Syrie, en Jordanie, en Palestine (y inclus l'État d'Israël) et par les populations arabophones en Turquie. Les dialectes de l'arabe n'ont pas d'orthographe ni de grammaire standardisées et ne sont pas enseignés à l'école. Cependant, les émissions à la télévision et à la radio, à l'exception des nouvelles, sont en arabe dialectal. En outre, toutes les communications écrites informelles par médias électroniques se font en dialecte avec des systèmes orthographiques adaptées (parfois improvisées) en lettres soit latines soit arabes (cf. AlKawas, 2011). Le parler libanais se distingue par un grand emploi de pratiques hybrides à tout niveau, lexical, sémantique et pragmatique, mais ce sont les emprunts lexicaux qui se font plus souvent remarquer. Un très grand nombre d'éléments lexicaux, surtout d'origine française, sont intégrées dans le dialecte ; leur emploi n'est pas marqué. Cela donne lieu à des situations, souvent constatées par nous-même, dans lesquelles un locuteur arménien décide de traduire un énoncé en arabe où tous les éléments lexicaux qu'il produit peuvent tout autant se dire « du français ». Il existe plusieurs couches et beaucoup de facteurs en jeu dans ces pratiques (cf. Bizri, 2013), mais il peut aussi arriver le cas qu'un locuteur s'adresse à un autre avec des éléments lexicaux d'origine strictement arabe, ce qui est un choix marqué.

De nombreux Libanais inconnus ont demandé à l'auteure de la présente thèse si elle était syrienne ou irakienne étant donné qu'elle n'emploie que des mots « arabes », là où un Libanais aurait plutôt employé des mots « français » ou « anglais ». E revanche, la question est rarement posée quand elle parle de façon plus « mixte », malgré les attributs de sa prononciation. En bref, le codeswitching[12], entre autres pratiques d'hybridation de langues, est très répandu à Beyrouth, et peut parfois indiquer le prestige ou l'exclusivité[13], mais peut aussi être non-marqué ou inclusif.

Cependant, un phénomène souvent discuté et plus restreint aux classes aisées est l'emploi (presque) exclusif d'une langue étrangère à la maison avec les enfants (cf. J. Bahous, 1999[14]). Souvent, les jeunes des classes socio-économiques supérieures ne maitrisent pas l'arabe parce qu'ils ont été scolarisés soit en anglais soit en français et que l'une de ces langues a aussi été la langue dominante dans la famille. Dans les quartiers chics de Beyrouth, on observe facilement ce phénomène. Or, il s'avèreque les parents emploient, peut-être inconsciemment, des éléments lexicaux et surtout pragmatiques de l'arabe (*xalaṣ, bas, ḥabibi, yalla, yaʕni*[15], etc.) alors que les différends et les réprimandes parentales sont en arabe. Tout de même, la pratique d'élever les enfants des parents arabophones dans des langues étrangères est très controversée et apparaît très souvent dans des discussions des sujets sociolinguistiques à Beyrouth. On suggère souvent qu'un complexe d'infériorité vis-à-vis de la langue arabe est répandu dans le pays, surtout chez les classes aisées (Bacha & Bahous, 2011). La hiérarchie et les préjugés par rapport aux langues et aux cultures ne sont pas étrangères au Liban : les travailleurs migrants sont classés, embauchés, et payés selon leur nation d'origine, et les dizaines de langues qu'ils parlent, même souvent avec des enfants libanais en les élevant dans les foyers, ne sont pas du tout valorisées (cf. Bizri, 2009). Alors que les normes de la société ont longtemps été largement plurilingues, le Liban évoque l'analyse de Phillipson (1996 ; 2008) des sociétés africaines, qui souffrent de ce que l'auteur

[12] cf. Alby, 2013

[13] C'est-à-dire l'effet de sembler inaccessible ou élite. Pour les pratiques de codeswitching par exemple, l'emploi du français avec des interlocuteurs qui n'ont pas eu accès à une bonne éducation francophone peut leur faire sentir exclus ; dans le cas d'une école cet effet peut être crée par les frais de scolarité très élevés, ou par des conditions d'inscription très exigeantes.

[15] Ces mots sont aussi parmi ceux qui apparaissent dans les citations des participants interviewés, car ils font partie du lexique partagé dans l'anglais et le français « libanais ». *khullas*= *ça suffit, bas*= mais.../c'est tout, *habibi*= cheri(e), *yalla* = aller/on y va, *yaʕni* = je veux dire/ça veut dire, *ʔenno* = que

appelle « l'impérialisme linguistique », où les langues des anciens pouvoirs colonialistes sont acceptées en position privilégiée sans réflexion critique dans le discours public.

A la question : quels groupes constituent le public des écoles arméniennes, les responsables d'école ont répondu ainsi :

b1) *Middle class Armenians who are- eh- let me define who is middle class. Middle class is not well-doing, not, you know? Because those families who can pay very well, like they're well-off, usually [go]to a non-Armenian, prestigious school. The very poor, send them to governmental schools so that means where they don't pay anything. The middle class supports this school, okay? And those families for whom it is important for them to learn Armenian, you know, to be in the Armenian circles, you know, this is the typical family. But it's more, financial more than anything else.*
[…] So the Armenian schools, we are not profit-making schools, (huh) no. Eh, on the contrary, if we make the ends meet, we're very happy. You know. Because I have only 20 families who pay full tuition. All others get financial aid, in the school. So only 10% of the families are paying full tuition. All others, get financial aid. -LPM1[16]

b2) En général c'est la classe moyenne. Qui inscrit ses enfants dans une école arménienne. Ben les écoles arméniennes sont des écoles privées, et ben ça coute cher. Bon, si c'est une bonne école où on essaye de faire un peu de tout, alors là les scolarités sont assez élevées. Ce qui - pour des gens qui ont des revenus quand même assez minimes, ça c'est difficile. Et bien sûr eux, ils s'inscrivent dans les écoles officielles où pratiquement tout est gratuit. Il y a cette pseudo-bourgeoisie d'Arméniens qui préfèrent les écoles privées mais non-arméniennes. Ils disent que chez eux ils parlent l'arménien et que ça suffit. Et bien notre clientèle c'est la classe moyenne. C'est la classe moyenne. Ceux qui trouvent que la conservation de la langue arménienne est très importante. Que seul le parler, c'est le parler courant ce n'est pas l'arménien littéraire. Que ce parler courant ne suffit pas et que pour accéder à la culture arménienne il faut que la langue soit étudiée d'une façon profonde et correcte –LPM2

Le droit aux écoles communautaires, au-delà des écoles publiques gouvernementales, est inscrit dans la Constitution libanaise.

> « L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte

[16] On constate dans les citations des participants que, pour préserver le rythme et les inflexions des énoncés, les virgules et points ne correspondent pas toujours aux règles grammaticales. Plutôt, ils représentent les pauses et les intonations dans l'énoncé, ou la virgule signifie une pause ou ralentissement, et un point signifie un arrêt comme pour terminer une phrase. Un tiré signifie une hésitation après le début d'un énoncé, ou une reformulation abrupte.

> au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserves des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État. » (Article 10 de la Constitution libanaise, cité dans Al-Jammal, 2005 : 252)

Comme on peut s'y attendre dans l'optique de Bourdieu, les écoles sont des piliers des divisions socio-économiques à Beyrouth. Selon l'UNESCO, les écoles publiques du Liban se classent numéro 165 sur 166 pays en ce qui concerne les dépenses par élève, et 60 pourcent des élèves redoublent au moins une classe (Bankmed, 2014). Les écoles privées sont de ce fait fortement préférées, c'est pourquoi 70% des familles de Beyrouth y inscrivent leurs enfants (Khaddaj, 2010). Les écoles arméniennes sont privées et financées par les frais d'inscriptions et les dons privés. Celles qui ont la meilleure réputation ont des frais entre mille et deux mille cinq cents dollars par an, alors que les écoles non-arméniennes les plus prestigieuses demandent entre trois mille cinq cents et dix mille dollars par an.

L'enseignement public est géré par un système « surcentralisé », selon Al-Jammal (2005), et souffre de problèmes chroniques de formation des enseignants, d'affectation géographique acceptable pour eux, de manque d'expérience et de professionnalisme de la part des responsables des écoles et de l'interférence des politiciens dans les recrutements pour soutenir des membres de leur mouvance politique ou de leur famille. En général, les écoles manquent de financements, l'aménagement des écoles et du système scolaire national est largement paternaliste. Dans le même temps, presque tous les efforts pour reformer le système sont étouffés car ils se heurtent à un manqué de volonté politique et à des pressions individuelles. Les écoles privées se divisent autour des lignes confessionnelles - bien que les inscriptions des élèves puissent souvent traverser ces lignes. Alors que les programmes de formation d'enseignants adhérent aux meilleurs pratiques des reformes scolaires dans les pays occidentaux - ils professent l'apprentissage actif, la pédagogie centrée sur l'élève, l'emploi des nouveaux médias -, malgré tout, presque toutes les écoles au Liban peuvent se classer comme « traditionnelles » dans leur enseignement (Kobeissy, 1999). Une très grande partie de l'apprentissage se fait par cœur, les élèves sont censés s'assoir, se tenir silencieux, mémoriser des notes, et écrire des examens standardisés pour réussir. Dans les écoles publiques et dans certaines écoles privées moins prestigieuses, il faut compter avec un facteur d'insécurité d'enseignants qui n'ont pas une bonne maitrise de leur domaine et qui

doivent en plus enseigner leur sujet dans une langue étrangère maîtrisée ni par lui-même, ni par les élèves.

Lors de l'analyse des données de ce terrain, les thèmes communs et les différences entre les représentations avancées par les participants sur les questions de la scolarisation et de l'acquisition et de l'emploi des langues sont assez complexes pour mériter une approche de simplification. La « communauté arménienne » ne peut pas être définie de façon objective et même ses définitions subjectives seront dépendantes des dynamiques du contexte de l'emploi du terme. Mais en général, à Beyrouth, il existe des lignes de division explicites ainsi qu'implicites entre ceux qui sont « dedans » et ceux qui sont « dehors » ; lignes que nous avons décrites par la métaphore de la cellule biologique (voir la section 1.8.12).

4.1.2 État actuel des ecoles armeniennes a Beyrouth

Au moment de leur arrivée au Liban, alors qu'ils manquaient de ressources matérielles, les Arméniens pouvaient s'appuyer, au plan culturel, sur les acquis de plus de quatorze siècles de littérature et d'ouvrages scientifiques et culturels en langue arménienne. Ainsi, là où la plupart des populations minoritaires ont le défi de la création d'un alphabet, d'établir leur propre tradition de scolarité, et de produire des matériaux propres à leur langue et à leur culture, les Arméniens avaient un certain avantage.

L'établissement des écoles fut le produit des organisations communautaires, souvent des églises et des associations caritatives. Étant des établissements privés, elles ont pu exister et même prospérer tout en donnant des cours en arménien, sans intervention officielle, et sans besoin d'un changement de la politique linguistique du pays. Tous ces facteurs ont crée un réseau d'écoles solidement fondées sur de riches traditions et sur une volonté énorme de la communauté, mais sans stratégie ou direction centrale et mal préparées pour les changements profonds qu'a apporté le nouveau millénaire à la société.

Selon Kotchikian (2009 : 464),

> *« While the formative years of the community in the 1920s and 1930s were conditioned by the trauma of the Genocide, the community was soon integrated into the Lebanese fabric, first economically, then politically and eventually socio-culturally. »*

Les écoles fournissent un aperçu particulier de cette progression. Depuis quelques années après l'arrivée des réfugiés arméniens, les écoles, dont une existait déjà, étaient en complémentarité avec les églises arméniennes dans leur rôle de support central et point focal de la communauté naissante. D'un certain point de vue, ces institutions ont voulu « ré-arméniser » les réfugiés qui parlaient des dialectes éloignés de l'arménien standard, ou bien qui parlaient exclusivement le turc ou ses variantes, et qui représentaient, pour eux, une culture trop éloignée des traditions (idéalisées). Les écoles ont enseigné la langue, diffusé une idéologie de « l'arménité » distincte des traits dits « turcs » et cultivé les réseaux sociaux arménophones. Au début, ce travail se faisait graduellement tandis que l'apprentissage de l'arménien par les turcophones se réalisait par une sorte de « submersion ». Néanmoins, dans les années 1960 et 1970, des interdictions explicites de la langue et des produits commerciaux et culturels turcs sont apparues à travers les quartiers arméniens (AztagDaily, 18.11.2014).

Dans leurs premières décennies, les écoles arméniennes ont eu des difficultés à se procurer des bons professeurs de langue arabe. En outre, les membres de la communauté ne ressentaient souvent pas le besoin de connaitre plus que quelques phrases de base en arabe car le contact entre groupes linguistiques était limité. C'était alors plutôt l'arménien et le français (parfois l'anglais) qui étaient maitrisés dans ces écoles. Parmi les raisons pour lesquelles cela n'est plus le cas, on peut citer la guerre civile qui a bouleversé les territoires de Beyrouth, laissant la population chrétienne surtout à l'Est de la « ligne verte » - le centre de la ville - et la population musulmane à l'Ouest. La nouvelle répartition géographique des confessions issue de la guerre civile a entraîné la cohabitation des Chrétiens dans les mêmes secteurs. Cela s'explique non seulement parce que les familles qui avaient les moyens ont voulu s'éloigner de la ville et ses violences régulières, mais aussi parce que la situation économique des Arméniens s'est augmentée à travers les années. Grâve à cette prospérité, les Arméniens qui sont allés s'implanter dans des quartiers plus aisés, mais moins densément peuplés d'Arméniens, ont été remplacés par des Chrétiens

pauvres d'autres ethnicités, puis par d'autres réfugiés, et plus récemment par des travailleurs migrants et des Libanais chiites pauvres (Hediger & Lukic, 2009). Les facteurs qui ont contribué à cette intégration plurielle des Arméniens sont nombreux, mais finalement ni le quartier de résidence, ni le mariage endogame, ni l'isolation linguistique ne sépare plus les Arméniens des autres citoyens libanais. Les écoles restent parmi les institutions qui organisent et définissent les membres de la communauté arménienne et qui servent à les distinguer au plan pratique des autres communautés.

Il existe aujourd'hui 25 écoles arméniennes au Liban qui donnent cours au quotidien[17]. Toutes sont aux alentours de Beyrouth, sauf trois qui sont à Anjar et une qui se trouve à Tripoli. La première a été établie en 1902, et la plus récente en 1965, et la majorité a été établie dans les années 1930. Selon Tanelian (2002), en 1974-1975, il y avait 56 écoles arméniennes au Liban, avec 21 000 d'élèves. A la fin de la guerre civile en 1991-1992, il restait 45 écoles, avec 11 939 élèves. Le déclin ne s'est pas arrêté après la guerre, malheureusement, et en 2002 le nombre d'écoles était 33, et d'élèves 8 327 (Tanelian, 2002). L'optique numérique peut paraître pessimiste, mais il est aussi possible que selon le chiffre global souvent accepté pour les Arméniens au Liban, le taux d'enseignement soit resté à la même proportion depuis la fin de la guerre civile.

Sans une base fiable de recensement, l'estimation de la démographie au Liban est toujours précaire, mais le chiffre de 80 000 est souvent cité pour les Arméniens au Liban (Attarian, 2014 ; cf. Soffer, 1986). En 2011, 29% des Chrétiens au Liban étaient âgés d'entre 3 et 18 ans, donc en âge scolaire (LIC, 2013). On peut donc s'attendre à une population des écoles arméniennes dans les alentours de 23 200. C'est-à-dire que même si le chiffre de 50% est très souvent cité, il est plus probable que près de 70% des élèves Arméniens ne soient pas inscrits dans les écoles arméniennes. Le pourcentage de 50% correspondrait à l'hypothèse d'une population d'environ 48 300 personnes. Finalement, nous ne pouvons pas être sûrs de la proportion d'élèves

[17]Les chiffres présentés dans cette section ont été rapportés par l'administration des écoles à l'auteur de la présente thèse sans vérification indépendante. Dans les quelques cas où l'école n'a pas répondu aux demandes d'information, les données ont été trouvés dans deux autres sources principales : Tanielian, 2002 et Attarian, 2014. L'auteur de cette thèse est spécialement reconnaissante du travail rigoureux d'Attarian (2014), qui a servi d'un support à grande valeur. Plus d'informations sont disponibles dans l'annexe 4.

arméniens qui fréquentent des écoles non-arméniennes, mais si la population est conforme aux affirmations habituelles, elle est évaluée moins de la moitié. Si cette proportion est d'environ 50%, cela signifie que la population d'Arméniens a diminué plus qu'on aime dire.

Toutes les écoles arméniennes à Beyrouth témoignent de difficultés financières permanentes. Selon Migliorino (2009), les plus grand défis auquels ces écoles doivent faire face sont la surcapacité et le besoin de réduire les dépenses pour les aligner avec les revenus qui viennent des inscriptions. Aucune des écoles ne peut survivre seulement des frais d'inscription. Toutes dépendent donc des dons des membres de la communauté. Au-delà des familles qui reçoivent des aides financières, les responsables d'écoles témoignent d'une grande pression de la part des parents en vue de conserver des frais d'inscription abordables, et ils disent très souvent que les parents sont prêts à payer plus pour une école non-arménienne, et moins pour une école arménienne. Ils attribuent cela à une autre sorte de complexe d'infériorité (voir par exemple extrait b11). Certaines années, les enseignants des écoles arméniennes n'ont pas reçu de salaires, mais tous les responsables d'écoles insistent pour dire que la situation n'est plus si grave maintenant. Quoi qu'il en soit, les rumeurs à ce propos ont un impact sur l'image de l'école arménienne en général, et sur l'image de la profession d'enseignant de langue ou d'histoire arménienne, qui, on l'imagine, n'aura pas d'autre choix que de quitter l'école arménienne dans une telle situation.

Un grand projet de fusion d'écoles de quartier dans la municipalité de Bourj Hammoud, actuellement en cours, finira par réduire le nombre d'écoles, mais, comme l'espèrent les responsables, pas celui des élèves inscrits. Cette année (2014-2015) le nombre d'élèves inscrits dans ces écoles est entre 6 000 et 7 000[18]. Il parait donc y avoir un ralentissement du déclin récemment, mais il faut tenir compte de l'arrivée des élèves arméniens de la Syrie, qui étaient 506 en 2012-2013 (Attarian, 2014), le nombre total n'étant pas disponible pour d'autres années. La présence de cette population rend la situation plus compliquée parce qu'elle dépend dans sa grande majorité des bourses et aides financiers pour s'inscrire dans les écoles arméniennes au Liban, et elle n'est pas encore une population stable. Bien plus de la moitié des familles

[18]Estimation à partir des informations fournies par la majorité des écoles, complétées par des chiffres de deux ans avant publiés dans Attarian, 2014.

libanaises inscrites dans ces écoles reçoit une aide financière sous une forme ou une autre, et le chiffre de trois quarts des familles est souvent cité.

Le plus grand nombre des écoles sont anglophones et peu sont francophones, et aucune ne donne plus de 13 heures par semaine d'instruction en arménien après la maternelle. A l'école primaire, les élèves ont typiquement à peu près 9 heures de cours par semaine qui sont enseignées en arménien (langue, religion et histoire) ; au secondaire, cela est plus souvent entre 3 et 8 heures pour les plus jeunes et entre 0 et 2 pour les plus grands, sauf les écoles de la prélature arménienne qui en donnent encore 6 heures en Terminale. Les frais d'inscription, y compris les fournitures, s'élèvent à au moins 1 000 dollars (à Anjar) jusqu'à 2 600 dollars (aux alentours de Beyrouth) pour l'école maternelle. Ces frais, pour l'école secondaire, sont entre 2 500 et 4 100 dollars par an (Attarian, 2014). Pour comprendre l'importance de l'investissement dans l'éducation privée, nous devons savoir que le revenu moyen au Liban est de 2 960 dollars en 2014 (Byblos Bank, 2014), mais aussi que l'écart de richesse au Liban est le troisième au monde (Shorrocks, Davies & Lluberas, 2013).[19]

Même si elles sont soumises dans une certaine mesure au programme national libanais et à la culture plurilingue spécifique au Liban, les écoles arméniennes à Beyrouth servent collectivement de prototype, de base, de modèle, et de standard pour les écoles arméniennes à travers la diaspora mondiale. Elles produisent non seulement le gabarit de la structure programmatique qui est suivie par les écoles ailleurs dans le monde, mais plus concrètement, leurs pédagogues écrivent les manuels scolaires, leurs élèves sont le point de comparaison selon un grand nombre de parents, et ce sont leurs enseignants qui vont enseigner dans les autres écoles de la diaspora. En France, par exemple, parmi les quatre écoles visitées, seuls deux enseignants étaient nés en France, et trois en Syrie, les autres venaient tous de Beyrouth, et presque tous du quartier dominé par les Arméniens, Bourj Hammoud. C'est aussi ici où le déclin des inscriptions est devenu le problème le plus urgent et où le choix parental nécessite l'analyse la plus nuancée. Pour ces raisons, l'étude du cas des écoles arméniennes à Beyrouth a été la plus approfondie et la plus détaillée, alors que les trois autres études de cas ont pu être analysées de la façon la plus informative à la lumière des

résultats du cas libanais. L'efficacité de cette approche deviendra évidente ultérieurement dans ce chapitre.

4.1.3 Resultats de l'etude a Beyrouth

Les données collectées à Beyrouth peuvent être organisées selon une structure arborescente. Il y a trois grands genres de résultats : les discours relevés au sein des écoles, des responsables d'école, des enseignants, et des élèves et anciens élèves ; les discours relevés chez les parents, qui sont souvent complémentaires à ceux recueillis dans les écoles ; et les observations de l'enseignement faites par l'auteure de la présente thèse. Les discours autour des écoles sont de trois types : le rôle discursif que joue l'école elle-même, les représentations dans les discours de l'école par ses « membres » et par les « outsiders », et les discours comparatifs par concernant les comportements linguistiques. Ces derniers existent dans des relations dialogiques avec l'école ; c'est-à-dire que les discours qui circulent dans la communauté seront aussi diffusés par l'école, et ce qui communique l'école entre en circulation dans la communauté. Les discours des parents sont de deux types : ceux au sujet de l'école arménienne comme institution, et ceux qui concernent surtout les langues qu'on acquiert à l'école, que ce soit l'arménien, l'arabe, l'anglais ou le français. Il y a donc six grands titres à examiner, et du fait de la nature des représentations sociales, leurs analyses sont souvent liées entre elles.

4.1.3 Resultats de l'etude a Beyrouth

Les données collectées à Beyrouth peuvent être organisées selon une structure arborescente. Il y a trois grands genres de résultats : les discours relevés au sein des écoles, des responsables d'école, des enseignants, et des élèves et anciens élèves ; les discours relevés chez les parents, qui sont souvent complémentaires à ceux recueillis dans les écoles ; et les observations de l'enseignement faites par l'auteur de la présente thèse. Les discours autour des écoles sont de trois types : le rôle discursif que joue l'école elle-même, les représentations dans les discours de l'école par ses « membres » et par les « outsiders », et les discours comparatifs par concernant les comportements linguistiques. Ces derniers existent dans des relations dialogiques avec l'école ; c'est-à-dire que les discours qui circulent dans la communauté seront aussi diffusés par l'école, et ce qui communique l'école entre en circulation dans la communauté. Les discours des parents sont de deux types : ceux au sujet de l'école arménienne comme institution, et ceux qui

concernent surtout les langues qu'on acquiert à l'école, que ce soit l'arménien, l'arabe, l'anglais ou le français. Il y a donc six grands titres à examiner, et du fait de la nature des représentations sociales, leurs analyses sont souvent interreliées entre elles.

4.1.4 L'ÉCOLE COMME VECTEUR DISCURSIF

LES DISCOURS SUR L'IDENTITÉ

Parmi les discours des membres de la communauté scolaire arménienne à Beyrouth, un thème très courant est l'absence de conflit entre une identité de Libanais et une identité d'Arménien. Parfois, l'identité est conceptualisée comme étant « double », mais souvent la représentation est même moins symétrique, si on veut. L'identité de l'Arménien libanais est exprimée comme dépassant le cadre de l'identité liée à l'État, mais sans « rompre » ni nier cette dernière. L'Arménien libanais est un Libanais comme tous les autres, mais « avec un 'plus' », qui est son histoire, ses traditions et sa langue arméniennes. Cette représentation présente l'Arménien comme étant plus riche en vertu de sa culture qui s'ajoute à la culture libanaise, au lieu de le présenter comme déficient dans son appartenance au Liban.

b3) *I'm just like any other Lebanese, but I have a plus, which is Armenian culture. It's really nice to have that. But I don't think we have a problem about the identity as like some people say, not the Armenian but I think the Lebanese or any other person, when they come to us and ask are you Lebanese or are you Armenian. No. We're just Lebanese and we have something plus which is Armenian. We have a beautiful history we have a beautiful culture and I think we're living our culture IN Lebanon. We don't have a problem like, a double identity or something like that.*
[…] I think it's a very large topic, another research, to talk about the double identity that we have. But I don't think the Armenians having this problem because they see us, the non-Armenians in Lebanon they see us as, having a double identity, personally I don't think I have a problem. On a daily basis I, live like a Lebanese like any Lebanese woman, in Lebanon and yes we have different languages that we talk in our houses and we have the, different traditions, we have different Christmas (laughing) I think these are something nice to be added of course, but I think this is more like our, the Lebanese society, all my life was Armenian. Yeah but it all changed when I changed my school, like when we went to university and start working so it all changed there. Our environment where I grew up was totally Armenian. Yeah but I don't think we had a problem later on. It was just fine. –LPNE1

b4) « Avant d'être arménien et libanais, je suis un homme de la terre comme tous les hommes... Mais parfois, sans savoir, inconsciemment, je serais arménien, mais c'était faux [sic]. Ça ne doit pas être comme ça… Je pense pas à l'Arménie, je pense même au Liban, mais parfois c'est naturel. -LSE5

Moins souvent, des participants ont exprimé des identités en concurrence et leurs réflexions par rapport à la loyauté ultime. Cependant, ces loyautés semblent surtout hypothétiques, souvent plus inspirées par la connaissance de l'histoire des Arméniens que par les réalités vécues. Elles semblent donc être liées à une ethnicité envisagée dans le cas où elle deviendrait « chaude » (Ehala, 2011), alors qu'à présent, l'identité arménienne peut être décrite comme étant plutôt « tiède ». L'enseignement des écoles « réchauffe » l'identité, surtout envers la Turquie et son gouvernement en particulier, et par les récits de l'histoire : l'identité arménienne peut être opposée à une identité turque ou musulmane, mais elle est présentée comme compatible avec une identité libanaise.

b5) *For me, when someone asks me who are you, I first tell that I'm an Armenian. Then I'm a Lebanese. I have the nationality of the Lebanese but I truly am an Armenian, that in my blood, three thousand year old blood [is] running through my veins. That's what I tell them.* -LSE19

Les élèves non-inscrits qui ont été interviewés ont distingué entre « les Libanais » et eux-mêmes, surtout en termes de normes et de connaissances (ils pensent que la langue arménienne est belle, ils ne connaissent pas notre histoire, etc.), mais ils se voient capables de « traverser » facilement, et comme ayant accès aux deux communautés (les deux étant représentées comme homogènes), mais ils attribuent aux élèves des écoles arméniennes une rigidité culturelle et linguistique qui leur empêche de s'adapter comme la société le demande. Comme pour les élèves inscrits, ils ne considèrent pas que l'identité communautaire détermine le fonctionnement social; mais pour ce qui est des écoles arméniennes et de leurs élèves, ils affirment que « trop » de trop de quoi ? avec la communauté limite ce fonctionnement.

b6) *Mostly [if people don't go to Armenian school] it's because of the country we live in. It's, a tough place. Like, it's not, an easy living. So if your language, isn't, first of all if your Arabic isn't good, when it comes to work and like, social, public places and stuff like that. It's better to be like one of them. Okay, how to explain this. [pause] When you live around them, you know their habits, the way they live um, how they think. So, for me for me with, with Lebanese people I know their mentality and I know, how they live. So for me when I'm with Armenians I'm an Armenian, fully. When I'm with Lebanese people I'm a*

Lebanese person. So it doesn't different [sic] because I learn, I observe. Habits and, stuff like that, so I just blend in. -LSNE4

Un père, Daniel, qui n'a pas été scolarisé dans une école arménienne, et qui n'a pas choisi une école arménienne pour son fils, Christos, était en désaccord avec les jugements de son fils sur cette question. Le fils perçoit que les Arméniens sont généralement renfermés sur eux-mêmes et exclusifs, et qu'en revanche son statut « périphérique » par rapport à la communauté lui permet de mieux assumer les deux identités.

b7) CHRISTOS (LSNE1[20]): *The Armenians look at me as an, outsider? To [[some extent]].*
DANIEL (LPNE5): *[It's the opposite]. It's the opposite. [He'd] be too much welcome, [[his feeling is TOTALLY wrong! Totally!]]*
CHRISTOS: *[[I feel like if]] I'm ever in an Armenian community place I feel like i'm the, the, the professor the chaperon telling them what to do and what not to do that is how I feel in the Armenian community. I feel like, I don't know, that's my thing, with, Armenian people. And, when I'm with, when I'm with Armenians I feel Lebanese when I'm with Lebanese I feel Armenian. To some extent. In certain occassions. Okay.* [21]
DANIEL: *With Lebanese he feels that he's Armenian, that means that you feel that you're Armenian.*
CHRISTOS: *Yeah to some extent because if like, I'm here like, I feel like if a Lebanese says something about Armenians, oh! oh God! I'd like! I don't know what I'd do to him! And same thing goes, but if an Armenians says bad stuff about Armenians it's fine. If an Armenian says bad stuff about a Lebanese, oh wow he's dead.*

Une mère mariée à un Libanais non-arménien a exprimé sa surprise que sa fille, une fois inscrite dans une école arménienne, ait commencé à sympathiser avec les Arméniens et à s'identifier avec le groupe, alors que la mère ne classe pas sa fille comme arménienne. La mère dans ce cas a un parent arménien, mais elle a étudié dans une école arménienne. Elle n'avait pas choisi une école arménienne pour sa fille, mais lors de l'école secondaire, la famille a eu des difficultés financières et elle a changé l'école de la fille car l'école arménienne était moins chère (mais, semble-t-il, d'une qualité perçue proche ou égale à celle de l'école non-arménienne). Le père de

[20] Tous les noms de participants mentionnés ont été changés pour protéger l'anonymité. D'autres noms, lieux et détailles ont été expurgés pour cette même raison.
[21] Bien que l'anglais ne soit pas la langue dominante chez le père, et que le père et fils aient l'habitude de parler entre eux en français et, apparemment, en arménien, cet interview s'est fait en anglais parce que le fils a parlé spontanément à l'auteur de la présente thèse en anglais lors d'un évènement arménien, ce qui est largement la norme entre jeunes adultes des classes supérieures à Beyrouth qui ne se connaissent pas, ou quand l'un d'eux a une apparence « d'étranger ». Au début de l'interview la possibilité de parler une autre langue a été mentionnée, mais les deux participants ont préféré l'anglais.

sa fille n'étant pas arménien, elle dit clairement que « ma fille n'est pas arménienne », et le fait que les loyautés et la sympathie pour la « cause arménienne » traversent les lignes identitaires la surprend. Elle observe que sans qu'elle-même elle n'exprime son attachement aux Arméniens en tant que peuple, ces sentiments ont été transmis à sa fille pendant ces années à l'école arménienne. Apparemment, pour la fille, les expériences et la participation à une communauté d'Arméniens suffit pour qu'elle s'y identifie, alors que pour sa mère le fait d'avoir un père non-Arménien exclut totalement cette possibilité.

b8) Ma fille n'est pas arménienne, mais elle aime beaucoup les Arméniens. Mais vraiment beaucoup. Même maintenant elle va sur Internet parce que je lui ai dit quelque chose et elle a vu et elle est devenue folle quand elle a vu comment ils ont été traités. Et elle n'est pas arménienne. Peut-être qu'un Arménien n'a pas [fait l'effort de voir] - tu sais ... Je suis vraiment étonnée.
[…] Elle a commencé à aimer les Arméniens. Ma fille aînée lui dit qu'elle n'est pas arménienne mais elle lui répond que si, qu'elle vit parmi eux. Depuis la classe de CE2, CM1, CM2, 6ème, donc 4 années. Parfois je la sens plus arménienne que moi[22]. -LPNE12

L'école construit la représentation de l'identité de « plus » par des moyens structurels autant que discursifs. D'abord, le programme de l'école est conforme à la structure du programme national libanais, et ressemble au programme des autres écoles privées et non-arméniennes, sauf que les cours d'arménologie y sont ajoutés. Les élèves passent les examens nationaux comme les élèves des écoles non-arméniennes, et puis les examens des cours d'arménologie sont passés, séparément, « en plus ». Les élèves sont conscients de leurs notes et leur moyenne, qui seront prises en compte pour l'admission à l'université, et du fait que les notes des cours d'arménologie y sont comptés, alors qu'ils sont absents des moyennes de leurs pairs dans d'autres écoles, avec qui ils sont en compétition pour l'admission. Pour les enseignants et les responsables d'école, la structure des examens et des évaluations standardisées pose un défi pour la vitalité de la langue en la rendant périphérique par rapport aux points focaux académiques.

b9) *Of course! First, if a student is attending seven or eight periods of Arabic...five periods of*

22 « hallaʔ ana bintī miš armaniye, bas min jūwātʰa bitḥeb el arman ktīr. eh. ktīr! ktīr ktīr yaʕnī! waʔt hallaʔ 24/4, fātat ʕal internet la ḥālʰa ana mā ʔultilʰa šīhiyi fataḥat la ḥālʰa hiyi fataḥat ūšāfat, ū, jannet ʔennu kīf ʕamlīn haik fīʰun mama ḥaram! ū hiyi maʾennʰa armaniye. betḥeb ktīr laʔennu. yimkin waḥad armani mā fataḥ yimkin ū šaf ʕriftī. min aṣḥābʰa haidūl. eh ana bestaġreb. ṣārit tḥeb el arman aktar. eh. ma bintī el kbīre bitʔulʰa maʾennik armaniye bitʔulʰa eh ana minʰun, ana ʕayši maʕʰun. ʕᵃriftī xalaṣ.ʔilʰa min el grade three, four.five six, yaʕni arbaʕ sⁱnīn ū kaʔennu...eh, aūʔāt ʕam bḥisʰa armaniye aktar minnī. ʕayše hun. »-LPNE12

Math and only two periods of Armenian, they know that this is a not a very important subject. You know. And second, when they reach the secondary section and they know they're not going to sit for the Armenian exam...it loses its significance. Especially in the 9th and 12th grade, it becomes very difficult. Very challenging...for the teachers because, they're not there [mentally] you know.
[...] You [as a school] are private, but you have to follow the governmental curriculum. Because at the end you have to- to bring the students to the level of the Brevet, 9th grade, and Baccalaureat in the 12th grade. For example, if I'm teaching five periods of Arabic in the first grade, [the government] wouldn't come and say WHY YOU'RE NOT TEACHING SEVEN OR EIGHT PERIODS. But I know that if they have put seven or eight periods of Arabic, that's the requirement for the students to reach the exam level. So if I give less, I'm risking something. But they wouldn't come and say how come you are teaching less.
[...] They set the standards, but they don't interfere. But it wouldn't be wise to give less. You know. -LPM1

Même si les représentations de l'identité qui sont généralement avancées dans les écoles ne situent pas l'identité arménienne en opposition à l'identité libanaise, le Liban n'est pas, non plus, le centre ou le point focal de la représentation dominante. On pourrait penser, comme certains Libanais non-Arméniens mal informés, que le sentiment d'appartenance des Arméniens se centre sur l'Arménie. Une observation simple des écoles peut renforcer cette hypothèse. L'image à deux facettes de la République d'Arménie est étonnamment présente dans les écoles. Son drapeau est utilisé comme symbole de la communauté arménienne au-delà de l'État arménien (de fait c'était déjà le drapeau adopté par la première République d'Arménie, et 1918-21, interdit en Union soviétique car associé au parti Dachnak, mais largement utilisé dans la diaspora comme symbole de l'identité arménienne depuis). Les cartes et les photographies des villes historiques, de leurs monuments, et des paysages se trouvent sur au moins un des murs de chaque salle de classe, de chaque bureau, de chaque corridor. Les classes de secondaire effectuent généralement au moins un voyage en Arménie avant la fin des études et les visites de personnages officiels, d'artistes et de groupes artistiques venant d'Arménie font l'objet de cérémonies solennelles. Les élèves ont une connaissance générale des actualités politiques de l'Arménie, surtout dans ses affaires avec la diaspora et avec la Turquie.

La promotion de ce lien avec l'État pourrait paraître toute naturelle. Cependant, les relations entre la diaspora et l'Arménie sont complexes et paradoxales, comme l'a décrit Panossian (1998). Cela apparaît par exemple dans la possibilité récente pour les Arméniens de la diaspora de prendre la

nationalité arménienne, ce qui peut correspondre à des motivations pragmatiques différentes pour chacun des protagonistes : pour l'État d'Arménie, cette motivation peut être liée à des ambitions intérieures (Danielyan, 25.2.2007), et pour les Arméniens du Liban cela constitue l'opportunité de disposer d'un passeport beaucoup mieux perçu internationalement que le passeport libanais, et dont l'obtention ne nécessite pas de se soumettre au droit de l'immigration dans un pays occidental, ni de s'expatrier pendant plusieurs années. Cette possibilité facilite également l'émigration vers l'Arménie, mais elle concerne encore une minorité de familles, le Liban étant jugé plus attrayant que l'Arménie. Il y a également une rupture avec l'Arménie dans le domaine des ouvrages scolaires, conçus, édités et imprimés dans la diaspora, notamment à Bourj Hammoud, où l'association internationale culturelle arménienne Hamazkaïne est en revanche très active (voir al-Bataineh, 2014). Ainsi, le rôle de l'Arménie apparaît comme largement symbolique, mais c'est un symbole important pour la perception de la vitalité future (on pense qu'il y aura toujours un pays où la langue peut se parler), et la légitimité actuelle (la langue est quand même officielle pour un État, alors elle a le droit d'être respectée comme toute autre) de la langue, même s'il ne s'agit pas du même standard.

En fait, l'arménien oriental, langue officielle de l'Arménie, ne joue aucun rôle dans ces écoles, et les discussions de la communauté arménienne sont souvent centrées sur la diaspora. Par exemple, les discussions sur l'avenir concernent souvent soit le Liban, soit l'émigration vers l'Occident, et donc c'est presque exclusivement les communautés arméniennes occidentales qui sont prises en considération. Le déplacement vers l'Arménie est rarement un sujet de discussion.

Dans l'ensemble des discours avancés par les écoles, l'idée d'un lien essentiel et obligatoire entre la langue arménienne et l'identité en tant qu'Arménien est centrale. Les Arméniens sont souvent définis par leur langue, et le fait de ne pas parler la langue est simplement considéré par les enseignants comme corrélé au fait de ne pas être Arménien. Même s'il existe de nombreuses anecdotes sur des épouses d'Arméniens qui apprennent la langue, le fait de rencontrer un non-Arménien qui parle la langue, même de façon basique, a surpris la grande majorité d'élèves. La rareté de ce phénomène s'ajoute à un discours normatif qui classe la maitrise de la langue parmi les obligations des Arméniens et qui définit donc la non-maitrise en termes de déloyauté.

Ce sont souvent les raisonnements essentialistes qui empêchent la stigmatisation ou le rejet des minorités par la majorité de la société, car le fait de maintenir une langue ou des comportements associés à une identité est valorisé.

b10) *Some [Lebanese] get very offended [if we speak Armenian], and some are okay. Like, some admire that we are keeping our language. And we need to be more careful in front of strangers or non-Armenians so that we don't speak Armenian. And some are okay with it. You know, there is a kind of acceptance, like this is the Armenian community. You know, sometimes they joke about it. Like, you're always together and every Armenian knows every other Armenian, you know? We hear these kinds of jokes. (sourire) And it's AUTOMATIC for us. When we forget it, WITHOUT THINKING we speak Armenian, you know, it's like, very natural to us. For example, this year we had a student from Damascus and he's Armenian but he doesn't know Armenian. So the second day of school he came here and he said no, I don't want to stay in this school. Because, you know, there is so much Armenian in this school. You know, because when they were together, they were all speaking Armenian and he was feeling excluded. But, I told the family, I can not control this. It's SO natural for them.* -LPM1

La même logique a souvent été appliquée dans les discours des participants sur l'emploi des langues européennes par les familles arabes, et donc l'acquisition de ces langues prestigieuses reçoit moins de valeur que le maintien des comportements vus comme intrinsèques. Une mère qui dit n'avoir aucun lien social avec la communauté arménienne, mais qui a inscrit ses enfants dans des écoles arméniennes, n'explique pas la désapprobation des parents qui ne transmettent pas l'arabe à la maison.

b11) *And look how I tell them...I say them, all my entourage, all my atmosphere, are Arabic [sic] . All all all I don't have one friend Armenian. All are Arabics [sic] yes! My neighbors my friends all of them. Yes. I don't have Armenian friends only my family. But, eh, I tell them they speak French in their house. They speak French with their wife. Why? You see one day a French man or a French woman talk Arabic? Why he will talk their language? For example Okay, look, I love very much English. I love very much. But. I have my language also. I have my culture also. Why.* -LPE2

Ce parent est d'accord que ses enfants mélangent des langues, et elle estime qu'elle-même elle emploie entre 60 et 70% mots arméniens quand elle parle à la maison, mais pour elle cela constitue néanmoins une transmission cruciale d'une essence identitaire.

b12) *[…] Where is your language? Where is your language? No problem. Movies are in English when you go out now what I had told you, I told you when I go out I will buy something déjà*[23] *I will speak Arabic. But I will speak in my house why?* -LPE2

Quelques participants ont affirmé que les Arméniens sont stigmatisés, ou sont l'objet de préjugés ou discriminations dans la société libanaise. Lors d'une interrogation plus proche, les exemples dont témoignent ces participants sont de deux types : des insultes contre les Arméniens en tant que groupe lors d'un conflit avec quelqu'un d'une autre confession, et des moments où quelqu'un a exprimé sa surprise qu'une nouvelle connaissance n'était pas conforme au stéréotype de l'Arménien (par exemple, ne vivait pas dans un quartier de population dense arménienne, ou parlait parfaitement l'arabe libanais). Il importe de noter que l'insulte de la famille (surtout des membres féminins), de la confession, de la religion et de la nationalité est une stratégie discursive très répandue lors des différends entre Libanais, et peut même être entendu entre les membres de la même famille, de la même confession, etc. Le rôle pragmatique de ces insultes peut diverger de son sens sémantique (en arabe et en arménien, il arrive même qu'un parent crie sur leur enfant en maudissant les parents de l'enfant !) Mais il est aussi clair que les préjugés contre d'autres confessions sont souvent tenus par les Libanais, et que ces sentiments ressortent lors des agressions. Cela est vrai, pourtant, pour toutes les confessions contre toutes les autres, et selon les observations pendant cette étude, les préjugés des autres groupes sont exprimés dans une mesure au moins égale par les Arméniens eux-mêmes. Il paraît, alors, que la société actuelle ne donne aucune position distinctive aux Arméniens, et donc la génération actuelle exprime rarement un sentiment de conflit à ce niveau. Dans les interactions de l'auteure de la présente thèse pendant deux ans au Liban, il a été plus souvent le cas qu'un Libanais non-arménien exprime son respect et son sentiment de proximité par rapport aux Arméniens, souvent avec des commentaires sur leur longue durée d'implantation dans le pays et le fait que le plus souvent les jeunes n'ont plus les difficultés en arabe parlé qui étaient observées dans les générations précédentes. Le contraste est remarquable avec, par exemple, les Syriens, qui font souvent l'objet de commentaires péjoratifs, même avant que le locuteur vérifie que l'auteure n'est pas syrienne. Tout cela ne nie pas, pourtant, que cette réalité ait fluctué à travers les années.

[23] Ce mot est intégré dans l'arabe parlé du Liban, et donc est aussi acceptabe dans l'anglais libanais.

Contrairement au fait de vivre sous un stigma, beaucoup de participants voient leur image dans la société de façon plus positive. L'école, dans ses représentations des Arméniens « modèles » et « idéaux », attire l'attention sur les membres de la communauté qui ont des succès significatifs dans leur vie professionnelle, artistique, politique ou académique. Un noyau de références est donc tenu en commun, avec l'idée de l'Arménien comme quelqu'un de « propre », de « respectueux », de bien éduqué, qui peut réussir à tous les niveaux de la société. Cette idée exceptionnelle des Arméniens est assez répandue. Plusieurs participants ont raconté le choc physiquement ressenti par leurs parents au moment d'apprendre des crimes commis par des Arméniens, car ils croyaient cela impossible. Pour les élèves, alors, cette construction discursive de l'Arménien – ou, il faudrait dire, du « bon Arménien » - explique leur accueil chaleureux parmi d'autres groupes. Leur neutralité pendant la guerre civile est notamment absente des explications des jeunes.

b13) LSE22 : *The places I have went, the people they love Armenians. In general, Armenians they love them without even knowing us. They just love us. And it's kind of when you hear a foreign language of course like, when I hear Chinese is weird. But they usually say it's good to learn this language. I don't know it's kind of attractive to learn I think.*
LSE23 : *For me people are neutral. They don't say anything. They respect me that I speak this language but, they don't criticize me.*
LSE25 : *I think we're specialized in this country by, eh, you know there are many cultures in Lebanon like Syrians Palestinians, we Armenians. And I think that we are Armenians the most decent ones between them and that's why we maybe we maybe Arabs love us, or the Lebanese. I mean we have seen I don't know, they obey the government. And their not usually the ones they do fights and stuff. Civilized people. Which makes me proud.*

b14) *I'm kind of even starting to teach my Lebanese friends how to speak Armenian. And a lot of them are really catching up. Cuz they're interested. But there's a funny thing about Lebanese people. A lot of my Lebanese friends say you have to teach us Armenian. The first thing they say. Tell me how to swear. There are really few that come to you and say I really wanna learn, I have a couple of friends who have Armenian boyfriends and they really tried hard to speak Armenian, and it's kind of working out for them. […]I think a lot of Lebanese people will start speaking Armenian. I think we have that influence on them. Bas*[24] *I think the Lebanese people want to learn yaʕni, we're, basically we're Lebanese now, more than we're Armenian, cuz we're born here. But I think they would want to learn our language. So I see a lot of Lebanese people speaking our*

[24] Arabe/anglais libanais = mais

language in the years to come.[…]And the Lebanese people, most of them, they love Armenians. They see us as hard workers. And most Armenians are like, confidential. Like, they trust us with whatever the work is. And it's become masalan[25] *okay. Your languages are good, you have a degree, plus you're Armenian. You know? There's always that. They know that Armenians are hard workers. And they'd be proud to have us in their, let's say their company or whatever it is.* -LSNE4

Quelques jeunes interviewés avaient entendu des blagues sur la situation de leurs pays d'origine, et ont été offensés. Mais cela ne semble pas s'être traduit par des actes de discrimination ou des humiliations sérieuses.

b15) *LSE22: They usually tell us to get over it.*
LSE23: Yeah.
LSE24: Yeah. Just forget, yes. It's been hundred years.
LSE23: ...They tell us get over it you're not gonna get it back.

La construction discursive de l'identité arménienne, et dans sa relation avec la langue, est exprimée dans les politiques des écoles. Dans un grand nombre d'écoles, l'inscription est interdite aux « non-Arméniens », une catégorie dont la définition est le fait d'avoir au moins un parent « Arménien ». Il est attendu que ce parent se démontrera arménien par sa connaissance de la langue, et il suit logiquement qu'il est attendu que ce parent transmettra la langue arménienne à l'enfant au foyer. Les remarques associant l'identité, et parfois la langue, avec le « sang » sont très courantes, et fonctionnent à plusieurs niveaux : pour comparer les Arméniens aux non-Arméniens, pour comparer les Arméniens entre eux selon leur patriotisme, et parfois pour chercher des liens plus « lointains » qui pourraient lier des gens extérieurs à la communauté à ses membres et à leur cause politique. La métaphore souligne un caractère inévitable et inné de l'identité, et donc au-delà du libre arbitre individuel de l'intéressé.

Il est intéressant de voir qu'une expression courante du « patriotisme » envers la « nation[26] » arménienne est de dire, « si vous me coupez les veines, mon sang est tricolore ». « Tricolore » est une référence courante au drapeau de l'Arménie, qui est rouge, bleu et orange. Les métaphores qui présentent l'identité arménienne comme une essence portée dans le sang ont, donc, plusieurs

[25] Arabe libanais/anglais libanais/arménien libanais = par exemple
[26] Le peuple arménien est appelé en arménien la « nation » (*azk*)

niveaux. Le statut des « moitié-Arméniens » est discuté de deux façons différentes au sein des écoles : parfois d'une façon qui ne doute pas de l'identité arménienne essentielle de ces personnes, et parfois de façon qui attend d'autres renforcements avant de s'assurer de leur appartenance à la communauté, c'est-à-dire que leur identité dépendra de la transmission culturelle qu'ils reçoivent.

b16) *Can I talk English like you talk? Your parents are American. Can I? If you talk Armenian, can you talk like me? (claquement de lèvres) Maaaa*[27]*, because it's in your blood!* -LPE2

b17) *Je connais quelqu'un en France. Il aime l'Arménie il est très arménien mais il parle le français avec, tout le monde. Il est arménien, il le sent, mais il parle français.* -LSE6

b18) *There is one [student] whose mother is Armenian but father is Muslim, [nom propre], I consider her almost Armenian because now they are a split family, and she lives with the mother, although she has a perfect Arabic name, yet you see that she speaks very good.* –LPM8

En réponse à la question de savoir quels sont les attributs d'un Arménien idéal, une mère qui s'éloigne des écoles arméniennes les résume ainsi :

b19) *An ideal Armenian person, they should talk Armenian of course. Send your, children to Armenian schools. Go to Arm- have Armenian friends and- (laughing). Go to Armenian church. (laughing). I'm not talking about like a politics or stuff like that, I don't want to talk about it, because you know people, in our daily life we don't discuss that. I don't like that. ...but I think in daily life if you are a good Armenian you should talk in Armenian, you should send your child to an Armenian school. That's why I feel guilty like, eh, when I'm deciding that I should send my son to not Armenian school. I feeling guilty but, I'm thinking of his future.* -LPNE1

Que le fait d'être (considéré comme) arménien porte des obligations est un des discours les plus dominants de tous les résultats de l'étude. Les normes se mettent en évidence : l'acquisition de la langue arménienne (moins souvent exprimé explicitement, mais sous-entendue : le maintien de cette langue en tant que langue dominante chez l'individu), le mariage endogame, la transmission de la langue à ses enfants, l'inscription de ses enfants à l'école arménienne, et la déclaration fière de son identification comme arménien. L'obligation est formulée en termes de survie, du fait que

[27] Arabe libanais = dérivation de « *ma hu* », marquer de discours, indication de désaccord

le nombre d'Arméniens dans le monde est réduit, et de l'idée qu'il y a eu une tentative de les éliminer. C'est-à-dire que l'existence des Arméniens en tant que peuple distinct est dite menacée, et les modes de vie de chaque individu sont envisagés du point de vue de leur soutien ou nuisance à cette existence. Il est souvent dit que les choix sont plus souvent faits en faveur de cette « survie » dans des contextes où la menace est plus claire, c'est-à-dire où l'assimilation est moins acceptable. Le premier exemple donné est toujours au niveau de la religion : on dit que dans les contextes majoritairement musulmans, les Arméniens tiennent plus à leur communauté et à leurs traditions car l'assimilation mettrait aussi en jeu leur christianisme. Souvent, dans les discours des participants, la distinction des « Musulmans » semblait saillante, même dans le contexte libanais. Mais au-delà de la bonne conservation de l'identité religieuse (il faut le reconnaître en tant qu'identité religieuse et non pas tout simplement en termes de croyances ou de pratiques, car celles-ci varient toujours), l'obligation a d'autres facettes. L'apprentissage de l'histoire des Arméniens est souvent une justification de premier plan pour l'inscription à l'école arménienne, selon les élèves qui y sont inscrits et leurs parents. Les responsables d'écoles et les enseignants y ajoutent souvent les connaissances métalinguistiques, comme l'histoire de la langue, les règles de la grammaire et de la morphologie, et la connaissance de la « cause arménienne[28] ».

b20) Moi j'aime être dans un entourage arménien parce que dès mon enfance eh, j'ai, dans une autre ville j'étais à Tripoli il n'y avait pas beaucoup d'Arméniens et surtout là où on habitait on y avait beaucoup de Musulmans, il n'y avait pas de Chrétiens aussi, dès notre enfance notre père et ma mère toutes les fois disaient par exemple nous sommes les Chrétiens et les Arméniens il faut qu'on reste dans l'entourage arménien il faut garder notre langue il faut parler la langue arménienne à la maison.

Plus tard dans la même interview, cette mère s'est mise à pleurer en parlant de son devoir par rapport à la vitalité de la langue :

> [Devenir] langue historique[29] pas tout à fait, on a encore du temps parce qu'il y a, parce qu'on a Arménie. Si on n'avait pas l'Arménie peut-être mais parce qu'on a encore l'Arménie, je crois qu'on peut garder encore, eh, notre langue. Mais pourquoi garder la langue? Ici en tant qu'Arménien, au Moyen Orient par exemple, eh je te dis parce qu'on, pas seulement c'est pour le prestige mais, c'est pour avoir la satisfaction personnelle. Moi en tant que je suis une mère arménienne, je dois donner la langue arménienne à mes enfants. (se met à pleurer) -LPEW2

[28] C'est-à-dire les revendications politiques associées essentiellement à la reconnaissance et à la réparation du génocide arménien, et aux conditions politiques de la pérennité des Arméniens

[29] C'est-à-dire une langue morte

b21) LSE24 : *First of all, we are as Armenians. We live in the diaspora here in Lebanon. So it's our job to keep our language and not let it go. So we have such a big responsibility on our shoulders.*
LSE23 : *I do believe that being born Armenian is a responsibility in itself. We must preserve our language because here in the diaspora, we have a lot of pressure on us.*

b22) N' importe où l'important c'est qu'on est arménien. On a un très grand devoir à faire. - LSE6

Dans les interviews avec les élèves inscrits, presque tous les groupes ont mentionné à un moment ou un autre une telle obligation. Même un participant (LPNE3) qui n'a pas choisi l'école arménienne mais qui envoie ses enfants aux cours hebdomadaires d'arménien a commenté que son mariage à une femme arménienne veut dire qu'il a « fait ce qu'il faut faire ».

L'inscription à l'école arménienne fait partie de ce discours de devoir, et à l'école l'achèvement de cette obligation est formulé en termes de « donner la priorité » à l'acquisition de la langue et à l'identité. Ce discours semble projeter l'identité comme quelque chose dont il faut prendre soin, quelque chose qu'on ne peut négliger et abandonner. Le fait de ne pas mettre son enfant à l'école arménienne est représenté comme une négligence, une abdication de la responsabilité, peut-être même une sorte de trahison, sans que le mot soit prononcé.

b23) *We have some families who, like they think that if they got the elementary education, in Armenian school it's enough. They know the alphabet, they- you know now, we take them to a non-Armenian school. This is one mentality. Some students who are not doing very well, come to the Armenian school, THINKING that it's easier. You know... [...] and some of [our students] come from families who don't care about the Armenian language. So we find many students who are excelling in other subjects, not doing well in Armenian, they wouldn't study. the history or the language, they don't care. And if it is- a major- eh- a major problem I should say, in the students. Not in the elementary, the elementary they study everything (yeah), but then as they grow older, the Armenian loses its eh- significance. It's not a priority. But those of them who are coming from patrotic families do well in Armenian. It depends on the family, where you come from- And sometimes we hear PARENTS saying to the children, don't study Armenian, focus on other things.* -LPM1

b24) LSE27: *Maybe in Lebanon they think that Arabic language is more important, they think they can study Armenian only in the family and, that's enough for them to speak Armenian.*
LSE26: *I want to add on this. Our Armenian people have this really dramatic thinking, mentality, they think that if they put [their children] in foreign schools, not Armenian schools, or non-Armenian communities, it's better. From the, from throughout the course of history, our people have faced these problems. Yes I'm talking about, from 20th century. We faced a lot of foreigners, our people went foreign, they like, non-Armenian schools.*
LSE28: *I think it's a prestige issue because they think that other schools are better because they have a better reputation or whatever. And they also don't find Armenian as important as we do. Like they think it's enough for them to know how to speak the basics and they don't care about the literature.*
LSE27: A*nd we have official exams and we don't have Armenian in them. Armenian language and literature and history, so they put their children in other schools where they don't take Armenian. They think that it's a waste of time.*

Une frustration souvent exprimée par les enseignants et les responsables d'école est liée à la mauvaise volonté des parents d'assumer les frais scolaires de l'école, ce qui est perçu comme un manque de respect pour l'école arménienne, sachant que d'autres écoles ,françaises ou anglaises, coûtent bien plus cher sans que les mêmes parents contestent ces montants. Les responsables sont particulièrement sensibles aux familles qui perdent leur capacité à payer pour une école plus chère, non-arménienne, qui « reviennent » s'inscrire plus tard dans la scolarisation de leur enfant pour des raisons financières.

b25) *They think that maybe the school fees are not a priority in their income let's say to pay, they prefer to find other, financial... aide support to support them. They don't arrange their incomes and outcomes to make part of their, eh an important part of the school let's say fees, so I might say that a very little number of parents they think that the school fees are very, let's say fair… But I think whatever is the fee, they will remain like those- eh, it is a matter of mentality. You know. It is a matter of mentality. If your kid's tuition comes first in your income to pay if you have your salary at the beginning of the month and you put the priority to put this tuition, aside to pay it at the appropriate time, this is a good solution to go on. But if this is not if you say no wait I have other things…* -LPEW1

Un parent qui a tout fait pour pouvoir inscrire ses enfants dans une école très chère et prestigieuse, non-arménienne, mais qui n'a pas pu soutenir les frais, décrit néanmoins le rôle de l'école arménienne comme lié à la perpétuation de la langue et de la vie communautaire. Il

semble que cette image des écoles ne soit pas limitée à ceux qui y inscrivent leurs enfants.

b26) Non. Par rapport à nous. C'est un autre cas. Les Arméniens. Parce que nous, on a une histoire différente avec les Arméniens jusqu'à présent. Ça fait 99 années que nous nous rappelons, et nous n'oublierons jamais. À cause de quoi ? À cause des, que ce soit des écoles ou des églises, si il n'avait pas des écoles, nous ne nous rappellerons jamais. Pour ne pas oublier, il faut que ça reste. Ça c'est la différence. OK? Pour qu'on se distingue d'autres peuples aussi, des Libanais, ils ont aussi eu des massacres, il y a eu des guerres, mais ils sont toujours dans leur pays. Ils se rappellent pour l'histoire mais ils sont restés chez eux. C'est une grande différence, pour nous. Et cette différence est importante, on veut que nos enfants connaissent ça aussi.
[...] Même ceux qui vivent à l'étranger. Nous, on est mieux ici, le pays est petit. Tout est proche. Mais si c'était en France ou ailleurs, on est obligé de choisir un emplacement où tout est proche et il y'a une école arménienne, on est obligé. S'il y en a, et une école privée. L'école américaine est une école privée. Si on veut envoyer les enfants dans une école publique on peut. Il y a soixante genres d'école. Si on veut protéger notre héritage il faut que nos enfants sachent pourquoi ils sont là. OK ? Enfin on est tous pareil. Pareil. Dieu nous a crée.
[…] Il faut qu'il connaisse son histoire. D'où il vient à l'origine. Simplement. Pour pouvoir le protéger[30]. -LPNE13

Une mère, Marianne, qui désirait inscrire ses enfants dans une école arménienne mais dont l'époux a insisté sur une école non-arménienne, lie le déclin d'inscriptions à la vitalité de la langue, qu'elle perçoit aussi comme en déclin. Hormis son cas, elle voit le choix d'une école non-arménienne comme le domaine des gens « égoïstes », même si elle admet que les élèves des écoles arméniennes ont des faiblesses en langue arabe. Pour elle, l'exposition à une langue quelle qu'elle soit est très importante, et puisque ses enfants ne sont pas dans une école arménienne, elle se charge de les «bombarder », comme elle le dit, avec la langue arménienne. Pour ceux qui ont moins d'exposition à la langue arabe, il faudrait le même « bombardement », selon elle, mais

[30] « laʔ. bi nisbe la ʔilna. ġayr waḍaʕ. el arman. laʔen ʕen^{d}na neḥna ʔussa ʔadīme la hallaʔ. ṣarna 99 sine nitzekker ū mā mninsa. waraʾ šou? min waraʾ el eh, ʔin kān kināyis aū mudāris. law mā kān fī el madāris mā kan nitzakkar la hallaʔ. la mā ninsa, lāzem edxul fī. hun el fareʔ. okay. tʕ niftaraʔ ġayr šoʕūb kamān, libnāniye, ṣar ʕand^{h}unkamān majāzer ṣar fī ḥurub, bas baʕd^{h}un bi waṭan^{h}un. bytzekeru^{h}a lil tarīx bas baʕd^{h}un ʕayšīn fī^{h}a. so haida el fareʔ KTīR kbīr. bi nisbe la ʔelna. ū muhimme ktīr ʔennu yaʕerfu ūlādna kamān.
[...] hallaʔ ḥatta yalli ʕayšīn barra, neḥna hun, aḥsan.el balad zġīr. šou mā kān ʔarīb. bas ʔin kān fransa aū šī, majbūr ʔennu bikun ʕayš bi mantaʔa ʔarīb lil bikun fī madrase armaniye. majbūr. IZA ū haida madrase xaṣa kamān.el amerkaniye madrase xaṣa. iza bid^{h}u yebʕat ḥukumiye fa, fī^{h}a sittīn nuʕ. mā btʕaref šou. iza beddak ^{i}tḥafaz ʕa tarīxak la, yaʕref, la šoul jaibu haida el walad. okay axer šī, kelna nafs eš-šī, nafs eš-šī. ʔin kan aswad abyaḍ, ʔennu kellun nafs eš-še. allah xalaʔu.
[…] ʔennu yaʕref, la yifham, min waʔet la tani, yaʕref šou tarīxu. min wain kān jayi aṣlan. bas. ta yḥāfez ʕlay. » -LPNE13

c'est pour l'arménien qu'elle a des craintes, et surtout dans le cas éventuel où ses enfants quitteraient le Liban.

b27) *This [school enrollment] is one of the reasons [the language is declining]. Big time one of them. Mm, 99%, if not more, of eh my generation and a little bit even later, the kids used to go to Armenian schools. Now they don't. Eh, now maybe, I don't know the number but I think it should be minimum 70. Of those who DON'T go to Armenian schools. A big difference. Maybe they wanna travel or, there are more opportunities, you become a little bit selfish, and you want your kid to be number one. Why is it that- sometimes it's not a big issue but, they have to, have the chance. Those kids who are going to Armenian school. To sit down and read. I'm talking about Arabic language. So they have a lot of Armenian input, but they don't have a lot of Arabic input so, if they want to become good, really good, later on, they have to have a lot of self studies. And I don't know with this generation if there is this chance. I doubt. Simply because they have plenty of things to do but in our, no, we had nothing to do. No cars no phones nothing! We didn't even- we had war and the war lasted quite long, and this was another chance for us to sit down and just, read books.* -LPNE16

Une autre mère défend son choix d'une école non-arménienne en disant qu'elle fait des efforts semblables, en choisissant des activités pour ses enfants dans des milieux arméniens. Ainsi, elle nie l'accusation, qu'elle doit sous-entendre, que son choix d'école est un acte d'abandon de la culture ou de la communauté, ou qu'elle ne valorise pas la langue d'origine. Plusieurs parents ont rapporté des pressions de ce genre des parents arméniens qui ne sont pas d'accord avec leur choix.

b28) *By the way I want you to know that I always choose places where, eh, there are Armenians. To mingle with them more, to, you know? Even if it's sports, activities whatever it is, so eh, I have lots of places nearby my house but eh, I always put them in places where, you know, they have Armenian friends.* -LPNE17

Une des dimensions des discours sur la valeur de l'école dans la formation et la préservation de l'identité est son pouvoir de décourager l'exogamie. Souvent, le lien entre l'école et le mariage est représenté comme un lien de cause directe. D'autre part, l'endogamie est souvent représentée comme une obligation pour le « bon Arménien », même si elle n'est pratiquée que par à peu près la moitié des personnes (Jebejian, 2007, 2011). On entend souvent dire qu'à travers la société libanaise, la mère joue un rôle décisif dans le profil linguistique de ses enfants, car c'est elle qui a de loin le plus de contact linguistique avec les jeunes enfants. Il existe, très évidemment, de

nombreuses exceptions en réalité, mais ce discours est largement accepté et contribue à entretenir non seulement une inquiétude vis-à-vis des couples mixtesmais aussi une pression (pas nécessairement négative) sur les femmes non-arméniennes pour apprendre la langue à partir de leur mariage. Le problème par rapport aux enfants qui n'ont qu'un parent arménophone à la maison rentre aussi dans la façon dont les responsables d'écoles voient leurs élèves.

Un responsable d'école a exprimé sa tristesse à la fois de voir le déclin des inscriptions à l'école arménienne, et de voir des élèves arméniens inscrits dans son école qui parlent l'arabe à la maison avec un ou les deux parents.

b29) *You know, after the genocide, people were more cautious, that they keep their identity, that they stay Armenian. Now. They are becoming more relaxed. In terms of, in all- it's LOSING its significance. You know. The hurt, is getting diluted, if I should say. You know, like 'it's been 100 years, we're in this country now, you know, if we integrate it's better,' eh- if I speak better Arabic, I'm like one of them it's better' so, you know. Or they- people are more accepting of mixed marriages now than they were like twenty years ago. So I think this will increase in the coming years.* -LPM1

Pour presque tous les parents non-inscrits qui ont participé à l'étude, le mariage exogame ne posait pas de problème et était même préférable pour certains en permettant à leur enfant – ils s'imaginent - de s'éloigner d'une communauté qu'ils perçoivent comme étouffante et refermée sur soi. Ces parents ont aussi souvent dit qu'ils n'étaient pas certains que leurs enfants resteraient au Liban. Mais, pour la plupart, le choix d'une école arménienne pour leurs petits-enfants n'était guère vraisemblable, sauf si les écoles s'amélioraient énormément. Qu'il y ait un lien causal entre la scolarisation et le mariage ou non, il semble il y avoir une correspondance entre le refus du mariage mixte et l'inscription à l'école arménienne.

b30) Je suis arménienne, mais je ne suis pas fanatique. J'aime le Liban. Je sais que c'est mon pays. Je ne penserais jamais à aller vivre en Arménie. Je ne sens pas que je serais capable, parce que j'ai été élevée ici. Vous comprenez ? Ça c'est ma patrie. Là-bas c'est peut-être le pays de mes ancêtres. Vous comprenez ? Les générations changent. Mes enfants choisiront pour eux même aussi.
[…] Ça dépend de l'intériorité de l'homme. Il y a des Arméniens qui parlent arménien et ils sont arméniens à l'intérieur. Moi par exemple je parle arménien et arabe mais j'aime l'arménien. Je n'ai pas de problème, au contraire je les aime parce que c'est mon peuple. Ils sont venus ici ? Ils n'avaient rien, au contraire ils étaient mieux que d'autre peuple. Ils n'ont pas de mendiants entre eux, ils s'entraident bien. Moi je suis évangélique, chez nous

> [dans la première école] j'avais trois enfants, et ils ne nous aidaient pas, ici j'ai un seul enfant et on m'aide, et ça c'est beau chez eux.[31]-LPNE12

DISCOURS SUR LA LANGUE

La normativité de la langue d'origine est un des domaines dans lesquels l'école « produit » et « distribue » des discours, et donc sert de base normative et d'arbitre puissant dans la circulation et légitimation de certains points de vue. Selon les responsables d'école à Beyrouth, l'arménien est la langue d'instruction pour les premières années de cours en science et mathématique, parce que tout enfant a le « droit » d'apprendre ces sujets dans sa « propre » langue. L'apprentissage de l'histoire propre au peuple arménien est aussi discuté en termes de droit culturel. Pour les élèves, ce discours s'applique à leurs enfants éventuels, et aux enfants hypothétiques des familles qui choisissent des écoles non-arméniennes. Selon ces discours, la langue est un droit autant qu'une obligation, conférée par « le sang », la parenté. L'école se présente donc comme un mécanisme de l'agentivité, garant du droit des enfants qui leur serait autrement nié, non pas par des interdictions, mais par la négligence sociale. Les droits des communautés sont inscrits dans les textes fondateurs de l'État libanais, alors qu'on peut remarquer que dans les pays occidentaux, les rhétoriques de droit à l'auto-déterminisme culturel pour les groupes minoritaires sont assez récentes (May, 2003).

Il est intéressant, et certainement lié au pluriculturalisme de la société libanaise[32], de voir que les participants de toutes les catégories s'accordent à dire que la langue arménienne est un élément indispensable de l'identité d'une identité arménienne. Alors qu'il n'est pas tellement surprenant que les parents inscrits disent que la maitrise (selon leur définition particulière) de la langue arménienne est obligatoire pour que on soit considéré comme faisant partie de la communauté arménienne, il est plus surprenant que même les parents non-inscrits, et même ceux qui parlent

[31] « ana armaniye, bas maʔinne mitšabṣe. bḥeb libnān. ʕarfe hun baladik. ʔabadan mā bfaker ʕīš bi armenia. mā bḥis beʔder, laʔennu tribait hun ʕreftī? hay baladi el ʔum. hunīke, balad jedūdī, yimkin. ʕreftī kīf ʔennu jīl ʕan jīl, hallaʔ ūlādī byitġayru kamān.

[…]"hallaʔ hue daxīltu lil insān.fī arman byiḥku armani ū mannun arman. min jūwāt^{h}un yaʕni. hallaʔ ana beḥki armani beḥki ʕarabi bas BḥEB el arman. mā ʕandī mešekle yaʕni. laʔ bil ʕaks bḥeb^{h}un laʔennu šaʕb, ʔennu iju la hun mā kānu šī... bil ʕaks aḥsan min ġayr eš-šuʕub. yaʕni mā ʕand^{h}un, ʕālem tišḥed bil ʕaks bisaʕdu baʕḍ ktīr! ana injīliye foʔ masalan, kent ḥatte 3 ūlād, mā kānit ktīr ^{i}tsaʕidna. ana hun walad waḥad ū bitsaʕadnī. ū haida el-šī ḥelu ʕand^{h}un. » -LPNE12

souvent ou exclusivement d'autres langues avec leurs enfants disent aussi que la langue et l'identité sont inséparables.

b31) *Even if their name is Armenian, if they don't speak Armenian they are not considered Armenian.*
[…] We have now many Armenians in Lebanon, they don't speak Armenian, and they are not considered part of the Armenian community. They don't mingle with the Armenians and they don't speak Armenian.
[…] Armenian language has to do with the Armenian community, in Lebanon. It is our defense against-eh-how can I say? You know? We keep our identity by our language. I am Armenian if I am speaking Armenian. (Uh huh) because sometimes, we meet people, by their names, they are Armenian, but if they do not know Armenian, in our minds, they are not Armenian, you know? Because it's- it's the language that keeps your identity. So this is our aim in our Armenian schools, to teach them language, the language and history so that they know that they are Armenian, who they are, where have they come from.
-LPM1

Une démonstration aiguë de la différence entre l'attitude et le comportement, et de la puissance des discours, a eu lieu quand une mère qui n'a jamais parlé l'arménien à ses enfants, s'est mise en larmes en parlant du besoin que ses enfants apprennent la langue. Cette mère et son mari, aussi arménien, ont été tous les deux scolarisés dans des écoles arméniennes, et ont toujours parlé exclusivement l'anglais avec leurs enfants.

b32) *I'm afraid of, because of the instability in Lebanon, that's not helping keeping the Armenian language or the Armenian culture alive it's- it's not that it's gonna die I don't think it's gonna go away, I think it will stay here, practically forever because, it was one of the biggest places, eh for the diaspora and eh, they built so many churches and so many schools. eh, I would think it's impossible for it to, to disappear unless there is another genocide. To be honest that's something that haunts me to this day. I always get scared that, there will be something.*
[…] It really hurts me that my daughter doesn't eh, can't read in Armenian, can't eh, doesn't know the meanings of the dance moves, in Armenian. It's so beautiful. The poetry is so beautiful. And eh, it really does hurt, eh my older daughter she's really more, she's the first. And the English teacher loves her because she writes very well. Eh, she asked her to do a presentation about the genocide. Because she knows that Maryanne is Armenian etc. So, eh, it's the first time I went in-depth with her, talking about, all that happened. We went to Youtube a lot. We have a lot of books at home. And, eh, she had the shock of her life when she heard all those details. She knew about it, but not, as much. And we read some of the poetry, listened to more Armenian music, and eh. She, she couldn't sleep for days. And, eh, and eh, I don't know what else to do, but there HAS to

be- I HAVE to do more I mean, there has to be there has to be another way I want her to learn how to write and to read, I wish.
[…] I don't know. But they have to learn. They have to know a little bit at least. They can't not know. It's a part of their roots. For me, it's very important, because when they're older, when they're having problems. Whatever their situation in life is gonna be. They have to know who they are. If they're having any struggle. They have to be able to fish out the root cause. And even though it might not be the real cause for anything. But for them it might be comforting. To find SOME explanation. And, move on with life. -LPNE11

L'école une grande influence dans le domaine de la langue écrite, peut-être plus que dans d'autres domaines. Après tout, c'est l'école, en fin de compte, qui standardise, diffuse, et évalue la littératie. Les écoles arméniennes offrent des cours de langue arménienne à tous ou presque tous les niveaux, (dans certaines écoles, ce cours est supprimé pendant les années de terminale et du Brevet, pour donner plus de temps à la préparation des examens) et les enseignants s'attendent à ce que les élèves puissent lire des textes historiques et culturels en arménien, écrire des essais, et faire des discours devant un public en arménien formel. Les enseignants essaient parfois d'engager les élèves dans des discussions visant à articuler les textes lus en arménien avec le monde réel qui les entoure, mais ils sont souvent déçus par le manque d'effort que les élèves fournissent pour lire hors de la classe et pour réflechir sur les textes. Dans les écoles qui suivent le système français, les interprétations et analyses sont discutées de façon systématique, et doivent être apprises pour les examens éventuels. Comme dans un grand nombre d'écoles partout dans le monde, les enseignants trouvent de plus en plus de difficulté à enseigner la littératie au niveau qu'ils désirent, car les habitudes et les ressources des élèves ont évolué. Selon les termes de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE, 1997), les attentes de ces écoles peuvent se classer dans les niveaux 3 et 4 de la compréhension de textes suivis.

L'alphabet arménien étant unique et ayant une grande signification culturelle et historique pour les locuteurs de la langue, une grande emphase est mise sur l'acquisition de ses lettres, sur son emploi systématique, et sur la bonne orthographe. L'orthographe est une source commune d'anxiété car, malgré les changements historiques de la langue qui rendent les règles de l'orthographe parfois non-intuitives et non-transparentes (comme c'est généralement le cas pour les langues ayant une profondeur historique), les enseignants y mettent une grande valeur. Le discours sur l'importance d'une bonne orthographe est assez courant pour inspirer un concours de

dictée inter-écoles, organisé par une association culturelle. La maitrise de l'alphabet, pour les enseignants de langue arménienne, porte le poids symbolique de la transmission identitaire. Il est donc une source de frustration et de déception significative que les pratiques d'écriture à l'époque du Smartphone portable sont centrées presque entièrement sur les messages tapés au clavier, et presque toujours en lettres latines. Alors qu'un clavier arménien est disponible sur presque tous les portables et ordinateurs, un très petit nombre de jeunes disent qu'ils le connaissent, et souvent même s'ils le téléchargent, ils se sentent plus efficaces à saisir en lettres latines. Cela ne veut pas nécessairement dire que leurs correspondances sont en anglais ou en français, mais cela peut être le cas. Le plus souvent, les mots arméniens sont transcrits en lettres latines, mais il y a des individus qui préfèrent écrire en mots anglais ou français dans le cas où ils emploient ces alphabets, mais ils peuvent tout de même parler exclusivement en arménien avec les mêmes amis quand ils se voient en personne. La fréquence de cette pratique fait que, de plus en plus, les jeunes ont l'habitude de transcrire les mots arméniens plus qu'ils ne sont habitués à les écrire en lettres arméniennes. Quand cette réalité se confronte avec les attentes de l'école, les enseignants sont choqués par les réinterprétations des phonèmes en lettres arméniennes, et les élèves développent des anxiétés qui les conduisent à éviter l'écriture en arménien (voir l'extrait b35). Dans les discours au sein des écoles, l'emploi des autres alphabets, et le déclin de compétence avec l'alphabet arménien[33], est perçu soit comme une menace de premier plan, soit comme un indice de premier plan du déclin de la langue tout entière.

b33) Eh, c'est normal, bon il y a l'influence des autres langues, dans la vie nous communiquons avec- d'autres personnes et nous sommes obligés, pas obligés enfin c'est tout à fait normal que nous parlions l'arabe- l'arabe en général, et parfois aussi d'autres langues et bien cela fait que des modes d'expression, des mots, parfois mêmes des expressions syntaxiques agressent l'arménien, il y a maintenant nous avons des gens qui parlent l'arménien mais qui parlent avec une syntaxe tout à fait différente de la syntaxe de l'arménien occidental classique comme nous le savions. eh- il y a un recul, c'est normale, il y a un recul, et il y a généralement un recul enfin au niveau international, pour toutes les langues. C'est bien connu maintenant cela. et nous aussi quand même. Nous sommes dans ce monde et nous subissons la même agression et surtout ce sont les ordinateurs et enfin ces marchands (gestes vers le téléphone) qui introduisent des modes de penser, de lire, de parole etc. qui correspondent pas, à un bon usage, de toutes les langues et de langue arménienne. Et maintenant lorsque je reçois une lettre en langue arménienne je constate

[33] Par exemple, la lettre [dzɑ] en arménien occidental est prononcé « dz », et donc les jeunes prennent l'habitude de transcrire ce phonème en deux lettres latines. Les enseignants trouvent qu'à l'école, ces jeunes font de plus en plus l'erreur d'écrire le phonème en deux lettres aussi en arménien : « d » et puis « z ».

que imperturbablement il y a des fautes grammaticales, des fautes syntaxiques et parfois l'orthographe laisse à désirer. (rire) –LPM2

b34) *It depends on the circle you're in. Like- we have these very, um, patriotic Armenians, you know? Who are very critical of people using Arabic or English words when they are speaking Armenian, so you have to be very careful. For example, the round table that you attended, you know, I had to be very careful with my Armenian. Because you are a good Armenian if your language is refined. And, my personal experience, I have not been in the Armenian community before I came here because I was a lecturer in the university, I was a nursing lecturer so my education was at AUB[34], I have studied at AUB and then I have worked at [*nom d'université anglophone*], so it's been- it's my seventh year as a principal, Eh my Armenian was okay because I used to read books and my father was a good Armenian (sourire), eh, but my education and my experience was not in Armenian, so this was a greater challenge for me because I have to be very careful when I'm writing something, I have an Armenian teacher, I always show what I'm writing to the teacher so that I don't have any grammatical mistakes or you know. In other circles where, like there are some Armenians who work in non-Armenian circles and they are impressed if your English is good. You know, it depends which circle you are in. -LPM1*

Interrogés à ce propos, les élèves inscrits confirment que c'est presque exclusivement lors de l'écriture en arménien qu'ils expriment des anxiétés et préfèrent employer d'autres langues, alors qu'ils ne rapportent pas de telles anxiétés concernant l'oral.

b35) *LSE8 : Yes! All the time! ...I have difficulty in spelling. If I'm gonna write something, and someone is watching I usually write English. Me too.*
LSE7 : And for writing. All of us are writing in English.
LSE9 : It's easier.

Une discussion très intéressante a eu lieu lors d'une interview avec un élève, Christos, et son père (la présence de ce dernier n'était pas prévue). Cette famille n'a pas choisi l'école arménienne pour son enfant, mais les discours normatifs sur la littératie en arménien sont néanmoins avancés par le père. Le pragmatisme du fils est clairement contraire aux valeurs héritées du milieu social arménien, même par ce père qui s'éloigne consciemment des institutions communautaires.

b36) *CHRISTOS : I want Armenian to, to, absolutely change its alphabet to the Latin alphabet. Just like other, no wait, other cultures did it like Bulgaria Serbia [sic], [and]- DANIEL: [They will] never accept it ...*

[34] L'université américaine de Beyrouth, qui est, avec l'université libanaise américaine (LAU) considérées comme les deux meuilleures universités au Liban, et dont les programmes sont presque entièrement angolophones

CHRISTOS : I argue with people over this.
DANIEL : I will argue with you! Because Armenian alphabet is-
CHRISTOS : I don't care. I don't.
DANIEL : Okay, democracy?
CHRISTOS : You know what there is no democracy in this because, because how do you expect, a language to like prosper when, they're so, they're like, it's so it's too traditional I don't know.
DANIEL : But from the other side, these traditions [keep]
CHRISTOS : [No.]
DANIEL : Armenian people alive. The [writing]
CHRISTOS : [No.] The literature. The literature yes but you will not [lose]
DANIEL : [the language]
CHRISTOS : You will not lose the culture over the alphabet.
DANIEL : Anyway if the Turks they massacred us they call it the black massacre, now by dispersion by eh not talking Armenian especially it's a white genocide.
CHRISTOS : I don't agree.
DANIEL : At least the language at least the culture which keeps the people [surviving].
[…]
CHRISTOS : Wait I wanna comment on that. First off I wanna say maybe he's right like um, that to keep a culture, um for a culture to survive you should like take care of its language, language language is the core of the culture. Okay fine. But for me personally I also believe in first off I believe in change and innovation and all that because you know youth. And we're the 21st century so not to mention that the majority of Armenians don't live in Armenia, we live in Lebanon France eh the UK and the US and etc and we have and, um I don't know time changes and so it's like it's time to goddamn change the alphabet. Into Latin. That's what I think.
(Pause)
DANIEL : I don't agree with your proposal so for me there should be innovation-
CHRISTOS :-He doesn't read and write Armenian I'm just saying! He does not know the alphabet!
[...]
DANIEL : I am with innovation but within the tradition without losing the traditional heritage of our grandfathers
.CHRISTOS : You're not gonna lose the tradition of your grandfathers if you just, um change the alphabet.
[…]
CHRISTOS : Mark my words. Armenian will die out. (Pause)
[…]
CHRISTOS : If the alphabet does not change. Because, I love the Latin alphabet.
[…]

CHRISTOS : Because I don't know [the Armenian language] fully. I, I don't know like, I don't know the language very fully. You know, I just speak it because he taught it to me and, I don't know.
[…] CHRISTOS : Language, okay we have it here. Language is based on parler comprendre ecrire et lire. All of these for me should be together, they form a language. If you lose one or two, like I don't know sometimes I don't even consider myself a speaker of Armenian just because I can not read or write it. And to me, i'll never like, sometimes I think like, i'll not teach my kids Armenian. I I don't feel like, there's a need for it. I don't know.
[…]
CHRISTOS : Will [my children] lose something by not knowing [Armenian]? Maybe yes.
[…]
CHRISTOS : They would lose that, I can say. If I am let's say in Paris and I got married in Paris, and, I have my kids which are fully integrated in French society, and let's say they speak French and English and German for example and they don't speak Armenian they're gonna lose that bit, that, that link towards their, um, true identity. They're gonna lose that.
[…] DANIEL : he has many contradictions in his thinking. There are many points, from which one I will start. About teaching his children Armenian. I encourage him to teach Armenian. I didn't encourage himto know the writing and the, by my experience because, for me, at least I want him to have the minimum of Armenian culture and heritage with him. No need to go to details and to make a conflict with his English French or international as he said, so and everything in my life, maybe it's my character, I'm always for balance, not I don't like to go to extremes. So I am for him to teach his children Armenian as a language to know, not necessarily to go to Armenian school but to give them the Armenian spirit.
[…] Daniel :Me I been in Arab school not any school but at his age I studied the Armenian still by my own. And let me tell you how it happened with me. It's very interesting, to know. If he doesn't want to be Armenian, let's say, he wants to be European, let's say. Sometimes he has this conflict about his nationality
CHRISTOS : [About my identity.]
DANIEL : [Okay.] I say okay whether you like it or not, PEOPLE will look at you as being an Armenian this is your social ID now you are interviewing him because he likes English French Germany or because of his Armenian origins you are sitting here?
[…] DANIEL : So, you know what there is something we can not change in our name. yaʕni[35] *he is born Armenian. He cannot be born, eh from UK or from America he can not be born there.*

[35] Arabe = je veux dire/c'est-à-dire

[…] DANIEL : I went to Greece. Me and my wife. We went in front of a bus, we were [lost]. We were talking Armenian. One people heard it and said Armenian? They stopped to help each other. These...we have this bond of national identity. And this is what make us one people one nation.

Pour Christos, cela démontre une tendance à rester « dans le ghetto », à ne pas s'intégrer. Il fait référence aux discours contre la « non-assimilation » des immigrés en Europe pour élaborer ce point, et n'arrive pas à contextualiser ces mêmes discours dans la société libanaise. Son père fait objection à cette généralisation.

[…] DANIEL : If I was only going to stay Armenian, I was not going not going to put in Arab school. No I like integration! Like I said, equilibrium, balance. I am for integration in the country that you are living, without losing. Without forgetting nationality.
CHRISTOS : I'm completely accepted in society.
DANIEL : Yeah, but, always they will look at you, as being an Armenian.
CHRISTOS: First of because [all] the Lebanese are racist!

L'élève dans cette interview a 16 ans et est inscrit dans l'une des écoles les plus prestigieuses au Liban, une école francophone. Elle a une réputation excellente et des enseignants reconnus, et son prestige ne passe pas inaperçu dans l'interview. Christos souligne l'effet que la mention de son école peut avoir sur les gens et donne des exemples concrets des avantages d'être associé à cette école. Le père justifie son choix de l'école non pas par des facteurs objectifs quelconques, mais par la réaction qu'ont les gens au nom de l'école et sa réputation de façon générale.

Au moment du choix de l'école, Daniel était confiant dans le fait que son fils aurait le même milieu sociolinguistique que lui dans son enfance, et donc que l'arménien s'apprendrait à la maison, sans besoin de la littératie et de l'école arménienne. Mais sa déception du niveau d'arménien de son fils et l'affirmation par ce dernier qu'il ne parlera pas l'arménien avec ses enfants l'ont incité à revoir ses positions. Il se rend compte indirectement des effets du mélange de langues au foyer (selon nos observations, il parle surtout le français avec son fils), et de l'environnement linguistique de l'école, et il s'inquiète pour l'identification de son fils à la communauté arménienne. Pour Daniel, le fait éventuel de ne pas transmettre l'arménien à ses petits-enfants constitue une perte significative. Cela le met en conflit avec son fils, qui nie directement et indirectement le point de vue essentialiste de son père. Au niveau idéologique autant que linguistique, la transmission n'a pas réussi comme le père le voulait. La pensée du fils

est plutôt influencée par l'individualisme post-moderne (la logique utilitariste et « économique » prédomine) et la pensée eurocentrée que par les valeurs communautaires. Ses cadres d'identification semblent surtout venus de sa scolarisation dans une école de caractère européen, et la concordance de cette éducation avec l'éducation familiale. Même sa compétence en arabe dialectal, dont Christos semble fier, n'est pas l'élément principal de son identification alternative. C'est une identité « internationale », eurocentrée mais pas nécessairement européenne qui lui permet de sortir de la communauté arménienne, et grâce à ses compétences en anglais et en français.

Pour Christos, la valeur de la langue arménienne pour l'appartenance à la communauté n'est pas prise en compte, mais il ne le nie pas lors d'un contre-argument. Ses expériences de rencontres occasionnelles avec des élèves des écoles arméniennes, leurs cadres de références culturelles distinctes, et surtout, il semble, leur pratique du contrôle langagier (concept que nous allons définir page 319), qui met Christos sur la défensive à cause de ses habitudes d'hybridation de langues, l'ont aliéné. Il se sent exclu de ce « noyau » de la communauté, et en réponse il « s'exclut » - il le rejette. Le fait de ne pas maîtriser ou transmettre la langue et ses conséquences sociales deviennent des choix qu'il dit avoir faits, au lieu d'être des échecs. Son père lui demande de changer son point de vue, et quand cela ne fonctionne pas, il affirme que l'identité arménienne est inhérente et qu'il ne peut y échapper, et que la connaissance de la langue est un moyen de répondre à une identité imposée.

Le discours de Daniel, le père, centré sur « l'équilibre » et la valeur, consiste à éviter des positions « extrêmes ». Ce discours est répandu parmi les parents participants qui ont choisi une école arménienne. Celle-ci est représentée comme étant « trop » - conservatrice, isolée, focalisée sur l'arménologie. La transmission de la langue en famille et/ou au moyen des écoles hebdomadaires, au contraire, est représentée comme une alternative plus modérée, plus alignée à la société. Il semble que ce père ressemble à beaucoup de parents non-inscrits, en ce sens qu'il n'anticipe pas l'érosion de la compétence linguistique, car il ne prend pas en compte la perte vitale du réseau social arménien (INLC) qui est une fonction presque universelle de l'inscription scolaire au Liban. Même le fait que le père dise avoir 50% d'amis arméniens n'a pas créé un milieu arménien dans la vie de son fils. A côté du réseau social, les différences d'exposition à la

langue qui parviennent des pratiques hybrides n'ont pas été prises en compte : on peut deviner que les parents du père, comme la majorité de leur génération, ne mélangeaient pas autant de vocabulaires et n'adoptaient pas autant d'éléments à travers leurs différentes langues (mais cela n'a pas commencé avec la dernière génération non plus), et il est probable qu'ils socialisaient surtout entre Arméniens, ce qui implique une exposition à l'arménien beaucoup plus intensive.

Mais revenons à la discussion de l'alphabet, dont le désaccord entre père et fils s'est avéré émotionnel dans une mesure surprenante. Les attitudes contradictoires sont adoptées par les deux participants. Leurs discours nous permettent donc d'entendre une gamme de raisonnements courants pour et contre la valorisation culturelle de l'alphabet. Même si le fils rejette l'utilité de l'alphabet arménien, il a néanmoins intériorisé l'idée qu'il ne peut pas être considéré comme un vrai locuteur de la langue sans savoir le lire et l'écrire. En même temps, le père revendique une grande importance de l'alphabet pour le maintien culturel et linguistique, et évoque une haute valeur historique et symbolique. En revanche, il défend son choix actif de ne pas apprendre ni faire apprendre cet alphabet à son fils. Cela mène à un aspect important, parfois implicite, des discours des parents non-inscrits ; c'est le rôle crucial joué par l'autre. Selon ce discours, la perpétuation de la langue est très importante, et les gens dans le « noyau » de la communauté font des efforts admirables pour le faire. Le locuteur défend ces gens, même s'il critique leurs méthodes, mais il ne s'implique pas dans les efforts pour le maintien.

Pour les familles non-inscrites, la connaissance des lettres arméniennes devient la définition de la littératie. Quant aux familles inscrites, elles considèrent cette connaissance de l'alphabet très importante, mais insuffisante pour les aspects de l'identité qui sont liés à la langue. Cette connaissance basique peut s'acquérir en allant à l'école hebdomadaire ou dans des colonies de vacances, et donc le choix d'une école centrée sur l'anglais où l'arabe est justifié.

Alors que plusieurs participants non-inscrits ont évidemment internalisé le discours de l'importance décisive de l'alphabet, d'autres, notamment ceux qui semblent sûrs de leur position dans la communauté arménienne, rejettent la nécessité de revendiquer cette connaissance.

b37) *Every Saturday, my son and daughter, go to [nom d'association arménienne]. They do Armenian every Saturday, and they each do one kind of activity. My daughter is doing gymnastics and my son does Tae Kwan Do. And, so, so basically, we are NOT*

alienating them from the Armenian community from the Armenian religion from the Armenian background and so forth, and they are both very very proud of their Armenian heritage.
[…] And we speak. We speak, all different languages at home. We don't speak one- one certain language because we want them to actually eh, perfect. All the languages they speak. And eh, they're even, they're even learning Ethiopian now. Yeah because of the house- housemaid. Yeah. And eh, so eh, we would like to think my wife and I that eh, we've made the right choice in as far as the school is concerned. -LPNE3

b38) *[My sons have been attending Saturday school] maybe three months now. And, he can almost read anything. Which is, wow. You know he knows almost all of the alphabet and the things he doesn't know, he already knows the words so, he can make them [out]*. -LPNE6

b39) *I know how to speak Armenian fluently, but I don't write or read. I just know how to write my name and last name.* -LSNE4

Beaucoup de parents et participants dans le « noyau » de la communauté ne sont pas d'accord avec cette construction de la compétence, tout comme ils ne seraient pas satisfaits que leurs enfants sachent seulement déchiffrer les textes arabes, anglais ou français sans les comprendre en profondeur. L'école arménienne revendique le fait que les élèves doivent non seulement déchiffrer, mais aussi comprendre des textes dans différents registres et genres, et qu'ils sachent rédiger des paragraphes et des discours qui démontrent la compréhension et les idées bien organisées. Pour ceux qui sont à l'extérieur, cela semble une addition lourde au programme national. C'est une divergence d'opinions qui préoccupe les responsables d'écoles.

b40) Oui, [on enseigne] les bases [des différents registres de la langue arménienne]. Et bien ceux qui ont envie ils vont poursuivre sur cette base. C'est difficile de faire plus que ça parce que déjà on est assez surchargé. Eh ben le baccalauréat français, le baccalauréat libanais, l'arménien etc. et si on rajoute également l'arménien classique ça fait quand même- bon, déjà même pour l'arménien moderne il y a quand même deux branches il y a l'occidental il y l'oriental, il faut, il faut qu'ils connaissent les deux. ÇA fait déjà beaucoup. […]Moi je prends le programme libanais, le programme français, et je me dis que enfin si l'arabe, nous sommes au Liban et l'arabe est la première langue enseignée et bien le nombre d'heures consacrées à l'arabe ne doit pas dépasser le nombre d'heures consacrées à l'arménien. Bon, on partage d'une façon égale.
[…] Bon maintenant, tout le monde parle couramment l'arménien. Eh, donc- à ce niveau il n'y a pas de problème. On communique en arménien et on communique d'une façon assez libre- fin librement on communique en arménien. Vous avez dû constater- c'est l'arménien

qui est utilisé d'une façon tout à fait naturelle. Mais en ce qui concerne la connaissance profonde de la langue arménienne, bon là, il y a manifestement un recul. On- il y a un recul dans tous les sens, vocabulaire, grammaire, syntaxe, etc.
[…] Après 20 ans? Bon, nous sommes inquiets. Nous sommes inquiets de ce qui se passe. Bien évidemment la langue restera une langue parlée mais après 20 ans ou après 30 ans, là il y a pas de problème, mais- la langue écrite reculera et c'est pour cela nous luttons et nous essayons de faire quand même quelque chose pour promouvoir la connaissance de la langue. On n'est pas sûr qu'on gagnera sur tous les fronts. Ce qui est normal parce que- bientôt ça fera 100 ans que nous sommes sorti de l'Arménie et si nous avons pu garder cette connaissance et la pratique de la langue à ce niveau, c'est déjà- bon, quelque chose de tout à fait exceptionnel. Mais il faut être conscients quand même, on n'est pas en Arménie, enfin on est dans un contexte- on ne peut pas vivre dans un ghetto linguistique comme ça, ça nous empêchera, si on persiste dans ce sens-là, d'avoir une vie normale. Une vie économiquement normale. Ce qui fait qu'il y a un recul et ce recul se sentira de plus en plus fortement dans le temps. La langue- la langue restera parlée.
[…] Il faut poser le problème d'une façon inverse. Où la langue arménienne et la culture sont enseignées, là le recul arménien est- enfin, beaucoup plus visible. C'est le cas par exemple de la diaspora occidentale, en France. Et bien ces institutions aident quand même à garder le lien avec la langue. Maintenant si le nombre ... diminue tellement que- économiquement, ces institutions deviennent pratiquement difficiles, impossibles, bon, ils fermeront. –LPM2

b41) *It doesn't [matter whether a student attends an Armenian school or not], because it all depends on their grade[s] and if they have succeeded in the baccalaureate and how much they are scoring in SAT for example. And, eh, from personal experiences I can tell, that our children, our students sometimes score higher than students in another school. Eh, but, but they have more chances, you know, the student, if he's a working student he will excel in any school, in my opinion, eh, but if the chances are more in another school, for example, if, they have the resources, if a student works, but they are losing their Armenian identity, in the other schools. So they are friends with non-Armenian, the chances are that they will get married with non-Armenian, because that comes naturally for them, you know, and then they are not learning the Armenian language, even if they speak it at home, Armenian, but they don't know how to read and write...* -LPM1

On note que l'école avance ou transmet cette idéologie de l'écrit, mais qu'elle est présente à travers la communauté. Comparer les discours qui définissent les compétences linguistiques est très révélateur des distinctions entre différentes langues, et largement selon l'inscription. Christos par exemple, tout au long de l'interview, soumet la langue arménienne à un regard critique mais n'est prêt ni à justifier sa valorisation des langues européennes, ni à analyser

l'acquisition et l'emploi de ces langues-là de façon critique. Par contre, les élèves inscrits dans les écoles arméniennes, en général, étaient familiers avec des discours critiques des langues européennes qu'ils maitrisent et pouvaient à la fois justifier leur importance et les présenter en tant que menaces aux langues minoritaires.

Le sujet du danger de la perte de la langue arménienne occidentale est extrêmement sensible dans les écoles et les réactions affectives sont apparentes dès qu'on mentionne les mots « en danger ». Il existe des enseignants qui insistent sur le fait que le jugement de l'UNESCO est faux, que l'arménien ne risque pas du tout d'être perdu (ils font très souvent référence à la longue histoire de résistance du le peuple arménien en tant que preuve), et qui disent même que le fait de parler de la langue de cette façon peut avoir des effets nuisibles à sa vitalité. D'autres, pourtant, reviennent sur le discours de l'obligation pour souligner que les comportements et attitudes linguistiques des élèves sont cruciaux pour le maintien de la langue. Les responsables d'écoles, sans nécessairement admettre que la langue est en déclin critique, présentent le rôle de leur institution comme un moteur pour la vitalité. Les écoles sont donc un vecteur des idées sur la vitalité des langues, et de l'idée que la langue arménienne est menacée, des inquiétudes qui ressortent presque exclusivement dans les témoignages des familles inscrites à l'école, et plus rarement dans ceux des familles non-inscrites (voir la section 4.1.7).

Souvent, ce sont les changements dans la pratique de la langue, et surtout les hybridations, qui sont considérées comme un signe de déclin par les membres du « noyau » de la communauté.

b42) *Let me tell you about my children this is a personal example. When we're talking at home, I need to correct them, many times, like we don't say this, we say it this way. Or, for example, they would say "we are going over the bridge", let's say, 'the bridge' they would say in Arabic. Okay? Not the Armenian word. And I would say 'what's the Armenian word for that' because they- they know it, but they wouldn't say it. They say it, you know, or they say there is ḥarab [war]. And I say ḥarab is Arabic what's the Armenian, or they say it in English, you know. And they, they make grammatical mistakes, when they're speaking. So when there's an interview, on the radio, or, and they tell me to send students, I have to choose someone who speaks well, and that's challenging, you know? Someone who has proper Armenian. It is difficult.*

[…]Of course, you know, if the parents are not speaking proper Armenian, and most of them are not speaking proper Armenian (oh okay) so they hear it that way and speak it that way. You know. -LPM1

Tous les élèves inscrits qui ont été interviewés étaient d'accord pour dire que l'école joue un rôle énorme dans la vitalité de la langue, mais dans une seule école, deux groupes d'élèves ont dit majoritairement qu'ils ne choisiront pas l'école arménienne pour leurs enfants, alors que d'autres se sont appuyés sur le discours de la priorité et de la nécessité du maintien de la langue.

b43) *LSE9 : Yes. I would really like to send my children to Armenian schools. I want them to keep their identity. Be proud of who they are.*
LSE7 : I'd rather put them in non-Armenian schools but you know, teach them Armenian on the side like take them to, for example, the club I go to [nom d'une association arménienne] they give Armenian lessons. So I'd take them there and they'll learn. So it doesn't affect their grades.
LSE8 : I want to live in USA with my brother there...but I'm sure I'm gonna send my children to Armenian schools there. It's expensive there but, uh, if I'm gonna live there I'm gonna send them to Armenian schools-
LSE9 : -It's worth it.
LSE8 : And I've heard that the Armenian schools there are better than even the public American schools. Even disciplinary-wise and even the education is better.

b44) *The only thing that they might be better at us in English is because they talk English they practice in English. While we talk in Armenian because we have to keep our cultural privacy like, we have to keep talking Armenian because we don't want to lose our language. If I don't talk Armenian if our mother doesn't talk Armenian who's gonna talk Armenian? But if they don't talk Arabic like there's Saudia, Iraq, in every country of the world- Arab countries I'm saying- they talk Arabic and so there's not a fight of retrogressing their language while ours is a bit threatened.* -LSE17

Par contre, les parents non-inscrits étaient en général certains que leurs enfants n'allaient pas choisir l'école arménienne pour leurs propres enfants, mais eux aussi ont tous perçu un lien entre l'école et la vitalité de la langue.

b45) *No. They should go to a not Armenian school, he will not do that. I'm sure. [Armenian] schools will close in Lebanon. (laughing) The Armenian schools will close in Lebanon. That's why I feel guilty.* -LPNE1

Le purisme linguistique joue très souvent un rôle cristallisant dans les discours de fierté ethnique arménienne, comme dans tous les discours nationalistes (Levinger & Lytle, 2001). Au plan structurel, le programme des écoles arméniennes à Beyrouth valorise le plurilinguisme sous sa forme additive. Dès l'école maternelle, trois langues sont introduites, et tout au long des années scolaires, les trois ont une valeur pour les notes académiques. A l'école secondaire, une quatrième langue est introduite, l'anglais dans les écoles francophones, ou vice-versa. Cette quatrième langue est la seule qui n'est jamais employée comme moyen d'instruction pour des sujets académiques hors la langue elle-même. Chacune des autres langues est associée à une société, à un mode de vie, à des connaissances qui sont valorisées académiquement ; la littérature, l'histoire et la gouvernance du pays dans le cas de l'arabe, les sciences, maths et l'histoire internationale (européenne et américaine) dans les cas de l'anglais et du français ; l'histoire, la religion, et l'identité minoritaire pour l'arménien. Une bonne maitrise de chacune des trois langues principales est attendue des élèves, et les proverbes et dictons valorisant le plurilinguisme sont souvent entendus au sein des écoles, de la part des enseignants comme des élèves.

Cependant, le plurilinguisme avancé par les écoles est du type que Jaffe (2008, 2011) a appelé le « *multiple monolingualism* ». Les langues sont nettement séparées dans la structure des programmes, les enseignants ont pour consigne d'isoler les langues qu'ils parlent selon le cours - même si cela ne se fait que rarement en réalité - et les évaluations des compétences sont basées exclusivement sur les curricula des contextes monolingues. Même la réflexion est censée se faire dans la langue appropriée du moment, et à l'exclusion de toute autre. Les pratiques de mélange ou d'hybridation des langues sont extrêmement stigmatisées dans les discours dominants. Le raisonnement sous-jacent renvoie souvent au risque d'oublier le vocabulaire de la langue qu'on est censé parler « purement », normalement l'arménien. Il y a d'autres commentaires fréquents : que ce n'est pas « beau » de parler de façon hybride, que cela ne permet pas d'exprimer une pensée claire, et plus urgent dans le contexte scolaire, et que les jeunes ne maitrisent éventuellement aucune langue à cause de ces comportements.

b46) *I do follow-ups with the teachers, I check their syllabi, I go to classrooms, I check their exams. I check the level of the language compared with other schools, to check what is the level of the language we are teaching. We change books according to different reviews, or what's in print. So, it's always on my mind, you know it's on my agenda. And it's a bigger challenge in the Armenian schools because we teach different languages.*

That's why sometimes I feel that we spread too thin, like, they don't master a language. They don't speak- Eh our students- know all the languages, like they know Arabic and English and Armenian but my impression sometimes is, or my anxiety is that they are not mastering the languages. They know a little bit of Arabic and a little bit of English and a little bit of French but they are not very fluent in all the languages because they are not [practicing them].
[…] I don't want them to feel any way inferior to students who are in the non-Armenian schools. So I always encourage them to speak in English and their writing, I want to improve their writing in English. And then, in Arabic, eh this is true about all Lebanese students non- Armenian students, Arabic is difficult language so -and for Armenian students it's more challenging for them to master the Arabic. So we bring the best of teachers and I always- eh try to improve the skills they have in writing and speaking. But it's a greater challenge. -LPM1

Un aspect de la fusion discursive de la langue et l'identité est la valorisation du fait de « penser dans la langue ». Un grand nombre de participants adultes du « noyau » de la communauté ont parlé de façon passionnée du fait qu'un Arménien doit toujours penser en arménien. Pour eux, cela constitue la définition de « langue maternelle », un concept qui était saillant pendant les interviews, sans qu'il soit explicitement défini. En général, tel participant était fier de rapporter qu'il réfléchit exclusivement en arménien. Ce discours envisage un locuteur plurilingue, ce que tous les participants sont, qui a une certaine sorte de cognition, et une certaine relativité linguistique est sous-entendue.

b47) *See, we talk Armenian here. That's one thing that we have in the Middle East. Second is we THINK in Armenian. I have a notebook where I write notes. Whichever comes first to mind, or whichever you know, is easier. So, most of our correspondence is in Armenian. So. Armenian is part of our natural process. And Lebanon's sectarian system, confessional system, helps.* –LPM8

b48) *We told our children that it's not a language it's an identity, and to communicate with other Armenian children. You cannot express yourself as an Armenian, eh, you have this Armenian thinking, you cannot express yourself unless it's in Armenian. So that's it. You have [some] special terminologies that, it's not, we cannot translate it. So hopefully I can, next year or, eh, later on, to succeed in [getting them to learn the language].* -LPNE8

Néanmoins, chez les parents comme chez les jeunes, les pratiques hybrides sont très répandues. L'antidote proposé à ces comportements est une pratique que nous avons appelée le « contrôle

langagier » (pour une discussion du même phénomène, voir Donabédian, 2001). Il s'agit d'une attention de l'interlocuteur aux éléments sémantiques employés par un locuteur pendant qu'il parle. Quand l'interlocuteur entend un mot qu'il juge « non-arménien », il dit tout de suite le mot équivalent en arménien. Le locuteur est censé revenir dans sa phrase, remplacer le mot « étranger » avec le mot offert par l'interlocuteur, est continuer sans interruption. Ce type d'interaction a lieu non seulement au sein des écoles, mais aussi dans les familles, dans la communauté, même à la radio. Parfois l'interlocuteur augmente ses corrections, en élevant sa voix, en disant plusieurs phrases dans la forme d'une réprimande, ou en demandant de façon rhétorique « est-ce que tu peux parler arménien, s'il te plait ? » La plupart du temps, le locuteur soumis au reproche réagit avec soumission. La pratique de ce « contrôle » ne se limite pas aux enseignants, ni même aux adultes. Plusieurs élèves étaient contents de s'identifier comme celui qui est souvent le « contrôleur » de son groupe d'amis.

b49) *If my children speak in English [their grandmother] says 'in Armenian we say this; speak Armenian'.* -LPNE8

b50) *LSE28: I'm usually the one who corrects them [other kids].*
LSE26: She's good in Armenian
LSE28 : They usually mix with Arabic or English. All because of chatting and-LSE27: I find myself forgetting words and replacing them with foreign words like she said and, eh, yeah that's what usually gets corrected.
LSE26 : I only talk Armenian.
Interrogés sur la cause de ce phénomène, les élèves les ont parfois contextualisés dans les normes de la société, parfois critiqués en termes de dynamiques linguistiques internationales.
[…] LSE27: Well we're living outside our motherland and we usually communicate with other people like Lebanese and Americans or usually we speak English more than Armenian. So if we could live in Armenia, this problem would be less.
LSE26: The media the media. The globalized media affects it. The world came to our home in the 21 century. The West.

Même si les comportements sont vus comme normaux dans leur contexte, un grand nombre de participants ont quand même affirmé que ce sont des symptômes d'un défaut de compétence, ce qui renforce la justification du contrôle langagier, dans le sens où l'emploi d'un mot « étranger » signale l'oubli, éventuellement permanent, du mot dans la langue qu'on parle.

b51) *Everybody does that in Lebanon. Not just Armenians.*

*[…] We mix too many languages when we talk Armenian. This is the problem. Because I think this is the case of the Lebanese person, when they're talking Arabic. You know. And this is in the culture, by the way. You can hear it everywhere! (*rire*)*
[…]
Sure [I get corrected while speaking]. Yeah. It happens a lot. Sometimes I can not find the word in Armenian. So I might have found it in English in Arabic or, you know, and some people are very, sensitive, yaʕni some people I can say very few. For now. For these days. So they just correct they say, ʔenno, we say, or this is the word in Armenian. Or this is the word in, this is how they say it. In writing of course, it's too much [errors]. But when you talk, they can say, you can SAY that in Armenian this is the word. (laughing) -LPNE1

b52) *I start talking Armenian, and I mix words. And my mom is like 'why did you say that word'. So I'm like' sorry'. (laughing) Let's say- let's take my little sister as an example. She, she speaks Armenian, but eh, she has these um, these moments where she says- like she speaks English, so I started thinking like maybe when I was her age I used to do the same….I'm better now.* -LSNE3

Si les écoles normalisent une certaine distribution dans l'usage des langues, il faut observer que le rôle de la langue arménienne est celui de la langue « de base », si on veut, la langue qu'on parle par défaut. L'arménien est la langue des interactions avec l'administration de l'école, la langue de la discipline, la langue de la socialisation, la langue des assemblées générales des élèves, la langue des arts, des sports, des performances, de l'amitié, des émotions. L'arménien est la langue qu'on parle en l'absence d'une raison de parler une autre langue ; par exemple, avec quelqu'un qui n'est pas arménien, ou dans un cours qui est censé être enseigné de façon immersive. Essentiellement et en effet, les écoles arméniennes de Beyrouth sont des écoles d'immersion linguistique, mais elles le sont en conséquence d'une transmission de la langue qui se fait au sein des familles, et non à l'école. La pédagogie n'est pas conçue pour cette transmission, ni pour l'encouragement de l'emploi de la langue dans les classes ou dans l'école. Cela se fait, comme les responsables le disent, « naturellement » en vertu de la dominance de l'arménien entre les membres de la communauté scolaire. L'idée d'une « langue en danger » est donc étrangère et parfois choquante, et fait offense à de nombreux enseignants, qui, d'ailleurs, ne sont pas formés en enseignement de l'arménien comme deuxième langue. Pour certains enseignants et pour les écoles en général, l'idée de l'arménien comme deuxième langue n'a pas de pertinence pour leur travail.

La conception de la langue arménienne comme un attribut plus ou moins inné, inséparable de l'appartenance (perçue) au peuple arménien, et ses conséquences logiques, sont exprimées dans la structure des écoles autant que dans les énoncés. Aucune école quotidienne à Beyrouth n'offre un cours régulier d'arménien comme « deuxième » langue. Très peu d'élèves quittent une école non-arménienne pour une école arménienne, et dans la majorité des cas rapportés dans cette étude l'élève n'est pas resté plus de quelques mois avant de revenir dans une école non-arménienne. Étant donné que l'arménien est la langue de communication par défaut, et la langue d'instruction dans plusieurs cours, certains élèves trouvent la participation difficile car il s'agit de la langue formelle et des registres académiques qui ne leur sont pas familiers d'après leurs expérience linguistique au foyer. D'autres arrivent à communiquer avec confiance et comprennent les cours donnés en arménien, mais ils ne sont pas compétents en littératie arménienne. Dans certaines écoles, il y a une gamme d'interventions, qui peuvent consister en heures en-dehors de la classe avec un membre du personnel (jamais un professeur de langue), ou en l'envoi dans les cours d'élèves plus jeunes pour apprendre avec eux. Mais dans la majorité des écoles, les élèves qui sont considérés comme ayant du retard par rapport à la langue académique ou écrite sont soit découragés de s'inscrire par les responsables de l'école, soit dispensés des cours d'arménologie, pendant lesquels rien d'alternatif ne leur est proposé. Il existe un petit nombre d'élèves non-arméniens qui sont scolarisés dans les écoles arméniennes, mais d'habitude ils commencent très jeunes et participent à tous les cours (voir la section 4.1.8). En général, les écoles arméniennes sont promptes à décider qu'il est « trop tard » pour un élève qui n'a pas l'expérience linguistique qu'elles pensent nécessaires, même à l'école primaire. Les discours institutionnels à propos de la faisabilité de l'apprentissage de la langue en tant que deuxième langue sont, en général, contradictoires, mais les écoles ne sont pas prêtes à s'adapter aux apprenants de la langue. Les écoles ne conçoivent pas leur rôle comme un substitut aux parents qui ont « abdiqué » par rapport à leur rôle, mais visent plutôt à servir les familles qui ont fait leur « devoir ».

b53) *Everything was Armenian base- you know like English was Armenian, Math was Armenian, Chemistry Armenian. So you know, I couldn't keep up.*
[…]When I came here, I was in maybe grade seven, so. It was past my, studies, in Armenian. So they basically told me that eh, you don't fit in this school.
[…] No. They couldn't do anything for me. Yeah because I didn't know how to read you know, in grade seven you at least know how to write your name. I told them I was struggling, I was in grade seven so it was too late.

[…] For me, Armenian schools they have, wrong- they have a wrong teaching, system. Because you can't teach everything in Armenian. You know they, they teach chemistry in Armenian biology in Armenian math in Armenian, English in Armenian. It's wrong! You know what I mean? -LSNE2

Dans ces cas exceptionnels, nous commençons à voir la construction discursive d'un « caractère arménien » ou d'un prototype arménien du point de vue du « noyau » de la communauté. Les écoles, « centres » sans égal de la communauté, propagent les représentations les plus centrales de l'individu plurilingue et la transmettent comme un idéal pour leurs élèves, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Pendant que « l'Arménien » se construit, d'autres variantes « d'Arménien » deviennent moins visibles ou rejetées. Une conséquence de l'essentialisation de la langue et de l'identité est que la compétence linguistique est attendue de toute personne qui s'identifie comme arménienne. Malgré le constat des inscriptions baissantes, du taux croissant d'exogamie (Jebejian, 2007), et du *language shift* significatif (Jebejian, 2011), l'arménien comme deuxième langue – ou même l'arménien pour ceux qui ont commencé leur scolarisation ailleurs – n'est pas une partie établie de l'offre de l'école arménienne. Des solutions improvisées dépendent souvent des ressources existantes pour combler les lacunes des élèves entrants, et supposent que les stratégies pédagogiques déjà pratiquées n'auront pas besoin d'une adaptation significative.

Parmi les participants de l'étude qui avaient changé leur inscription à un moment ou un autre, mais dans bien des cas avaient quitté l'école frustrés, l'expérience d'une élève est représentative :

b54) Non, eux ils en avaient trop envie. Mais pas dans une classe normale. Elle voulait changer de classe, mais ils l'ont mis dans une classe plus jeune, elle écoutait le prof, prenait ses devoirs et les faisait. Donc elle travaillait mais il y'avait un peu de paresse de sa part, et on a continué comme ça[36]. -LPNE13

Ne pas insister sur l'arménien pour les nouveaux inscrits peut aussi sembler commode pour les responsables d'école, car les parents inquiets refusent souvent que leurs enfants soient notés comme les autres dans les cours d'arménien, pensant au moyen des notes, et pensant, étant donné que ce sont des cours d'arménien scolaire et avancé, que les enfants ne peuvent pas y réussir.

36 « laʔ henne kānu ktīr ḥabbīn. bas miš beṣ-ṣaff el ʕadī. ʔennu bidʰa truḥ la ġair ṣaff. ʕaṭūʰa ṣaff e-ṣġīr, masalan, titsemaʕ hunīk, taxud drūsʰa tijī taʕmelʰun. fa kānit ʕam btaʕmel, bas, fī šway kaslane hun. minʰa hiyi. ū haik keffayna. » -LPNE13

b55) Moi je voulais mettre tous mes enfants ici, mais avant cette directrice il y avait une autre directrice. Ce n'est pas qu'elle n'avait pas accepté mais elle m'a dit que ce sera difficile pour eux, mes enfants, le garçon était en 7ème [primaire] et la fille en 6ème vous comprenez ? Ce sera difficile pour eux parce que tous les autres sont des Arméniens et ils vont étudier et être notés. Je lui ai dit qu'ils ne vont pas réussir, en 6ème ici. Combien ça va être dur ? Le 6ème ? Ils pourront peut-être apprendre, mais ils n'auront pas de bonnes notes. Ça va être difficile pour eux ! Ça va être tellement confus. Donc j'ai dit ; bon, on les laisse dans leurs classes.
[…]Elle n'apprend pas l'arménien. Elle assiste aux cours. Je leurs ai dit que je n'ai pas de problème qu'elle assiste mais elle ne sera pas notée. Parce qu'elle ne pourra pas commencer en 9ème vous comprenez ? Et honnêtement la directrice est très bien. À cause du passé je les ai ramenés ici. Là-bas c'est plus cher, ici c'est plus bon marché. Cela était trop difficile bien que [nom d'une école non-arménienne] c'était plus cher… À la fin celui qui veut apprendre, trouvera un moyen pour apprendre.[37] -LPNE12

Une des écoles prend les nouveaux inscrits systématiquement en main, mais seulement s'ils sont déjà arménophones. Les ressources existantes sont adaptées pour soutenir l'apprentissage, et la pédagogie est essentiellement la pédagogie traditionnelle de la langue.

b56) Généralement [les élèves] commencent du début et ils terminent ici, ils font 12 années parfois même plus parce qu'ils viennent au jardin des enfants, à l'école maternelle et bon, ils font 15 années dans cette école. Bon il y a parfois des élèves mais enfin le nombre est minime, ces sont des exceptions qui quittent. Par exemple nous avons eu 2 ou 3 élèves cette année qui ont quitté- le papa est arménien la mama est- est arabe et bon ils ont trouvé que ce qu'ils ont appris en arménien c'est amplement suffisant. Et bon ils ont quitté. Mais ça arrive rarement, rarement. Eh, il y a quand même l'autre phénomène, les enfants qui viennent, les élèves qui nous viennent dans une classe complémentaire parfois même en secondaire pour faire le bac ici, en cette école.
[…] Surtout parce que nous préparons le bac français. Ils sont intéressés par cela. Et bien ces élèves parfois ils n'ont pas le niveau d'arménien que nos élèves possèdent, eh, on travaille avec eux d'une façon particulière.
[…]Les responsables de la bibliothèque prennent ces élèves pendant les cours d'arménien et ils ont des cours particuliers et bien c'est comme ça pendant un an, pendant deux ans,

[37] « kent kellun bedde ḥuṭʰun hun, bas kān ʔabel hay el mudīra kān mudīra ʔabel. eh miš mā ʔbelet, ʔaletlī beṣīr ṣaʕb ʕlayʰun kān ūlādī kān eṣ-ṣabbi grade five ū el binit grade six. ʕreftī? ʔennu beṣīr ṣaʕb ʕlayʰun ʔennu henne el biʔa kelʰa arman, ū beddun yexdu armani ū btḥut ʔilʰun ʕalāmāt. ʔultilʰa laʔ mā raḥ yinjāḥu, bil grade six hun, šū beddu ?grade six la hun? Mā fī hun, yaʕni, mumkin yetʕalamu armani bas miš raḥ yeʔderu yjību ʕalāmāt. ṣaʕb ʕlayʰun! raḥt titlxeb el dinya. ʔelet xalaṣ xalīʰun honīk.
[…]
Mā btāxud armani. taḥḍer, bitfūt ʕal ṣaff. ʔultilʰun ana mā ʕandī mešekle ʔennu btaḥdar. bas mā btaxud ʕalāmāt. laʔennu miš raḥ tʔader min el grade three ʕarfe? ū el mudīra ktīr, ktīr mnīḥa yaʕni. yaʕni aktar šī kamān, ṣaraḥa, min šān el māḍī ana jibtʰun hun.hināk aġla, hun arxas.haida ktīr ṣaʕb kān. maʕʔennu [name of non-Armenian school], aġla... bil nihāye yalli beddu yitaʕlem byitaʕlem. » -LPNE12

ils arrivent plus ou moins au niveau de leurs camarades.
[…] ils viennent parfois de l'étranger eh, parfois dans une école non-arménienne bon ils se rendent compte que ces enfants quand même s'écartent de la culture arménienne. Ils sentent cela et, bon, alors ils sont prêts [à repenser] et ils veulent revenir. Ils viennent nous expliquer bon voilà comment nous allons faire. On les encourage, on dit que c'est bon ça fait rien et nous prenons les élèves et nous ferons le nécessaire. Bon, mais c'est des cas particuliers quand même.
[…]Moi je prends le programme libanais, le programme français, et je me dis que enfin si l'arabe, nous sommes au Liban et l'arabe est la première langue enseignée et bien le nombre d'heures consacrées à l'arabe ne doit pas dépasser le nombre d'heures consacrées à l'arménien. Bon, on partage d'une façon égale. –LPM2

Le responsable d'une autre école rejette le modèle dominant de l'exclusion des cours d'arménien, mais dans cette école les élèves en question sont des non-arménophones qui sont inscrits depuis la maternelle. Les parents ont le choix lors de leur inscription, mais ils sont encouragés à laisser leurs enfants participer à tous les cours, car il y a une certitude que, grâce à leur nombre restreint et au milieu arménophone et largément immersif, ils apprendront l'arménien.

b57) *They're not obliged to [learn Armenian], we're a minority people here. We're Lebanese but we're a minority so the language, but since they come here they MUST take. We can not, you know, tell during Armenian periods to go out. It's not nice. So their sister [de ces garçons] is learning let them learn too. An additional language is an additional person[38]!* –LPM8

Les croyances par rapport à la difficulté d'apprendre la langue arménienne sont accompagnées par la conscience qu'il y a des gens qui l'apprennent très bien, surtout les épouses d'Arméniens qui habitent dans des quartiers à population arménienne dense. Il existe aussi des contre-discours qui affirment que la langue arménienne est très facile à apprendre, et d'habitude cette facilité est attribuée à l'absence de genre grammatical, souvent décrit de façon simpliste en disant que la langue est exempte de « sexisme ». Ceci n'est pas surprenant, vu le fait que les fautes les plus connues des arménophones dans d'autres langues, et surtout en arabe où le genre grammatical est omniprésent, est la confusion des genres et des pronoms (voir la section 4.1.7). Le point de vue que la langue peut très bien être apprise ne mène pourtant pas à des réflexions sur l'intégration systématique des non-locuteurs natifs. Dans le cas des élèves non-arméniens qui viennent

[38] Ceci est la traduction d'un proverbe courant chez les Arméniens : « vorkan lezou kides aidkan mart es ».

s’inscrire dans les écoles, la stratégie d’appui ne dépasse pas normalement la « submersion » (cf. Krashen, 1981 ; voir section 4.1.8).

Discours sur le « succes »

Comme toutes les écoles, les écoles arméniennes doivent articuler et diffuser une définition de la « réussite », c'est-à-dire leurs attentes de chaque élève, et le bénéfice qu’il peut escompter s’il fait les efforts demandés. Dans l’optique des théories d’acquisition et de maintien des langues, la motivation est centrale, et les objectifs de l’individu pour sa vie jouent un rôle déterminant dans les comportements linguistiques. Une première question dans les analyses des discours de réussite dans les écoles est leur biais plutôt individualiste et collectiviste. Sachant que l’attrait pour les langues à valeur élevée sur le marché économique international se fonde surtout sur des objectifs individualistes, on peut s’attendre à ce que les considérations collectives occupent une position centrale dans la pensée des élèves qui réussissent à l’école arménienne. Le contexte libanais, avec sa forte emphase sur les confessions et l’autonomie par rapport à l’État, semblerait renforcer cette hypothèse. Cependant, ce n’est pas du tout à ce résultat que conduit notre enquête.

Presque tous les discours que nous avons entendus sur la réussite à l’école et dans la vie ont tourné autour de l’effort et de la préparation de l’individu. Bien travailler à l’école a souvent été présenté comme étant plus important que la qualité relative de l’école elle-même, et la vie réussie a été présentée comme disponible à tous ceux qui atteignent un haut niveau d’éducation, qui parlent les langues nécessaires, et qui se conduisent d’une façon appropriée au contexte.

Malgré la forte dominance de ces perspectives individualistes, certains obstacles sont souvent reconnus. D’abord, le fait qu’un grand nombre d’emplois et d’autres décisions dépendent des contacts personnels, du « piston » (en arabe le *wasta*, « le lien au centre »), et ensuite les obstacles des examens officiels et de la sélectivité des universités. Le « système » (plutôt le complexe de systèmes, de traditions, et de comportements organisés ou non qui constituent une culture générale de favoritisme réel là où la méritocratie serait attendue) n’est pas juste, mais l’effort de l’individu est proposé tout de même comme la réponse optimale et non pas, par exemple, l’intervention de la famille ou de la communauté confessionnelle. Cela est

probablement aussi un indice des changements sociaux qui s'appliquent généralement à la génération post-guerre au Liban.

Les réponses d'un groupe d'élèves introduisent la gamme d'idées, mais les participants ont fait suivre ces réponses d'anecdotes sur leurs relations qui ont réussi malgré le manque de piston.

b58) LSE7 : *wasta*.
LSE8 : *maSlaḥa*.[39]
LSE9 : *Money*.
LSE8 : *Go out of Lebanon and succeed there, and come back.*
LSE9 : *Lots of stocks.*
LSE7 : *He needs to have his own shop.*

4.1.5 LA CONSTRUCTION DE L'ECOLE A TRAVERS LES DISCOURS

« Les écoles arméniennes ne sont pas mauvaises, mais les meilleurs écoles ne sont pas des écoles arméniennes »

Il va de soi que la qualité des écoles arméniennes est une question fondamentale pour la vitalité de ces institutions. Mais la qualité d'une école, comme nous avons vu dans la section 2.5.5 plus haut, est extrêmement complèxe à définir, et encore plus difficile à mesurer. Si nous prenons les résultats aux examens officiels comme étalon, les parents disent que les résultats sont importants, mais ils en parlent de façon générale, plutôt détachée, et sans informations spécifiques. Par contre, sur les questions des relations de proximité avec les enseignants, le développement social entre pairs, et l'atmosphère chaleureuse dans une école, les parents semblent beaucoup plus investis et racontent leurs expériences de façon passionnée. Ces éléments semblent à la fois très importants pour la satisfaction des parents, et difficile à mesurer ou comparer de façon objective. Même si nous voulons nous limiter à regarder seulement le niveau de difficulté académique d'une école, un groupe de parents critiquera son exclusivité, et un autre se lamentera du manque

[39] Ces deux sont des termes en arabe pour les connections sociales qui aident à obtenir des avantages ou des postes plus vite, plus facilement, ou hors les règles auxquels tout le monde est soumis. Le wasta fait référence à des connaissances qui aident depuis leur position privilégiée, alors que le maSlaḥa s'obtient plutôt par des échanges de services ou des backchichs, etc.

d’activités sportives, artistiques et culturelles dans l’établissement. Il n’est donc pas faisable d’isoler ou quantifier les aspects de l’école qui influencent la satisfaction des parents.

Si la définition de la bonne école est allusive au niveau des individus autant que de la société entière, une analyse de discours ne peut relever que des représentations et le rôle qu’elles jouent dans les décisions familiales et institutionnelles. Il est clair que, pour les écoles en tant qu’institutions, les examens officiels ont de grandes conséquences et sont mis en priorité. Cela veut dire que les décisions d’admission d’élèves après l’école maternelle, et d’expulsion d’élèves en secondaire, se font en fonction de la préoccupation des résultats aux examens correspondants.

b59) *You know, for the Lebanese schools, the success rate for the baccalaureate has to be 100%. Yeah. This is their requirement. So what do they do? All the, weak students, if I can call them that, from the eleventh grade, if they are, eh, not doing very well, but they're not doing very poor I mean, they're average, but they're on shaky ground, they remove them from school. They tell them you go to another school you cannot go to twelfth grade. They don't want to take the risk of the student failing in the twelfth grade. So, for example, I had one example this year of a student coming from a good school, from a non-Armenian school, she had good grades. She had only one failing subject. But they told her you go out, we don't want you, you know. Because at the end they have to announce that their twelfth grade, all of them succeeded. But they remove like ten students from the eleventh grade. And send them, to another school.*

[…] Eh, we ask for the grades of the last two years, and I look at them on an individual basis, you know? I so not recruit anybody who has scored less than 65, 65 percent as total average, and noone who has more than two failed subjects. I don't accept these.

[…] And I'm specially very careful with the 8th and 9th, and 11th and 12th, cuz these are the governmental classes, you know, 8th is before the 9th, I'm very careful not to get in, weak students, 11th is before the 12th. But this year, we had many Syrian students who came to the 12th grade. Which I wouldn't accept, given the normal circumstances, but I couldn't reject them even though they didn't meet the criteria for the twelfth grade, but they're coming from another country, and, I didn't have a choice, like I had to accept them. And, eh, you know there's a, in the society around us, you know, especially the Armenian community. It's an indirect pressure to accept the Syrian students into the school. And help them in any way possible, so we give them big financial aid and we accept them in the 12th grade even though they are not meeting the criteria, but em, one thing that helps me to think that, when I have my list, because you always have to announce your success rate at the end of the year, I don't count them in my numbers. Okay I have the freedom not to count them because they are not my students per se.

-LPM1

Malgré l'autorité des examens officiels, ce n'est pas le seul critère par lequel les écoles arméniennes sont jugées. Les responsables d'écoles, les enseignants, les élèves inscrits et leur parents, peuvent valoriser l'école arménienne pour ses bons enseignants, pour les opportunités dont disposent ses anciens élèves pour entrer aux universités prestigieuses, pour sa discipline stricte, pour le fait que ses anciens élèves ont réussi dans la vie, ou bien pour d'autres raisons moins claires, qui semblent liées à la réputation de l'école et de son exclusivité. L'école est aussi appréciée par certains pour son atmosphère familiale (conséquence, en partie, de son nombre relativement restreint d'élèves), et sa transmission de l'identité arménienne.

b60) *I can say that this school gives you self-confidence, charisma, and leadership. And eh you can start building leadership in school. I can give you the example of... Model United Nations... I won a diplomacy award. So what I was going to say is that this school is an Armenian school. Enough said. You should look at graduated students. Okay our graduated students end up in American universities, AUB and LAU. Or sometimes they travel to West. So we have good, good marks. Okay. And we our school always gets these emails from these universities, like AUB or Oxford. We have teachers here from Oxford like Ms. [nom propre], she's from Oxford. We have teachers who are, well-equipped.* -LSE26

b61) *LSE7 : The teachers are, are kind of perfect here. Not like [nom de deuxième école arménienne].*
And also, eh, the teachers don't put a lot of pressure on us, but we still tend to always succeed. In the Brevet or in the Baccalaureat even though they don't put a lot of pressure. They don't give us tests every day, they know how to organize our lessons. And eh, they don't apply a lot of pressure on us and without a lot of pressure and a lot of studying everyday like sleeping at 12AM and studying studying studying with a little bit of study, we can still succeed and bring very high grades and make the school proud so. It's a good way. The system is good.
LSE8 : There is discipline here. There, you do something like, I don't know, you swat a fly and it would be my fault. So if a kid for example hit me, it would be my fault because theoretically, I was the one who told him something and he hit me. ...Baron[40] [nom propre], controls the whole school-
LSE7 : -perfectly.
LSE9 : [...] Baron *[nom propre], he changes people.*

[40] Arménien = monsieur

b62) *LPE2 : That's why I wanted Armenian school. I told you from the beginning. Because in Arabic schools, they are too much, loose, how they tell. Eh you have all the right to do everything but, in Armenian schools, they are eh…*
LSE17: Strict.
LPE2 : Yes.

b63) *Many of our families come to this school because they say because you have religion, you educate not only the mind, you educate the mind and the soul. We have chapel in the morning, and then we have religion classes and then we teach them different things. You can tell a graduate from our school and a graduate from another school. You know, they are respectful, you know. They teach them how to be responsible individuals, we teach them, we give them moral lessons. Even in the home room period when they don't have chapel the home room teacher takes character education classes and teaches them skills, eh- so and you could tell the difference you know. Especially when we have an event that different students attend to and we have different students come from different schools, you can tell the difference.* -LPM1

Figure 7 : Une décoration de voiture qui vante l'appartenance à la communauté d'une école arménienne au Liban, photo de l'auteur de la thèse

De la même manière, les parents et élèves qui sont hors des écoles arméniennes construisent leurs discours à propos de la qualité des écoles sur les mêmes pistes, mais avec d'autres conclusions.

b64) *My point of view, if they improve a bit, eh, the schools. Armenian schools. Okay education-wise, put perfectionists and, eh, brand-new teachers, I think we all will go back to Armenian schools. Even if they don't have maybe budget or, I don't know, I don't know what's the case exactly, but, of course we would LOVE to put our kids to an Armenian school but, they just if they just improve a little bit...Improvement. I don't know.*

Improvement in education. It could be, I don't know, in books in direction in teachers, it could be, whatever.
[…] [Language vitality] will go down if they don't improve. I see it that way.
[…] It will go down because if the new generation is not encouraged to put their kids to an Armenian school because it's not well-improved or whatever, eh, of course it will slow down. Maybe eh, my kids, won't have the I don't know, might not send them to an Armenian school later on to teach their kids the Armenian languages because you never know what happens. And since, eh, I know what I'm teaching them. But eh, I don't know the next generation... -LPNE17

b65) *Well it's a dilemma for Armenian parents, really, because, Armenian schools aren't bad, but the best schools aren't Armenian schools. It's not, the best schools aren't Armenian schools. That have a holistic approach to education.*
[…] I'm thinking about the quality of the program and, about, the approach to teaching and, I really feel that the other school (a prestigious non-Armenian school) does it, on the cutting edge. And that was the primary criteria for me. At the same time we care about our heritage and want our children to learn the language, but eh, so, I think, it's probably better for them to integrate to society, they learn Arabic, if they learn Arabic you know, are fully fluent in Arabic.
[That's another criteria. And if they're in an Armenian environment, they're gonna speak Armenian all the time. And, you know, Arabic is gonna be, weaker. At home we speak Armenian, with, our children and, I didn't go to an Armenian school. -LPNE7

b66) Comme on [avait] des problèmes, [plusieurs] problèmes à la maison, j'ai pensé [à] l'école arménienne. Mais ma fille [n'était] pas contente, elle [pleurait] tous les jours.
[…] Les règles dans les écoles arméniennes [sont] des règles anciennes et non pas des règles modernes.
[Stricte] dictatorial. Ils n'[apprennent] pas les enfants avec les jeux, eh.
[Les écoles non-arméniennes ont un] style moderne. Ils savent comment apprendre des langues et jouer et tout.
[…] [Les profs] [de l'école arménienne] ont de la haine.
[La prof] a giflé ma fille. Et ma fille est revenue à la maison en pleurant. Elle avait 13 ans maintenant elle en a 21. Elle me l'avait dit, et le lendemain je suis allé à l'école. Je lui ai dit comment tu peux frapper une fille de 13 ans qui est en train d'avoir ses règles et tous. Elle n'a rien dit. C'est à ce moment que j'ai retiré les enfants de l'école et je les ai ramenés ici. Est-ce possible qu'ont bat les enfants ? Elle m'a dit tu peux retirer tes enfants. Vous comprenez? Nous, on peut frapper et faire tout ce qu'ont veut, et les parents ne peuvent rien faire.
Je suis sortie de l'école en pleurant, mais je ne pouvais rien faire, j'étais obligée de laisser mes enfants chez eux. Chez eux il y a toujours des enfants qui se font battre et

qui voient de l'injustice. Ça dépend de l'humeur du prof. Personne n'est supérieur au prof. Et ils n'ont pas une façon, par exemple, comme à l'école évangélique, où dans les réunions, on dit par exemple, maintenant on va apprendre 50 nouveaux mots de vocabulaire. On va faire ceci, on va faire cela. Il n'y a pas tout ça dans les écoles arméniennes, ils n'y a pas de projets. Tout dépend de l'humeur du prof.
[…] Par exemple, un nouveau chapitre de math, ou n'importe quelle matière, si toute la classe n'a pas compris, on ne passe pas au chapitre suivant, vous comprenez ? Ou bien une leçon d'histoire, si tout le monde n'a pas compris on ne passe pas à la leçon suivante. Mais les écoles arméniennes sont comme ça, comme un train qui roule, si on l'attrape on apprend sinon tant pis. Si l'élève ne peut pas comprendre ou apprendre, tant pis.[41] -LPNE10

b67) *Because I don't like the rules and regulations that they have. I don't want that for my child. I want a, school that teach him, eh strong languages. So that he can be strong in languages. English OR in French. This is the main thing. And of course, eh, the location of the school. Maybe the environment of the school, the reputation. All that.*
[…]I always think that if I send [nom du fils] to another, not an Armenian school, I should take him to another. Maybe on Saturdays.To learn the language how to write and how to read. Of course. -LPNE1

Plusieurs des thèmes courants dans ces discours tournent autour des préférences, par exemple le rapport à la discipline, le style d'enseignement, est peut-être même la situation géographique, mais les responsables d'écoles reconnaissent quelques problèmes de « qualité » qu'ils expliquent par un manque de ressources institutionnelles et financières pour les écoles arméniennes.

b68) *I have some teachers, who have been teaching for the last, thirty years let's say.*

41 « Since we [were having] problem, [many] problem in the house, I think ho? Armenian school. But they're, not happy my daughter. Every day she cry.
[…] Armenian school rules [are] old rules not the modern rules.
[Strict.] diktatori. They don't [teach] kids with playing and with, eh.
[The non-Armenian schools has a] modern style. They know how you learn languages and play and everything.
[…] [The teachers] ʕand^{h}un, kereh.eh. [The teacher] ʕamalat keff.le bintī. ḍarab. ijat bintī ʕam btibkī ʕal bait. 13 sinne.hallaʔ hiye 21. ʔalatlī haik haik.thani yom, reḥet ʕal madrase. ʔilit ʔennu maʕʔul binit 13 sine ʕam btṣīr period ū haik ū enti ʕam tiḍrubī ʔalat šū bedda ʔul haida el waʔat yalli axadet ūlādī, min el madrase jibit la hun, maʕʔūl tiḍribī? ʔalet fīkī taxdī ūlādik. ʕreftī kīf? ʔennu neḥna naḍrab ū naʕmel kel šī ū el ʕaile ma btʔder tḥkī.ana bakyiṭlaʕat min el madrase bas mā kān fīnī aʕmel šī yaʕni ijbāri beddi axalī ūlādī hunīk. ʕand^{h}un la hallaʔ ūlād byinḍarabu bil madāres el arman ū bišūfu el ẓulum.ḥasab mizāj el mʕalme. foʔ el mʕalme mā fī ḥada, ū ma ʕand^{h}un masalan, ṭarīʔa masalan bil Evangelical waʔat el ijtimaʕ, byitlaʕ el mʕalme bitʔūl masalan, hal šahr badna nʕallem masalan, 50 vocabulary jdīd. badna naʕmel hay badna, ba- bi Armenian school mā fī, mā fī projet. ḥasab mizāj el mʕalme. […] masalan maūḍuʕ math.aū šī. problem. iza kel eṣ-ṣaff ma fahmit el maūḍuʕ masalan, mā mnaxud ġayr maūḍuʕ. ʕarftī kīf? aū fī maūḍuʕ history, iza kellun mā fahmu mā menġayar. bas madāres el arman miš haik el train ʕam bymše. iza ʔedertī ʔedertī. iza mā ʔeder el talmīz exud šī yjmaʕ šī, xalaṣ. » -LPNE10

And I cannot, remove them from school, although I might not be happy with their teaching methods, that are very traditional. Because, if I remove them from school, I have to pay their indemnity.
[…]Every month, we send a percentage of their salary to the government. And the retirement fund, let's say. If before they reach their retirement age, I remove them from school, I have to pay them, all this money. And this, I cannot pay because it's millions, and they know it, that I cannot remove them from, from the school. So, I'm stuck with them. Some of them. So, when I first came, I removed some of the teachers, with agreements like... Arrangements, so, every now and then, every- few years, I can afford to remove one, so, my faculty now, like 90% is what I want, I'm happy with them. But there are a few that, I'm not happy with them, but I can not remove and I'm waiting for their retirement. (rire) -LPM1

b69) Bon pour les langues et pour les autres matières bien évidemment c'est des approches qui sont enseignés dans les universités, ils sont appliqués ici et nos enseignants chaque année pour certaines matières participent à des séminaires d'étude pour moderniser un peu leurs connaissances, etc. Ce qui est beaucoup plus difficile c'est le cas de l'arménien. Parce qu'il y a aussi dans les universités maintenant l'étude de la pédagogie ou, comment on dit, les sciences de l'éducation sont enseignées. Les langues enfin toutes les matières sont enseignées d'une façon particulière. Mais on n'a aucune université qui fait cela pour l'arménien. Et donc nous essayons de- de faire le nécessaire dans ce cas. Nous essayons de calquer un peu sur l'enseignement des autres langues et de moderniser également l'enseignement de l'arménien. –LPM2

D'ailleurs, le discours d'un choix « automatique » de l'école arménienne est attaqué par certains parents qui disent que la qualité d'instruction laisse à désirer dans les écoles arméniennes, et donc les parents qui les choisissent « automatiquement » manquent de regard critique envers la pédagogie.

b70) *Armenians. Because they don't want to forget their culture, and they're not interested in the education aspect, just the, just the school, that they're going to an Armenian school. Maybe these people or these families are not open to like, other, others, not the Armenian society. They just know that, this school exists and they know it's an Armenian school and they will go there. Maybe. I'm not sure. But, just an opinion. But for me, the number one is the education. So it doesn't matter if it's an Armenian school or not. I don't want-, like we're fine but for now…*
[…] And the child has no personal opinion in it, whatsoever. This is what, I'm looking for a school that, the child is personally appreciated and cooperated with. This is what, this is what I had as a problem in the school.

[…] I mean, Armenian students are going to universities and graduating from anywhere yaʕni. I don't think that's a problem.
[…] Also the way that they, they provide the, maybe the mentality, the critical thinking about the child, eh, how, they see the world, the concept, everything this is very, they should do it very well. Not just give them information about geography and stuff like that. Just a way of thinking, they should give to the child a way of thinking more than giving them information. -LPNE1

b71) *Now, at [nom d'école non-arménienne], at a later stage, you've got your, drugs, you've got your, sexual innuendos, but we don't worry about it now although we are, we will have to worry about it when they get there, but as far as eh, the teaching is concerned I think it's one of- for me it's one of the best schools. Eh, they do not overload them with eh with homework and things eh, and it's under the jurisdiction of the French government so, I guess they DO have something to give.* -LPNE3

Là où le choix d'une école arménienne est présenté par des parents d'élèves inscrits comme un choix « automatique », qui fait partie de l'identité arménienne et des obligations qu'elle implique, d'autres parents la construisent discursivement comme une institution exclusive, et ce pour plusieurs raisons. Ces parents et leurs enfants parlent parfois du désir d'éviter les activités des partis politiques arméniens, parfois des attitudes trop conservatrices qu'ils perçoivent parmi les membres de la communauté qui choisissent l'école arménienne, parfois du « ghetto » qu'ils perçoivent centré sur ces institutions ; un espace social qui rejette l'intégration à la société en général, qui restreint les interactions des membres, et qui transforme l'identité ethnique et la langue d'origine en barrières pour se séparer des autres.

b72) *So yaʕni the Armenian people that go to Armenian schools, they see more of the Armenian side and can't blend in with the Lebanese people. They just block them. I'm against that, cuz you have to blend in with people. You have to know your way around.* -LSNE4

Encore une fois, l'interaction entre Christos et son père Daniel révèle des dynamiques complexes. Christos comprend le contrôle langagier comme une pratique critique, et contraire aux normes linguistiques qui constituent le « parler libanais », une perspective décrite par Dagenais et Moore (2004), en fonction de la dévalorisation des connaissances propres aux plurilingues. Ses expériences de cette pratique le mènent, très évidemment, à se sentir rejeté de la communauté, et donc il revendique sa mobilité sociale et ses autres compétences linguistiques. Son père, après

avoir fièrement fait état de son entourage composé à 50% d'Arméniens, souligne que les jugements négatifs de son fils ne sont pas fondés sur une connaissance des Arméniens. Le désir d'intégration apparait dans ses discours sur son choix d'école, mais il rejette ce qui apparaît comme le prolongement logique de ce raisonnement : que les élèves des écoles arméniennes sont isolés de la société plus globale et du monde en général, et qu'ils rejettent l'intégration. Tous ce que Christos trouve trop conservateur et décevant dans son école actuelle, il se le représente pire dans l'école arménienne, rejetée pour son conservatisme.

b73) *CHRISTOS: Can I say something? Okay. Um I was talking to Dad the other day and I was like it's a good thing you didn't put me in an Armenian school. Because I absolutely hate Armenian schools. One. Two. First off because first off because I I'm gonna use this offensive term I feel like Armenians, or students at Armenian schools I swear they ghetticize themselves.*
[…] It's like it's this small-knit community that only Armenians can go in and go out, you know. I don't know they're not, they don't speak fluent Lebanese, I'm pretty sure of that they don't speak fluent Lebanese, most of them, eh, I believe their doctor is Armenian, their pharmacist is Armenian their, uh I don't know the dude that fixes their car is Armenian the, the restaurant that they go to is an Armenian one and this is what I hate about them. And this is the education they get at school. It's everything Armenian Armenian Armenian. You're born- Armenian Armenian Armenian, it's like, nothing else! You're born Armenian you're born to save Armenia from its ruins you're here to save Armenia like you stand on that rock with that flag with the Armenian flag,
A : Do you feel excluded from that?
CHRISTOS : I exclude myself from that.
A : Uh huh but do you feel excluded from that?
CHRISTOS: If I want to, I can get myself in, so. Yeah.
[…]
A : When you speak in Armenian do people correct you?
CHRISTOS : Most of the time.
A : What what types of errors do they point out. (pause)
CHRISTOS : No because I mix my Armenian with English and Arabic and they dislike that.
A : And, do they make comments to you about the fact that you don't go to Armenian school?
CHRISTOS: Yeah.
A : and what do they say about that ?
DANIEL: And just, sorry to interrupt, my friends they make too much pressure on me. Why I'm putting my children in non-Armenian school.

[…] When I put in his room ABC before starting school my friend he put in his children's room Ai Pen Keem and he always fight against me, why you're putting and you're not putting, telling me that I'm not the true Armenian 100%. My answer to him was what. Ask me any questions that you want about Armenian history and I will dare you if I can not answer I know better than you! The Armenian history Armenian geno- I studied it! So don't tell me that by knowing the writing and the reading you are more Armenian than me. I have this conflict with my friends. I have this conflict with my friends.
[…]
CHRISTOS: I speak on the Armenian genocide, I speak on the Holocaust on, on any social injustice in society. On sexism on racism on whatever and I feel like, a lot of students find it hard to understand what I'm saying. A lot of students are racist. Like Islamophobic, there's a lot of Islamophobia. So in Armenian schools I feel like it's times ten. They're more racist for sure, they're more um, conservative more, I don't know, they're not cultured enough for me. I don't know. Like I bet if I go like who's the president of France they'd look at me like-
DANIEL: Wait. In your school if you ask [who is the president of France they will know?]
CHRISTOS:[That is what I said] that is what I said like,
DANIEL: Not only Armenians they don't know.
CHRISTOS: No no wait, I was saying, I said as I said it's ten times worse hence there are students in my class that do not know who the French president is, but it's like the number, skyrockets in [Armenian schools].
DANIEL: [How do you know] that?!
CHRISTOS: I just feel that way.
DANIEL: It's a feeling! [She's studying facts!]
CHRISTOS : [I, from the Armenians that I know from the Armenians that I know] from the Armenians that I know.
DANIEL : How many Armenians do you know?!
CHRISTOS : I know a lot.
DANIEL: How many?!
CHRISTOS: Why are you so, defensive?
DANIEL: I'm not defensive! Because you're giving judgment without being in contact with them!
[…] CHRISTOS : There's [nom de cousine]. She's not xenophobic, she is racist. There's a difference. But it's not because she goes to an Armenian school.

4.1.6 Le choix parental : discours sur les ecoles en tant qu'institutions

Les discours sur le conservatisme des écoles arméniennes ont plusieurs facettes : un conservatisme qui rejette l'intégration avec les non-Arméniens, un conservatisme social – un

manque «d'ouverture d'esprit », et un conservatisme sociolinguistique – des normes linguistiques qui sont excessivement puristes ou « nationalistes » selon les outsiders.

Ce qui est à noter dans ces discours est le manque presque total de receuil d'informations de sources externes. Si une source d'information peut être citée par des parents de l'un des deux « côtés », c'est normalement un ou plusieurs connaissances du parent qui servent de preuves générales. Il est extrêmement rare que des visites à l'école, des entretiens avec enseignants ou responsables de l'école, la récolte des résultats quantitatifs aux examens, les évaluations du programme ou de curricula (cours offerts, activités organisées, style d'enseignement), ou la lecture d'autres sources externes sur les écoles et leurs attributs relatifs soient pratiqués.

Quelle que soit leur priorité, ressentie ou discursive, pour les attributs d'une école, les parents non-inscrits lient malgré tout l'école arménienne à la vitalité de la langue, et les sentiments de culpabilité, parfois résultat de pression de leur pairs, sont très souvent présents dans leur discours. Parfois ils veulent maintenir, au moins dans une certaine mesure, le lien avec la communauté, mais quelquefois – dans une moindre mesure – ils désirent justement rompre ce lien.

b74) *DANIEL: I chose the school. And I am happy where I have put him. Because me being as a, I want the best education I put him in Arabic school not Armenian because I believe that the standard of his school they are some four or five Lebanese school, like I don't know if you have been to them, the [4x noms d'écoles non-arméniennes prestigieuses], they are six seven top Lebanese schools which are too much strong, so I couldn't find any one Armenian school having the same educational level of these four five, that's why my reasons as why I put him, I put him in this school but I told him that I will give him the Armenian spirit at home. That's what I was thinking. But in the future- if in the future he's going to deny his Armenian identity, or he's going to say to his children, not to teach Armenian at least the spoken, then my choice will be wrong.*
[I would be really upset] at that time. Till now but if that is ? I'll say "my God, I made the wrong choice." Because when I put him in that Arabic school, looking at my experience, I been in Arabic school but without losing my Armenian identity or origin. And still feeling Armenian, I studied Armenian studies. Eh, and I feel comfortable with my Armenian origins even though I don't know how to write and eh, that's why I said no need for him to read and write as long as he can talk and he can feel the spirit. But if one is going to lose it, then I will say it was a bad choice.

b75) Si leur, on se marie avec quelqu'un d'arménien, on parle la langue. sinon pas de problème, moi je n'aime pas que mes enfants se marient avec des Arméniens. […] Moi je n'aime pas parce que la communauté arménienne est trop dure. Moi j'ai vécu avec les Arméniens. Mon mariage était dur.
[…] [La langue est] forte, non non forte, surtout à Bourj Hammoud et ici à Gemmayzeh, Mar Mikael, Antelias, Zalka et à Rabia. Les Arméniens sont réprimés. Mais ils parlent arménien.[42] -LPNE10

Même si les liens sont moins explicites que la catégorisation selon la confession (catholique, orthodoxe, évangélique…), l'association d'un nombre d'écoles arméniennes à un des trois partis politiques arméniens (les trois partis de la diaspora arménienne) est un fait connu. Les lignes de division ne sont pas absolues, mais les tendances d'inscription dans l'école associée à la tendance politique correspondante sont malgré tout identifiables. Tous ces éléments de l'identité sociale s'ajoutent aux questions sur la qualité des écoles et leur capacité d'intégration ou d'exclusion, comme prédominants dans les discours des parents non-inscrits sur le choix de l'école, alors que les questions de tradition, obligation et transmission identitaire y apparaissent comme secondaires.

4.1.7 Le choix parental : discours sur l'ecole et les langues

Il est intéressant de voir que dans bien de familles qui ne choisissent pas une école arménienne, les deux parents n'étaient pas d'accord sur l'école avant l'inscription. Dans les témoignages de ces désaccords, et pour les familles non-inscrites en général, les discours dominants concernent les enjeux linguistiques du choix de l'école. Les langues sont, bien évidemment, des capacités utiles qui servent des fonctions concrètes. Mais en même temps, les compétences linguistiques ont des attributs symboliques (P. Bourdieu, 1997 ; 1991). Elles signalent qui est qui dans une société, et encore plus au Liban plurilingue. Pour les Arméniens, la fonction identitaire a une dimension supplémentaire. Les langues sont donc une forme de capital qui est opérationnel dans le champ du choix scolaire. Dans un champ, certaines actions produisent des avantages, et d'autres non. Le capital linguistique se traduit en capital social, au-delà et en fonction de sa

42 « If their, axadu armani, byeḥku. bas iza mā axadu armani eh, mā ʕandī mešekle, ana mā bḥeb ūlādi yaxdu arman.
[…] mā bḥeb laʔennu el arman ktīr haik el jāliye ʔāsi. Ana ʕašet.maʕ el arman. zawāje ṣaʕbe.
[…] ʔaūiye laʔ laʔ ʔaūiye xaṣatan bi burj ḥammūd ū hun bi gemmayze ū mar mixael ū antelias ū zalʔa. hī arman ʕam byʕīšu bil kasāf(?) ū rabia. eh! bas eh, ʕam byiḥku el armani. » -LPNE10

valeur fonctionnelle. L'habitus sociolinguistique organise les valeurs portées par chaque langue, les différentes fonctions pour lesquelles chaque langue est valorisée, et donc entre en relation avec le choix de l'école.

Une des raisons les plus courantes que les parents évoquent pour ne pas avoir choisi une école arménienne est le désir que leur enfant apprenne l'arabe pas « comme un Arménien ». L'arabe dont il est question ici est le dialecte parlé libanais, et non le standard qui est enseigné à l'école. Selon ce discours, le fait de pouvoir parler de façon non-marquée (cf. Campbell-Kibler, 2007) est construit comme un élément nécessaire pour « l'intégration », être né et avoir grandi à Beyrouth n'étant pas suffisants. Du même coup, le fait de parler l'arabe autrement est conçu comme synonyme d'isolation sociale. Dans les récits de plusieurs parents interviewés, c'étaient leurs attributs marqués en arabe parlé qui ont déclenché des insultes, des agressions, ou des défis à leur loyauté au Liban, pendant les années de la guerre civile. Ne pas se distinguer par son langage, alors, représentait le pouvoir de se mêler habilement avec les autres Libanais, et ce pouvoir s'est ainsi chargé d'un poids affectif et symbolique important. Cela fait référence au fait que les Arméniens, des générations avant la guerre civile, étaient souvent isolés dans des communautés arménophones, avec peu de besoin de maîtriser la langue arabe. Ils avaient donc des caractéristiques spécifiques lors qu'ils parlaient dans cette langue essentiellement étrangère, comme la sous-articulation des consonnes emphatiques et la confusion du genre grammatical qui n'existe pas en arménien.

Une seule élève non-inscrite, Joëlle (LSNE3), a exprimé son fort regret de ne pas avoir été inscrite dans une école arménienne. Comme sa mère, elle était de l'avis que la transmission culturelle et linguistique n'était pas entièrement possible sans une scolarisation arménienne. Alors que son attitude envers l'identité arménienne contraste vivement avec l'ambiguïté et l'antagonisme de Christos, elle partage avec lui des expériences d'exclusion liées à des cadres de référence culturels et à des connaissances linguistiques. Elle aussi se charge de « défendre » les Arméniens le cas échéant, mais ses perceptions des comportements des membres du « noyau » de la communauté la font sortir de son milieu.

b76) *JOELLE: My mom actually wanted me to go to an Armenian school. My dad actually said no we're living in Lebanon she has to do good in Arabic and that's why I was put into, an English, Arabic school. That's the thing.*

That's the thing. But if you ask me, I wish, I would have gone [to the Armenian school]. […] Because even though even though I learned a lot from my parents because they're both Armenian or I watch a lot of documentaries, or, go do other, like typical activities, Armenian activities. I bet I, I could learn more from an original Armenian school and, I don't want to seem like, okay so I'm like, I'm, Armenian. From both sides like my mom and my dad so, I feel like I'm doing these extracurricular activities to just, get into my nation, which is, not really right. You know?
[…] It should be, it should be like, these five days of the week yeah, I should be going to school and learning Armenian you know. And not like, once a week or…
[…] [When I changed schools and could have started at an Armenian school, I refused because it would have been too hard for me. Maybe my little sister could go, but already grade 3 is late.
[…] [In my current school, there is, like, I don't know, maybe three students out of six classes, that much [Armenians]. Eh, yeah. So I kind of, like I wanna think about this in Armenian. You know there are special terms or specific terms you can't say in Arabic or English, that are, that are in Armenian. So I just think about it- I wanna say it to someone! There aren't, there's nobody there.
[…] So even though I wasn't, I don't go to an Armenian school, that's, eh, if you wanna make me mad, that's basically you need to go and criticize Armenians.
[…] What I'm talking now it's, maybe like, I don't think any other Armenian would eh, do the same or feel the same. Or, especially the ones that don't go to Armenian schools. I don't think they have the same habits or this, eh, culture attachment. And these things.
[…] Because eh, I always had my mom to eh, like remind me, eh, you know my nationality and eh, I keep on watching things, like every time every time- like I feel different everytime someone talks about Armenian people or, or Armenia or, anything, anything involved in that subject or eh, I feel criticized or eh, I feel REALLY angry I, I become really angry when someone talks something, criticizes the Armenian people Armenian culture anything. And I don't think other people, would do the effort to learn this much. Like people who don't go to Armenian schools, I don't think so.
[…] [For a while, I was in an Armenian singing group.] It was really fun. I really liked the people. But, eh, everything was, kind of, based on this, you need to read that, you need to know about all of these, which are basically taught in Armenian schools. So and, noone over there besides me, eh, was eh, like everyone was from an Armenian school so I was the only one, from, yeah. So I think I, like seven months there, and I just, had to leave. I- I loved it but it was too hard. Too much pressure.

La mère de Joëlle, Marianne (LPNE16), ressent une grande perte du fait que ses enfants ne sont pas dans une école arménienne, et elle encadre les transmissions culturelles et linguistiques au foyer dans ce contexte. Même si elle est contente de l'école choisie, une école respectée,

religieuses (ce qui est très important pour elle) dont approximativement la moitié des élèves sont Arméniens, elle exprime le regret de ce choix dans des termes forts. Elle lie les faiblesses qu'elle perçoit dans l'arménien de ses enfants à la scolarisation et aussi à ses craintes pour la vitalité de la langue.

b77) *MARIANNE : Because I couldn't decide, so in the end eh, it didn't happen what I was planning. Eh I, would really prefer [if they would have had] the chance to go to an Armenian school simply because the culture is somehow eh, indirectly imposed on them. So here, no matter how much the parents give, there are a lot of lacks. Maybe they are, in their hearts than those few who go to Armenian schools, especially my kids, they are a little bit more into Armenian culture rather than eh, if I wanna compare her with the other friends, I see that. But, that's the main reason. Another thing is, I've been in an Armenian school and eh, I like the idea of the history of- after graduation after several years you feel like history used to be nothing for us, especially Armenian history. NOW it means a lot to me. You know it's- it's the identity itself. You know no matter how much I'm going to give them, how much I'm gonna take, they don't know the language enough. How much can you give them, it's not doable, in the house. No matter how much you give. […] When they explain like, he told me so, that this this happened, back then, they use as if they've seen*
it, so you would think oh you weren't there how come you're saying so you know. […][My husband was worried about their Arabic.] Because, you know, there is a big, gap between our generation and their generation. We used to be ALL the time, non-stop, being eh, eh, how can I say it, pinpointed. Oh you don't know the language you don't know- you know? It makes you feel like oh but I'm Lebanese after all. So this he didn't want them to feel.
[…] If I live again, and I have a kid, and I'm Armenian, I will just, step, on the ground and tell my husband no, I will send to an Armenian school. I couldn't do it.

Cela contraste avec l'autre extrême de la gamme des parents non-inscrits où on trouve une mère qui elle aussi a vécu des expériences négatives à cause de son arabe marqué (observé pendant l'interview), mais elle ne revendique pas un rôle important pour la langue arménienne. En fait, elle est même contente de s'éloigner du « noyau » de la communauté arménienne. Pour elle, les faiblesses en langue arménienne ne sont pas pénalisantes dans la vie, et les compétences en langue arabe priment sur tout. On peut noter, pourtant, que son fils est actif dans des associations arméniennes, et que sa fille a voyagé en Arménie pendant un été pour étudier, ce qui signifie que le rejet n'est pas entièrement reflété dans les comportements de la famille.

b78)

D’abord [les écoles arméniennes] n’engagent pas de bons professeurs pour la langue arabe, mais ils consacrent plus de temps à la langue et à l’histoire arménienne si bien que les élèves arméniens ont peur de la langue arabe. Je connais la petite amie de mon fils. Elle fréquente [une école arménienne]. Elle [ne sait pas] parler l’arabe. Elle ne sait pas. Et la plupart des élèves, quand ils passent le bac, réussissent au bac français mais pas au bac libanais.
[…] Si [mes enfants] ne connaissent pas l’arménien, ce n’est pas grave. Mais s’ils ne connaissent pas l’arabe c’est un problème que nous avons vécu aussi ma sœur et moi. Il est très important de connaitre l’arabe[43]. -LPNE10

Une mère qui avait le choix entre l’école arménienne, où elle a été scolarisée, et l’école non-arménienne, représente le cas moyen au milieu de la gamme des participants à l’étude. Pour elle, l’arménien et l’appartenance à la communauté sont très importants, mais elle se sent capable de transmettre tout cela hors de l’école, et cela n’est pas assez lourd dans la balance par rapport aux faiblesses qu’elle anticipe en langue arabe du fait de l’inscription dans une école arménienne.

b79) *My [non-Armenian] husband didn't mind at all that we always speak Armenian. That they go to an Armenian school, and even if they don't go to an Armenian school I teach them Armenian private school or whatever. So he was one of the, he encouraged a lot. From a young age so they can learn Armenian language. So, I was lucky with that. Eh, and then I prefer eh Lebanese schools because I dont' want them to face problems in Arabic, official exams and all of that. This is why I chose. Cuz usually- I'm from an Armenian school, eh, we always have weakness in the Arabic language. I used to hate the language I used to, eh, stay away from the eh, Arabic literature, subjects and everything. I was good in qawa'ad and grammar but I wasn't perfect in 'adab, so I didn't want them to face this problem. I told, like, I can put them in a Lebanese school where they have the English French fluent and Arabic and then I'll teach the Armenian in another way. And then they went to [nom d’association arménienne] and learned for two years.* -LPNE17

43 « First of all [Armenian schools] don't bring the good teachers [for] Arabic language, and eh, they give more time for Armenian language and history and eh, the Armenian students ʕand^{h}un xof from Arabic language. I know eh, my son's girlfriend. [S]he is in [an Armenian school]. She [doesn't] know [how to] speak the Arabic…She [doesn't] know. And everybody there if they make the baccalaureate, henne byinjaḥu bil bacc français. mā byinjaḥu bacc Arabic. […] iza [ūlādī] mā ʕerfū armani maẓbūṭ, no problem! bas iza mā ʕrefna ʕarabi, hiyi mešekle dāyman ana ʕayšat haidi w ixtī ʕayšat bi nasf eš-šī, ḍarūri ʔennu, naʕref ʕarabi. » -LPNE10

Les préoccupations par rapport aux variantes de la langue arabe, et surtout liées à l'arabe marqué stéréotypé des Arméniens sont le thème le plus répandu dans les discours du choix de l'école des participants non-inscrits.

b80) *Now, it's, another thing was, my wife is not Armenian. And she didn't wanna send the kids to an Armenian [school] and my, and I said we'll think about that. Eh, her side was that, she wants them to learn Arabic. Eh, and speak Arabic NOT as Armenians. (rire) You know what I mean.* -LPNE6

Les responsables des écoles sont très conscients de ces préoccupations et de leur influence sur les parents, et ils reconnaissent que la pratique de l'arabe dialectal est faible dans leurs écoles.

b81) *So, first our students speak Armenian at home. [Arabic is] not their native language. They are living in Lebanon, but in their families and schools, they speak Armenian. So Arabic is a second language, sometimes third language because English is their second language and Arabic is their third language. So this is a big challenge, you know? They lack practice. And then in Arabic because you have naḥawe[44] and dayrij[45], so it makes it more complicated because they have to WRITE in naḥawe and they have to SPEAK in dayrij. So it makes it more challenging for them.*
[…] And we have other students who do not have eh Lebanese nationality they have American or Canadian or um now they are getting the Armenian passportso they are not participating in the government exam and they are not participating in the Arabic classes. You know, they are exempted from the Arabic classes. So they have to do something else. -LPM1

Le discours sur la langue arabe présente l'école non-arménienne comme un endroit où on peut apprendre « l'arabe », et l'école arménienne comme un endroit où on ne peut pas, ou pas très bien. Mais c'est seulement lors des entretiens avec les enseignants que la discussion est focalisée sur la langue arabe standard enseignée à l'école. Les parents, eux, parlent toujours d'une langue dont ils reconnaissent qu'elle n'est enseignée dans aucune école, mais qu'elle s'apprend plutôt dans le milieu social. Cela suppose que c'est le réseau social de l'enfant qui détermine son acquisition de la langue arabe parlée, plutôt que l'école en soi. Certains élèves inscrits ont témoigné que leur résidence dans un quartier avec peu d'Arméniens leur a permis de l'acquérir avec confiance, alors que dans d'autres familles, l'inscription dans une école chère et prestigieuse, où les élèves parlent plus souvent l'anglais et le français entre eux, n'a pas permis à

[44]Un terme local pour l'arabe modern standard, l'arabe écrit.
[45] Un terme local pour l'arabe dialectal, l'arabe parlé.

l'enfant d'acquérir l'arabe parlé. Les parents des élèves dans ce dernier cas sont tous confiants dans le fait que les interactions sociales plus tard dans la vie garantiront une acquisition suffisante de l'arabe, mais ils reprochent aux écoles arméniennes les mêmes faiblesses chez leurs élèves. Les élèves et anciens élèves des écoles arméniennes, pour leur part, témoignent d'une situation identique: après un ou deux ans de travail ou d'études à l'université, ils maitrisent aussi l'arabe parlé avec confiance. Et c'est bien le cas observé, même au cœur de Bourj Hammoud.

b82) Non jamais jamais jamais. Jamais. Je m'inquiète pas, tout à fait c'est le contraire, eh, parce que ici au Liban on a besoin de parler beaucoup de langues pour avoir- trouver du travail dans, dans la vie quotidienne. Si tu connais seulement l'arabe tu peux pas travailler. Si tu connais seulement l'anglais tu peux pas travailler si tu connais seulement le français tu ne peux pas travailler. Mais si tu connais ces trois langues alors tu peux, et en plus, l'arménien! -LPEW2

b83) LSE4 : Il y aura des amis arméniens, il y aura des amis arabes, et il parlera mieux. LSE6 : Après le brevet tu vas sortir d'ici ça va commencer toutes les choses qu'on a étudié, on sait pas l'arabe très bien mais tu vas pratiquer tu seras plus fort et tu parleras l'arabe très bien.

b84) Je m'en fous [des critiques de mon arabe]. Nous on parle quatre langues, on comprend quatre langues, on lit quatre langues. Si tu crois que tu peux faire ça, c'est bon. -LSE5

Si les parents et les élèves inscrits sont peu inquiets pour la langue arabe parlée parce qu'elle s'apprend hors de l'école, les parents non-inscrits- même ceux qui ont justifié leur choix d'école par la préoccupation de l'arabe parlé de leurs enfants- semblent encore moins inquiets de l'arabe de leurs enfants. Mais en fait ils reconnaissent que le fait d'aller dans une école « arabe » n'a pas garanti l'acquisition de cette langue. Beaucoup d'élèves des écoles non-arméniennes ne peuvent s'exprimer qu'en anglais ou en français, et ils devront, eux aussi, apprendre l'arabe parlé hors de l'école.

b85) *I'm okay with the school very much. Both my children, they don't have any problem in English. They have a problem in Arabic. Because, my husband he's Canadian-Armenian. So, he speaks a lot English at home because he feels at ease to express himself. So that's why he children have absorbed the language since they were babies. And they know the French from the garderie that they went. So, eh, we have a problem in Arabic especially with my son. Now this year, I have put him in special Arabic, because [although he has been raised in Lebanon], he has the Canadian citizenship.*

[…] He reads, he knows the alphabet, but the dialect is zero. But this is the problem at school with most Lebanese children. Because they are exposed to this, eh, Western culture also, through the media through the internet. So that's it. –LPNE8

b86) *So eh, we don't make up rules. I speak Arabic with my wife, the whole time. Eh, she speaks Armenian most of the time with them. With the older one she speaks some Arabic when she's teaching at home, the subjects and so on. Some of it is in Arabic. Or English depending on what they're learning. Eh, but spoken language is mostly Armenian, considering we have, eh, a worker, a female worker, with us, who also spoke Armenian. Yeah, well, (rire) she's Ethiopian so (rire). She learned from outside, she used to work at a different home. Where they were also Armenian. She learned there. And, when she came, with the kids it was easier for her so she learned a lot, so everybody at home was speaking Armenian, except for me and my wife. Eh, up until now, the younger one can not express himself very well in Arabic. Eh, I'm not worried about that. My wife was [worried] with the older one, but he proved her wrong. That he's good at Arabic he will, learn. Which was my point because, we're in Lebanon so don't worry. So she's not worrying about the younger one too much.*. -LPNE6

Les dynamiques sociolinguistiques ayant beaucoup changé dans les années récentes au Liban, le statut de l'anglais est à la fois très important et très complexe. Les écoles arméniennes ont toujours enseigné soit l'anglais, soit le français, et le fait de parler ces langues n'a pas été trop chargé au plan identitaire, ce qui fait que plusieurs générations d'Arméniens ont des compétences assez élevées en anglais. Le prestige de cette langue, en plus du taux élevé d'émigration vers l'Amérique du Nord, et donc de membres de la famille qui y habitent, ont contribué à l'importance de l'anglais parmi les Arméniens de Beyrouth. La remontée de son usage partout dans la société libanaise, et la facilité d'apprendre la langue grâce aux médias et sans enseignement formel, permettent de plus en plus aux jeunes Arméniens de socialiser avec leurs pairs non-arméniens en anglais, ou avec l'appui des mélanges de l'arabe avec l'anglais. Malgré ces évolutions, les représentations du niveau bas de langue arabe dans les écoles arméniennes persistent, et une conséquence imprévue est que dans certaines catégories de familles, c'est l'anglais qui « menace » l'arménien, et non l'arabe.

b87) Évidemment l'enseignement des langues devient plus ou moins difficile, le niveau-n'est pas ce que nous désirons que cela soit. Mais quand même nous essayons de faire de notre mieux pour que nos enfants, les nouvelles générations puissent avoir accès à sa langue et à sa culture. Et en même temps ils auront l'opportunité de suivre leurs études

dans une institution où l'enseignement est en arabe ou en français ou bien en anglais. Ce que font- enfin, la plupart de nos élèves choisit l'anglais.
[…] Non, l'étude de l'anglais lorsqu'on connait le français est beaucoup plus facile. Le contraire n'est pas vrai. Ce qui fait que, en fin de compte lorsqu'ils arrivent en classe terminale nos élèves connaissent l'anglais BEAUCOUP mieux que le français. BEAUCOUP mieux. Ils CONNAISSENT le français parce qu'ils font toutes leurs études, les sciences, les mathématiques, l'histoire et la géographie, en français. Mais la connaissance de la langue anglaise est beaucoup plus poussée. Bon parce que dans le cas de l'anglais- la grammaire n'a pas beaucoup d'importance. Ce qui est important ces sont les idiomes comme on dit. –LPM2

b88) *It is changing. I mentioned to you the other day, there is a lot of mixing. We do not speak proper Armenian anymore, it is a mixture of Arabic, English, Turkish, you know, all these words. The Turkish words come from our ancestors so we have heard these words- sometimes our children think that they are Armenian words, you know. And they are Turkish. The Arabic words, we use it every day because we HEAR it every day. The English words because we watch American movies, we listen to American songs, so you know, and we read English books. All my books are in English (geste vers les livres qui l'entourent), all of them are in English. Also, the way we think is in English, okay so, sometimes when I speak in Armenian, the Armenian word does not come to me, because I know the technical words in English, better than Armenian. So um, And now we have a lot of mixed marriages.* -LPM1

b89) *In [the first non-Armenian school we chose], the English was not as good as I expected it to be. Their reading material was not up to date. Their writing skills were very poor and I think writing is extremely important. They need to be good writers whatever they're going to be whether they're going to be scientists musicians anything they have to know how to write properly. And eh, they didn't have that at [the first school], at all. Uh, but at [this second school] they encourage and they, really have, they have very good, structured way of teaching, how to write. They focus and spend a lot of time on writing and I love that. That's one example but. For me is more important than having so much French. And eventually [my daughter] doesn't use French.*
[…] They were both late talkers and the doctors advised us to use one language so that they would start talking eventually. They both did, their English is almost perfect and they, practically don't have an accent. -LPNE11

b90) *Well, I didn't like them [the Armenian schools]. Because my nieces went to an Armenian school and I don't like it and I knew through my husband. Because, when he brings the term papers at home, and we read, we read together, and he says to me, look... this is a very eh, very [awkward] English because she thought in Armenian and she has translated it in English. So you see this thing, it's not very good, Armenian schools, the*

English or in Arabic or in French. But they succeed! They succeed in baccalaureate because they are very good in math, physics, but language eh, this is weak. -LPNE8

b91) *[With Arab friends] I usually use English... I prefer English than Arabic.* -LSE24

Il est intéressant dans le discours suivant que cet élève non-inscrit valorise l'arabe lors de sa critique des écoles arméniennes, mais dénigre la même langue en parlant de son obligation de l'employer avec les policiers (souvent dénigrés dans le discours des gens éduqués à Beyrouth), en raison de leur manque d'éducation. Dans les magasins, il dit avoir l'habitude de parler arabe, mais il s'appuie sur l'anglais quand il dépasse les limites de ses compétences en arabe. Pour lui, cela ne remet pas en cause sa compétence en arabe, qui constitue néanmoins un niveau auquel les élèves des écoles arméniennes doivent aspirer. Il critique aussi leurs niveaux en anglais et en français, mais au moment de l'interview il était incapable de lire des mots basiques isolés en français et ne voulait pas le parler. Nous voyons donc ici les intersections de plusieurs discours sur les compétences linguistiques qui se contredisent de manière intéressante à observer.

b92) *I have to speak Arabic [with police]. Because, people in these places, zero education. It's just, anyone can be a cop.*
[…] [While shopping] Sometimes I don't express myself in Arabic well so I go with English.
[…] I don't regret going to an English school, because, for me, it's not all about the school that you went to, it depends how you're raised in your family. If the parents are Armenian and want the children to learn Armenian, they can do that without school. The only difference is the time. For language, it's way easier, cuz language you can speak, let's say you're a kid your brain's a sponge, you're gonna catch everything. So, let's say Armenian's my first language okay I speak it perfectly fluently everything's fine. But when it comes to reading and writing, I think it would have been better to take it as a side language in a private school or as a tutoring or something like that, but I wouldn't like say I would have gone to an Armenian school to learn it.
[…] What I see in Lebanon, from my Armenian friends that went to an Armenian school, they're not as fluent as I am in Arabic and English and French maybe. So, Armenian schools in Lebanon from what I notice from my point of view, they have a huge concentration on Armenian, maybe they lack a bit concentration on the other languages that might be more important living here. -LSNE4

On note que la compétence pour l'anglais est ici (dans les extraits b89 et b90) mesurée à l'écrit, où les structures des phrases doivent démontrer la « pensée en anglais », la pensée en arménien

étant ici inacceptable. Néanmoins, la représentation du plurilinguisme sous la forme de « *multiple monolingual* » est évidente. L'anglais écrit est aussi plus associé à l'ambition académique et professionnelle, alors que les critères mis en valeur de l'arabe étaient sociaux et interactifs.
La mère dans l'extrait b89 énonce « l'absence » d'accent à l'oral. Ce concept a pour base des observations linguistiques douteuses, mais souligne l'orientation eurocentrée, ou vers l'étranger/l'Occident, qui structure les représentations des parents des classes moyennes et aisées sur le profil linguistique qu'ils recherchent pour leur enfant. Ce n'est pas, après tout, l'anglais « libanais », variété tout à fait compréhensible mais parfois reconnaissable, qui est valorisé par ces parents, ni un anglais « international » qui sert toute une gamme de fonctions : c'est un anglais « sans accent » selon une idée plutôt floue du parler des locuteurs natifs occidentaux (cf. Brutt-Griffler, 2002).

Un dernier élément des discours des parents qui est intéressant à examiner est la représentation de la vitalité future de la langue. Il y eu des réponses négatives – reflétant la conviction que la langue continuera sûrement un déclin – et neutres –la vitalité restera plus ou moins ce qu'elle est aujourd'hui. Les parents (et les élèves) inscrits anticipent ou craignent plus souvent un déclin que les parents (et élèves) non-inscrits. En même temps, les premiers s'impliquent dans la réponse à la possibilité du déclin, alors que les derniers ont plus souvent – mais pas toujours – associé cette responsabilité aux gens plus actifs dans le « noyau » de la communauté qu'eux.

b93) *LSE27: I don't see it that hopeful. That's why I'm doing Armenian literature so I can help the situation to be better. I also write.*
LSE26 : Language, it's our only kind of power. That's keeping us alive. Like, uh, I'm seeing the future of like like no guilt. Like I'm trusting in my roots like, a lot because William Saroyan said, a great art- writer "I shall like to see that power that can destroy this nation." Yes so I'm trusting that. I have self-confidence.
LSE27 : I'm not that optimistic about the future, but I'm hoping for the best.
LSE26 : We should work on this. Not just the people, also the political situation. Like, everyone is immigrating. So all of them are going to the West or America eh where Armenians talk less. Here in Syria and Lebanon we are the first generation who came [from] genocide were here. And after losing, after there wasn't this identity.

Un père non-inscrit qui durant l'observation parlait presque exclusivement français avec ses enfants, et surtout l'anglais et l'arabe avec sa femme, a commenté ainsi :

b94) *Absolutely [my children will speak Armenian with their children.] Absolutely. We wouldn't be doing this [taking them to the Armenian club] if we thought that they… […] Obviously. I would be disappointed, I would be very disappointed if they didn't. Okay, because we, eh, we've gone to all this trouble to actually eh, make them eh, make them have that strong base and eh, become multilingual. And it would be a shame to actually, eh lose that Armenian language or any of the languages they speak. […] Yes. Of course. And I do know some people, who don't speak the language. Eh but! Then again, Armenian, being having Armenian origin and roots and so forth and not being able to, speak the Armenian language, is a bit difficult to, to swallow. But yet again, you have eh, you have even I'll go to the other extreme. I'll go to an extreme where, non-Armenians. non-Armenians. Are- feel strongly about Armenian heritage. Particularly those who are actually married to Armenians and they don't speak the languages. So eh, no no. I mean. The first thing I do when someone comes to me, okay, and tells me they're Armenian, I ask them whether they speak the language or not. And when they tell me no, I say, you should. That's, that's the advice I give them. Eh, it's never too late. It's never too late.* -LPNE3

b95) *A change [in the language]? Yeah of course cuz it's been like, too many long years in Lebanon. But the thing that changed is, like, when we talk in Armenian we use Arabic words and other languages, so we're not totally talking with Armenian. But no, I think people are interested in that language and they're not forgetting but I think sometimes I sit with my friends and they're totally Armenian and they talk in Arabic or they talk in English, so I say that, why they are talking not Armenian. They should talk in Armenian. We all know that language so, why not. But I think that's from their environment from their friends from the people that they meet all day, or maybe one parent is not Armenian so, that's why. But I think of course, logically there will be a change, in the language, but eh, we're still talking in Armenian, a lot of people are. I'm not sure how much they're forgetting the language. I don't think so, but, even even the families that are sending their kids to, not-Armenian schools, they're still talking Armenian. at home. So.*
[…] I'm making a prediction, I mean, from my friends from my family, my cousins. It's just a prediction.
[…] [In 20 years, the language will not be that much different.] Not that much. Not that much. As a language. But I think more and more we're going to use lots of words in, maybe Arabic maybe French maybe English. I'm not sure if my son will speak pure Armenian. Maybe like- But I will keep trying. He should use Armenian (rire). He's Armenian. I think he will do it because we have a lot of Armenian, going around. (rire)
[…] [100 years ?] Well, we survived till now. In Lebanon. We survived like 100 years in Lebanon and we're still talking Armenian. We still have schools we still have everything Armenian in Lebanon. Of course it will be different but I don't know how. Hopefully not that different. -LPNE1

b96) *I think, for me, the biggest problem with the Armenian schools would be, they're very, eh, I don't know if this is, the way, they are or if this is something encouraged, actively or just, a result of the, too many things to do in the Armenian school but, they become sort of, introverted. And, when they go to college eventually they, it's very hard for them to, communicate. And to, appreciate, others. I don't, I can't I can't say this for everybody but not everybody's like that but mostly, eh, they're like that because, maybe it's the language barrier, Arabic turns out to be, a little bit weaker, I think Arabic is weak everywhere, even in Lebanese schools. I can't blame Armenian schools for being weak in Arabic. It's everywhere. It's just a little bit more, in the Armenian schools, it seems to me, so later on when they go to college, it might be a bit more difficult. Eh. I- I feel that because when, I did my masters in AUB and, I used to see, a lot of Armenian friends, in the- some- some Armenian people I already knew from a long time ago. But they would- they would never, I had a lot of Lebanese friends also, and, they always secluded themselves! And you know sometimes I would, call them over, you know with Lebanese friends AND Armenian friends together and- the Armenian (rire) kind of didn't like it when the Lebanese friends were there. And it was nothing personal there they were just, they were just uneasy. Mayb- I'm suspecting it's because of the language barrier. They expect that, they THOUGHT that they were expected to talk only in Arabic perhaps. Which is not necessarily true! I don't know.*
[…] I don't know really. But the way I see it, since you're asking my opinion [about the vitality of the language]. But I think there is a small group of Armenians who are, although introverts and in their own circles, they're working really hard and I think they're doing an amazing job trying to, eh, keep it alive. But eh, it's not reaching where it's supposed to reach. -LPNE11

b97) *Now Armenians are gonna stay Armenians. Wherever they go. We're always gonna be united, language is important, unity, uh, all of that.*
[...] Armenians will never disappear from this world, You have different countries, same race same religion fighting against each other. We don't have this. That's the difference between us and them. Which is really nice. Because I don't know it's corrupted. You see Muslims like let's say from Shia' both fighting against each other. Or the Sunna fighting against each other. Armenians are the same wherever they are, one mentality. -LSNE4

4.1.8 LES ELEVES NON-ARMENIENS DANS LES ECOLES ARMENIENNES

Pendant les observations des écoles à Beyrouth, des élèves d'origine non-arménienne ont parfois été rencontrés dans les écoles qui permettent leur inscription. Parmi les 6.799 élèves estimés dans les écoles arméniennes actuellement, les écoles rapportent approximativement 139 élèves que les responsables considèrent comme non-arméniens, et tous dans un nombre très restreint d'écoles.

Un cas bien rare, mais le plus souvent résultant de l'emploi d'un parent comme enseignant à l'école. Cependant, lors d'une observation concentrée sur ce type d'élève dans une école qui se situe dans un quartier avec très peu d'Arméniens aujourd'hui, les six élèves étaient inscrits par des parents qui vivaient ou travaillaient dans le quartier, mais aucun parent n'a travaillé à l'école elle-même. Les raisons pour l'inscription étaient initialement pragmatiques, mais d'autres discours sur le choix ont été produits après le début de l'expérience.

Le petit nombre d'élèves et l'atmosphère familiale ont été parmi les facteurs de satisfaction les plus souvent évoqués par les parents, ainsi que le niveau d'anglais dans l'école (qui suit le modèle anglophone). Ces élèves ont entendu de leurs parents que la langue arménienne peut être un atout supplémentaire, et ils étaient fiers de l'avoir acquis après des difficultés pendant les premières années d'école primaire. Selon ces élèves, ils comprennent, parlent et lisent l'arménien avec la même facilité que leurs pairs d'origine arménienne, et selon le responsable de l'école, ils sont parfois même plus forts dans les cours de langue arménienne. Nous avons observé des séances de ces cours au niveau secondaire (les élèves avaient 13 et 17 ans), et la participation de ces élèves était effectivement similaire à celle des meilleurs élèves d'origine arménienne. L'un de ces élèves a obtenu, pendant plusieurs années de suite, les meilleures notes en langue arménienne de toute sa classe. Les élèves étaient conscients que le personnel de l'école était, en général, très fier d'eux, et aimait les signaler comme exemples pour les autres élèves. Cependant, ils ont aussi trouvé quelques exceptions, où leur identité était plus importante pour un enseignant et leur inscription à l'école mal perçue. Cela constitue malgré tout une attitude très minoritaire, alors que dans un grand nombre d'interviews à travers l'échantillon, les participants ont exprimé des sentiments enthousiastes envers l'intérêt des non-Arméniens à apprendre la langue. La question de savoir, s'il serait une bonne idée d'enseigner la langue à des non-Arméniens plus systématiquement, a été accueillie chaleureusement par bien des participants, et les inquiétudes concernaient le plus souvent la difficulté de mise en œuvre.

b98) Moi je suis née ici, et maman aussi, quand j'étais bébé je venais dans cette garderie. Maman a vu cette école et j'ai aussi bénéficié de la langue parce que cette

langue est extra, moi je parle anglais et français, maman parle anglais, c'est pourquoi il est plus facile pour moi d'apprendre l'arménien.[46]-LNASE1

b99) Avec mes amis arabes, quand on parle de l'école ils sont surpris du fait que j'apprends l'arménien, ils me demandent pourquoi, je leurs dis que mes parents veulent et puis que c'est une belle langue. Parfois je sens que cette langue est encore plus belle que la langue arabe.
[…] Franchement quand j'ai commencé en jardin d'enfants, je n'aimais pas trop l'arménien. Je sentais que cette langue est difficile et odieuse, mais après, les profs ont obligé mes camarades à me parler en arménien, pas en arabe ni en anglais. Donc je m'y suis habitué et appris à bien parler en Arménien, et comme ça j'ai appris à l'aimer et l'apprécier.[47] -LNASE3

Pour ces élèves non-Arméniens, les réactions des connaissances non-arméniennes à leur scolarisation dans une école arménienne ont presque toutes été positives. Tous viennent de familles musulmanes dont les deux parents sont arabes et libanais. Tous les parents étaient scolarisés en français, alors leurs cas constituent des double aberrations : une scolarisation différente de celle des parents, et le choix d'une école communautaire qui appartient à une communauté étrangère. Tous les participants se sentaient plus à l'aise en arabe, mais aussi très à l'aise en arménien, et un peu moins en anglais. Plus de la moitié de leurs amis étaient arméniens, par conséquent, même si la langue dominante de la société domine fortement dans la vie de ces élèves, ils démontrent malgré tout l'effet significatif de l'école en construisant le réseau INLC des jeunes. Tous ces participants ont dit qu'ils choisiraient certainement une école arménienne pour leurs enfants, mais tous ont exprimé une préférence pour une école francophone et arménienne.

46 « ana kamān xlaʔit hune bil ṭarāb, ū mama ana hun kent bejī ʕal garderie ana kent bebe, ū mama šāfit hay el madrase ū kamān ⁱstafādit min el luġa laʔennu hay extra kamān ū ana el language tabʕītī English ū français bas eh, mama English ʕašan haik ana mtābaʕa aktar. » -LNASE1

47 « maʕ riʔafatī el ʕarab, bʔellun masalan men kūn ʕam neḥkī masalan wain ṣerna bil madrase aū šī bʔellun ana bedrus armani kamān, biʔūlī šou, šou ʔennu lai ʕliʔit fīʰa bʔilʰun ʔennu, ahlī ū baʕdān ana ḥabait haik luġa ḥelwe. aūʔat baḥisʰa aḥla min el ʕarabe kamān.
[…] ṣaraḥatan aūal ma balašt bil KG, kindergarten, ma kent bḥebʰa ktīr el armani. tḥisʰa ʕašan bḥesʰa ṣaʕbe ū saʔīle, fa bas baʕdān henne el mʕalmāt, jabaru rifaʔātī beṣ-ṣaff yeḥku armani maʕe miš ʕarabi, aū English. fa ana tʕawadt ʕleʰa sar ana mazbut aslan aḥke armani, fa, haik belešt ḥebʰa belešt atʕawid ʕlayʰa. » -LNASE3

Il faut noter que, dans cette école, il existe des élèves plus jeunes qui n'ont pas été observés, et qui n'ont pas, selon le responsable de l'école, des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue arménienne. Ils sont bien plus jeunes (et c'est la raison pour laquelle ils n'ont pas été choisis pour être observés ou interviewés) et n'ont donc pas encore dépassé l'âge où les élèves interviewés disent s'être habitués à la langue.

4.1.9 Synthese: Analyse des discours a Beyrouth

Parmi les discours relevés des interviews et des observations à Beyrouth, certains thèmes dominent. La question de la « qualité » des écoles est très importante et tourne autour des idées de discipline, de niveau académique compétitif, et, moins souvent, de style de pédagogie. Les critères pour ceux-ci, pourtant, sont vagues et se contredisent parfois. Le jugement porté sur les écoles ne se fonde pas sur des mesures objectives, impersonnelles ou à grande échelle. Les discours sur la qualité relative des écoles arméniennes sont alors idiosyncrasiques et subjectifs, et sont chargées des relations sociales entre ceux qui les transmettent.

Quand les parents choisissent une école, il semble que le profil linguistique que l'enfant acquerra dans l'école en question est un élément focal de « l'achat ». Les parents prennent en considération la langue étrangère qui dominera l'enseignement (soit l'anglais, soit le français), et choisissent souvent une école en fonction de leur propre scolarisation (normalement la même langue étrangère dominante, mais parfois explicitement le contraire). Les « bonnes compétences », quelle que soit la formulation de ce concept chez les parents respectifs, sont attendues dans plusieurs langues. Les discours d'utilité semblent venir différencier l'objectif de ces bonnes compétences : l'appartenance à la communauté pour l'arménien, l'intégration à la société libanaise pour l'arabe (même si ce n'est pas « le bon » arabe dont on parle), et les projets académiques et professionnels pour l'anglais/le français. Dans les discours des parents, quel que soit leur choix d'école, et dans les discours des responsables d'école, des enseignants, et des élèves, ces mêmes formulations se trouvent sans contestation, mais la question de la priorité donnée à chaque objectif, et, par conséquent, à chaque langue, s'avère contestée. On comprend par ceci que le plurilinguisme est une valeur de premier ordre pour tous les participants, mais sa

définition concrète varie. Les variations sont au niveau des compétences attendues, au niveau des langues qui sont favorisées, et au niveau des motivations et de leur « poids » relatif.

Toutes les données indiquent qu'un certain ensemble de comportements est idéalisé dans les écoles arméniennes (comme cela est nécessairement le cas dans toute institution normative), et différents degrés de pression sont appliqués pour encourager les individus à se conformer à ces idéaux. Parmi ces comportements valorisés à l'école arménienne on trouve la participation aux institutions communautaires (à commencer par l'école elle-même), l'acquisition de la langue arménienne (de façon conforme à un ensemble de critères), et les comportements linguistiques qui priorisent l'arménien dans toute situation qui n'est pas spécifiquement réservée à une autre langue, et dans sa forme « pure » (malgré le caractère illusoire de cette définition). Que celles-ci soient les normes avancées par ces institutions est clairement affirmé par tous les participants, peu importe leur position envers ces institutions.

Il apparaît également évident à travers les discours que, sans qu'il soit besoin de le dire explicitement, l'inscription à l'école non-arménienne est effectivement une porte de sortie du « noyau » de la communauté arménienne. Pour certains participants, c'est justement le but poursuivi en effectuant ce choix (cf. Campbell-Kibler, 2007), alors que pour d'autres c'est un choix dit impensable. En général, les parents ne s'attendent pas à ce que leurs enfants choisissent l'école arménienne comme adultes sans y avoir été scolarisés, et en même temps, le régime idéologique des écoles ne permet pas de retour pendant la scolarisation, sauf des exceptions rares et difficiles. Presque tous les participants, et tous les jeunes, s'accordent à dire que les Arméniens ne souffrent d'aucune stigmatisation dans la société beyrouthine, mais tous les discours sur l'école concordant aussi sur le fait que c'est principalement le caractère arménien des écoles qui inspire leur choix ou leur rejet, et non un des autres facteurs. Il existe généralement une relation étroite et bilatérale entre l'appartenance au « noyau » de la communauté et l'inscription dans une école arménienne et le fait d'être périphérique dans la communauté implique souvent le choix d'une autre école. Au niveau discursif, une telle dichotomie de relations réciproques est construite entre l'école non-arménienne et l'intégration à la société majoritaire, même si les participants inscrits n'acceptent aucune des conséquences, ni linguistique ni culturelle, qui sont supposées découler de cette dichotomie. Dans les espaces créés par l'acceptation de ces

contrastes discursivement construits, nous voyons la transmission d'habitus, qui mènent les familles - ou parfois seul l'un des parents - à se sentir appartenant à un groupe ou l'autre, et le choix de base (école arménienne ou non) se fait depuis ce positionnement.

Le choix qui se fait est donc entre « l'école arménienne » dans une représentation générale, et « l'école libanaise », aussi conçue de façon générale. De plus, il n'y a pas de pratiques de « recherche » sur les écoles : les deux catégories de parents choisissent l'école sans récolter des informations au-delà de leurs expériences personnelles et celles racontées par leurs proches connaissances. Le meilleur exemple s'est présenté dans un entretien avec un parent non-inscrit, dont la première justification fournie s'est avérée non seulement parfaitement fausse, mais de plus venant à l'encontre d'un des attributs des écoles critiqué par d'autres parents. Il affirme que les écoles arméniennes n'ont pas assez d'élèves arméniens, quand justement d'autres parents les rejettent pour le fait d'être trop homogènes.

b100) *We actually thought about it long and hard. And eh, thought what do we get out of it? Eh, our kids if we send them to an Armenian school. Eh, the Armenian schools nowadays, are not, as good as they used to be. Neither mine, the one I used to go to which was, one of the best probably THE best Armenian school at the time, and eh, the one that my wife went to which was at the time one of the best if not THE best as far as, mostly female Armenian schools. So you know, when you have, the education of your kids involved, you need to look at all the pros and cons of the education of the school you might send the kids to. And eh, the future you're gonna have for them. Eh we thought, that, at this particular stage Armenian school was not our best option, eh because, eh, the- the teaching is noticing, the teaching quality is, sort of a bit leaves much to be desired. Although there are some really quite good schools but,we did see our kids being in, that kind of school. Eh, and eh, so we decided to go to, a non-Armenian school not Arm- not traditional Armenian school. And, we had our different options, and eh, we we decided to go with whatever is best. And we applied to the best schools in the country. And eh, the kids got accepted to ALL of them. Then we needed to make the decision as to where to send them. And, at the time at the time we had to look at, safety issues. That's, I mean how far is it from home how far is it from my parents, how far is it from, the grandparents. Eh, I got accepted at [a very prestigious non-Armenian school] I got accepted at [another very prestigious non-Armenian school] I got accepted at the [third prestigious non-Armenian school] and we got accepted at [fourth prestigious non-Armenian school] which is, which is not too far away from where we live. So eh, all in all we needed to find a school that was- that was not only good but that was, within a driving distance whereby we don't have to worry about traffic. It is closer to my parents, it is*

closer to my- my in-laws. It is closer to our house, in all directions, so just in case God forbid something happens, there's always someone who's actually there to pick them up." […] [I know that the quality has declined] Because. eh, because of the way they developped after the war and during the war. Eh, they, some school- some schools they didn't actually hold on to that many s- Um I have nothing against eh my friends who are Lebanese but when you get to an Armenian school where most of the kids are not Armenian, it shows you that it has actually lost some of its- some of its prestige. And maybe, maybe they're just doing it just to survive and I do understand it. I do understand the eh, the tough situation and the tough times they're going through. And eh, eh, maybe the level of education is not as strict as it used to be when I was in that school. I mean. When I was there, it was you looked down and I couldn't even you know, lift my head off of my books and so, that's the way we look at it. -LPNE3

Malgré son positionnement discursif d'arrière-plan, la classification surgénéralisée des écoles semble plus influente que leurs attributs particuliers. Si l'habitus est une structure mentale qui aide à faire des choix selon les sensibilités et les dispositions, nous pouvons reconnaître une telle structure mentale chez les parents, qui organise et limite les choix d'école. Déjà, le fait de regrouper les écoles arméniennes sous un même titre démontre une certaine disposition, mais aussi nous pouvons remarquer des tendances épistémologiques qui structurent le processus du choix. Les expériences personnelles, les choix des proches, et les représentations de prestige (qu'elles soient formulées en termes de qualité de l'école ou du caractère de son « public ») sont des éléments importants, au moins dans les explications des choix. Mais dès le début, il semble que le choix d'une école arménienne ou non-arménienne est un choix surtout lié au mode de vie désiré pour la famille, à une identité sociale qui dépasse l'ethnicité, le quartier de résidence, et les attributs particulier de l'école, même si elle y correspond souvent. Les parents qui voient l'école arménienne comme faisant partie intégrale d'une identité qui sans elle peut être perdue, ou bien faisant partie d'une obligation qui provient de cette identité innée, peuvent envoyer leurs enfants à travers de longues distances, peuvent assumer un deuxième travail, et peuvent opérer un choix différent de leurs amis et des membres de leurs familles si nécessaire pour inscrire leur enfant dans une école arménienne. Ceux qui voient l'offre de l'école arménienne comme trop floue pour l'avenir de leur enfant peuvent l'inscrire dans une école plus onéreuse et plus éloignée de la maison, qu'ils n'ont pas comparée selon des mesures quantitatives ou selon des expériences personnelles, pour qu'elle ne soit pas arménienne. Ainsi, derrière les raisonnements sur

l'expérience attendue de l'élève, le choix de l'école semble structuré par un sentiment d'appartenance à un groupe de gens qui participe à certaines institutions et pas à d'autres.

Bourdieu (1990) affirme que la classe socio-économique joue un rôle déterminant dans le développement de l'habitus car les choix de consommation ne sont pas seulement limités par les prix abordables, mais sont plutôt fait pour correspondre, peut-être inconsciemment, à la position qu'on pense occuper dans la hiérarchie sociale. Essentiellement, la signifiance d'un choix de consommation pour les autres (les amis, les voisins, les membres de la famille) détermine souvent si ce choix correspond aux goûts d'un individu. Dans les termes de Bourdieu, l'école à Beyrouth constitue un champ avec sa propre logique et ses propres règles. Une règle très évidente est qu'il faut éviter l'école publique à tout prix : si 70% des familles le font, et dans un pays avec un écart de richesse qui est le troisième au monde (Davies, Lluberas & Shorrocks, 2012), c'est qu'un grand nombre de familles voient l'école privée comme plus fondamentale qu'un simple luxe. Cependant, une fois écarté le système d'éducation publique, les discours attribuent presque universellement la réussite à l'école à l'effort de l'individu, et il y a très peu de critique systématique des écoles ou de leurs approches pédagogiques – un fait assez surprenant quand, par exemple, les examens nationaux en langue arabe ont un taux de réussite d'environ 33%. Cette affirmation du rôle du mérite individuel semble aussi constituer une règle. A travers les catégories de participants, les lieux difficiles d'accès, ou ceux dont on se sent exclu, sont présentés comme des lieux extrêmement limités. Les écoles dites les plus « conservatrices » et les adeptes du « contrôle langagier » qui s'opposent aux pratiques linguistiques hybrides sont construits comme formant un « ghetto » où l'on ne connait pas de diversité et où l'on n'est pas formé dans les comportements normatifs de la société libanaise. Les écoles non-arméniennes qui demandent les frais d'inscriptions les plus élevés sont accusées, de l'autre côté, d'avoir gonflé leurs prix pour donner une semblance d'excellence et un air d'exclusivité, sans que la qualité de leur programme ne le mérite. Pour les parents non-inscrits interviewés, une préférence confessionnelle existe encore, même hors de l'école arménienne, et le plus souvent ils choisissent une école à condition que son profil de base soit chrétien. En bref, on choisit l'école sur des critères d'appartenance, ou de volonté d'appartenance pour ses enfants, selon la façon dont on se situe dans la hiérarchie sociale. La classe socio-économique joue clairement un rôle fondamental, mais les classes moyennes et aisées ont aussi une diversité interne qui mène au classement plus

raffiné qui explique les habitus. Bourdieu n'a jamais accepté une relation simple entre les structures et le choix libre de l'individu, et la présente analyse ne conclut rien de déterministe, mais plutôt que l'organisation sociale autour des écoles est très complexe, et les tendances dans les choix scolaires nous aident à comprendre les différents niveaux du processus de décision des parents. Les titres de qualité de l'école, de valorisation de l'identité, et de facteurs pratiques (lieu, prix, sélectivité) ne sont pas suffisants pour comprendre les choix des familles et leur formulation discursive. L'habitus étant un concept qui nie que les tendances comportementales soient inhérentes à une population, il est un outil pour interroger les phénomènes sociaux complexes, et ici il semble être opératif au niveau d'un choix chargé de conséquences autant symboliques que concrètes. C'est l'habitus qui remplace l'analyse des mesures qu'on pourrait appeler « objective » en guidant cette décision importante, ce qui, comme le dit May (2011 : 49),

> « *means that only a particular range of possible practices is usually considered, although this range of possibilities may evolve and change over time in relation to changing circumstances* ».

On distingue au moins deux habitus différents dans le champ de l'éducation privée pour les parents arméniens à Beyrouth. Les discours des parents inscrits et non-inscrits ne s'organisent pas nettement en deux groupes nettement distincts, comme nous l'avons vu, mais en remontant à un niveau plus général, on peut comprendre deux grandes structures qui coexistent, et entre lesquelles les parents choisissent au moment où ils sont sollicités pour se positionner discursivement par rapport à la question de l'école. Comme nous l'avons dit, dans une cellule biologique, le « noyau » se charge de la régulation et de la reproduction, comme un groupe central de personnes actives se charge de la culture arménienne actuelle, de ses normes et de sa transmission à la génération suivante. Hors du noyau mais tout de même à l'intérieur de la cellule, il y a toute une gamme d'éléments, comme il y a toute une gamme de personnes qui s'identifient comme Arméniennes, mais qui ne participent pas (ou pas autant) dans les activités de maintien de la cohérence du groupe et de la transmission identitaire. Cette proportion est grande et croissante. Cette métaphore a ses origines dans l'auto-classification d'un participant comme « périphérique », et dans quelques autres commentaires de participants et de connaissances de l'auteur de la présente thèse. Si les discours existent dans plusieurs sphères de

la société et de la population arménienne entière, c'est souvent d'un côté ou de l'autre des membranes métaphoriques de cette cellule.

Toute cellule biologique possède une membrane extérieure par où il faut entrer et par où on peut être définitivement expulsé. Pour des raisons discutées dans la section 3.4, cette étude n'a pas exploré cette zone, car elle a dépendu de l'auto-identification des participants, dont aucun ne s'est déclaré extérieur à la communauté arménienne. Les divisions entre le noyau, la périphérie (le cytoplasme) et l'extérieur de la cellule ne doivent pas être absolues, mais le noyau est essentiellement responsable de « l'ADN » et de la reproduction des attributs et définitions de la cellule, et il est donc le plus apte à déterminer qui sera « dedans » et qui sera « dehors ». Le choix d'école constitue une des membranes entre le noyau et la périphérie, et le mouvement est presque toujours à sens unique.

A propos de l'apport spécial de l'école arménienne, il semble exister deux discours différents : d'un côté, la langue est « un plus » qu'offre l'école, au-delà de son programme « normal » qui est comme celui de toute autre école privée. Les parents doivent donc choisir s'ils désirent obtenir cet « avantage » supplémentaire pour leur enfant. De l'autre côté, l'école est la source d'une éducation arménienne pour l'enfant qui forme sa personnalité, qui lui transmet son héritage, et qui lui donne accès à la culture et ses attributs, dont la langue n'est qu'un élément de base. On trouve ces deux constructions discursives –qu'elles soient exprimées de façon positive ou critique – parmi les deux groupes de participants. Mais les conséquences logiques des deux constructions sont différentes. Si l'école est une école comme toutes les autres, excepté qu'elle offre quelques cours en plus, le fait d'inscrire son enfant dans une école non-arménienne, à condition que l'enfant aille à l'école hebdomadaire pour ces cours additionnels, ou ait un enseignant privé qui lui enseigne les mêmes connaissances, ne constitue aucune perte identitaire, linguistique ou culturelle. Mais si l'école, et uniquement l'école, permet à l'enfant de « grandir comme un Arménien », avec les valeurs, les attributs, les idéaux, les liens sociaux et les expériences affectives qui lui sont nécessaires, et avec des compétences avancées qui sont requises pour assumer complètement une identité arménienne, alors rien ne peut la remplacer. Si un autre établissement est incapable de remplacer l'éducation générale que l'école arménienne donne à l'enfant, choisir un autre établissement, c'est abandonner l'essentiel de l'identité, et les autres

parents peuvent facilement le reprocher aux parents qui font ce choix. Et si l'école arménienne monopolise la transmission identitaire, c'est aussi qu'elle sert de mécanisme d'exclusion de ceux qui désirent vivre autrement tout en revendiquant leur identité arménienne.

En gros, selon les discours qui sont ressortis des entretiens conduits à Beyrouth, l'école est soit un instrument de maintien qui ne pose pas de défi à des modes de vie quels qu'ils soient, soit un centre du conservatisme qui crée un fossé entre des sous-groupes de la communauté, selon leur comportement par rapport à un choix spécifique dans la vie. Alors que les deux représentations du caractère de l'école sont avancées au sein de l'école et en dehors, les parents inscrits ont plus tendance à mettre l'emphase sur les conséquences plus graves qui parviendraient de la deuxième représentation, alors que le contraire est vrai des parents non-inscrits. Dit très généralement, il existe une structure implicite de la communauté qui ressemble à une cellule biologique avec un noyau et une partie périphérique, les participants dits périphériques vont se définir comme partie intégrée de la cellule, quoiqu'ils ne soient pas au centre, et ceux au centre vont se définir comme l'ensemble de la « vraie » cellule, et l'école est un des éléments constitutifs de la frontière qu'ils vont construire autour d'eux-mêmes.

Le cas des élèves non-arméniens qui sont inscrits à l'école arménienne constitue un test intéressant pour les représentations sur l'apprentissage de la langue dans les écoles. D'un côté, ces élèves sont célébrés pour leur acquisition d'un arménien autant avancé que naturel. Il sont l'objet d'une immense fierté et ont toujours bénéficié d'un soutien affectif. De l'autre côté, le fait qu'ils soient venus à l'école sans pouvoir connaitre un seul mot d'arménien n'a pas motivé l'école à leur offrir des supports éducatifs quelconques, et ils s'y sont débrouillé grâce seulement au jeune âge de leur entrée dans l'école, et à l'immersion renforcée par les enseignants. Nous avons donc une illustration des enjeux clés : le milieu social et la langue parlée entre élèves à l'école rendent possible l'acquisition et l'emploi de la langue cible de façon naturelle malgré l'absence d'exposition à cette langue dans la famille de ces élèves[48]. Ces jeunes majoritaires peuvent devenir des locuteurs de la langue tout comme leurs pairs minoritaires, mais cela exige une immersion hors des cours. Ces écoles peuvent fournir cela, mais grâce au fait que la

[48] Des exemples de renversement du *language shift* dans des cas plus difficiles encore, et du potential de tels programmes sont décrits dans : Taylor, D. M., Caouette, J., Usborne, E., & Wright, S. C. (2008). Aboriginal languages in Québec: Fighting linguicide with bilingual education. *Diversité urbaine*, 69-89.

communauté est arménophone et que les élèves arménophone sont tellement plus nombreux que les non-arménophones. Leur succès n'est donc pas dû à des approches pédagogiques systématiques ou bien réflechies, et n'est pas un indice de la capacité de l'école à accueillir d'autres apprenants de la langue en tant que deuxième langue, car les supports nécessaires n'existent pas, et dans l'état actuel une masse critique de non-locuteurs de la langue arménienne rendrait l'immersion sociale très difficile à appliquer. Les écoles arméniennes de Beyrouth sont des écoles « immersives », mais cela est grâce à la socialisation linguistique de la majorité de leurs élèves hors de l'école, et les écoles ne sont pas du tout outillées pour accueillir une population significative d'apprenants de la langue.

4.2 LA FRANCE : PARIS ET MARSEILLE

4.2.1 LE CONTEXTE FRANÇAIS

La République Française se trouve en Europe occidentale, bordée par la mer du Nord, l'Océan Atlantique et la Mer Méditerranée.[49] La France métropolitaine partage des frontières avec l'Espagne, l'Italie, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et la Belgique, mais les limites entre ces pays ne sont pas toujours naturelles ni linguistiques. Il y a donc beaucoup de zones d'échange culturel historique qui donnent lieu à des diversités de variantes linguistiques et de pratiques culturelles. Ancien pouvoir colonial au Liban, l'empire colonial français a atteint jusqu'à un dixième de la surface de la Terre, et aujourd'hui encore, la France possède des territoires sur le continent sud-américain, dans les océans Atlantiques, Pacifiques et Indien, et même en Antarctique. L'arménien occidental est inventorié depuis 1999 comme « langue de France » (Cerquiglini, 1999), en tant que langue non-territoriale. Cependant, dès les années 1980, l'épreuve de langue obligatoire au baccalauréat avait été ouverte à l'arménien occidental, ce qui a été perçu comme une forme de reconnaissance officielle.

Malgré cette grande richesse culturelle et linguistique, la société française est connue pour sa valorisation des écoles publiques et son idéologie d'unité sous un gouvernement centralisé avec une culture publique laïque et commune, les identités communautaires sont souvent marginalisées ou rejetées dans le discours public. La citoyenneté française implique des attentes en termes de maitrise et d'emploi de la langue française, ainsi que la primauté de l'identité nationale. Les termes de démonstration de ces valeurs dépendent, bien sûr, du contexte social et des croyances individuelles, mais l'intégration à la culture dominante est fortement valorisée en général. La langue française est la langue officielle depuis 1992, mais en fait le gouvernement a une politique très active de promotion de cette langue (Akinci, 2003 ; Castellotti, 2008 ; Hoare, 2000 ; Szulmajster-Celnikier, 1996). La France est une destination importante pour des immigrants vers l'Europe, et donc les critères pour « devenir français » font souvent l'objet des discours dans la sphère publique. Dans les années récentes, les signes distinctifs de

[49] Une partie significative de ce chapitre a été réalisé au sein d'une étude financée par la Délégation générale de la langue français et des langues de France, et a été publié dans le rapport de cette étude : voir Donabédian et al-Bataineh, 2014.

l'appartenance religieuse ont fait l'objet d'interdictions gouvernementales, comme l'interdiction du port du voile dans les écoles publiques (Windle, 2004).

La représentation politique en France est nationale, laïque, et égale pour tout citoyen, selon la constitution. Récemment, la popularité des partis d'extrême droite, qui notamment opposent l'immigration libre et la valorisation de la diversité culturelle et linguistique, a fait couler beaucoup d'encre. Le taux d'immigration vers la France est tel qu'environ 20% des Français ont au moins un grands-parents né hors l'Europe (INSEE, 2014). A environ 50 fois la surface du Liban, et 16 fois sa population, la France a aussi un revenu moyen par an de plus de deux fois celui du Liban. Son taux de chômage est à un tiers de celui du Liban, et celui de pauvreté à la moitié. Les inégalités de richesse sont beaucoup moins extrêmes, même si elles tendent à s'accroître à travers les années (Sampaio, 2011), et la population bénéficie d'une sécurité sociale qui la protège d'un grand nombre de risques sociaux. Le divorce, la femme mariée qui travaille, le concubinage sont beaucoup plus communs en France qu'au Moyen Orient. La France a une tradition dominante de catholicisme, mais la pratique de la religion baisse dans la société, et la diversité des cultes, aucun n'étant reconnu par le gouvernement national depuis la séparation de l'église et de l'État en 1905, augmente.

Les écoles publiques en France n'ont pas de frais de scolarité, et suivent un programme national. Il y a deux examens de grande importance dans le pays, qui ont d'ailleurs été adoptés (adaptés) au Liban : le brevet des collèges et le baccalauréat qui clôt la scolarité au lycée. Les écoles privées, souvent confessionnelles et souvent catholiques, accueillent 17 pour cent des élèves du pays, et presque toutes sont « sous contrat » avec l'État. Cela veut dire que l'école enseigne les mêmes matières, et se conforme aux mêmes standards pédagogiques, que les écoles de l'État (Ballion, 1980).

En France, la population de locuteurs de l'arménien occidental consiste en de familles issues de différentes vagues d'immigration depuis les rescapés du génocide venus dans les années 1920, directement de Turquie, ou via la Syrie, le Liban ou la Grèce, pour certains depuis les orphelinats de la région. La première grande vague d'immigration est arrivée dans les années 1920, et leur cohésion géographique est remarquable jusqu'à aujourd'hui dans des quartiers spécifiques près

de Paris et quelques autres villes : Marseille-Beaumont, Lyon-Décines, Alfortville, Issy-les Moulineaux, Gonesse, etc. Comme au Liban, ces primo-arrivants se sont organisés autour de solidarités familiales et villageoises, et ils ont fondé des structures inspirées de la vie communautaire très organisée qu'ils avaient dans l'Empire Ottoman. Les premières écoles établies étaient hebdomadaires, et leur transmission de la langue complétait celle qui se faisait au foyer (Donabédian & al-Bataineh, 2014). Un recensement ou de telles informations officielles ne sont pas disponibles, mais selon l'étude de Akinci (2003), l'arménien aujourd'hui figure dans la 16ème place de langues parlées en France, et 4ème en termes d'indices de vitalité, selon sa méthodologie.

C'est avec les vagues d'immigration suivantes, venant surtout du Liban, de l'Iran et de la Turquie, que la demande pour les écoles privées et quotidiennes a augmenté. Ces vagues d'immigration « secondaire » ont été des conséquences de la guerre civile au Liban, de la révolution islamique en Iran, et des rendurcissements des politiques culturelles et des relations interconfessionnelles en Turquie, et sont remarquables à partir de l'année 1970. Il est à noter que les arrivants de l'Iran étaient surtout locuteurs d'arménien oriental, mais ils ne sont pas venus par l'Arménie. La distance historique et linguistique n'a pas empêché à cette communauté l'appartenance à la diaspora arménienne. Toutes ces communautés diasporiques ré-transplantées ont porté avec elles des traditions d'organisation robuste, et leurs membres se sont impliqués dans les associations, les partis politiques et les écoles de façon sans précédente.

On constate en effet généralement que dans les familles s'installant en France, le *language shift* a eu lieu systématiquement à partir de l'arrivée. Selon Donabédian, Manakian et Bibérian (à paraître) :

> « Dès la première génération née en France, l'arménien cesse d'être le vernaculaire dominant dans la communication avec les pairs. Le vécu traumatique, lui, est plus systématiquement transmis aux générations futures, et le sentiment identitaire qu'il génère implique le souci de la pérennisation de cette identité en diaspora. La langue est ressentie jusqu'à présent comme un marqueur fort d'appartenance identitaire, cependant, ses domaines d'emploi étant réduits, l'exigence de compétence liée à ce sentiment est parfois

minimale : elle peut se satisfaire de quelques échanges cryptiques, de salutations, d'expressions votives traditionnelles, et d'un vocabulaire de base de la vie quotidienne. »

Les arrivants des sociétés du Moyen-Orient, pourtant, où la langue était toujours une langue véhiculaire, portaient avec eux une idéologie de survie en diaspora, qui leur a poussé à combattre la perte de la langue autant que possible, et l'école en est devenue un outil important. Il y a eu ensuite des immigrés de l'Arménie et de l'ancienne Union Soviétique, mais les responsables d'écoles témoignent d'une participation beaucoup moins significative de ces groupes à l'école arménienne en France.

4.2.2 État actuel des ecoles armeniennes en France

La communauté arménienne en France est la plus nombreuse d'Europe occidentale, et donc elle joue un rôle important dans le réseau culturel que constitue la diaspora arménienne dans le monde. L'éducatif est le domaine principal d'usage de la langue arménienne occidentale, après le domaine familial. Il existe un certain taux d'activité dans la presse, le théâtre et la littérature en employant la langue, mais le domaine éducatif est à la fois le plus emblématique, le plus dynamique et le plus institutionnalisé parmi les structures qui valorisent l'arménophonie en France aujourd'hui.

L'enseignement de l'arménien en France se fait à travers plusieurs modèles programmatiques. Les cours hebdomadaires de type associatif sont nombreux, et on y trouve une diversité d'approches pédagogiques. Les écoles quotidiennes sont de nombre plus restreint, et d'habitude elles sont sous contrat avec l'État (ce qui est également perçu comme une marque de reconnaissance républicaine). La majorité sont des écoles primaires, mais il existe actuellement un collège et un lycée, et le collège espère construire un lycée très bientôt, et un deuxième collège et en construction actuellement.

Les cours hebdomadaires ou bi-hebdomadaires (intervenant en complément d'une scolarisation principale publique ou privée hors du cadre arménien) sont les programmes les

plus nombreux dans toutes les régions de la France, et la région d'île de France bénéficie du plus grand nombre d'écoles.

Région	Cours hebdomadaires	Écoles quotidiennes
Île de France	19	4
Provence-Alpes-Côte d'Azur	6	2
Rhône-Alpes	9	1

Figure 8 : Cours (bi-)hebdomadaires d'arménien par région française, 2012 (Donabédian, Manakian et Bibérian, à paraître).

Depuis les années 1980, six nouvelles écoles écoles bilingues franco-arméniennes ont été construites (un nombre considérable) portant à un total de près de 1 300 le nombre d'élèves scolarisés dans 7 écoles en France aujourd'hui. Le nombre d'élèves dans les écoles hebdomadaires n'est pas connu, mais il est probablement semblable. (Donabédian, Manakian et Bibérian, à paraître).

Fond.	Site	Statut	Cycles	Eff.
1927	Le Raincy (93)	Contrat d'association	Maternelle au collège. Lycée en construction.[50]	270
1978	Alfortville (94)	Contrat d'association	Maternelle et élémentaire. Collège en construction	200
1980	Marseille (13)	Contrat d'association tous cycles depuis 1994	Maternelle au Lycée	350
1988	Lyon (69)	Contrat d'association (enseign. catholique)	Maternelle et élémentaire	200
1988	Nice (06)	Contrat simple	Maternelle et élémentaire	80
1996	Issy-les-Mx (92)	Contrat d'association depuis 2005	Maternelle et élémentaire. Collège en projet.	90
2007	Arnouville-les-Gonesse (95)	Démarches pour contrat d'association	Maternelle et élémentaire	90

[50] Comme internat jusqu'en 1970. L'école a été un orphelinat à Salonique et à Marseille avant de venir en Ile-de-France.

Figure 9 : « Table synoptique des écoles bilingues quotidiennes franco-arméniennes en 2014. » (Donabédian, Manakian et Bibérian, à paraître).

Il n'y pas de données démographiques fiables disponibles pour les Arméniens en France, mais il est souvent dit qu'ils sont environ 400 000 personnes. On estime que les inscriptions en cours hebdomadaires et écoles quotidiennes en France sont d'environ 15 000, et qu'entre 25 et 35 pour cent des personnes d'origine arménienne en France sont concernées par la langue en quelque mesure (Donabédian, Manakian et Bibérian, à paraître).

Une école en particulier a initié un projet de reforme de l'enseignement qui met en place un regard didactique sur les élèves comme des apprenants d'une deuxième langue, quoi que soit la langue parlée au foyer ou leur expérience des environnements arménophones. Une démarche fondamentale pour cette nouvelle approche a été le classement des élèves dans des cours d'arménien par niveau de compétence, et non par classe entière. Au lieu de faire honte à ceux qui ont un bas niveau d'arménien, les élèves et les parents participants ont tous applaudi ce changement, souvent exprimant un fort sens de relief qu'ils arrivent enfin à suivre les cours de langues. Au risque de demander un niveau de compétence plus modeste de certains élèves, ces changements s'inscrivent dans un programme général de l'école qui vise à établir un bilinguisme durable, et donc une augmentation de la vitalité de la langue. Le projet est décrit par les éléments suivants :

- « augmenter le temps d'exposition de l'élève à l'arménien;
- développer ses compétences transversales ;
- sensibiliser les enseignants non-arménophones à la dimension arménienne de l'école
- modifier la perception que l'élève a de l'arménien[51], comme moyen de tisser des relations sociales, d'aborder sa réalité quotidienne, comme un bien universel et partageable dont il est le 'passeur'.

Le point commun de ces dispositifs est le décloisonnement : entre français et arménien, entre disciplines, entre cycles, entre groupes, et la circulation des élèves, des enseignants et des savoirs au sein de l'école. » (Donabédian, Manakian et Bibérian, à paraître)

[51] Dans un contexte de langue minorée où le volontarisme a un réel poids, l'appropriation subjective de la langue n'est pas moins cruciale pour le maintien durable que le niveau.

Le travail des écoles minoritaires en France n'est pas facile. Un nouveau projet ministériel en 2015 rend obligatoire l'étude de deux langues étrangères à partir de la 5ème année au collège, et supprime les classes bilingues en secondaire. Dans un éditorial critique sur le site du *Huffington Post* le 19 avril 2015, Phillippe Juvin, Maire UMP de La Garenne-Colombes et député européen, cite les chiffres de la Commission européenne :

> « …les jeunes français affichent un très faible niveau en langue à la fin de leur scolarité. Seuls 14% des lycéens maitrisent bien une première langue (l'anglais), et 11% seulement une deuxième langue. En comparaison, les jeunes suédois sont 82% à maitriser parfaitement l'anglais. Ces résultats sont catastrophiques pour notre pays et sa capacité à peser sur les affaires du monde. »

La reforme élimine la section européenne, qui offrait un accès sélectif, et donc élitiste, selon Hélot et Young (2006), à un enseignement bilingue du français et quelques langues officielles européennes.

Au-delà, l'étude de (Donabédian et al-Bataineh, 2014 : 34) a trouvé que les familles retiennent, pour la plupart, leurs traditions de scolarisation, et le « renversement » des tendances est rare.

> « On constate que les parents qui n'ont pas été scolarisés en école arménienne sont les plus nombreux à avoir des enfants ne suivant aucun cours d'arménien, alors que les enfants de ceux qui ont été scolarisés en arménien hors de France suivent pour moitié des cours hebdomadaires, pour un quart une école primaire bilingue, et pour un quart seulement aucun cours.
>
> Les enfants des personnes ayant été scolarisées en école bilingue en France sont pour moitié scolarisés en école quotidienne et pour un quart dans des cours hebdomadaires (proportion inverse de celle des primo-arrivants ayant été scolarisés à l'étranger). Cela montre que parmi les participants à l'enquête, les personnes ayant été scolarisées en école bilingue en France reproduisent pour moitié ce modèle pour leurs enfants, ce qui est une tendance encourageante pour la poursuite du développement des écoles. Ce chiffre peut être biaisé par le fait que les participants à l'enquête sont les personnes qui se sentent les plus concernées par la question linguistique. »

NOTES COMPARATIVES SUR LA METHODOLOGIE

Les résultats rapportés dans la présente section démontreront certaines différences structurelles par rapport aux résultats de Beyrouth, certaines anticipées dans la structure méthodologique du projet de recherche (voir la section 3.1), et d'autres, conséquences des données qui se sont révélées systématiquement différentes. Le volume des observations rapporté à celui des entretiens a été plus important en France qu'au Liban, parce qu'en France, la situation fait porter sur les écoles une responsabilité plus grande pour la vitalité de la langue qu'au Liban. Les écoles font leur travail dans un contexte où les opportunités pour influencer la vitalité de la langue sont bien plus restreintes, et donc leur efficacité est plus étroitement liée à leurs stratégies pédagogiques. Pour la même raison, l'analyse des compétences linguistiques rapportées et observées a reçu plus d'attention. Les écoles observées sont décrites plus en détail car elles ont été choisies pour leur diversité géographique, programmatique, et de leurs statuts.

On remarquera que les discours à propos des choix parentaux seront beaucoup moins clivants, surtout chez les parents nés en France. Les perspectives des parents non-inscrits ont reçu moins d'attention aussi, parce que nous avons approché les terrains secondaires de l'étude de façon plus cible, sans appliquer tous les paramètres. L'échantillion ne peut pas être vu de façon statistique, mais nous nous sommes intéressés aux parents qui recherchent et choisissent une école privée arménienne dans un tel contexte. Etant donné la dominance du français, il y a beaucoup plus de discussion sur les possibilités de transmission de la langue et les dynamiques de son déclin qu'au Liban. Le rôle de l'école est plus étroitement défini comme un rempart contre l'oubli.

4.2.3 LES DISCOURS A PROPOS DES ECOLES ARMENIENNES

POURQUOI (PAS) UNE ECOLE ARMENIENNE ?

> *« ...s'il y a pas d'élèves il y a pas d'élèves. Ce qui fait vivre une école. » -FPEN5*

En général, la France démontre le profil d'un pays où le *language shift* prédomine, et même au niveau des inscriptions scolaires :

> « …[L]a pratique de la langue est supérieure dans les relations générationnelles ascendantes (génération supérieure) qu'avec les pairs, et elle diminue encore avec les plus jeunes. » (Donabédian & al-Bataineh, 2014 : 27)

« La quasi-totalité des participants ayant eu une scolarisation en arménien pour le cycle complet à l'étranger sont des membres de la génération zéro (primo-arrivants) comme on peut s'y attendre. Cependant, cette génération est également bien représentée chez les participants n'ayant suivi aucun cours (25%).

Il est plus significatif que parmi les personnes ayant suivi des cours d'arménien en France, on a une grande majorité de représentants de la génération 1 et dans une moindre mesure, de génération 2 (environ deux fois moins que la génération principale), ce qui semble indiquer une tendance décroissante au sein des familles.

La répartition par âge montre que les moins de 25 ans sont beaucoup moins nombreux à avoir suivi des cours hebdomadaires, mais aussi les moins nombreux à n'avoir suivi aucun cours, ce qui semble indiquer que **parmi les participants de cette tranche d'âge les élèves des écoles sont surreprésentés** (du fait du mode de diffusion du questionnaire). » (Donabédian & al-Bataineh, 2014 : 33)

Il est donc très intéressant à savoir ce qui provoque l'inscription de certaines familles à l'école, quand ce n'est pas une pratique normative.

Le patrimoine culturel est le motif principal pour les parents qui choisissent une école arménienne, selon les données récoltées en France. Vient ensuite le nombre d'élèves relativement restreint dans ces écoles, qui permet un meilleur suivi du progrès et des besoins de chaque élève. La qualité de l'instruction n'a pas été spécifiquement mentionnée par des parents arméniens comme motif pour leur choix de l'école, mais tous ont exprimé une grande satisfaction. Le nombre d'élèves et la qualité de l'instruction ensemble sont les motifs principaux pour les parents non-arméniens.

L'idée que l'inscription dans une école arménienne soit une décision «automatique» ou «naturelle» est, sans surprise, beaucoup moins répandue en France qu'au Liban. Bien que six parents aient spécialement cherché une école arménienne, seuls deux ont nommé leurs racines arméniennes comme la seule raison de choisir l'école. Quatre parents ont mentionné que leur propre histoire de scolarisation a contribué à leur choix d'école pour leur enfant, mais d'autres n'ont pas explicité ce lien. Une mère, comme plusieurs autres, a expliqué qu'elle a priorisé

l'école arménienne à cause de son regret du fait qu'elle-même elle n'a pas appris la langue arménienne. L'école est donc valorisée en tant qu'outil de la revitalisation après la perte transgénérationnelle.

> f1) Pour moi c'est important. Moi par exemple, je sais pas, je le maitrise pas très bien, mais mes parents ils m'ont pas vraiment appris, ben aujourd'hui je, c'est vraiment un manque, je le regrette beaucoup. Enfin, je peux l'apprendre maintenant, hein, mais c'est plus simple quand on est enfant. -FPEN8

Il a souvent été mentionné que l'école arménienne se différencie des écoles non-arméniennes par son ambiance familiale.

> f2) Qu'est-ce que je vois comme points forts? Alors pour moi le point fort c'est qu'ils sont pas beaucoup dans la classe, vraiment, c'est pas des classes surchargées, c'est pas 30. Pour des enfants de 3, 4, 5 ans, c'est important, quand même, qu'ils soient pas trop. -FPEN8

> f3) Donc, c'est une école qui est proche, ils sont peu nombreux dans les classes, en fait il y a des conditions pédagogiques qui m'ont incité à le faire. C'est que ce sont de petits effectifs. Il y a un très grand suivi, eh, les enfants sont très bien accueillis, enfin, il y a un accueil des enfants qui se fait, euh, très bien. Donc, tout ça c'est des conditions qui ont été favorables avant le choix, et puis après, il y a tout ce que moi je ne peux pas leur apporter, c'est-à-dire la connaissance de la culture, enfin, de la culture, si, de l'histoire arménienne, ça je peux le faire, mais tout ce qui est maîtrise de la langue je ne suis pas en mesure de le faire, donc pour moi c'était un plus qu'ils pouvaient acquérir ici. -FPEN5

Tous les parents interviewés ont exprimé une grande satisfaction de leur expérience avec les écoles, et tout autant du niveau de maîtrise de la langue arménienne de leur enfant. Ceux qui ont remarqué que leur enfant ne pratique pas l'arménien dans toutes les situations en famille n'ont pourtant pas exprimé d'inquiétude sur le niveau de maîtrise de l'arménien. Une mère a exprimé le problème que peut-être son enfant ne reçoit pas assez d'instruction en français à l'école, mais aussi elle a constaté que cela allait augmenter dans les années qui viennent (après la maternelle). D'autres parents, tous des primo-arrivants en France, sont heureux que leurs enfants aient acquis le français de façon très efficace à l'école, même avant d'avoir de cours en français. D'autres sont inquiets par le fait que l'enseignement de l'arménien n'a pas mené à des emplois sociaux de la langue. Cinq parents sont d'accord avec le propos d'augmenter les

heures d'enseignement qui auraient l'arménien comme moyen d'instruction, et que cela ne poserait aucun problème pour l'acquis du français de leur enfant.

Les points forts des écoles, selon les parents, sont unanimement le nombre modeste d'élèves, l'atmosphère familiale, et le niveau de difficulté de l'enseignement (la préparation académique des élèves). Le nombre modeste d'élèves a été vu par les parents comme une raison du « bon suivi » des élèves : plusieurs parents ont raconté des expériences d'attention personnelle faite à leur enfant ou aux besoins de la famille. Le nombre modeste est aussi vu comme une source de sécurité ; les élèves sont bien surveillés, il y a une discipline suffisamment stricte, et les parents ne craignent pas d'incidents de violences comme, selon quelques-uns, ils peuvent survenir dans les écoles publiques. Le nombre d'élèves par classe a justement été mentionné par tous les parents qui ont parlé des écoles publiques comme un inconvénient inacceptable pour eux. Alors que cinq parents ont mentionné que la qualité de l'enseignement dans une école arménienne était comparable à une école française du même profil, trois en particulier estimaient que leur école arménienne était relativement exceptionnelle. Tous les élèves participants ont exprimé qu'ils étaient en avance sur le programme requis et qu'ils se sentaient particulièrement bien préparés pour leurs examens.

f4) FSEN6 : Mhm. Enfin. Ici on est un peu plus préparé parce que c'est une école un peu, privée et on travaille plus.
FSEN3 : Et les cours ils ont, de plus un niveau je vois.
FSEN6 : On est en avance. On est en avance, on a déjà fait des choses de, de seconde surtout en maths.

f5) J'ai pas d'inquiétude sur ça. Et les enfants qui sortent de cette école (nom) surtout, quand ils vont au collège, c'est des élèves qui sortent d'ici avec une bonne moyenne. C'est des élèves qui partent, de l'école (…) avec un bon niveau. Ils sont pris dans des collèges où il faut avoir un bon niveau de français. C'est-à-dire le niveau il est très élevé ici. Vous pouvez vérifier hein. -FPEN3

Les élèves de tous sauf un groupe de discussion ont également mentionné l'ambiance familiale.

f6) «C'est comme une famille en fait. Comme on est peu, mais si on grandit l'école ça serait plus la même chose. Par exemple avec les professeurs on peut rire, comme ça, mais si on l'agrandit ça serait vraiment trop. -FSEN2

L’atmosphère familiale est en même temps un point fort et un inconvénient pour plusieurs parents, qui cependant l’apprécient malgré tout. Essentiellement, le petit nombre de familles et de personnel permet le bon suivi, mais en même temps, les parents ont l’impression que leur vie privée est moins protégée que dans d’autres contextes, et ressentent parfois la possibilité d’une ingérence dans leurs affaires privées.

f7) Si je veux savoir tout sur votre vie, je peux demander à n’importe qui et tout savoir. -FPEN3

f8) C’est comme une famille… mais, des fois on se permet des choses… -FPEN10

La capacité limitée des écoles rentre aussi dans les critiques apportées par les parents. Quelques parents participants ont regretté l’absence d’études supplémentaires ou d’activités sportives dans plusieurs écoles. Ce regret a deux motivations ; la difficulté pour eux de venir chercher leur enfant avant la fin de la journée de travail d’un côté, et le manque d’opportunités plus variées pour leur enfant, de l’autre. Cette première motivation suggère que le système de transports en autocar qu’offre une des écoles observées leur présente une bonne option, car les enfants seront déposés (cela peut être chez un grand parent, par exemple), et à une heure plus tardive dans la journée. Bien sûr, cela ne peut pas être une bonne solution pour tout le monde, même si l’option a une valeur.

Les parents interviewés ont été interrogés sur la manière dont ils estimaient les motivations d’autres parents d’origine arménienne qui n’inscrivent pas leurs enfants dans des écoles arméniennes. La plupart des parents ont discuté des raisons possibles avec un ton d'empathie et de compréhension. Les élèves aussi ont exprimé de telles attitudes à l'égard des familles ou des élèves non-inscrits.

f9) Ben, ici c'est une école privée, il y a peut-être le fait que ce soit privé, le fait que ça puisse être loin. De toute façon, moi dans ma famille, je suis la seule à avoir mis mes enfants ici…Oui. Ma cousine elle n'a pas mis ses enfants ici, alors qu'ils auraient pu, enfin. Après c'est un choix. Elle habite à côté de chez moi, donc ça pose aucun problème, mais c'est parce que c'est privé, il faut payer. C'est aussi...parce que ça correspond pas à sa recherche aussi. Je pense que ceux qui le font, le font aussi parce qu'ils ont envie de transmettre une certaine forme de culture, un lien particulier…pour certains, il y a la dimension financière et la dimension transmission qui est pas importante, pour qui, la transmission se fait très bien à la maison, et qui n'en éprouvent

pas le besoin. Et pour qui ben, c'est pas important de, si on met l'accent sur la langue, sur l'acquis de la langue, très peu sur l'écrit, mais qui s'en satisfont complètement. Et ça aussi peut être un choix. A partir du moment où on parle très bien l'arménien à la maison, Voilà. J'ne sais pas. Moi je parlais pas bien. Ma mère, elle le parle bien, mais elle le parle pas à mes enfants : je trouvais que c'était intéressant. Mais après, c'est parce que si on pense qu'on va, on va, ici on a un problème avec tout ce qui est communauté. ..C'est aussi dans le souci d'intégration. Pour certains, ne pas mettre un enfant dans une école, euh, communautaire, c'est par souci d'intégration. Chose qu'on voit pas dans d'autres; chose qu'on ne voit pas dans d'autre pays. -FPEN5

Cette mère voit qu'il y a des différences de « priorité », on peut dire, donnée à la langue et à la transmission ethnolinguistique, mais elle ne construit pas cela en manque de dévouement à l'identité arménienne. Elle précise les raisons pour lesquelles son cas se distingue d'un autre, où une famille peut transmettre la langue au foyer, et elle ne nie pas que cela se fasse.

Seuls quatre parents, qui ont tous grandi en Turquie et au Liban, ont exprimé leur frustration avec ce type de parents et des doutes quant à la qualité de leurs motivations.

f10) Donc, surtout on dit que, c'est le prix de l'école. Mais c'est pas ça. C'est pas le budget… On a une communauté bien placée, on a des médecins on a des dentistes, enfin, comment dirais-je, des commerçants, on est bien. On peut débrouiller les 200 Euros par mois, même plus, pour inscrire nos enfants. Alors, pourquoi, parce qu'ils pensent que le niveau est assez bas, pour commencer. Deuxièmement, c'est pas la même mentalité. Donc ils pensent que si les enfants ne vont pas être éduqués dans une école française, c'est qu'ils vont devenir, « mal-intégrés » si vous connaissez des choses comme ça. Donc du coup, moi je suis contre les gens qui disent que les Arméniens n'ont pas les moyens. Non, parce que je connais beaucoup de parents, arméniens, qui envoient leurs enfants dans des écoles privées françaises. -FPEN3

Parmi les enjeux dominants cités par les participants, les frais d'inscriptions ont été cités en premier lieu. Souvent, les parents arméniens ne justifient pas la dépense, et cela dépend certainement de leurs circonstances financières. Par contraste avec les écoles arméniennes au Liban, il n'est pas habituel en France pour les parents de recevoir une aide financière pour payer les frais de scolarité. Et par contraste avec le cas jordanien, ce ne sont pas tous les parents qui choisissent exclusivement entre l'école arménienne et d'autres écoles privées. Si certains parents interviewés ont dit que, en l'absence d'écoles arméniennes près de chez eux, ils auraient inscrit leurs enfants dans une école privée, et pour quelques-uns, une école religieuse, il s'agit d'une minorité. D'autres ont dit qu'ils se seraient contentés d'une école

complémentaire pour que leur enfant apprenne l'arménien, parfois avec des activités culturelles dans une association arménienne, mais que l'école principale de leur enfant aurait pu être une école publique. Quelques parents ont dit qu'ils habitaient des quartiers où les écoles sont connues pour leur bonne qualité, alors que d'autres auraient demandé une dérogation. Par rapport au cas du Moyen-Orient, ceci représente une différence très significative. Les écoles arméniennes ne sont pas seulement en concurrence avec d'autres écoles privées, et donc ne bénéficient pas du fait qu'elles sont moins chères que ces dernières, comme c'est le cas au Liban. Au contraire, les parents des classes moyennes et aisées, à condition qu'ils trouvent la possibilité d'inscrire leurs enfants dans un quartier où les écoles montrent de bons résultats (au moins, selon leur réputation), doivent malgré tout être convaincus que l'école arménienne apportera à leur enfant une éducation qui justifiera les frais. Il n'est donc pas choquant qu'un certain nombre de familles arméniennes ne s'investissent pas dans une éducation privée arménienne, surtout là où elle sera limitée à l'éducation primaire.

Quant à l'attirance d'autres parents et à l'influence des écoles sur la vitalité de la langue, quelques parents ont relevé des questions de communication de la part de l'école. A la fois les moyens de communication éventuellement très efficaces, comme les sites internet, ne sont pas mis à jour ni utilisés autant qu'ils le pourraient être, et les malentendus sur la nature des écoles arméniennes sont assez courants. Nous avons bien trouvé que les sites web pour les écoles arméniennes étaient en général très dépassés et que la prise de contact avec les écoles était difficile. Même quand il a été possible de laisser un message téléphonique, aucune réponse n'a été reçue. Le concept de vie communautaire, comme plusieurs parents l'ont exprimé, est souvent vivement rejeté dans le discours social français (Montague, 2013). Les parents inscrits ont rapporté que beaucoup de leurs connaissances craignent que l'école arménienne soit un lieu fermé aux non-Arméniens, susceptible de décourager l'intégration des jeunes dans la société française. Il est important que cela ne représente pas la réalité, et que les élèves non-arméniens soient une partie valorisée de l'école, même s'ils sont en minorité. D'ailleurs, l'une des mères interrogées, qui n'est pas arménienne, a raconté avec beaucoup d'émotion son expérience chaleureuse dans l'une des écoles, alors que son enfant est venu à l'école avec des besoins psychologiques qui dépassaient non seulement la capacité habituelle de l'école, mais

aussi la capacité des écoles précédentes, non-arméniennes. Elle a reçu un grand soutien et s'est senti la bienvenue, avec son enfant, tout au long de son expérience. Son fils n'a pas été obligé de faire les cours en arménien, apparemment pour des raisons de stress. De telles expériences n'entrent pas dans les discours généraux sur ces écoles.

Dans une mesure comparable, la distance entre la maison et une école arménienne a été évoquée pour beaucoup de familles, avec, d'un côté, l'école 2 (décrite plus bas dans la section 4.2.5) n'ayant pas de services d'autocar pour transporter d'élèves, et de l'autre côté les élèves de l'école 3 étant obligés de passer parfois un temps supérieur à une heure dans l'autocar le matin et le soir, rentrant fatigués tous les jours. Alors que quelques parents ne choisissent pas une école sans services qui n'est pas à côté de leur maison, d'autres ne sont pas prêts à envoyer leurs enfants dans les services pour un trajet si long. Cependant, on peut remarquer que l'école 3 ne manque pas d'inscriptions et qu'elle peut même se permettre de sélectionner ses élèves dans le but d'obtenir de bons résultats aux examens. L'école 1 se trouve dans une position similaire, alors que plusieurs familles participantes n'ont choisi l'école qu'après un changement de domicile qui les a rapprochées de l'école. Il parait, alors, que le service d'autocar est efficace pour la survie de l'école 3, mais néanmoins plusieurs enseignants arménophones et non-arménophones ont évoqué le besoin d'envoyer tous les élèves aussi tôt que possible dans les autocars pour les livrer à la maison après l'école comme un des plus grands défis, car cela empêche d'enrichir les cours du programme avec d'autres activités et des études supplémentaires. Quelle que soit sa préférence, chaque parent interviewé a mentionné à son tour que les écoles arméniennes dans la région parisienne ne sont pas nombreuses.

Il y a une gamme d'attitudes envers la place donnée par l'école à l'alphabétisation en arménien et à la maitrise de la langue écrite. D'un côté, la grande majorité des élèves sont satisfaits de leur niveau de maitrise de l'arménien, disant que leur niveau est C1 ou C2, et les parents sont contents des capacités de leur enfant à lire et écrire depuis leur jeune âge. Cependant, d'autres parents reconnaissent que cette bonne maitrise de la lecture, et dans une moindre mesure de l'écriture, ne contribue pas à l'objectif d'encourager leurs enfants à parler l'arménien dans la vie quotidienne.

Parmi les limites à l'impact des écoles est le fait qu'elles soient sélectives. Un parent a dû quitter le collège avec son enfant qui n'avait pas de notes suffisamment bonnes pour rester, et un autre n'a pas pu avoir l'assistance spéciale nécessaire pour son enfant à cause des limites du personnel à l'école. Il manque aussi des programmes sportifs, ainsi que l'étude le soir et de la publicité pour les écoles, selon quelques parents. Les élèves et trois des parents à Paris souhaitent que le programme des écoles soit complet comme il l'est à Marseille, et deux des parents ont nommé cela comme obstacle possible à l'inscription d'autres familles, à cause du défi de changer d'école après quelques années. Les transports et la situation des écoles sont mentionnés par tous les parents et tous les élèves comme obstacles probables à d'autres inscriptions. Le manque d'autocars dédiés est vu comme un facteur d'exclusion de beaucoup de familles, et ceux qui ont accès à l'autocar de l'école 3 expriment des difficultés avec le trajet d'entre une et trois heures par jour. Deux parents ont dit que la fatigue et la perte de temps provoquées par un tel trajet quotidien leur empêcheront de continuer dans l'éducation arménienne après l'école primaire.

Les problèmes des mères qui travaillent et d'adaptation de l'école à cette réalité constituent un défi moderne pour toutes les écoles. Partout, la question des devoirs et l'apport de la famille aux compétences scolaires de l'élève trouble les enseignants. En France, une mère a dit qu'elle n'aurait pas été en mesure de choisir l'école arménienne, sans l'aide du grand-père de l'enfant qui est à la retraite. Son horaire de travail l'empêche de venir chercher son enfant à l'heure où l'école ferme, et également d'aider à faire les devoirs régulièrement le soir.

f11)

> Moi j'ai ma cousine qui a retiré sa fille d'ici parce qu'il y avait pas d'étude le soir. Parce qu'en fait on est des femmes qui travaillent, on peut pas se permettre de pas avoir d'études pour que les enfants puissent faire leurs devoirs. -FPEN4

Ce même problème a été mentionné par de nombreux enseignants, qui ont dit qu'il les obligeait à repenser leurs attentes pour la performance des classes et le rythme de l'enseignement. Ils attribuent à ce changement social des différences observées dans les habiletés langagières orales des élèves en arménien, et la réduction globale des comportements de lecture et du niveau de compétence en langue écrite (Sankoff, 2008).

La prédominance du français dans le programme scolaire a surpris certains parents, surtout des primo-arivants, qui avaient interprété différemment la notion d'école « bilingue ». Plusieurs ont cru, comme peut-être d'autres qui n'ont pas choisi une école arménienne, que le programme se divisait également entre l'enseignement en français et en arménien. En réalité l'arménien s'ajoute tout simplement au programme français après l'école maternelle. Il n'est donc possible pas d'imaginer que les élèves auront autant d'opportunités pour la pratique de l'arménien que pour celle du français, surtout car la plupart de familles n'emploie pas exclusivement l'arménien à la maison, et que les élèves prennent l'habitude de se parler en français dès leur très jeune âge. Par contraste avec les programmes bilingues des écoles françaises-espagnoles ou françaises-anglaises, ce modèle d'éducation n'est pas destiné à ce que les élèves acquièrent la langue à l'école. La vision des écoles arméniennes en France a toujours été (de manière plus ou moins explicite d'ailleurs) de renforcer la transmission linguistique et culturelle des familles arménophones, et non de se substituer à elles. Avec l'évolution des profils linguistiques et culturels, le programme se trouve moins bien adapté à ses objectifs originaux, et dans le besoin de définir ce nouveau bilinguisme qui sera son objectif pour l'avenir. Inculquer un sentiment d'appartenance dans un contexte minorisé, et un sentiment de fierté par rapport à son histoire et ses traditions est un objectif fondateur des écoles arméniennes, et elles le font efficacement. Cependant, ces sentiments, bien qu'ils soient susceptibles d'avoir un impact sur les comportements linguistiques, ne suffisent pas à garantir le maintien linguistique. En d'autres termes, l'attachement culturel ou identitaire n'a pas pour conséquence automatique une pratique fréquente de la langue. Par exemple, l'élève qui a exprimé les sentiments les plus passionnés par rapport à l'importance de l'identité et des questions politiques arméniennes est aussi celui qui s'est donné les plus bas niveaux de compétence en langue arménienne, et il a rapporté qu'il ne l'emploie jamais hors des cours.

La divergence entre l'enseignement et les pratiques réelles est remarquée surtout par les parents qui ont vécu dans des pays du Proche et Moyen-Orient où la vitalité de la langue est supérieure, mais aussi par certains parents qui s'étaient imaginé que le programme « bilingue » des écoles à plein temps allait fournir une éducation semblable en français et en arménien. Le malentendu sur ce qui est offert par ces écoles est aussi, selon l'hypothèse des parents qui y ont inscrit leurs enfants, un obstacle à l'attractivité de l'école. Au-delà des défis pratiques

comme la localisation, les moyens de transport et le prix, il semble possible que d'autres familles ne choisissent pas l'école arménienne à cause d'une peur d'isolation de la culture et de l'éducation française qui n'est pas justifiée.

f12) Nous on dit qu'on n'est pas nombreux mais quand les gens, ils voient de l'extérieur, ils disent, ah "si si vous êtes très motivés, tout le monde envoie ses enfants dans des écoles arméniennes, mais quand on creuse bien on voit que, bon, il y en a pas, autant…Donc il faut que les gens, ils commencent à comprendre ce, ce système. Que c'est pas parce qu'on est dans une école arménienne qu'on est coupé du monde. Il y a des Français dans cette école il y a des, il y a de tout hein. C'est bon, on ferme pas la porte aux autres. Pour moi, c'est comme une école comme une autre. Sauf qu'on a un peu ses origines, on fait un peu de la culture, à Paques à Noel, on fait des œufs à Pâques, on colorie, on fait des arts… -FPEN3

UNE ECOLE ARMENIENNE POUR LES NON-ARMENIENS?

Les enseignants et les administrateurs sont attentifs aux familles non-arméniennes parmi leur population et les regardent de façon très positive, mais ils expliquent leur présence au cas par cas, et non de manière systématique. Il ne semble pas y avoir de réflexion sur la pertinence éventuelle de l'école pour les non-Arméniens. Il semble cependant qu'il existe un potentiel pour cela, étant donné que les familles non-arméniennes ont choisi les écoles arméniennes pour un ensemble restreint de raisons communes. Une question de haute priorité est de savoir comment ils ont découvert les écoles, car elles ne font pas beaucoup de publicité (parfois pas du tout, mais certainement rien qui est ciblé sur ce public). Ils ont chacun entendu parler des écoles par le bouche à oreille quand ils ont exprimé des préoccupations au sujet des choix disponibles parmi les autres écoles publiques et privées. Ils ont tous estimé que leur cas ne rentrait pas dans le modèle normatif des élèves français traditionnels, soit en raison de leur origine ethnique, soit à cause du profil cognitif de leur enfant. Les écoles arméniennes ont donc une réputation qui peut être une source d'attractivité pour un plus grand public, mais qui reste largement inexploitée.
La plupart des écoles arméniennes en France permettent aux élèves non-arméniens une option de « désengagement » pour l'apprentissage de la langue arménienne. Ceci est contre l'intérêt de la vitalité linguistique, et associé à l'acquisition de l'arménien une valeur réduite, même s'il rend plus facile l'inscription d'un enfant non-arménien. Il faut tenir compte du fait qu'un grand nombre d'enfants d'origine arménienne n'ont pas appris l'arménien à la maison non plus, et bien sûr ce n'est pas leur origine ethnique qui rend possible leur acquisition de la langue une fois

qu'ils commencent l'école. Cette politique envoie le message que la pertinence de la langue arménienne est liée au passé, et non qu'elle a une valeur inhérente pour l'avenir. Les écoles 1 et 3 n'ont pas une telle politique : tous les élèves étudient l'arménien occidental et les professeurs font le nécessaire pour répondre aux besoins de tous les niveaux. En fait, deux élèves non-arméniens sont été interviewés, et les deux ont indiqué que leurs parents ont choisi leur école respective parce qu'elle était près de leur maison et une connaissance arménienne l'a recommandée. Les enseignants ont indiqué que les parents des deux familles sont stricts dans l'application des obligations de leurs enfants à étudier tous les sujets ; l'arménien n'étant pas une exception. Un de ces élèves, parlant généralement de son expérience de l'apprentissage de la langue, a exprimé ses forts sentiments positifs quant à sa capacité à participer à la culture et la communauté arménienne.

f13) Bon, moi je suis pas arménien, j'ai appris l'arménien ici. Bon, j'ai pas eu de difficulté à apprendre l'arménien. Je commence à en avoir dans la quatrième troisième, parce que c'est plus, difficile. Sinon je suis assez content d'avoir appris l'arménien. Et depuis la maternelle 2 ça fait presque 10 ans que je suis là. Et j'suis très content d'avoir appris cette langue…Parce que je connaissais pas, enfin, ma famille ne connaissait pas l'arménien, donc ma mère a eu l'idée de me mettre dans cette école arménienne. Et eh, en grandissant, je me suis dit que c'est un peuple important. Malgré qu'ils soient pas imposants dans le monde, j'ai appris combien il était important ce peuple, c'était un peuple avec une grande culture, et qui mérite plus que ce qu'il a aujourd'hui… » -FSEN1

4.2.4 Les discours a propos de la langue au sein des ecoles

Competences

Les représentations des personnes interrogées sur leurs compétences linguistiques sont un aspect très intéressant des résultats de la recherche. Treize des dix-neuf élèves dans les groupes de discussion ont indiqué que leurs niveaux pour parler, comprendre, lire et écrire en arménien étaient C2, c'est-à-dire la fluidité la plus élevée possible, et donc équivalent à leur niveau en français. Une élève qui parle l'arménien avec ses deux parents, mais mélangé avec le français et l'anglais, a indiqué que sa compréhension de l'arménien était légèrement supérieure au français, même si elle a rapporté des compétences de niveau C dans tous les domaines pour les deux langues. Deux élèves qui utilisent peu ou pas d'arménien à la maison ont classé leurs compétences en arménien au niveau A2 en gros, avec des niveaux de

compétence en lecture entre B1 et C1. L'un d'entre eux a pourtant exprimé dans la discussion qu'il se sentait aussi à l'aise pour parler en français qu'en arménien (l'évaluation de sa compétence ayant été effectuée de façon indépendante et avant le début de la discussion).

Il est intéressant de noter que d'autres élèves ont mentionné ces mêmes niveaux (A2 et B1) pour les langues qu'ils avaient apprises soit exclusivement de leurs grands-parents, soit en tant que quatrième langue à l'école. On peut plus ou moins dire que le niveau de compétence A2 est rapporté par les élèves en deuxième année de l'étude d'une langue dans un format académique traditionnel, où ils ont moins d'une heure par jour d'enseignement dans la langue. Il est donc intéressant de se demander comment les rapports de la compétence des élèves en arménien peuvent être si disparates? D'une part, ceux qui rapportent le même niveau de compétence en arménien et en français font une affirmation improbable, contredite par les observations dans les écoles et les enquêtes sur l'utilisation de la langue, qui trouvent que leur utilisation au quotidien de la langue arménienne est exponentiellement inférieure à celle du français. Avec les heures très limitées de l'enseignement dans la langue et très peu d'emploi avec leurs pairs, il semble inévitable que leurs domaines de connaissances et d'aisance dans l'utilisation de la langue devraient être beaucoup moins qu'en français. Les erreurs et les difficultés d'expression observées, combinées à la nécessité pour les enseignants d'utiliser la traduction française comme un moyen de soutenir la compréhension du contenu des cours arméniennes, indiquent également que leur compétence est plus faible en arménien qu'en français. Mais en même temps, ces observations n'indiquent pas que les élèves fonctionnent à un niveau si bas que A2 dans leurs classes en arménien. Et ce serait difficile d'imaginer, compte tenu de la différence dans le type, la fréquence et la durée du temps d'enseignement qu'ils ont eu en arménien, ainsi que leur proximité avec les locuteurs natifs (ceux qui parlent l'arménien à la maison), par rapport aux langues comme l'allemand ou l'espagnol qu'ils ont appris en classe pendant deux années scolaires. La tendance à une évaluation haute des compétences et les contradictions qui lui sont associées semblent être une constante qui est aussi déjà apparue dans l'enquête quantitative de la DGLFLF (Donabédian & al-Bataineh, 2014).

Ce double phénomène de sur-déclaration par certains élèves et la sous-déclaration par d'autres peut s'expliquer par deux facteurs. D'une part, les élèves ont peu d'occasions pour s'exprimer de manière spontanée et à longueur en arménien, en particulier lorsque le but de la communication ou de l'évaluation n'est pas formel. C'est probable qu'il soit difficile pour eux de juger leur capacité de communiquer une série d'idées à des gens avec qui ils ne partagent pas de contexte, et sans avoir recours au français. Ainsi, les élèves non-arménophones peuvent avoir des capacités supérieures à celles qu'ils s'attribuent, tandis que les élèves arménophones peuvent rencontrer en effet plus de difficultés que ce qu'ils attendent dans une telle situation. D'autre part, les remarques évaluatives, même informelles, des enseignants peuvent jouer un rôle formateur. Alors que les enseignants ont exprimé leur satisfaction avec les limites des types d'énoncés qu'ils ont demandé aux élèves de donner, ils ont fréquemment souligné que les élèves qui n'ont pas l'arménien à la maison ne sont pas autant capables que les autres, un fait qu'ils semblent avoir accepté comme inévitable. Cette attitude indique que, bien que la plupart des enseignants ne le disent pas, même lors d'une question explicite, on demande à l'école qu'elle prenne en charge majoritairement la transmission de la langue arménienne dans la vie de la plupart des élèves. Les enseignants conservent malgré tout la conviction que la compétence est définie de manière irréversible par la politique linguistique de la famille. Le discours sur le fossé entre élèves arménophones et non-arménophones peut être intériorisé par les élèves sous une forme amplifiée, et il est probablement renforcé par la façon dont les écoles abordent la transmission de la langue. Si c'est le cas, la situation est aussi acceptée comme normale par les élèves. Dans les groupes de discussion, les élèves n'ont pas déclaré de frustration relativement à l'apprentissage de l'arménien, ni de sentiment négatif à propos de leurs propres capacités.

C'est sur ce dernier point que se distingue l'école 1. Les enseignants font des efforts qui visent à développer le programme de l'école pour enseigner l'arménien occidental comme deuxième langue, en effet. Une de leurs premières préoccupations est la pratique orale de la langue, et ils reconnaissent qu'il y a une lacune de ce côté non seulement dans la vie des élèves dont la famille ne parle pas l'arménien à la maison, mais pour tous leurs élèves. Le changement vers un enseignement basé sur les interactions pose un défi important pour plusieurs raisons, y compris la structure des cours dans une école et l'attente d'évaluations quantitatives et

normatives pour l'arménien comme on le fait pour les autres matières. Un premier pas qui a apporté beaucoup de bénéfices a été la répartition des élèves par niveaux de compétences linguistiques, et non par classe. Les enseignants donnent un examen et à partir des résultats, trois groupes sont formés au sein de chaque cycle. Les trois groupes auront un enseignement semblable, mais la progression, les supports, et la complexité seront adaptés aux besoins de chaque groupe. Les participants qui ont été interviewés à Marseille ont été unanimes sur l'efficacité de cette approche, qui ressemble aussi à l'approche employée par l'école 4. Cette stratégie offre un modèle préliminaire pour les autres écoles arméniennes.

LA VITALITE : « VEDANKVADZ E, PAITZ CHI MERNIR. » (ELLE EST EN DANGER, MAIS ELLE NE MEURT PAS.)

Les parents participants, surtout ceux qui ne sont pas nés au Moyen-Orient et qui ne maitrisent pas l'arménien comme langue « maternelle » ressentent un attachement croissant des jeunes au maintien de la langue, et perçoivent que cette langue a une forte vitalité en France. Six parents ont indiqué que l'utilisation de la langue leur semble en train d'augmenter, tandis que huit ont affirmé qu'elle souffre un déclin important. Pour la plupart, les parents qui ont exprimé une opinion positive de la vitalité de la langue en France sont ceux qui n'ont pas grandi au Moyen-Orient, en Turquie ou en Iran. Ces derniers sont les seuls qui parlent exclusivement l'arménien avec leurs enfants. Tous les autres parents rapportent que d'autres langues sont utilisées à la maison, et qu'ils n'ont pas de politique stricte ni puriste à propos de l'emploi de l'arménien pour leurs enfants. Ils sont généralement d'avis que les jeunes font de grands efforts pour utiliser et pour promouvoir la langue, et que l'«attachement» à la langue de ces personnes indique l'avenir positif de la langue.

f14) J'ai l'impression que, il a eu un moment où on se détournait de la langue et il y a un petit retour un regain d'activité, j'ai l'impression que c'est ce qu'on trouve chez chaque langue, dans chaque langue minoritaire. J'ai l'impression que c'est lié énormément aux pressions européennes, et à toutes ces circulaires, toutes ces mises en place de charte qui insistaient sur des, sur la préservation de la diversité linguistique et culturelle des, fin, des minorités entre guillemets. -FPEN5

f15) Ah non, [la langue] est forte, vivante, et je pense que les jeunes, d'avantage, font en sorte qu'elle soit d'avantage accentuée. Par rapport à mon époque. Moi je trouve que maintenant les jeunes parlent beaucoup plus arménien, et font en sorte, en

> fait, de vraiment continuer… Par rapport à mon époque on n'avait pas vraiment d'école arménienne, on en avait deux...
> [Mon fils] en aura toujours besoin (de la langue arménienne) parce que, enfin, s'il est comme moi et il est en permanence dans les associations arméniennes, à essayer qu'on fasse en sorte que, enfin, que les associations réussissent qu'on puisse aider les écoles et tout, je pense qu'il en aura besoin. Parce que il y a beaucoup d'Arméniens qui ont pris l'habitude de parler que l'arménien, en fait, entre eux. -FPEN4

Par contre et en même temps, la plupart ont peu de confiance dans le fait que leurs enfants parleront l'arménien souvent dans la vie, et particulièrement avec leurs propres enfants. Huit parents, ayant tous grandi en Turquie et au Liban, ont exprimé des opinions négatives sur la vitalité de la langue en France. Aucun n'a blâmé les pratiques de mélange de langues, ni une baisse de la qualité de l'acquisition, pourtant, ils ont plutôt attribué le déclin aux familles qui ne pratiquent plus l'arménien à la maison. Pour ces parents, c'est la *language shift* à grande échelle qui menace l'arménien occidental en France (cf. Veltman, 1983)[52]. Ceci soutient les indices observés dans les écoles, selon lesquels la langue arménienne est une langue vivante et où elle est associée à une place publique importante, mais que son futur est celui d'une deuxième langue, apprise à l'école.

Comme indice indirect du rattachement à la langue, on observe que deux des écoles sont dans le besoin de construire ou de reconstruire des bâtiments, et elles dépendent de dons pour le faire. Toutes les deux reçoivent des dons significatifs, mais en même temps les directeurs rapportent que la collecte nécessaire est un défi considérable et prend beaucoup de temps.

Les attitudes générales qui se sont révélées pendant les entretiens avec des parents non-arménophones sont surtout positives envers à la vitalité future de la langue arménienne occidentale en France, mais indique la pertinence essentielle du plurilinguisme pour les arménophones. Alors que beaucoup de parents s'intéressent à apprendre l'arménien comme deuxième (troisième, quatrième…) langue, ils ne se voient pas capables de le maitriser. En

[52]Ce livre décrit les processus macrosociaux qui contribuent au *language shift*, l'abandon d'une langue maternelle pour une autre, discutent des complexités de son mesure, et document les façons habituelles dont cela se passe aux Etats-Unis. La complexité des dynamiques intergénérationnelles est explorée, car la perte ou le maintien d'une langue ne se fait normalement pas de façon nette et explicite d'une génération à une autre.

même temps, les parents sont satisfaits de l'acquisition de l'arménien par leur enfant, mais ont des difficultés à dire comment leurs enfants vont pouvoir appliquer ces compétences dans le futur. Les élèves sont fiers de leurs compétences en arménien et sont très confiants à ce sujet, mais il ne semble pas qu'ils aient suffisamment d'opportunités pour pratiquer et maintenir une haute compétence en communication orale, ce qui les empêche aussi de mesurer leurs faiblesses dans la langue, et d'y remédier. La plupart des parents considèrent comme normales les pratiques de mélange de langues et valorisent la pluralité des langues parlées par les membres de la famille plus que la « pureté » de la parole.

4.2.5 Observations des ecoles armeniennes en France : description du terrain

Ecole 1

Cette école se trouve dans un quartier résidentiel de Marseille, et comprend le cycle complet maternel, primaire et secondaire. L'école accueille actuellement un total de 341 élèves, compte 40 enseignants, dont 11 parlent l'arménien occidental. Hormis les enseignants, 7 membres du personnel parlent l'arménien occidental. Le programme français sert de base pour l'enseignement, mais il y a aussi des cours de langue arménienne à tous niveaux, et une variété d'activités culturelles où la langue arménienne prédomine. Alors que l'école maternelle utilise à parité le français et l'arménien occidental comme langue d'instruction, les autres niveaux ne bénéficient que de 5 heures par semaine d'enseignement en arménien.

Ecole 2

Cette école est géographiquement bien située par rapport aux familles des élèves inscrits, dans un secteur de la région parisienne connu pour sa population arménienne. Les parents qui ont participé à l'étude habitaient tous entre 5 et 15 minutes en voiture de l'école. C'est une école maternelle et primaire, alors les élèves sont obligés de s'inscrire ailleurs pour le collège. L'école travaille à beaucoup moins de sa capacité, avec environ 90 élèves et une capacité d'environ 250. L'école est privée et les frais de scolarité sont d'environ 240 Euros par mois. L'école maternelle a un programme d'immersion totale en arménien occidental, alors qu'il y a des élèves qui viennent des familles locutrices de l'arménien oriental, mais ils sont en minorité et les différences ne posent pas de problème, ni pour les parents ni pour les élèves. L'école primaire met en œuvre un programme dit « bilingue », mais en fait chaque classe a un

instituteur/une institutrice pour la majorité des cours, c'est-à-dire tous les cours du programme national français, qui est francophone, et pour les cours de langue et histoire arménienne, qui est francophone et arménophone. La grande majorité des heures d'enseignement sont en français, et normalement avec des instituteurs non-arménophones. Un maximum de 6 heures et demie par semaine sont enseignées en arménien, selon la classe. Les mercredis après-midis sont le moment réservé à des cours supplémentaires de langue et culture arménienne, destinés aux élèves d'autres écoles lorsqu'elles ne travaillent pas. Les cours d'arménien sont enseigné totalement en arménien et les enseignants essaient de faire parler les élèves à tout moment en arménien.

ECOLE 3

Il s'agit d'une école très ancienne, fondée en Turquie en 1879 et, à la suite du génocide arménien, installée en France en 1924. Elle dispose de deux grands bâtiments avec un autre prévu. Avant 1970, la majorité des élèves vivaient en internat, mais cette possibilité n'est plus offerte. Tous les élèves sont transportés à l'école en autocar, et ils viennent de toute la région parisienne. L'école travaille à plein temps avec environ 270 élèves depuis l'école maternelle jusqu'à la fin du collège. L'école fonctionne à effectifs pleins et même au-dessus, avec des salles de classes à pleine capacité. C'est la seule école parisienne qui offre un collège, et comme les autres, son programme est le programme national avec 2 à 4 heures par semaine de langue et une heure d'histoire arménienne ajoutées après l'école maternelle. La maternelle est un programme d'immersion en arménien, sauf une heure par semaine en français.

ECOLE 4

Celle-ci est une école complémentaire qui travaille seulement les samedis pendant l'année scolaire. Elle se trouve à Paris intra-muros, et ses inscrits sont de jeunes arménophones (au moins un parent parle l'arménien régulièrement à la maison) qui n'étudient pas dans des écoles arméniennes. Plusieurs parents viennent assister et aider dans l'école, et chaque salle de classe a au moins deux enseignants. C'est la seule école à Paris où les deux variantes de l'arménien sont enseignées, l'occidental et l'oriental. Les élèves sont divisés en groupe d'âges, et la plupart ont entre 3 et 10 ans. Les enseignants offrent un enseignement pour des élèves

éventuels plus âgés, mais pendant l'observation ceux-ci n'était que cinq (alors que les plus jeunes étaient plus d'une trentaine), et les adolescents étaient uniquement des filles. L'atmosphère est familiale, mais l'enseignement se fait au moyen d'activités, de chansons et de projets beaucoup plus participatifs que dans toutes les autres écoles. Tous les élèves font un circuit de trois lieux d'enseignement au sein de l'école, faisant à leur tour du théâtre, de la musique / activités en langue parlée, et des exercices en langue écrite. Tous les élèves sont alphabétisés en arménien, mais les adolescents lisent en appuyant à peine moins que les plus jeunes sur les sons des lettres. Cependant, tous les enfants parlent très couramment et n'éprouvent pas le besoin de s'appuyer sur le vocabulaire français pendant l'expression orale, même entre pairs. Les enseignants mènent les activités, mais sans de longs monologues et avec plusieurs soutiens de vocabulaire qui aident les élèves à discuter en arménien pendant les activités. Dans cette école, l'emploi du français est très rare, se fait uniquement parmi les élèves, et la majorité des énoncés en français ont pris la forme de marqueurs de discours français dans des phrases arméniennes. Cette école n'a pas ses propres locaux, elle se déroule dans les locaux d'une école loués pour les samedis.

COMPORTEMENTS LINGUISTIQUES AU SEIN DES ECOLES ARMENIENNES

SELON LE DOMAINE

Les résultats de cette étude indiquent que les familles arméniennes sont rarement monolingues ou seulement bilingues. Quoique soit l'idéologie monolingue de la société, le public des écoles arméniennes est un public uniformément plurilingue. Prenant en compte les grand parents, aucun parent ou élève à Paris n'a rapporté seulement une langue parlée dans la famille, et seule une famille ne parlaient que le français et l'arménien. Ceci est vrai même pour les familles non-arméniennes qui ont participé à l'enquête. Les troisièmes et autres langues parlées s'attribuent largement à des étapes précédentes de migration. Les langues attestées, dans une multitude de combinaisons, parmi les familles participantes sont :

- L'espagnol
- Le turc
- L'allemand
- L'anglais
- Le persan
- L'arabe

- Le kurde
- Le russe
- L'italien

D'autres langues, comme le géorgien, sont également attestées dans les populations d'élèves. L'anglais est souvent employé dans les familles, généralement parce que les enfants l'ont appris dans les médias ou parce que les parents l'ont acquis pour des raisons professionnelles. Par ailleurs, l'anglais est parfois utilisé pour communiquer avec des membres de la famille situés dans d'autres pays de la diaspora arménienne.

L'arménien est utilisé dans le domaine familial et le domaine scolaire plus que dans le domaine social. Dans le domaine scolaire, la langue est principalement utilisée pour les sciences humaines et sociales, en particulier la littérature et l'histoire. Alors que les élèves consomment rarement des médias en arménien, ils connaissent tous des contes et des chansons en arménien parce que celles-ci sont transmises à l'école. Les chansons et les jeux de rythme sont souvent employés par les enseignants, selon l'approche *Total Physical Response (*Lafayette, 1991), où l'élève répète et montre sa compréhension avec des mouvements de son corps. Ceci est considéré parmi les approches les plus efficaces de l'enseignement moderne, surtout pour les langues et l'alphabétisation. Des documents en langue arménienne sont parfois accessibles via internet et les jeunes sont conscients que l'arménien est présent sur internet, mais l'internet n'est généralement pas utilisé dans les écoles ou dans les programmes.

Seuls quatre élèves sur 19 ont rapporté avoir des occasions pour utiliser l'arménien en faisant des achats, il y a donc une certaine utilisation de la langue dans le domaine des transactions, mais elle est, sans surprise, très limitée.

La plupart des élèves affirment une certaine utilisation, jamais exclusive, de mots arméniens dans les SMS et dans la communication par Internet, mais tous utilisent l'alphabet latin en écrivant. Tous les élèves sauf trois ont rapporté écouter de la musique arménienne, et plusieurs écoutent la radio en langue arménienne. Ceci est intéressant, sachant qu'il existe des stations de radio en langue arménienne produites en France et que la musique est présente à l'école. Il

n’a pas été spécifiquement demandé aux élèves s’ils écoutaient aussi de la musique arménienne à l'extérieur du contexte scolaire. Dans les activités de lecture, l’écoute de la musique, ainsi que d'autres types de consommation de médias, l'anglais est toujours représenté, même si cela constitue la seule utilisation déclarée de l'anglais. Cinq élèves ont indiqué que l'anglais domine leur consommation musicale.

Dans un contraste frappant avec les élèves interrogés au Moyen-Orient, la moitié des élèves affirment qu’ils lisent parfois en arménien. Il a été précisé que cette question concernait la lecture en-dehors des devoirs scolaires, mais il est intéressant de se demander quel est le rôle joué par l'école dans l’incitation à la lecture en arménien, et bien sûr, il est à noter que c’est l'école arménienne qui rend cette pratique possible. Les professeurs ont rapporté que malgré un manque de matériel, les élèves sont souvent très intéressé par les textes en arménien et peuvent essayer de les lire hors du cours, mais qu’ils ont besoin de soutien de l’enseignant pour tout comprendre.

SELON LA GENERATION

Alors qu’à Marseille, sept des dix parents interviewés, aucun né en France, ont déclaré qu’ils parlent couramment l’arménien, à Paris c’était seulement trois sur dix, et aucun né en France. Cela signifie que pour la deuxième génération en France, le choix d'une école arménienne constitue un effort pour renverser le recul de l’arménien (r*eversinglanguage shift*, Fishman, 1991), dans lequel le parent espère que l'enfant gagnera plus de compétence à l'école que ce qu'il est en mesure d’acquérir à la maison. Dans presque tous les cas, au moins un grand parent peut parler avec l'enfant en arménien, bien que cela ne soit pas toujours fait avec une parfaite cohérence. Cela démontre que l'école a, de plus en plus, une fonction de revitalisation, dans laquelle les familles qui ont effectivement cessé de parler majoritairement arménienne à la maison sont à la recherche d’une école en tant que ressource. De nombreux parents sont en train d’apprendre avec leurs enfants et / ou d'essayer de mélanger l’arménien, si possible à la maison.

f16) Déjà j'espère que déjà moi je les incite à essayer de parler en arménien à la maison pour que MOI je puisse essayer de leur répondre en arménien, pour que eux ils me donnent les réponses, la façon, qu'ils me corrigent donc ça devient un jeu. C'est-à-

> dire que moi je les corrige en français et eux, ils parlent en arménien et ils me corrigent en arménien. Donc on joue sur ce- on essaye de jouer là-dessus. -FPEN5

Plusieurs parents qui ne maîtrisaient pas l'arménien occidental se sont impliqués pour mieux l'acquérir, et ils étaient heureux de pouvoir l'apprendre de leurs enfants. Pour encourager l'emploi de la langue dans la famille, ils parlaient souvent l'arménien à la maison, même quand ils rencontraient des difficultés. Une école avait offert un cours d'arménien pour les parents auparavant, mais l'a fermé pour manque d'intérêt. A présent, les écoles n'offrent aucun support aux parents qui veulent apprendre l'arménien pour l'employer au foyer.

Dans les cas où les élèves ont déclaré pratiquer l'arménien avec un ou, moins souvent, deux parents, ils rapportent aussi utiliser le français, mais signalent que l'arménien est dominant. Dans tous les cas où les élèves ont déclaré utiliser l'arménien avec leurs grands-parents, c'était leur langue unique de communication avec eux. En conjonction avec des données provenant des entretiens avec les parents, cela semble refléter une augmentation progressive de mélange linguistique depuis la génération des grands-parents, qui semble se poursuivre vers la domination des langues autres que l'arménien dans la jeune génération, étant donné les pratiques linguistiques rapportées et observées entre jeunes. Le français (ou, pour quelques familles exceptionnelles, l'espagnol ou le turc, la langue dominante de la famille) est dominant pour la communication avec les frères et sœurs

Figure 10 : Un schéma des pratiques typiques selon la génération des participants, dans les cas où les parents et grand parents sont capables de parler l'arménien (Donabédian & al-Bataineh, 2014)

Le comportement linguistique des parents n'a pu être observé que dans des contextes très restreints. Un critère de différence très important entre parents observés était l'ascendance arménienne ou son absence. Ceux qui ont été observés et qui n'avaient aucune ascendance arménienne parlaient presque exclusivement en français avec leurs enfants et avec le personnel de l'école. Il n'a pas été possible, sans trop interrompre les activités du milieu, de savoir

lesquels d'entre eux savaient parler l'arménien ou non. Mais parmi les interactions des locuteurs d'origine nationale non-française (on suppose plutôt turque, arménienne ou libanaise), les impératifs énoncés aux enfants et les routines d'adresse autant que les questions et démonstratifs dirigés vers le personnel de l'école étaient en arménien, mais les enfants ont été observés de répondre en français la grande majorité du temps, même dans le registre intime.

4.2.6 Les comportements linguistiques et la pedagogie : des relations disparates

Les membres du personnel des écoles se divisent assez nettement en deux groupes: ceux qui maitrisent l'arménien et ceux qui ne le parlent pas du tout. Même si quelques enseignants n'étant pas d'origine arménienne ont appris quelques mots et phrases en arménien, ceci ne traduit pas une tendance générale. Les observations des pratiques de l'arménien concernent donc évidemment les arménophones. Parmi eux, les enseignants arménophones (tous âgés d'entre 40 et 60 ans), quelle que soit leur origine, ne parlent qu'en arménien, à l'exception de quelques marqueurs du discours isolés. Leur conversations observées incluaient tous les registres possibles (Biber, 1994 ; Joos, 1961), mais restaient dans les domaines professionnel, scolaire, et social, avec parfois des conversations familiales lors de visites ou de coups de téléphone, mais toujours en arménien. Quand ces enseignants énonçaient des salutations aux élèves en arménien, les élèves répondaient en arménien, mais dans les conversations hors des cours au registre consultatif, il arrivait souvent que les élèves posent des questions en français, ou que leurs réponses soient plutôt en français, mais les enseignants continuaient presque toujours en arménien. Chez les élèves tout comme les enseignants, les marqueurs de discours (*alors, bon, oui mais, parce que, donc,* etc.) étaient énoncés en français plus fréquemment que d'autres types d'énoncés. Dans les trois écoles à plein temps, les instituteurs arménophones essayent de façon régulière d'encourager les élèves de parler en arménien, leur disant en arménien « Parlez l'arménien », ou « Il n'y a pas de français ici. »

Les interactions des élèves font partie presque exclusivement des domaines scolaire et social. En gros, les occurrences d'interactions sociales entre les jeunes s'effectuent, avec très peu d'exceptions, en français, alors que les interactions scolaires s'effectuent soit en français avec un membre de personnel français qui ne parle pas l'arménien, soit en arménien avec les

enseignants qui maitrisaient l'arménien. Dans le registre formel, qui consiste souvent en énoncés impératifs, démonstratifs, routines d'adresse, questions et réponses, et moins souvent demandes et propositions, l'ensemble des échanges initiés par un enseignant arménophone est d'habitude en arménien. Quant aux interactions dans le registre consultatif, dans lesquelles l'enseignant explique en arménien, parfois l'élève répond en français. Peu d'interactions ont été observées dans ce genre où l'élève posait ses questions ou répondait exclusivement en arménien, et seulement pendant les cours d'arménien, mais dans la majorité de ses interactions, l'élève employait au moins des marqueurs de discours français, et souvent plusieurs phrases entières, parfois pour clarifier les grandes idées de la «consultation ».

Dans les classes de maternelle, les dynamiques d'emploi de langues, surtout chez les élèves, évoluent au long de l'année. Chaque année, un certain nombre d'élèves commencent l'école sans connaître un mot d'arménien, d'autres en connaissent un peu mais ont peu de capacités de production, et d'autres enfin ne parlent que l'arménien et ne connaissent pas du tout le français. Ces différences de profil linguistique présentent de très grands défis aux instituteurs. De plus, il y a une gamme de langues qui se parlent dans les maisons des élèves. Les instituteurs enseignent totalement en arménien pendant les années de maternelle, et font des efforts pour employer des supports visuels, contextuels, musicaux et tactiles, avec des routines de répétition intensives, pour adapter l'enseignement aux enfants qui auront l'arménien comme deuxième langue. Avant la fin de la première année scolaire, tous les élèves comprennent très bien les directives de l'instituteur et peuvent donner des réponses basiques, et surtout les réponses routinières en chœur, mais souvent il faut deux ans pour qu'ils puissent s'exprimer couramment. Souvent, les enseignants adaptent leur usage linguistique pour les enfants qui sont plutôt francophones, en répétant les directives en français, en traduisant quelques mots clés (noms de formes, animaux, etc.) et en faisant des remarques sur le travail et le comportement en arménien, puis en français. Dans les interactions individuelles avec ces élèves, les enseignants leur parlent souvent en français, et leur font en général un suivi plus proche pour s'assurer de leur compréhension. Dans les classes où le nombre d'élèves qui parlent l'arménien à la maison est plus important que ceux qui parlent plus souvent le français, la majorité des interactions entre élèves (en maternelle, strictement) peut se faire en arménien. On a observé beaucoup de jeux, de chansons, de différends, de plaintes et d'exclamations

énoncés en arménien, même quand l'instituteur était loin ou absent. Par contre, dans la majorité des classes, les francophones sont plus nombreux, et les interactions entre élèves se font plus souvent en français. Cela est décevant pour les enseignants, qui visent à créer un environnement d'immersion en arménien, mais par contre quelques parents interviewés, tous des primo-arrivants qui parlent l'arménien à la maison, étaient contents de trouver que leurs enfants ont très vite acquis le français à l'école, même avant l'enseignement et sans l'avoir appris à la maison. Plusieurs ont rapporté que dès le début de l'école, même avec l'immersion scolaire en arménien, la langue que parlaient leurs enfants pendant qu'ils jouaient a changé vers le français.

Il y a une façon de penser parmi les enseignants d'arménien à tout niveau que les élèves « non-arménophones » auront, normalement, plus de difficulté en arménien que les élèves arménophones. Cela les conduit parfois à être plus tolérants vis-à-vis de leurs fautes, à leur apporter plus d'aide, et à utiliser parfois plus de mots et phrases en français pour s'assurer de leur compréhension. Il n'a pas été possible de l'observer, mais certains enseignants ont mentionné qu'ils font plus d'efforts pour faire parler en arménien « pur » les élèves qui sont à l'école principalement parce que leurs parents veulent qu'ils apprennent l'arménien, avant d'autres raisons. En même temps, les enseignants de l'école 2 ont expliqué qu'ils emploient plus de phrases en français avec les élèves qui ne parlent pas l'arménien à la maison.

> Maitresse à E1 : (prénom), c'est très bien ! *Bayousagë, bananë, yev bnagë. Shad lav.* » (*Le sac, la banane, et l'assiette. Très bien.)*

Dans les classes de primaire, on a observé assez rarement des interactions en arménien entre élèves. Parfois, un élève répète les directives de l'instituteur en arménien, ou bien parfois ils chantent ou mentionnent entre eux des concepts appris en cours en arménien, mais le plus souvent, ils traduisent les directives pour les autres, ils se corrigent en français, et ils se contredisent en français. On a même pu observer les énoncés suivants, qui démontrent que les connaissances même très avancées de la langue arménienne sont formulées par les élèves à travers le français :

> E1 à E2 : C'est comme ça que tu écris un 'éy', toi ?! , *faisant référence à la lettre Է (éy) en arménien*

E1 à E2 : *Vertchatsav ësav* ! T'as pas entendu ?! *(Elle a dit que c'est fini !)*
E1 à l'observatrice : *Aghvor é ?* Ah, non, j'ai oublié, attends ! *(C'est beau ?)*

Une tendance très intéressante dans les classes plus âgées est que souvent un élève fait un commentaire, pose une question ou répond à l'instituteur en arménien, mais quand l'instituteur dit une chose avec laquelle l'élève n'est pas d'accord, c'est-à-dire quand l'élève est pressé pour exprimer un différend non-prévu, ce dernier énoncé se fait très souvent en français.

Dans chaque cours en arménien à chaque niveau, les élèves énoncent un très grand nombre de phrases en arménien, mais souvent cela se fait en chœur, ou de façon routinière, parfois quotidiennement. Par exemple, dans plusieurs écoles, chaque journée commence avec une prière en arménien ; il y a beaucoup de chansons et jeux de rythme, surtout en maternelle ; les élèves répondent très fréquemment à des salutations, bénédictions, demandes et offerts énoncés en arménien avec des réponses en arménien. S'ils répondent en français, les enseignants d'arménien leur disent tout de suite la réponse attendue en arménien, et les élèves la répètent. A très peu d'exceptions, les réponses des élèves aux questions des enseignants consistent en un mot, ou au plus cinq mots. Les élèves démontrent une grande facilité à construire et énoncer de façon efficace et naturelle ces courtes phrases. La plupart du temps pendant les cours, si un élève énonce une phrase plus longue en parlant directement à l'instituteur, ce dernier reprend la parole avant que l'élève puisse terminer, ou bien si le commentaire est dirigé vers un autre élève, l'instituteur lui fait la remarque de ne plus parler sans autorisation, quel que soit le sujet dont il parle. Il existe des opportunités pour les emplois plus soutenus de la langue par les élèves, mais celles-ci sont normalement des occasions de réciter, de chanter, ou de faire une performance, c'est-à-dire que l'élève fait plusieurs répétitions pour se préparer avant le moment de ces énoncés. Mais pendant les heures de cours quotidiens, la parole est presque exclusivement à l'enseignant, et souvent l'enseignant parle de façon presque continue pendant la durée du cours. Cela fait que les élèves profitent de beaucoup de répétitions, beaucoup d'impératifs suivis d'exclamation évaluatives, et un niveau avancé de constructions grammaticales compliquées au registre formel, qui leur serait moins disponible hors du contexte scolaire. Le milieu des cours en arménien fournit donc des « *inputs* » très riches qui exposent l'élève à une gamme de registres et de constructions

grammaticales sur une grande diversité de sujets en arménien. Mais les mêmes pratiques font que l'élève n'est pas souvent obligé d'énoncer plusieurs idées de suite, ni de répondre à ses pairs de façon spontanée et régulière en arménien, donc manque d'occasions pour produire des « outputs ».

Cette faiblesse de la production langagière s'est révélée parfois très marquée pendant les observations. Alors qu'il existe des enseignants qui connaissent quelques termes ou phrases en arménien bien qu'ils ne soient pas des enseignants d'arménien, il arrive très rarement que la matière d'un cours enseigné en français soit traduite vers l'arménien (l'école 1 fait des efforts pour construire ces liens, une pratique qui n'est pas courante ailleurs). Par contre, les élèves, ayant l'habitude de réfléchir et de parler entre eux en français, traduisent très souvent les éléments des cours donnés en arménien vers le français. Par exemple, les élèves d'une classe de troisième primaire n'ont pas pu dire en arménien que ce qui poussait autour des fenêtres de la classe était des plantes, parce qu'ils avaient fait l'activité de les planter lors d'un cours de sciences en français. Etant donné que ces mêmes élèves ont fait leurs deux ou trois premières années de l'école entièrement en arménien et ont dû obligatoirement parler des « plantes » pendant cette phase de leur éducation, c'est une perte significative de leur aptitude dans la langue qu'entre un groupe de six élèves, à l'âge de 6 et 7 ans, ils ne soient pas arrivés à se rappeler de ce mot essentiel, ni à former une périphrase pour s'expliquer. Cette même classe, exactement comme la classe de sixième primaire, a eu beaucoup de difficultés à se présenter, l'un après l'autre, suite à la demande de leur institutrice. Ils devaient dire « je m'appelle ____, j'ai ___ ans. » Un très grand nombre a trouvé ces énoncés difficiles, et beaucoup ont employés des formulations françaises et ont été corrigés par l'institutrice. Par exemple, certains ont débuté, juste après l'énoncé de leur pair, en disant « *yes* … » (je…), alors qu'ils devaient dire soit « *anounës*… » (mon nom…), soit leur nom au début de cette phrase. Un certain nombre s'est trompé de morphème possessif à la fin du mot *nom*, effectivement disant « ___ est son nom » ou « ____ est ton nom », et un très grand nombre a formulé son âge en disant *« yes _ daragan ounim »* (j'ai __ d'âge), au lieu de la construction obligatoire en arménien : *« yes _ daragan em »* (je suis ___ âgé (de)). Dans les cours de niveau primaire, les enseignants ont aussi été obligés de corriger des prononciations de mots arméniens où il y avait une interférence de la phonologie du français, par exemple, l'élision de la fricative glottale sourde

de l'arménien /h/ (par exemple dans « *hamar* » (pour)), ou la réalisation de la vibrante alvéolaire /r/ comme la fricative uvulaire /ʁ/ du français Ces tendances sont reconnaissables par les Arméniens du Moyen-Orient, même si par ailleurs la compétence du locuteur est la même, comme « l'accent des Arméniens de France ».

Quand quelques élèves ont eu l'impression que l'observatrice (« l'invitée ») ne parlait que l'arménien (un malentendu non-intentionnel), ils ont fait de grands efforts pour lui parler en arménien, en s'appuyant assez souvent sur le français pour compléter une phrase qu'ils trouvaient difficile. Les salutations et les petites phrases, surtout appréciatives (« c'est beau », « c'est bien ») étaient énoncées avec beaucoup de facilité. Par contre, quand les élèves n'étaient pas au courant du profil linguistique de l'observatrice, ils ont toujours demandé tout de suite s'elle comprenait le français, et ont préféré lui parler en français. Quand elle les a informés qu'elle parlait le français et l'arménien, ils ont parlé presque exclusivement en français, même quand elle n'a répondu qu'en arménien.

Les élèves chantaient avec autant d'enthousiasme les chansons en arménien et en français, mais pour chanter en arménien il fallait qu'il y ait un accompagnement soit de l'instituteur, soit d'un enregistrement, alors qu'ils chantaient parfois tout seuls en français. Même dans ces cours de maternelle où les enfants francophones dominent, les enfants comprennent l'emploi exclusif de l'arménien comme une condition liée à l'instituteur, et non à la salle de classe ni aux autres personnes de l'école. Un bon exemple de ceci a eu lieu dès qu'une institutrice était obligée de sortir de la classe, alors que l'observatrice est restée. Les élèves étaient en train de colorier des feuilles d'exercices alphabétiques, alors ils parlaient à baisse voix entre eux, parfois en arménien et parfois en français. Mais quand la maitrise est sortie, avant même que la porte se soit refermée derrière elle, un garçon a dit à haute voix, « Vous pouvez vous lever. Vous savez que vous n'êtes pas obligés… » Une fille a exclamé en même temps, « On peut parler français ! ». Mais avant que le garçon n'ait pu terminer sa phrase, la maitresse est rentrée et il s'est tourné vers son ami pour dire « *dour* » (donne-moi (ça)).

L'école 1 emploie une nouvelle approche d'enseignement de l'arménien qui implique le regroupement des élèves par niveau, et les niveaux les plus avancés concernent souvent les

élèves dits « arménophones », c'est-à-dire ceux qui ont au moins un parent qui leur parle en arménien à la maison (tous les élèves de l'école savent parler l'arménien). Les élèves des niveaux les plus avancés étaient ainsi quelquefois plus susceptibles de compléter leurs interactions avec les enseignants en arménien sans employer le français, et aussi plus susceptibles d'intégrer des énoncés en arménien dans leurs interactions sociales. Au sein des cours, les élèves de la maternelle, même les arménophones, répondaient rarement aux enseignants en arménien, et s'adressaient aux adultes du personnel et aux invités en français, même quand ces adultes s'adressaient aux élèves en arménien. Ils comprenaient et répondaient le plus souvent en arménien quand les enseignants parlaient dans un registre formel et quand les énoncés étaient de caractère routinier pour le contexte. Leurs propres énoncés en arménien étaient souvent restreints aux démonstratifs courts (« il est bleu ») quand l'interlocuteur était un adulte et leur parlait en arménien.

Par contre, les élèves du secondaire participent beaucoup plus activement pendant l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils insèrent des énoncés au registre consultatif et parfois informel pendant le discours des enseignants, et que leurs réponses au registre formel dépassent parfois les routines et montrent des caractéristiques plus expressives. Au-delà des questions, des réponses, routines d'adresse, et quelques exclamations ont été observées en arménien. Les élèves s'intéressent manifestement à la maitrise du registre figé sous la forme de proverbes, d'expressions idiomatiques traditionnelles arméniennes, ainsi que des contes, chansons et poésies. Ils chantent des chansons traditionnelles en arménien avec beaucoup d'enthousiasme, quelques élèves lisaient des poèmes en arménien avec beaucoup d'intérêt, et ils travaillaient sur des contes et en discutaient avec vivacité. Un grand nombre d'élèves du secondaire, surtout ceux des niveaux moyen et avancé de compétence, s'exprimaient couramment en arménien en registre formel, étant capables de définir des mots arméniens avec d'autres mots arméniens et de discuter du sens des contes et des chansons avec les enseignants entièrement en arménien. Quand les élèves menaient la discussion, pourtant, la majorité employait de façon habituelle les marqueurs du discours en français, et lors de leur tour à parler devant la classe, faisaient leurs méta-commentaires en français, même en s'adressant à l'enseignant. Leurs remarques humoristiques et leurs marqueurs de discours étaient aussi le plus souvent en français. Hors des cours, les élèves participaient à des fêtes et traditions

arméniennes, et dans ce contexte ils employaient des expressions figées et le registre formel dans leur discours et salutations en arménien. Comme partout dans les écoles arméniennes, il y a une grande emphase mise sur la capacité à lire et écrire en arménien, dès les premiers jours de scolarisation. La plupart des parents arméniens interviewés ont dit que l'alphabétisation de leur enfant en arménien est parmi les avantages principaux de l'inscription dans l'école arménienne. En même temps ils reconnaissent tous que les enfants lisent avec plus de facilité en français et n'auront probablement pas occasion de lire en arménien hors de l'école.

La valorisation de la langue écrite est universellement importante dans les communautés arméniennes, même pour beaucoup de personnes qui ne sont pas elles-mêmes alphabétisées en arménien. Dans les cours de maternelle, la grande majorité des journées d'observation se sont passées en leçons sur les lettres de l'alphabet, sur la conscience des phonèmes, et sur la compréhension des morphèmes sous forme écrite. Les exceptions étaient surtout les activités de chansons participatives, et parfois chez les plus jeunes élèves, l'institutrice lisait un livre illustré qui était écrit en français en simulant que c'était écrit en arménien, et demandait des questions de compréhension par la suite. Les activités observées en primaire engageaient les élèves dans la lecture à haute voix des contes, et l'écriture de courts paragraphes. Les leçons observées en secondaire concernaient des textes en arménien, soit pour parler d'un épisode de l'histoire arménienne et des traditions associées, soit pour analyser des règles grammaticales comme la déclinaison nominale (l'arménien occidental a six cas grammaticaux) ou verbale.

On remarque dans deux des trois écoles à plein temps qu'il manque des supports pédagogiques essentiels à l'enseignement d'une deuxième langue, comme par exemple les aides au vocabulaire sur les murs, des images et *realia* pour enseigner de nouveaux mots, et les répétitions individuelles enseignées aux élèves pour acquérir le nouveau vocabulaire qu'ils rencontrent dans leurs études. Les méthodes d'enseignement sont très proches de celles des écoles du Moyen Orient, où tous les élèves sont des locuteurs natifs de l'arménien, où l'arménien domine dans le domaine social, et où les heures d'enseignement en arménien sont beaucoup plus nombreuses à tous les niveaux. Il y a peu d'approches différentes employées dans ce contexte où l'arménien est souvent une langue étrangère pour les jeunes élèves, et où le français est dominant à tous les niveaux. Une institutrice a décrit ce conflit entre

l'enseignement et le contexte : « On se bute à enseigner la langue comme si elle était une langue maternelle; alors qu'en réalité elle ne l'est pas. » (FTA2) L'école 1 met en œuvre des efforts supplémentaires pour développer justement ces méthodes.

Un des effets négatifs de ce type traditionnel d'enseignement est qu'il produit des situations comme celle-ci : Un élève de troisième s'approche du tableau, et il est censé écrire un verbe de son choix au passé simple en arménien. Il choisit, après un moment d'hésitation, le verbe *khosil*, 'parler'. La professeure lui dit de donner le passé simple, mais après un moment de silence il dit qu'il ne le connait pas. Elle lui dit de donner le verbe dans un autre temps que le présent, au choix. Il dit, « *gë khosim* » (je parle). La professeure lui dit qu'il vient de dire le verbe au présent, il faut le dire dans un autre temps, n'importe lequel. Les autres élèves parlent entre eux et ne font guère attention à ce qui se passe. Au bout d'un moment, la professeure attire l'attention de tous et les fait chanter les conjugaisons du verbe au présent, ils participent tous sans hésitation. Ils chantent aussi les conjugaisons au passé simple. Elle dit à l'élève en arménien, « si tu étudiais, tu saurais. »

Cet épisode est intéressant pour trois raisons. En premier, il est surprenant qu'un élève qui parle, nous devons penser, tous les jours en arménien, ne sache pas dire un des verbes les plus courants, même à la première personne, sans l'aide-mémoire. Il est inimaginable que cet élève ne dise ni n'entende pas quotidiennement « *yes khosetsa* » (j'ai parlé), et il ne s'agit pas d'une expression qui se dit différemment dans la langue parlée. En même temps, comme tous les autres élèves, il connaît immédiatement la forme quand il y a un retour à l'aide-mémoire qui est le chant en rythme des conjugaisons. La deuxième raison est que les autres élèves n'ont pas réagi à cette interaction comme une situation étrange ou embarrassante pour leur jeune collègue. Le groupe s'est moqué de plusieurs élèves pendant cette même séance et riait ensemble très souvent pendant la leçon, alors qu'ils n'ont pas trouvé drôle que leur camarade ne sache pas répondre à une question qui doit être au niveau des classes primaires. Il ne semble pas non plus surprenant pour les élèves que la professeure lie cet échec aux habitudes d'étudier, c'est-à-dire mémoriser, et non pas à ses pratiques orales et sociales de la langue, de même qu'elle n'a pas pris la peine de mettre le verbe dans une phrase pour l'aider à se le remémorer. Si l'arménien est une langue dans laquelle on sait dire « j'ai parlé » parce qu'on

l'a étudié, c'est que ce n'est pas une langue parlée quotidiennement. Pourtant, à présent, ce n'est pas exactement le cas. Il y a donc une divergence significative entre la pédagogie, l'emploi de la langue, et les objectifs linguistiques de l'école.

4.2.7 Pluralite et plurilinguisme dans les ecoles armeniennes en France

Malgré la diversité de parcours des Arméniens installés en France, la récente recherche ayant fait l'objet d'un rapport remis à la Délégation Générale de la Langue Française et des Langues de France (Donabédian & al-Bataineh, 2014) n'a pas démontré de différence significative entre les dialectes ou les variétés d'arménien occidental employées en France. Il existe des variations, mais les locuteurs expriment à la fois une haute tolérance pour de telles différences et aussi une expérience commune de scolarisation, ce qui mène à l'adoption d'une variante standardisée de la langue pour beaucoup de locuteurs. Dans un même temps, les actes de parole ne sont pas soumis à de grandes variations, sauf que les marqueurs de discours, suivi des différends/polémiques, sont les plus souvent énoncés en français dans une conversation en arménien, et plus souvent par les locuteurs adolescents.

Tous les élèves démontrent une très bonne conscience de la diversité linguistique, c'est-à-dire qu'ils demandent immédiatement si une nouvelle personne comprend le français et l'arménien, et après les années de maternelle, ils s'y adaptent sans exception. Ils comprennent que pour certaines personnes, il faut tout dire en arménien, pour d'autres, il faut tout dire en français, et qu'il y a des personnes (dont les enseignants d'arménien) qui comprennent les deux. Quand ils s'aperçoivent que leur colocuteur n'a pas compris, ils essaient de se faire comprendre dans l'autre langue. Quand ils s'appuient sur leur vocabulaire plus développé en français en parlant aux adultes arménophones, ils s'attendent à entendre le bon mot en arménien pendant qu'ils parlent, et très souvent ils répètent leur phrase en l'intégrant. Ils sont aussi capables d'intégrer le vocabulaire d'une langue dans la syntaxe de l'autre langue, ce qui démontre une maitrise très forte des fonctions grammaticales des constituants d'une phrase (Romaine, 1995). La conscience des profils linguistiques divers est cultivée par les enseignants de maternelle à l'école 3 par mécanisme des individus qui enseignent les deux heures par semaine qu'ont les élèves de langue française. Les enseignants d'arménien font souvent des déclarations comme,

« Menk g'ësenk 'meg vang', Isabelle-ë g'ësé 'une syllabe' » ('Nous disons 'meg vang', Isabelle dit 'une syllabe' »).

Par contre, dans les cours du secondaire on peut percevoir une différence entre la capacité à traduire de l'arménien vers le français et vice-versa, et donc un besoin de connaissances métalinguistiques. Les élèves ont les mêmes comportements linguistiques en ce qui concerne les énoncés adressés aux professeurs qui commencent en arménien, mais qui changent vite vers le français lors des polémiques ou des exclamations spontanées. Même si quelques jeunes arménophones ont fait quelques-uns de leurs commentaires dirigés vers leurs pairs en arménien, la langue dominante entre les élèves est de loin le français. Dans ces cours, l'analyse de la grammaire et la compréhension de la langue écrite sont les points focaux de l'enseignement. Cela a donné l'occasion de quelques explications des similarités et relations génétiques entre les deux langues, ainsi qu'à certaines analyses morphémiques qui ont aidé les élèves à comprendre des mots composés académiques en arménien, mais toutes ces explications étaient spontanées et ne faisant pas partie des routines d'enseignement. Cependant, à chaque fois, de telles explications ont suscité une réaction favorable des élèves, dont la compréhension a été immédiatement améliorée.

Quant aux pratiques d'hybridation linguistique, seulement deux parents ont rapporté l'habitude de décourager le codeswitching[53]lorsque leur enfant parle à la maison, et ces parents sont notamment un peu plus âgés que les autres, ayant immigré avec leurs époux du Liban, où le codeswitching en parlant l'arménien est souvent fortement stigmatisé. Tous les autres parents ont des attitudes laxistes ou positives envers le codeswitching, et un parent apprécie le codeswitching situationnel comme l'une des compétences les plus importantes que ses enfants ont acquises à l'école[54].

f17) Eh, les points forts, c'est eh, en petite et moyenne section ils sont, ils PARLENT arménien donc ils acquièrent, ils deviennent très vite, enfin, l'expression est pas jolie mais ils sont capables de *switcher* très vite dans leur cerveau. Je le vois avec mon fils, par exemple, ou avec ma fille, s'ils sont face à la maitresse ils parlent en

[53] L'alternance entre plusieurs langues dans une même conversation ou dans un même énoncé (cf. Alby, 2013)

[54] Pour des études de ses pratiques dans la communauté, voir Kasparian, 1992 ; 2001.

arménien, quand ils se retournent vers moi ils parlent en français, et ils font le, ils font le passage très facilement. Donc en fait l'apprentissage de la langue se fait très facilement. L'inconvénient c'est qu'ils ne sont pas en immersion totale. -FPEN5

f18) Le père ne parle pas de tout arménien, alors lui c'est le français. Et moi c'est, on mélange tout en fait. On parle l'arménien le français le turque enfin c'est, c'est un melting-pot. Mais c'est bien en fait ça fait du bien parce que ça renforce les trois langues. -FPEN4

f19) *For the most part I correct her (when she mixes) I say "choose one language", you know if you're gonna say a sentence say the whole sentence in Armenian or say the whole sentence in English or say the whole sentence in French. So I'll tell her, the words that she used in the other language I'll tell her whichever language she seems to be speaking in, what it is. But not all the time. I also don't want to be a military police I kinda want them to, they're still young, and I'm a neuropsychologist and I study I mean my PhD was on bilingualism and cognitive so I study bilingualism in the brain, so I'm kind of, I know the different theories out there, but I also don't believe in being like one of those strict police, aagh I only speak to you in this language, and none of that because I feel if, that brings resentment. Later on when they're a little more at ease with their languages, I can be stricter, but from this point I want them just to be able to express themselves and say what they need to say, and and THEY KNOW that, if they go into a supermarket, they have to speak in French. And they know that they, in the US, they'll speak in English for the most part. And so on. And here at school it's Armenian. Well, except for the kids in the* cours, *that's French. So they know that, they're not confused. Sometimes there's a moment of, which language can I speak, but they, they know. With me they, they speak whatever.* -FPEN9[55]

Cependant, certains affirment que l'utilisation de l'arménien doit être encouragée, sans s'appuyer sur le français :

f20) Ouais. Oui oui ils mélangent parfois après…J'aime pas trop qu'ils mélangent. Mais c'est vrai que je les reprends pas forcément mais il faudra que je les reprenne.

[55] *« Pour la plupart, je la corrige (quand elle mélange) je dis" choisis une langue ", vous savez si tu vas dire une phrase dis toute la phrase en arménien ou dis la phrase entière en anglais ou dis la phrase entière dans français. Donc, je lui dis, les mots qu'elle utilise dans l'autre langue, je lui dirai dans la langue elle semble parler, ce qu'ils sont. Mais pas tout le temps. Je ne veux pas être une police militaire, je veux plutôt, ils sont encore jeunes, et je suis neuropsychologue et j'étudie, je veux dire mon doctorat était sur le bilinguisme et cognitive alors j'étudie le bilinguisme dans le cerveau, de sorte je suis un peu, je connais les différentes théories qu'il y a, mais je ne crois pas non pas qu'il faut être comme un policier strict, aagh je ne te parle que dans cette langue-ci, et rien de ça parce que je crois que si, que cela provoque un ressentiment. Plus tard, quand ils sont un peu plus à l'aise avec leurs langues, je pourrai être plus stricte, mais à partir de ce point, je veux juste qu'ils soient en mesure de s'exprimer et de dire ce qu'ils ont à dire, et et ILS SAVENT que, s'ils vont dans un supermarché, ils doivent parler en français. Et et ils savent qu'ils, aux États-Unis, ils parlent en anglais pour la plupart. Et ainsi de suite. Et ici, à l'école, c'est l'arménien. Eh bien, sauf les enfants dans le cours, ça c'est le français. Donc, ils savent que, ils ne sont pas confus. Parfois, il ya un moment de, quelle langue peux-je parler, mais eux, ils savent. Avec moi, ils, ils parlent quoi que ce soit. » [Cette mère est née aux États-Unis et a préféré parler en anglais.]*

C'est pas bien de mélanger je pense. Moi j'ai toujours mélangé quand j'étais petite et après ça fait des retards je trouve. Soit on parle français soit on parle l'arménien. -FPEN8

f21) Voilà je garde cette petite langue, cette petite origine, on est un petit pays en plus, hein. On a été massacrés, hein, pas nombreux dans le monde. Je pense qu'il y a quand même un petit peu, c'est des racines. Nos racines. Donc, ma fille elle m'a posé la question, pourquoi on doit parler en arménien, parce que ça l'énerve quand je dis « allez, tu… je comprends pas ce que tu dis, il faut que tu me dises en arménien », « mais je comprends pas, on est en France, pourquoi on parle l'arménien ? » Ca aussi elle est née en France. Même si ses deux parents sont arméniens, je lui ai dit que, je lui ai raconté qu'on est pas nombreux dans le monde, qu'on a été massacré. -FPEN3

4.2.8 SYNTHESE

Dans le contexte de la transmission de la langue arménienne en France, le milieu scolaire est le plus adapte à mettre en évidence des pratiques de transmission linguistique qui touchent à un maximum de domaines et de registres, et pour une large gamme de jeunes locuteurs. Il est vrai que dans un grand nombre de familles, l'arménien occidental a une grande place dans les interactions familiales, parfois même une place exclusive, mais les interactions en famille sont souvent restreintes aux sujets intimes ou sociaux, et les jeunes n'ont souvent pas l'habitude de démontrer toutes leurs compétences en arménien en famille. Dans beaucoup de familles, le rôle de transmettre la langue est plutôt délégué à l'école, et *a fortiori* pour les registres plus formels et les sujets complexes qui sont éloignés des préoccupations de la vie quotidienne.

Globalement, il semble que le rôle de l'école arménienne en France est en train d'évoluer, mais plus vite au plan pratique qu'au plan discursif. Les enseignants semblent concevoir deux fonctions simultanées pour l'école : le support au maintien linguistique des enfants arménophones, et la transmission totale de la langue aux non-arménophones. Mais dans la pratique réelle, ces deux groupes ont largement les mêmes besoins linguistiques. Alors qu'il est vrai que les enfants arménophones bénéficient d'une immersion partielle ou, plus rarement, complète à la maison et qu'ils auront donc certains avantages en termes de vocabulaire et pratique orale, les observations affirment qu'il est quand même le cas que le français domine dès qu'ils commencent l'école, et qu'ils ne prennent pas l'habitude de parler l'arménien hors

les interactions avec les enseignants et les parents ou grand parents arménophones dans la plupart des cas. Cela fait que l'arménien soit dans un sens une deuxième langue pour tous les élèves, non seulement pour les non-arménophones. Le programme de maintien d'une langue première ou dominante devient avec le temps, donc, mal-adapté au soutien de la vitalité d'une langue non-dominante. Pour atteindre ce dernier objectif, l'école serait obligée de faire en sorte que l'exposition des élèves au français et à l'arménien soit plus équilibrée (ou déséquilibrée en coordination avec l'environnement linguistique de la société), et surtout qu'ils prennent l'habitude de parler l'arménien dans le domaine social, ce qui serait la base d'un modèle de plurilinguisme qui pourrait être soutenu avec les générations suivantes nées en France. A la suite d'une redéfinition des objectifs devra venir une réévaluation de l'équilibre et des approches pédagogiques du programme.

Par contre, au niveau de l'idéologie linguistique, ce qui constitue un travail essentiel des écoles en langues minorisées, les écoles arméniennes semblent très efficaces. Les élèves regardent leurs propres compétences en arménien de façon positive et en sont fiers, et ils éprouvent, avec une grande partie de leurs parents, un fort optimisme par rapport à la vitalité future (cf. Allard & Landry, 1986, 1992 ; Giles, Bourhis & Taylor, 1977) de la langue en France. Elles fournissent aussi une conscience du peuple arménien et son histoire, de l'Arménie moderne, et de la présence de l'arménien ailleurs dans le monde, tous des éléments nécessaires pour engendrer une vue positive de la langue et de sa vitalité.

Plusieurs rôles traditionnels de l'école sont toujours remplis très effectivement dans le contexte français. L'école sert de renforcement et de lieu d'expression pour l'identité arménienne et transmet le patrimoine culturel arménien très systématiquement. L'école promulgue aussi la variante standard de la langue, et neutralise les défis de communication entre dialectes et variantes arméniennes. Surtout, elle donne accès à l'alphabétisation en arménien, à la littérature en langue arménienne, et aux conventions de la langue écrite qui rendent possible l'expression écrite et l'interprétation du patrimoine artistique des Arméniens. Elle établit des attentes des locuteurs compétents, donnant aux élèves des opportunités d'interactions avec des locuteurs natifs très compétents. A plusieurs niveaux, l'école est

uniquement capable de valoriser la langue et le patrimoine de ses locuteurs pour engendrer des attitudes positives au sein de la communauté et aussi en dehors.

Par rapport au Liban, beaucoup moins d'activités parascolaires sont offertes, et le milieu offre moins d'accès aux associations arméniennes en même temps. Alors, l'emploi de la langue arménienne est restreint aux domaines maitrisés par l'école et, dans une partie des cas, la famille. Les élèves ont aussi accès à un moins grand nombre de modèles sociaux, les enseignants étant la majorité des adultes arménophones avec qui les jeunes sont en contact, à l'exception de leurs parents pour certains. La question d'options d'activités est intéressante, parce que les sports et d'autres activités en groupe peuvent être des opportunités pour l'augmentation de l'usage et de l'acquis linguistiques. L'enseignement par voie des activités physiques et des tâches spécifiques sont parmi les moyens qui se montrent les plus efficaces dans les approches pédagogiques modernes (Myriam, 2008 ; Robinson, 2011). Un investissement dans ces programmes serait nécessaire de la part des écoles, effectivement, parce que les activités actuellement offertes par les associations sportives arméniennes manquent d'une approche systématique aux besoins linguistiques, et donc les activités se font largement en français, même si les enseignants et les entraîneurs sont largement majoritairement des arménophones (al-Bataineh, 2014)[56].

Les défis pour les écoles qui se manifestent surtout au niveau des discours ne sont pas moins nombreux, pourtant, qu'à Beyrouth. Toutes les écoles arméniennes se disent prêtes à accueillir des élèves de toutes origines, et ils ont déjà toutes sortes de profils linguistiques parmi leur population. Le niveau de français des élèves, selon les observations et les entretiens avec des élèves et des parents, n'est dans aucune d'entre elles plus bas que celui des élèves d'autres

[56]Cette étude documente les branches nombreuses de l'association Hamazkaïne dans différents pays du monde, où les activités sportives et culturelles sont offertes. Bien que les adultes et les jeunes soient presque tous d'origine arménienne, les lacunes de compétence en langue arménienne dans les pays de l'occident fait que ces activités sont menées dans la langue dominante. Le fait que les enseignants et meneurs d'activités n'ont pas de formation en instruction des langues fait qu'ils manquent l'opportunité de transmettre la langue juste là où la sagesse de la pédagogie nous dirait qu'ils sont les plus susceptibles à apprendre. L'association s'occupe du maintien ethnolinguistique, alors, mais la transmission de la langue n'est pas suffisante pour contribuer à son maintien.

écoles, ni leurs connaissances du programme français, qui effectivement prédomine dans leur éducation. Mais toutes ces informations ne sont pas connues, et une lacune de publicité peut en être la cause. L'image de l'école arménienne n'est pas bien définie pour les familles qui n'y sont pas engagées, ce qui aboutit à une variété d'attentes non-comblées, et probablement à la non-inscription d'autres qui auraient pu en être satisfaits. La communication des attributs de l'école est importante parce que ces établissements n'entrent pas seulement en compétition avec d'autres écoles privées, comme c'est le cas au Liban et en Jordanie, mais en fait elles sont en concurrence aussi avec les écoles publiques, et donc n'ont pas l'avantage, comme au Liban, d'être moins chères. Elles doivent se justifier au plan pédagogique, devant des parents qui sont à la recherche active de la meilleure éducation pour leur enfant, et la plupart n'offre pas un programme complet. En même temps, les discours sur le choix d'une école non-arménienne sont beaucoup plus cléments qu'à Beyrouth. En acceptant que beaucoup de familles arméniennes n'auront pas les moyens, ou habiteront loin, ou ne ressentiront pas le besoin pour s'inscrire à l'école arménienne, les parents qui ont grandi en Europe plutôt construisent l'école plus comme une convenance dont ils ont la chance de disposer, et moins comme une obligation dont le refus demande une justification.

Cela est probablement lié aux sentiments différents de menace. Là où le déclin ethnolinguistique est très présent et chargé pour les participants du Moyen Orient, les parents de la France (ou d'un autre pays occidental, vivant en France) en ont peu parlé. Une fois la question posée, ils ont souvent répondu que la vitalité de la langue est soit stable, soit croissante en France. Étant donné la tendance forte de perte des compétences linguistiques en arménien à travers trois générations (Donabédian & al-Bataineh, 2014), ces déclarations sont surprenantes. De même, les compétences déclarées en arménien ont été surprenantes et en décalage avec les observations. En général, il semble que la compétence est définie par le rôle que chaque langue joue dans la vie réelle, moins que par un cadre d'évaluation objective quelconque. Les attentes pour la langue écrite sont un lieu de décalage, où les occasions d'emploi en France (et, on peut le remarquer, hors les écoles arméniennes à Beyrouth) sont souvent restreintes à ce pour quoi on peut se satisfaire d'une maitrise du déchiffrage des lettres et mots- ce qui correspond aux attentes d'un certain nombre de parents. La maitrise de formes

plus avancées de la langue écrite leur semble moins urgente que la bonne maitrise de la langue orale.

Quelles que soient les représentations de la vitalité de la langue et de ses menaces, les écoles arméniennes en France font face à des défis objectifs qui sont moins pertinents à Beyrouth. Même si les inscriptions des écoles est en train d'augmenter et que les parents semblent en grand nombre satisfaits, les écoles sont moins nombreuses et donc les questions de situation géographique se multiplient. Le cas est beaucoup plus favorable qu'en Jordanie, où il n'y a qu'une seule école, mais l'offre est malgré tout soumise aux changements historiques des tendances résidentielles et aux systèmes de transport. Elles ont aussi les défis financiers, qui les obligent à se justifier pour un public plus large que celui qui serait fidèle aux institutions communautaires dans tous les cas. Elles doivent attirer aussi les inscriptions des familles dont les parents sont plus critiques ou plus exigeants. Et finalement, le profil linguistique divers des élèves potentiels et inscrits présente un grand nombre de difficultés.

En revanche, les résultats de cette étude indiquent que les écoles arméniennes en France et leurs enseignants ont une capacité accrue d'influer sur les attitudes linguistiques et les représentations sur la langue, par rapport aux sociétés où la langue est plus véhiculaire et sa transmission plus répandue. L'opportunité existe, alors, pour ces écoles de redéfinir la transmission ethnolinguistique en diaspora, pour mieux convenir aux besoins linguistiques de leur public, et pour viser directement les comportements les plus cruciaux pour le maintien de la vitalité. A présent, seule une école est en train de prendre en main ce défi, mais son personnel reste limité par la conception du programme pédagogique, qui suppose toujours que la transmission en famille est assurée, et donc que l'offre de l'école est essentiellement supplémentaire, et secondaire à son offre du programme national français. L'ensemble des écoles en France représente essentiellement un banc d'essai pour l'école en « diaspora secondaire », où elle porte un poids élargi pour la transmission de la langue.

4.3 L'ECOLE ARMENIENNE A AMMAN

4.3.1 LE CONTEXTE JORDANIEN

Le Royaume hachémite de Jordanie se trouve au Moyen-Orient, entouré par la Cisjordanie, la Syrie, l'Iraq et l'Arabie saoudite. Cette monarchie constitutionnelle est sous le règne d'une dynastie royale installée par le pouvoir anglais lors de sa fondation en 1921, malgré son indépendance en 1946. Le pays est neuf fois plus grand que le Liban, mais hors sa ville capitale, Amman, et les régions du nord qui se trouvent entre les terres revendiquées par Israël et la Syrie, il est largement désert. Sa population est à plus de 90% musulmane et à environ 6% chrétienne ; l'Islam est la religion d'État. En 2014, la population est estimée à presque 8 millions de personnes, plusieurs vagues ayant amené un million de personnes de la Syrie depuis le début de son conflit, au-delà des grands nombres d'Irakiens et de Libanais qui étaient déjà venus pendant les périodes de guerre dans ces pays, et des dizaines de milliers de réfugiés qui venaient déjà d'autres pays, notamment du Soudain et de la Somalie (UNHCR, 2015). Même avant ces vagues d'arrivants pendant la dernière décennie, la population était majoritairement constituée de Palestiniens chassés de leurs terres durant les guerres israélo-arabes. Le pays n'a vécu qu'une seule année de guerre civile, en 1970-1971, où le contrôle du pays a été contesté par l'Organisation pour la libération de la Palestine, mais le roi a regagné l'autorité exclusive du territoire, et la loi martiale déjà en place a été renforcée et a duré jusqu'à 1991.

L'économie jordanienne est restreinte par les ressources naturelles très limitées du pays, et son énorme dépendance vis-à-vis de l'aide américaine (Sharp, 2014) et des autres sources étrangères. Elle est rentière de façon disproportionnée, et un grand nombre de familles échappent à la pauvreté grâce à un membre qui travaille à l'étranger (Martinez, Nuseibeh, Hartlaub, & Martinez, 2011). Le produit intérieur brut par habitant est de 4 879 dollars par an et 14.4% de la population vit dans la pauvreté (Shaban, Abu-Ghaida, & Al-Naimat, 2001). Le pays n'est pas connu pour sa richesse, mais son statut unique de stabilité politique à travers les guerres et conflits nombreux de la région en fait une destination vitale pour les gens désespérés, et engendre une attitude très positive de sa population vis-à-vis de sa fortune relative. On peut souvent entendre dire que les choses ne sont pas parfaites, mais qu'il faut « regarder autour de soi ». C'est une référence au fait que tous les pays avec lesquels la Jordanie partage des frontières sont soit en guerre soit sous contrôle des régimes bien plus répressifs. C'est une appréciation de la bonne fortune relative du

pays qui aide à limiter les discours de résistance au gouvernement. La liberté d'expression existe sous une forme restreinte, mais il y a une grande tolérance religieuse et les Chrétiens, même en étant très petit en nombre, bénéficient de relations proches et chaleureuses avec les autorités et avec leurs voisins musulmans. La protection des Arméniens a été promise dans la cours des hachémites dès 1917 (al-Nahar, 2009). L'arabe est la langue officielle et la seule véhiculaire, l'anglais est enseigné dans toutes les écoles publiques et privées, mais avec des résultats plutôt pathétiques en général. Cependant, il n'y aucune interdiction ni de langue, ni d'expression religieuse ou ethnique, dans la mesure où les sensibilités islamiques et le roi sont respectés.

En général, la Jordanie occupe la première place parmi les pays arabes dans le domaine de l'éducation, et le pays a notamment beaucoup plus d'activités de recherche que les autres pays de la région (UNESCO, 2012). Alors que l'éducation primaire est presque universelle en Jordanie, et que le pays a une bonne parité des genres, la qualité des écoles publiques reste bien inférieure à celle des écoles privées, et les familles aisées dépensent 14 fois plus sur l'éducation que les familles pauvres (Martinez, Nuseibeh, Hartlaub, & Martinez, 2011). Comme au Liban, les écoles privées sont souvent construites sur la base des systèmes américains, anglais ou français, mais cela n'implique pas nécessairement qu'une langue étrangère soit offerte comme moyen d'instruction. L'examen final de l'éducation secondaire (le *tawjihi*) est offert en arabe, sauf les langues étrangères en tant que matières. Par contraste avec Beyrouth, le mélange des langues dans la sphère publique est très rare à Amman, et restreint aux classes les plus aisées. Cette pratique peut donc être perçue comme un comportement snob et exclusif, et n'est pas valorisée en général. L'arabe parlé connaît bien sûr des emprunts de l'anglais, très rarement du français, mais ceux-là sont normalement intégrés à la langue générale et connus par la majorité des gens, même ceux qui n'ont pas la moindre capacité en anglais. Le bilinguisme, les étrangers, et la diversité culturelle sont quand même très bien vus en général et le départ à l'étranger pendant une courte durée est souhaité par une grande partie de la population. L'enseignement des autres langues que l'arabe, et le maintien des identités culturelles, sont donc valorisés dans le discours public jordanien.

La Jordanie se distingue du Liban, de la Syrie et de la France par le fait que c'est un pays arabe, où un grand nombre des Arméniens sont venus d'un autre pays arabe (donc une destination pour des

migrations secondaires), mais sa population arménienne n'est pas pressée de partir en Occident. Les liens avec le Liban et l'influence de ce dernier sont forts en Jordanie, mais les dynamiques de maintien ethnolinguistique sont assez différentes. Selon l'étude qualitative de Der Kerabedian (2005) sur 293 familles arméniennes en Jordanie, dont la plupart habitaient Amman (ce qui est représentatif), un quart de cette population est venu de Palestine après la *nakba* de 1948, un tiers est venu des autres pays arabes, et le reste d'ailleurs. La présente étude a permis d'observer qu'un grand nombre des membres de la communauté jordanienne, et surtout des femmes mariées à des Arméniens jordaniens, venaient du Liban et d'Arménie. Les Arméniens de cette communauté se marient de plus en plus tardivement, et plus tardivement que la société en général, et leurs familles sont réduites à moins de 4 personnes en moyenne. Le quartier historique des Arméniens, connu comme tel (« *haiy al-armen* ») se trouve sur une colline qui s'appelle Jebel al-Ashrafiye, mais avec les changements socio-économiques qui ont eu lieu, seulement 19% des Arméniens habitaient toujours dans ce quartier au moment de l'étude de Der Kerabedian (2005).

Der Kerabedian (2005) affirme que la plus grande vague d'arrivants arméniens en Jordanie est celle des années 1915-1918, quand les réfugiés du génocide ont été reçus chaleureusement et ont même eu des mariages avec des Jordaniens. Comme ailleurs, ils ont été nombreux dans les métiers de photographe, de mécanicien, de tailleur et dans le commerce de biens. Dans les années 1930, la population s'est élevée jusqu'à 6 000 personnes, et une église a été fondée- aujourd'hui la seule à Amman qui se rattache au Patriarcat de Jérusalem. Dans les années 1940 ont été fondées des associations caritatives et sportives, et dans les années 1960 une troupe de danse a été établie. Selon cette étude, l'intégration à la société jordanienne et le maintien ethnolinguistique sont tous les deux très forts dans cette communauté. Plus de 94% des participants ont rapporté que leurs compétences en langue arabe étaient excellentes ou bonnes- mais on note que ce chiffre confond le formel et le dialectal en combinant « la lecture, l'écriture et le parler ». Néanmoins, il n'y a pas grand doute sur l'intégration linguistique, car l'école arménienne n'offre pas de classes secondaires, et les Arméniens observés en Jordanie pour la présente étude maitrisaient parfaitement et sans aucun attribut marqué le dialecte parlé, tous savaient lire et écrire aisément. Au foyer, 54% des familles rapportent parler surtout l'arménien, et encore 34% l'arménien et l'arabe à la fois. L'anglais (ou d'autres langues étrangères) ne concerne que 2% des familles. Avec les amis arméniens, l'arménien est employé de façon prédominante par environ 42% des

participants, et l'arménien avec l'arabe par environ 50%, selon les réponses au questionnaire. L'arabe étant la langue principale de la scolarisation, plus de 77% des participants ont dit qu'ils préfèrent lire en arabe, et l'anglais ne concerne que 2% encore.

L'étude d'al-Nahar (2009) se fonde sur environ 70 questionnaires et quelques interviews semi-structurés d'Arméniens habitant Amman et deux villes du nord de la Jordanie, Zarqa et Irbid. L'étude réaffirme l'emploi à l'oral et la préférence de lire en arabe, mais affirme qu'il n'y a pas de presse en arménien écrite en Jordanie. Ses résultats indiquent une dominance presque universelle de l'arménien, avec 96% disant qu'ils réfléchissent en arménien, et qu'ils emploient l'arménien quand ils s'énervent. L'auteur affirme que la présence d'institutions arméniennes joue un rôle important dans le maintien linguistique, en donnant des opportunités pour pratiquer la langue, ce que plus de 95% de ses participants font dans de tels contextes. Son étude a aussi trouvé que les attitudes envers les politiques jordaniennes de liberté linguistique et culturelle étaient unanimement très positives. Par rapport à l'anglais, un résultat est intéressant : 30% des participants ont rapporté une préférence pour l'arménien comme langue d'instruction à l'école, 20% pour l'arabe, et les 50% restants pour l'anglais. Il semble y avoir un intérêt à la langue étrangère comme moyen d'instruction, même si cela est rarement le cas dans les écoles jordaniennes. C'est peut-être un point de vue qui soutient le concept du contrepoids, sans être explicité comme tel.

L'auteur cherche à établir l'intégration à la société jordanienne au moyen d'une série de questions à propos des habitudes, préférences et attitudes. Son questionnaire demande aux participants leurs préférences culinaires et musicales, leurs concepts de fierté et de « patrie », et s'ils possèdent des vêtements traditionnels jordaniens, entre autres. Il est discutable que chacune de ces questions soit un indice fiable de l'identité et des comportements dans la vie réelle, mais dans l'ensemble de réponses, l'auteur affirme que les Arméniens se comportent largement comme les autres Jordaniens, mais qu'ils sont en même temps très fiers d'être arméniens. Elle affirme une grande pression contre le mariage mixte, et un encouragement chez la majorité de parents participants à ce que leurs enfants connaissent et maintiennent la culture arménienne. L'affirmation de cette « double identité » qui ne pose aucun défi à l'identité jordanienne telle qu'elle est conçue par l'État, est souvent faite dans la sphère publique, au moyen d'articles ou de

performances publiques, comme par exemple un spectacle de danse arménienne, présenté lors de la Journée du Roi, où le patriotisme jordanien était démontré avec beaucoup d'enthousiasme.

L'intérêt pour l'école arménienne à Amman est aussi très significatif, selon cette étude. Plus de 63% des participants ont rapporté leur apprentissage de la langue arménienne à la maison et à l'école ; environ 24% seulement à la maison et 12% seulement à l'école. Les leçons privées ne concernent que 1.4%. Plus de 80% des participants ont rapporté qu'ils ont inscrit ou comptent inscrire leurs enfants dans l'école arménienne à Amman. Les obstacles principaux que les autres ont cités sont la distance entre l'école et leur maison, et le fait que l'école n'ait pas de collège ni de lycée, ce qui obligerait certains à déposer leurs enfants à deux écoles différentes tous les jours. L'auteur suggère aussi qu'il y ait des difficultés d'intégration à la société jordanienne, mais sans démontrer de témoignages à cet effet.

Les participants à l'étude de Der-Kerabedian (2005) sont significativement plus aisés que le Jordanien moyen, leur taux d'éducation est plus élevé, et leur taux de chômage est bien plus bas. Le Liban est la source dominante de presse lue en arménien par cette population. Il est intéressant que seulement 7% regardent la télévision en arménien, principalement produite en Arménie. Cela indique une certaine identification à la diaspora en tant que telle, comme nous l'avons vu en France et au Liban. On pourrait donc anticiper une forte dynamique d'émigration vers les pays du golfe ou vers l'Occident, mais notre étude suggère que plus de 79% préfèrent rester en Jordanie, suivi d'environ 14% qui souhaitent partir en Arménie.

Selon ces études précédentes, les Arméniens d'Amman semblent vivre un exemple assez net de la diglossie imaginée par Fishman (1965, 1967), mais il faut remarquer que les études de Der Kerabedian (2005) et d'al-Nahar (2009) souffrent la même faiblesse que la présente étude : elles ne peuvent pas prendre en compte une représentativité quantitative nationale, et donc tous les participants sont identifiés par leur participation active et leur auto-identification à la communauté. C'est-à-dire que nous avons étudié le maintien ethnolinguistique auprès de ceux qui ont maintenu une identité ethnolinguistique arménienne, seulement. Les trois études peuvent donc servir à éclairer les attributs des actes de maintien et les dynamiques au sein des cercles

sociaux où le maintien est valorisé, mais nous pouvons peu dire à propos des actes de rejet, d'abandon, d'oubli passif ou actif, et des dynamiques de déclin.

4.3.2 Etat actuel de l'ecole armenienne a Amman

La seule école arménienne à Amman se trouve au sommet d'une colline escarpée dans la partie Est de la ville. Cette partie est généralement plus ancienne et moins aisée que la partie Ouest. Les immeubles sont de manière flagrante plus simples, plus vieux, et beaucoup plus densément peuplés que ceux d'Amman Ouest, et les grandes entreprises se sont implantées en conséquence. Le quartier de Jebel Ashrafiye est aussi situé de telle façon qu'il ne donne pas accès à d'autres quartiers connus, et donc la disponibilité des transports en commun et des taxis est réduite. L'école se situe à côté d'une église arménienne, et partage ses bureaux avec l'archevêque. Elle comprend une école maternelle et primaire, et dans la même rue se trouvent deux associations sportives et culturelles arméniennes et une garderie. Une école prestigieuse non-arménienne se trouve dans la même rue. L'école offre le programme national jordanien, avec des cours de langue anglaise, de langue arménienne, et de religion arménienne. Ces derniers enseignent le christianisme apostolique de la tradition arménienne, et aussi l'histoire du peuple. Les textes sur l'histoire du peuple arménien sont aussi employés dans les cours de langue, et les enseignants de langue arménienne mènent les activités pour les fêtes traditionnelles arméniennes. La langue d'enseignement dans la majorité des cours est l'arabe, selon le programme national, mais la langue de communication dans l'école est entièrement l'arménien occidental, à l'exception des enseignants et membres du personnel non-arménophones.

En l'absence de changements radicaux dans les dernières années, l'école a des difficultés financières et des inscriptions plus restreintes qu'elle ne voudrait. Selon la directrice de l'école primaire, l'école a actuellement 70 élèves, alors qu'elle en avait 118 en 2005-2006, et 111 en 2006-2007. Elle n'a jamais été beaucoup plus grande, pourtant ; les classes de « diplômés » pendant les années d'apogée de l'école - environ 1960, - ont été d'environ 20 élèves. Il y a eu des arrivants de l'Irak pendant les années de la guerre active dans ce pays, mais beaucoup des familles sont reparties pour d'autres pays, et le même processus est en cours avec les Syriens ces dernières années. La moitié des familles demandent de l'aide financière pour payer les frais de l'école, selon elle, et ils les reçoivent normalement de la part d'une fondation internationale qui

soutient les écoles arméniennes. Cet aide a traditionnellement été donné directement à la famille, et non pas aux écoles, et donc les besoins de l'établissement- actuellement pour des autocars et des réparations du bâtiment – ne sont pas payés. Cette même fondation aide, pourtant, avec l'achat de manuels scolaires venant du Liban.

Les élèves sont acceptés dans l'école à condition qu'ils aient aux moins un parent arménophone. Selon la direction, il serait trop difficile de rentrer dans l'école sans quelques années d'exposition à l'arménien au foyer d'abord. Il n'est pas prévu d'enseigner l'arménien comme deuxième langue. Cela existe dans une des associations pour les adultes qui n'ont pas appris l'arménien à la maison, mais les cours sont donnés par une bénévole (une Syrienne), et n'ont lieu qu'une fois par semaine le soir. Pendant la période d'observation, il y avait une dizaine d'inscrits dans ce cours.

Les parents participants ont rapporté sous forme écrite que leurs priorités dominantes pour le choix de l'école ont été que les enfants soient issus de « familles comme la nôtre »- ce que bien de parents ont compris comme « chrétiennes », que certaines langues soient offerte (l'anglais mais aussi le français et même l'italien) que l'école ait un bon équipement en technologie, et que les parents aiment le style d'enseignement. Ces deux derniers sont des faiblesses pour l'école, objectivement, alors que le caractère chrétien et l'offre de l'anglais (uniquement) sont plus assurés. Comme au Liban, l'emploi des langues rapporté par tous les participants des classes moyennes et aisées positionne l'arménien comme dominant avec tous les membres de la famille, mais l'anglais dominant à l'écrit et dans la consommation des médias. Contraire au Liban, l'arabe est la seule langue dans laquelle tous les participants ont rapporté une haute compétence de chaque type (parler, comprendre, écrire et lire), et l'anglais avait au moins le même statut chez les participants, et parfois un peu mieux. Si une langue a été rapportée dans le domaine familial au-delà de l'arménien, c'était bien plus souvent l'anglais que l'arabe.

4.3.3 Construction discursive de l'ecole

L'école arménienne n'est pas parmi les écoles les plus prestigieuses, ni les plus chères, à Amman, mais aussi elle ne le serait pas, étant donné qu'elle ne consiste qu'en une école maternelle et une primaire. Elle est quand même une école privée avec une bonne réputation. Mais pour les Ammanais qui la connaissent, l'école est connue comme une école de bonne qualité, qui

notamment transmet un haut niveau d'anglais à ses élèves. La directrice affirme que les élèves de l'école ont des notes plus hautes en moyenne que dans d'autres écoles, et qu'il y a moins de problèmes de discipline. Parmi les responsables, les enseignants, les anciens élèves et les parents de l'école, les discours sur le déclin des inscriptions sont de plusieurs types. D'une part, on cite les raisons pratiques : une petite population dont un certain nombre quitte le pays, un taux de naissance bas et en déclin, la situation géographique difficile de l'école - devenue loin de la majorité des domiciles - et le fait qu'une famille peut avoir plusieurs enfants dans des écoles différentes à cause de l'offre de la maternelle et du primaire seulement. De l'autre côté, il y a également des problèmes liés à des attitudes de supériorité, et de perspectives différentes sur la valeur de la transmission scolaire de la langue.

a1) *JSE3 : Most families now. They tend to send their children to other schools. They think they will get better education. Because our Armenian school is yaʕni, maybe a bit weaker than the other schools. But that doesn't mean we don't get educated or we don't get eh, information or anything. Because we all went, the three of us [sitting here] went and we, we reached good levels in our education. So,*
JSE5: Yeah and we are all successful in our lives.
JSE3: Yeah. Maybe the transportation also affects. Because it's here in Ashrafiye. And it's far away from the Western Amman. Maybe when I moved to the private school, or to the Arabic-medium school, eh, maybe Arabic was a bit weak for me. And that's probably it...But then again, even the Arabic-speaking people had difficulty in Arabic.
[…] Immigrating, it's, I mean they've been immigrating for the past 40 years. So it's, maybe it's, it's been there for a long time, so I can't judge that I don't know. But eh, the concerns that I've heard that, the level of education currently, isn't as, as good as other schools. So people are worried, when they go out of that school and go to a private school they will be more challenged or they will have issues coping there. So, some people prefer to have their kids, I mean like they go to private schools, Arab schools.

Un des parents participants à l'étude justifie sa décision d'une école non-arménienne par l'offre de la langue française, mais cela n'est pas un thème récurrent dans les discours. Dans un pays où les locuteurs de l'arménien et les opportunités pour parler la langue arménienne sont beaucoup plus nombreux que pour le français, cela semble indiquer un rejet du besoin de la scolarisation dans une langue non-européenne, pas perçue comme « internationale ».

a2) Moi aussi j'aimerai bien que mes enfants soient dans une école arménienne, moi j'ai entendu parler que l'anglais n'est pas très fort par comparaison… pas très fort. Et puis il y

a un problème, c'est qu'en 6ème ils changent d'école et ici au lieu du français ils prennent l'arménien. Donc après le 6ème ils auront un problème en français. C'est ça aussi.[57] –JPNE3

Une critique plus concrète et conséquente a été apportée par des parents qui ont changé d'école après la maternelle, et correspond aux observations de l'offre pédagogique de l'école arménienne.

a3) JPE2 : Donc nous, on est un peu fanatiques, on aime préserver nos croyances, nos coutumes et notre langue. On sera toujours accroché à ça, comme nos fêtes. Nos enfants doivent tout comprendre sur les fêtes.
[…]
JPE1 : Et puis il n'y a pas de comparaison avec le programme, vous comprenez ? Leur programme [à notre école], même la philosophie selon laquelle la direction travaille avec les enseignantes, et les enseignantes avec les élèves, c'est différent complètement de celui de l'école arménienne. Par exemple pour nous, dans notre école, on a le programme PYP. Avec le PYP ils font de la recherche, et avec la méthode de sentir et de tester. Vous comprenez ? Et tous ce qu'ils apprennent ils doivent examiner et comprendre et découvrir.
JPE2 : C'est pas d'une façon traditionnelle.
JPE1 : Pas de façon traditionnelle, vous comprenez ? Ça veut dire c'est pas livres, programme, et il faut suivre. Non, c'est ça c'est ça. Vous comprenez ?
JPE2 : Cela tout seul est une raison suffisante.
[…]
JPNE4 : Nous, on souhaite que ça soit mieux que les autres écoles, on ne considère pas qu'elle a un bon niveau, je ne sais pas, il n'y a pas trop d'activités.
JPE2 : Pas trop.
JPE1 : Mes enfants ont étudié dans cette école, ils apprennent la langue mais les activités sont minimes. En comparaison avec des écoles non-arméniennes, je vois des gens qui envoient leurs enfants dans [nom d'une école non-arménienne]. Et en anglais, ils sont plus forts.
JPNE4 : Il n'y a pas d'activités.
JPE1 : Comme la conversation.[58]

---

57 « ana kamān bḥeb ʔennu ūlādī ykūn bi madrase armaniye bas bḥis ʔennu, ḥasab ma ḥākule el mustawa el inglīzi bi muqārane… miš ktīr qawiye. baʕdān fī mešekle bas bil sādis biġayru el madrase ū bedal el luġa el fransiye byaxdu armani hun. fa baʕd el sādis raḥ naʕruḍ mešekle ʔil^{h}un bil fransi. yaʕni hay kamān. » –JPNE3

58 JPE2: yaʕni neḥna šway mitʕaṣbīn menḥeb yaʕni nḥāfiẓ el aʕtaqadāt el ʕadāt el luġa. menḍal metmessek… mitl el aʕyād masalan, ʕen^{d}na kamān ʕed xalaṣ lāzem el ūlād lāzem yaʕirfu ū yifhamu aiš ū laiš.
[…]
JPE1: baʕdān el manhaj, yaʕni, ma fī muqārane ʕariftī kīf? yaʕni el manāhij yalli henne byaxdu maʔna- ḥatta el falsafe yalli henne byitʕalemu el ʔidāra maʕ el mʕalmāt ū el ṭulāb maʔ el mʕalmāt,byxtelef kulleyan ʕan el madrase el armaniye. bi nisb lil- yaʕni masalan neḥna, bi madresetna, bernāmij PYP byaxdu. el PYP byaxdu- eh, byibḥathu ū ʕan tarīq el fḥus ū el mḥus. yaʕni. ʕreftī kīf?...yaʕni ay šī byaʕmelū lazem yedersū yefhemū yestefthiqūyelmesū
JPE2: miš uslūb taqlīdi

Comme au Liban, une certaine école est très souvent mentionnée comme la destination des élèves arméniens qui ne choisissent pas l'école arménienne. Alors qu'à Beyrouth, cela a créé une situation où la moitié, plus ou moins, de cette école est arménienne, ce qui renforce la décision pour les parents qui veulent une socialisation arménienne pour leur enfant, l'effet n'est pas si fort à Amman. Cependant, le choix très courant de cette école indique l'importance de deux facteurs : la préférence pour une pédagogie progressive et innovante – c'est-à-dire, centrée sur l'élève- et l'attirance des réseaux sociaux qui fait que les parents qui quittent la tradition et l'obligation de l'école arménienne suivent quand même leurs familiers. Cela nous renvoie à l'influence de l'habitus, et des identifications sociales hors l'ethnique.

Les familles inscrites à l'école sont également préoccupées par le fait qu'elle n'ait pas d'avenir assuré en tant qu'institution, vu son petit nombre d'inscrits et ses problèmes financiers persistants.

a4) [Nous voulons laisser nos enfants] jusqu'à la sixième année. *nšallah*. Si elle ne ferme pas. (rire) Non parce que, les nombres sont petits. Nous on continue, je veux dire… qu'ils restent mais s'ils ferment l'école, le gouvernement vient je veux dire et voit que les nombres son petits, voit que la classe première a 3, 4, ils peuvent la fermer.[59]- JPE4

a5) *What I've been hearing lately that they're having some issues like, um, small numbers so it's not profitable to maintain the school, so that's a big issue. That's worrying because it is important, eh, so, yeah it's not looking good*. –JSE5

a6) *JSE3: [Other families] are going away from the community. So it's, um, becoming more difficult to keep your identity within your friends and between the family it depends for*

JPE1: yaʕni miš uslūb taqlīdi ʕriftī kīf? yaʕni, miš ʕindu kʰtab ū manhaj ū bemšū ʕlai. laʔ. hay hay yaʕni. ʕariftī kīf.
JPE2 : haida la ḥālu sebab kāfi.
[…]
JPNE4: neḥna netmenne ʰtkun aḥsan yaʕni bi muqārane madāris el thāniye, ma btoʕteber ʔennu ʕndʰa mustawa ʕaliye, yaʕni miš ʔennu ma baʕrif yaʕni našatat miš ktīr.
JPE2 : miš ktīr.
hallaʔ ūlādī darrisīn bil madrase yaʕni okay, ʕam byaʕtu ū haida bas el našatat el madrasiye ʔalīl ktīr. bi muqārane maʕ [name of non-Armenian school] bshuf ʕande jimaʕ, eh, mwaddīn ūlādʰum ʕala [name of non-Armenian school]. ū yaʕni el English, šway aqwaʾ.
JPNE4 : yaʕni ma fī nashaṭāt
JPE1 : ka muḥādathe
59 « [We want to leave our children] lil sādis. nšallah. iza ma sekeret. (rires) la2 laʔennu, ʕadad ʔalīl. neḥna mustemmerīn yaʕni... ʔenʰun ydallu bas iza sekeru al madrase, btenzel el ḥukume yaʕni btšouf ʔennu ʕadad ʔalīl, btšouf ṣaff el waḥad 4, 3, byjūz eskeruʰa. » - JPE4

example my family they are, eh, very Armenians (sic). But my friends it's becoming more difficult even to, eh, to convince them, um, of how proud they should be of being as, as Armenians. I don't know I'm facing difficulties more and more. Every year.
JSNE2: Yeah especially in the next generation. You have to plant the identity in them.

La distance pratique entre l'âge de scolarisation à l'école arménienne et celui du mariage, qui résulte du fait que les élèves doivent quitter l'école arménienne vers l'âge de 12 ans, n'empêche pas que le discours de l'importance de l'endogamie soit très présent dans les discussions avec les participants adultes. Pour le groupe dominant des participants, l'école est un portail à l'appartenance à la culture, et l'appartenance implique, plus tard dans la vie, le devoir de l'endogamie. Pour d'autres, l'endogamie justement remplace l'école, surtout quand elle se complète par la participation à l'association culturelle.

a7) *JSE4: For me, it is very hard to, okay it's not hard, I don't know how to say it, it is a struggle yes it is a struggle for me, like, marrying an Armenian girl, was, was my- was a goal for me. Why? Because my children have to be Armenians, have to follow my, the identity and the ways my dad used to teach me. Um, the music. Is very important. The dance, everything everything. The culture. The food. Every single detail is very important you know. And it's getting very hard. It's getting harder and harder not every year maybe every month okay, especially, we are living in a foreign country. And the number of Armenians in this country is around, 3 000 maybe. Maybe less. It's getting less. And most Armenians maybe in Jordan now are not Jordanians. They're Syrians, they're from Iraq, you know? People who have escaped from their countries because of the war, because of the problems. Multiple problems. So, all we have in this country, another club right down there, we have the school, which is very very limited, it's to sixth grade. And the church. So, nothing more. So we try to, you know, keep the activities as much as we can. To gather all the Armenians together.*
[…]
JSE3 : I'm not optimistic [about the future of the language]. No. Because most, eh, I've mentioned, there are a lot of mixed marriages and this is going, and it's becoming normal. It was not a normal eh, eh... it was not acceptable. But now it's acceptable. Now it's, eh, almost normal. Not for me. But for, for example I have many friends that they are now, they are either engaged to or going to, you know,
JSNE2 : or married to, Arabs or non-Armenians. Yeah it has an effect of, losing.
JSE4 : I want to mention, sometimes people tell me, why you hate Arabs? We don't hate Arabs. You know? But the simple fact is that we, do not want to mix with non-Armenians. With Arabs, with Russian, with, we don't care about it.
JSE3 : Because we care about the language and the,

JSE4 : -identity.
JSE3 : Yeah. This is true. When the language is not spoken, it's dead. And, when it's dead then, our children won't be able to speak it. If we don't speak at home. If my parents don't tell me that 'this word in Armenian is this', eh, I wouldn't learn and then I would be using the Arabic or English word for that. And that way I will be losing them for my children too. This, eventually makes the language die.

Par contre, l'école est aussi beaucoup appréciée pour son atmosphère familiale, pour le caractère arménien traditionnel de son offre, pour la bonne qualité de son instruction, et surtout en anglais. Plusieurs anciens élèves ont affirmé que leur anglais a été tellement fort à la fin de leurs années à l'école arméniennes qu'ils n'ont pas appris de nouvelles choses dans les écoles supérieures.

a8) *JSE4 : They don't, only teach, Armenian language. We, they teach us the Armenian we stay Armenian. Religion in Armenian. So, we are talking about three subjects. Yes. This is one main reason, let's say.*
JSE3 : Another reason that we grow up having Armenian friends. If you grow up in an Arabic school, we grow up having Arabic friends. So, it makes a difference.
JSNE2 : I agree because, I went to an Arabic kindergarten and then an Arabic school, so I went to the twelfth grade. And I didn't know how to write and read Armenian. I don't know what my parents were thinking at that time (rire).
JSE4 : Let me tell you something, it's not racist, not anything related to it, but when I'm surrounded with my Armenian friends family and people, I'm happier.
JSE3 : It's more comfy...
JSNE2 : We can be ourselves. We don't have to fake it.
JSE4 : Exactly. Exactly.
JSE2 : Yeah we don't fake here.
JSE4 : Especially, you feel the difference when you go out with your, non-Armenian friends. You, some things, you just can't do. You just can't say.
JSE2 : Yeah.
JSE4 : So, this is very special. For me, when I come here, when I come to the club, it's like okay going from home to home. It's not, okay I'm not going to see my friends, I'm going to my other home.

Ils expliquent leur choix futur pour leurs enfants en termes d'obligations et d'accès au patrimoine qui dépassent des préoccupations pédagogiques.

a9) *JSE2 : Definitely. [I would send them to the Armenian school.]*
JSE3 : Definitely. Yeah and if they need more education I would make sure that they would get it. From me. From home. Anywhere.

JSE4 : Eh, if it comes to educational reasons you know. I, I still send them to the Armenian school and if I. Personally. See that they need some you know, tutoring in some levels or so, I'd pay for that, like bring some, you know, private lessons tutors that's for them. But they have to go to the Armenian school they have to learn the Armenian, eh language, the history, the religion.
JSE2 : It's the right to grow as Armenian.
JSE4 : You know, just like my dad used to do. You have to, press it on you know? So I have to follow it, so my children, follow it, it goes on.

a10) *I think, there is, um, there is a culture to be learned from it all. I, I'm not, nationalistic but I do- I would love them to know Armenian. Their heritage it's a heritage. So, not knowing the language is a big loss. I think it's much more important. The language is much more important- for me- than the religion. So. The language defines Armenians so you have to speak Armenian.* – JSE5

4.3.4 DISCOURS TRANSMIS PAR L'ECOLE

Bien que les discours sur les pratiques linguistiques hybrides soient moins chargés de dynamiques socioéconomiques et généralement moins chargés d'émotions et jugements dans le contexte jordanien, les discours de « pureté » linguistique, et de la pratique du contrôle langagier, existent comme à Beyrouth. Ce qui est intéressant à observer, pourtant, est que l'école n'est pas bien placée pour promouvoir ces discours toute seule, et que les discours sont exprimés par les anciens élèves non-inscrits aussi. Le purisme linguistique, même s'il n'est pratiqué par personne, semble circuler autant dans les milieux sociaux comme les associations culturelles qu'il peut circuler dans des écoles éventuelles. Les discours dans ce centre de la communauté d'Amman tiennent au modèle du bilinguisme séparé, même si le défi pratique posé par le déséquilibre flagrant d'emploi des deux ou trois langues parlées n'est pas passé sous silence.

a11) *I think we all [mix languages]. I mean, any Armenian that you've met probably does. Eh, I mean even at home, we probably speak three languages together which is weird. Like, maybe when I talk to my, sister mostly we use, Arabic English and Armenian. When I talk more with my parents I talk, Arabic and Armenian. Mostly Armenian, and Arabic. English they don't, they don't have the education for it.*
[…] Maybe lack of, of um, for instance when they want to express a word that's probably easier, it comes to mind easier to use that word in that language than, your own language. I would say that's the reason.
[…]Yeah. I guess that goes back to, no because if I need to, if I need a word that's out of my vocabulary I'd use an Arabic word.

[…] …[My dad's corrections are] mostly grammatical. Because mixing he would mix as well so.
[…]Yeah maybe if I'm in a group, like, here. But if I'm with my family then, that's different. Probably when I'm in a group. Because I'm not that, I'm not involved in this community as much as these guys. –JSE5

a12) J*SE4 : Till now, I am prevented to talk non-Armenian language at home. And my dad shouts at me when I use non-Armenian words. Really. And, this is really amazing. And I have to follow that and teach my children how to, follow this habit. And on top of that, we do this, here in the club. Maybe I just, you know, an hour ago maybe, she was using a word in Arabic, and*
JSE3 : Yeah, we warn each other.
JSE4 : Yeah we warn each other.
[…]
JSE4 : Sometimes both [vocabulary and grammar are corrected], you know? Sometimes like "ankamner" when you say "ankamner", this is not, grammatically correct. So, somebody comes up and says "no no it's adenner not ankamner" we say "oh okay."
JSE3 : There's something else. Some of us, not me, maybe my younger brother for example, I- I sometimes I hear from him using Armenian sentences, eh, but I find that I think of what he's saying and I know that he has thought of it in Arabic and then he said the Armenian,
JSE2 : It's not how we say it!
JSE3 : Sometimes the opposite. We think of it in Armenian and we translate it to Arabic. […] Maybe because, um, our life is basically with non-Armenians, like the, university work and eh, other stuff. So we are used to talking Arabic. So when we come home, we have to like, leave the Arabic and yeah, and just talk Armenian.
[…] Some are shy to talk good Armenian. I don't know why. They are shy to use the right Armenian words. They don't like it. I don't know why. As if they are, I don't know why. They might know it, bas eh, they don't like it and even when I, use that Armenian word they find it weird.
JSE2 : Armenian words are really long and like,
JSE3 : Complicated.
JSE2 : Yeah (rire)

Selon l'école, la littératie en arménien est conçue comme incluant les textes historiques et complexes, et les mêmes exercices de mémorisation et de récitation de la littérature arménienne ont été observées qu'à Beyrouth. L'école ne séparait pas la religion et l'histoire du peuple arménien dans son programme, et donc ils restent liés dans le discours sur l'identité. Tout de même, le programme est un programme entièrement jordanien, et les anciens élèves expriment un

concept d'identité non-compétitif, même si les études précédentes ont cherché à identifier des déséquilibres de loyautés (i.e. Al-Nahar, 2009 ; Al-Khatib, 2001 ; Der Kerabedian, 2005).

a13) *I think, well, definitely that's a huge issue. Because, mostly I've come to realize that I am, as a major part I'm Jordanian but racially I'm Armenian. I identify myself but racially or culturally I'm Armenian.*
[…]You know I, it's tough. I think, once you lose the language you will eh, you will basically dissolve. If it's in a hundred years, I mean, one of the things that you can tell in Armenians is the, the family name. Of course but if you have that and you don't speak Armenian or you don't care about the Armenian cause or your heritage, you're not much of an Armenian. –JSE5

Un élément vital de la scolarisation dans une école arménienne est toujours la formation d'un réseau de contacts linguistiques (INLC) pour apprendre et pratiquer la langue minoritaire dans d'autres domaines que le scolaire. Il est beaucoup plus difficile pour une école primaire d'arriver à cet objectif, vu que ses élèves vont nécessairement passer leurs années d'adolescence dans d'autres institutions. Sur ce point, la communauté d'Amman nous fournit un exemple très intéressant, dans lequel les associations culturelles viennent combler l'effet de l'école dans plusieurs sens. Elles offrent un lieu de socialisation avec d'autres Arméniens qui, tout en étant dans le même quartier, isolé d'Amman Ouest, ne demande pas une présence quotidienne de ses membres. Elles offrent aussi des activités immersives dans la langue arménienne, où de nouveaux domaines peuvent être acquis par les locuteurs qui n'ont été exposés à la langue qu'au foyer.

L'une des associations organise parfois des cours de langue arménienne, dans lesquels on peut apprendre à parler et/ou à lire et écrire, pour ceux qui n'ont appris ni au foyer ni à l'école. Et dernièrement, les activités interactives des associations, qu'elles soient des sports, des arts, des troupes de scouts ou de dance, des comités pour certains évènements culturels, ou des soirées sociales, complémentent et dépassent l'offre traditionnel pédagogique de l'école, et laissent épanouir les jeunes d'une façon qui n'est pas sérieusement prise en compte par l'école.

a14) *JSE4 : The club has given us this opportunity that we strengthen our personality. Eh, since I was six seven years old I used to, stand on stage and, that's really helpful for a lot of people. So I think that's, what you need. Like, education and, a good personality.*
JSE3 : Yeah, along with what she was saying, when you get used to standing on the stage and, like for example when you go to the university and you have to give a presentation. Like it would be easier for us to talk and eh, the, the professor would think I used to take

courses for presenting. I used to say no I just have the activities since I was a child in the club. That really helped me.
JSE2 : We've tried everything. Like we've tried dance in front of people, choir. Drums, we've played musical instruments.
JSE4 : There is one thing, this is one of the things I will, remember them, for the rest of my life. We used to do scout camps. Okay? So people used to come from other countries, Syria Lebanon Jerusalem, Egypt. Now, we were dealing with a lot of people. A lot of characters. You know, it was good practice. You're teaching yourself and your leaders are teaching you how to deal with people. That really helped us. Personally, and in, my job, it was a really big help.
JSE3 : Yeah it will help us to work among, in different cultures.
JSE2 : Even Armenians in Syria in Lebanon or, wherever. They have, other mentalities. So if you mingle between them and we understand each other, so it makes it easier for us to face the world.
Among Armenian families, eh maybe ALL Armenian families, encourage their children to have, other activities than the normal school activities in their school life. For example, maybe they all, well the four of us we all play music. Eh, we learned it in musical institutions for example. Most of us studied more than, the languages that normally studied in Jordan, eh, and most of us, we have done sport, professionally, at some level. Even if not our whole life. So the Armenian families encourage their children, to do any activities, you know. So you find talent in everything among us.

Ainsi, les opportunités pour construire les liens sociaux avec d'autres arménophones dépassent de loin l'école, et restent disponible tout au long de la vie. Pour les participants qui y participant activement, qui construisent effectivement le noyau de la communauté arménienne, la construction du réseau INLC est effectuée par leur participation aux associations même plus que par leur scolarisation à l'école arménienne.

a15) *JSE4 : I think maybe 90% of my friends are Armenian, not below 90.*
JSE3 : And it grows larger the percentage, whenever you, you grow older. Like because most of the non-Armenian friends were either from school or university. And eh, either you grow apart or they remain just a few. But the Armenian friends they, they are always friends.
JSE4 : You can share anything with them.

4.3.5 SYNTHESE

L'école à Amman se confronte à des défis pratiques réels, grâce d'abord à sa situation géographique, et ensuite à son programme limité. Alors que certains peuvent percevoir l'école,

située dans l'ancien quartier des réfugiés arméniens, comme un établissement surtout conservateur, elle est aussi vue comme spécialement internationale et ouverte au monde dans la mesure où sa transmission de la langue anglaise est, pour certains, exceptionnelle. Des discours qui attribuent une attitude de supériorité à ceux qui n'envoient pas leur enfant à l'école arménienne sont trouvés à Amman, mais ils sont dans une certaine mesure moins chargés et moins dramatisés qu'à Beyrouth, même si les participants n'ont pas été aussi tolérants qu'en France. Il semble que, l'intégration étant réellement inévitable en Jordanie, les discours sur le « ghetto » et le « refus » portent moins de poids. Le fait qu'il n'y ait pas d'école secondaire arménienne évite aussi la crise de définitions de compétence linguistique dans une certaine mesure, en ce que tous les Arméniens préfèrent finalement lire et écrire en arabe, et sont surtout exposés aux registres moins formels en arménien. Ce que l'on peut atteindre hors de l'école est donc quelque part moins distingué, et moins évident lors des interactions sociales, que les compétences de ceux qui sont scolarisés à l'école arménienne. Même pour une population modeste, les nombres sont petits, peu importe le point de vue sur la participation aux institutions arméniennes à Amman. Mais un noyau de familles très motivées à maintenir leur définition de « l'arménité » existe et persiste. Les associations culturelles, en étant plus accessibles que l'école, plus compréhensives, et en offrant une gamme d'activités plus interactives et plus centrées sur les jeunes que n'offrent l'école, semblent jouer un rôle plus durable, plus profond, et plus efficace que l'école. Elles comblent le travail de socialisation de cette dernière.

4.4 L'ECOLE ARMENIENNE A ALEP

4.4.1 LE CONTEXTE SYRIEN

La République arabe syrienne est située au Moyen-Orient, entre la Turquie, l'Irak, la Jordanie et le Liban, avec une courte frontière avec le plateau du Golan annexé par Israël. A dix-huit fois la surface du Liban et plus de cinq fois sa population, qui en a fait partie jusqu'au moment de l'accord Sykes-Picot en 1916 et la division des territoires entre les autorités anglaises et françaises, la Syrie a toujours eu des relations très proches et exceptionnellement compliquées avec son petit voisin. Dernièrement, la guerre civile qui fait rage actuellement en Syrie a déstabilisé les équilibres politiques déjà très tendus au Liban, et a produit une masse de réfugiés que le petit pays ne peut pas absorber. L'économie syrienne est largement dépendante du commerce international, qui a évidemment beaucoup souffert pendant les années de la crise. Du fait de la dégradation constante de la situation politique en Syrie depuis le début de cette recherche, nous n'avons pas pu faire d'observations directes sur le terrain en Syrie, et donc les témoignages ont été receuillispar les interviews avec des Syriens arméniens à Beyrouth, et nous nous appuyons largement sur le travail de Migliorino (2006, 2008) sur les Arméniens en Syrie pour notre compréhension du contexte. À cause du caractère confessionnel et immédiat de ce conflit, nous avons évité dans les entretiens les questions approfondies sur les discours interethniques et les expériences récentes en Syrie, leur pertinence étant dans tous les cas minime.

Contrairement au Liban, il y eu une résistance considérable au pouvoir français et surtout à la dominance culturelle française en Syrie. Après l'indépendance, plusieurs gouvernements ont été formés et déplacés, mais chacun d'un caractère plus ou moins arabiste. Le président actuel a succédé à son père, qui a été soutenu par les minorités religieuses, dont les Arméniens en général. Le président a de grands pouvoirs politiques et légaux selon la constitution syrienne, mais ces pouvoirs réels sont encore plus larges grâce au fameux appareil de sécurité syrien, connu dans toute la région depuis les années 1980 comme vraisemblablement omniprésent et omnipuissant. Le discours de l'identité nationale valorise les identités ethniques et religieuses, mais celles-ci sont restreintes aux domaines privés de la vie et ne jouent aucun rôle public ou officiel.

> « *The extent to which the regime has been successful in creating an overarching Arab-Syrian identity may be the object of debate. Surely, a gap between public discourse and social reality continues to be clearly perceivable in today's Syria : Syrians are generally*

well aware of the diverse ethnic, cultural, and religious make-up of their towns and villages, and of the role that ethnicity plays in Syrian politics, but so they are about the regime-imposed red lines concerning discussion on the issue in public spaces. Both the regime and the society at large appear to be aware of the gap, and often find it convenient to resort to a neutral and still not untrue formula : "kulna suriyyin", "we are all Syrians". » (Migliorino, 2006 : 4)

Selon Migliorino (2006), les représentants politiques arméniens dans l'État syrien ne jouent pas seulement un rôle symbolique. Le gouvernement choisit, en effet, ces représentants, mais les utilise comme un lien avec une communauté largement indépendante, dans les limites imposées à toutes les minorités. Les élections ne sont pas entièrement libres, mais les représentants approuvés ne sont pas loin de la communauté et ses acteurs principaux non plus.

La langue arabe est la seule langue officielle et véhiculaire dans la majorité du pays, et la langue principale de la scolarisation sous toute forme. Le programme national s'applique à toutes les écoles privées autant que publiques, et ne permet d'enseigner aucune des matières académiques principales dans une langue autre que l'arabe. L'anglais et parfois le français et le russe sont enseignés comme langues étrangères, mais ne sont pas du tout visibles dans la vie publique quotidienne. Le mélange de langues n'est pas non plus courant dans la société générale, alors que l'anglais vit actuellement un certain regain dans les médias interactifs. Le pays est environ 90% musulman et 10% chrétien, les Arméniens ne représentant qu'environ 1% de la population (CIA, 2015).

Comme au Liban, les écoles arméniennes ont été établies au titre d'écoles communautaires, protégées par le système légal depuis le Mandat français.

« *The text of the Mandate and the legislation produced by the French authorities encouraged the development of public instruction and required the study of French, but also carefully protected the traditional autonomy of the communities in maintaining their specific educational systems. For the Armenians, this context meant that the community was considerably free in organizing and running an Armenian system of schools, including the opening of new institutions and – crucially – in preparing the curricula. In*

the Armenian refugee camps and quarters, individual school boards or the educational bodies of the Armenian Churches were able to prepare and adopt in full autonomy the programs for the Armenian pupils. The effort for the establishment of schools for the refugees was particularly remarkable and successful: by the early 1930s, Armenian schools were present in virtually all cities and villages that had a sizeable Armenian presence. » (Migliorino, 2006 : 13)

Depuis 1950, le gouvernement a beaucoup investi dans l'éducation publique syrienne dans le but de promouvoir l'unité nationale et de prévenir des scissions dangereuses dans l'identité arabe qui s'avançait. L'éducation primaire a été dictée par le gouvernement sous forme d'un programme national que les écoles arméniennes doivent également suivre. La montée du Ba'athisme et de l'arabisme pendant les années 1960 a apporté ce que Migliorino appelle une « crise dramatique » pour l'éducation arménienne, quand la présence des éléments sociaux « non-arabes » est devenue un objet de méfiance. Après la guerre avec Israël en 1967, une grande mobilisation a eu lieu pour repousser toute influence non-arabe, et un grand nombre d'écoles privées ont été saisies par le gouvernement, même si quelques-unes ont été regagnées par des négociations difficiles. Beaucoup des écoles ont dû laisser tomber leurs noms arméniens pour les remplacer avec des noms arabes, et le droit d'enseigner les cours d'arménologie a été limité encore, les cours d'histoire arménienne étant interdits. Finalement, les cours étant permis « à côté » du programme national, cela constitue un modèle très proche de celui des écoles arméniennes libanaises, sauf que ces dernières l'ont adopté volontairement.

A ce moment, des inspecteurs ont aussi été assignés à chaque école de la part du gouvernement pour vérifier la conformité aux règles de l'éducation nationale. En revanche, la bonne relation entre les Arméniens en général et le gouvernement fait que l'implémentation des politiques assez sévères est souvent moins stricte qu'attendu. Les inspecteurs/co-directeurs d'école choisis par le gouvernement sont souvent des personnes qui ont tendance à ne pas se mêler des affaires de la communauté plus qu'ils n'y sont obligés, et l'interprétation des heures pendant lesquelles il est permis d'enseigner la langue et l'histoire arménienne a été assouplie, pour que souvent les heures de musique, de religion soient souvent utilisées à ces fins linguistiques et culturelles. Les co-directeurs d'école jouent souvent un rôle plutôt formel, et le discours avancé par les écoles, dans

les symboles, les performances, et les discussions d'identité, selon Migliorino (2006), est celui d'une identité entièrement syrienne, et aussi arménienne. Ce même type de discours doit aussi être adopté par les associations arméniennes, pour éviter des apparences de séparatisme. Les partis politiques, et même leurs branches comme les scouts, sont aussi limités pour les mêmes raisons, et donc ne jouent pas le rôle structurant dans la société comme elles le font au Liban. C'est donc les associations finalement qui peuvent jouer le rôle « d'îlot d'arménité » qui est joué par les écoles au Liban et, dans une moindre mesure, en France. Comme en Jordanie, c'est là où la socialisation arménienne peut se passer dans la plus grande liberté et à travers les domaines de la vie.

Selon Migliorino (2008 : 119), pendant l'année scolaire 1960-1961, les écoles primaires arméniennes offraient entre 8 et 12 heures par semaine de langue arabe, entre 0 et 3 heures de langue anglaise, et entre 7 et 9 heures par semaine de langue arménienne. Elles y ajoutaient les mathématiques, les sciences sociales et la science générale, enseignées en arabe (entre 4 et 13 heures toutes ensembles), et les mathématiques, les sciences, et la religion enseignées en arménien (entre 3 et 6 heures). La langue d'enseignement n'étant pas précisée pour les cours de musique, d'arts, d'artisanat, et de sport, on peut comprendre que la langue dominante était l'arménien dans ces cours, tant que l'enseignant était arménophone. Même si la langue arabe a toujours été le cours auquel on dédiait le plus d'heures, les changements subséquents ont élargi l'écart en limitant l'arménien davantage.

Tous les participants à cette étude sont venus au Liban de la ville d'Alep, la deuxième ville de la Syrie. Les Arméniens ont une présence historique à Alep qui date de bien avant le génocide, même si la majorité de la population descend des réfugiés issus de cet évènement. Nous reconnaissons les stratégies d'établissement d'une communauté cohésive employées par ces réfugiés, qui ressemblent aux pratiques au Liban et en Jordanie.

> « *From the very first days of their new condition of refugees, the Armenians worked hard to reconstruct and keep alive an Armenian world in exile. In the span of a few years this new Armenian world began to emerge and take shape in the refugee camps or in purpose-built Armenian residential quarters. A new Armenian social fabric made of families, of re-established marital practices, of neighbourhoods and economic networks was gradually formed ; a new system of Armenian institutions (including churches, schools,*

charities, cultural associations, and so on) also appeared, catering for the material and spiritual needs of the community. Ever since, throughout the nine decades after the genocide, the Armenian determination to maintain a distinct communal cultural identity has remained one of the key defining traits of their presence in Syria, almost a communal 'mission'. » (Migliorino, 2006 : 8)

Comme au Liban, la communauté de réfugiés s'est organisée autour des associations et de nouvelles institutions. En 1939, il y a avait 38 écoles arméniennes en Syrie, et en 1958 il y en avait 68 (Migliorino, 2008 : 71). Au milieu des années 1990, il y avait 27 écoles avec 11 000 élèves. Pendant les années 1960, la population arménienne en Syrie était d'environ 150 000, mais dans les années 1990, le chiffre est descendu jusqu'à 115 000 et jusqu'à 80 000 en 2005. On estime qu'en 2012, il n'y avait plus que 18 écoles avec 8 000 élèves, et la population totale n'était que d'environ 57 000 (Armenian Prelacy of Aleppo, 2012 [cité dans Payaslian, 2007]). Il y a des Arméniens aisés, mais la plupart se classe dans la classe moyenne, et la majorité travaille dans le secteur privé. Payaslian (2007) affirme que le travail dans le privé joue un rôle important dans la préservation de la cohésion sociale parce qu'il y a des tendances à préférer le commerce et le travail avec d'autres Arméniens (ce que l'auteur appelle le « népotisme ethnique »), ce qui renforcent et valorisent les liens communautaires. Cela a un effet stabilisant sur l'identification à la communauté, car on en tire des bénéfices matériels aussi. Pour Payaslian, le secteur privé soutient la solidarité, mais cet auteur ne prend pas en compte d'autres facteurs, comme la densité de résidences arméniennes, et les divisions sociales et géographiques confessionnelles.

4.4.2 Construction discursive des ecoles armeniennes

La construction discursive de l'école arménienne comme un choix « automatique » pour les Arméniens, comme un élément obligatoire de l'appartenance identitaire, s'est révélé plus pertinent encore dans les interviews avec les participants d'Alep qu'au Liban. Il semble que les normes sociales dans les quartiers arméniens habités par ces participants à Alep ne permettent pas de considération des écoles non-arméniennes sur une grande échelle. Le lien essentialiste entre l'institution scolaire et l'identité ethnolinguistique ne semble pas avoir été remis en question dans leur milieu, et donc moins justifié dans les discours en même temps. La confiance dans la qualité des écoles arméniennes a été renforcée par un certain nombre d'inscriptions des non-Arméniens-

exclusivement des Chrétiens, pourtant- mais la langue arménienne est restée le domaine de ses héritiers.

s1) SSE8 : Un Arménien va dans une école arménienne. (Tous les participants se mettent à rire)
[…] SSE9 : On apprenait l'arménien, mais juste l'histoire des Arméniens, ce n'est pas, c'était interdit dans notre école. […] On avait des conférences et des cours de religion.
SSE8 : Oui, en langue arménienne.
[…] SSE10 : [Mon école] était, *inchbes usem*[60], c'est-à-dire publique, *azkaine*[61]. Mais la plupart étaient des écoles nationales (privées) arméniennes.
[…] Il y a des cours additionnels pour l'arménien..
[…] Mm, on fait un peu d'histoire arménienne, mais pas tout le cours est pour les Arméniens.
SSE8 : En plus on a 8 heures de cours, là-bas on en avait 7 heures.
[…] non. [Ils ne surveillaient pas dans quelle langue nous parlions.] Étant donné qu'on était dans une école arménienne. […] Mais il n'y a pas de liberté là-bas comme ici, les gens font comme ils veulent, non. Il y a des limites.
SSE10 : Il n'y avait pas de raison [pour que les Arabes viennent dans cette école-là].
SSE9 : Mais d'abord, peut-être, parce qu'elle est privée enfin.
SSE8, SSE10 : Oui.
SSE8 : Au fait, ils payaient plus d'argent pour y rentrer. Oui ils payaient plus,
[…] oui et le directeur n'acceptait pas du tout que quelqu'un soit [faible].
SSE10 : Et s'il y avait quelqu'un qui veut rentrer dans l'école, on lui demandait son carnet précédant, le carnet pour voir les notes s'ils sont assez bien pour rentrer dans l'école.
SSE8 : Ça veut dire que, sur 100, l'étudiant devait avoir au moins 80, ou plus.
[…] SSE9 : Oui et ils étaient très contents de l'école.
SSE8 : Mais pendant les cours d'arménien, ils descendaient dans la cours.
SSE9 : Oui ils n'aimaient pas apprendre l'arménien.
SSE8 : Ils descendaient dans la cours.
SSE10 : Ils n'assistaient pas aux cours d'arménien.
SSE9 : Ils descendaient parce qu'ils n'y comprenaient rien. Mais nos amis arabes qui comprenaient l'arménien restaient en classe apprendre avec nous…
[…] SSE8 : Peut-être parce que c'était proche de la maison, ou j'ne,
SSE9 : [Mes parents] n'avaient pas de raison spécifique. L'école est belle, et au début je me rappelle que ma mère voulait me mettre à [nom d'une école arménienne]. À l'époque, là-bas. Mais après quelqu'un leur a dit mettez-la dans notre école [nom d'une école arménienne] et depuis mon enfance, jusqu'en brevet, j'étais là-bas. Et je suis très heureuse, parce que c'est la meilleure école en Syrie.

[60] Arménien = comment dire ?
[61] Arménien = nationale arménienne

[…] SSE8 : Il y avait des profs et des directeurs arméniens et arabes aussi.
SSE9 : Oui.
SSE10 : Et la directrice aussi arménienne et arabe.
[…] SSE10 : Maintenant après les examens secondaires, le prof qui était arabe et musulman est devenu directeur.
SSE9 : Et il peut être n'importe quel Arabe, et pas nécessairement chrétien, il peut être aussi musulman.
SSE8 : De la part du ministère.[62]

La qualité relative des écoles arméniennes semble aussi moins remise en question. Les écoles sont construites comme méritant leur statut privé, même si elles ne sont pas les écoles privées les plus chères ou les plus exclusives. Certaines acceptent exclusivement des élèves considérés comme arméniens, mais d'autres attirent aussi des élèves arabes chrétiens. Toutes les écoles sont

62 SSE8 : armani raḥ yruḥ ʕa madrase armaniye. (Tous les participants se mettent à rire)
[…] SSE9 : kenna naxud armani bas tarīx el arman eh, ma yaʕni, mamnuʕ kānit bi madrasetna. […] kan fī muḥadara ḥoṣaṣ dīniye.
SSE8 : eh. bil armani.
[…] SSE10:[madrastī] kan, inchbes usem, rasmī yaʕni, azkaine. bas el aktar armani yaʕni.
[…] fī ḥoṣaṣ ziyāde lil armani.
[…] mm, naʕmel šway [tarīx armani] bas miš ʔennu ḥoṣa kellu bas lil arman. yaʕni.
SSE8: plus henne kamān kel el usbuʕ thamān ḥoṣaṣ hunīke 7 ḥoṣaṣ.
[…] laʔ [mā kānu yrāqbu ʕal luġa yalli neḥkī]. ʕala ʔasās ʔenna bi madrase armaniye yaʕni.
[…] bas miš ʔennu masalan mithel hun ʔennu fī el ḥurriye ū fī yaʕmelu kel ma bed^{h}un laʔ. ʔennu *with the limit*, miš hal ʔed.
SSE10: mā kān fī sabab [la yeju el ʕarab ʕala hay el madrase].
SSE9: bil ʔawal ʔennu, yimkin, xāṣ yaʔni.
SSE8, SSE10: eh.
SSE8: ū ʕala fikra kānu byidfaʕu zyade ta yedexlu. eh kānu byidfaʕu zyade,
[...] eh.ū mā kān el mudīr byeʔbal ʔennu ḥada yikun [ḍaʕīf] ʔabadan.
SSE10: mm kānu, iza ḥada baddu ysejjel bil madrase biṭlubu ʔennu jilet. el jilet el carnet, min šān yšūfu ʕalamātu iza kwaysīn ta yedxul ʕal madrase.
SSE8: yaʕni *at least* ʔennu, *over 100* kān lāzim yjīb ʔennu had 80 ū foʔ.
[…] SSE9: eh ū kānu mabsūṭīn min el madrase ktīr.
SSE8: bas waʔt el eh ḥoṣaṣ el arman kānu byenzalu la taḥat.
SSE9: eh mā bḥeb yaʕmelu el armani.
SSE8: kānu yenzalu la taḥat.
SSE10: el ḥoṣaṣ el armani mā kān yaʕmelu.
SSE9: laʔennu mā byifhemu, fa kānu byenzalu. bas fī kān rifʔātna el ʕarab yalli byifhamu armani kānu yfaḍlu yedrusu, maʕna ū kenna neʔʕud bi ṣaff…
[…]SSE8: yimkin laʔennu ʔarīb ʕal bait ow, mā,
SSE9: [ahlī] mā kānu ʕendun sabab muʕayan yaʕni. ʔennu madrase ḥelo, ū ʔawwal šī betzakkar ʔennu ʔemme kānit bid^{h}a itḥatnī [name of Armenian school]. bi waʔt^{h}un hunīk. baʕdān ḥada ʔall^{h}un taʕu ḥuttu bi madrasetna [name of Armenian school] aḥla ū min tufūltī la hallaʔ yaʕni lil tāsiʕ kent hunīk. ū ktīr mabsūṭa yaʕni. afḍal madrase bi šām.
[…] SSE8: kān fī mudārris kān fī mudīr arman ū mudīr ʕarabe kamān.
SSE9: eh.
SSE10: bas mudīra kaman. armaniye ū aʕarbiye.
[…] SSE10: hallaʔ baʕd el imtaḥān el thanawī ija el mudīr yalli kān ʕen^{d}na kan ustāz, ū...ʕarabe, Islam[62].
SSE9: ū mumkin ykun ay waḥad ʕarabe, miš ḍarūre ykun masīḥī mumkin ykun Islam kamān.
SSE8: min el wizāra.

sélectives, et donc il y a des élèves arméniens qui sont renvoyés des écoles arméniennes à cause de mauvaises performances académiques. Pour des élèves éventuels qui ne sont pas arménophones, apparemment aucune remédiation linguistique n'est offerte par les écoles. La langue, et dans certains cas l'école est encadrée, reste dans le discours dans un lien essentialiste avec l'identité, définie par « le sang ».

s2) SSE1 : Les écoles arméniennes par rapport aux écoles publiques. En tant que,
SSE5 : On maintenait notre langue. C'est le plus important. Pourquoi les Arméniens choisissent des écoles arméniennes, pour préserver leur langue. C'est le plus important.
SSE1 : Nos écoles sont mieux et plus belles, plus développées [que les écoles non-arméniennes]. Ils prennent en considération le nombre d'élèves, la propreté [oui]
SSE5 : [La propreté.]
SSE1 : Le niveau des profs est meilleur que celui des profs des écoles publiques.
SSE5 : Ils prenaient soin des élèves.
SSE1 : Et puis les écoles publiques sont gratuites tandis que les écoles arméniennes sont payantes.
[…] SSE6 : La différence est dans le niveau. On a vu par exemple dans les classes jardins, ils ne donnent pas trop d'anglais. Mais ici si. Maintenant ma fille a 5 ans et elle parle bien l'anglais. Elle connait plein de mots car ils donnent beaucoup de vocabulaire anglais, bien que je connais beaucoup de mots en anglais, mais elle aussi elle connait plein de mots, quand elle veut parler en Arménien et demander quelque chose à sa mère, elle utilise aussi des mots en anglais. A l'école, on dit parlez-lui comme ça,
SSE1 : Ce qui est faux, je pense.
[…] SSE6 : Non au contraire à l'école on nous dit de parler à la maison en anglais avec l'arménien pour que- bien... (discussion en arménien)... Par exemple s'ils apprennent un nouveau mot de vocabulaire à l'école, les profs recommandent les parents d'utiliser ce mot à la maison et de construire des phrases en utilisant ce mot. Que ça soit en usage.
[…] SSE1 : Comme ça on n'apprend aucune langue ! (*Yev ais tabrotze azkaine é*![63])
[…] SSE5 : Ici vous mélangez beaucoup les [langues] ! Je veux dire, anglais français et [arabe].
SSE2 : Chez nous à l'association, si on parle avec une langue autre que l'arménien, il faut payer genre une amende. [rire]
SSE5 : [Bien sûr ! Oui !] Normal ! (rire)
SSE3 : Et même en classe on avait une boite. Durant les cours et les cours d'arménien et surtout de religion, si quelqu'un fait gaffe en parlant et introduit '*yalla'* ou '*ʔennu*' [un mot qui passe comme 'nšallah'] des mots simples, on payait de l'argent, mais à la

[63] Arménien = Et cette école est nationale (arménienne) !

fin de l'année on faisait une fête et on achetait quelque chose, pour sentir que c'est pas bien de parler,
SSE2 : Oui à part l'arménien.
SSE5 : L'arménien en Syrie est correcte. Ici c'est différent, ça veut dire pas l'arménien standard.
SSE2 : Pas le dialecte, mais il se peut qu'un mot ne soit pas arménien, mais ils ont inventé un mot arménien eux-mêmes
SSE5 : [Et ça peut être faux] ils utilisent des mots qu'il ne faut pas utiliser. Beaucoup comme ça.
SSE2 : Oui comme des fautes de grammaire. [Faux]
SSE4 : [Ce qu'ils utilisent] est faux.
[…] SSE7 : Et eux ce que j'ai remarqué, comment dire, il y a beaucoup d'Arméniens qui ne parlent pas arménien.
SSE1 : Dans leur entourage.
SSE7 : Dans leur entourage. Par exemple maintenant au boulot, un Arménien vient et parle en arabe même avec les Arméniens. Et puis on découvre qu'il s'appelle Hagop ou Kevork [clique de langue] cet homme parle arabe comme s'il était arabe lui-même et non Arménien. Tu sais bien que tu viens chez un Arménien ! Pourquoi ne parles tu pas en arménien !
SSE4 : Si quelqu'un ne sent pas qu'on est des Arméniens, on parle en arménien pour qu'il comprenne qu'on est des Arméniens !
SSE3 : Bien qu'ici au Liban, il y a plus de liberté pour les Arméniens, non-
SSE1 : [Mais ils ne l'utilisent pas]
SSE3 : Mais ils ne l'utilisent pas, malheureusement.
SSE4 : C'est comme ça les écoles. Nos écoles sont différentes, ils préservent la langue beaucoup plus, la langue arménienne et pas une autre.
SSE3 : L'Arménien aussi parle en Arabe. L'Arménien à Damas aussi parle en arabe.
[…] SSE5 : Même dans les associations ils parlent en arabe.
SSE3 : Ils ne sont pas forts en arménien, les Arméniens qui vivent à Damas. Leur langue est faible.
SSE5 : Ils n'y a pas d'écoles.
SSE7 : La raison principale, c'est le manque d'Arméniens. [Le manque d'Arméniens] à Damas.
SSE3 : [Ils sont peu.]
SSE7 : Pas comme à Alep. À Damas les Arméniens sont beaucoup moins. Les Arméniens. Arabe. Ils sont obligés à parler en arabe.
SSE5 : Peut-être qu'ils n'ont pas d'écoles ?
SSE1 : [Ils ont des écoles et ils apprennent dans des écoles, mais seulement à la maison,]
SSE5 : [Mais trop peu] Les écoles, les associations, les églises et les associations. À Alep sont plus nombreux.

SSE7 : Mais maintenant il y en a plus, leurs voisins qui vivent avec eux sont tous des Arabes, donc obligatoirement ils vont parler en Arabe. Par exemple, il y a une famille arménienne dans cette région, il y a une famille arménienne à Bourj Hammoud, il y a une famille arménienne, comme ça à Damas. Pas comme à Alep. À Alep, toute une région… est arménienne. Vous devez leur parler en arménien.
SSE7 : À Damas il n'y a pas ça. Une différence dans le maintien de l'identité.
SSE1: Non. Non. Mais à propos de la langue, les Arméniens d'Alep la connaissent plus que les Arméniens de Damas. Et il y a des gens,
SSE5 : Tu veux dire ils s'en occupent plus ?
SSE1 : À Alep, ils s'en occupent beaucoup plus. Plus. Plus forte. Plus qu'à Damas.[64]

64 SSE1: el madāres el armaniye bi nisbe lil madāres el ḥukūmiye kānit mumtāze. ke,
SSE5: kenna menḥāfiz ʕala luġetna. aham šī. yaʕni layš arman byextāru el madāres el armaniye hiyi ʕašān yḥāfzu ʕala luġat^{h}un yaʕni. aham šī.
SSE1: madāresna ajmal ū aḥsan, tejhīzāt ū yaʕni mutaṭawar aktar. byaxdu bi ʕayn el iʕtibār ʕadad el ṭulāb el nazāfe [eh]
SSE5: [al nazāfe.]
SSE1: el mudarrisīn yaʕni mustawahun aʕla min el madāres el ḥukūmiye
SSE5: el ihtimam bil ṭālib.
SSE1: baʕdān el madāras el ḥukūmiye majāniye baynun el madāres el armaniye, *you have to pay.*
[…] SSE6: aktar šī el mustawa. šefna hunīk masalan bil ḥaḍāne mā kān fī inglīzi mā kānu byaʕtū masalan, inglīzi ktīr.bas hun eh. hallaʔ bintī ʕam bteḥkī baʕd^{h}a, ʕomr^{h}a 5 snīn, bteḥkī inglīzi yaʕni mitil el ʕādi yaʕni. hiyi ḥāfza, yaʕni, xaṣatan ʕam byaʕtū kalimāt ktīre bil inglīzi yaʕni bejūz ana manne samʕanu kamān.hiyi ʕam btestaʕmel kalimāt inglīzi ktīr, bid^{h}a tiḥkī bil armani bid^{h}a tiṭlub šī min ʔim^{h}a, ʕam bistaʕmel inglīzi. bil madrase byeḥkū istaʕmelu iḥku haik,
SSE1: *Which is wrong, I think.*
[…]SSE6: laʔ bil ʕaks bil madares byeḥku ḥku bil bait inglīzi maʕ el armani ʕašan- (discussion en arménien) kan masalan hallaʔ axadu hay el kilme, hay el kilme hay axadu el yom bil madāres ū, bewaṣu el ahāli ʔennu staʕmlu, xalī^{h}a ^{i}trakeb jemle bi haid el šī. xalīha tistaʕmel
[...] SSE1: ME HIYI HAIK MA BTITʕALLAM WALA LUġA! yev ais tabrotze azkaine é!
[…] SSE5: hun ktīr bitxaltu [luġat]! yaʕni *English French* ū [ʕarabi].
SSE3: yaʕni ʕen^{d}na bil nādi ʔennu iza ḥakayna kilme ġayr el armani badna nidfaʕ ġarame ū kaza [rires]
SSE5: [ṭabʕan! eh!] ʕadī! [rires]
SSE3: ū ḥatta bi ṣaff masalan kenna mnaʕmel sudu ʔ. xilāl el daras aū bil ḥiṣa el armaniye aū el diāne xāṣa, waḥad ġelit ū hua ʕam byḥke daxal masalan yalla aū ʔennu [kilme binʔālet yaʕni nšallah haik] kalimāt baṣīta jiddan kenna mnidfaʕ maṣarī, bas bi niḥayat el sine kenna naʕmel ḥafle kenna menjīb šī, la yḥisu ʔennu ma lāzem yiḥku,
SSE3: eh. ġayr armani.
SSE5: el armani yalli bi suriya, aṣ-ṣaḥ. hun byxtelef yaʕni miš el armani ele, fuṣḥa.
SSE3: miš el lahje, bekun miš kilme armaniye bekun henne ʕamelīn kilme armaniye min ʕandun [yaʕni]
SSE5: [bekun ġalaṭ yaʕni] byestʕmlu kalimāt mā lāzem tistaʕmlī^{h}a. ktīr heke.
SSE3: eh ka qawaʕid ġalaṭ yaʕni. [ġalaṭ]
SSE4 : [ele ʕam byistʕamlu] ġalaṭ.
[…]SSE7: ū henne yaʕni šu ^{i}ntabahet, ʔennu fī ktīr arman, mā ʕam byeḥku armani bi,
SSE1: bi muḥaytu.
SSE7: bi muḥaytu. masalan hallaʔ bi šeġel, byije waḥad armani, baʕrefu ʔennu armani bas, maʕ el arman ḥatta byiḥkī ʕarabi! ʔella neḥna masalan bil axīr mnaʕref ʔennu ʔismu Hagop aū Kevork [clique de langue] ʕam menʔūl haida el zeleme ʕam byeḥkī ʕarabi kaʔennu hua ʕarabi yaʕni, miš armani. ṭab, btaʕref ʔennak jay la ʕand armani! lay mā bteḥkī armani!
SSE4: iza ija ḥada mā yḥiss ʔennu neḥna arman, yaʕni, badna neḥkī šī te yefham ʔennu neḥna arman.
SSE3: maʕ ʔennu henne bi Libnān, fī ḥuriye aktar lil arman, miš-
SSE1: [bas mā byestaʕemlu]
SSE3: bas mā byestaʕemlu. lil ʔasef yaʕni.
SSE4: haik el madāres. madāresna ġayr, beḥāfzu bil luġa aktar, ʔennu, el luġa el armaniye miš ġayr luġa.
SSE3: el armani kamān byeḥkī ʕarabi. el armani bi šam byeḥkī ʕarabi.
[…] SSE5: ḥatta bil nawādi byeḥku ʕarabi.
SSE3: *They are not strong in Armenian, Armenians who live in Damascus. Their Armenian is very weak.*
SSE5: mā fī madāres.

Quant aux langues apprises dans ces écoles, il a été souvent dit que les Arméniens d'Alep parlent « mieux » l'arménien que les locuteurs de Beyrouth, mais ils souffrent comme tous les Syriens de faiblesses énormes en anglais et en français, ce qui les empêchent de suivre les cours dans les écoles libanaises, hors l'arménologie. De nombreuses interrogations de cette qualification de « mieux parler » n'ont donné que très peu de commentaires sur la grammaire, et rien sur les autres attributs de la langue. Il semble plutôt que la différence dominante entre les tendances des locuteurs d'Alep et ceux de Beyrouth est la tendance chez les locuteurs de Beyrouth à mélanger des éléments d'autres langues. Il est clair que les compétences en arabe sont beaucoup plus hautes que chez les élèves à Beyrouth, car les Arméniens d'Alep sont obligés de faire toutes leurs études et tous leurs examens en langue arabe, et de l'utiliser exclusivement dans les interactions sociales avec les non-Arméniens.

Il semble que l'expérience des Syriens est à la fois plus nettement définie par les divisions religieuses, et moins marquée par les problèmes de discriminations qu'ont vécues quelques Arméniens pendant la guerre civile libanaise. Bien sûr, l'impact de la guerre civile actuelle en Syrie n'est pas encore connu. Même les quartiers habités semblent avoir été définis par la ligne Musulmans/Chrétiens, mais en même temps les discours manquent de justification ou de réflexion à propos de la relation entre l'identité arménienne et la société. La compétition entre l'identité ethnique et l'appartenance à l'État centraliste ne semble pas saillant, alors que la Syrie est le seul cas étudié où on trouve des prohibitions sur les expressions culturelles et la langue arménienne. Un manque de démocratie et de liberté est bien noté, sans qu'une division entre « Syrien » et « Arménien » soit construite.

SSE7: el sebab el raʔīsī ʔillit ʔillit el arman. [ʔillit el arman] bi šam.
SSE3: [*They are few.]*
SSE7: miš mitil ḥalab. šam eʔel, eʔel bi ktīr. el arman. ʕarab. majbūrīn yeḥku ʕarabi.
SSE5: mā ʕendun madāras yimkin?
SSE1: [ʕandʰun madāres ū byetʕalamu bil madāras bas bil bait,]
SSE5: [bas ʔelīl] el madāres ū el jamʕyāt ū kanayʔis ū nawādi. bi ḥalab aktar.
SSE7: bas ʔennu hallaʔ fī aktar, jar, el jar yalli beskun maʕun bil bait kellu ʕarab, ijbāri beddu yeḥkī ʕarabi. masalan fī ʕaile armaniye bi hay el mantaʔa, fī ʕaile armaniye bi burj ḥammūd, fī ʕaile armaniye bi, haik bi šam. miš mitil ḥalab. ḥalab kel el ḥāra...arman baddak tiḥkī maʕun armani.
SSE7: bi šam mā fī haid el šī. difference in identity maintenance.
SSE1: laʔ. laʔ. bas bi nisba lil luġa, arman ḥalab ḥafzīn aktar min el šam. ū fī nās,
SSE5: ka intimaʔ yaʕni?
SSE1: ka intimaʔ bitḥissī bi ḥalab aktar. aktar. ʔawiye aktar.aktar min el šam.

Tous les participants sont d'accord que les moyens d'enseignement employés dans les écoles arméniennes à Alep sont de caractère traditionnel et centré sur l'enseignant.

s3) SSE1 : La chose la plus importante en Syrie c'est d'avoir de bonnes notes pour rentrer à l'[université.]
SSE5 : [À l'université.]
SSE1 : Les classes secondaires et les examens officiels. Seulement pour avoir de bonnes notes et,
SSE5 : Que tu comprennes ou tu comprennes pas
SSE1 : Ce n'est pas nécessaire.
SSE5 : Ce n'est pas nécessaire.
SSE7 : Mais comme niveau, le niveau des écoles ici est plus élevé.
A : Plus fort que celles de la Syrie, de quel côté ?
SSE7 : [Surtout les écoles privées]
SSE1 : [En langue] anglaise.
SSE1 : [La] langue anglaise.
A : La langue anglaise. Et d'autres matières, y'a-t-il une différence ?
SSE1 : Non, c'est la même chose, mais là-bas c'est en arabe et ici c'est en anglais ou en français. Là-bas tout le programme scolaire est en arabe.
SSE4 : Et les certificats sont plus nombreux [peut-être].
SSE2 : Même que les certificats ici sont plus reconnus que [les certificats de la Syrie.]
SSE5 : [Même que la manière] dont ils posent les questions ici, il y a beaucoup de questions qui viennent hors des livres. Chez nous (rire) en Syrie, à Alep, si les questions viennent de hors des livres, le lendemain [les parents] viennent à l'école se plaindre, pourquoi. Plutôt de la mémorisation.[65]

65 SSE1: Aham eše in suriya ʔennak ⁱtjameʕ ʕalamāt la ḥatta tidxulī ʕal [jemʕa.]
SSE5 : [ʕal jemʕa.]
SSE1: [bas.] yaʕni taʕlīm sanawe taqdīm. Bas la ḥatta itjībī ʕalāmāt ū,
SSE5: fhimtīʰa aū mā fhimtīʰa
SSE1: miš ḍarūrī.
SSE5: miš ḍarūrī.
SSE7: bas ka mustawa ka mustawa, el madāras hun, mustawa aʕla.
A: aʕla min suriya. min ay naḥye?
SSE7: [xaṣatan el madāres el xāṣa]
SSE1: [min naḥyet el luġa] el inglīziye.
SSE1: [al] luġa el inglīziye.
A: el luġa el inglīziye. ū ġayr madāt fī fareʔ yaʕni?
SSE1 : eh laʔ nafs eš-šī, bas hunīk bil ʕarabe hun bil inglīzi aū bi fransi. kel el manhaj ʕarabi hunīk.
SSE4 : ū el šhādāt aktar [yimkin]
SSE2 : ḥatta el šhādāt muʕtaraf aktar hun min [šhādāt suriya.]
SSE5 : [ḥatta ṭarīʔat al] ʔasʔile bil imtaḥānāt henne, eh, fī ktīr ʔasʔile btījī min barrat el kⁱtāb. ʕenᵈna (rire) bi suriya yaʕni, bi ḥalab, iza, ijat ʔasʔile min barrat el kⁱtāb tāni yom btījī btījī ʕal madraseʔennu layš. ḥfaz aktar.

4.4.3 SYNTHESE

Ce qui est immédiatement clair depuis les données sur les écoles à Alep est le fait que les interdictions et restrictions de liberté ne sont pas du tout des causes suffisantes pour la perte d'une langue, alors que ces données renforcent ce qu'on a vu ailleurs dans les travaux d'autres chercheurs : que le poids démographique et la signifiance de la langue lors de la socialisation communautaire peuvent être suffisants pour son maintien. Au contraire, par rapport à la politique linguistique nationale : les interdictions appliquées à une communauté qui est cohérente et consciente de son statut de minorité (ici, aux plans ethnique et religieux autant que linguistique) semblent pouvoir encourager des comportements conservateurs, comme l'a affirmé Ehala (2011). Dans ses termes, l'ethnicité devient « chaude » à cause de ces défis, et dans le cas des Arméniens, la communauté dispose des ressources et des structures pour se soutenir, sans besoin du support officiel. Dans une certaine mesure, les défis officiels sont bénéfiques, en attirant l'attention sur la vitalité ethnolinguistique, sans lui faire définitivement obstacle. Les lignes de partage entre Musulmans et Chrétiens, entre majorité et minorité, sont activées ainsi, ce qui rend plus difficiles les comportements de *shift* qui passent souvent inaperçus dans des familles au Liban, qui échappent largement à la stigmatisation à cause du discours compétiteur de l'intégration.

A Alep, les écoles sont efficaces en produisant d'anciens élèves qui ont de hautes compétences en arménien, mais ce n'est pas grâce à l'instruction, au moins pas exclusivement. Il est très clair que la transmission linguistique se fait dans les milieux familial et social, et si les habitants du Liban la perçoivent comme plus efficace que chez eux, c'est surtout grâce à des normes plus conservatrices, plus monolingues, plus favorisantes de l'arménien par rapport à d'autres langues dans le profil linguistique des jeunes, dont il n'y a souvent que l'arabe.

4.5 OBSERVATIONS PEDAGOGIQUES COMPARATIVES A TRAVERS LES TERRAINS DE L'ETUDE

Dans cette section, nous présentons les rapports de six séances de cours observés, des cours de langue arménienne, dans deux écoles différentes. Nous espérons mettre en évidence les approches pédagogiques qui ont été témoignées pendant les observations en milieu, pour enrichir deux discussions. Nous avons parlé des aspects de l'école qui influent sur les perceptions de sa « qualité », et parmi eux l'enseignement et la discipline. En même temps, nous avons parlé des compétences en langue arménienne et des attitudes et habitudes par rapport à son usage. Les cours de langue arménienne nous permettent de comprendre la façon dont la langue est enseignée et employée dans les écoles, mais aussi nous montre une tranche de la vie quotidienne dans les écoles, à partir de l'école on peut comprendre l'atmosphère pédagogique générale. A partir des dizaines de journées observées dans les écoles arméniennes au Liban, en Jordanie et en France, nous avons choisi d'exposer des séances de primaire, du premier cycle du secondaire, et du dernier cycle du secondaire dans deux écoles qui peuvent s'appeler des écoles « sœurs ». Elles sont gérées par deux branches de la même organisation internationale arménienne, et donc fondées sur la même philosophie pédagogique et communautaire. Alors que l'école libanaise est peu connue en France, l'école française est connue au Liban, et souvent appelée par le même nom que l'école à Beyrouth. Bien que l'administration française est totalement indépendante, les enseignants viennent dans leur majorité du Liban, et du quartier de Bourj Hammoud pour presque tous. Les deux sont des écoles francophones, et les élèves des deux programmes peuvent passer le baccalauréat français (qui est accepté au Liban au lieu du baccalauréat libanais et notamment ne comprend pas d'examen obligatoire en arabe). Les directeurs des deux écoles ne sont pas facilement comparés, mais ils partagent des affiliations et des expériences du travail dans des institutions communautaires, et ils ont même travaillé ensemble à un moment. Si deux écoles peuvent être comparables alors, ces sont cette école de Beyrouth et l'école de Marseille, distinguées surtout par leur contexte social.

Un paragraphe de Cicurel (2002 : 153) explique de façon très adéquate la place de ces observations et leurs analyses dans l'orientation de la présente étude :

> « On peut considérer qu'au sein des cultures, les pratiques de transmission sont un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs survenant avec la modernité ou le renouvellement de pratiques pédagogiques. Les institutions éducatives sont le vecteur de ces pratiques : observer le déroulement d'une interaction en classe, les

> discours produits, permet d'avoir accès à une partie des pratiques dites de transmission. On entend ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Ainsi des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.), aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres, font partie des pratiques de transmission. Ces manières de faire – mêlant stratégies et tactiques – diffèrent selon les contextes et les personnes. Les usagers peuvent avoir à leur disposition des matériaux identiques (par exemple le contenu d'une méthode) mais inventer des modes de réalisation qui leur sont propres. »

Un résumé des interactions observées pendant chacun des 6 séances de cours est présenté ci-dessous, suivi d'un résumé des méthodes observées. Une méthode adaptée de la méthode de Flanders (1965 : voir section 4.5.1) a été employée pour classer et peser le poids relatif de certains types d'interactions verbales. Deux feuilles d'annotation selon ce système adapté, qui permettent à comparer les deux cours du dernier cycle secondaire en plus de détails, sont disponibles dans l'annexe 7, ainsi qu'une grille d'évaluation remplie à partir des observations faites pendant cette étude.

Codes employés dans le codage des observations

ENSEIGNANT-DIRECT	
Discours de l'enseignant (Lecture)	L
Directives (Giving directions)	D
Affirmation de l'autorité ou critique d'élèves (Criticizing/justifying authority)	A C
	CE
	CR
	CC
	CM
	CO
	CRR
ENSEIGNANT-INDIRECT	
Acceptation de sentiments (Accepts feelings)	F
Louanges/encouragements (Praise/encouragement	P
Acceptation de l'idée propose par l'élève (Accepts/uses pupil idea)	U
Demande de questions (Asks questions)	Q
ELEVE	
Initiation par l'élève (Initiates)	I
Réponse par l'élève (Responds)	R
Registre	RF formel
	RC consultatif
	RI informel
	RFF figé
SILENCE/CONFUSION	S

Rappel des types de corrections prises en compte:

- La correction explicite (CE) : il s'agit de dire directement qu'il y a une erreur dans l'énoncé, et de fournir une version corrigée
- La refonte (CR) : sans commentaire explicite, l'enseignant redit l'énoncé dans une forme correcte
- La demande de clarification (CC) : l'enseignant indique que l'énoncé n'est pas compris
- Les commentaire métalinguistiques (CM) : l'enseignant pose des questions sur la forme employée, ou fournit des informations pertinentes, sans fournir la forme correcte
- L'élicitation (CO) : l'enseignant donne l'opportunité à l'apprenant de traduire un mot ou de répéter un énoncé dans une forme plus correcte, sans en parler
- La répétition (CRR) : l'enseignant répète l'erreur de l'apprenant, en exprimant par des indices paralinguistiques que l'erreur se trouve dans une partie focale de l'énoncé

Séance de cours d'arménien n°1
Niveau d'enseignement 1e secondaire **Année** 2014-2015.4
Lieu Beyrouth
Origine de l'enseignante Iraq, scolarisée en arménien et français
Nombre d'élèves 14
Profil linguistique des élèves Tous première langue - arménien
Agencement de la salle de classe Ranges de pupitres en paires, disposés vers le tableau blanc, bureau de l'enseignant devant, en face des élèves
Sujet de la leçon Une pièce de théâtre par Levon Chanth, écrivain arménien
Contexte ethnoculturel Levon Chanth (1869-1951) a vécu pendant le moment du génocide arménien, il était écrivain, penseur, militant pour les causes arméniennes, homme politique, poète et pédagogue. Il a dirigé et fondé plusieurs écoles et l'association culturelle arménienne «Hamazkaïne ». C'est un des personnages arméniens les plus importants du 20e siècle.
Domaines non-traditionnels[66] ? Non
Objectif performatif Les élèves sont demandés d'analyser le style et le sens de la pièce de théâtre.
Déroulement de la leçon • L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont compris de la scène, ils ne l'ont pas lu, elle exprime sa déception • L'enseignante engage les élèves en posant des questions sur les scènes précédentes, pour rappeler les éléments du texte • L'enseignante explique ce qui se passe dans la scène actuelle • L'enseignante pose des questions à propos des motivations de l'auteur et des personnages • Les élèves lisent des passages de la scène à haute voix • L'enseignante leur donne des directives de lire pour la suite
Aperçu des éléments extralinguistiques L'enseignante est très animée et passionnée de la discussion. Elle se déplace dans la salle de classe souvent pendant la séance, et elle reste toujours debout. Elle s'approche parfois des

[66] La langue est-elle employée hors les domaines traditionnels comme les livres, la littérature, les discussions en classe et les interactions sociales ?

élèves au fond de la salle, elle s'arrête à côté des élèves individus pour leur répondre. Elle fait un grand nombre de gestes en parlant. Les élèves ont évidemment l'habitude de sa façon de parler, ils regardent l'enseignante pendant presque tout le cours, ils rient parfois et ils font parfois des gestes pour démontrer leur réponse à une de ses questions. A plusieurs moments, les élèves se lèvent ou se parlent, apparemment pour échanger des objets ou partager des textes de la pièce de théâtre. Pendant plus ou moins 5 minutes en total, pendant la première moitié du cours, des filles chouchoutent entre elles et rient. L'enseignante fait semblant de ne pas entendre pour la plupart de ce temps, mais aussi déploie d'autres stratégies, comme par exemple de les regarder directement pendant qu'elles parlent, de frapper sur un pupitre en parlant, de dire leur noms suivis d'une petite pause, d'exprimer sa frustration avec les seuls moments de silence du cours après avoir noté leur comportement, de leur reprocher directement devant la classe d'une voix grave et sérieuse, et finalement d'élever sa voix – il semble de se mettre en colère - et leur reprocher pendant plus une minute entière avant de continuer son discours.

Emploi de l'arménien

L'arménien est employé exclusivement par l'enseignante et par tous les élèves tout au long du cours, avant le cours et après le cours. Aucun élève ne démontre de la difficulté à s'exprimer en arménien, bien que parfois ils hésitent pendant la formulation de leurs idées, mais tous les élèves ont de la difficulté à trouver un mot au registre formel, synonyme d'un mot qu'ils connaissent au registre informel et en français. (C'est le mot « personnage » pour lequel ils disent tous « personne ».) Lors de la présentation de l'observatrice, l'enseignante emploie le mot « sociolinguistique » une fois en arménien, prononcé lentement, et puis deux fois en français, prononcé plus vite, et puis encore deux fois plus lentement en arménien. Cela semble indiquer qu'elle anticipe que les élèves comprennent le mot en français et pas en arménien, qui a été le cas partout dans l'école quant aux mots « recherche », « linguistique » et « observation » quand l'observatrice a été présentée aux élèves. (Le mot « doctorat » est déjà toujours employé sous forme d'emprunt du français en arménien parlé, même par les Arméniens scolarisés en anglais.) Plus tard pendant la séance, l'enseignante fait référence à la littérature française (un cours qu'elle enseigne aussi) et répète une phrase en arménien lentement pour souligner que c'est une traduction directe du français, sans énoncer le français.

Registres de parole attestés

L'enseignante parle au registre informel pendant ces interactions avec les élèves avant et après le cours, au registre formel pendant qu'elle pose des questions et discute de l'analyse du texte, et au registre consultatif en donnant des instructions. Les élèves se parlent au registre informel et parlent avec l'enseignante surtout au registre formel (c'est-à-dire qu'ils donnent plus ou moins les mêmes types de réponses qu'on donnerait à l'écrit). Le texte est écrit dans un arménien moderne mais standard.

Types de corrections

Les deux types de corrections les plus souvent faites par l'enseignante sont la correction explicite (CE), qui consiste à dire explicitement « non » à la réponse donnée à une question (ce qui est la forme principale de parole par les élèves dans cette séance), suivi ou non de la réponse correcte, et la correction avec opportunité de répondre à nouveau (CO), quand l'enseignante laisse la parole aux élèves jusqu'à ce qu'elle entend la bonne réponse.

Rôle de l'écrit

L'enseignante fait référence au texte, mais traduit le contenu vers l'oral quand elle découvert (sans être surprise) que les élèves n'ont pas lu le chapitre du texte qu'elle leur avait demandé

de lire. Les élèves tiennent le texte en main, ouvert et devant eux, mais ils ne le regardent pas plus que quelques secondes pendant la séance entière, et seulement deux élèves répondent aux questions de l'enseignante en indiquant des passages dans le texte. A un certain moment, l'enseignante demande aux élèves de lire des passages en haute voix, ce qu'ils font couramment. Le texte est écrit en arménien occidental, en alphabet arménien.

Agentivité des élèves

Les élèves peuvent prendre la parole pour poser des questions sans se lever la main, mais leurs tours ne dépassent pas deux phrases à la fois. Ils peuvent se parler en voix douce, mais ils le font vite et puis ils cèdent la parole à l'enseignante. Un élève qui se lève la voix pour parler à un autre se fait reproché. Rien d'autre n'est observé en tant qu'agentivité systématique.

Appuis disponibles en cas de difficulté

Le texte est disponible devant les élèves. Rien d'autre n'est présent dans la salle.

Parole de l'enseignante

L'enseignante parle presque sans arrêt tout au long de la séance, mais la majorité de son discours prend forme des questions posées en série, où elle fait répondre les élèves sur presque tous les éléments. Elle accepte très souvent les idées exprimées par les élèves (U), mais elle félicite les élèves assez rarement, et normalement au moyen d'un « oui » (« *ayo* ») très enthousiaste. Elle garde un rythme assez accéléré et ses commentaires hors du discours sont très limités. Ses questions sont, la plupart du temps, du type où elle formule une phrase et attend que les élèves la terminent avec 1 à 3 mots convenables. Quand les élèves répondent en plus de mots, elle leur coupe la parole systématiquement vers le septième mot, bien que parfois ils continuent, son interruption servant d'affirmation de ce qu'ils disent. A trois occasions, elle cesse de parler pour écrire une phrase sur le tableau, mais l'emploi du tableau est très restreint. Elle parle surtout dans un registre formel (s'appuyant sur le vocabulaire et la grammaire de l'écrit), et elle garde son ton d'enthousiasme pendant tout le cours, sauf au moment des reproches des filles qui se parlent pendant le cours.

Parole des élèves

La parole des élèves consiste en des réponses aux questions de l'enseignante, et formulées au registre formel, presque exclusivement. Certaines initiatives de parole se caractérisent comme des ajouts au discours ou des reformulations de réponses aux questions qui semblent ne pas avoir être dites. Quand les élèves parlent à haute voix, ils parlent exclusivement à l'enseignante, et ne s'adressent jamais les uns aux autres. Les discours sont très courts : la plupart sont de moins de 10 mots en série, le plus long est de deux phrases complètes, chacune composée d'au moins 10 mots, mais c'est clairement l'exception. Dans les énoncés qui devraient être plus longues, les élèves ont tendance à se ralentir après le 5^{e} mot, et souvent de baisser leur voix jusqu'à l'inaudible vers le 7^{e} mot, en anticipant, il semble, que l'enseignante prenne la parole. Les élèves rient souvent, de basse voix, pendant le cours, parfois avec le discours de l'enseignante, et parfois d'autre chose.

Les objectifs atteints ?

L'enseignante juge, et c'est soutenu par l'observation de la parole, que finalement c'était elle qui faisait l'analyse du texte et les élèves qui écoutaient, parfois en comprenant les idées et parfois pas.

Séance de cours d'arménien n°2

Niveau d'enseignement

5e secondaire

Année
2014-2015.4

Lieu
Beyrouth

Origine de l'enseignant
Liban

Nombre d'élèves
20

Profil linguistique des élèves
Tous première langue - arménien

Agencement de la salle de classe
Ranges de pupitres en paires, disposés vers le tableau vert, bureau de l'enseignante devant, en face des élèves

Sujet de la leçon
Un texte sur les bons enseignants et leurs interactions avec leurs élèves

Contexte ethnoculturel
L'enseignante commence par éliciter des courts récits sur les enseignants préférés des élèves, faisant un lien entre le texte et l'école réelle

Domaines non-traditionnels ?
Non

Objectif performatif
Les élèves répondent à l'écrit à une série de questions qui démontrent leur compréhension du texte

Déroulement de la leçon

- L'enseignante élicite des connaissances précédentes à propos des bons enseignants et leurs comportements
- Les élèves répondent silencieusement à des exercices écrits
- Les élèves lisent le texte à haute voix
- Les élèves répondent silencieusement à des exercices écrits

Aperçu des éléments extralinguistiques
Malgré un enthousiasme général pour participer, les élèves sont très silencieux et bougent très peu pendant la séance, et ils ne parlent jamais sans avoir reçu la parole de l'enseignante. L'enseignante parle d'une voix très animée, comme pour lire une histoire à des petits-enfants. Elle se déplace de l'un côté à l'autre du devant de la classe, mais n'entre jamais entre les pupitres.

Emploi de l'arménien
L'arménien est employé exclusivement par tous les élèves et l'enseignante tout au long de la séance, et avant et après le cours. Les élèves semblent s'exprimer couramment, sauf une élève qui devient anxieuse quand elle n'arrive pas à prononcer un mot compliqué pour que l'enseignante puisse le comprendre, et un élève demande à l'enseignante s'ils peut répondre avec une phrase structurée d'une certaine façon, et elle répond positivement.

Registres de parole attestés
Presque tous les énoncés pendant la séance sont au registre formel

Types de corrections

L'enseignante emploie surtout la correction avec opportunité de répondre à nouveau (CO), et parfois la correction explicite (CE), qui consiste à dire explicitement « non » à la réponse donnée à une question.
Rôle de l'écrit Les élèves tiennent le texte devant eux, la majorité des réponses sont tirées directement soit du texte soit des réponses écrites dans le cahier d'exercices des élèves, et ils lisent des morceaux du texte à haute voix.
Agentivité des élèves Rien d'observé
Appuis disponibles en cas de difficulté Rien d'observé (quelques mots en arménien sont écrits sur le mur, mais sans relation avec le cours)
Parole de l'enseignant L'enseignante énonce surtout des directives et des explications, et elle pose un très grand nombre de questions pour vérifier la compréhension du texte par les élèves. Elle parle pendant presque tout le temps de la séance qui n'est pas dédié au travail silencieux des élèves.
Parole des élèves La parole des élèves est presque entièrement limitée aux réponses directes aux questions, dont la grande majorité sont composées de moins de 5 mots. Pendant l'élicitation des expériences au début de la séance, une élève donne une réponse de 7 phrases entières, ce qui est acceptée par l'enseignante. Les réponses deviennent plus courtes au moment où l'enseignante passe à demander les réponses qui ont été écrites.
Les objectifs atteints ? L'enseignante donne surtout des réponses positives aux réponses des élèves. En fin de séance, l'enseignante dicte les directives pour continuer le travail.

Séance de cours d'arménien n° 3
Niveau d'enseignement 2e primaire **Année** 2014-2015.4
Lieu Beyrouth
Origine de l'enseignant Liban
Nombre d'élèves 18
Profil linguistique des élèves Tous première langue - arménien
Agencement de la salle de classe Ranges de pupitres en paires, disposés vers le tableau vert, bureau de l'enseignante devant, en face des élèves
Sujet de la leçon L'histoire de la Nativité
Contexte ethnoculturel

La culture arménienne est définie, par la plupart de ses membres, par la religion chrétienne, et les Arméniens apostoliques fêtent le Noel le 6 janvier, un attribut marqué de l'appartenance à la communauté.

Domaines non-traditionnels ?
Non

Objectif performatif
Les enfants lisent et démontrent la compréhension de l'histoire de la Nativité

Déroulement de la leçon

- L'enseignante affiche une image de la Nativité au tableau et demande les élèves de dire ce qu'ils voient dans l'image
- L'enseignante lit des questions du livre des exercices à haute voix
- Les élèves écoutent un enregistrement de la narration de l'histoire de la Nativité
- L'enseignante pose des questions préparées **à l'avance** à haute voix et les élèves répondent
- L'enseignante relit un passage du texte et qui a été lu dans l'enregistrement, puis demande aux élèves de lire le passage silencieusement
- L'enseignante affiche quelques mots clé au tableau
- L'enseignante circule dans la classe pour aider les élèves à compléter la lecture et les exercices silencieusement
- L'enseignante dicte les devoirs, les élèves copient

Aperçu des éléments extralinguistiques
L'enseignante parle assez lentement et répète plusieurs fois chaque directive tout au long de la séance, elle circulent et réponde aux questions individuelles à basse voix. Les élèves sont pour la plupart calmes et ils font très peu de bruit. Sauf quelques exceptions pratiques, ils ne se déplacent pas. Ils regardent soit l'enseignante soit le texte devant eux pendant presque toute la séance.

Emploi de l'arménien
L'arménien est employé exclusivement pendant toute la séance et les élèves s'expriment spontanément en arménien.

Registres de parole attestés
L'enseignante parle au registre formel pendant le discours et les directives, mais au registre consultatif pendant qu'elle réponde aux questions individuelles en circulant dans la salle. Les élèves font un effort pour s'exprimer au registre formel, mais s'expriment plus naturellement au registre informel.

Types de corrections
L'enseignante emploie le plus souvent la correction avec reformulation (CR), et surtout aux erreurs de registres (« ge paylé gor » → « ge paylé », par exemple). Elle emploie aussi la correction avec opportunité pour répondre à nouveau (CO). Parfois, elle répond avec une correction explicite, mais pas souvent.

Rôle de l'écrit
Le texte est devant les élèves et il est lu à haute voix une fois par l'enregistrement et une fois par l'enseignante. Les élèves lisent silencieusement. L'enseignante offre des appuis d'une image et quelques mots clés (sans images) affichés sur le tableau.

Agentivité des élèves
Rien d'observé

Appuis disponibles au cas de difficulté Une image du sujet du texte et quelques mots clés sont affichés sur le tableau, et l'enseignante circule parmi les élèves pendant le travail indépendant.
Parole de l'enseignant Une grande partie de la parole de la séance a été la lecture de l'histoire, depuis l'enregistrement et ensuite par l'enseignante. Une deuxième partie a été le silence pendant que les élèves travaillaient. La troisième partie a été les directives et explications du travail demandé, et la plus petite partie de la parole de l'enseignante a été les questions qu'elle posait et auxquelles elle répondait.
Parole des élèves Les élèves ont surtout parlé pour répondre aux questions de l'enseignante, et se sont toujours adressés à elle directement. Seuls deux initiatives de la parole des élèves ont été reconnues par l'enseignante. Les courts énoncés sont souvent au registre formel, que les élèves semblent en train d'acquérir. Les énoncés plus longs deviennent plus vites et plus fluides, et reviennent vers le registre informel.
Les objectifs atteints ? Il n'y a eu aucune démonstration de la compréhension après les exercices indépendants.

Séance de cours d'arménien n˚4

Niveau d'enseignement
1e secondaire

Année
2014-2015.2

Lieu
Marseille

Origine de l'enseignant
Beyrouth, Liban

Nombre d'élèves
5

Profil linguistique des élèves
Une première langue – arménienne, les autres francophones ou les deux langues à la maison

Agencement de la salle de classe
Ranges de tables à deux personnes, disposés vers le tableau vert, bureau de l'enseignante devant, en face des élèves

Sujet de la leçon
Les élèves décrivent des images et leur donnent un sens social

Contexte ethnoculturel
Les images démontrent des chemins à l'école pour les enfants dans différents pays, et l'enseignante essaie de le lier à l'expérience des élèves avec l'école

Domaines non-traditionnels ?
Oui, en ce qu'ils vont enregistrer la narration d'un film en arménien

Objectif performatif
Les élèves décrivent les images et expliquent leur signifiance, à l'oral et puis avec une phrase principale écrite

Déroulement de la leçon

- L'enseignante discute avec les élèves de façon informelle à propos de leurs expériences à l'école
- Les élèves écrivent sur le tableau une phrase pour décrire les photos qu'ils ont vues
- Les élèves font des commentaires et des corrections des phrases écrites sur le tableau
- Un à la fois, les élèves vont devant la classe pour expliquer en arménien le sens qu'ils donnent à la série d'images, et ce qu'ils pensent comprendre des contextes qui les entourent
- L'enseignante et les élèves font des corrections des phrases orales et écrites, l'enseignante fait des commentaires sur les compétences des élèves (pour dire qu'ils doivent avoir plus de confiance)
- Un élève lit la description du projet en français à haute voix, l'enseignante explique aux élèves qu'ils vont faire la narration pour un film et enregistrer leurs voix en arménien
- Les élèves donnent du feedback à l'enseignante à propos de la leçon et de leurs expériences en s'exprimant en arménien

Aperçu des éléments extralinguistiques
Les élèves écrivent en arménien avec plus de fluidité qu'ils ne parlent, ils rient souvent ensemble et avec l'enseignante

Emploi de l'arménien
L'enseignante emploie l'arménien exclusivement sauf au moment où elle dit trois phrases en français pour montrer la comparaison avec un cas grammatical en arménien. Les élèves formulent la grande majorité de leurs phrases dirigées vers l'enseignante en arménien, mais tous les marqueurs de discours et quelques différends avec l'enseignante sont exprimés en français. Lors des phrases entières en arménien, ils hésitent souvent au

milieu de la phrase, et parfois l'enseignante énonce la suite de la phrase pour eux. Parfois les élèves disent 2 à 4 mots entre eux en arménien, mais normalement ils se parlent entre eux en français.

Registres de parole attestés
Le registre formel est employé presque toujours, sauf lors des commentaires pratiques que l'enseignante dirige vers un élève individuel.

Types de corrections
L'enseignante emploie un nombre assez équilibré de corrections explicites, de reformulations, de clarifications et d'opportunités pour reformuler. Elle fait aussi recours à des règles métalinguistiques d'une façon pas attestée dans les autres cours.

Rôle de l'écrit
L'enseignante demande que les élèves formulent des discours à l'oral, et puis écrivent une phrase sommaire sur le tableau, et ils analysent ensemble la grammaire et l'orthographe de l'écrit. Les élèves ont une démontrable préférence pour la formulation de phrases à l'écrit pour les dire à l'oral plus tard.

Agentivité des élèves
L'enseignante a choisi l'activité mais elle accepte du feedback des élèves, ils peuvent se parler et se corriger, même en français, tant qu'ils sont engagés dans la leçon.

Appuis disponibles au cas de difficulté
Des phrases sont écrites sur le tableau, l'enseignante aide dans la formulation de phrases surtout de façon analytique, les élèves sont encouragés à s'**a**ider les uns les autres, rien d'autre n'est observé

Parole de l'enseignant
L'enseignante parle surtout pour poser des questions, pour corriger, et pour donner du feedback aux élèves, ce qui est surtout sous forme d'encouragement à parler avec plus de confiance. Elle les aide à compléter leurs phrases parfois, mais très souvent elle les laisse hésiter pendant un moment, jusqu'à ce qu'ils reprennent la phrase eux-mêmes. Les questions posées élicitent des hypothèses, des opinions, et des raisonnements. Elle s'engage avec leurs discours et pose des questions pour les approfondir.

Parole des élèves
Les élèves initient parfois la parole avec l'enseignante, qui l'accepte généralement. Ils débutent souvent en français et énoncent presque tous les marqueurs de discours (« alors », « bon », « non mais », etc.) en français, et ils se parlent normalement en français entre eux, mais souvent en baissant la voix. Ils s'expriment en phrases complètes en arménien, mais avec beaucoup d'hésitations et silences, parfois l'enseignante intervient pour les aider. Leurs « paragraphes » à l'oral sont constitués normalement de courtes phrases mises l'une après l'autre, souvent sans mots de liaison, parfois avec des mots de liaison en français. Ils sont vites à répondre à l'enseignant avec des réponses composées de 1 à 3 mots, mais seulement 2 élèves semblent prêts à formuler des questions en plusieurs mots et phrases pour les poser spontanément à l'enseignante.

Les objectifs atteints ?
Les élèves ont exprimé correctement les idées principales de la série de photos, et en plus de profondeur que le texte, qu'on leur a lu en français

Séance de cours d'arménien n°5
Niveau d'enseignement 4e secondaire **Année** 2014-2015.2
Lieu Marseille
Origine de l'enseignant Beyrouth, Liban
Nombre d'élèves 16
Profil linguistique des élèves Quelques uns francophones dans la famille, quelques uns arménophones, souvent l'arménien est présent avec le français au foyer
Agencement de la salle de classe Ranges de pupitres, disposés vers le tableau vert, bureau de l'enseignante devant, en face des élèves
Sujet de la leçon Un texte sur une famille arménienne
Contexte ethnoculturel Le personnage du père dans l'histoire est très patriotique et aime l'Arménie, et sa fille a envie d'apprendre à lire l'arménien. L'enseignante remarque que tout homme a sa patrie qu'il doit aimer.
Domaines non-traditionnels ? Non
Objectif performatif Les élèves démontrent la compréhension de l'histoire
Déroulement de la leçon • L'enseignante emploie des questions pour faire un rappel des éléments du texte déjà lus • L'enseignante montre les dessins des élèves pour que les autres identifient de quel personnage il s'agit • Les élèves lisent les questions de compréhension dans le manuel à haute voix, d'autres lisent les réponses qu'ils ont écrites • L'enseignante lit des mots de vocabulaire tirés du texte et demande la définition de chacun, les élèves énoncent des synonymes
Aperçu des éléments extralinguistiques Les élèves sont très calmes, mais chouchoutent parfois et rient à voix basse. L'enseignante emploie une voix très heureuse et chant presque en donnant son discours.
Emploi de l'arménien L'arménien est employé pendant le cours par l'enseignante, sauf pour une ou deux traductions vers le français pour aider les élèves à comprendre, mais les élèves sont observés de parler français entre eux et parfois de poser de courtes questions en français, qu'ils traduisent vers l'arménien (en 2 ou 3 mots) quand l'enseignante les reconnait.
Registres de parole attestés

Le registre formel est employé uniquement, selon l'observation, mais l'absence de phrases plus développées rendent cette observation peu significative.
Types de corrections L'enseignante n'a pas corrigé de réponses explicitement, mais elle a souvent attendu pour la bonne réponse (CO) et reformulé des réponses incorrectes ou m**al** prononcées (CR).
Rôle de l'écrit Toute la discussion tourne autour d'un texte dans le manuel, et tous les longs énoncés **des** élèves sont des phrases tirées du livre.
Agentivité des élèves Rien d'observé
Appuis disponibles au cas de difficulté Quelques mots pertinents sont écrits sur le tableau au début de la séance
Parole de l'enseignant L'enseignante pose surtout des questions auxquelles elle cherche des réponses d'un ou deux mots, pour engager les élèves dans un rappel de l'histoire. Elle donne aussi un grand nombre de directives et parfois de commentaires positifs généraux et d'encouragements. Quand les élèves énoncent quelques mots, normalement après 2 mots, elle termine leur phrase pour eux.
Parole des élèves Parfois l'enseignante élicite des réponses chorales, et tous répondent ensemble. Presque tous les énoncés des élèves s'arrêtent après deux mots, mais quelqu**e**s uns continuent après que l'enseignante énonce quelques mots.
Les objectifs atteints ? Les élèves qui lisent leurs réponses à haute voix semblent tous avoir répondu correctement aux questions de compréhension.

Séance de cours d'arménien n°6
Niveau d'enseignement Primaire **Année** 2014-2015.2
Lieu Marseille
Origine de l'enseignant Beyrouth, Liban
Nombre d'élèves 19
Profil linguistique des élèves Quelques uns francophones dans la famille, quelques uns arménophones, souvent l'arménien est présent avec le français au foyer
Agencement de la salle de classe Ranges de pupitres en groupes de 3, disposés vers le tableau vert, bureau de l'enseignante devant, en face des élèves
Sujet de la leçon La présentation de soi, un texte sur les saisons

Contexte ethnoculturel
La présentation de soi est organisée comme une conversation naturelle en langue parlée, rien d'autre observé

Domaines non-traditionnels ?
Non

Objectif performatif
Les élèves se présentent correctement en arménien, ils comprennent un texte sur la migration des oiseaux en hiver

Déroulement de la leçon

- L'enseignante donne un discours sur la façon dont il faut arriver bien préparé pour le cours, et exprime son refus des oublis des matériels
- La dramatisation de plusieurs conversations de premier rencontre, avec l'aide de l'enseignante. Les élèves regardent et font des commentaires à propos des erreurs
- L'enseignante élicite des connaissances précédentes à propos des saisons
- Les élèves regardent une image dans le livre pendant une minute et puis expliquent ce qu'ils voient à l'enseignante

Aperçu des éléments extralinguistiques
Les élèves chuchotent souvent et s'agitent beaucoup dans les pupitres, ce qui élicite un grand nombre de corrections verba**les** et non-verba**les** du comportement par l'enseignante.

Emploi de l'arménien
L'arménien est la langue de tous les énoncés audibles pendant cette séance, y inclus quelques courts échanges entre élèves. Les exceptions sont une réponse donnée en français que l'enseignante a demandé aux autres élèves de traduire en français (elle a accepté la réponse), et quelques mots qu'elle a énoncé et, pour vérifier la compréhension, elle a demandé que les élèves les traduisent vers le français.

Registres de parole attestés
Le registre formel est employé uniquement selon l'observation, mais l'absence de phrases plus développés rendent cette observation peu significative.

Types de corrections
Il y a un grand nombre de reproches du comportement et du fait de parler sans avoir la permission de parler, et un grand nombre de moments où l'enseignante fournit un mot cherché lors d'une hésitation ou d'une m**auvaise** prononciation. L'approche dominante à la correction est la correction explicite, mais les corrections avec opportunité pour les autres à répondre et les reformulations sont aussi employées.

Rôle de l'écrit
Les élèves se préparent à lire un texte, mais ils ne lisent pas pendant la séance. Ils discutent d'une image du texte seulement.

Agentivité des élèves
Les élèves peuvent inventer le contenu de leurs réponses pendant les dramatisations, et peuvent critiquer leurs paires après chaque scenario, mais rien d'autre n'est observé.

Appuis disponibles en cas de difficulté
L'enseignante dessine et montre des images du sujet, elle élicite des traductions de certains mots qui risquent d'être inconnus, elle fournit souvent les mots que les élèves cherchent à l'oral, dès qu'ils hésitent, et elle les incite à imiter souvent ses énoncés .

Parole de l'enseignant

L'enseignante pose surtout des questions auxquelles elle cherche des réponses d'un ou deux mots, pour engager les élèves dans son discours. Elle donne aussi un grand nombre de directives. Elle dramatise pendant un moment et demande ensuite aux élèves de venir sur la scène, et elle énonce un grand nombre de mots dès que ses élèves hésitent.

Parole des élèves

Parfois l'enseignante élicite des réponses chorale, et tous répondent ensemble. Parfois elle accepte des réponses spontanées, et parfois elle exige de lever la main et attendre la permission pour parler. Cela fait que parfois les élèves lèvent la main attendent sans répondre et quelqu'un répond sans lever la main, et d'autres fois les élèves énoncent des réponses u des questions plusieurs fois sans réponses de l'enseignante, qui donne la parole à ceux qui lèvent la main. Lors des réponses données à l'enseignante, il y a un grand nombre de réponses libres et chorales, mais aussi des réponses demandées des individus. La plupart du temps, c'est les élèves qui lèvent la main et montrent une enthousiasme pour répondre. Néanmoins, les énoncés sont très rarement au-dessus de deux mots à la suite, sans que l'enseignante intervienne, soit pour les aider à énoncer encore deux mots de suite, soit pour compléter la phrase à leur place. Quelques élèves particuliers peuvent donner des réponses de 5 ou 6 mots, mais les autres autant souvent « oublient » leurs réponses dès qu'ils reçoivent la parole.

Un élève qui s'agitait beaucoup plus que les autres pendant le cours et qui pourtant posait toutes ses questions en arménien et dans des phrases complexes et sans aide, a été refusé la parole à plusieurs reprises. Finalement, il a passé presqu'un tiers de la séance avec sa main levée à attendre la parole.

Les objectifs atteints ?

Les élèves ont de grandes difficultés avec la grammaire nécessaire pour se présenter, y inclus l'application du mot « aussi » (« moi aussi j'ai un frère »), mais ils démontrent par des réponses chorales une compréhension de tous les éléments énoncés. Aucune épreuve de leur compréhension du texte n'a été observée.

Les séances décrites ici sont représentatives des pratiques d'enseignement et des comportements d'élèves qui ont été observés en France et au Liban pendant l'ensemble des observations. L'échantillon est encore une fois limitée, mais démontre de façon efficace la gamme d'approches pédagogiques qui sont disponibles dans la majorité des écoles concernées. Toutes les séances observées démontrent la description de Coulthard (1974 : 297) de l'enseignement centré sur l'enseignant.

> « *Although teachers and pupils jointly compose classroom discourse, the pupils have a relatively minor role. Not only does the teacher most of the time choose the topic, he also decides who is going to talk and can reduce an interested .pupil contribution to 'noises off'. This is not to deny that pupil comments and jokes are heard by the teacher and other pupils, but to assert that pupils do not contribute of right to the discourse, but only when*

the teacher allows them to—it is he who decides whether a pupil utterance is part of the discourse and therefore whether it will affect what follows next. »

Quelque soit le montant de temps pendant lequel les élèves parlaient, tous les moments sauf l'élicitation au début de la séance 3 ont été définis par des réponses vraies/fausses, bonnes/mauvaises. Jamais les réponses ne dépendaient des connaissances, des idées, ou des expériences des élèves, et jamais la formulation du discours a pu avoir lieu en liberté. La grande majorité des énoncés observés dans toutes les classes ont été de moins de 5 mots, souvent un mot ou deux. Pour les élèves au Liban, ils sont visiblement capables de formuler des discours plus approfondis, et ils le font hors du cours. Mais les élèves en France, dans leur majorité, sont soit incapables soit non habitués à la formulation même d'une seule phrase complète sans l'avoir écrit auparavant. Depuis l'école primaire, ils ont l'habitude que les enseignants interviennent pour terminer leur phrase, qu'ils soient obligés aussi d'énoncer la fin de la phrase ou non. Leurs réponses sont tirées des textes la plupart du temps, et rarement formulées en d'autres mots.

Très peu d'énoncés initiés par les élèves sont attestés à travers les observations, alors les questions et les expressions des élèves sont presque toujours limitées à celles qui sont élicitées par l'enseignant. Il est à noter que l'école française observée est connue comme la plus innovante de toutes les écoles arméniennes quotidiennes en France, et la première à reformer son programme d'enseignement à la lumière des profils linguistiques réels de ses élèves. Le plus grand nombre de stratégies actives, d'échanges amiables, et de stratégies comme la dramatisation ont été observées dans cette école, de parmi les écoles quotidiennes.

Les deux séances du dernier cycle secondaire sont enseignées par les enseignantes les plus respectées et les plus charismatiques des écoles respectives. Dans l'école libanaise, les élèves sont toujours engagés surtout à écouter et comprendre le discours passionné de l'enseignante. Dans l'école française, l'enseignante insiste que les élèves s'expriment en plusieurs phrases quelque fois pendant chaque séance de cours, et elle emploie de longues pauses et des silences pour insister qu'ils s'efforcent à parler. Les élèves démontrent des habitudes, apparemment acquises depuis l'école primaire, d'hésiter après avoir énoncé quelques mots et d'attendre que l'enseignante énonce la fin de la phrase ; cette enseignante est lente à ce faire. Cela fait qu'ils

reprennent leurs propres formulations, et les bases d'un discours commencent à se mettre en évidence. L'enseignante décide de la direction des discussions, mais accepte souvent les commentaires spontanés des élèves et les engage dans des discussions honnêtes et personnelles. C'est aussi le seul cours qui prépare les élèves pour une application de la langue arménienne à un domaine non-traditionnel.

Des différences en approche pédagogique existent : les enseignants en France emploient des méthodes actives et audiovisuelles bien plus souvent que les enseignants au Liban. La séance 6 est un exemple presque classique de la méthode audiovisuelle (cf. Puren, 2004). Alors que les élèves emploient des mots en français, l'enseignante donne une exposition maximale à l'arménien, et emploie des supports visuels, la répétition, et les échanges oraux comme appuis pour la compréhension d'un texte. Les différences de comportement sont aussi remarquables : les élèves en France sont beaucoup moins calmes pendant les cours en général, et démontrent de façon non verbale leur fort désir de répondre aux questions de l'enseignante, surtout les élèves les plus jeunes. Le déclin de cela aux cours du secondaire est une chose à noter, quand même. En France, il semble que le besoin d'aide à formuler des phrases au-delà de 2 à 4 mots au niveau primaire cède à l'habitude de ne pas en formuler du tout à l'école secondaire. Il y a même des moments, et ils ne sont pas rares, quand l'élève reçoit la parole et n'énonce jamais un seul mot, avant d'avoir sa réponse acceptée et sa phrase complétée (crée) par l'enseignant.

Par des mesures fonctionnelles – réactions, temps pour répondre, énonciation de « oui » et « non » - il semble que les élèves en France n'ont pas une compréhension de la langue orale qui est beaucoup plus limitée que les élèves au Liban. Mais le langage productif, et dans une moindre mesure il semble dans la compréhension à l'écrit, ils ont des faiblesses énormes qui durent toutes les années de l'école. Même, ayant observé à l'école maternelle en France que souvent les élèves se parlaient couramment en arménien, il semble que leurs compétences à l'oral sont perdues pendant les années de l'école. Si elles ne sont pas perdues de la même façon au Liban, il ne semble pas être grâce au programme éducatif. Au contraire en fait, les points communs des programmes sont frappants dans leur grand nombre.

A travers les cours observés, le sujet des leçons est surtout lié au contenu des manuels, et à part deux exemples très limités (la discussion des enseignants et les salutations/présentations de soi) ne fait jamais référence aux expériences vécues des élèves. Les élèves n'ont pas d'influence significative dans le cours tant qu'il est enseigné, et les questions posées demandent des réponses spécifiques et d'autres ne sont pas acceptées. Les réponses sont limitées presque toujours à quelques mots, moins d'une phrase complète, quoique les enseignants en France essaient assez souvent d'encourager la formation de phrases complètes. Les réponses sont données pour plaire à l'enseignant et non pas pour exprimer ses idées, et il n'y a pas besoin d'arguments, ni de raisonnements ou d'un stock varié d'expressions. Surtout et crucialement, il y a rarement besoin de communiquer, et encore moins de communiquer des idées ou expériences authentiques. Les enseignants en France se démontrent conscients des défis de leurs élèves, et ils adaptent leurs méthodes dans une certaine mesure. Mais les appuis principaux qu'ils offrent prennent toujours la forme de « faire à la place » de l'élève, et non de former l'élève pour qu'il puisse faire. Les enseignantes de langue dans l'école de Marseille ont formellement reconnu les différents profils de leurs élèves et la pauvreté d'exposition qu'il peuvent avoir à la langue arménienne hors l'école, mais elles enseignent toujours d'une façon héritée des programmes d'enseignement qui sont fameusement inefficaces pour l'acquisition de langues, et qui assument le statut de locuteur natif pour l'élève. Même au niveau du comportement en classe, nous voyons dans la séance 6 qu'il semble y avoir un conflit entre la méthode très participative et les attentes du comportement, ou bien les transitions entre la participation libre et la parole contrôlée par l'enseignante ne sont pas claires pour les élèves. L'enseignante comprend la valeur de la participation active et orale, mais la trouve difficile à intégrer dans sa classe traditionnellement structurée.

Au Liban, les élèves au secondaire semblent avoir certaines connaissances, selon le domaine, qui sont plus développées en français qu'en arménien, et les enseignants en sont conscients. Cela suit logiquement de la structure du programme de l'école, et ressemble à nos observations dans la communauté et dans les médias arménophones. En France, ils restent dépendants des textes simples et des enseignants pour pouvoir formuler des discours en arménien, ou bien ils en donnent l'impression. Sauf quelques élèves dont les familles, selon les enseignants, sont très insistantes sur l'arménien à la maison, les élèves en France ne s'expriment pas spontanément en arménien pour des fonctions plus compliquées que les salutations et expressions les plus

courantes. Parfois même ils répondent aux enseignants avec un ou deux syllabes du premier mot d'une phrase, même avec un geste, et les enseignantes complètent l'énoncé. Evidemment les élèves connaissent un grand nombre de mots et peuvent reproduire des phrases simples des interactions avec les enseignants (et, on assume, avec les parents ou grand parents) et des textes, pourtant, mais c'est les enseignants surtout qui construisent les phrases et les discours, c'est les enseignants qui finalement maitrisent la langue.

4.5.1 L'APPLICATION DE LA METHODE DE L'ANALYSE INTERACTIONNELLE ET SES FAIBLESSES

La méthode de Flanders (1965) vise à mettre au claire la division d'expression verbale dans une salle de classe, et donc les dynamiques de contrôle et les routines parfois inconscientes qui viennent définir ce que veut dire « apprendre » dans un contexte donné. Concernés par l'acquisition de la langue communicative ou au moins pertinente à la vie hors l'école, nous avons choisi cet outil non pour ces aspects quantitatifs, ni pour remettre en cause le degré de démocratie dans les cours de langue arménienne. Nous avons voulu obtenir un aperçu de ce que l'école transmet en termes de compétences linguistiques, et ce que les élèves peuvent exercer pendant ces cours. Après les observations initiales, nous avons essayé de réfléchir à la question de registres. En observant, nous avons surtout cherché à identifier les usages des registres formel et informel, consultatif (un registre qu'on imagine médial entre les deux précédents ; Joos, 1961 ; Biber, 1994) et figé, pour prendre une idée de la fonctionnalité du langage acquis dans les cours. Mais lors des observations et de nos réflexions, nous avons remarqué que les énoncés des élèves étaient si rares et si restreints que nous n'avions très peu appris à propre de leur acquis des cours. Pour cette raison, nous avons modifié l'outil pour l'analyse des enregistrements vidéo, en y ajoutant les notations du nombre de mots énoncés (approximatifs, bien sûr) par les élèves quand ils parlent au cours. Nous avons voulu noter aussi les caractéristiques de la communication entre élèves quand cela est pertinente au cours, mais cela était très rarement observée et presque toujours inaudible ; c'est-à-dire que ce type de communication tombe hors les limites acceptées pour la parole en classe. Le comptage des mots énoncés a toutefois été un des aspects les plus intéressant de l'analyse de données.

Quelques notes intéressantes sur les limites de la méthode ; l'objectif est évidemment de mesurer les interactions à l'oral. Bien de dynamiques intéressantes qui sont non verbales passent

inaperçues, donc, et nous avons essayé de résumer les remarques principales dans les rapports de chaque session. Mais aussi, d'autres types d'échanges verbaux sont rendus invisibles, ce qui nous semblait regrettable. Parfois, les enseignants ne sont ni en train de faire un discours, ni en train de poser des questions. Quand ils sont en train de répondre à la question d'un élève ou d'engager une conversation informelle, ou de plaisanter, nous l'avons senti quelque part pertinent pour décrire l'atmosphère de la classe, mais ce n'est pas noté ici. Des méthodes significatives sont aussi mises en obscurité : quand les élèves ou l'enseignant lisent un texte à haute voix, quand ils jouent dans une dramatisation, quand ils répondent de façon chorale. Il est probablement vrai que ces actions ne modifient pas l'équilibre de pouvoir et de contrôle du cours, mais ce sont des stratégies avec des conséquences quand même importantes pour les compétences linguistiques ainsi que pour l'expérience affective de la classe. En même temps, le désir pour, et la non-réalisation de la parole ont certainement des effets importants pour les dynamiques de pouvoir et l'expérience affective, et nous avons vu que ces expériences sont parfois différentes parmi les élèves d'une même classe. Enfin et plus important pour les cours de langue, l'outil ne prend pas en compte quelle langue est parlée à chaque moment, ni pour quelles raisons. Il nous intéresse de savoir quand les élèves et les enseignants ont eu recours à une langue à part l'arménien (ici à chaque fois, le français), et nous l'avons noté hors du modèle. Finalement, nous concluons que cette méthode est adaptée au système qu'elle veut critiquer à son origine, mais pour d'autres systèmes scolaires et approches pédagogiques il faudra de nouvelles méthodes.

CH. 5 : LES ECOLES ARMENIENNES : UN CAS DE SUCCES QUI NECESSITE UNE MISE A JOUR

Les écoles arméniennes ont une grande valeur symbolique pour les communautés arméniennes car elles sont issues **d'une longue tradition de continuité culturelle**, malgré la minorisation soutenue de ce peuple. Comme dans toute communauté minoritaire, les écoles sont capables de jouer un rôle très important dans la transmission intergénérationnelle, mais leur rôle réel dépend de l'investissement de la communauté et de l'efficacité des méthodes et politiques pédagogiques. Alors qu'une communauté peut conserver une langue sans que celle-ci soit enseignée dans une école, une école ne peut réellement faire vivre une langue sans que cette langue se parle dans un tissu communautaire pluri-générationnel. De plus, il a été démontré que le fait d'enseigner une langue dans des écoles n'a pas nécessairement un effet positif sur les attitudes envers la langue, ni sur sa vitalité (cf. Edwards & Newcombe, 2005a). Les écoles ont aussi des contraintes liées à leurs obligations d'enseigner le programme national du pays, ainsi que les défis des différents profils linguistiques des élèves (Donabédian, Manakian & Bibérian, à paraître). Leur travail quotidien met donc en évidence les dynamiques complexes de l'identité et des priorités des communautés.

Cent ans après le génocide des Arméniens dans l'Empire Ottoman, l'arménien occidental est inscrit à l'inventaire des langues de France sans territoire, et classé « langue en danger » par l'UNESCO. Cette dernière classification s'applique au Moyen-Orient, où pourtant la vitalité de la langue est sans conteste supérieure à celle observée en France. Les écoles arméniennes au Moyen-Orient souffrent d'un déclin d'inscriptions qui s'attribue à plusieurs causes, alors qu'en France on témoigne d'une augmentation de la demande de scolarisation en arménien occidental (cf. Donabédian & al-Bataineh, 2014 ; Donabédian, Manoukian & Bibérian, à paraître). Afin de **permettre aux acteurs du domaine d'adapter leur action,** nous avons voulu comprendre ce qui est efficace dans ces écoles et qui leur a permis de servir comme une base et, en même temps, comme un moteur pour la communauté arménienne et sa promotion de certaines attitudes et pratiques qui soutiennent la vitalité de la langue jusqu'à aujourd'hui. Du même coup, nous avons voulu comprendre les faiblesses de ces écoles auxquelles on peut imputer la baisse observable d'élèves inscrits, et les attributs qu'il ne serait pas sage de reproduire dans d'autres contextes. Les militants pour l'éducation communautaire arménienne se demandent comment ces écoles peuvent s'adapter aux demandes de la société actuelle pour demeurer pertinentes et attrayantes pour les

élèves de la nouvelle génération, et ils manque d'études prenant en compte des théories ou des études de cas étrangers. En même temps, un grand nombre de communautés locutrices de langues en danger de disparition à travers le monde cherchent à comprendre ce que les programmes éducatifs peuvent leur offrir, et comment ils doivent être aménagés pour bien influencer la vitalité subjective et les comportements linguistiques et éducatifs des jeunes parents.

Les cas de comparaison qui existent ailleurs dans le monde sont des sources importantes d'information et de préconisations pour les écoles arméniennes, mais presque tous se classent dans une même catégorie : des langues autochtones d'un pays qui ont acquis un soutien de l'État. Il reste à trouver, pour les langues minorées par l'immigration ou ne jouissant pas de la reconnaissance par un État-nation, **un modèle adéquat à leurs difficultés de développement.**

Après une longue histoire au Moyen-Orient, et après leur exportation en France et ailleurs dans la diaspora arménienne mondiale, **les écoles arméniennes sont compétitives par rapport aux écoles internationales**, et leurs élèves sortent avec des hautes compétences (même si on peut protester qu'il leur en manque d'autres) dans la langue arménienne, à côté d'une maitrise parfaite de la langue nationale en France, et des hautes compétences en arabe, anglais ou français (parfois les trois)au Moyen-Orient. Ces sont des élèves bien formés, qui entrent en grand nombre dans des universités, parfois dans les meilleures, et dont un grand nombre s'engage dans des activités communautaires et dans la promotion de leur langue et traditions d'origine. Mettant de côté les menaces émergentes des dernières décennies, ces écoles constituent un modèle de succès très intéressant pour d'autres communautés, et laisser leurs épreuves et leurs tribulations dans l'obscurité serait une perte significative pour les défenseurs des minorités linguistiques partout dans le monde.

Il est regrettable que pour l'étude des différents contextes présentés ici, il n'ait pas été possible d'établir des échantillons représentatifs de participants à l'enquête, car **il serait très intéressant de pouvoir calculer l'effet des écoles sur la vitalité de la langue de façon quantitative**, et en même temps, de pouvoir éliciter les attitudes et discours d'Arméniens encore plus « périphériques » que ceux qui ont participé à la présente étude. Les participants retenus ici sont ceux qui s'identifient encore à la communauté, y sont connus, et sont prêts à participer à une telle

étude, sur la question de la scolarité (souvent chargée, comme nous l'avons vu, de jugements et d'émotions), en tant qu'Arméniens. Mais les recensements non-sensibilisés ou non-disponibles, ainsi que, pour la Syrie, les réalités d'une guerre civile active, ont limités les possibilités à cet égard.

Néanmoins, l'appui sur l'analyse de discours et sur les observations en milieu scolaire a apporté plusieurs avantages. Tout d'abord, les critères de l'évaluation des écoles ne devaient pas être fixés par l'auteur avant l'enquête ; ce sont les participants qui ont pu, pour la plupart, articuler leurs points de vue, leurs valeurs, et leurs préoccupations concernant les écoles et la langue. Sur cette base les différents discours ont été inventoriés, comparés aux autres données récoltées, et analysés à plusieurs reprises. Les récits des participants ont été examinés à la lumière des observations, des théories fondées sur d'autres cas présentant des points communs, et ils ont été mis en dialogue les uns avec les autres et déconstruits pour augmenter leur valeur informative. Cela a produit **une évaluation des écoles sur les critères propres aux acteurs investis**, et des préconisations qui répondent directement aux préoccupations de la population la plus directement concernée : les parents d'origine arménienne qui sont convaincus de la nécessité de transmettre la langue arménienne, et les acteurs dans les programmes qui partagent cet objectif.

Cet ensemble de méthodologies a aussi l'avantage d'éviter les pièges que de Vries (1992) associe aux méthodologies plus objectivistes. Cette étude n'a pas défini « la langue arménienne », par exemple, sauf dans quelques cas en France où il y a des locuteurs de l'arménien oriental, et donc « l'arménien occidental » a été interprété par les participants. La recherche n'a pas discriminé entre pratiques, et tout ce que les participants appellent « l'arménien occidental » a été accepté. Alors que la langue, même quand elle est parlée dans les institutions les plus conservatrices du Moyen-Orient, éprouvent de nombreux éléments hybrides, selon les observations, il n'y a pas de corrélation entre le positionnement par rapport à cette question et les attitudes et pratiques de maintien. Ce qui nous intéressait était la représentation de ce qu'on appelle « l'arménien occidental » ; et les comportements concernant l'emploi et la transmission de la langue. Nous soumettons à l'analyse les commentaires concernant la « pureté » de la langue et ses attributs hybrides, plutôt que de les marginaliser à cause d'une définition a priori. Cette approche concorde avec la position poststructuraliste sur l'identité et la langue, qui les considère comme un

ensemble d'attributs fluides et variables, toujours définis en fonction du contexte. Notre analyse cherche moins à définir les comportements réels des individus, qu'à **comprendre les tendances discursives en cours, leur relation avec le statut des locuteurs, et le degré auxquels ils sont représentés dans les observations en milieu**.

Les participants peuvent adopter différentes « voix » à différents moments, et ils peuvent se comporter de façon contradictoire à leurs propos, sans que cela ne réduise la valeur de leur contribution discursive. Si les participants adaptent leurs réponses aux attentes qu'ils attribuent à la chercheuse, cela constitue plutôt un acte de référence à des discours accessibles et acceptés qu'une fabrication. Par exemple, un propos comme « les écoles arméniennes ne sont pas ce qu'elles étaient » peut être une façon de s'excuser de ne pas avoir inscrit ses enfants dans une école arménienne, mais c'est aussi un discours qui circule pour contribuer aux décisions d'autres parents. Qu'il y ait un déclin de la « qualité » des écoles concernées est une question intéressante, mais les écoles doivent affronter ce discours, qu'il soit vrai ou faux. A moins d'avoir accès à une analyse quantitative massive intégrant de très nombreux facteurs, il n'y a pas moyen de rejeter des explications, ni de les affirmer formellement. Les écoles et les langues minoritaires sont deux entités qui existent grâce à certaines valeurs sociales, et qui peuvent tomber en désuétude si elles sont dévalorisées. Elles vivent donc du milieu discursif, et il convient de comprendre leurs représentations dans ce champ.

Nous allons traiter les conclusions de cette étude à plusieurs reprises, car chaque positionnement donnera différents fruits, et pour différents publics. Pour commencer, nous reverrons les points forts et points faibles les plus notés, explicitement ou implicitement, dans les récits des participants interviewés, en les faisant dialoguer avec les cadres théoriques qui nous offrent des structures pour comprendre la relation entre la demande scolaire et la vitalité d'une langue minoritaire. Ensuite, nous exposerons les leçons dégagées des quatre contextes comparés pour généraliser les demandes auxquelles un programme d'enseignement d'une langue minoritaire ou en danger doit répondre. Cela étant articulé, nous formulerons des réponses à la problématique de cette étude. Pour finir, nous aborderons les préconisations auxquelles conduit cette étude pour les écoles arméniennes et ceux qui les soutiennent, ainsi que les orientations suggérées pour des recherches futures.

5.1 Élements de diagnostic des ecoles armeniennes

5.1.1 Points forts :

Actuellement, les écoles arméniennes agissent de façon positive sur la vitalité de la langue pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elles fonctionnent comme **des piliers des communautés** arméniennes diasporiques dans les quatre contextes étudiés. Elles donnent une base d'opération légitime aux experts et aux militants de la langue, et fournissent aux professeurs de langue et aux employés et dirigeants de l'école une position d'autorité. Elles permettent aussi la production de manuels scolaires et de divers livres en langue arménienne occidentale, ce qui nourrit, au moins dans les limites de la portée qu'ils peuvent avoir, des travaux linguistiques, des discussions sur les normes de la langue et sa standardisation, et l'emploi créatif (dans certaines limites) de la langue écrite. Les écoles sont caractérisées par une atmosphère souvent dite « familiale », qui construit et renforce les liens constituants le réseau de contacts linguistiques (INLC) des familles inscrites (Deveau, Landry & Allard, 2006), et qui est attrayante pour un grand nombre de parents. L'environnement de toutes les écoles observées, et dont les participants ont parlé, est protégé, sûr, et le bon comportement, selon les attentes du personnel de l'école, y domine à tout moment. La discipline est souvent perçue comme relativement stricte, et les parents ont différentes opinions à ce propos, mais c'est un fait qui semble essentiellement favoriser l'inscription dans ces écoles. Ce sont donc des institutions qui soutiennent les convictions générales, dénommées par Allard et Landry (1992, 1986, 1994), sur la vitalité présente, la vitalité légitime, et les modèles sociaux, et la conviction normative à propos de la valorisation de la langue. L'atmosphère familiale cultive la croyance personnelle du sentiment d'appartenance.

Dans les cas où l'école offre des cours ou des activités extrascolaires comme le théâtre, les groupes de musiques, l'art, les scouts, les groupes bénévoles, etc., elle devient **un lieu de la socialisation hors des domaines formels**(au Moyen-Orient, en arménien). Dans ces cas, nous voyons la fonction de l'école comme un centre scolaire communautaire, comme l'ont décrit Landry, Allard & Deveau (2007) et Hache (2003), mais malheureusement, il semble que les écoles qui se trouvent dans des contextes de vitalité relativement basse – en France et à Amman – ont moins d'offre à cet égard, alors que justement c'est là où le besoin est le plus évident. Mais là où ces activités sont offertes, le bénéfice est linguistique autant que sociolinguistique, car les

élèves acquièrent des domaines thématiques variés en langue arménienne en s'engageant à des activités qu'ils n'auraient pas vécues au sein du programme scolaire (cf. al-Bataineh, 2014).

Un deuxième point fort de l'école est **son mode d'organisation du temps scolaire**. Il comporte également des faiblesses, mais il reste un point fort en ce que le programme national est enseigné dans son ensemble, et que les élèves de chaque pays n'ont pas à sacrifier un enseignement commun au pays pour apprendre l'arménien. En même temps, le nombre d'heures du programme dédiées aux sujets enseignés en arménien est suffisamment élevé pour que les élèves, même en France où ils ne bénéficient pas toujours d'une transmission familiale ou d'un milieu social arménophone, atteignent certaines compétences linguistiques élevées , surtout en termes de compétences passives. Ces sont des écoles qui préparent leurs élèves pour les examens nationaux, pour l'entrée dans des universités parfois très sélectives, et pour des carrières dans tous les domaines possibles, et en même temps, elles conservent la langue d'origine comme langue d'instruction, et non pas comme simple matière d'enseignement. En fait, à Beyrouth, les écoles les plus respectées et les plus sélectives sont aussi celles qui enseignent des matières générales en arménien le plus longtemps dans le déroulement de la scolarité des élèves. Comme on a vu clairement dans les récits des élèves interviewés, l'enseignement de l'histoire arménienne, surtout au niveau secondaire, a pour effet la création d'une « communauté imaginée » (Anderson, 2004), d'un sentiment de solidarité et de continuité avec les ancêtres des derniers trois milles ans. Bien évidemment, cela renforce le sentiment d'appartenance qui joue un rôle si important selon les deux théories de la socialisation linguistique (Ochs, 1988, 1993, 2002) et de la VE (Allard & Landry, 1992, 1986, 1994), mais en outre, dans bien des interviews, les élèves inscrits ont fait un lien entre cette longue histoire et la possibilité d'une vitalité future pour la langue, malgré son déclin reconnu. De cette manière, les écoles contribuent aux attitudes à propos de la vitalité future.

Une autre composante très importante de la mission des écoles qui se fait, en partie, à travers la structure du programme qui, normalement, donne une place importante, sinon dominante, à la langue arménienne et aux cours d'arménologie, est **la transmission d'une idéologie linguistique**. Selon cette idéologie, la langue d'origine est la langue « naturelle » et « de défaut », et doit toujours être la langue de communication entre personnes d'origine arménienne. La langue

est censée être la langue dominante chez l'individu (bien que cela devienne presque impossible une fois qu'on entre à l'université ou dans la plupart des carrières professionnelles), en termes d'emploi et de compétences - le lexique ayant une place privilégiée dans cette représentation de la langue : l'individu doit maitriser le vocabulaire arménien de tout domaine de sa vie, et doit pouvoir employer le mot arménien à tout moment, même si les habitudes « paresseuses » ou « corrompues » sont reconnues comme omniprésentes. Ce discours est sensiblement moins présent en France, où les attentes de compétences en arménien sont manifestement moins exigeantes pour remplir les demandes identitaires. Mais dans tous les cas, l'idéologie linguistique transmise dicte que la connaissance de la langue est décisive dans la revendication de l'identité, même si la définition de la notion de *connaissance* est plus restrictive à Alep et à Beyrouth qu'elle ne l'est à Amman, et a fortiori en France, au moins sur le plan discursif. Ce phénomène a été observé par Echeverria (2003) au pays Basque : l'inscription à l'école est corrélée à une conception de l'identité ethnique beaucoup plus exigeante qu'une connaissance (quelle qu'elle soit) de la langue. L'idéologie est partout caractérisée par un sentiment de fierté vis-à-vis de la langue, par une disposition positive envers son potentiel d'expression (parfois exagéré par rapport aux autres langues), et par le rejet de toute honte qui pourrait être liée à la langue et à son emploi, à l'oral ou à l'écrit. En étant les vecteurs de cette idéologie, les écoles font des grands actes de valorisation de la langue, influant les convictions normatives de leurs élèves- arméniens et non.

Même si elle est discutée, **la qualité de l'instruction offerte** dans les écoles arméniennes reste un de leurs points forts, en ce que leurs élèves réussissent aux examens dans des proportions semblables à d'autres écoles privées, souvent plus onéreuses, et ils sont bien formés dans le programme du pays. Il y a une bonne discipline, au sens traditionnel (locaux calmes, respect montré aux adultes, tabous vis-à-vis des grossièretés et du désordre), et une fierté liée à l'appartenance à l'école partagée par la plupart des élèves. Au-delà, les traditions et le caractère arménien de l'institution sont omniprésents dans les locaux, les activités et les discours sur la vie communale dans l'école, même là où la langue française est prédominante (dans les écoles en France).

De même, bien que les spécificités du plurilinguisme de ces écoles puissent être critiquées d'un point de vue scientifique particulier, le fait que ces écoles offrent **une éducation plus ou moins**

quadrilingue, quand les écoles les plus prestigieuses internationalement se limitent souvent à une offre bilingue ou plus limitée, est impressionnant. Dans un grand nombre des écoles arméniennes, les élèves sortent de l'école avec une capacité de communiquer en arménien occidental, en arabe, en français et en anglais. Il est vrai que le français est défavorisé dans les écoles du Moyen-Orient qui adoptent un système anglophone, et que l'arabe n'est pas offert en France (plus souvent l'espagnol ou l'allemand sont disponibles au secondaire), mais ces ne sont pas des limitations restreintes aux écoles arméniennes. Le fait que le plurilinguisme additif (Lambert, 1975) constitue la base conceptuelle de l'offre de l'école et se fasse accepter par tous les élèves et toutes les familles est déjà à reconnaitre, mais aussi le fait de préparer les élèves dans tous les domaines de formations qui leur sont nécessaires, y ajoutant des arts et des activités extra-scolaires, et aussi de leur apprendre à lire, écrire, parler et comprendre au moins trois langues distingue nécessairement ces écoles, non seulement des écoles publiques dans tous les pays en question, mais aussi d'un grand nombre d'écoles privées prestigieuses. Si les Arméniens ont initialement construit leurs écoles dans le but de transmettre une gamme spécifique de connaissances et une tradition particulière, ils se sont si bien adaptés aux demandes de leurs divers contextes qu'ils ont fini par créer des écoles exemplaires dans un sens bien plus large.

Les critiques adressées aux écoles arméniennes, surtout dans le contexte de Beyrouth, font état d'une **transmission excessivement limitée au plan identitaire**, affirmant que les élèves y apprennent à être des Arméniens et non des Libanais, qu'elles ne valorisent pas les autres identités, langues et traditions, et, essentiellement, que l'habitus réel des institutions est un rejet de la modernité et la crispation sur une ghettoïsation qui renferme les familles du « noyau » sur elles-mêmes. Mais parallèlement, il faut observer qu'une des menaces principales pour la transmission linguistique est le taux d'exogamie, souvent estimé au-delà de 50% (Jebejian, 2007), ce qui indique un très haut niveau d'intégration sociale dans une communauté où la pression pour l'endogamie reste forte. Il est vrai que des critiques fondées sont adressées à ces écoles concernant la transmission de l'arabe, mais, globalement, la conceptualisation de l'identité qui est transmise par les écoles arméniennes dans tous les contextes étudiés ici concorde avec ce que Lamarre et Dagenais (2004), Meintel (2000) et Simard (2003) ont observé chez les jeunes trilingues au Canada.

Cette conceptualisation de l'identité est complexe, et permet un certain degré d'ambigüité. Par exemple, la définition de soi selon l'État-nation (de naissance, de résidence ou bien « d'origine ») n'est pas obligatoire, alors que les expériences dans une société sont valorisées. Le plurilinguisme est présenté comme une forme de capital en soi, et les langues acquises peuvent être mises en valeur de deux façons différentes : pour des raisons que nous avons appelées « économiques », où leur valeur sera surtout pratique, utilitariste, pour des fins concrètes d'accès ; ou bien pour des raisons que Lamarre et Dagenais (2004) ont appelées « affectives », et que Heller (1999) a imputées à « la fierté », mais que Meintel (1994) regarde d'une façon bien plus pratique. Les jeunes apprennent explicitement et implicitement, à travers la structure et les comportements au sein de l'école, que la langue d'origine sert de clé pour entrer dans la communauté locutrice, et pour pouvoir se réclamer de l'identité minoritaire. Alors qu'une conscience transethnique (de solidarité avec d'autres groupes minoritaires vivant dans la même société) n'est pas claire dans les écoles arméniennes, une conscience transnationale (de solidarité avec la diaspora partout dans le monde) est évidente. Pour Meintel (1994), cela démontre que l'assimilation à une société majoritaire n'est ni inévitable, ni définie de façon monolithique. En fait, l'altérité soutenue par le plurilinguisme additif permet une réinterprétation critique de l'appartenance, où les jeunes se donnent **une identité plurielle**, qui ressemble plus à une citoyenneté « du monde » (Simard, 2003).

Si toutes les identifications existent dans des contextes d'inégalités de pouvoir et de dynamiques sociales qui sont soumises à des négociations continuelles, nous pouvons comprendre la transmission identitaire au sein des écoles, quoi qu'elle soit une tradition au sein de la diaspora arménienne, comme une résistance à l'hégémonie de l'État (Hovanessian, 1998). Dans cette conception, les valeurs des langues sont réévaluées dans le contexte du capitalisme tardif, certes, mais avec un refus de la domination du « centre » global et des trajets de mondialisation qui marginalisent définitivement les groupes non-dominants (Duchêne & Heller, 2012 ; Heller, 1995, 2006, 2010). En construisant les limites de la communauté sur les compétences et pratiques linguistiques, et en les contrôlant par le biais d'habitudes héritées, les écoles cultivent des **pratiques de communalisation** (Juteau, 1996) qui contestent l'universalisation des équivalences nationales-linguistiques. L'ethnicité est transmise comme une source d'obligation, en effet, mais le plurilinguisme et l'identité plurielle ne sont pas transmis comme des éléments d'un rejet ou

une limitation de la socialisation, mais plutôt comme des sources d'agentivité dans le développement de l'identité sociale.

C'est ici qu'il faut se demander, comme conclusion générale, si **l'arabe « faible »** est réellement un point faible significatif pour les écoles arméniennes au Moyen-Orient (en France la question semble presque absente par rapport au français). Les enseignants, élèves et anciens élèves, ainsi que les responsables d'école arménienne admettent que l'arabe parlé n'estpas aussi bien maitrisé par leurs élèves que par les élèves scolarisés ailleurs. Mais ils ignorent que cela est une justification au rejet de l'inscription dans une école arménienne, alors que pour bien des familles non-inscrites, c'est la première raison évoquée. En quoi cette faiblesse est-elle donc acceptable, quoique problématique ? Plusieurs autres raisons éclairent également des éléments importants de l'environnement dans lequel fonctionnent ces écoles actuellement. Dans les pays du Moyen-Orient, la langue arabe reste dominante dans tous les domaines de la vie quotidienne, sauf le domaine académique dans les institutions privées. En Jordanie et en Syrie, elle est la seule langue véhiculaire, et la langue dominante des études dans toutes les institutions pédagogiques. À Amman, l'exposition immersive et le rattrapage de l'ensemble des compétences orales et écrites en arabe est effectif à la fin de l'école primaire, et donc un bilinguisme additif est assuré, tout comme à Alep, dans les écoles arméniennes, la majorité des cours sont donnés en arabe, et l'immersion sociale en langue arabe est totale en-dehors de la communauté arménienne. Dans ces deux cas, il n'y pas raison de douter les compétences des élèves en arabe, ni dans la langue parlée, ni à l'écrit. Et nous notons que l'isolation culturelle ou linguistique est beaucoup moins saillante dans les discours sur ces écoles. C'est au Liban que ce discours domine, là où on observe la domination de l'arabe parlé est toujours massive, mais pas absolue. L'ironie est qu'au Liban les anciens élèves des écoles les plus prestigieuses sont connus pour leur tendance à vanter leur faiblesse en langue arabe.

L'enseignement en arabe est marginalisé dans toutes les écoles privées du Liban, où domine soit l'anglais soit le français, et les examens nationaux de langue arabe écrite ont un taux de réussite de plus ou moins un tiers des élèves (Daily Star, 5.8.2013). **Maitriser l'arabe, pour un élève d'une école privée à Beyrouth, n'a pas de signification clairement définie**. La majorité des élèves ont beaucoup plus d'aisance à lire en français ou en anglais qu'en arabe, et à l'oral, un

besoin de basculer vers le français ou l'anglais lors de discussions concernant des domaines hors des plus quotidiens et banals. Cela n'indique pas, pour les locuteurs des classes moyennes et aisées à Beyrouth, une compétence particulièrement déficiente en arabe. En fait, les pratiques d'hybridation de langues sont la norme dans beaucoup de cercles sociaux, et revêtent même certaines formes de prestige.

L'évitement de l'arabe peut aussi indiquer un statut social élevé, et devient de plus en plus courant parmi les jeunes. Les jeunes Arméniens ont souvent la possibilité de tisser une amitié avec des arabophones en parlant essentiellement le français, ou le plus souvent l'anglais. L'anglais domine à l'écrit, et donc dans les communications textuelles, qui dans tous les cas prédominent entre une grande partie des jeunes (Jraissati, Slobodenyuk & Ghanem, 2014). Presque toutes les écoles arméniennes à Beyrouth sont des écoles anglophones, et la maitrise de la langue anglaise, surtout de la langue orale et informelle qui est entendue dans tous les médias, y est très bonne lorsque les élèves arrivent à l'école secondaire. **Une haute compétence en anglais parlé apporte plusieurs avantages du point de vue d'une minorité au Liban comme les Arméniens** : l'emploi de l'anglais est possible dans une énorme gamme de situations sociales, son emploi est porteur de prestige, il est associé avec une classe sociale élevée et une bonne éducation, et l'anglais est neutre au plan identitaire. En effet, l'acquisition de l'anglais à Beyrouth correspond à l'acquisition d'une identité « globale » et -ethnicité. Elle signifie une appartenance à une culture ouverte, perméable et internationale, et donc elle n'est pas contradictoire avec l'identité arménienne, ni avec l'identité libanaise, ni exclusive de membres d'autres groupes (McKenzie, 2010 ; Pavlenko & Norton, 2007 ; Pennycook, 1994 ; Ryan, 2009 ; Ushioda & Dörnyei, 2009; Yashima, 2002).

Revenons à l'arabe dialectal parlé à Beyrouth- la source des anxiétés liées à l'intégration qui dominent les discours des parents qui veulent maintenir leur identité arménienne mais qui choisissent des écoles non-arméniennes. Pour les arménophones qui apprennent l'arabe, les attributs les plus mentionnés dans les discours, et les plus remarqués dans les interactions quotidiennes, sont la prononciation de certains phonèmes et l'application incorrecte du genre grammatical. Les agencements sociogéographiques ayant changé de façon significative depuis les années de la guerre civile libanaise, **l'exposition à l'arabe parlé après l'école secondaire** est tel que les jeunes se sentent avoir « rattrapé » ce retard et acquièrent une bonne confiance en un

an ou deux. Dans les années d'après-guerre, il semble que l'expérience dominante des jeunes Arméniens était qu'ils suscitaient régulièrement des commentaires, ce qui pouvait être gênant surtout parce que cela ralentit la communication, mais les commentaires aboutissaient normalement à l'identification du locuteur comme arménien. Les jeunes, n'ayant pas les mêmes expériences de conflit et de divisions sociales que leurs parents, ont une plus grande propension à s'identifier comme arménien tout en poursuivant leurs interactions, sans sentiments de peur ou d'anxiété. Pour les militants favorables aux écoles arméniennes, le rejet d'une éducation arménienne et des compétences et appartenances spéciales qu'elle confère, s'explique par le désir d'éviter qu'un enfant parle l'arabe avec un accent et ait besoin de combler son vocabulaire arabe avec de l'anglais ou du français pendant quelques années. La vision que ces parents ont des expériences linguistiques de leur enfant positionne l'école au sein d'une variété d'environnements (Carrington & Luke, 1997 ; Lamarre & Paredes, 2003), qui s'équilibre avec l'âge. D'autres parents ayant vécu les hostilités de l'ère des combats peuvent avoir des sentiments contrastés, mais pour les initiés, cette justification n'est pas recevable.

5.1.2 Points faibles :

On peut reconsidérer ici **la question de l'intégration et de la transmission de la langue arabe** dans les écoles arméniennes au Moyen Orient. Du fait des efforts pour privilégier l'arménien d'abord, l'anglais et/ou le français ensuite, la langue arabe ne reçoit pas d'attention spéciale dans ces écoles, bien qu'elle constitue une deuxième (souvent plutôt une troisième ou quatrième) langue pour les jeunes Arméniens, surtout s'ils n'habitent pas les quartiers où la langue arabe domine les échanges sociaux. Son enseignement ne dépasse pas ce qui est dispensé dans toutes les écoles libanaises : une transmission très mécanique de la langue écrite, des cours d'histoire et d'éducation civique très ternes, avec une application limitée aux examens nationaux. Généralement, le recrutement de « bons professeurs » pour l'arabe ne fait pas de différence significative pour la langue parlée, car le programme national ne donne pas facilement lieu à des activités d'apprentissage de langue qui seraient motivantes et efficaces.

Au niveau de la socialisation, à Beyrouth la limitation de la vie sociale à une gamme restreinte de confessions, de religions, et d'ethnicités n'est pas du tout propre aux Arméniens, mais il est vrai que les écoles ne font rien de spécial pour augmenter l'exposition à d'autres cultures ou aux non-

arménophones. En général, à Beyrouth, cela ne fait pas partie de la mission d'une école, mais dans le cas des écoles arméniennes cela est renforcé par le fait qu'elles sont fondées sur la peur de perdre la culture arménienne par force de la dominance énorme de la culture arabe. Selon le modèle du contrepoids (Landry & Allard, 1990, 1992 ; Landry, Allard & Deveau, 2007), les Arméniens étant moins de 4% de la population et aujourd'hui intégrés dans tous les domaines de la vie, l'approche de l'isolement pour s'opposer à l'assimilation n'est pas surprenante. Mais du point de vue du marketing et des réputations des écoles, cet aspect **d'homogénéité culturelle et linguistique**, et d'isolation par rapport à la majorité, est à double tranchant, car il est en contradiction avec les discours influents sur la modernité et l'ouverture culturelle. La difficulté à revendiquer une intégration sociale de caractère pluriculturel et non-confessionnel est construite par certains parents comme un frein à l'attraction vers les écoles arméniennes, malgré tous leurs autres attributs. Nous verrons plusieurs réponses possibles à ce problème dans la section 5.3.3 ci-dessous.

Dans une certaine mesure, l'inscription des élèves dans les écoles arméniennes dans tous les contextes étudiés fait face à des **défis objectifs et pratiques**. Pour certaines familles arméniennes qui peuvent s'intéresser à la scolarisation communautaire, les frais de scolarisation dans les écoles arméniennes ne semblent pas abordables. Pour d'autres, plus concernées par l'impact du choix de l'école sur le statut social éventuel de leur enfant, les prix et le nombre de bourses offertes peuvent être retenus comme des facteurs contribuant au rejet de ces écoles considérées comme insuffisamment sélectives, respectées ou prestigieuses. Les situations géographiques des écoles, et leur offre limitée à l'enseignement primaire, surtout en France et à Amman, posent des problèmes logistiques pour les jeunes familles. Même dans les bastions démographiques de Beyrouth et Alep, les familles peuvent avoir des difficultés à se déplacer pour des raisons économiques ou de sécurité, et la situation géographique des écoles devient un défi pour le taux d'inscription. Les élèves non-arméniens qui ont été observés et interviewés sont inscrits dans des écoles en France et dans un quartier de l'ouest de Beyrouth, où la population arménienne est très restreinte, et les écoles peuvent avoir peur de devoir fermer leurs portes. Étant donné qu'un grand nombre d'écoles ont des problèmes critiques de financement, surtout à Beyrouth et à Amman, il n'est pas aisé de trouver un équilibre entre l'adaptation des locaux et l'offre de programmes d'une part, et la limitation des dépenses de l'autre. Au Moyen-Orient, les écoles arméniennes

donnent un très grand nombre d'aides financières pour maintenir un taux d'inscription durable, alors qu'en France elles le font beaucoup moins souvent et les inscriptions augmentent peu à peu. A Beyrouth, certaines écoles du quartier de Bourj Hammoud ont répondu au déclin des inscriptions en se réunissant dans un énorme projet de consolidation et la construction d'une nouvelle école unifiée, située dans le quartier mais à la proximité immédiate avec une autoroute importante, dans l'espoir que cela sera plus commode et attrayant pour une large gamme de familles. L'ancrage de l'école dans ce quartier populaire et dominé par la vie communautaire traditionnelle arménienne a pourtant peu de chance d'attirer les familles aisées, qui sont plus susceptibles à choisir une école plus chère et prestigieuse, et aussi plus susceptibles d'employer des langues occidentales au foyer, avec ou sans l'arménien.

Les points faibles des écoles peuvent se répartir en deux catégories : les problèmes d'attractivité, et les problèmes d'efficacité du soutien à la vitalité de la langue, qui peuvent aussi être liés aux inscriptions. La première catégorie concerne surtout les écoles au Moyen-Orient et la deuxième surtout les écoles en France, mais toutes les écoles sont essentiellement vulnérables aux deux types de problèmes, selon les évolutions dans leurs contextes sociaux respectifs. Ceux que nous venons de nommer constituent des problèmes surtout liés à l'attractivité, et donc à la durabilité des écoles du point de vue matériel. Du point de vue du soutien à la vitalité de la langue, les politiques et pratiques scolaires défavorables à l'efficacité des écoles sont plusieurs. D'abord, **le caractère traditionnel des écoles** peut attirer certains parents, mais il peut aussi faire perdre un nombre de familles qui recherchent une école « moderne », où la réflexion professionnelle et la formation continue des enseignants sont évidentes. Alors que certains parents apprécient la discipline généralement stricte et traditionnelle des écoles arméniennes, d'autres la trouvent excessive et répressive. L'enseignement, même là où des efforts de « modernisation » sont mis en évidence et valorisés par la direction des écoles, reste entièrement centré sur l'enseignant, comme la description de Montandon que nous avons vu (1996 : 70) :

> « Un enseignement où le maître, le professeur fait figure d'autorité dans le domaine des savoirs, et où la classe est complètement coupée du monde extérieur, est bien différent d'un enseignement où les élèves participent à certains choix et décisions, et où les échanges avec la communauté et avec d'autres instances (les milieux politiques et sociaux), y compris les parents d'élèves, sont intégrés dans le processus d'apprentissage. »

Un nombre croissant de parents, dans les pays du Moyen-Orient autant qu'en France, recherche cette dernière approche. Les éléments qui sont directement pertinents pour la transmission linguistique dans cette approche traditionnelle de l'enseignement sont la **concentration de la parole chez l'enseignant**, les restrictions sévères sur la parole des élèves pendant les heures de cours, la limitation de l'enseignement aux domaines scolaires (selon la tradition occidentale), la marginalisation de la langue informelle, parlée, et des comportements de communication sociaux et non-scolaires, l'exigence de langue, de grammaire et d'orthographe « correctes » selon les normes de la langue standard, et l'association de l'acquisition de la langue à des notes académiques et aux mandats de la direction de l'école (Dörnyei, 1994). Tous ces attributs de ce type d'enseignement limitent les possibilités d'acquisition de la langue, et peuvent avoir un effet nuisible sur les attitudes envers la langue cible, si l'acquisition n'en est pas déjà assurée par la communauté.

Dans les cas d'élèves qui, pour une raison quelconque, n'acquièrent pas la langue arménienne couramment au foyer, et même pour les élèves qui rejoignent l'école arménienne tardivement (après la maternelle), la politique des écoles arméniennes empêche qu'ils reçoivent l'appui qu'il leur faut pour rester et réussir à l'école, dans l'ensemble de son programme. Un certain nombre d'écoles au Moyen-Orient n'accepte pas d'élèves qu'ils n'aient pas un parent que l'école considère comme arménien, ce qui ouvre la porte à des questions d'identité qui peuvent exclure des personnes qui seraient intéressées par la scolarisation arménienne. Ces écoles et d'autres découragent activement l'inscription tardive des élèves, même dans les cas où les deux parents sont vus comme des Arméniens. Quand ce type d'élèves arrive à l'école, il n'y a pas de **programme pour l'enseignement de la langue** adapté à leurs âges différents, ni aux besoins particuliers de ceux qui apprennent la langue en tant que deuxième langue. Pour les élèves au-delà du primaire, il y a aussi des difficultés de socialisation liées à la barrière linguistique qui ne sont pas toujours résolues par la simple submersion dans un groupe d'arménophones, mais les écoles n'ont pas de solution adaptée à proposer dans ces cas. De plus, il n'y a pas d'aide systématique pour les parents qui ne sont pas intégrés dans la communauté ou qui n'ont pas une bonne confiance en leur capacité de transmettre la langue à la maison. Pour un parent d'origine arménienne, ces dynamiques peuvent être difficiles à gérer, et pour les parents d'origine non-

arménienne, cela limite leur participation aux activités scolaires, et cela restreint l'acquisition linguistique de leur enfant au domaine scolaire. En général, les écoles étudiées en France démontrent clairement que les activités arméniennes de l'école ne dépassent souvent pas le cadre scolaire, et donc l'emploi, la connaissance, et l'intérêt pour la langue arménienne sont limités pour ces jeunes, et dans un pays où la dominance de la langue française est absolue. On voit d'un côté la perception que l'identification à la communauté arménienne implique la connaissance de la langue, et de l'autre côté, une vue rigide et limitée du potentiel de la pédagogie de l'école, qui se combinent pour rendre plus ou moins inaccessibles les écoles arméniennes pour un nombre de familles, d'origine arménienne et non. Essentiellement, le modèle de politiques scolaires et de pédagogie linguistique qui semble efficace au Moyen-Orient, ou qui était suffisant pour le maintien linguistique dans les années avant la guerre civile libanaise, est mal adapté aux besoins de revitalisation dans les familles « périphériques » au Moyen-Orient et dans la communauté plus généralement en France.

Ces points faibles ne sont à perdre de vue, en même temps qu'il faut noter que d'autres discours sur les aspects négatifs des écoles arméniennes qui apparaissent dans les récits des parents non-inscrits, ne sont pas soutenus par les données collectées au sein de cette recherche. Notamment, les discours sur la présence dominante de non-Arméniens dans les écoles, et sur l'incapacité des anciens élèves de ces écoles à communiquer en arabe ou en anglais ne sont pas soutenus, mais ils sont présents dans le champ discursif lié au choix parental d'une institution. Mais comme nous l'avons dit, la présence d'un récit dans les discours courants est à étudier et peut avoir des conséquences pour les institutions, qu'il soit « vrai » ou « faux » selon un certain point de vue. Il en résulte qu'un problème important de l'école arménienne, surtout au Moyen-Orient, est la discordance entre son image et sa réalité. Dans le champ discursif des parents potentiels, il y a à **régler les réputations des écoles**- problème distinct de leur qualité et caractère interne.

5.2 Implications pour la problematique des ecoles en langue minoritaire : La relation entre programmes educatifs et vitalite linguistique

Plus généralement, les leçons dégagées des écoles arméniennes illustrent le fait que **les processus de socialisation influencent l'efficacité** des programmes de langue minoritaire à tous les

niveaux. Les identifications et appartenances ressenties déterminent les motivations pour apprendre et pratiquer la langue, et celles-ci peuvent être transmises et cultivées de façon inclusive ou exclusive, peuvent attirer ou détourner. Les pratiques communicatives déterminent l'exposition de l'individu à la langue minoritaire, et donc en grande partie ses compétences. Dans le meilleur des cas, l'intégration à des réseaux sociaux peut combler le vide laissé par une école inefficace, alors que dans le pire des cas, l'assimilation peut compromettre le travail d'un programme scolaire rigoureux. Comme l'ont écrit Landry et Allard (1993), les programmes ne peuvent pas ignorer ces processus et leur caractère contextuel, sans être socialement naïfs.

Nous avons dit que cette étude s'appuie sur une hypothèse en deux parties : les normes et les objectifs généraux tenus par la famille jouent un rôle finalement plus important dans le choix de l'école que l'identité ou les attitudes linguistiques ; l'efficacité de la transmission linguistique par l'école, ainsi que son attractivité pour les parents, sont déterminées par la pédagogie employée dans l'école. En effet, l'étude démontre que l'habitus des parents, tout en étant complexe et particulier, joue un rôle finalement plus important dans le choix de l'école qu'une simple notion d'identité ou d'appartenance à une communauté, et le fait que les discours avancés par les écoles n'ont pas encore dépassé le cadre identitaire traditionnel qui présent le choix comme « automatique » encombre leurs efforts à maintenir le taux d'inscriptions. La pédagogie joue un rôle dans la formation de la réputation des écoles et dans l'efficacité de leur transmission de la langue, mais le rôle est trop complexe pour des jugements de « bonnes » ou « mauvaises » écoles. En réalité, **l'expérience subjective joue un rôle dominant dans l'évaluation de chaque aspect des écoles**. D'après les résultats de cette étude, regardons les éléments qui s'avèrent les plus pertinents dans les types de contextes que nous avons observés.

5.2.1 Demandes des programmes dans les contextes de haute vitalite

Dans les contextes où la langue est encore maintenue dans les domaines familiaux et sociaux, l'école peut profiter des choix parentaux « automatiques », comme cela a été le cas pour l'arménien occidental au Moyen-Orient depuis près d'un siècle. Mais le défi affronté dans ces cas est que les familles peuvent avoir confiance dans la transmission de la langue au foyer, et peuvent voir le domaine scolaire arménien comme étranger à leurs priorités pour l'éducation de leur enfant. Les écoles communautaires entrent donc en compétition avec toutes les autres écoles

privées, et doivent justifier vis-à-vis des familles d'une offre éducative globale autant que de leur offre linguistique et culturelle. Dans ces cas, le double défi est d'attirer les familles plus aisées, sans trop exclure les familles des classes populaires par des frais scolaires trop élevés. Dans les champs discursifs où le prix de l'inscription indique la qualité de l'établissement, cette question devient encore plus compliquée. Les aides financières sont une solution partielle, mais **il faut aussi tenir compte des sensibilités et goûts qui font partie de l'habitus des classes moyennes et aisées** (Bourdieu, 1990), si l'on veut les attirer vers l'école. Comme l'a expliqué en détail Longhi (2000), ces sont en général des parents qui cherchent un choix d'établissement qui mènera leur enfant vers une réussite académique et professionnelle, et ils auront tendance à attribuer des échecs éventuels aux enseignants et à l'instruction offerte. Ces parents cherchent une école « excellente », mais souvent sans critères objectifs pour identifier l'excellence. Cela veut dire que les perceptions et la réputation de l'école peuvent avoir plus de poids que son travail réel au quotidien, et que le public de l'école peut être déterminant pour sa réputation. Il y a ce que l'auteur appelle un « cycle vicieux », où la bonne réputation de l'école permet d'attirer des familles prestigieuses, ce qui renforce la bonne réputation, qui augmente encore l'attirance de telles familles, celles dont les enfants ont souvent plus de chances de réussite à l'école. Les écoles arméniennes peuvent faire un bon travail ou un travail excellent, mais dans le contexte de Beyrouth et peut-être ailleurs, leur bastion est parmi les classes populaires et moyennes, et donc les familles aisées ne s'y reconnaissent pas facilement. Les parents qui ne sont pas les plus aisés mais dont la priorité est que leur enfant soit « tiré vers le haut » dans un établissement- ce qu'on peut comprendre au sens académique mais aussi social (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Longhi, 2000) - sont susceptibles d'éviter les écoles qu'ils associent aux classes populaires, et à rechercher un accès à des modes de vie et des cercles sociaux plus prestigieux au moyen de leur choix d'établissement.

L'école a pour défi, alors, de **trouver un équilibre entre l'accessibilité à un grand nombre de familles et son caractère comme institution communale, et la culture d'une image de sélectivité** relative et de prestige suffisant. Si une seule école n'est pas capable de répondre à ce défi, la vitalité de la transmission scolaire exige qu'une gamme d'écoles existe, pour représenter ces diverses stratégies. Ceci est presque le cas à Beyrouth, sauf que les changements géographiques contribuent à des baisses d'inscriptions pour les écoles populaires, et les écoles les

plus respectées de la communauté ne sont pas vues, selon un grand nombre de parents, comme égales aux écoles les plus prestigieuses du pays.

Certains critères recherchés par les familles des classes moyennes et aisées correspondent à des attributs qui seront probablement de plus en plus demandés par toutes les familles au fil du temps. D'abord, les écoles doivent **démontrer que leurs élèves parviennent à bien s'intégrer** dans la société, qu'ils ne souffrent pas de discriminations quelconques, et qu'ils atteignent des réussites exceptionnelles dans leurs vies professionnelles. Les écoles doivent pouvoir **intégrer les couples exogames**, leurs enfants, et les pratiques linguistiques qui sont courantes dans ces familles. Dans le cas contraire, le mariage mixte, qui est déjà un obstacle à la transmission intergénérationnelle, déclenchera systématiquement l'inscription dans une école majoritaire, et la transmission linguistique et identitaire sera très restreinte et souvent abandonnée (Cormier, 2012 ; Dagenais & Moore, 2004 ; Deveau, Landry, & Allard, 2006).

Dans les communautés diasporiques, ou situées aux marges de l'économie globale, la capacité à quitter le contexte actuel en émigrant peut être associée à des opportunités considérables, et peut figurer parmi les objectifs principaux des familles ayants les moyens. Pour qu'une communauté minoritaire puisse se maintenir sur le long terme, ses structures et institutions doivent **être adaptées aux mouvements latéraux inévitables**, et doivent s'avérer pertinentes au-delà des frontières nationales (Archer, 2007). Les demandes de l'école comprennent donc les langues pertinentes pour les déplacements éventuels (au Moyen-Orient, il s'agit du français et de l'anglais), et les connaissances qui seront demandées dans les contextes étrangers, souvent mises en avant dans les curriculums eurocentrés. Si l'école n'est pas adaptée aux aspirations les plus vives des familles, la priorité concernant la réussite envisagée pour leurs enfants peut être plus importante que la peur de la perte de la langue et la culture du foyer. Ce qui est important à noter, c'est que ces trois demandes de l'école sont opératives au plan discursif autant qu'expérientiel. C'est-à-dire que les écoles peuvent se montrer intégrées à la société environnante, accueillantes vis-à-vis des familles mixtes, et orientées vers la possibilité de s'intégrer à l'étranger, par leur positionnement discursif et leur présentation de soi, autant que par la réalité quotidienne de leur enseignement. Zeithaml (1998) documente l'importance de cette distinction dans les recherches des relations entre les choix des consommateurs et les attributs des biens : en fait il est souvent

plus sage pour un vendeur d'investir dans le changement d'image d'un produit que dans la modification de ses attributs réels, car l'effet sur la compétitivité peut être plus direct. Puisque nous avons trouvé que, dans les contextes du Moyen-Orient, très clairement, et dans une certaine mesure aussi en France, la réputation et la perception des écoles arméniennes influencent plus le choix des parents que les données objectives, il semble qu'aucun changement au sein des écoles n'aura de grands effets pour augmenter leur attractivité tant qu'il n'est pas intégré dans le discours sur les écoles. Le volet de la communication est donc indispensable, même si le travail sur l'école elle-même est indispensable aussi.

Parmi les demandes auxquelles l'école doit répondre de façon concrète et active, on trouve les demandes des parents qui cherchent **une pédagogie « moderne ».** Comme nous l'avons dit, il s'agit surtout d'une pédagogie centrée sur l'élève, qui lui laisse des choix conséquents, beaucoup d'opportunités pour la participation active à des activités, des expériences, et des discussions, et qui cherche à cultiver sa capacité de poser des questions et de s'engager dans des recherches indépendantes et en groupe. Quand les parents qui se disent satisfaits de l'école non-arménienne parlent de la pédagogie, ils parlent des expériences concrètes avec leurs enfants, des projets et des expériences qu'ils ont faits dans les cours, et de la communication directe avec les enseignants. Pour fournir de telles expériences concrètes, il faut des innovations profondes aux approches des enseignants, des formations professionnelles et/ou des recrutements adaptés à ce type d'enseignement, et un programme qui permet des pratiques et l'acquisition de connaissances qui peuvent varier et résister aux structures des examens normatifs.

Si la langue d'origine est un élément fondamental de ces écoles, les parents doivent tout d'abord être convaincus de la valeur de son acquisition, puis de la possibilité de l'acquérir dans le domaine scolaire. Une demande universelle de l'école est de **transmettre la variante standard** de la langue aux apprenants, et ce faisant l'école a l'opportunité d'élargir les domaines d'emploi de la langue, en développant ses applications littéraires, artistiques, électroniques, et même politiques, sociales et religieuses si la motivation est présente.

Le cas de l'arménien occidental ressemble d'une part aux langues d'immigrés qui sont minoritaires dans les pays habités, parce que la communauté est repartie à travers le monde et

continue à se déplacer pour des raisons économiques et parfois politiques, et porte donc des identifications transnationales. Mais d'autre part, le cas ressemble à celui des langues autochtones minorisées dans les pays d'origine, parce qu'il n'y a pas de pays où l'arménien occidental est la langue dominante, ou même où il est employé dans tous les domaines de la vie (la place importante du Liban et de la Syrie dans la diaspora mondiale renvoie en partie, au fait que ces pays voient les usages les plus variés de la langue dans la vie communautaire). L'école devrait donc agir de façon active pour **le maintien et l'élargissement des domaines d'emploi**.

Tout cela est important et d'une grande valeur pour la vitalité de la langue. Mais l'école doit offrir cette transmission au sein d'un ensemble de compétences qui répondent aux demandes complexes des familles. Les écoles arméniennes proposent un bilinguisme, et plus souvent un plurilinguisme, qui soulève déjà deux sortes de motivations : l'identitaire et l'utilitaire, aussi appelées l'intégratif et l'instrumental (Dörnyei, 1994), ou la fierté et le profit (Heller, 1995). Elles doivent **articuler le profil plurilingue** de façon à ce que les parents acceptent les motivations pour chaque élément, et qu'ils aient confiance dans le fait que toutes les compétences qu'ils recherchent seront acquises. Cela implique l'adaptation des discours de l'école aux valeurs « postmodernes » qui mettent l'emphase sur la diversité et la richesse linguistique (Heller, 1995), plutôt que sur l'obligation d'apprendre une langue d'héritage. On suggère aussi que les pratiques d'hybridation de langues qui font partie naturelle des changements d'écologie linguistique (Besnier, 2013), et d'autres redéfinitions de langues et de leurs locuteurs soient prises en compte dans l'articulation des compétences et de leurs mesures, pour que les attentes des parents concordent avec le résultat pour l'élève. Une langue vivante atteste des variations et subit des changements plus ou moins continus, et donc l'école peut être porteur du standard, sans perdre pied quand les normes des locuteurs évoluent.

L'implication active des jeunes dans le fait de se définir et mettre en valeur leurs relations sociales et familiales, tout en participant à l'économie globale (cf. Besnier, 2013), doit être présentée aux parents comme une offre spécifique aux écoles minoritaires, leur profil plurilingue étant particulièrement riche pour la vie entière. En même temps, les inquiétudes relatives à l'intégration doivent être estompées par la **diffusion d'une compréhension du modèle de contrepoids** (Landry & Allard, 1990, 1992 ; Landry, Allard & Deveau, 2007), et du fait que les expositions offertes à

l'école ne constituent qu'une partie de la socialisation de l'enfant, qui s'ajoute à l'écologie linguistique de la société (Carrington, & Luke, 1997; Haugen, 2001 ; Lamarre & Dagenais, 2004).

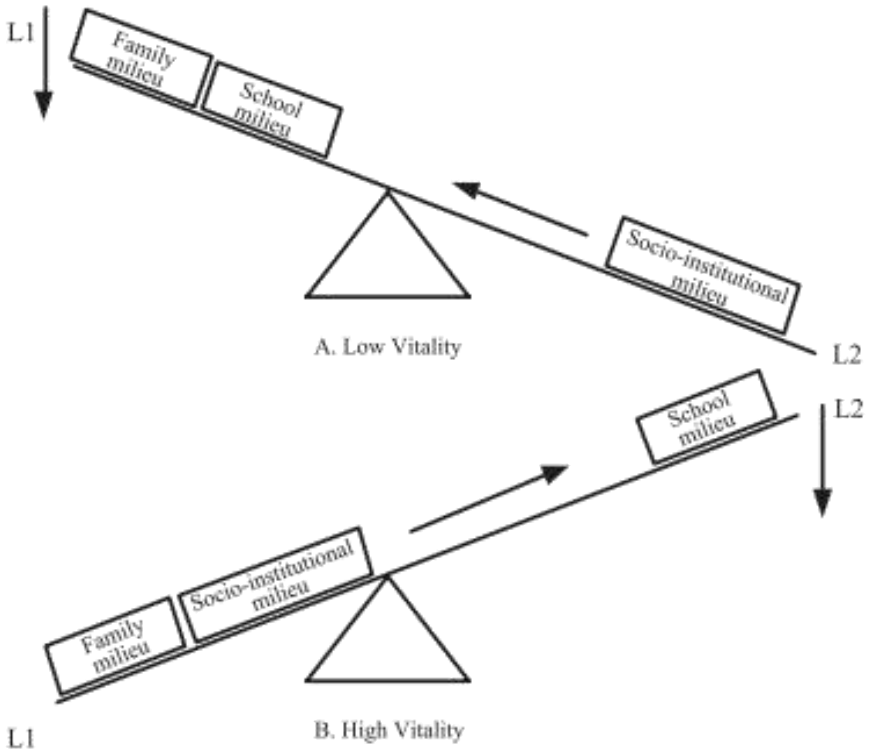

Figure 11 : Schéma du modèle du contrepoids dans l'éducation bilingue (Landry & Allard, 1990, 1992)

L'accueil d'élèves qui ne viennent pas de la communauté et qui ne connaissent pas déjà la langue cible apporterait des bénéfices de deux types aux écoles du Moyen-Orient tout en augmentant leurs inscriptions: cela permettrait une **socialisation avec les locuteurs de la langue dominante**, et la vitalité de la langue minoritaire serait augmentée par son acquisition et sa valorisation hors de la communauté d'héritage. Bien sûr, cet accueil ne peut avoir lieu qu'après une réévaluation critique du paradigme d'inscription, de la pédagogie linguistique disponible à l'école, et des questions d'équilibre et de contrepoids (Landry & Allard, 1990, 1992 ; Landry, Allard & Deveau, 2007) pour éviter la perte du caractère minoritaire et immersif de l'établissement.

5.2.2 DEMANDES VIS-A-VIS DES PROGRAMMES DANS LES CONTEXTES DE BASSE VITALITE

Dans les contextes de basse vitalité, les écoles minoritaires peuvent avoir à se justifier non seulement par rapport à d'autres écoles privées et souvent plus chères, mais aussi, selon le contexte, **par rapport aux écoles publiques**. En France, l'école publique est une option que tout parent pourrait choisir, et qui de fait est le choix de la grande majorité, même si l'intérêt pour l'enseignement privé reste significatif. Dans de tels contextes, l'offre de l'école minoritaire doit justifier non seulement les frais de scolarité mais aussi le défi supplémentaire de l'acquisition de la langue minoritaire. Les élèves doivent être très bien formés, avec des méthodes modernes qui assurent les parents de la qualité de l'instruction, et le petit nombre d'élèves inscrits est aussi un atout. Le bon suivi et les relations de proximité avec les enseignants sont des attributs valorisés dans les discours dominants de parents de tout profil.

Encore une fois, **l'articulation d'un profil plurilingue pratique et désirable** est fondamentale, et doit correspondre aux motivations des parents concernés, et offrir aux élèves une vision d'eux-mêmes comme personnes plurilingues à laquelle ils peuvent aspirer (Dörnyei, 2005). L'intérêt pour le profil linguistique des écoles minoritaires sera accru si la langue minoritaire est employée dans de nouveaux domaines, et si les parents sont conscients du danger de perte de la langue, et de l'importance du modèle de contrepoids pour la préserver. Pour encourager les familles à continuer à transmettre la langue d'origine, il faut avancer des discours qui les responsabilisent clairement, parce qu'il arrive- et c'est le cas pour les écoles arméniennes en France- que les familles se contentent de la transmission qu'elles attendent de l'école, et renoncent à la langue d'origine au foyer (Fishman, 1990, 1991, 2001).

L'école **doit influencer les politiques linguistiques familiales** et les attentes des parents en diffusant l'idée de contrepoids, et de telles situations demanderont souvent une immersion dans la langue minoritaire. La dominance de la langue majoritaire peut être considérable, mais les parents auront malgré tout le désir de se rassurer sur l'intégration de leur enfant dans la société, et l'école doit donc explicitement aborder le paradoxe articulé par Suarez (2002), selon lequel la résistance à la dominance d'une langue en faveur d'une langue minoritaire ne peut réussir à produire un plurilinguisme stable que si les locuteurs sont aussi assurés de leur maitrise de la langue dominante. Les bons résultats et les anciens élèves qui réussissent dans la société peuvent aider à

renforcer les discours de l'école. Les discours dirigés vers les parents doivent aussi incorporer ces éléments de la socialisation linguistique, pour les aider à contextualiser l'offre du programme :

- L'acquisition de langues est un processus continu, qui dure toute la vie et qui a lieu dans tous les domaines de la vie, et n'est pas seulement une série d'étapes qui s'achèvent pendant l'enfance
- Les jeunes ne sont pas socialisés uniquement à travers la langue, mais aussi à travers les pratiques de la langue
- La compétence n'est pas seulement l'emploi des mots et des structures de la langue ; c'est aussi la maitrise de la culture et des comportements subtils qui sont attendus de tout membre du groupe : la langue est un moyen de participer à la culture
- La culture consiste à construire des activités qui sont acceptées ou non, et cela à travers le discours
- La participation aux activités qui sont acceptées dans la culture contribue au développement cognitif de l'individu, et donc à ses compétences et capacités globales.

Pour optimiser la contribution du programme scolaire à la vitalité de la langue, celui-ci doit être **ouvert à des élèves de toute origine et de tout profil linguistique**. Cela implique de s'écarter de la pensée essentialiste (Pavlenko, 2002) ; comme Heller (1995) se le demande, notre langue est-elle seulement à usage interne, ou appartient-elle à tout le monde ? Les comportements destinés au contrôle de la légitimité des locuteurs doivent être réexaminés pour comprendre s'ils créent plus d'exclusion, ou plus de solidarité entre les locuteurs. Le contrôle langagier qui stigmatise les « semi-locuteurs » et les enfants issus de familles et de milieux mixtes est probablement plus nuisible qu'il n'est habilitant dès que la population de locuteurs natifs tombe en dessous d'un certain nombre.

Si Fishman (1991) a écrit que tout programme de revitalisation doit s'appuyer sur une « *prior ideological clarification* »- une idée claire de ses motivations idéologiques et ses objectifs concrets- alors nous affirmons ici qu'un programme éducatif doit commencer par une « ***prior pedagogical clarification*** »- une idée claire des approches pédagogiques qui seront les plus efficaces pour l'objectif principal. Si l'objectif est de maintenir la langue ou de restaurer son caractère spontané ; l'enseignement dans ces contextes doit être focalisé sur le langage productif

et les compétences communicatives (Hymes, 1985, 1992 ; Schieffelin &Ochs, 1986), et sur l'augmentation des domaines d'usage de la langue. Les compétences enseignées doivent être adaptées à des locuteurs de chaque niveau, et les contextes d'enseignement doivent leur donner des opportunités à communiquer dans des situations authentiques et à sortir leurs compétences linguistiques hors des murs de l'école. Cela voudrait dire que les élèves prennent la parole fréquemment, que les domaines et registres de la langue sont variés, et que la pratique sociale et informelle de la langue est rendue disponible pour tous les élèves, même ceux qui n'ont pas appris l'arménien au foyer.

Les parents ont exprimé de fortes préférences pour inscrire leurs enfants dans les mêmes écoles où ils ont étudié, ou dans des écoles à système similaire. En partie, cette préférence renvoie à **la capacité du parent, souvent la mère, à aider son enfant à faire ses devoirs**. Les mères qui ont été scolarisées en anglais ont généralement exprimé une opposition à l'idée d'envoyer leurs enfants à l'école francophone, et les parents non-arménophones ont des préoccupations au sujet de l'aide aux devoirs en arménien. Alors que l'une des attentes, explicite ou non, des écoles, est que les mères soient disponibles pour aider aux études après l'école, les enseignants ont tous reconnu que la famille moderne est de moins en moins adaptée à cette pratique, et ils commencent tous à adapter leur enseignement en classe à la réalité du déclin des devoir à la maison.

Cela, couplé avec les fortes relations entre les compétences linguistiques des parents et celles de l'enfant, indique qu'une clarification est nécessaire autour de **la question du rôle du parent** lorsque l'enfant est inscrit à l'école. Pour les cas dans lesquels les familles ont l'intention de renverser la perte de la langue d'origine, le rôle du parent non-arménophone (d'habitude la mère) peut devenir celui d'un co-apprenant, mais qu'en est-il pour les familles qui ne se sentent pas en mesure de s'impliquer elles-mêmes dans l'acquisition de la langue? Dans le premier cas, il faut que l'école leur offre des appuis – en les formant aux techniques d'emploi partiel de la langue, en leur fournissant des outils, et/ou en offrant des cours de langue ciblés pour la pratique orale dans le domaine intime et informel. Pour les cas du deuxième genre, l'école aussi doit créer des contextes de socialisation et d'exposition à la langue, en sorte que les élèves puissent construire

un réseau de contacts (INLC) qui dépasse l'école et se prolonge après la scolarisation, et dans lequel ils parlent par habitude la langue minoritaire.

5.2.3 Problematique de la recherche

Le role de l'ecole dans le maintien de la vitalite d'une langue minoritaire

Selon les résultats de cette recherche, **l'école joue des rôles objectifs et discursifs** dans la promotion de la vitalité d'une langue minoritaire. Les rôles qu'on appelle ici objectifs sont ceux qui sont les fruits des travaux concrets des établissements, alors que les rôles discursifs sont plutôt les effets de la communauté et ses idéologies, qui sont nourries par l'école.

Roles objectifs (relation de la pedagogie avec la vitalite linguistique)

Au plan objectif, l'école fonctionne comme **porteur du standard** pour la langue cible, diffusant la variété standard et les attitudes qui maintiennent les attributs « corrects » de la langue. L'existence des écoles assure une langue commune dans la communauté locutrice, et perpétue les normes qui ont été figées à un certain moment dans le fil de changements qui se font dans chaque langue. L'école définit et diffuse la langue écrite, aussi, et y donne accès par son enseignement de la littératie. L'école crée des espaces pour la consommation, l'appréciation, et pour la production des genres littéraires dans la langue minoritaire hors de la culture populaire dominante : les pièces de théâtre, la musique, les textes scientifiques et politiques, les matériaux électroniques, etc. Elle établit les attentes de compétences, et les renforce à travers ses différents moyens d'évaluation. Elle sert aussi de base de travail pour les intellectuels, experts et militants, qui travaillent dans la diffusion des normes de la langue.

L'école peut constituer un **lieu d'immersion linguistique**, que ce soit de façon réfléchie et organisée, dans les contextes de basse vitalité, ou bien de façon ad-hoc comme c'est le cas dans les contextes de haute vitalité pour la langue arménienne occidentale. Dans le meilleur des cas, un programme éducatif engage les élèves dans les activités parascolaires en langue cible, l'idéal étant que ce soit de façon immersive et soutenue du point de vue pédagogique, et donc que ça se trouve au centre d'une structure dynamique et pluridimensionnelle qui offre aux élèves un réseau INLC dépassant le cadre scolaire. Cet engagement, comme il a été démontré par plusieurs récits

de parents et élèves non-inscrits à Beyrouth, donne une base pour la culture d'une identification à la communauté (que ce soit aussi génétique ou non), et des relations interpersonnelles qui permettent un sentiment d'appartenance. C'est finalement ce réseau et ce sentiment d'appartenance qui joueront un rôle majeur dans la politique linguistique familiale et le choix de l'école pour les enfants éventuels des élèves, et donc cette intégration a des conséquences d'une grande portée.

Nous avons consciemment parlé des « programmes éducatifs », car ces ne sont pas toujours des écoles entières et indépendantes qui enseignent les langues minoritaires. Tout de moins, les écoles arméniennes profitent justement de leur statut indépendant, et du fait que le caractère « arménien » entoure toutes les activités de l'école. Leur contribution à **l'intégrité institutionnelle** (Landry, Allard & Deveau, 2007) est un aspect clé à leur impact soutenu jusqu'à aujourd'hui. Il se peut que leurs attributs les plus cruciaux soient adaptables à des programmes construits sur d'autres modèles, ayant lieu au sein d'une école non-arménienne, par exemple, ou dans une école hebdomadaire, mais le seul exemple que nous avons trouvé dans cette étude d'une école hebdomadaire qui soit immersive et convienne à l'objectif pédagogique de cultiver les attitudes et compétences nécessaires pour le maintien durable de la langue est une école française qui n'accepte pas d'élèves ne bénéficiant pas d'une transmission forte de la langue arménienne en famille. Ce modèle est d'une grande valeur au niveau pédagogique, mais il reste à créer une atmosphère comparable qui soit destinée aux apprenants de la langue en tant que deuxième langue/langue étrangère.

Conjointement avec le réseau auquel nous espérons qu'elle contribue, l'école **diffuse des connaissances métalinguistiques**, ce qui implique aussi les attitudes et les dispositions envers la langue minoritaire (et la majoritaire, dans une certaine mesure). Elle renforce, ou parfois prend la place de la transmission familiale de la langue, et soutient activement la pérennisation d'un sentiment identitaire à travers un vécu collectif partagé. L'école constitue un centre physique, géographique et symbolique pour la communauté, l'aidant à être plus visible dans la société et lui conférant un degré augmenté de légitimité. L'existence des écoles est elle-même importante pour la vitalité, et les travaux traditionnels et normatifs du personnel sont indispensables, même si des

innovations sont de plus en plus demandées. Les élèves non-inscrits démontrent que l'absence de la scolarisation communautaire implique souvent l'absence :

- De la littératie, surtout d'une littératie qui traverse des domaines et des genres pour qu'elle puisse être fonctionnelle dans la vie de l'individu ;
- Des connaissances profondes de l'histoire du peuple et de la culture ;
- Des connaissances linguistiques à travers les domaines, les registres et les genres qui permettraient de communiquer sans recours régulier à la lexique et aux structures d'autres langes
- Dans le contexte de Beyrouth, l'acquisition de la langue arabe à un niveau natif, en regain, n'est pas garantie aux élèves non-inscrits, bien qu'elle soit une justification principale pour la non-inscription dans une école arménienne. Cela dépende de l'écologie de l'exposition linguistique de l'individu, dont la langue parlée entre élèves à l'école.

ROLES DISCURSIFS (LA RELATION ENTRE LA PERCEPTION DE L'ECOLE ET LA VITALITE)

Les facteurs importants pour la vitalité d'une langue, tels que dénommés par la théorie VE, sont plus nombreux au plan discursif et attitudinal qu'au plan objectif, et les théoriciens affirment que les dispositions subjectives peuvent l'emporter sur les données objectives pour influencer les comportements de maintien ou de *shift.* Block (2012) définit le discours comme un outil pour créer une normativité, et les écoles sont des vecteurs de normes par excellence. Comme nous l'avons dit, l'école confère une certaine légitimité à la langue minoritaire par son seul emploi comme langue d'enseignement, et dans une moindre mesure, quand celle-ci est enseignée en tant que deuxième langue. Le fait même de proposer un plurilinguisme qui est associé à un épanouissement cognitif, social et psychique de l'individu, qui valorise la diversité culturelle, et qui contribue à un idéal de la citoyenneté tolérante, est déjà une grande contribution que l'école fait par l'offre de son programme. Au cours de l'enseignement de la langue et de la transmission de ses normes, l'école **diffuse une doxa** à propos de la valeur de la langue, de ses applications possibles, et ses attributs comparatifs aux autres langues dans la société (c'est une langue facile/difficile, elle peut être apprise par tout le monde/seulement par un certain groupe, elle est facile/difficile à adapter à de nouveaux domaines, etc.).

Comme de Vries (1992) et McEntee-Atalianis (2011) l'ont affirmé, la valeur attribuée d'une langue dépend de la façon dont un locuteur comprend l'histoire et la position de cette langue dans

l'environnement. L'école fournit certains récits, par exemple de la longue survie de la langue malgré sa minorisation, des tribulations de l'exil, de son emploi dans des évènements historiques et héroïques, qui présentent les possibilités pour le présent et le futur de la langue. L'école a aussi un grand rôle à jouer dans la sensibilisation des populations minoritaires et majoritaires au danger de la perte de la langue, et aux mécanismes de son maintien. Cette conscience rend possible **l'identification plurilingue et pluriculturelle** que décrit Meintel (1994), et la poursuite des réseaux INLC qui la reflètent. Dans ce sens, les attitudes ont un impact direct sur la vitalité de la langue.

Les cas du Moyen-Orient constituent **des leçons importantes à deux niveaux pour les pays occidentaux** qui sont très préoccupées par les identités communautaires. D'abord, la transmission d'une conceptualisation de l'identité communautaire qui accepte non seulement l'appartenance à l'État-nation et à la société majoritaire, mais aussi l'émigration vers les pays occidentaux, et l'appartenance à une communauté transnationale, remet sérieusement en question les représentations discursives de l'identité comme un choix entre unités homogènes qui s'excluent mutuellement. De plus, le fait que les familles qui se connaissent aient tendance à se suivre les unes les autres même après avoir quitté l'école confessionnelle soutient la théorie de Bourdieu (1977, 1990, 1991) selon laquelle les adhérences sociales sont toujours opérationnelles dans le choix de l'école et d'autres choix liés au mode de vie et à la position sociale. Ce n'est pas seulement un trait confessionnel que de rester avec « son peuple », c'est une tendance universelle, dont les écoles doivent se rendre compte.

Toute école atteste son **habitus institutionnel**, qu'elle transmet aux familles et aux élèves inscrits (Gogolin, 1997). L'école a certaines façons de former les élèves et certaines attentes concernant leurs compétences et leurs comportements qui ressemblent à l'habitus familial, et sont à la fois inconscientes et conscientes (Ochs, 2005 ; Kulick, 1997). Les façons de parler et d'écrire acceptées comme « correctes » en font partie, ainsi que les façons d'employer différentes langues avec des enfants de différents âges, les attentes de changement de langue selon le contexte, et les mécanismes pour corriger et faire pression sur les autres. Cela s'applique autant aux pratiques linguistiques et à la transmission dans la famille qu'à l'inscription à l'école, où les parents ressentent souvent une pression de leurs pairs en vue de choisir une école arménienne, et parfois

une école en particulier. En lui-même le programme de l'école produit une association de la langue minoritaire à des domaines académiques, et donc la définition de l'acquisition est augmentée au-delà de ce qui est transmis au foyer.

Au sein de l'habitus institutionnel, l'école transmet l'idée de la pureté linguistique, et cultive les sentiments de fierté et de solidarité qui s'associent à la langue. Le modèle de l'autonomie culturelle (Landry, Allard & Deveau, 2007) indique que **l'école est une institution qui peut définir les frontières, et générer une force centripète dans la communauté**. Sans nécessairement le vouloir, l'école peut servir à distinguer qui est « dans » la communauté et qui est « hors » d'elle, ou encore, qui est au centre de ses normes et qui est à la périphérie, et ces sont des positionnements qui peuvent se renforcer par des comportements linguistiques qui reflètent ces sentiments « sous-identitaires ».

LES ROLES QUI RESTENT A REMPLIR

Si cette comparaison de cas d'écoles arméniennes nous a éclairé sur les rôles réels et potentiels de l'école dans la perpétuation d'une langue minoritaire, elle a aussi révélé les lacunes et les fossés entre le potentiel et le réel. Il y a des rôles que ces écoles peuvent jouer, et qui contribueraient à la réussite de leur mission, mais qu'on ne trouve pas souvent remplis. Même parmi les parents qui s'identifient fortement à la communauté arménienne et qui considèrent que les écoles sont de bonne qualité, on note parfois le désir de voir plus d'écoles fournir des **espaces sans caractère politique ou religieux**, même si les inscriptions traversent déjà des lignes associatives et communautaires, et que certaines écoles font un effort pour ne pas trop mettre en avant leurs affiliations religieuses et politiques.

Si les parents non-inscrits voient que les demandes identitaires sont remplies par la transmission en famille, même là où les pratiques linguistiques au foyer sont hybrides ou instables, **les écoles ont à produire des discours qui justifient l'acquisition de la langue minoritaire pour des raisons qui vont au-delà de l'identité**. Il faut prendre en compte les motivations des parents pour prioriser l'acquisition d'autres langues qui sont associées à l'intégration sociale ou à l'opportunité économique (cf. Bourdieu, 1977 ; Heller, 2006, 2010 ; Mufwene, 2004), et articuler clairement la place de l'arménien dans la structure des priorités pour l'enfant. Une conception de la valeur de l'arménien qui ne l'associe pas seulement à une obligation héréditaire serait

nécessaire aussi si les écoles désirent attirer l'inscription de plus d'élèves de parents mixtes ou non-arméniens. Nous reconnaissons, pourtant, qu'un écart des discours essentialistes est difficile pour deux raisons : d'abord parce que l'essentialisme communautaire est entièrement la norme dans les sociétés du Moyen-Orient, et aussi parce que la revendication des droits héréditaires est partout une stratégie efficace pour les mouvements de maintien et revitalisation linguistique (cf. Jaffe, 2008). En admettant la nature sensible de son application, nous avançons cette constatation tout de même parce qu'elle constitue un des apports principaux des théories et des comparaisons à l'image des directions futures possibles pour l'arménien.

Une atmosphère qui accueille les familles périphériques ou non-arméniennes dans la vie communautaire manque aussi. On peut espérer qu'un **habitus plus ouvert à la diversité de participants dans** la vie scolaire communautaire permettrait aussi de réduire la tendance que peuvent avoir les parents à imputer les problèmes personnels qu'ils peuvent rencontrer au caractèreminoritaire des établissements. Les parents qui sont gênés par une discipline qu'ils pensent injuste, ou des actes de jugement ou d'exclusion, se détournent souvent définitivement des écoles arméniennes, les voyant comme une entité homogène. Si un parent vit une telle expérience, ou rejette par exemple les pressions pour l'endogamie et d'autres modes de vie traditionnels, il peut être plus susceptible de se voir à l'extérieur du groupe, plus enclin à un habitus majoritaire et « intégré » qu'aux institutions de la communauté. Nous voulons parler d'une manière générale des discours qui valorisent l'offre de l'école pour des raisons au-delà du communautarisme: le défi énorme étant de préserver en même temps le sentiment d'appartenance et l'atmosphère familiale qui sont très importants.

Un aspect associé à cette redéfinition de l'école est bien évidemment la pédagogie, dont le type interactif, appliqué et centré sur l'élève est de plus en plus demandé par les parents. Plus spécifiquement, il y a une demande urgente en France pourune pédagogie linguistique qui prenne en compte les locuteurs non-natifs de l'arménien, mais avec le temps cette question sera de plus en plus pertinente au Moyen-Orient aussi pour les familles à profil linguistique mixte et non-arménophone. Cette transition **du modèle du maintien à un modèle de la revitalisation** peut créer des opportunités pour régler les discordances entre la qualité de l'offre des écoles arméniennes et leur réputation, parce que cette nouvelle pédagogie innovatrice et l'accueil de

familles diverses sont associées discursivement à la modernité, l'ouverture au monde et au progrès. Les discours opposés allant dans le sens d'une isolation, d'un enfermement et d'une « ghettoïsation » ont actuellement pour effet de limiter le public disposé à l'éducation arménienne.

FACTEURS INFLUANT SUR LE CHOIX PARENTAL D'UNE ECOLE ARMENIENNE

Les parents approchent le choix d'une école comme en tant que consommateurs, mais leurs demandes sont complexes et, malheureusement pour les écoles arméniennes, la communication concernant les attributs de l'école n'est pas aussi simple que celle qui concerne d'autres biens commerciaux. D'une part, les parents sont des personnes acculturées en vue d'exercer leur agentivité d'une manière orientée (par exemple, valoriser la dignité de la communauté confessionnelle ou ouvrir toutes les portes possibles pour la réussite économique de leurs enfants) et d'autre part, ils sont situés dans un temps et un espace particulier (un pays, son économie, les valeurs de la société) (Block, 2012). L'école joue un rôle important dans les « projets » (Archer, 2007) d'une famille, et les priorités de ces projets varient, naturellement.

Les trois demandes dénommées par Dubet et Martuccelli (1996) sont confirmées par nos résultats dans cette étude. **Les parents recherchent** :

- Une socialisation désirable – on parle de l'opportunité de « grandir comme un Arménien », ou de rester près de la communauté, et du devoir d'assumer ses valeurs
- Une éducation qui cultive la personnalité et l'autonomie – ceci est souvent souligné dans les discussions sur une pédagogie qui responsabilise l'enfant et la discipline qui demande des comportements mûrs
- Une utilité sociale – ceci comprend les préoccupations concernant l'intégration sociale, les compétences qui seront importantes dans des bonnes universités, et le désir de s'associer au public d'une école prestigieuse[67]

Si les projets des parents varient et évoluent, on peut représenter de manière simplifiée la gamme de leurs perspectives en les répartissant entre un groupe qui se focalise sur la socialisation communautaire, la pensant irremplaçable, et un groupe qui met l'accent soit sur l'éducation, soit

[67] Ce dernier aspect de l'utilité sociale a surtout était exprimé en l'attribuant aux autres, et non à la personne interoggée, et donc en traduisant un certain stigma ou degré de honte par rapport à cela comme priorité.

sur l'utilité sociale (Van Zanten, 1996). Justement, un des grands écarts entre les discours des familles inscrites et non-inscrites est et que les parents et élèves inscrits expliquent que les familles qui choisissent l'école non-arménienne sont préoccupés uniquement par l'utilité sociale. Les deux groupes sont d'accord pour dire que **le choix de l'école arménienne procède d'une priorisation de la socialisation communautaire**, même s'ils ne sont pas d'accord sur la valeur à y accorder, mais les discours au sein des écoles ne reconnaissent pas les préoccupations relatives à des paramètres éducatifs comme la pédagogie et/ou la discipline.

Le fait que **les parents des classes populaires soient plus attirés aux écoles traditionnelles**, qu'elles valorisent la discipline stricte et l'enseignement conventionnel plus que les parents plus aisés, correspond aux analyses de Bourdieu (1977, 1991 ; Bourdieu & Eagleton, 1992) et aux résultats de Dubet et Martuccelli (1996), et c'est bien un des phénomènes dont témoignent les écoles arméniennes au Moyen-Orient. Si les écoles prestigieuses et non-arméniennes sont souvent – mais pas toujours – celles qu'implémentent des reformes d'enseignement et de discipline, ce sont aussi celles qui coutent plus cher et qui conviennent plus à la demande en direction de l'utilité sociale. Même si une école n'est pas objectivement meilleure qu'une autre sur un point donné, les représentations et recontextualisations (Van Leeuwen, 2009) des attributs respectifs et des expériences personnelles produisent des images très contrastées.

En faisant une comparaison juxtaposée des discours qui sont attestés dans les données de cette recherche, des thèmes se mettent en évidence, qui peuvent permettre aux écoles et aux militants de la vitalité des langues minoritaires de comprendre et réagir aux questions pertinentes pour les parents en choisissant une école. Mais comme nous l'avons dit, cela ne se réduit pas à des attributs objectifs que les écoles doivent assumer pour attirer plus de familles. Il s'agit plutôt **de choix qui se justifient par des discours qui se peuvent se contredire**, qui manquent parfois de fondements objectifs, et qui entrent parfois en conflit avec les actions des participants. Mais nous pouvons comprendre les deux orientations-en généralisant beaucoup, car il y a en réalité des familles diverses des deux côtés- comme deux habitus différents. Ici on comprend *habitus* au sens d'une orientation générale envers la vie sociale et ses champs de compétition, tout en admettant que différents champs sont soumis à différentes règles (Bourdieu, 1990), et donc une personne peut très bien changer de positionnement selon le contexte (Lamarre & Paredes,

2003).Un seul habitus comprend toute une série d'éléments qui se combinent pour que l'individu fasse des choix selon ses préférences, mais normalement sans pouvoir spécifier les origines, les caractères, ou les interactions de ses préférences.

Tout d'abord, un habitus comprend, et peut souvent être défini en termes de sentiments d'appartenance à une classe socioéconomique et un mode de vie particulier. C'est un produit du besoin humain d'appartenir mais il est souvent obscurci par les raisonnements qui affirment l'objectivité du choix, qui sont souvent **justifiés après-coup par des raisons qui semblent cohérentes** mais qui n'étaient pas nécessairement déterminantes au moment du choix (English, 2005 ; Heine, Proulx & Vohs, 2006 : 151).

> « *Human beings are meaning-makers, driven to make connections, find signals in noise, identify patterns, and establish associations in places where they may not inherently exist. People are meaning-makers insofar as they seem compelled to establish mental representations of expected relations that tie together elements of their external world, elements of the self, and most importantly, bind the self to the external world.* »

Le choix de l'école est un des moyens les plus courants et ostentatoires pour démontrer le statut social (Wang & Wellendorf, 2006), et également un des moyens les plus efficaces pour reproduire ce statut pour la génération suivante (Bourdieu & Passeron, 1970). A un niveau plus profond, Dubet et Martuccelli (1996) montrent que **l'engagement direct des parents auprès des enseignants et dans les activités du programme de leur enfant**, un marqueur de la pédagogie progressive, est considéré comme un signe de statut socioéconomique élevé (on peut lire entre les lignes que les parents sont bien éduqués – peut-être mieux que les enseignants – qu'ils ont du temps libre hors du travail, qu'ils comprennent tout ce qui s'enseigne à l'école, qu'ils se considèrent presque comme l'employeur des enseignants, etc.). L'enseignement traditionnel, et les écoles arméniennes selon leur réputation générale et selon les récits des enseignants interviewés, n'acceptent pas autant d'interférences de la part des parents que les écoles ayant une réputation plus moderne.

Si on accepte que l'attitude des parents qui choisissent les écoles arméniennes fait primer la socialisation sur l'utilité sociale, on peut reconnaitre qu'il s'agit **d'une socialisation plus**

collectiviste qu'individualiste. Les points soulignés dans la pédagogie centrée sur l'élève comprennent la culture de l'individualité, la liberté intellectuelle, l'intégration à la société pluriculturelle, et l'ambition socioéconomique. Au plan discursif, ces valeurs peuvent rentrer en conflit avec les valeurs collectives, non pas par opposition, mais par différence d'ordre de priorité.

Une deuxième facette de l'habitus en jeu ici comprend les attitudes envers les langues. Comme Deveau, Landry et Allard (2006) ont trouvé chez les francophones au Canada, le choix d'une école selon son offre linguistique est forcément lié à la disposition des parents envers le bilinguisme/plurilinguisme. Les parents qui ont une vue large sur la socialisation linguistique de leur enfant, qui prennent en compte l'écologie linguistique qui les entourera après la scolarisation, et qui trouvent que la maitrise de la langue minoritaire est bénéfique en arrondissant le plurilinguisme de l'enfant, sont les plus susceptibles à choisir une école en langue minoritaire. C'est une vue de la socialisation linguistique plus étroite, plus dépendante de l'école, et plus méfiante du développement de l'enfant plurilingue qui les dirige vers des écoles en langue majoritaire. La première vue correspond souvent à des parents plus jeunes et plus éduquées, et à ceux qui sont plus conscients du déclin.

Mais nous avons vu dans le cas de Beyrouth que les parents peuvent être jeunes et bien éduqués (c'est le cas de plusieurs participants, et attesté par le fait que les inscriptions continuent à chuter, y inclus parmi les classes aisées), et choisir une école (plurilingue) qui n'offre pas l'arménien. D'autres convictions par rapport aux compétences linguistiques sont en jeu dans ce cas. Celles-ci tournent autour **des définitions et attentes des compétences dans différentes langues**. Tous les participants interviewés ont reconnu l'existence d'un lien étroit entre l'appartenance à la communauté minoritaire et la connaissance de la langue. D'une part, c'est la vue essentialiste qui empêche que les écoles au Moyen-Orient préparent des programmes d'enseignement de l'arménien comme deuxième langue. Mais d'autre part, c'est la conceptualisation qui permet la réévaluation à la baisse du niveau de compétence demandé pour satisfaire à l'exigence identitaire par les parents périphériques au Moyen-Orient et par la majorité des parents en France. En d'autres termes, quand l'identité arménienne est synonyme de connaissance de la langue, et que la famille habite un milieu où la langue est très peu connue, des connaissances assez élémentaires

de la langue peuvent suffire pour établir l'identité. Si l'identification au groupe minoritaire est la seule motivation pour l'acquisition de la langue, les familles auront tendance à se contenter de cela, et même à surestimer les compétences réelles (Donabédian & al-Bataineh, 2014). Selon Jaffe (2005, 2013), il est fréquent que les locuteurs aient des définitions de « langue maternelle », « langue dominante », ou « première langue » qui correspondent plus à leurs sentiments identitaires qu'à des évaluations objectives de leurs capacités à communiquer dans chaque langue. Nous avons vu des indices de ce phénomène en France aussi. En même temps, Besnier (2013) affirme que les perceptions relatives des compétences linguistiques peuvent être influencées par le statut socioéconomique du locuteur. À Beyrouth, nous avons vu que les attentes des parents non-inscrits peuvent être beaucoup plus exigeantes pour l'anglais et l'arabe – souvent liées aux prononciations qu'ils pensent sont non-marquées et aux applications institutionnelles, comme les examens et l'écriture au niveau universitaire. Ces langues étant associées à un statut social et économique non-assuré, et l'arménien étant associé à une identité héritée, ces parents n'acceptent pas le discours qui priorise l'acquisition de l'arménien formel et écrit jusqu'à un haut niveau. Les efforts de résistance des Arméniens nucléaires vis-à-vis de la baisse des compétences linguistiques– notamment la pratique du contrôle langagier et la pression sur les parents à inscrire leur enfant à l'école arménienne représentent un refus de l'assimilation à des pratiques de la société dominante, et donc peuvent déclencher des sentiments d'hostilité chez les familles non-inscrites qui n'adoptent pas d'attitude puriste envers l'arménien.

L'habitus est une façon de parler d'une identité sociale qui aide à maitriser les champs sociaux dont la perception est floue, là où les éléments concrets ne sont pas en évidence ou ne sont pas clairs pour informer des décisions. Nous avons mis en évidence le fait que les parents, y compris ceux qui ne sont pas d'accord avec leur époux sur le choix de l'école, décident souvent d'une école arménienne ou non-arménienne de manière globale, sans délibérer entre les différentes écoles arméniennes. Ils ne recueillent pas de données objectives, et souvent ne s'appuient pas sur des expériences personnelles autres que les leurs pour faire ce choix catégorique. L'école particulière qu'ils choisissent est souvent celle qu'ont choisi leurs amis, relations et connaissances, même lorsqu'elle est hors la communauté arménienne. Les choix de consommateur sont souvent fait à partir des **impressions sculptées par les appartenances ressenties**, selon Wood (2000), souvent influencés par les impressions des personnages connus

ou célèbres, servant de « prototypes » (Hogg & Reid, 2006), et sont généralement plus basés sur les résultats attendus que sur les résultats réels, selon Macy et Flache (1995).Ces auteurs présentent donc le choix de l'école comme semblable à tout autre choix de consommateur. Mais dans la mesure où le choix de l'école est fortement lié aux sentiments subjectifs et étroitement enchâssé dans les relations sociales, la tâche pour les écoles de communiquer en direction des parents potentiels pour changer leur image de l'institution est très difficile.

Figure 12: Photo d'une rue principale dans le quartier de Bourj Hammoud à Beyrouth (Hediger & Lukic, 2009 : 129)

Figure 13: Photos de symboles politiques et confessionnels sur les murs du quartier de Bourj Hammoud à Beyrouth (Hediger & Lukic, 2009 : 150)

LE ROLE DES POLITIQUES SCOLAIRES DANS L'EFFICACITE DES ECOLES POUR MAINTIEN LA VITALITE LINGUISTIQUE

Lorsqu'il s'agit d'une communauté en diaspora, les politiques – scolaires, linguistiques et autres – de l'État ne peuvent ni être oubliées, ni prises pour cadre entier de l'analyse. Une diaspora, par sa définition, entre en conflit avec la logique de l'État-nation. Les liens de la diaspora perturbent l'agencement de loyauté et de géographie que l'État requiert, et résistent à ses priorités biopolitiques (Hovanessian, 1998 ; Ong, 1993). Les membres d'une diaspora ont intérêt à la citoyenneté pour des raisons pratiques de mobilité et pour surmonter des obstacles, plutôt que par une loyauté mythique à l'État. L'acquisition de capital culturel y est aussi indispensable, surtout lors des circonstances économiques difficiles (Bourdieu, 1987 ; Ong, 1992). Tout de même, **les politiques nationales peuvent influer les décisions** institutionnelles et familiales qui ont un impact sur la vitalité des langues minoritaires, que ce soit implicitement ou explicitement.

Notre comparaison ici de quatre contextes révèle plusieurs idées sur l'impact des politiques nationales. A l'exception de la Syrie, tous les pays étudiés ont des politiques linguistiques nationales qui permettent l'emploi et l'enseignement des langues minoritaires à travers différents domaines de la vie, mais sans y attribuer de statut officiel, et aussi sans promotion ou soutien matériel. Les écoles sont libres d'ajouter la langue et les cours d'arménologie au programme national de chaque pays, mais elles n'assument pas le risque – là où il y en a la possibilité– de s'écarter de ce programme en le remplaçant par un programme d'immersion. La langue est donc permise et acceptée non pas spécifiquement, mais comme toute autre langue minoritaire. L'État, lui, ne s'implique pas dans son maintien, et elle n'est pas spécialement promue. Pour toute école qui délivre le programme national, les gouvernements n'acceptent pas l'immersion totale (sauf pour quelques langues régionales en France, voir Bert, Costa, Grinevald & Martin, 2012 ; Lyster, & Costa, 2011), qui serait la structure la plus efficace pour les langues minoritaires. L'idée du contrepoids est employée par ces politiques, mais dans l'optique contraire à celle dont nous avons parlé: celle de préserver la position de la langue majoritaire au sein des écoles comme dans la société. Le résultat commun à travers les trois cas de la Jordanie, du Liban et de la France est que de telles politiques donnent des libertés vitales aux communautés locutrices, mais conduisent en même temps à **la marginalisation de la langue et de son enseignement** dans les écoles, d'une façon qui renforce implicitement la dominance de la langue/des langues dominante(s). Il est certain que ces sont des régimes qui portent atteinte à l'autonomie culturelle, dont le rôle est crucial pour le maintien de la langue (Landry, Allard & Deveau, 2007 ; Tosco, 2004). Cela donne deux points sur lequel il y a besoin d'agir: l'opposition aux discours qui projettent les langues minoritaires comme menace à la République/l'unité/l'intégration, et la création de plus de programmes sur les modèles des centres scolaires communautaires/*wrap-around programs* qui peuvent augmenter la transmission et l'usage des langues cibles en contournant les éléments inflexibles du programme, en complément à des initiatives de valorisation (cf. Hélot & Young, 2006).

Les politiques semi-restrictives de la Syrie, pourtant, donnent un résultat intéressant. La vitalité de la langue parait plus forte à Alep, et les locuteurs des deux côtés s'accordent à penser que les Arméniens de Syrie parlent « mieux » l'arménien que les Libanais. Le codeswitching étant fortement lié aux domaines de communication, les locuteurs qui souffrent des restrictions sur

l'emploi de leur langue devraient être plus « faibles » et plus dépendants de la langue dominante. Cependant, la vitalité de la langue à Alep semble peu soutenue par l'enseignement dans les écoles, et beaucoup plus par la densité résidentielle et par les attitudes des locuteurs envers la pérennisation de la langue. Cela concorde avec le modèle environnemental de Gilbert, et al. (1995), qui reformulent les facteurs objectifs de la théorie VE, et qui affirment que les attributs de la communauté, y inclus ses dynamiques de solidarité et ses lieux et ressources communes, nourrissent la vitalité linguistique. Les politiques syriennes réduisent le contrôle de la communauté sur ses institutions, et limitent les expressions identitaires et communautaires (politiques, religieuses et culturelles, spécifiquement liées aux Arméniens), mais n'a pas, jusqu'au début de la guerre civile, affecté les quartiers résidentiels arméniens ou les pratiques de socialisation. Le discours sur le manque de liberté étant présent dans les interviews avec les Syriens, il semble que l'effet principal des politiques nationales syriennes a été **d'augmenter les tensions et le sentiment de conflit** entre l'appartenance minoritaire et la politique nationale. Les divisions du contexte sociogéographique entre Chrétiens et Musulmans semblent aussi avoir contribué à ces sentiments.

Par contraste avec les Arméniens d'Alep, on trouve très peu d'attitudes puristes ou d'hostilités confessionnelles en France, qui représente le plus bas niveau de vitalité parmi les quatre pays (cf. Donabédian & al-Bataineh, 2014). C'est en France que la menace de l'arrêt de la transmission intergénérationnelle est la plus réelle et urgente, alors qu'il y a le moins de militantisme parmi les parents et dans les écoles observées vis-à-vis du fait de parler exclusivement l'arménien, ainsi qu'une quasi-absence du discours de snobisme attribué à ceux qui ne choisissent pas l'école arménienne ou à ceux qui ne parlent pas exclusivement l'arménien à la maison, sachant qu'ils sont l'écrasante majorité. C'est en France que les compétences plus limitées en arménien sont les plus facilement acceptées, alors que les participants d'Alep trouvent même que le niveau de compétence attendu à Beyrouth est relativement bas. D'un côté, il est certain que le poids démographique et la vie immersive communautaire rendent possible une acquisition plus large de compétences linguistiques bien que la langue soit minoritaire et ses domaines d'emploi officiellement restreints, mais on peut aussi comprendre que dans les contextes de négation de la légitimité de la langue, et de répression des expressions identitaires, **l'investissement de la communauté peut augmenter**. Clément et Noels (1992) ont démontré que l'identification est un

processus dynamique ; les individus des groupes minoritaires sont souvent plus conscients que leurs pairs majoritaires des forces coercitives dans la société, et ils peuvent répondre par des comportements de communalisation, par lesquels ils cultivent davantage la solidarité et les distinctions propres au groupe. Ehala (2011) a trouvé que les situations conflictuelles font remonter les sentiments identitaires et les comportements de rattachement à la communauté.

L'identité « chaude » correspond souvent à des comportements de maintien ou de revitalisation linguistique revigorés. Les politiques syriennes, tout en n'empêchant pas l'emploi et la transmission de la langue, semblent **renforcer sa vitalité en construisant un certain antagonisme entre la construction dominante de l'identité** (cf. Migliorino, 2006, 2008) et la solidarité communautaire. De la même façon, les politiques linguistiques nationales des autres pays semblent avoir des conséquences moyennement inverses : elles tolèrent l'emploi et la transmission de la langue, mais en l'absence de motivations propres à la communauté liées à des tensions religieuses ou politiques, elles les laissent se dissiper progressivement. Comme nous avons noté, les discours publics qui encadrent les politiques en France mettent une très grande emphase sur l'assimilation et la marginalisation de liens communautaires, en associant celles-ci à la modernité, l'ouverture de l'esprit et le vivre-ensemble. Ces relations complexes entre le contexte sociopolitique et les attitudes envers la langue minoritaire sont importantes à prendre en compte lors de la conception des programmes d'enseignement de langue.

Au niveau institutionnel, il y a bien plus de variables dans la relation entre les politiques et la vitalité. Comme l'ont affirmé Allard et Landry (1987), les écoles ne sont pas nécessairement capables de changer les conditions objectives qui influent sur la vitalité linguistique - hormis leur existence en tant qu'institutions communautaires (Landry, Allard & Deveau, 2007) – mais les bons programmes peuvent avoir une grande influence sur les expériences, les compétences et les attitudes de leurs élèves minoritaires ainsi que majoritaires. **Les politiques institutionnelles et pédagogiques qui décident de ces effets tournent autour des questions suivantes** :

- Qui est admis à l'école
- Combien de temps est dédié à la langue minoritaire, surtout dans les contextes de basse vitalité
- Le rôle de la langue standard ou écrite

- Le recrutement des enseignants
- Les discours autour des motivations et justifications pour l'acquisition de la langue minoritaire
- Le rôle relatif de la langue dominante
- Les définitions des compétences et les mécanismes par lesquels elles sont évaluées, valorisées, et critiquées
- Qui peut « rattraper » les compétences en arménien et par quels moyens

Nous avons proposé des cadres de théorie et des recherches concrètes dans le chapitre 2 qui peuvent servir de bases informatrices pour les programmes dans leur processus de réflexion et de reforme.

L'approche fondatrice des écoles arméniennes est très simple : l'école est là pour enseigner le programme national, comme toutes les autres écoles, mais en ajoutant l'histoire, la langue et la religion arménienne. Elle vise à donner une bonne éducation dans deux domaines distincts, le national et le communautaire, pour que les jeunes soient des participants compétents aussi bien dans l'un que dans l'autre. L'idée est celle d'une identité double : Jordaniens et Arméniens, Français et Arméniens, etc. Ainsi, l'intégration n'est pas rejetée, mais on part du principe que le programme national est désirable en tant que tel, et constitue une éducation de bonne qualité. On ne prend pas en compte le poids relatif de la langue et de la culture (y compris les idéologies sociolinguistiques et les discours sur la diversité culturelle), mais **on assume que les familles et la communauté s'engageront dans la transmission** intergénérationnelle et dans le maintien de la pratique de la langue de façon intensive et constante.

Quand les parents commencent à remettre en question l'approche pédagogique traditionnelle, la discipline uniforme et la concentration sur les évaluations officielles et normatives, les écoles arméniennes sont prises au dépourvu et ont **des difficultés à réorienter leur approche**. Quand les parents s'intéressent à plus de liberté et d'indépendance pour leurs enfants, les écoles sont enfermées dans leurs équilibres programmatiques complexes et les demandes de temps énormes. Elles ont même moins de liberté que d'autres écoles à restructurer leur curriculum et les méthodes d'enseignement. Le besoin ressenti de recruter des locuteurs natifs de certaines variantes de la langue d'origine restreint aussi leur personnel, et les enseignants venants du

Moyen-Orient ont tous grandi et été formés dans un système très traditionnel. En revanche, les écoles fondent leur promotion sur le fait que leurs élèves réussissent aux examens officiaux, et elles vantent leur discipline stricte et le bon comportement des élèves. Cependant, pour pouvoir tenir ces objectifs, il faut un certain niveau de sélectivité pour pouvoir écarter les élèves les plus susceptibles à l'échec aux examens et aux mauvais comportements. Les élèves qui apprennent une nouvelle langue en venant à l'école auront plus de difficultés, et peuvent être plus susceptibles d'avoir ce type de problèmes. En conséquence de toutes ces contraintes, les écoles sont peut-être plus normatives qu'elles n'ont l'intention de l'être. D'où l'observation que ces sont de bonnes écoles, mais qu'elles ne sont pas à l'avant du peloton. Les écoles arméniennes font des « modernisations », comme l'achat de *Smartboards* et la rénovation des salles de classes, elles commandent de nouveaux livres colorés et illustrés et elles ajoutent des salles d'ordinateurs, mais elles n'entrent pas dans la même catégorie que les écoles internationales et prestigieuses qui redéfinissent l'enseignement, qui recrutent et forment de jeunes enseignants, et qui restructurent leur curricula.

Tout projet de reforme se heurte toujours à la question des moyens financiers, et les écoles arméniennes ont la contrainte supplémentaire de maintenir des frais de scolarité abordables et de préserver le caractère arménien de l'école. Dans le meilleur des cas, **l'enjeu est d'attirer des élèves arménophones et non, de toute origine familiale, et les intégrer dans un programme arménien et dans la culture de l'établissement,** en fournissant des appuis pour l'acquisition linguistique. Quelques écoles en France et au Liban attirent déjà des inscriptions d'élèves non-arméniens, mais la stratégie principale qu'elles offrent pour l'intégration linguistique est la submersion, ce qui, d'un point de vue linguistique et académique, ne peut réussir que pendant les premières années de la scolarisation. La réévaluation des programmes, et leur restructuration pour être plus inclusifs et plus centrés sur l'élève, ne sont pas des entreprises simples. Elles demandent une redéfinition des priorités, de ce qui veut dire « enseigner » une langue (ou quatre comme au Liban). Mais si les écoles au Moyen-Orient craignent pour leur pérennité à cause du déclin continu des inscriptions, et si la vitalité future de la langue en France est de moins en moins assurée, **ces sont des questions qui méritent des réponses pratiques et proactives.** Quelques enseignants en France font déjà des efforts pour réinventer les cours de langues. L'afflux des élèves syriens peut renforcer les inscriptions pendant quelques années pour les écoles du Moyen

Orient, mais les problèmes de structure et d'image persistent, et ce n'est pas une solution aux problèmes financiers, étant donné la demande d'aide financière pour ces élèves. La restructuration des écoles arméniennes en forme d'écoles progressives qui concourent avec les meilleures écoles plurilingues les rendrait plus attrayantes aux classes moyennes, et à ceux qui cherchent une utilité sociale et un prestige dans l'inscription à l'école. Les défis seraient de démontrer au public le caractère à la fois arménien et inclusif de l'école, et de faciliter systématiquement l'immersion en arménien. L'augmentation d'inscriptions dans les écoles arméniennes, dans la présence d'un bon programme d'arménien comme deuxième langue, peut avoir un effet significatif sur la vitalité de la langue en diaspora.

5.3 Conclusion et perspectives

5.3.1 Les limites du travail

Du fait que cette étude n'a pas pu traiter un échantillon représentatif de personnes potentiellement concernées par l'éducation arménienne, les convictions, attitudes et pratiques qui sont représentées sont surtout **typiques des membres les plus actifs et engagés des communautés**. Le sujet de l'étude laisse entendre une certaine disposition envers la scolarisation et la vie communautaire, et les participants sont définis par leur disponibilité et l'auto-sélection. Les récits et discours recueillis représentent des projections situées, et sont susceptibles d'être conformes aux normes dominantes de la communauté. Cette limite a pour effet d'enrichir notre compréhension du champ discursif dans lequel fonctionnent les écoles, car les discours normatifs se reflètent même dans les propos de rejet et de critique de l'école et du « noyau » communautaire, en revanche, cette étude ne fournit que ces clés de compréhension très limitées des discours et pratiques de ceux qui ne participent pas à l'école arménienne.

Nous avons adopté plusieurs approches pour ce sujet de recherche, en faisant appel à des corpus de recherches à travers plusieurs domaines. Nous avons apporté à l'analyse des connaissances du domaine des langues en danger, de la sociolinguistique plus généralement, de la didactique de langues, de la psychologie de la consommation et de la sociologie. Une conséquence de cette approche a été le besoin de **passer par les concepts clés dans chaque domaine de façon brève et efficace**. Il existe un grand nombre de travaux influents qui auraient permis d'approfondir nos

évaluations des données récoltées, mais ils n'ont pas pu être abordés dans les limites d'une thèse à longueur acceptable. De même, le processus d'organisation des thèmes discursifs qui ont été explorés dans le chapitre 4 n'a pas été transparent, ce que le volume de données et la complexité des analyses n'ont pas permis.

Certaines catégories de participants sont dominantes dans le corpus de données, tandis que les parents syriens, les anciens élèves non-inscrits jordaniens, et les parents et élèves non-inscrits en France ont été peu nombreux ou pas représentés. Ceci est le résultat des contraintes de ressources et de temps pour l'étude, mais conforme, en revanche, à l'urgence des questions qui ont été identifiées pendant l'établissement de l'étude. En Syrie, la question la plus saillante était l'effet de la politique linguistique nationale ; au Liban, c'était l'inscription des Arméniens dans des écoles non-arméniennes ; en Jordanie, c'était l'apport d'une petite école maternelle isolée ; et en France, c'était les résultats linguistiques des programmes d'enseignement de l'arménien. Ce choix a permis de répondre aux questions les plus pertinentes pour les communautés locutrices, d'éviter de comparer des cas à contextes incomparables, et l'ensemble des résultats permet néanmoins de construire une image très riche des écoles et de leurs points communs et spécificités. Il reste certainement un grand nombre de pistes très intéressantes à poursuivre dans l'analyse des communautés disposant d'écoles arméniennes.

Cette étude a beaucoup dit de **l'agentivité des parents**, surtout des jeunes parents, qui constituent un point crucial dans la transmission de compétences et comportements linguistiques aux générations futures. Le modèle de l'inscription que nous avons assumé reste toute l'autorité du choix de l'école dans les mains des parents, et encore des parents qui se voient en position de choisir entre plusieurs écoles privées. Mais nous n'avons pas établi quels autres acteurs peuvent être actifs pendant le processus de l'inscription, et nous n'avons fait aucune attention à l'agentivité de l'élève quant à l'inscription et le « choix », s'il en est un, d'acquérir la langue arménienne. Certes, les enfants jouent des rôles de plus en plus importants dans les politiques familiales quand ils grandissent, et il serait très utile de comprendre quelles influences et quels choix ils ont, à quels moments de la vie, et par quels moyens ils peuvent exprimer leurs préférences institutionnelles, linguistiques et académiques.

La transmission idéologique de l'identité et des attitudes linguistiques s'est montrée importante pour la perpétuation et l'efficacité des écoles, et nous avons esquissé ses attributs à partir des discours et des observations recueillis. Une étude approfondie des mécanismes et des caractéristiques de ces transmissions, et de leur variation d'école en école, peut aider non seulement dans la conception de programmes, mais aussi dans la reforme et redirection des programmes existants qui désirent se transformer. Plus même que dans les écoles quotidiennes, cette transmission semble être au cœur des écoles hebdomadaires, qui peuvent transmettre des convictions plus facilement qu'elles ne peuvent transmettre la langue. Étant donné que l'idéologie identitaire de ces écoles doit nécessairement omettre l'inscription à l'école arménienne comme obligation a priori pour l'appartenance à la communauté, leur conception des éléments fondamentaux de l'identité serait intéressante à comprendre et nous apporterait des informations sur la périphérie communautaire, qui est grandissante.

De même pour **les écoles qui présentent une alternative** attrayante aux écoles arméniennes, les discours de l'arménité qui circulent au sein et en dehors des écoles, ainsi que les pratiques linguistiques des Arméniens qui y sont regroupés, sont importants à documenter.

5.3.2 Les acquis du travail

Nous avons précisé de manière détaillée les **rôles que peut remplir l'école**, et esquissé les pistes pour accroître sa portée actuelle. Une comparaison de contextes a démontré les contours des effets des **politiques linguistiques nationales par rapport aux politiques institutionnelles**. Un aperçu à travers les classes de deux écoles construites sur un même modèle a mis en évidence les fortes similarités dans l'enseignement, et les **conséquences au quotidien des différents profils linguistiques** des apprenants.

Nous avons pu éclairer la structure du discours qui encadre **le choix d'une école pour les parents** qui ne choisissent pas l'école arménienne bien qu'elle soit disponible et qu'ils s'identifient à la communauté arménienne. **Les liens entre les approches pédagogiques des programmes et l'inscription** par les parents existent, comme cela était attendu, mais ils sont beaucoup plus compliqués et indirectes que ce que l'on pouvait penser.

Les **préconisations pour les écoles arméniennes** qui sont énumérées ci-dessous arrivent à un moment important dans l'histoire de l'éducation arménienne : cent ans après le génocide et entre 50 et 80 ans après l'établissement de la majorité des écoles, les effets immédiats de la guerre civile libanaise sont en recul, les communautés syriennes sont déstabilisées, les demandes des parents de l'école sont partout en train d'évoluer, et l'intérêt pour l'éducation arménienne est important en France et dans d'autres pays où un grand nombre d'Arméniens sont arrivés par des migrations secondaires. Les publics des écoles, et leurs besoins, sont en train de changer, et les écoles reconnaissent le besoin d'y répondre, que ce soit par la fermeture, la condensation, le développement ou la restructuration de l'enseignement des langues (plus d'une dizaine d'écoles prises en considération dans cette étude s'engagent dans l'une de ces actions actuellement). Mais cette étude a mis en lumière **la relation floue** entre le programme pédagogique, les représentations de l'école, et l'attractivité des écoles pour les parents. **Le rôle de médiation joué par l'habitus** est une découverte de grande valeur pour les efforts destinés à promouvoir et perpétuer les écoles arméniennes, et une chose importante à prendre en compte lors de la conception de tout programme en langue minoritaire. Le travail à réaliser pour les écoles n'est pas seulement objectif, mais aussi subjectif. C'est-à-dire que les éléments du programme qui ont le pouvoir de modifier l'intérêt pour le programme comprennent non seulement les façons d'enseigner et la structure du programme, mais aussi les expériences affectives et les comptes rendus par le bouche à oreille, qui peuvent s'éloigner des réalités des programmes si la construction discursive dominante des écoles n'est pas vivement contestée. Nous avons identifié **une série de mécanismes objectifs et subjectifs** qui contribuent aux représentations sur les écoles, et qui peuvent être des points d'articulation d'une nouvelle approche.

Nos résultats ont validé **l'importance des modèles théoriques adoptés**, et surtout le modèle du contrepoids et celui de l'autonomie culturelle, qui répondent aux problèmes les plus urgents des écoles. Le cas des écoles arméniennes illustre clairement le risque de tomber dans **l'éducation plurilingue « socialement naïve »** (Landry & Allard, 1993), quand le réseau INLC n'est pas pris en compte et que l'école se limite à ses structures traditionnelles. Nous avons vu, comme les chercheurs l'ont dit depuis Fishman (1965), que le rôle de l'école dans le maintien de la vitalité de la langue est fortement limité par la socialisation et la transmission dans la communauté. L'école peut **s'engager activement dans la modification des comportements de socialisation**

et transmission dans son environnement, faute de quoi elle se soumet à leur état actuel, au risque d'avoir ses résultats déterminés par la vitalité locale de la langue et non le contraire.

5.3.3 Preconisations pour les ecoles armeniennes en diaspora

Si les études sociolinguistiques ne peuvent jamais être neutres, étant toujours situées sur des axes éthiques (cf. Grinevald & Costa, 2010), nous nous sommes situés en faveur du maintien et de la revitalisation des langues minoritaires en général, et contre la stagnation des stratégies pour la durabilité de l'arménien en particulier. C'est grâce à quelques préconisations pour les écoles arméniennes que nous espérons valoriser notre travail, du point de vue des locuteurs concernés.

Si l'existence **d'un milieu social qui peut s'appeler le « noyau »** de la communauté arménienne, et, par comparaison, une périphérie, est particulièrement claire à Beyrouth, en réalité on peut identifier cette structuration de manière informelle dans les quatre contextes géographiques étudiés. En Syrie, nous n'avons pas pu, dans les limites de cette étude, établir le taux de participation aux institutions arméniennes parmi les Arméniens d'Alep, ni l'existence de différents discours sur la transmission ethnolinguistique dans cette communauté. Mais il y a des Arméniens dans plusieurs régions de la Syrie, ce qui signifie que toutes les familles ne peuvent pas avoir accès au même nombre d'institutions. En France, on observe des parents qui viennent du Moyen-Orient et qui perpétuent leurs valeurs et priorités formées dans les communautés orientales, et d'autres, nés ailleurs, qui acceptent d'autres normes. Même en Jordanie, certains sont très actifs dans les associations culturelles et promeuvent le purisme linguistique, l'endogamie, etc., et d'autres participent plus partiellement. Ainsi, cette dynamique existe de façon plus ou moins marquée selon le contexte.

Si le cas jordanien a apporté quelque chose, c'est de nous faire comprendre que l'attractivité des écoles fait partie d'un complexe d'éléments qui peuvent soutenir ou nuire à la vitalité, et avec des questions pratiques comme la distance entre les résidences des locuteurs et les institutions, et le degré de commodité de la participation. Quand les écoles ne constituent pas un support significatif à la vitalité, par manque d'inscriptions ou par défaut de leur offre, d'autres institutions peuvent combler la différence, notamment les associations sportives et culturelles, et les activités parascolaires. Et l'aspect clé du travail de ces institutions, formelles ou informelles, est la culture

des réseaux sociaux entre les jeunes locuteurs et d'autres membres de la communauté locutrice. Gilbert, et. al. (2005) et Yagmur (2011) ont établi que l'enracinement d'une communauté de locuteurs – c'est-à-dire sa densité et proximité géographique et les institutions dont elle dispose – est fortement lié au maintien de la langue. Nous voyons le même résultat dans la présente étude, mais il faut reconnaitre que les dynamiques sociogéographiques sont en train de changer pour les Arméniens dans les quatre contextes géographiques. Si l'école ne peut pas profiter d'une densité résidentielle, et si elle ne se trouve pas entourée d'autres institutions, associations, et lieux d'utilisation immersive de la langue, elle doit donc chercher à **se transformer en structure à maintes ramifications** qui peut être intégrée dans un maximum de domaines de la vie. Les modèles de l'autonomie culturelle et les centres scolaires communautaires (Hache, 2003 ; Landry, 2005, 2008; Landry, Deveau & Allard, 2006; Pilote, 1999) qui ont été construits au Canada peuvent servir de guide à ce processus. Au niveau linguistique, ceci est aussi important pour soutenir et transmettre une plus grande variété de registres, genres, styles et domaines de la langue que ne peut le faire un programme académique seul. Au niveau psychosocial, l'emploi de la langue dans une grande variété de contextes et d'activités peut permettre d'atteindre des locuteurs potentiels qui ne se trouvent pas à l'aise dans le domaine académique, ou qui ne participent pas à l'école communautaire. La langue peut être dissociée des notes et des évaluations scolaires, et réassociée aux aspects de la vie humaine d'où elle est née (Dörnyei, 1994).

A travers nos quatre cas d'étude, nous trouvons beaucoup de points communs ; beaucoup de discours partagés, de comportements de la part des parents et des enseignants qui se ressemblent, de leçons et curricula qui sont identiques. Mais les différences dans la vitalité linguistique des contextes renvoient à des dynamiques de dominance d'autres langues et d'appartenance dans chaque société. La tâche de chaque programme éducatif n'est pas la même, et un seul modèle programmatique n'est pas suffisant (cf. Baker, 2006 ; Cummins, 1999 ; 2000 ; Skutnabb-Kangas, 1999). Actuellement, le modèle mis en œuvre à Beyrouth domine l'organisation des écoles arméniennes, mais même dans son contexte original, il devient inadéquat aux dynamiques de la société, et même les membres du « noyau » de la communauté se plaignent du déclin des compétences, des inscriptions et de l'augmentation du nombre de familles qui ne parlent pas exclusivement l'arménien à la maison. A travers les contextes, au fil du temps, l'écologie

linguistique est en train de changer dans chaque domaine de la vie. Les programmes sont donc obligés de prendre comme point de départ le modèle du contrepoids (Landry & Allard, 1990, 1992 ; Landry, Allard & Deveau, 2007), et d'**aménager l'offre linguistique selon le besoin des élèves**, si vraiment ils veulent affecter la vitalité de la langue.

Dans les cas de basse vitalité, cela signifiera la création de **programmes immersifs**, qui suivent plus ou moins le modèle gallois. Le français en France est omniprésent, il sature les expériences des élèves. Il n'y a pas de risque réaliste que les élèves n'acquièrent pas un français natif avant la fin de l'école, même sans enseignement ou exposition à l'école. Il serait donc optimal de fournir une exposition aussi maximale que possible à l'arménien au sein du programme pour que les apprenants puissent acquérir un maximum de domaines de compétences, avoir des dispositions positives envers l'utilité de la langue et leur propre compétence, et établir la langue comme langue de communication informelle avec leurs connaissances et pairs.

Ces conditions remplies, les apprenants seront capables et mieux disposés à transmettre la langue au foyer (Allard & Landry, 1987 ; Landry & Allard, 1992). Mais là où le profil linguistique familial n'est pas propice à une transmission dans le domaine intime, l'école peut agir encore plus directement en **offrant aux parents des appuis concrets** à l'emploi de la langue au foyer (Hache, 2003). Il est important dans tous les contextes, aussi, d'ouvrir des discussions avec les parents qui leur permettent de voir de façon claire et critique leurs propres comportements linguistiques (Hache, 2003) et de contextualiser leur politique linguistique familiale (cf. Luykx, 2003).

Lorsqu'on considère les programmes éducatifs d'un point de vue comparatif, on pense surtout aux cours offerts, aux heures par semaine, aux moyens d'évaluation. Mais dès qu'on prend un peu de recul, c'est à la vie sociale qu'il faut comparer les programmes, et non aux autres programmes qui ont d'autres objectifs. L'appartenance guide un grand nombre de comportements dans la vie sociale, et elle est surtout définie par la participation (Canale & Swain, 1980 ; Hymes, 1985, 1992 ; Schieffelin & Ochs, 1986, 1988, 2001). Une communauté n'est qu'un ensemble de personnes qui participent de certaines façons à certaines activités, une identité n'est essentiellement qu'une justification pour des actes de participation, la compétence linguistique n'est qu'une mesure de la capacité à participer à différents actes de communication. Donc, la

pédagogie ne peut être adaptée à la vie sociale, et ne peut la changer, que si elle aussi est basée sur la participation. **Une pédagogie participative** offre des opportunités à participer à tout élément de l'enseignement, elle définit les objectifs en termes de participation, et évalue les compétences par des actes de participation authentiques. Une pédagogie participative prend en compte les perspectives propres à la culture cible (Ochs & Schieffelin, 2001), et insère l'enseignement de la langue dans la transmission culturelle. La pensée critique, les tâches, et les projets sont tous des moyens de favoriser l'expression et les échanges linguistiques, et donc tous les enseignants enseignent la communication, quelle que soit leur matière. Un programme d'enseignement qui valorise la participation et la communication suivra les conseils de Canale (1983) : il enseignera les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques ; il visera des interactions substantives ; il limitera l'emploi des langues dominantes ; et il appliquera la langue cible à travers tous les domaines d'activité.

En étant plus interactive et plus appliquée, la pédagogie participative et communicative fera aussi partie des innovations demandées par les parents qui s'intéressent aux approches pédagogiques pour leur enfant. Son adoption, donc, **répond aux demandes des parents progressistes**, qui sont susceptibles de choisir d'autres écoles. Les écoles peuvent répondre en changeant uniquement leur réputation (Zeithaml, 1988), mais il semble avantageux pour une variété de raisons de saisir le besoin d'un marketing accéléré pour réformer les éléments des programmes qui sont dépassés. Dans le contexte du capitalisme tardif, les parents recherchent plusieurs éléments dans une école :des compétences rentables pour leurs enfants, bien sûr, mais aussi un sentiment d'appartenance et des interactions de proximité avec le personnel et les enseignants (Heller, 2006 ; Héran, 1996). Les écoles arméniennes sont déjà par leur structure d'écoles privées aux effectifs réduits, à l'atmosphère familiale, et au profil plurilingue, de sorte qu'un marketing stratégique et ciblé peut augmenter les inscriptions aux programmes. Une approche stratégique devrait marginaliser les éléments de « sagesse traditionnelle » et les explications conventionnelles qui servent à justifier le choix d'une école arménienne, en soulignant les aspects les plus innovateurs des écoles arméniennes.

La diversification des approches pédagogiques et le développement de l'enseignement de l'arménien comme deuxième langue peuvent **ouvrir les portes des écoles à des familles de**

toutes origines – allégeant les problèmes de contrôle identitaire et laissant « revenir » des familles exogames ou qui n'ont pas transmis la langue au foyer. Les écoles peuvent ainsi augmenter les compétences des membres de la communauté arménienne et les encourager à continuer la transmission intergénérationnelle en famille, et elles peuvent aussi toucher des familles majoritaires, dont les attitudes envers la langue minoritaire peuvent changer avec leurs contacts, leurs expériences, et leurs compétences (Allard & Landry, 1992,1993 ; Cenoz, 2003; Kraemer, & Olshtain, 1989 ; Sweeney, 2013).

Pour un nombre de familles arméniennes, l'inscription à l'école arménienne est une obligation héritée, et un devoir pour la communauté. Les élèves qui comprennent leur présence dans les écoles comme un choix fait par obligation, comme une décision automatique, ou comme une norme incontestée peuvent acquiescer à l'apprentissage de la langue sans passion ou motivation personnelle (Cenoz, 2003 ; Jaffe, 2013 ; Sallabank, 2003, 2013). Mais si les écoles deviennent des vecteurs des **discours qui mettent en avant le danger de perte de la langue** à travers les générations, et qui responsabilisent chaque locuteur, quelle que soit son origine, de protéger et promouvoir cette richesse, il est très possible que les élèves non-arméniens s'impliquent dans l'apprentissage et la pratique de la langue comme ou même plus que les élèves arméniens (Niedzielski, 1992). Cette tendance a déjà été démontrée par les élèves non-arméniens qui ont participé à cette étude : leur enthousiasme pour la langue est haut et ils prennent en compte le besoin de la perpétuer. Une campagne de sensibilisation et l'implication de locuteurs même majoritaires peuvent valoriser la langue d'une nouvelle façon pour les élèves arméniens aussi. Dans une société comme la France, où les comportements communautaires et les institutions confessionnelles inspirent une grande méfiance, la participation de divers apprenants aux programmes arméniens soulignerait l'accessibilité et l'esprit de convivialité des programmes.

Cette participation ouverte dépend de la volonté de la communauté, et surtout des membres du « noyau ». Si les comportements et les politiques institutionnelles qui sont équivalents à des contrôles sur l'appartenance sont amenés à reculer, **il faut un désir collectif pour un nouveau positionnement de la langue et des programmes dans les sociétés concernées**. Cela renvoie aux questions de contraintes matérielles et idéologiques que retient la communauté. Une fois la décision prise de réformer les programmes sur le modèle de la revitalisation (qui vise

explicitement l'augmentation du nombre de locuteurs et la propagation de l'emploi de la langue dans un maximum de domaines de la vie), il y aura plusieurs pistes à prendrepour gérer la mise en œuvre d'une nouvelle approche. Les programmes peuvent offrir des appuis transitoires qui intègrent les non-locuteurs dans la population arménophone et le programme immersif pendant un temps limité, ils peuvent répartir leurs classes entre locuteurs natifs/à haute compétence et débutants, ils peuvent offrir un environnement immersif structuré autour de soutiens linguistiques pour la population entière, et spécialiser seulement les cours de langues.

Les programmes peuvent admettre tous les intéressés, ils peuvent limiter le nombre d'élèves non-locuteurs, ils peuvent chercher un équilibre entre les deux populations pour créer pour les deux groupes des opportunités de profiter du contact avec l'autre, ils peuvent séparer les populations entièrement. Cela suppose de procéder à **un certain nombre de choix parmi la large gamme de stratégies à adopter**. Mais ce qui reste fondamental pour les programmes de revitalisation, qui sont pertinents en France et de plus en plus au Liban et en Jordanie, c'est le fait de fonder les stratégies programmatiques sur une évaluation réaliste de la vitalité actuelle dans l'écologie linguistique locale.

5.3.4 Orientations suggerees pour les recherches futures et prolongement de l'etude

Il serait utile pour les programmes éducatifs qui visent la promotion de langues minoritaires, diasporiques et en danger, de comprendre plus en détail **l'efficacité des approches pédagogiques** qui leur sont disponibles. La conversion des activités parascolaires offertes dans les écoles et les associations partout dans la diaspora arménienne en milieux immersifs et pédagogiques peut augmenter l'impact des institutions sur la VE (al-Bataineh, 2014), et donc il serait utile de suivre des enseignants et facilitateurs de ces activités une fois qu'ils reçoivent des formations en enseignement actif de langues et de mesurer l'impact de leur changement d'approche sur les compétences et comportements des jeunes participants en arménien occidental. D'un même coup, il serait très intéressant de mesurer l'effet d'une augmentation de la participation orale et expressive pendant les cours de langue sur les compétences des apprenants.

Cette étude a mis en évidence des problèmes relatifs à **la mesure de la vitalité des langues**. La variété des quatre contextes de l'étude et leurs variations internes a bien remis en question les classements de l'UNESCO et leurs méthodologies. Il peut être utile de créer des images représentatives et quantitatives des communautés de la diaspora arménienne, surtout au Liban et en Syrie, pour comprendre les comportements de maintien et de *shift* de façon plus claire et contextualisée. En même temps, il faut des études qui approchent les comportements linguistiques actuels d'un point de vue moins normatif, qui reconnaissent les valeurs cognitive, culturelle et sociale des pratiques linguistiques hybrides et qui peuvent aider à distinguer les vrais comportements de *shift* des pratiques qui représentent le maintien d'une langue en train de changer.

Si on observe un certain taux de non-inscription à l'école arménienne malgré sa disponibilité, ainsi que des cas de *language shift* dans les familles, c'est que la vitalité de la langue peut être en danger, d'une façon ou d'une autre. Les noyaux existent dans toutes les communautés étudiées, mais les contraintes de cette étude ont empêché que le « cytoplasme » soit représenté au-delà d'un aperçu très limité. D'autres études, surtout si elles parviennent à éviter de porter les connotations identitaires et idéologiques qui ont été présentes, involontairement, dans la formulation de la présente étude, peuvent **approfondir la compréhension des périphéries arméniennes** pour mieux comprendre les attitudes, les comportements linguistiques et éducatifs, et la portée potentielle des programmes éducatifs pour ce nombre inconnu de familles. Si la vitalité est en effet assurée dans le « noyau », comme les membres au Moyen-Orient l'affirment avec insistance, c'est au sein de ces anneaux que les changements sont à évaluer et mesurer autant que possible.

Dernièrement, dans le contexte de compétition entre programmes scolaires pour recueillir des inscriptions, il serait intéressant d'examiner **la circulation des expériences et le mécanisme qui conduit à construire la réputation d'un programme**, et surtout dans les cas où un programme se reforme au niveau pédagogique. Les dynamiques d'interaction entre l'habitus, le sentiment d'appartenance et les attributs d'un programme donné peuvent éclairer les demandes des programmes qui veulent assurer leur durabilité dans un monde social en évolution constante.

Les parents peuvent profiter d'études comparatives entre les anciens élèves d'écoles arméniennes et les anciens élèves d'écoles de profil semblable hors du champ arménien, pour comprendre les **conséquences identitaires, académiques, professionnelles, linguistiques et idéologiques de l'inscription** à l'école arménienne. Cela répondrait au besoin de disposer d'informations construites sur une base plus large que les connaissances d'un parent particulier ou des réputations sans fondement objectif clair.

Il n'est pas exclu qu'en militant pour un programme « idéal » qui accueillerait toute la gamme des apprenants, nous agressions **l'idéologie de la communauté en imposant une idéologie de l'académie** (cf. Bert & Grinevald, 2010). L'académie se veut désinvestie et impartiale, et son idéologie dominante sous-tend l'universalisation et s'oppose à l'essentialisme, mais les communautés de locuteurs ont le droit de répondre de leur propre façon aux contextes régionaux, nationaux et internationaux. Si les représentations de la langue comme patrimoine d'un groupe lié par le « sang » conviennent aux priorités des communautés ou à leurs contextes discursifs, elles ont le droit à cette approche. Nous nous inquiétons pour les taux de mariages mixtes et les mouvements transnationaux, et nous proposons des réponses stratégiques, qui sont sans doute fondées sur certaines valeurs également.

5.3.5 Les prolongements du travail

Les préoccupations des membres du « noyau » de la communauté à propos **des pratiques hybrides et de la baisse de compétences des jeunes locuteurs** méritent des explorations quantitatives et qualitatives. L'étude des pratiques linguistiques à l'écrit (informel, dans les communications électroniques, par exemple) et à l'oral pourrait éclairer les différences entre jeunes locuteurs selon leur environnement linguistique, selon leur scolarisation, et selon la composition de leur famille, et pourrait documenter leurs pratiques linguistiques réelles, en arménien tout comme dans la langue dominante. Nous pensons que cette documentation peut révéler non pas seulement une perte de compétences ou une détérioration de la langue arménienne en diaspora, mais plutôt une ou plusieurs variantes qui sont les produits des contacts linguistiques intensifs mais qui ont la possibilité de se stabiliser en plusieurs générations. La cohérence des pratiques et leur stabilité, ainsi que leur relation avec la vitalité de la langue

arménienne telle qu'elle est définie aujourd'hui, sont des questions qui nécessitent l'analyse de données à une grande échelle.

Nous avons mis en évidence le besoin de disposer d'un ou plusieurs **programmes d'enseignement de la langue arménienne en tant que deuxième langue**. Actuellement, les programmes disponibles sous ce titre sont surtout des adaptations improvisées des textes et méthodes employés à l'école maternelle et primaire pour les locuteurs natifs de l'arménien. Ces programmes mettent l'emphase sur la langue écrite et la grammaire standard, et ne sont pas adaptés aux différents âges des apprenants ni à la langue parlée dans les interactions informelles. Pour créer un programme qui vise directement les compétences communicatives et qui s'adaptent aux apprenants adultes, il faut d'abord commencer par une documentation de la langue parlée actuelle, et la production d'enregistrements et d'autres médias pour que les apprenants puissent avoir une exposition à des interactions authentiques, et puissent apprendre au moins en partie, à l'oral. Les cours doivent être interactifs et participatifs, mais dans le cas des apprenants adultes, les apprenants seront dispersés géographiquement et auront probablement besoin d'un cours électronique en ligne pour les desservir. Que ce soit un seul programme ou plusieurs, le développement demandera la coopération de linguistes, de pédagogues, de techniciens, et de locuteurs natifs. Nous nous proposons de commencer le travail sur ces deux premiers projets dans les deux ans qui viennent.

Pour que de tels programmes puissent desservir des populations de jeunes hétérogènes et plurilingues, il faudra des instruments bien adaptés pour **évaluer et suivre les compétences en arménien**. Nous avons vu tout au long du projet que les niveaux de compétence sont d'une importance capitale, mais très difficiles à définir. Il y a un besoin crucial de disposer d'une échelle (ou bien une grille, un triangle, quel que soit l'outil) des profils possibles de locuteurs et apprenants de l'arménien, de leurs points forts qui doivent être reconnus par les enseignants, et de leurs points faibles auxquels il faut remédier. L'outil final portera inévitablement sur les objectifs des programmes, et donc sera conçu en vue des emplois de la langue qui sont possibles et réalistes aujourd'hui.

Pour les membres de la communauté qui s'impliquent dans la reforme et la promotion des écoles, nous proposons de faire une restitution du travail pour **présenter ses résultats et préconisations**, **et pour discuter de la faisabilité d'implémenter les changements proposés.** Le développement d'un programme pilote, soit sous forme d'une nouvelle école privée, soit sous forme d'un programme supplémentaire qui restructure l'enseignement de l'arménien dans une école existante, a déjà été discuté avec certains organismes communautaires, et peut évoluer dans les années qui viennent.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMS, J. R., BARKER, V., & GILES, H. (2009). An Examination of the Validity of the Subjective Vitality Questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 30*(1), 59-72.

ABRAMSON, S. (2013). Lebanese Armenians; A distinctive community in the Armenian diaspora and in Lebanese society. *The Levantine Review, 2*(2), 188-216.

ABU-MELHIM, A.-R. (1991). Code-switching and linguistic accommodation in Arabic. Dans *Perspectives on Arabic Linguistics III: Papers from the Third Annual Symposium on Arabic Linguistics*, Vol. 80, 231–250.

ADAMOU, E. (2008). Le nom des langues II. Le patrimoine plurilingue de la Grèce. Paris: LACITO.

AGHA, A. (2007). Registers of Language. Dans DURANTI, A. (Édit.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 23-45). Oxford : Blackwell.

AHEARN, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology, 30,109*-137.

AITCHISON, J. (2001). Language change: progress or decay? Cambridge University Press.

AJZEN, I., & FISHBEIN, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin, 84*(5), 888-918.

AKINCI, M.-A. (2003). France multilingue: richesse ou danger? Résultats d'une enquête dans les écoles élémentaires de Lyon. *Ecarts d'identité 102*, 41-47.

ALAJAJI, S. A. (2013). Exilic Becomings: Post-Genocide Armenian Music in Lebanon. *Ethnomusicology, 57*(2), 236-260.

AL-BATAINEH, A. (2014). 'It's not important where you are, it's important what you are': International Armenian cultural education as a strategy for language maintenance. *Journal of Language and Cultural Education, (2)2,* 182-203.

ALBY, S. (2013). Alternances et mélanges codiques. Dans Simonin, J., & Wharton, S. (Édit.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 43-70). Lyon : ENS.

ALEXANDER, C. N., & WILEY, M. G. (1981). Situated activity and identity formation. Dans Rosenberg, M., & Turner, R. H. (Édit.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 269-289). New York: Basic Books.

AL-JAMMAL, K. (2005). Les liens de la bureaucratie libanaise avec le monde communautaire. Paris : Editions L'Harmattan.

ALKAWAS, S. (2011). Textisms: The Pragmatic Evolution Among Students in Lebanon and Its Effect on English Essay Writing. Thèse de Doctorat. Lebanese American University.

AL-KHATIB, M. A. (2001). Language shift among the Armenians of Jordan. *International Journal of the Sociology of Language, 152*, 153-178.

AL-NAHAR, R. (2009). Language maintenance among the Armenians of Jordan. Thèse de Master: Middle East University for Graduate Studies.

ALLARD, S. (1993). Les avantages de l'utilisation d'une approche fonctionnelle et bi-dialectale pour l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire. *Canadian Modern Language Review, 49*(4), 760-769.

ALLARD, R., & LANDRY, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual & Multicultural Development, 7*(1), 1-12.

----- (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. Dans FASE, W., JASPAERT, K., & KROON, S. (Édit.), Maintenance and loss of minority languages (pp. 171-195). Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.

----- (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language, (108)*1, 117-144.

ALLWRIGHT, R. L. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics, 5*(2),156-171.

ALTET, M. (1998). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : Presses universitaires de France.

ANDERSON, B. (2004). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso.

ANDERSON, J., KENNER, C., & GREGORY, E. (2008). The national languages strategy in the UK: Are minority languages still on the margins? Dans Hélot, C. & De Mejía, A-M. (Édit.), Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education (pp. 183-202). Clevedon : Multilingual Matters.

ANNOUS, S. (2011). Le "Nativespeakerism" et l'identite des enseignants non natifs de l'anglais au liban. *Proximités--Didactique. Fernelmont: Editions Modulaires Européennes*.

APRAHAMIAN, S. (1989). The inhabitants of Haouch Moussa: from stratified society through classlessness to the re-appearance of social classes. Thèse de Doctorat, McGill University.

----- (1999) Armenian Identity: Memory, Ethnoscapes, Narratives of Belonging in the context of the recent emerging notions of globalization and its effect on time and space. *Feminist Studies in Aotearoa Journal (60).*

----- (2007) Armenian Identity Re-examined. *Lraber, 2*, 63-73.

ARBER, S. (1993). The research process. Dans GILBERT, N. (Édit.), *Researching social life* (pp. 32-50). London : SAGE.

ARCHER, M. S. (2007). Realism and the problem of agency. *Journal of Critical Realism, 5*(1), 11-20.

ARMENIAN COMMUNITY COUNCIL OF THE UNITED KINGDOM (2014). Hamazkayin. http://ACCC.org.uk.

ARMENIAN REVOLUTIONARY FEDERATION DASHNAKTSUTYUN. N.p. (2014). Armenian Revolutionary Federation – Dashnaktsutyun | The Official English Language Site of the ARF-Dashnaktsutyun (Armenian Socialist Party). http://www.arfd.info/.

ATTARIAN, H. (2014). Fostering a New Culture of Learning, Teaching, and Practice: Armenian Schools and Education in Lebanon. Rapport de la fondation Calouste Gulbenkian, Département des communautés arméniennes. Lisbon.

AUGER, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français: vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui, 3*(158), 76-83.

AUSTIN, P. K., & SALLABANK, J. (Édit.)(2011). The Cambridge handbook of endangered languages. Cambridge University Press.

AVSHARIAN, R. (2009). The Ta'ef Agreement and the Lebanese--Armenians. Dans BOUDJIKANIAN, A. (Édit.), *Armenians of Lebanon: From past princesses and refugees to present-day community* (pp. 386-408). Beirut, Lebanon: Haigazian University.

AZTAG DAILY, 18 novembre 2014. *50 Տարի Առաջ (18 Նոյեմբեր 1964) [50 ans avant, 18 novembre 1964*]. AztagDaily.com.

BACHA, N. N., &BAHOUS, R. (2011). Foreign Language Education in Lebanon: A Context of Cultural and Curricular Complexities. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(6), 1320-1328.

BACHMAN, L.F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press.

----- (1991). What does language testing have to offer?. *Tesol Quarterly, 25*(4), 671-704.

BACHMAN, L.F., & PALMER, A.S. (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press.

BAGARIĆ, V., & DJIGUNOVIĆ, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika Review, 8*(1), 94-103.

BAHOUS, R. (1999). Multilingualism and Multiculturalism in Lebanon. Communication présentée au Lebanese American University One-Day International Conference, December 3, 1999. Beirut, Lebanon.

----- (2008). The self-assessed portfolio: a case study. Assessment & Evaluation in Higher Education, *33*(4), 381-393.

BAHOUS, R., BACHA, N., & NABHANI, M. (2011a). Motivating students in the EFL classroom: A case study of perspectives. *English language teaching, 4*(3), 33-43.

------ (2011b). Multilingual educational trends and practices in Lebanon: A case study. *International Review of Education, 57*(5/6), 737-749.

BAHOUS, R. & NABHANI, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23*(1), 21-39.

BAKER, C. (1992). *Attitudes and language.* Clevedon: Multilingual Matters.

----- (2006). Psycho-sociological analysis in language policy. Dans RICENTO, T. (Édit.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 210-228).Oxford : Blackwell.

BAKHTIN, M. (1981). The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. HOLQUIST, M. (Édit.), EMERSON, C. & HOLQUIST, M. (Trans.). Austin, Texas: University of Texas Press.

BALLION, R. (1980). L'enseignement privé, une « école sur mesure »?. *Revue française de sociologie, 21*(2), 203-231.

BANKMED. (2014). Analysis of Lebanon's Education Sector – June 2014. Récupéré du http://www.bankmed.com.lb/LinkClick.aspx?fileticket=_VZgIkH-7-s=

BAQUEDANO-LÓPEZ, P., & KATTAN, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. Dans AUER, P., & WEI, L. (Édit.), Handbook of multilingualism and multilingual communication(pp. 69-100). Berlin: Walter de Gruyter.

BAXTER, J. (2008). Feminist post-structuralist discourse analysis: A new theoretical and methodological approach? Dans HARRINGTON, K., LITOSSELITI, L., SAUNTSON, H., & SUNDERLAND, J. (Édit.), Gender and Language Research Methodologies. (pp. 243-255). New York : Palgrave Macmillan.

BAYLEY, R., & SCHECTER, S. R. (2003). Language socialization in bilingual and multilingual societies. Clevedon: Multilingual Matters.

BEANE, J. A. & APPLE, M. W. (1995). Democratic schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

BEEBE, L. M., & GILES, H. (1984). Speech-accommodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language, 46,* 5-32.

BEETHAM, H. & SHARPE, R. (2003). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning. London: Routledge, 2013.

BIELENBERG, B. (1999). Indigenous Language Codification: Cultural Effects. Dans REYHNER, J., CANTONI, G., ST. CLAIR, R. N., & YAZZIE, E. P. (Édit.), *Revitalizing Indigenous Languages: Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, KY May 15-16, 1998.* (pp. 103-112). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.

BELEDIAN, K. (2001). Cinquante ans de littérature arménienne en France. Paris : CNRS Éditions.

BENTON, R. A. (1986). Schools as agents for language revival in Ireland and New Zealand. *Language and education in multilingual settings, 25,* 53.

BERNARD, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(3), 509-526.

BERT, M., & GRINEVALD, C. (2010). Proposition de typologie des locuteurs de LED. *Faits de Langues*, *35*(36), 117-132.
BERT, M., COSTA, J., GRINEVALD, C., & MARTIN, J.-B. (2012). Langues de France, langues en danger: aménagement et rôle des linguistes. Editions Privat, pp.176. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856952/
BESNIER, N. (2013). Language on the edge of the global: Communicative competence, agency, and the complexity of the local. *Language & Communication*, *33*(4), 463-471.
BETTONI, C., & GIBBONS, J. (1988). Linguistic purism and language shift: a guise-voice study of the Italian community in Sydney. *International Journal of the Sociology of Language*, 1988(72), 15-36.
BIALYSTOK, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology (Revue Canadienne de Psychologie Experimentale), 65*(4), 229–235.
BIBER, D. (1993). Using register-diversified corpora for general language studies. *Computational linguistics*, *19*(2), 219-241.
----- (1994). An analytical framework for register studies. Dans BIBER, D. (Édit.), *Sociolinguistic perspectives on register*(pp. 31-56). Oxford University Press.
BIBERFELD, L. & CHAMBAT, G. (2013). Apprendre à désobéir : petite histoire de l'école qui résiste. Paris : Libertalia.
BIERNACKI, P., & WALDORF, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, *10*(2), 141–163.
BILLIG, M., & TAJFEL, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *3*(1), 27–52.
BIZRI, F. (2009). Sinhala in contact with Arabic: The birth of a new pidgin in the Middle East. *Annual Review of South Asian Languages and Linguistics*, 135-149.
----- (2013). Linguistic Green Lines in Lebanon. *Mediterranean Politics*,*18*(3), 444-459.
BLACKLEDGE, A. (2005). Discourse and power in a multilingual world. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. (2010). Multilingualism: A critical perspective. London & New York : Continuum.
BLACKLEDGE, A., CREESE, A., BARAÇ, T., & BHATT, A. (2008). Contesting "language"as "heritage": Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics 29*(4), 533-554.
BLANCHET, P., MOORE, D., & RAHAL, S. A. (2008). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
BLOCK, D. (2012). Unpicking Agency in Sociolinguistic Research with Migrants. Dans GARDNER, S. & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, Discourse, and Ethnography* (pp. 47-60). London & New York : Routledge.
BONACINA, F. (2012). Ideologies and issues of access in multilingual school ethnography: A French example. Dans GARDNER, S. & MARTIN-JONES, M. (Édit.), Multilingualism, Discourse, and Ethnography (pp. 269-284). London & New York : Routledge.
BOND, M. H., & YANG, K.-S. (1982). Ethnic Affirmation Versus Cross-Cultural Accommodation : The Variable Impact of Questionnaire Language on Chinese Bilinguals from Hong Kong. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *13*(2), 169–185.
BORDES-BENAYOUN, C. & SCHNAPPER, D. (2006). Diasporas et nations. Paris : Odile Jacob.
BOURDIEU, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press.
----- (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
----- (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
----- (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.

----- (2011). The forms of capital. (1986). Dans SZEMAN, I., & KAPOSY, T. (Édit.) [2011], *Cultural theory: An anthology* (pp. 81-93). Oxford: Blackwell.
BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., & SHATTOCK, M. (1970). La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.
BOURDIEU, P., & EAGLETON, T. (1992). Doxa and Common Life. *New Left Review, I(191),* 111-21.
BOURHIS, R. Y., GILES, H., & ROSENTHAL, D. (1981). Notes on the construction of a «subjective vitality questionnaire» for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2*(2), 145–155.
BOURHIS, R. Y., & LEPICQ, D. (2002). Aménagement linguistique et vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec. *Lapurdum. Revue d'études basques, 7,* 137-176.
BOYER, H. (2012). L'implication du sociolinguiste «périphérique». Dans DOTTE, A-L., MUNITOKE, V. & SIBILLE, J. (Édit.), *Langues de France, langues en danger: aménagement et rôle des linguistes, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, 3*(pp. 79-85).Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DGLFLF.
BRENNER, M. (1985). Intensive interviewing. Dans BRENNER, M., BROWN, J., & CANTER, D. V. (Édit.), *The research interview: Uses and approaches*(pp. 147-162). London : Academic Press.
BRENZINGER, M., YAMAMOTO, A., AIKAWA, N., KOUNDIOUBA, D., MINASYAN, A., DWYER, A.,& ZEPEDA, O. (2003). *Language vitality and endangerment.* Paris: UNESCO Intangible Cultural Unit, Safeguarding Endangered Languages. Page consultée le 20 novembre 2014. Récupéré du http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-en.pdf
BROWN, K. D. (2006). *Learning the Language: International, National and Local Dimensions of Regional-language Education in Estonia*. ProQuest.
------ (2009). Market models of language policy: A view from Estonia. *European Journal of Language Policy, 1*(2), 137-146.
------ (2010). Teachers as Language-Policy Actors: Contending with the Erasure of Lesser-Used Languages in Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, *41*(3), 298-314.
BRUNEAU, M. (1995). *Diasporas*. Montpellier : Reclus.
BRUTT-GRIFFLER, J. (2002). *World English: A study of its development (*Vol. 34). Multilingual Matters.
BUSZARD-WELCHER, L. (2001). Can the web help save my language?. Dans HINTON, L., & HALE, K. (Édit.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 331-45). San Diego, California: Harcourt Academic.
BURNABY, B. (1996). Aboriginal Language Maintenance, Development, and Enhancement: A Review of Literature.Dans CANTONI, G. (Édit.), *Stabilizing Indigenous Languages* (pp. 22-40). Flagstaff, Arizona : Northern Arizona University.
BYBLOS BANK (2014). *Lebanon This Week, 339.* 20-25 janvier 2014. Beirut: Byblos Bank.
CAMPBELL-KIBLER, K. (2007). Accent,(ING), and the social logic of listener perceptions. *American speech*, 82(1), 32-64.
CANAGARAJAH, A. S. (1999). Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford University Press.
----- (2015). (Édit.) Reclaiming the local in language policy and practice. London & New York: Routledge.
CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans RICHARDS, J. C., & SCHMIDT, R. W. (Édit.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.

----- (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. Dans RIVERA, C. (Édit.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application* (pp. 107-122). Clevedon: Multilingual Matters.

CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

----- (1981). A theoretical framework for communicative competence. Dans PALMER, A.S., GROOT, P.J.M., TROSPER, G.A. (Édit.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*(pp. 31-35).Washington DC : TESOL Publications.

CANDELIER, M., & CASTELLOTTI, V. (2013). Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s). Dans SIMONIN, J. & WHARTON, S. (Édit.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon: ENS Editions.

CANTONI, G. P. (1999). Using TPR-Storytelling To Develop Fluency and Literacy in Native American Languages. Dans REYHNER, J., CANTONI, G., ST. CLAIR, R.N., & YAZZIE, E. P. (Édit.), *Revitalizing Indigenous Languages: Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, KY May 15-16, 1998.* (pp. 53-58). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.

CARLI, A. (2007). Pour une mise à jour du concept de vitalité linguistique. European Federation of National Institutes of Language, Actes de colloque à Riga, publié en ligne (pp. 103-114). Page consultée le 20 novembre 2014. Récupéré du http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/.

CARRINGTON, V. & LUKE, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and education, 11*(2), 96-112.

CASTELLOTTI, V. (2008). Au delà du bilinguisme: quelle place en France pour une éducation plurilingue? Dans BUDACH, G., ERFURT, J., & KUNKEL, M. (Édit.), *Écoles Plurilingues - Multilingual Schools: Konzepte, Institutionen und Akteure* (pp. 169–189). Frankfurt: Peter Lang.

CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide Pour L'élaboration Des Politiques Linguistiques Éducatives En Europe-de La Diversité Linguistique À L'éducation Plurilingue. Division Des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe [Version en ligne]. Page consultée le 17 décembre 2014. Récupéré du http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

CAZABON, B., LAFORTUNE, S., & BOISSONNEAULT, J. (1998). *La pedagogie du francais langue maternelle et l'heterogeneite linguistique. Quebec*: International Center for Research on Language Planning.

CELCE-MURCIA, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. Dans ALCON SOLER, E., & SAFONT JORDA, M., (Édit.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). New York: Springer.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z., & THURRELL, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics, 6*(2), 5-35.

CENOZ, J., & VALENCIA, J. F. (1993). Ethnolinguistic vitality, social networks and motivation in second language acquisition: Some data from the basque country. *Language, Culture and Curriculum, 6*(2), 113-127.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. (2015). *The World Factbook: Syria.* Mise à jour 9 juillet 2015 . Page consultée le 10 juillet 2015. Récupéré du https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sy.html

CERQUIGLINI, B.(1999). *Les Langues de France: rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication.* Page consultée

le 03 mai 2014. Récupéré du http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994000719/index.shtml
CHAHINIAN, T. (4 août 2010). Western Armenian in Peril: UNESCO's Recognition and the Question of Contemporary Literature in the Exilic Language. *Asbarez.* Récupéré du http://www.asbarez.com
CHAUDRON, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
CHRISAFIS, A. (23 mars 2009). French plan to break taboo on ethnic data causes uproar. *The Guardian*.
CHURCHILL, S.(1986). *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in OECD Countries*. Clevedon : Multilingual Matters.
CICUREL, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère, 16,* 145-164.
CLAIRIS, C. (1991). Le processus de disparition des langues. *La linguistique, 27*(2), 3-13.
CLARKE, S. & MACKENZIE, M. (1980). Education in the mother tongue: Tokenism versus cultural autonomy in Canadian Indian schools. *Canadian Journal of Anthropology, 1*(2), 205-217.
CLÉMENT, R. & NOELS, K. A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology,11*(4), 203-232.
CLÉMENT, R., BAKER, S. C., JOSEPHSON, G., & NOELS, K. A. (2005). Media effects on ethnic identity among linguistic majorities and minorities. *Human Communication Research, 31*(3), 399-422.
CERQUIGLINI, B. (2003). *Les Langues de France*. Paris: Presses universitaires de France.
CENOZ, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism, 7*(1), 71–87.
CENOZ, J., & GENESEE, F. (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (Vol. 110). Clevedon: Multilingual Matters.
COHEN, A. D. (1995). In which language do/should multilinguals think?. *Language, Culture and Curriculum, 8*(2), 99-113.
COLEMAN, J. S., & FARARO, T. J. (1992). *Rational choice theory.* New York: Sage.
COLLIER, V. P., & THOMAS, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice, 2*(1), 1-20.
COLLINS, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly,29*(3), 389-397.
COLLINS, J. (1985). Some Problems and Purposes in Narrative Analysis in Educational Research. *Journal of Education,167*(1), 57-70.
COMMINS, P. (1988). Socioeconomic development and language maintenance in the Gaeltacht. *International journal of the sociology of language, 1988*(70), 11-28.
CORBETT, K. M. (2012). *Forecasting the vitality of the Fur language: A study in language use patterns and attitudes in Darfur*.Grand Forks, North Dakota: University of North Dakota.
CORMIER, G. (2012). *Ayant droit: an ethnolinguistic case study of three school shifters in French-minority Manitoba.* Thèse de Maîtrise, University of Manitoba.
COSTE D. (2001). "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues". Dans CASTELLOTTI, V. (Édit.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.

COTTER, C. (2001). Continuity and vitality: Expanding domains through Irish-language radio. Dans HINTON, L., & HALE, K. (Édit.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 301-311). San Diego, California: Harcourt Academic.

COULMAS, F. (1992). *Language and economy*. Oxford :Blackwell.

COULTHARD, M. (1974). Approaches To The Analysis Of Classroom Interaction. *Educational Review, 26*(3), 229-240.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.* Strasbourg.

COUPLAND, N. (1984). Accommodation at work: some phonological data and their implications. *International Journal of the Sociology of Language, 1984* (46), 49-70.

COYOS, J. B. (2005). L'enseignement suffit-il à «sauver» une langue menacée? L'exemple du Pays Basque. *Euskal ikerketen aldizkaria | Revue d'études basques | Revista de estudios vascos | Basque studies review, 10*, 19-34.

CREESE, A., & BLACKLEDGE, A. (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *International Review of Education | Internationale Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft | Revue Internationale de Pedagogie, 13(*4), 549-572.

----- (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools : Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1196–1208.

CRESSEY, G. (2012). Diaspora youth, ancestral languages and English as 'translation' in multilingual space. Dans GARDNER, S. & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, discourse, and ethnography* (pp. 131-144). London & New York : Routledge.

CROMBIE, W., HOUIA, W., & REEDY, T. (2000). Issues in Testing the Proficiency of Learners of Indigenous Languages: An example relating to young learners of Maori. *Journal of Maori and Pacific Development, 1*(1), 10-26.

CUMMINS, J. (1978a). The Cognitive Development of Children in Immersion Programs. *Canadian Modern Language Review, 34*(5), 855-83.

----- (1978b). Immersion programs: The Irish experience. *International Review of Education | Internationale Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft | Revue Internationale de Pedagogie,24*(3), 273-282.

----- (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251.

----- (1980a). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans ALATIS, J. E. (Édit.), *Current Issues in Bilingual Education. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1980* (pp. 81-103). Washington, D.C. : Georgetown University Press.

----- (1980b). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *NABE Journal,4*(3), 25-59.

----- (1981a). Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

----- (1981b). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *The Journal of Educational Research, 163*(1), 16–29.

----- (1981c). Four Misconceptions About Language Proficiency in Bilingual Education. *NABE Journal, 5*(3), 31–45.

----- (1983). Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education | Revue Canadienne de L'éducation,8*(2), 117-138.

----- (1987). Bilingualism, Language Proficiency, and Metalinguistic Development. Dans HOMEL, P., PALIJ, M., & AARONSON, D. (Édit.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

----- (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10*(1), 17-31.
----- (1992). Bilingual education and English immersion: The Ramirez report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal,16*(1-2), 91-104.
----- (1999). Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place?*Educational Researcher, 28*(7), 26-41.
----- (2000). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. Dans CHILDS, M. R. & BOSTWICK, R. M. (Édit.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.
----- (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal, 89*(4), 585-592.
----- (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics | Revue canadienne de linguistique appliquée, 10*(2), 221-240.
----- (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. Dans RAMSEGER, J., & WAGENER, M. (Édit.), *Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (pp. 45-55). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
----- (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. Dans HORNBERGER, N. H. (Édit.),*Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1528-1538). New York : Springer.
----- (2009). Bilingual and Immersion Programs. Dans LONG, M. H., & DOUGHTY, C. J. (Édit.),*The handbook of language teaching* (pp.159-181). Hoboken, New Jersey :Wiley.
----- (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology, 5*(358).
CUMMINS, J., BAKER, C., & HORNBERGER, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
CUMMINS, J., & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice.* London & New York: Routledge.
CURRIE, M., & HOGG, M. A. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality and social adaptation among Vietnamese refugees in Australia. *International Journal of the Sociology of Language, 108*(1), 97-116.
DAGENAIS, D., & MOORE, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages, 2*, 34-46.
DAILY STAR. (3 avril 2014). *More than 1 million Syrian refugees in Lebanon: UN*. DailyStar.com.
-----. (5 août 2013). Teachers blame colleagues after 70 pct of ninth-graders fail Arabic. DailyStar.com.
DANIELYAN, E. (25.2.2007). *Armenia Allows Dual Citizenship amid Controversy.* EurasiaNet.org.
DARQUENNES, J. (2007). Paths to language revitalization. *Contact Linguistics and Language Minorities | Kontaktlinguistik und Sprachminderheiten | Linguistique de Contact et Minorités Linguistiques, 30*,61-76.
DAVIES, J., LLUBERAS, R., & SHORROCKS, A. (2012). Credit Suisse Global Wealth Databook. *Zurich: Credit Suisse Research Institute*.
DEDEYAN, G. (2006). Les fondements historiques de la diaspora arménienne au Proche-Orient. *Proche-Orient chrétien, 56*(3-4), 250-268.

DE GREZ, L., VALCKE, M., & ROOZEN, I. (2012). How effective are self-and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education,13*(2), 129-142.

DENZER-KING, R. (2008). Neologisms in Indigenous Languages of North America. *Santa Barbara Papers in Linguistics, 19,* 25-39.

DENZIN, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris : Didier.

DERDERIAN-AGHAJANIAN, A. (2009). Armenians' dual identity in Jordan. *International Education Studies, 2*(3), 34-40.

DER KERABEDIAN, A. (2005). الأرمن الاردنيون الواقع الاجتماعي والهوية = *Les Arméniens jordaniens, la réalité sociale et identitaire*. Amman: Dar al-Warad.

DER-MARTIROSIAN, C., SABAGH, G., & BOZORGMEHR, M. (1993). Subethnicity: Armenians in Los Angeles. Dans LIGHT, I. H., & BHACHU, P. (Édit.), *Immigration and Entrepreneurship: Culture, Capital and Ethnic Networks*(pp. 243-258). Rutgers University, New Jersey : Transaction.

DESSUS, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexit des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation, 1*(23), 103-117.

DEUSEN-SCHOLL, N. V. (2003). Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education, 2*(3), 211–230.

DEVEAU, K., CLARKE, P., & LANDRY, R. (2004). Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse: des opinions divergentes. *Francophonies d'Amérique, 18*(1), 93-105.

DEVEAU, K., LANDRY, R., & ALLARD, R. (2006). Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone: le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse. *Revue Des Sciences de L'éducation,32*(2), 417-437.

DE VRIES, J. ( ). Language maintenance and shift: Problems of measurement. Dans FASE, W., JASPAERT, K., & KROON, S. (Édit.), *Maintenance and loss of minority languages*(pp. 211-222). Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.

DEWAELE, J.-M., PETRIDES, K. V., & FURNHAM, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning, 58*(4), 911–960.

DEWALT, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers.* Lanham, Maryland: AltaMira.

DHORITY, L., & JENSEN, E. (1998). *Joyful fluency: Brain-compatible second language acquisition*. Newbury Park, California: Corwin.

DIAB, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System 34*(1), 80–96.

DILLEMANN, L. (1962). *Haute Mesopotamia orientale et pays adjacents*. Paris: Geuthner.

DOBRIN, L. M., AUSTIN, P. K., & NATHAN, D. (2007). Dying to be counted: the commodification of endangered languages in documentary linguistics. Dans *Proceedings of the Conference on Language Documentation and Linguistic Theory*(pp. 59-68). London :School of Oriental and African Studies.

DONABÉDIAN, A. (2000). Langues de diaspora, langues en danger: le cas de l'arménien occidental. *Les langues en danger, Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Nouvelle Série, Tome VIII,* 137-156.

----- (2001). (Édit.) *Langues de diaspora, langues en contact, Faits de Langues*. Paris: Ophrys. 18/2001, 282 p.
----- (2001). Tabou linguistique en arménien occidental: 'gor' progressif est-il 'turc'? *Faits de Langues, 18*, 201–210.
----- (2002). L'arménien moderne, un alphabet, deux normes, deux orthographes. Dans CAUBET, D., CHAKER, S., SIBILLE, J. (Édit.), *Codification des langues de France*(pp. 259-266). Paris: L'Harmattan.
----- (2003). L'arménien occidental. Dans CERQUIGLINI, B. (Édit.), *Les langues de France* (pp. 205-214). Paris: Presses universitaires de France.
----- (2006). Les "turcismes" dans le lexique de l'arménien occidental parlé: approche typologique et fonctionnelle. Dans *Contact des langues II: les mots voyageurs et l'Orient: actes du colloque organisé par l'Université de Boğaziçi, L'Institut National des Langues et Civilations Orientales*. 2-3 juin 2003. Istanbul.
----- (2007) Langues et diasporas: enjeux linguistiques et enjeux identitaires. Réflexion à partir du cas de l'arménien occidental. Dans *Arméniens et Grecs en diaspora: approaches comparatives, Actes du colloque européen et international organisé à l'Ecole française d'Athènes*. 4-7 octobre 2001. Athènes.
-----(2013) L'arménien occidental. Dans KREMNITZ, G.(Édit.), *Histoire sociale des langues de France* (pp. 609-618). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
DONABÉDIAN, A. & AL-BATAINEH, A. (2014). *L'arménien occidental en France: dynamiques actuelles.* Rapport soumis au Ministère de la Culture : Délégation de la langue française et des langues de France. Page consultée le 3 mars 2015. Récupéré du https://www.academia.edu/9323638/L_arm%C3%A9nien_occidental_en_France_dynamiques_actuelles.
DONABEDIAN, A., MANAKIAN, S. & BIBERIAN, S. (2015 à paraître). Le défi des écoles bilingues franco-arméniennes. Dans HÉLOT, C. & ERFURT, J. *L'éducation bilingue en France.* Berlin & New York: Peter Lang.
DORIAN, N. C. (1977). The problem of the semi-speaker in language death. *Linguistics, 15*(191), 23-32.
----- (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
----- (1982). Defining the speech community to include its working margins. Dans ROMAINE, S. (Édit.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities* (pp. 25–33). London: Edward Arnold.
DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal, 78*(3), 273-284.
----- (2005). *The psychology of the language learner.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
DÖRNYEI, Z., & TAGUCHI, T. (2010). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. London & New York: Routledge.
DUBET, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. Paris : La Découverte.
DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1996). Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politiques, 35*, 109-121.
DUCHÊNE, A., & HELLER, M. (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit* (Vol. 1). London : Routledge.
DUFF, P. A. (2007). Multilingualism in Canadian schools: Myths, realities and possibilities. *Canadian Journal of Applied Linguistics | Revue canadienne de linguistique appliquée, 10*(2), 149-163.

DUM-TRAGUT, J., (2011). *Amen tel hay ka: Armenian as Pluricentric Language. The actual status [of] the non-dominating variety of Armenian.* 11 July 2011. Salzburg: Austrian German Research Centre. [Powerpoint] Page consultée le 03 octobre 2013. Récupéré du http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/ndv-conf/present/03-Jasmine%20Dum-Tragut%20%20Armenian%2 0as%20a%20plurizentric%20Language.pdf.

DWYER, A. M. (2012). Tools and techniques for endangered-language assessment and revitalization. Dans GYA, K., SNAVELY, A., & SPERLING, E. (Édit.), *Minority Language inToday's Global Society*(pp. 201-251). New York: Trace Foundation.

DYER, C. (1999). Researching the Implementation of Educational Policy: A backward mapping approach. *Comparative Education Review, 35*(1), 45–61.

ECHEVERRI, Á. (2008). Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation. Thèse de Doctorat, Université de Montréal.

ECHEVERRIA, B. (2003). Schooling, Language, and Ethnic Identity in the Basque Autonomous Community. *Anthropology & Education Quarterly*, *34*(4), 351–372.

EDUCATION COUNTS, NEW ZEALAND. (2014). Māori Language in Education. Récupéré du https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/maori-education/maori-in-schooling/6040.

EDWARDS, J.(1985). *Language, society, and identity*. Oxford: Blackwell.

----- (1992). Sociopolitical aspects of language maintenance and loss. *Maintenance and Loss of Minority Languages*, 37–54.

----- (1994). *Multilingualism.*London: Routledge.

EDWARDS, V., & NEWCOMBE, L. P. (2005a). When school is not enough: New initiatives in intergenerational language transmission in Wales. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8*(4), 298-312.

----- (2005b). Language transmission in the family in Wales: An example of innovative language planning. *Language problems & language planning, 29*(2), 135-150.

----- (2006). Back to basics: Marketing the benefits of bilingualism to parents. Dans GARCIA, O., SKUTNABB-KANGAS, T. & TORRES-GUZMÁN, M. E. (Édit.), Imagining Multilingual Schools (pp. 137-149). Clevedon: Multilingual Matters.

EHALA, M. (2011). Hot and cold ethnicities: Modes of ethnolinguistic vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32*(2), 187-200.

EKOVICH, S. (2006). La géosociologie de la diáspora arménienne. *Géostratégiques, 12*, 193-210.

EL-HASSAN, S. A. (1977). Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant: A critical review of diglossia and related concepts. *Archivum Linguisticum Leeds, 8*(2), 112-132.

ENGLISH, R. (2005). School choice in a new market context: A case study of The Shelbyville College. Thèse de Maîtrise, Queensland University of Technology.

ERRINGTON, J. (2003). Getting language rights: The rhetorics of language endangerment and loss. *American Anthropologist, 105*(4), 723-732.

ESCUDÉ, P., & JANIN, P. (2010). L'école, la langue unique et l'intercompréhension: obstacles et enjeux de l'intégration. *Synergies Europe*, (5), 115-125.

EURONEWS. (2013). Syrie : chronologie de deux ans de conflit. Récupéré du http://fr.euronews.com/2013/03/16/syrie-chronologie-de-deux-ans-de-conflit.

FALK, A. (2012). Review: The Emergence of Minorities in the Middle East: the Politics of Community in French Mandate Syria by Benjamin Thomas White. *Review of Middle East Studies, 46*(2),246-248.

FASE, W., JASPAERT, K., & KROON, S. (1992). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.

FEREIDONI, J. (2010). A Sociolinguistic Study on Multilingualism: A Domain Analysis Perspective. *Working Papers of the Linguistics Circle, 17,* 21-28.

FENAUX, P. (2001). La longue marche des Arméniens: L'Arménie et son génocide: La renaissance par la reconnaissance. *Revue Nouvelle* . Récupéré du http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14202400

FIDAOUI, D., BAHOUS, R., & BACHA, N. N. (2010). CALL in Lebanese elementary ESL writing classrooms. *Computer Assisted Language Learning, 23*(2), 151-168.

FILDIS, A. T. (2011). The troubles in Syria: Spawned by French divide and rule. *Middle East Policy, 18*(4), 129-139.

FISHMAN, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La linguistique, 1*(2), 67-88.

----- (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism.*Journal of social issues, 23*(2), 29-38.

----- (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

----- (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multicultural Development, 11*, 5-36.

----- (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* (Vol. 76). Clevedon : Multilingual Matters.

----- (2001). *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective* (Vol. 116).Clevedon: Multilingual Matters.

----- (2013). Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics and Philosophy, 51* (Jubilee).

FISHMAN, J., & PEYTON, J.K. (2001). 300-Plus years of heritage language education. Dans PEYTON, J. K., RANARD, D. A., & MCGINNIS, S.(Édit.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice* (pp. 87-97). McHenry, Illinois: Delta Systems.

FLANDERS, N. A. (1965). Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. *Co-operative Research Monographs, 12*. U.S. Office of Education.

----- (1970). *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley.

FOREIGN & COMMONWEALTH OFFICE, UK. (2014). *Armenia's Diaspora – its role and influence.* Récupéré du https://www.gov.uk/government/publications/armenias-diaspora-its-role-and-influence.

FORTUNE, T., & MENKE, M. R. (2010). *Struggling learners and language immersion education*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

GAO, G., SCHMIDT, K. L., & GUDYKUNST, W. B. (1994). Strength of ethnic identity and perceptions of ethnolinguistic vitality among Mexican Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 16*(3), 332-341.

GARCÍA, O., SKUTNABB-KANGAS, T., & TORRES-GUZMÁN, M. E. (Édit.)(2006). *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York: Newbury House.

GARDNER-CHLOROS, P., MCENTEE-ATALIANIS, L., & FINNIS, K. (2005). Language attitudes and use in a transplanted setting: Greek Cypriots in London. *International Journal of Multilingualism, 2(1),* 52-80.

GARRETT, P. B. (2005). What a language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia.*Language in society*,*34*(03), 327-361.

GARRETT, P. B., & BAQUEDANO-LÓPEZ, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, *31*, 339-361.

GATHERCOLE, V. C. M., & THOMAS, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(02), 213-237.

GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education* (Vol. 163). New York : Newbury House.

----- (1998). A case study of multilingual education in Canada. Dans CENOZ, J., & GENESEE, F. (Édit.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 243-258). Clevedon : Multilingual Matters.

GEUKJIAN,O. (2007). The policy of positive neutrality of the Armenian political parties in Lebanon during the civil war, 1975–90: A critical analysis. *Middle East Studies*, *43*(1), 65-73.

GIACOMO, M. (1975). La Politique à propos des Langues Régionales: Cadre Historique. *Langue Française*, *25*, 12-28.

GIAMPAPA, F. (2012). *Authenticity, Legitimacy and Power: Critical ethnography and identity politics*.London : Routledge.

GILBERT, A., & LANGLOIS, A. (2006). Organisation spatiale et vitalité des communautés francophones des métropoles à forte dominance anglaise du Canada. *Francophonies d'Amérique, 21*, 105-129.

GILBERT, A., LANGLOIS, A., LANDRY, R., & AUNGER, E. (2005). L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones : vers un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique, 20*, 51-62.

GILES, H., BOURHIS, R. Y. AND TAYLOR, D. M. (1973) Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. *Language in Society*, *2*,77-192.

----- (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans GILES, H. (Édit.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.

GILES, H., & BYRNE, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, *3*(1), 17-40.

GILES, H., & JOHNSON, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance.*International Journal of the Sociology of Language*, *68*, 69-100.

GILES, H., ROSENTHAL, D., & YOUNG, L. (1985). Perceived ethnolinguistic vitality: The Anglo- and Greek-Australian setting. *Journal of Multilingual & Multicultural Development, 6*(3-4), 253-269.

GIROUX, H. A., & MCLAREN, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, *56*(3), 213–239.

GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (1965). Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research. *American Behavioral Scientist, 8*(6), 5-12.

GLASER, B. G., STRAUSS, A. L., & STRUTZEL, E. (1968). The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research. *Nursing Research, 17*(4), 364.

GOGOLIN, I. (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, *13*(2), 38-49.

GRENFELL, M. (2011). *Bourdieu, Language and Linguistics*. London & New York: Bloomsbury Academic.

GRENOBLE, L. A., & WHALEY, L. J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge University Press.

GRINEVALD, C., & COSTA, J. (2010). Langues en danger: le phénomène et la réponse des linguistes. *Faits de Langues, 35-36*, 23–37.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

GULLUDJIAN, H. (2014). Linguistic Compartmentalization in Heritage Language Speakers: Observations in the Armenian Diaspora. Communication présentée au *2nd International Conference on Heritage/Community Languages*, March 2014, Los Angeles.

GUTMANN, A., & BEN-PORATH, S. (1987). Democratic education. Dans GIBBONS, M. (Édit.), *The Encyclopedia of Political Thought* (pp. 863–875). Hoboken, New Jersey : Wiley.

HACHÉ, D. (2003). Le profil ethnolinguistique d'un conseil scolaire franco-ontarien: projet d'aménagement linguistique. Dans DUCHESNE, H. (Édit.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: Regards croisés sur une réalité mouvante*(pp. 51-78).Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.

HAGÈGE, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.

HAGER, W. R. (1974). An investigation of verbal behavior and learning climate in undergraduate engineering classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 11*(2), 121-131.

HAIG, G. (2001). Linguistic diffusion in present-day East Anatolia: From top to bottom. Dans AIKHENVALD, A. Y., & DIXON, R. M. W. (Édit.), *Areal Diffusion and Genetic Inheritance: Problems in Comparative Linguistics.* Oxford University Press.

HAIG, Y., & OLIVER, R. (2003). Language variation and education: Teachers' perceptions. *Perspectives on Language Learning and Education, 17*(4), 266-280.

HALE, K. (1992). On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language, 68*(1), 1-42.

HALE, K., KRAUSS, M., WATAHOMIGIE, L. J., YAMAMOTO, A. Y., CRAIG, C., MASAYESVA JEANNE, L. & ENGLAND, N. C. (1992). Endangered languages. *Language, 68*(1), 1-42.

HAMALIAN, A. (1974). The Shirkets: Visiting Pattern of Armenians in Lebanon.*Anthropological Quarterly, 47*(1), 71-92.

HAMAZKAYIN.COM, N.p. (2010a). "News: 80-year-old Djemaran, 'The best Armenian School.'" Hamazkayin.com.

------ (2010b). " The Lyceum (Djemaran) of Hamazkayin." Hamazkayin.com.

------ (2010c). "Regions And Chapters." Hamazkayin.com.

HAMERS, J. (1991). L'ontogenèse de la bilingualité: dimensions sociales et transculturelles». Dans REYNOLDS, A.G. (Édit.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning* (pp. 127-144). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

HAMMARBERG, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *48*,91-104.

HARRÉ, R. & SECORD, P. F. (1972). *The explanation of social behavior*. Oxford: Blackwell.

HARVEY, J. A. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management, 10*(4), 26-32.

HARWOOD, J., GILES, H., & BOURHIS, R. Y. (1994). The genesis of vitality theory: Historical patterns and discoursal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language, 108*(1), 167-206.

HAUGEN, E. (2001). The ecology of language. Dans FILL, A., & MUHLHAUSLER, P. (Édit.), *The ecolinguistics reader: Language, ecology, and environment* (pp. 57-66).London: A&C Black.

HEDEEN, T. (2005). Dialogue and democracy, community and capacity: Lessons for conflict resolution education from Montessori, Dewey, and Freire. *Conflict Resolution Quarterly*, *23*(2), 185-202.

HEDIGER, D. & LUKIC, A.(2009). The Armenian Quarters in Beirut: Bourj Hammoud and Karm el Zeitoun. ETH Studio Basel. Page consultée le 21 juin 2015. Récupéré du http://www.studiobasel.com/assets/files/06_the_armenian_quarters_in_beirut_web.pdf.

HELLER, M. (1995). Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language in Society*, *24*(3), 373-405.

----- (1999). Alternative ideologies of la francophonie. *Journal of Sociolinguistics*, *3*(3), 336-359.

----- (2000). Bilingualism and identity in the post-modern world. *Sociolinguistic Studies, 1(*2), 9-24.

----- (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: A&C Black.

----- (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, *39*, 101-114.

HÉLOT, C., & BENERT, B. (2006). Comment penser la notion dïnterculturel dans la formation des enseignants du premier degré en France. Analyse de trois notions: l'étranger, la rencontre, l'autre. Approches Interculturelles dans la formation des enseignants: Impacts, stratégies, pratiques et expériences. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin, 4*, 77-102.

HÉLOT, C., HOFFMANN, E., SCHEIDHAUER, M. L., & YOUNG, A. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture: À l'école de l'Autre*. Berlin & New York: Peter Lang.

HÉLOT, C., LUGINBÜHL, C.-L., ROOS, E., MARTEL, A., & GREMION, L. (2003). Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, *3*, 8-27.

HÉLOT, C., & YOUNG, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. Dans GARCIA, O., SKUTNABB-KANGAS, T. & TORRES-GUZMÁN, M. E. (Édit.), *Imagining Multilingual Schools* (pp. 69-90). Clevedon: Multilingual Matters.

HENZE, R., & DAVIS, K. A. (1999). Introduction: Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education. *Anthropology & Education Quarterly*, *30*(1), 3–21.

HÉRAN, F. (1996). École publique, école privée: qui peut choisir?. *Économie et statistique*, *293*(1), 17-39.

HILL, R., & MAY, S. (2013). Non-indigenous researchers in indigenous language education: ethical implications. *International journal of the sociology of language*, *219*, 47-65.

HILLOCKS, G. (2002). *The testing trap: How state writing assessments control learning*. New York: Teachers College Press.

HINTON, L. (1994). *Flutes of fire: Essays on California Indian languages*. Berkeley, California : Heyday.

----- (2003a). How To Teach When the Teacher Isn't Fluent. Dans REYNER, J., TRUJILLO, O. V., CARRASCO, R. L., & LOCKARD, L. (Édit.), *Nurturing Native Languages* (pp. 79-92). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.

----- (2003b). Language revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, *23*, 44-57.

----- (2008). Learning and Teaching Endangered Indigenous Languages. Dans HORNBERGER, N. H. (Édit.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1256–1266). New York: Springer.

----- (2009). *Language revitalization at home*. Communication présentée au First International Conference on Language Documentation and Conservation. Manoa, Hawaii, 14.03.2009.

----- (2011). Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies. *Perspectives on Language Learning and Education*, *25*(4), 307-318.

HINTON, L., & HALE, K. (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, California: Harcourt Academic.

HOARE, R. (1999). Breton in education in Brittany: passive and active expression of attitudes. Dans OSTLER, N. (Édit.), *Endangered languages and education: proceedings of the third FEL Conference*(pp. 47-54). Bath: Foundation for Endangered Languages.

HOARE, R. (2000). Linguistic Competence and Regional Identity in Brittany: Attitudes and Perceptions of Identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *21*(4), 324–346.
HOFFMAN, K. E. (2006). Berber language ideologies, maintenance, and contraction: Gendered variation in the indigenous margins of Morocco. *Language & Communication*, *26*(2), 144–167.
HOGG, M. A. (2008). *Personality, individuality, and social identity* (pp. 177-96). New York: Psychology Press.
HOGG, M. A., & REID, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, *16*(1), 7-30.
HOGG, M. A., & RIGOLI, N. (1996). Effects of Ethnolinguistic Vitality, Ethnic Identification, and Linguistic Contacts on Minority Language Use. *Journal of Language and Social Psychology*, *15*(1), 76-89.
HORNBERGER, N. H., (1988). *Bilingual education and language maintenance: A southern Peruvian Quechua case* (Vol. 4). Walter de Gruyter.
----- (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, *59*(3), 271-296.
----- (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. Dans GARCÌA, O. (Édit.), *Focus on Bilingual education: Essays in honor of Joshua A. Fishman* (pp. 215-234). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
------ (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 173-201.
----- (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Māori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, *5*(4), 277-292.
----- (2006). Frameworks and models in language policy and planning. Dans RICENTO, T.(Édit.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. 24-41.Oxford : Blackwell.
----- (2008). (Édit.) *Can schools save indigenous languages?: policy and practice on four continents*. New York : Palgrave Macmillan.
HORNBERGER, N. H., & SHOHAMI, E. (2008). *Language Testing and Assessment*. New York : Springer.
HOURANI, G. (2007, October). Lebanese diaspora and homeland relations. Dans *Center for Migration and Refugee Studies' First Meeting on Migration and Refugee Movements in the Middle East and North Africa, The American University, Cairo* (pp. 23-25).
HOVANESSIAN, M., (1996). Territoires et mémoire : les Arméniens en région Parisienne In: Espace, populations, sociétés, 1996-2-3. Immigrés et enfants d'immigrés. 377-384.
HULSTIJN, J. H. (2006). Psycholinguistic perspectives on second language acquisition. Dans CUMMINS, J. & DAVISON, C. (Édit.),*The International Handbook on English Language Teaching* (pp. 701-713). New York : Springer.
HUSBAND, C., & KHAN, V. S. (1982). The viability of ethnolinguistic vitality :some creative doubts. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, *3*(3), 193-205.
HUSS, L. M. (1999). *Reversing language shift in the far north: Linguistic revitalization in northern Scandinavia and Finland*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
-----(2008). Revitalization Through Indigenous Education: a Forlorn Hope? Dans HORNBERGER, N.H., (Édit.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 125-135). New York: Palgrave Macmillan.
----- (2008). Researching Language Loss and Revitalization. Dans HORNBERGER, N. H. (Édit.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3274–3286). New York: Springer.
HYMES, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *The Journal of Social Issues*, *23*(2), 8-28.

----- (1985). Toward linguistic competence. *Revue De L'aila | Aila Review*, *2*, 9-23.
----- (1992). The concept of communicative competence revisited. Dans PÜTZ, M. (Édit.), *Thirty Years of Linguistic Evolution* (pp. 31–57). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. (2014). *Étrangers – Immigrés*. Page consultée le 27 décembre 2014. Récupéré du http://www.insee.fr/fr/themes/theme.asp?theme=2&sous_theme=5
INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). (1989). *Indigenous and Tribal Peoples Convention, C169*, 27 June 1989. Page consultée le 13 jan 2014, http://www.refworld.org/docid/3ddb6d514.html.
JACKSON, A. W., & DAVIS, G. A. (2000). *Turning Points 2000: Educating Adolescents in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
JAFFE, A. (2000) Comic performance and the articulation of hybrid identity. *Pragmatics*, *10*(1), 39-59.
------ (2005). Collaborative literacy practices in French and Corsican: The ideological underpinnings of a bilingual education. *Crossroads of Language, Interaction, and Culture*, *6*, 3-28.
----- (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie Francaise*, *38*, 517-526.
----- (2011). Critical perspectives on language-in-education policy: The Corsican example. Dans MCCARTY, T. L. (Édit.), *Ethnography and language policy* (pp. 205-229). London & New York: Routledge.
----- (2013). Minority language learning and communicative competence: Models of identity and participation in Corsican adult language courses. *Language & Communication, 33*(4), 450-462.
JEBEJIAN, A. (2007). *Changing ideologies and extralinguistic determinants in language maintenance and shift among ethnic diaspora Armenians in Beirut.* Thèse de Doctorat, University of Leicester.
----- (2011). Patterns of Language Use Among Armenians in Beirut in the Last 95 Years. *Haigazian Armenological Review, 31*, 453-469.
JEGERSKI, J., & PONTI, E. (2014). Peer review among students of Spanish as a heritage language: The effectiveness of a metalinguistic literacy task.*Linguistics and Education*, *26*, 70-82.
JOHNS, A., & MAZURKEWICH, I. (2001). The role of the university in the training of Native language teachers. Dans HINTON, L., & HALE, K. (Édit.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 355-366). San Diego, California : Harcourt Academic.
JOHNSON, D. & ROLLESTON, A. (1999). Whaka piki reo: in-service provision for teachers of and through Mäori. Dans OSTLER, N. (Édit.), *Endangered languages and education: proceedings of the third FEL Conference* (pp.81-86). Bath: Foundation for Endangered Languages.
JONES, D. V., & MARTIN-JONES, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: Past achievements and current issues. Dans TOLLEFSON, J. W., & TSUI, A. B. (Édit.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda* (pp. 43-70). Mahwah, NJ: Lawrence. Erlbaum Associates.
JONES, K. A., VERMETTE, P. J., & JONES, J. L. (2009). An Integration of "Backwards Planning" Unit Design With the "Two-Step" Lesson Planning Framework. Education. Récupéré du http://www.questia.com/library/journal/1G1-216181196/an-integration-of-backwards-planning-unit-design.
JONSSON, C. (2012). Doing ethnography in multilingual schools : Shifting research positioning in response to dialogic methods. Dans GARDNER, S. & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. 256-268. London & New York: Routledge.
JOOS, M. (1961). *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace and World.
JRAISSATI, Y., SLOBODENYUK, N., & GHANEM, L. (2014). Speaking Arabic, but reading in English: A description of first and second language use by AUB students. Communication

présentée au « Multilingualism Across Disciplinary Borders », AUB, Beirut, April 2014, http://jraissati.com/2015/04/speaking-arabic-but-reading-in-english-an-empirical-study/.
JUTEAU, D. (1996). "L'ethnicité Comme Rapport Social." *Mots. Les langages du politique, 49,* 97-105.
JUVIN, P. (2015). Réforme du collège : des effets désastreux pour l'enseignement des langues. *Huffington Post*. Récupéré du http://www.huffingtonpost.fr/philippe-juvin/reforme-du-college-apprentissage-langue-etrangere_b_7085794.html.
KAGAN, O. (2005). In Support of a Proficiency-based Definition of Heritage Language Learners: The Case of Russian. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8*(2-3), 213–221.
KAISER, H. (2009). The Armenians in Lebanon during the Armenian Genocide. Dans BOUDJIKANIAN, A. (Édit.), *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present Day Community* (pp. 31-56). Beirut: Haigazian University.
KALU, I. (2008). Classroom Interaction Patterns and Students' Learning Outcomes in Physics. *Social Sciences, 3*(1), 57–60.
KARAN, M. E. (2000). Motivations: Language vitality assessments using the perceived benefit model of language shift. Dans *Assessing ethnolinguistic vitality: Theory and practice, selected papers from the Third International Language Assessment Conference*, 65-77.
----- (2011). Understanding and forecasting ethnolinguistic vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *32*(2), 137-149.
KARAPETIAN, S. (2014) *"How Do I Teach My Kids My Broken Armenian?": A Study of Eastern Armenian Heritage Language Speakers in Los Angeles.* Thèse doctorale, University of California Los Angeles.
KASPARIAN, S. (1992) *Analyse descriptive du parler multilingue d'Arméniens vivant à Paris*. Thèse de Doctorat, Paris III.
----- (2001). Parler bilingue-multilingue et identités: le cas des Arméniens de la diaspora. *Faits de langues*, (18), 211-222.
KASPARIAN, S., & GÉRIN, P. M. (2005). Une forme de purification de la langue: étude des jurons et des gros mots chez des minoritaires francophones, le cas des Acadiens. *Francophonies d'Amérique*, (19), 125-138.
KELLY-HOLMES, H., MORIARTY, M., & PIETIKÄINEN, S. (2009). Convergence and divergence in Basque, Irish and Sámi media language policing. *Language Policy*, *8*(3), 227–242.
KENNER, C. (2012). Introduction: Interpreting voices from the classroom. Dans GARDNER, S., & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, discourse, and ethnography* (pp. 217-221). London & New York: Routledge.
KEYES, C. F. (1991). (Édit.) *Reshaping local worlds: Formal education and cultural change in rural Southeast Asia*. Yale Center for international and area studies.
KHADDAJ, A. (22 septembre 2010). Lebanese families choose private education over public schools, despite cost. Al-Shorfa. Récupéré du http://al-shorfa.com/en_GB/articles/meii/features/main/2010/09/22/feature-03
KIBLER, A. (2010). Writing through two languages: First language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, *19*(3), 121-142.
KIENLE, E. (1996). De la langue et en deçà: nationalismes arabes à géométrie variable. *Égypte/Monde Arabe*, (26), 153-170.
KING, J. T. K. R. (2001). Maori Language Revitalization. Dans HINTON, L. & HALE, K. (Édit.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 119-128). San Diego, California: Harcourt Academic.

KOBEISSY, H. (1999). The state and public education in Lebanon. Dans BASHSHUR, M. (Édit.), *The state and education in Lebanon.* 105-183. Beirut, Lebanon: Lebanese Association for 17 Educational Sciences.
KÖGLER, H.-H. (2011). Overcoming Semiotic Structuralism: Language and Habitus in Bourdieu. Dans SUSEN, S., & TURNER, B. S. (Édit.), *The Legacy of Pierre Bourdieu: Critical Essays* (pp. 271–299). London & New York: Anthem.
KOHONEN, V. (2000). Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible. *Babylonia, 1*(2000), 13-16.
KONDO–BROWN, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal, 89*(4), 563–581.
KOTCHIKIAN, A. (2009). Between (Home)land and (Host)land: Lebanese-Armenians and the Republic of Armenia. In A. BOUDJIKANIAN (Ed.), *Armenians of Lebanon: From Past Princesses and Refugees to Present Day Community* (pp. 31-56). Beirut: Haigazian University.
KRAEMER, R., & OLSHTAIN, E. (1989). Perceived ethnolinguistic vitality and language attitudes: The Israeli setting. *Journal of Multilingual & Multicultural Development, 10*(3), 197-212.
KRAMSCH, C. & WHITESIDE, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics 29*, 645–671.
KRASHEN, S. (1978). The monitor model for second language acquisition. *Second language acquisition and foreign language teaching*, 1-26.
----- (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. Dans *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 51-79). Sacramento, CA: California State Dept. of Education.
----- (1991). The Input Hypothesis: An Update. *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, 409–431.
KRASHEN, S. D., & TERRELL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco, CA: The Alemany Press.
KRAUSS, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language, 68*(1), 4-10.
KREITLER, H., & KREITLER, S. (1972). *Psychology of the Arts*. Duke University Press.
----- (1976). *Cognitive orientation and behavior*. New York :Springer.
----- (1982). The theory of cognitive orientation: Widening the scope of behavior prediction. *Progress in experimental personality research,11*, 101-169.
KUHN, T. S. (1977). The essential tension. Selected studies in scientific tradition and change. Chicago: University of Chicago Press.
KULICK, D. (1997). *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge University Press.
KUTER, L. (2004). Immersion Learning and Language Rights in France: The Case of the Diwan Schools. *The ACIE Newsletter 8*(1). Récupéré du http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol8/feb2005_guest_diwan.html.
LABRIE, N. (1984). *La vitalite ethnolinguistique et les caracteristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue.* Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
LAFAYETTE, R.C. (1991). "Total Physical Response": Un apprentissage non conventionnel ("Total Physical Response": An Unconventional Way to Learn). *Francais dans le Monde 239*, 51-55.
LAMARRE, P., & DAGENAIS, D. (2004). Language practices of trilingual youth in two Canadian cities. *Trilingualism in family,school and community*, 53-74. Clevedon :Multilingual Matters.
LAMARRE, P., PAQUETTE, J., KAHN, E., & AMBROSI, S. (2002). Multilingual Montreal: Listening in on the Language Practices of Young Montrealers. *Canadian Ethnic Studies, 34*(3).

LAMARRE, P., & PAREDES, J. R. (2003). Growing up trilingual in Montreal: Perceptions of college students. Dans BAYLEY, R., & SCHECTER, S. R. (Édit.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 62-82). Clevedon: Multilingual Matters.

LAMBERT, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans WOLFGANG, A. (Édit.), *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1987). Étude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces maritimes. *Demain, la francophonie en milieu minoritaire*, 63-111.

LANDRY, R., & ALLARD, R. (1990). Contact des langues et developpement bilingue: un modele macroscopique (Language Contact and Bilingual Development: A Macroscopic Model). *Canadian Modern Language Review*, *46*(3), 527-53.

----- (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. Dans FASE, W., JASPAERT, K., & KROON, S. (Édit.), *Maintenance and loss of minority languages* (No. 1). 223-251. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.

----- (1993). Beyond Socially Naive Bilingual Education: The Effects of Schooling and Ethnolinguistic Vitality on Additive and Subtractive Bilingualism. Dans MALAVE, L. M., (Édit.), *Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences: Tucson, AZ, 1990; Washington, DC, 1991*. (pp. 1-30). Washington, DC.

----- (1994). Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, *108*(1), 15-42.

----- (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation* ,*23*(3), 561-592.

LANDRY, R., ALLARD, R., & DEVEAU, K. (2007). Bilingual schooling of the Canadian francophone minority: A cultural autonomy model. *International journal of the sociology of language*, *2007*(185), 133-162.

LANDRY, R., & BOURHIS, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality An Empirical Study. *Journal of language and social psychology*, *16*(1), 23-49.

LEBANESE INFORMATION CENTER.(2013).*The Lebanese Demographic Reality*. Lebanon: PAPEC.

LEDEGEN, G., & LÉGLISE, I. (2013). Variations et changements linguistiques. *Sociolinguistique des langues en contact*, 315-329.

LEE, J. F., & VAN PATTEN, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen. Volume 1: Directions for Language Learning and Teaching*. Blacklick, OH: McGraw-Hill.

LEETS, L., & GILES, H. (1995). Dimensions of minority language survival/non-survival: Intergroup cognitions and communication climates. Dans FASE, W., JASPAERT, K., & KROON, S. J. (Édit.), *The state of minority languages* (pp. 37-71). London & New York: Routledge.

LE POINT. (22.12.2011). *Les Arméniens en France.* LePoint.fr.

LE SÉNAT, FRANCE. (2015). L'Enseignement des Langues Étrangères en France. Page consultée le 30 mai 2015. Récupéré du http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html.

LEUNG, C. (2012). English as an additional language: Policy-rendered theory and classroom interaction. Dans GARDNER, S., & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, discourse, and ethnography* (pp. 222-240). London & New York: Routledge.

LEWIS, M. PAUL, M., SIMONS, G. & FENNIG, C. (Édit.). 2015. Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Version en ligne: http://www.ethnologue.com.

LEVINGER, M. AND LYTLE, P. F. (2001). Myth and mobilisation: the triadic structure of nationalist rhetoric. *Nations and Nationalism, 7*, 175–194.

LITTLE, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing, 22*(3), 321-336.

LITTLEBEAR, R. (1999). Some rare and radical ideas for keeping indigenous languages alive. Dans REYHNER, J., CANTONI, G., ST. CLAIR, R.N., & YAZZIE, E. P. (Édit.), *Revitalizing Indigenous Languages : Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, KY May 15-16, 1998.* (pp. 1-5). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.

LONGHI, G. (2000). « Hors des grands lycées, point de salut ! »… ou comment choisir « la bonne école ». Dans MEIRIEU, P., HAMELINE, D., & BARO, H. (2000). *L'école et les parents: la grande explication* (pp. 203-224). Paris: Plon.

LORDE, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Berkeley, CA : The Crossing Press.

LOTHERINGTON, H. (2003). Multiliteracies in Springvale: Negotiating language, culture and identity in suburban Melbourne. Dans BAYLEY, R., & SCHECTER, S. R. (Édit.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 200-217). Clevedon: Multilingual Matters.

LUKE, A. (2004). Two Takes on the Critical. Dans NORTON, B.& TOOHEY, K.(Édit.),*Critical pedagogies and language learning*. 21-29. Cambridge University Press.

LUYKX, A. (2003). Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households. Dans BAYLEY, R., & SCHECTER, S. R. (Édit.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 25-43). Clevedon: Multilingual Matters.

LYSTER, R., & COSTA, J. (2011). Revitalization of regional languages in France through immersion. *Canadian Issues | Thèmes Canadiens* (pp.55-58). Association d'Etudes Canadiennes.

LYSTER, R., & RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition, 19*(01), 37-66.

MACY, M. W., & FLACHE, A. (1995). Beyond Rationality in Models of Choice. *Annual Review of Sociology, 2*, 1. 73-91.

MAFFI, L. (2002). Langues menacées, savoirs en péril. *Revue Internationale Des Sciences Sociales 173*. 425-433.

MALONE, D.L. (2003). Developing Curriculum Materials for Endangered Language Education: Lessons from the Field. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 6*(5), 332–348.

MANDEL, M. (2003). *In the aftermath of genocide: Armenians and Jews in twentieth-century France*. Durham, NC: Duke University Press.

MARCHELLO-NIZIA, C. (1985). Mélanges. Question de méthode. *Romania, 106*, 481-492.

MARGINSON, S. (1991), Development of Educational Markets in Australia. *Economic Papers: A journal of applied economics and policy, 10*, 44–58. doi: 10.1111/j.1759-3441.1991.tb00864.x

MARKOVSKY, B., SKVORETZ, J., WILLER, D., LOVAGLIA, M. J., & ERGER, J. (1993). The seeds of weak power: An extension of network exchange theory. *American Sociological Review*, 197-209.

MAROY, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation, 57*, 23-38.

MARQUIS, Y., & SALLABANK, J. (2013). Speakers and language revitalization: A case study of Guernesiais (Guernsey). Dans JONES, M. C., & OGILVIE, S. (Édit.), *Keeping Languages Alive: Documentation, Pedagogy and Revitalization* (pp. 169-180). Cambridge University Press.

MARTINEZ, K. S., NUSEIBEH, S., HARTLAUB, H., & MARTINEZ, J. C. (2011). The Poor and Poorer: Poverty and the Middle Class in Jordan. Page consultée le 26 avril, 2015, Recupéré du

http://muftah.org/the-poor-and-poorer-poverty-and-the-middle-class-in-jordan-by-yasmeen-tabbaa/
MARTIN-JONES, M. (2012). Introduction. Dans GARDNER, S., & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, discourse, and ethnography* (pp. 1-15). London & New York: Routledge.
MASON, J. (1996). Qualitative researching. London: Sage.
MATHISON, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher, 17*(2), 13-17.
MAY, S. (1999). *Indigenous community-based education* (Vol. 11, No. 3). Clevedon: Multilingual Matters.
------ (2000). Uncommon languages: The challenges and possibilities of minority language rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,21*(5), 366-385.
------(2003). Rearticulating the Case for Minority Language Rights. *Current Issues in Language Planning, 4*:2, 95-125.
----- (2010). Curriculum and the Education of Cultural and Linguistic Minorities. Dans PETERSON, P., BAKER, E., & MCGAW, B. (Édit.), *International Encyclopedia of Education, Third Edition* (pp. 293-298). London: Elsevier.
----- (2011). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. London & New York: Routledge.
MAY, S., & SLEETER, C. E. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. London & New York: Routledge.
MAZZAROL, T., & SOUTAR, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management, 16*(2), 82-90.
MCCRACKEN, G. D. (1988). *The long interview* (Vol. 13). New York: Sage.
MCENTEE-ATALIANIS, L. J. (2011). The value of adopting multiple approaches and methodologies in the investigation of Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32*(2), 151-167.
MCGUIRE, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. *Handbook of social psychology, 2*(3), 233-346.
MCIVOR, O. (1998). *Building the nests: Indigenous language revitalization in Canada through early childhood immersion programs*. Thèse de Doctorat, University of Victoria.
MCKENZIE, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context* (Vol. 10). New York: Springer.
MCWHORTER, J. (1998). *Word on the Street: Debunking the Myth of a "Pure" Standard English*. New York: Basic Books.
----- (5 decembre 2014). *Why Save a Language?* NYTimes.com.
MEINTEL, D. (1994). Transethnicité et transnationalité chez des jeunes issus de milieu immigrés. *Revue Européenne des Migrations Internationales 9*(3), 63-79.
----- (2000). Plural identities among youth of immigrant backround in Montreal. *Horizontes Antropológicos, 6*(14), 13–37. ----- (2002). Transmitting pluralism: Mixed unions in Montreal. *Canadian Ethnic Studies Journal 34*(3).
MEIRIEU, P., HAMELINE, D., & BARO, H. (2000). *L'école et les parents: la grande explication*. Paris: Plon.
MELCHERS, G., & SHAW, P. (2013). *World Englishes*. London & New York: Routledge.
MELLOR, S., & CORRIGAN, M. (2004). *The case for change: A review of contemporary research on Indigenous education outcomes*. *Australian Education Review, 47*. Récupéré du http://research.acer.edu.au/aer/7.
MENKEN, K., & GARCÍA, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language education policies: Educators as policymakers*. London & New York: Routledge.

MICEVA, E. (2006). The Armenians in Bulgaria: a community portrait. *International journal of the sociology of language*, *2006*(179), 89-100.

MIGLIORINO, N. (2006). *"Kulna Suriyyin"? The Armenian community and the State in contemporary Syria*. Publications de l'Université de Provence.

----- (2008). (Re) constructing Armenia in Lebanon and Syria: Ethno-cultural Diversity and the State in the Aftermath of a Refugee Crisis (Vol. 21). Oxford & New York: Berghahn Books.

----- (2009). The Lebanese System and Armenian Cultural Diversity between Yesterday, Today, and Tomorrow: Opportunities and Limits. Dans BOUDJIKANIAN, A. (Édit.), *Armenians of Lebanon: From past princesses and refugees to present-day community* (pp. 479-492). Beirut, Lebanon: Haigazian University.

MILROY, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, *5*(4), 530-555.

MINETT, J. W., & WANG, W. S.-Y. (2008). Modelling endangered languages: The effects of bilingualism and social structure. *Lingua. International Review of General Linguistics. Revue Internationale de Linguistique Generale*, *118*(1), 19–45.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, FRANCE. (2015). Langues de France. Récupéré du http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, FRANCE. (2012). Langues étrangères et régionales pouvant faire l'objet d'épreuves de langues vivantes. Page consultée le 11 juin 2015. Récupéré du http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=65827.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNIATION, FRANCE. (2015). La délégation générale à la langue française et aux langues de France. Page consultée le 11 juin 2015. Récupéré du http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ministere/Directions/La-delegation-generale-a-la-langue-francaise-et-aux-langues-de-France

MINISTRY OF EDUCATION, NEW ZEALAND. (2013). The Māori education strategy: Ka Hikitia - Accelerating Success 2013 -2017. Focus area 4: Tertiary education. Page consultée le 14 juin 2015. Récupéré du http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PolicyAndStrategy/KaHikitia/StrategyOverview/StrategyFocusAreas/TertiaryEducation.aspx

MINISTRY OF FINANCE, LEBANON. (2013) Lebanon Country Profile. Page consultée le 22 septembre 2014. Récupéré du http://www.finance.gov.lb/en-US/finance/ReportsPublications/DocumentsAndReportsIssuedByMOF/Documents/Sovereign%20and%20Invensment%20Reports/Country%20Profile/Lebanon%20Country%20Profile%202013.pdf

MIRAK, R. (1988), Arménie-Diaspora, mémoire et modernité. *Les Temps Modernes*, 504-506, 179-188.

MITCHELL, D. R. (2005). Tlingit language immersion retreats: Creating new language habitat for the twenty-first century. *International Journal of the Sociology of Language*, *172*, 187-195.

MITCHELL, K. (2001). Education for democratic citizenship: Transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism. *Harvard Educational Review*, *71*(1), 51-79.

MONTAGUE, D. (2013). Communitarianism, discourse and political opportunity in Republican France. *French Cultural Studies*, *24*(2), 219-230.

MONTANDON, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques*, (35), 63-73.

MOORE, D. & BROHY, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans SIMONIN, J. & WHARTON, S.(Édit.),*Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. 289-315. Lyon: Presses de l'ENS.

MORGAN, G.(2001). Welsh: A European Case of Language Maintenance. Dans HINTON, L., & HALE, K. (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 147-176). San Diego, California: Harcourt Academic.

MOSELEY, C. (2010). Atlas of the World's Languages in Danger, 3rd edn. Page consultée le 27 décembre 2014 http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas. Paris: UNESCO Publishing.

MOUNLA, G., BAHOUS, R., & NABHANI, M. (2011). "I Am in Grade One and I Can Read!" The Readers' Workshop. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 11(3), 279-291.

MOYER, M. G. (2012). Sociolinguistic Perspectives on Language and Multilingualism in Institutions. Dans GARDNER, S., & MARTIN-JONES, M. (Édit.), *Multilingualism, discourse, and ethnography* (pp. 34-45). London & New York: Routledge.

MUFWENE, S. S. (2004). Language birth and death. *Annual Review of Anthropology, 33*, 201-222.

MUMIN, Z. (2014) Exploring language in a multilingual context: variation, interaction and ideology in language documentation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*, 741–744.

MUTAFIAN, C. (1996). Héthoum de Korykos historien arménien. Un prince cosmopolite à l'aube du XIVe siècle. *Cahiers de Recherches Médiévales et Humanistes 1*. 157-176.

----- (1999). Franciscains et Arméniens (XIII e-XIV e siècle). *Studia Orientalia Christiana 32*. 221-276. DOI: 10.1484/J.SOCC.3.231.

MYRIAM, B. (2008). Enseigner l'anglais en UPI: Agir pour apprendre. *Mémoire 2 CA-SH*, 14-41.

NABHANI, M. & BAHOUS, R. (2010). Lebanese teachers' views on continuing professional development. *Teacher Development 14*(2), 207 - 224

Nagel, J. (1994). Constructing ethnicity: Creating and recreating ethnic identity and culture. *Social Problems 41*(1), 152-176.

NERCISSIANS, E. (2001). Bilingualism and diglossia: patterns of language use by ethnic minorities in Tehran. *International journal of the sociology of language, 148*, 59-70.

NIEDZIELSKI, H. Z. (1992). The Hawaiian model for the revitalization of native minority cultures and languages. *Maintenance and Loss of Minority Languages, 1*, 369.

NIEDZIELSKI, N., & GILES, H. (1996). Linguistic accommodation. *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research, 1*, 332–342.

NIEDZIELSKI, N. A., & PRESTON, D. R. (2003). *Folk linguistics* (Vol. 122). Berlin: Walter de Gruyter.

NISBETT, R., & WILSON, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review, 84*, 231-259.

NOCUS, I., GUIMARD, P., VERNAUDON, J., PAIA, M., COSNEFROY, O., & FLORIN, A. (2012). Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 21–31.

NORTH, X. (2010). Introduction. *Revue Hommes et migrations, 1288.* Récupéré du http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?/numeros/langues-et-migrations/6208-introduction

NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Essex: Pearson.

NORTON, B., & TOOHEY, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press.
NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
OCDE (Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques). (1997). Littératie et société du savoir: Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Ottawa et Paris.
OCHS, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)*. Cambridge University Press.
----- (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language & Social Interaction, 26*(3), 287–306.
----- (2002). Becoming a speaker of culture. Dans KRAMSCH, C., (Édit.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*.99-120.London: Continuum.
OCHS, E., & SCHIEFFELIN, B. (2001). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *Linguistic anthropology: A reader, 2001*, 263-301.
OCHS, E., SOLOMON, O., & STERPONI, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in child-directed communication. *Discourse Studies, 7*(4-5), 547-583.
ONG, A. (1993). On the edge of empires: flexible citizenship among Chinese in diaspora. *Positions, 1*(3), 745-778.
OPLATKA, I., & HEMSLEY-BROWN, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration and History, 42*(3), 375–400.
OPPENHEIM, A. N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.
O'ROURKE, B. (2011). Whose Language Is It? Struggles for Language Ownership in an Irish Language Classroom. *Journal of Language, Identity & Education, 10*(5), 327–345.
ORTNER, S. B. (2001). Specifying Agency: The Comaroffs and Their Critics. *Interventions, 3*(1), 76-84.
----- (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory, 5*(1), 31-52.
OUEINI, H., BAHOUS, R., & NABHANI, M. (2008). Impact of read-aloud in the classroom: a case study. *Reading, 8*(1), 139-157.
OWODALLY, A. (2011). Multilingual language and literacy practices and social identities in Sunni madrassahs in Mauritius: A case study. *Reading Research Quarterly 46*(2), 134-155.
PALMER, A. S. (1981). *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Fountain Valley, CA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
PANOSSIAN, R. (1998). Between ambivalence and intrusion: Politics and identity in Armenia-diaspora relations. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies, 7*(2), 149-196.
PARASHER, S. V. (1980). Mother Tongue-English Diglossia: A Case Study of Educated Indian Bilinguals' Language Use. *Anthropological Linguistics 22(4*), 151-162.
PAREKH, B. C. (2002). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Harvard University Press.
PATTIE, S. P. (1990). *Faith in history: Armenians rebuilding community in Cyprus and London*. Thèse de Doctorat, University of Michigan.
PAVEAU, M. A. (2010). Norme, idéologie, imaginaire. Les rituels de l'interpellation dans la perspective d'une philosophie du discours. *Corela* [En ligne], HS-8 | 2010, mis en ligne le 23 novembre 2010. Page consultée le 27 mai 2015 http://corela.revues.org/1797.

PAVLENKO, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. Dans COOK, V. (Édit.), *Portraits of the L2 user* (pp. 277-302). Clevedon: Multilingual Matters.

PAVLENKO, A., & BLACKLEDGE, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

PAVLENKO, A., & NORTON, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. Dans CUMMINS, J., & DAVISON, C. (Édit.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). New York: Springer.

PAYASLIAN,S. (2007) Diasporan Subalternities: The Armenian Community in Syria. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies 16*(1/2). 92-132.

PENNYCOOK, A. (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly, 23(*4), 589–618.

----- (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. London & New York : Routledge.

PETER, L. (2003). Assessing the impact of total immersion on Cherokee language revitalization: A culturally responsive, participatory approach. Dans REYHNER, J., TRUJILLO, O., CARRASCO, R.L., & LOCKARD, L. (Édit.), *Nurturing Native Languages* (pp 7-23). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.

PETER, L., & HIRATA-EDDS, T. E. (2006). Using assessment to inform instruction in Cherokee language revitalisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *9*(5), 643-658.

PETER, L., HIRATA-EDDS, T., & MONTGOMERY-ANDERSON, B. (2008). Verb development by children in the Cherokee language immersion program, with implications for teaching. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, *18*(2), 166–187.

PEIRCE, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL quarterly*, *29*(1), 9-31.

PHILLIPSON, R. (1996). Linguistic imperialism: African perspectives. *ELT Journal*,*50*(2), 160-167.

----- (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire . *Critical Inquiry in Language Studies, 5(1),* 1-43.

PHINNEY, J. S., ROMERO, I., NAVA, M., & HUANG, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence 30*(2), 135-153.

PIERCE, L. V., & O'MALLEY, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students* (Vol. 9). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

POLINSKY, M., & KAGAN, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass, 1*(5), 368-395.

POLLARDI, F. (2008). *Le développement du lexique et son apprentissage Françoise* Pollardi, CPC Bièvre-Valloire, Animation pédagogique « Catégorisation en maternelle » février 08, « Apprentissage du lexique au cycle 2 » décembre 08, d'après les travaux de Martine Pourchet (Groupe PARLER).

POOLE, D. (1992). Language socialization in the second language classroom.*Language learning, 42*(4), 593-616.

POTTER, D., & HAYDEN, M. (2004). Parental Choice in the Buenos Aires Bilingual School Market. *Journal of Research in International Education*, *3*(1), 87–111.

POTTER, J., & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and social psychology:Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *23*(1), 10–26.

PUREN, C., & GALISSON, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
PÜTZ, M. (1992).*Thirty years of linguistic evolution*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
PROBST, J. (2013). Un classement social: nationalité et origine dans les recensements. Page consultée le 11 juin 2015. Récupéré du http://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Presentation_N_O_recensements_-_J._Probst.pdf.
RAMÍREZ, J. D., YUEN, S. D., & RAMEY, D. R. (1991). *Final Report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early exit and late exit programs for language minority children.* San Mateo, CA: Aguirre International.
REAY, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy, 13*(4), 519-529.
----- (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education, 25*(4), 431-444.
REYHNER, J. A., CANTONI, G., ST CLAIR, R. N., & YAZZIE, E. P. (1999). *Revitalizing Indigenous Languages: Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, KY May 15-16, 1998.* Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
ROBINSON, P. (2011). *Task-based Language Learning* (Vol. 61). Hoboken, New Jersey :Wiley.
RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
ROLAND, N. (2013). Enseignement transmissif, apprentissage actif: usages du podcasting par les étudiants. *7ème Colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*. 2 au 5 juin: Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Récupéré du http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/148382/TOC.
ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism (2nd edn).* Oxford: Blackwell.
ROMEO, K. (2003). Krashen and Terrell's "Natural Approach." Page consultée le 16 janvier 2015. Récupéré du http://faculty.ucmerced.edu/khakuta/LAU/ICLangLit/NaturalApproach.htm.
ROULET, E. (1976). Théories grammaticales et pédagogie des langues. *Language Teaching, 9*(3-4), 197-211. Page consultée le 16 janvier 2015. Récupéré du http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480000313X
ROUX, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue Française de Pédagogie 59*, 30–45.
RUBIN, D. S. (1999). Sm'algyax Language Renewal: Prospects and Options. Dans REYHNER, J., CANTONI, G., ST. CLAIR, R.N., & YAZZIE, E. P. (Édit.), *Revitalizing Indigenous Languages: Papers presented at the Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Louisville, KY May 15-16, 1998.* (pp. 17-32). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
RYAN, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. Dans DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (Édit.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 120–143). Clevedon: Multilingual Matters.
SABA 'AYON, N. (2013). *Lebanese English as a foreign language teachers' conceptions of teaching and their practice in Lebanese public high schools*. University of Sussex.
SALLABANK, J. (2003). "It won"t be the Guernsey French we know': identity issues and language endangerment". *Reading Working Papers in Linguistics*, *7*, 181–209.
----- (2010). The Role of Social Networks in Endangered Language Maintenance and Revitalization: The Case of Guernesiais in the Channel Islands. *Anthropological Linguistics, 52*(2), 184–205.
------ (2013). Can majority support save an endangered language? A case study of language attitudes in Guernsey. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 34*(4), 332–347.
SALAÜN, M. (2012). L'adaptation de l'enseignement aux réalités linguistiques et culturelles autochtones vue du Pacifique Sud. Une comparaison Nouvelle-Calédonie/Hawai'i et un essai de

typologie. Dans EL MOUNTASSIR, A., & DORAIS, L-J.(Édit.),*L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socioéconomiques*(pp. 163-202).[p3] Paris : L'Harmattan.

SAMPAIO, S. (2011). *L'étonnante stabilité des écarts de richesse entre Français*. LaTribune.fr.

SANKOFF, Gillian. (2008). Linguistic Outcomes of Language Contact. Dans CHAMBERS, J. K., SCHILLING-ESTES, N., & TRUDGILL, P. (Édit.), *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell.

SAROYAN, W. (1984). *The new Saroyan reader: a connoisseur's anthology of the writings of William Saroyan*. Berkeley, CA: Creative Arts Book Company.

SARYAN, L. (1980). A Note on Lawrence of Arabia and the Armenians. *The Armenian Review, 33*(129), 65-74.

SAVIGNON, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development.

----- (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning.* Reading, Massachusetts : Addison-Wesley.

SCHIEFFELIN, B. B., & OCHS, E. (1986). Language socialization. *Annual review of anthropology*, *15*(1), 163-191.

SCHOEMAKER, P. (1982). The expected utility model: Its variants, purposes, evidence and limitations. *Journal of Economic Literature, 20*(2), 529-563.

SCHUMAN, H., & PRESSER, S. (1996). *Questions and answers in attitude surveys: Experiments on question form, wording, and context*. London :SAGE.

SCOTT, J., & MARSHALL, G. (1998). *A dictionary of sociology*. Oxford University Press.

SENSEVY, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Raisons éducatives, 4*, 203-224.

SHAABAN, K. A. (1997). Bilingual education in Lebanon. Dans CUMMINS, J., & CORSON, D. (Édit.), *Encyclopedia of Language and Education V: Bilingual Education* (pp. 251-259). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

SHAABAN, K., & GHAITH, G. (2002). University students' perceptions of the ethnolinguistic vitality of Arabic, French and English in Lebanon. *Journal of Sociolinguistics, 6*(4), 557-574.

SHABAN, R. A., ABU-GHAIDA, D., & AL-NAIMAT, A. S. (2001). *Poverty alleviation in Jordan: Lessons for the future*. Washington, D.C.: World Bank Publications.

SHARP, J. M. (2014). *Jordan: Background and US Relations*. Collingdale, PA: DIANE Publishing.

SHIELDS, S. M. (2014). *Examining the Role of Family Education within Language Revitalization*. Thèse de Doctorat, University of Minnesota.

SHOHAMY, E. G. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation, 24*(4), 331-345.

----- (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, Essex: Pearson.

----- (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Psychology Press. London: Routledge

SHORROCKS, A., DAVIES, J. & LLUBERAS, R. (2013). *Credit Suisse Global Wealth Databook 2013.* Zurich: Credit Suisse Group.

SILBERMAN, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject*. Des Moines, IA : Prentice-Hall.

SILVERMAN, D. (2000). *Doing qualitative research: a practicalhandbook*.London : SAGE.

SIMARD, M. (2003). Le rapport à l'espace des jeunes issus de parents immigrés en région au Québec: un bricolage inédit?.*Recherches sociographiques, 44*(1), 57-91.

SIMONIN, J. (2013). Les sociolinguistiques du contact : typologie et contact de langues. Dans SIMONIN, J., WHARTON, S. & ALBY, S. (Édit.), *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts*. Lyon: ENS éditions.

SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029-1038.

SKUTNABB-KANGAS, T. & HEUGH, K.(2013).*Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. Boca Raton, FL : Taylor & Francis.

SMAILY-HAJJAR, W. (1996). *Le francais et l'anglais langues etrangeres au Liban: analyse de leurs statuts actuel [French and English as foreign languages in Lebanon: Anlaysis of their actual status]*. Thèse de Doctorat, Universite de Nancy II, France.

SMOLICZ, J. J. (1992). Minority Languages as Core Values of Ethnic. *Maintenance and loss of minority languages, 1*, 277.

SOFFER, A. (1986). Lebanon–where demography is the core of politics and life.*Middle Eastern Studies, 22*(2), 197-205.

STEVICK, E. (1980). *Teaching languages: A way and ways.*New York: Newbury House.

STILES, D. B. (1997). Four successful indigenous language programs. Dans REYHNER, J. (Édit.),*Teaching indigenous languages*. 148-262. Flagstaff, Arizona :Northern Arizona University.

SUAREZ, D. (2002). The paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23*(6), 512-530.

SWAIN, M., & LAPKIN, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon :Multilingual Matters.

SWEENEY, S.D. (2013). Navigating Through Multiple Languages: A Study of Multilingual Students' Use of their Language Repertoire Within a French Canadian Minority Education Context. Thèse de Maîtrise, University of Ottowa.

SZULMAJSTER-CELNIKIER, A. (1996). La politique de la langue en France. *La Linguistique, 32*(2), 35–63.

TABAR, P. M. (2005). *Lebanese diaspora: History, racism and belonging*. Beirut, Lebanon: Lebanese American University.

TAJFEL, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology, 33*(1), 1–39.

TAJFEL, H. & TURNER, J . (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Dans AUSTIN, W. G. & WORCHEL, S. (Édit.),*TheSocial Psychology of Intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA : Brooks/Cole.

TANIELIAN, J. (2002).*Լիբանանահայդպրոցը.թիւերևմտորումներ* [*L'école libano-arménienne: Chiffres et reflexions.]*. Beirut: Sipan.

TAYLOR, D. M., CAOUETTE, J., USBORNE, E., & WRIGHT, S. C. (2008). Aboriginal languages in Québec: Fighting linguicide with bilingual education. *Diversité urbaine,* 69-89.

TE KANAWA, H. K., & WHAANGA, H. (2005). The Maori Language Revitalisation Agenda and 'Te Whakapiki Reo & Te Whakapiki i te Reo': Meeting the Needs of Teachers. *He Puna Korero: Journal of Maori and Pacific Development, 6*(2), 30.

TEDICK, D. J., CHRISTIAN, D., & FORTUNE, T. W. (2011). *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. (Vol. 83). Clevedon :Multilingual Matters.

TEDICK, D. J., & DE GORTARI, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter, 1*(3), 1-6.

TER MINASSIAN, A. (1997). Sociétés de culture, écoles et presse arméniennes à l'époque d'Abd-ul-Hamid II. *Revue du monde arménien moderne et contemporain, 3/1997*, 7-30.

----- (1998). Enjeux d'une politique de reconquête linguistique: les Arméniens dans l'Empire ottoman (1853-1914). Dans CHAKER, S., (Édit.), *Langues et pouvoir: de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient* (pp. 151-165). Paris: Edisud.

TERRELL, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *The Modern Language Journal, 61*(7), 325–337.

----- (1980). A natural approach to the teaching of verb forms and function in Spanish. *Foreign Language Annals*, *13*(2), 129-136.

----- (1982). The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *The Modern Language Journal*, *66*(2), 121–132.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2003). *The Multilingual Mind: Issues Discussed by, for and about People Living with Many Languages*. Westport, CT: Greenwood.

TÖLÖLYAN, K. (2000). Elites and institutions in the Armenian transnation.*Diaspora: A Journal of Transnational Studies, 9*(1), 107-136.

TOPOUZKHANIAN, S. (2010). Appropriation simultanée de deux langues écrites (français & arménien), de la Grande Section de Maternelle au Cours Elémentaire 1e Année. Thèse de Doctorat, Université Lyon 2.

TOSCO, M. (2004). The case for a laissez-faire language policy. *Language & Communication, 24*(2), 165-181.

TRUDGILL, P. (1981). Linguistic accommodation: Sociolinguistic observations on a sociopsychological theory. Dans MASEK, C. S., HENDRICK, R. A., & MILLER, M. F. (Édit.), *Papers from the Parasession on Language and Behavior* (pp. 218–237). Chicago Linguistic Society.

UN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS.(1992). *Rights of persons belonging to national, ethnic, religious and linguistic minorities.* 21Fev 1992. E/CN.4/RES/1992/16. Page consultée le 13 Jan 2014. http://www.refworld.org/docid/3b00f08380.html.

UN GENERAL ASSEMBLY.(1989). *Convention on the Rights of the Child*. 20 Nov 1989. United Nations, Treaty Series, vol. 1577, 3. Page consultée le 13 Jan 2014. http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html.

----- (1990). *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families*. 18 December 1990. A/RES/45/158. Page consultée le 13 Jan 2014. http://www.refworld.org/docid/3ae6b3980.html.

----- (2007).*United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples : resolution / adopted by the General Assembly*. 2 October 2007. A/RES/61/295. Page consultée le 13 Jan 2014. http://www.refworld.org/docid/471355a82.html.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. (2004). Mapping of Human Poverty and Living Conditions in Lebanon. Récupéré du Page consultée le 5 septembre 2014. http://www.lb.undp.org/content/lebanon/en/home/library/poverty/mapping-of-human-poverty-and-living-conditions-in-lebanon-2004.html.

UNESCO (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversite culturelle*. Page consultée le 5 septembre 2014. Récupéré du http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO (2012). *Fact Sheet 2012: Education in Jordan*. Page consultée le 5 septembre 2014. Récupéré du http://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Jordan_fact_sheet.pdf.

USHIODA, E., & DÖRNYEI, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. Dans DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (Édit.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 1–8). Clevedon: Multilingual Matters.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, *2*(3), 211-230.

VAN LEEUWEN, T. (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: A guide. *Methods of Critical Discourse Analysis, 2*, 144–161.

ZANTEN, H. V. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et politiques*, (35), 125-135.

VELTMAN, C. J. (1983). *Language shift in the United States* (No. 34). Berlin: Walter de Gruyter.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). Plurilinguisme: pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma 28*, 5-16.

VINCZE, L., & HARWOOD, J. (2014). Objective local vitality and linguistic networks as predictors of perceived vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *35*(3), 209-215.

VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and language*. Trans. KOZULIN, A. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

WARSCHAUER, M. (1998). Technology and indigenous language revitalization: Analyzing the experience of Hawai'i. *Canadian Modern Language Review*, *55*(1), 140-161.

WHITE, B. T. (2011). *The emergence of minorities in the Middle East: the politics of community in French mandate Syria*. Edinburgh University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press.

WILKINSON, S., & KITZINGER, C. (2000). Thinking differently about thinking positive: a discursive approach to cancer patients' talk. *Social Science & Medicine*, *50*(6), 797-811.

WILLIAMS, C.H. (1991). *Linguistic minorities, society, and territory* (Vol. 78). Clevedon: Multilingual Matters.

WINDLE, J. (2004). Schooling, symbolism and social power: The hijab in republican France. *The Australian Educational Researcher*, *31*(1), 95-112.

WINDLE, J. A. (2008). *Ethnicité et inégalité scolaire: une enquête sur l'expérience lycéenne en Australie et en France.* Thèse de Doctorat, University of Melbourne & Université de Bourogogne.

WITHALL, J. (1949). The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms. *Journal of Experimental Education*, *17*(3), 347–361.

WOOD, W. (2000). Attitude Change: Persuasion and Social Influence. *Annual Review of Psychology, 51*, 539–570.

WOOLARD, K.A. (1989). *Double talk: Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford University Press.

YAGMUR, K. (2011). Does Ethnolinguistic Vitality Theory account for the actual vitality of ethnic groups? A critical evaluation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32*(2), 111-120.

YAGMUR, K., & EHALA, M. (2011). Tradition and innovation in the Ethnolinguistic Vitality theory. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32*(2), 101-110.

YASHIMA, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, *86*(1), 54-66.

YEH, H.N., CHAN, H.C., & CHENG, Y.S. (2004). Language use in Taiwan: language proficiency and domain analysis. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Sciences, 49*(1), 75-108.

YTSMA, J., VILADOT, M.A., & GILES, H. (1994). Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: some Catalan and Frisian data. *International Journal of the Sociology of Language*, *108*(1), 63-78. doi:10.1515/ijsl.1994.108.63.

ZACHARIAS, N.T. (2010). Acknowledging Learner Multiple Identities in the EFL Classroom. *k@ta*, *12*(1), 26-41.

ZAKHARIA, Z., 2010. Language and Vulnerability: How Educational Policies Exacerbate Inequalities in Higher Education. *Viewpoints Special Edition: Higher Education and the Middle East: Empowering Under-served and Vulnerable Populations.* 41-45.

ZEITHAML, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing 52*(3), 2-22.

ANNEXE 1

EXEMPLAIRE DES INTERVIEWS : EXTRAIT D'UNE INTERVIEW AVEC UNE MERE DE L'ECOLE ARMENIENNE EN FRANCE

1. FPEN5 : J'suis d'origine arménienne. […] [Mon mari] est d'origine portugais, espagnol. Pas [arménien] de tout.
   […]
2. A: Comment vous faites à la maison pour, eh, les langues que vous parlez, est-ce que vous...
3. FPEN5 : (à la maison) On parle en français. Oui.
4. A: Oui. Est-ce qu'il y a un mélange avec d'autres langues-
5. FPEN5 : Il y a parfois des mots en arménien qui viennent. Voilà. Des petites phrases, des petites choses de la vie quotidienne en fait. Des trucs TOUT simples, tout basiques.
6. A: Et, à la base pourquoi vous avez choisi cette école-ci?
   […]
7. FPEN5 : non (c'est pas loin), c'est à 10 minutes de chez moi en voiture, donc c'est une école qui est proche ils sont peu nombreux dans les classes, en fait il y a des conditions pédagogiques qui m'ont incité à le faire. C'est que ce sont de petits effectifs. Il y a très grand suivi, eh, les enfants sont très bien accueillis, fin il y a un accueil des enfants qui se fait eh très bien. Donc tout ça c'est des conditions qui ont été favorables avant le choix, et puis après il y a tout ce que moi, je ne peux pas leur apporter, c'est-à-dire la connaissance de la culture, fin de la culture si, de l'histoire arménienne, ça je peux le faire, mais tout ce qui est maîtrise de la langue je ne suis pas en mesure de le faire, donc pour moi c'était un plus qu'ils pouvaient acquérir ici.
8. A: Et est-ce que votre mari s'intéresse aussi à ce qu'ils apprennent l'arménien...
9. FPEN5 : Il s'y intéresse, oui oui.
10. A: Et, eh, est-ce que vous êtes satisfaite, fin c'est comment l'expérience ici? Quels sont les points forts, les points faibles?
11. FPEN5 : Eh, les points forts, c'est eh, en petite et moyenne section ils sont, ils PARLENT arménien donc ils acquièrent, ils deviennent très vite, enfin, l'expression est pas jolie mais ils sont capables de *switcher* très vite dans leur cerveau. Je le vois avec mon fils, par exemple, ou avec ma fille, s'ils sont face à la maitresse ils parlent en arménien, quand ils se retournent vers moi ils parlent en français, et ils font le, ils font le passage très facilement. Donc en fait l'apprentissage de la langue se fait très facilement. L'inconvénient c'est qu'ils ne sont pas en immersion totale.
12. A: Mm.
13. FPEN5 : Donc, ils vont acquérir, ils vont acquérir le langage de base, beaucoup de vocabulaire, mais la mise en pratique , elle est pas suffisante. Elle n'est pas suffisante pour leur permettre, en fait, d'en faire une langue d'usage au quotidien. Encore moins quand les parents ne pratiquent pas à la maison. Voilà.
    […]
14. A: Alors qu'est-ce que vous imaginez pour le futur, comment vont-ils utiliser cette langue...
15. FPEN5 : Déjà j'espère que, déjà moi je les incite à essayer de parler en arménien à la maison pour que MOI je puisse essayer de leur répondre en arménien, pour que eux ils me donnent les réponses, la façon, qu'ils me corrigent donc ça devient un jeu. C'est-à-dire que moi je les corrige en français et eux, ils parlent en arménien et ils me corrigent en arménien. Donc on joue sur ce- on essaye de jouer là-dessus. Et après ben, il y a pas beaucoup de solutions (pour leur faire parler en arménien). Sauf que moi je me mette à l'apprendre de façon intensive et rapide, en accéléré, et à ne plus que leur parler en arménien à la maison. Voilà.

16. A: Et est-ce que vous comptez les envoyer dans des associations ou d'autres activités...
17. FPEN5 : ça c'est le choix. C'est eux qui décident. Moi j'ai eu ça, j'ai eu l'école arménienne j'ai eu les activités arméniennes, la danse etc. et, eh, finalement je parle pas plus, l'arménien. Donc, après c'est aussi, ça dépend du choix et de la volonté de l'enfant. Sinon...par une activité arménienne, par, par la danse ou la culture arménienne, il le fera je pense que, à un moment donné il le fera lui-même. Or si j'insiste de trop sur cette dimension-là, je peux aussi créer un sentiment de saturation ou de rejet comme ce qui était mon cas en fait à moi, parce que ma mère a beaucoup insisté dessus, et je n'ai pas envie de tout que, au final ils mettent une distance avec quelque chose qui doit rester un plus et pas une obligation. Donc, s'ils veulent d'activités
    […] Mon fils il ... du poney il fait du poney. Ma fille elle veut faire d'expression musicale elle fait d'expression musicale. Si elle me demande de faire une activité qui tourne autour de la culture arménienne et que je trouve des ...horaires qui correspondent elle le fera. Mais si ça vient d'elle. Voilà. L'idée c'est de ne pas créer une situation de rejet.
    […]
18. FPEN5 : Voilà, déjà que ma fille m'a dit si on est en France on a pas besoin d'apprendre l'arménien on parle français.
19. A: Mm. Et comment vous répondez?
20. FPEN5 : Je dis qu'en effet elle a raison. On est en France, on a pas besoin d'apprendre l'arménien, mais que c'est un plus, d'abord parce qu'elle est d'origine arménienne et que c'est toujours mieux d'apprendre la langue que parlait sa, que parle sa grand-mère et que parlait son arrière grand-mère, c'est un plus. Et que de toute façon dans le monde dans le monde dans lequel on vit, plus elle apprendra de langues, et plus elle les apprendra tôt, mieux ça sera pour elle parce qu'elle pourra voyager, communiquer et ensuite, quand elle cherchera du travail, la maîtrise des langues sera pour elle un acquis par rapport à d'autres. Donc, c'est comme ça que je présente les choses. Je vois bien nous, eh, ben nous ce qui nous a manqué dans nos études en France on est pas doué pour les langues, parce qu'on a une façon d'enseigner les langues qui est quand même relativement académique et même archaïque. Donc, quand on fait de, quand on se projette dans l'enseignement supérieure ou dans la recherche, quand on va dans les labos de recherche, nous en tant que chercheurs français, on est toujours handicapés par notre niveau de langues, ce qui fait la différence donc on est très compétitif au Québec...(rire) et ailleurs on l'est pas. Parce que justement on maitrise pas suffisamment, ou alors on les écrit, on les lit très bien. On les lit très bien on les comprend très bien, mais, on les parle, eh, horriblement mal.
    […]
21. FPEN5 : Mon fils a quatre ans et ma fille a six ans.
    […]
22. FPEN5 : J'ai l'impression qu'en fait, comment dire, jusqu'en moyenne section comme c'est de l'immersion toute la journée, l'apprentissage va beaucoup plus vite, et que, à partir de la grande section, ils sont en grande section CP donc ils entendent parler toute la journée avec des [*inaudible*] d'arménien, et là en fait on a une espèce de, il y a déjà un ralentissement dans la progression de l'apprentissage, voire même une régression. Il y a des enfants qui en moyenne section parlaient toute la journée en arménien, finissent par en grande section ne plus vouloir que parler en français.
    […] Voilà.
23. A: Est-ce qu'on peut peut-être améliorer la pédagogie...

24. FPEN5 : Ben, l'idée ça serait par exemple...qu'en grande section, ils soient pas avec les CPs, ou qu'il y a une classe, disons que pendant les trois années d'école maternelle où on est quand même, il y a des connaissances à acquérir eh. On pourrait peut-être faire en sorte que les grande section soient d'avantage en immersion en arménien, je reconnais qu'après en CP il y a un programme à suivre. Mais, toute façon ce qui pose problème après en CP c'est l'apprentissage de, c'est la lecture et l'écriture. Voilà. L'arménien n'est pas une langue facile à écrire. Donc, à partir de là on vient ajouter à l'apprentissage du français, l'apprentissage d'une langue qui est aussi compliquée. Donc, je reconnais pour certains enfants ça doit être difficile. Qui explique aussi qu'on vient se dire que oh regard c'est de l'arménien, je fais pas les devoirs d'arménien.
    […]
25. FPEN5 : [Il faut] Insister d'avantage sur la dimension ludique, c'est possible aussi. Peut-être que il faut partir du principe que ces enfants ne sont pas des arménophones, fin très peu d'enfants ici sont arménophones. Vous pouvez partir du principe que finalement ce qui est important, l'accent doit être mis sur la maitrise de la langue, la maitrise de la langue PARLÉE, et que peut-être l'écrit on peut en différer son apprentissage une fois que l'enfant est réellement dans un bain auditif. Et mener des projets interdisciplinaire sur, en arménien. Travailler par exemple sur, eh, des contes, travailler sur les contes en français et en arménien. Donc, là on fait, on permet à l'enfant de basculer plus facilement.
26. A: Est-ce que vous connaissez des familles où il y a un parent qui est d'origine arménienne mais ils n'inscrivent pas l'enfant dans une- [école arménienne ?]
27. FPEN5 : Ah, oui!
28. A: Et qu'est-ce que vous voyez comme motivation, pourquoi ils ne choisissent pas l'ecole- [arménienne ?]
29. FPEN5 : Ben, ici c'est une école privée, il y a peut-être le fait que ce soit privé, le fait que ça puisse être loin. De toute façon moi dans ma famille je suis la seule à avoir mis mes enfants ici.
    […]
30. FPEN5 : Oui. Ma cousine elle n'a pas mis ses enfants ici, alors qu'ils auraient pu, fin. Après c'est un choix. Elle habite à côté de chez moi, donc pose aucun, mais c'est parce que c'est privé, il faut payer. C'est aussi...parce que ça correspond pas à sa recherche aussi. Je pense que ce type le font, le font aussi parce qu'ils ont envie de transmettre une certaine forme de culture, un lien particulier.
    […]
31. FPEN5 : Pour certains, s'il y a la dimension financière et la dimension transmission qui est pas important, pour qui, la transmission se fait très bien à la maison, et qui n'en éprouvent pas le besoin. Et pour qui ben, c'est pas important de, si on met l'accent sur la langue, sur l'acquis de la langue, très peu sur l'écrit, mais qui s'en satisfont complètement. Et ça aussi peut être un choix. A partir du moment où on parle très bien l'arménien à la maison, voilà. J'ne sais pas. Moi je parlais pas bien. Ma mère elle le parle bien mais elle le parle pas à mes enfants, je trouvais que c'était intéressant. Mais après c'est parce que si on pense qu'on va, on va, ici on a un problème avec tout ce qui est communauté.
    […]
32. C'est aussi dans le souci d'intégration. Pour certains, ne pas mettre un enfant dans une école, eh, communautaire, c'est par souci d'intégration. Chose qu'on voit pas dans d'autres; chose qu'on ne voit pas dans d'autre pays. On voit par exemple les écoles arméniennes au Québec, elles ont une, elle coulent sous les demandes. Donc, eh, mon cousin voulait s'inscrire dans

une école arménienne, mais il y avait pas de place! Donc ils sont dans une école estampifiée AEFE donc parce que il y a pas de place dans les écoles arméniennes. Alors que, bon, c'est pas, chez nous c'est la démarche inverse hein. Nous il y a pas de problème de place. En France, on a un regard très, suspicieux vis à vis de quelqu'un qui a envie, est-il vraiment bien intégré s'il demande à ses enfants d'apprendre une langue dont il n'a pas l'usage quotidiennement,
[…]

33. FPEN5 : [Il faut] mettre l'accent sur la pédagogie. Mettre l'accent sur tout ce qui peut être innovant en matière pédagogique, et tout ce qui permettra à l'élève d'obtenir un épanouissement ou un développement qu'il ne pourra pas trouver dans une école, eh, d'éducation nationale. Mettre l'accent sur la bienveillance, sur le suivi, sur, eh, le développement cognitif de l'enfant, fin sur un développement personnalisé de l'enfant. On peut pas faire, ce qu'on on peut pas à l'école. On peut pas, c'est difficile de le faire, par exemple, en petite moyenne section quand on a 25, 28, alors que ici ils sont 17, 20 et même quand ils sont en double niveau ils sont, eh, moins que 25. Les petits. Le suivi est différent. Ce qui veut pas dire que il est parfait, mais, si on veut attirer, si les écoles arméniennes en France, eh, veulent développer leur potentiel de recrutement au niveau de la communauté arménienne, là il faut mettre l'accent sur la communauté mais aussi mettre l'accent sur le fait que, il y a des équipements qu'on pourra pas avoir aux écoles municipales, il y a des des démarches pédagogiques qui sont différentes, qui vont permettre à l'enfant de mieux s'épanouir. Mais en plus le problème c'est qu'en France on est aussi, on a une vision du système scolaire qui est différente des autres pays. On a un système qui est très concurrentiel, fin comment on dit, où l'enfant est mis en concurrence avec ses paires très tôt. Et on est tout le temps dans la comparaison. Et dans l'évaluation. Et pas dans une évaluation où on est, on est juste dans l'évaluation normative. Voilà. Et donc ça pose problème parce que, parce que cette évaluation elle permet pas à l'élève de voir comment il PEUT progresser. Et je pense que c'est aussi ce qui manque, eh, de façon générale à l'éducation nationale, fin, dans les écoles d'éducation nationale. Ca serait bien si les écoles si elles parviennent à mettre l'accent sur, sans aller tout de suite sur, elles sont pas obligées de faire du Montessori systématiquement mais elles peuvent mettre en place, puisqu'elles ont des fables effectifs elles peuvent mettre en place des outils pédagogiques qui leur permettront de, de travailler d'avantage sur
[…]

34. FPEN5 : Oui on travail énormément ici en France, dans l'éducation nationale, on voit les études PISA, on voit qu'on est bien placé, on a pas de bons résultats, nos élèves sont souffrants, sont pas super à l'aise, fin. Donc, ça montre bien que, on a un modèle qui qui, un système qui dysfonctionne.
35. A: Par rapport à la situation de langue, comme vous la voyez ici en France. Est-ce que c'est une langue qui est bien vivante, est-ce qu'elle est en déclin...
36. FPEN5 : J'ne sais pas. Je suis pas assez impliquée dans le milieu arménien pour savoir si elle est bien ou pas. Je sais que la presse arménienne a du mal à, comme toute la presse en fait, la presse arménienne a du mal à trouver des clients, et c'est vrai qu'après arménienne mais langue française vit mieux que la presse arménienne en langue arménienne, mais moi j'ai l'impression qu'il y a eu un moment où elle était en déclin mais vraiment c'est qu'une impression. J'ai l'impression que, il a eu un moment où on se détournait de la langue et il y a un petit retour un regain d'activité, j'ai l'impression que c'est ce qu'on trouve chez chaque langue dans chaque langue minoritaire. J'ai l'impression que c'est lié énormément aux

impressions européennes et à toutes ces circulaires toutes ces mises en place de charte qui insistaient sur des, sur la préservation de la diversité linguistique et culturelle des, fin, des minorités entre guillemets.

37. A: Oui. Et est-ce que vous aimerez voir d'autres politiques ou d'autres soutiens comme ça, au niveau politique est-ce qu'on peut faire mieux pour soutenir ou encourager l'arménien ou les langues comme l'arménien?
38. FPEN5 : Ben, c'est difficile. Parce que sur quels critères on peut déterminer que telle langue peut avoir de tels soutiens et pas telle autre. Donc je pense qu'après c'est aussi une, fin, on revient toujours à la même chose, c'est une démarche volontaire. C'est-à-dire qu'au sein de la communauté quelqu'un soit, au sein d'une communauté si on veut préserver un minimum de transmission de culture, de langue, de religion tout ce qu'on veut, ce qu'on estime être notre patrimoine culturel, à mon avis il faut s'impliquer. Donc il y a une implication physique et une implication financière, et, eh, on peut pas toujours demander à l'État, ou aux institutions quelles qu'elles soient, quelles qu'elles, que ce soit national international, de toujours sub, fin vraiment c'est ça c'est subventionner, pirement ça voudrait dire de subventionner des écoles de telle langue et telle langue. Ca fonctionne pas comme ça dans les autres pays. Moi j'suis allée voir les écoles arméniennes à Montréal, elles n'ont pas de subvention. Fin, il y a pas de système de subvention publique comme chez nous, des, elles sont pas sous contrat. Elles fonctionnent super, elles ont un équipement informatique que mêmes nos écoles primaires ici publiques n'ont pas forcément. Donc il faut se poser la question est-ce que la solution c'est vraiment de demander en fait aux états ou aux structures supranationales là comme on veut, de s'impliquer financièrement. Non si on parvient pas à mobiliser la balle, on peut toujours injecter des milliers et milliers, s'il y a pas d'élèves il y a pas d'élèves. Ce qui fait vivre une école.
39. A: Disons qu'il y avait pas d'écoles arméniennes disponibles ici, si vous n'auriez pas trouvé, qu'est-ce que vous auriez cherché comme école ?
40. FPEN5 : J'aurais mis dans l'école du quartier. L'école juste à côté.
41. A: L'école la plus proche.
42. FPEN5 : Oui. L'école la plus proche.
43. A: Même si elle était publique ou euh-
44. FPEN5 : Même si elle était publique. Même si elle était publique, sauf si elle avait été publique et avec un très très mauvais niveau. Là j'aurais fait, j'aurais cherché autre chose. Voilà. Mais, mais la question s'est jamais posée en fait. J'ai jamais inscrit mes enfants à l'école. Publique. Quand ma fille était en âge d'être scolarisée je l'ai inscrit tout de suite ici. Et mon fils j'ai fait la même chose. Voilà.
    […]
45. Il se parlent entre (en arménien) eux en petite section, encore un peu en grande section, et après c'est fini. ---Au Liban on a un système de société qui est fondée sur les communautés c'est reconnu dans la constitution et chaque communauté selon son appartenance a un certain nombre de postes de représentations, il y a une répresentation communautaire. En France ça n'existe pas. Donc, c'est difficile après de dire que, on pourrait dire après que, et puis c'est quand même aussi enfermant, on voit bien le modèle de société libanaise il est quand même, fin on ait pas tellement envie de le reproduire en France. Clairement. Parce que j'ai pas envie de voir des communautés s'affronter sur un territoire, même si c'est le cas dans certains endroits mais je n'ai pas envie de mettre fin à cette paix sociale... et je peux pas imposer aux enfants de parler sans cesse arménien. C'est pas, c'est pas un modèle, nos parents quand ils, et nos arrières grand parents quand ils sont arrivés en France, leur souci c'était d'apprendre le

français, et de s'intégrer le plus vite possible. Donc, il y a, il est difficile de mettre à bas on va dire quarante à soixante ans d'éducation d'un seul coup juste parce que nous, finalement on voit bien qu'une seule chose, c'est que, bon ils étaient souciés de s'intégrer mais ils auraient pu aussi faire un effort pour qu'on parle encore arménien. Bon, c'est difficile on peut pas, on peut pas tout changer d'un coup donc il faut progresser. Déjà si mes enfants ont plus de facilité et plus de bagage en arménien que moi, là j'estime que j'ai déjà atteint mon objectif. Voilà. Je peux pas leur, je peux pas en faire des arménophones, alors qu'ils ont jamais, sauf si j'ne sais pas ils vont s'installer en Arménie ou aussi, j'ne sais pas, ils se marient avec un arménien du Liban, ou un arménien de, j'sais pas, un arménien de Canada qui parle le, et même encore ils vont apprendre autre chose, et c'est ça aussi qui est enrichissant.

ANNEXE 2

EXEMPLAIRE DES DISCOURS OBSERVES : EXTRAIT D'UNE CONVERSATION ENTRE PROFESSEURS DANS UNE ECOLE ARMENIENNE, PENDANT LA PAUSE D'UNE SEANCE DE L'ECOLE HEBDOMADAIRE

Les locuteurs ici sont un homme (H) qui enseigne dans une école arménienne, la même où la conversation a lieu (« ici »), et une femme qui enseigne les cours d'arménien dans l'école hebdomadaire qui est organisée depuis deux ans à cette école. L'homme a inscrit son jeun fils dans la présente école, mais la femme a inscrit ses enfants dans une autre école arménienne. Elle explique plus tard que l'autre école est « plus moderne » et « moins conservatrice ». La conversation a été enregistrée pendant l'observation de l'école hebdomadaire, traduite de l'arménien, et elle est reproduite ici avec la permission des participants.

1. H: Ouf
2. F: Ouais
3. F : Par exemple, ces enfants connaissent seulement l'anglais
4. H : Mais y a-t-il des Arméniens parmi eux ou ils sont tous Arméniens ?
5. F : Ils sont tous des Arméniens.
6. H: des deux côtés?
7. F: Oui oui
8. H : Ils sont les petits-enfants de [nom propre].
9. H: Vraiment?
10. F : Par exemple ces enfants-là connaissent peu l'arménien. Le neveu de [nom propre] parle seulement l'anglais. Seulement.
11. H : Y a-t-il des enfants ici dont leurs parents sont mixtes ?
12. F : No
13. H : Ils sont tous des Arméniens ?
14. F : Il y des enfants dont les parents sont Arméniens, mais ils parlent l'anglais
15. F: …Moi je racontais en français…ils venaient et ils parlaient *seulement* le français, *seulement*.
16. F : Les deux parents sont Arméniens. Moi j'ai commencé à raconter l'histoire en f rançais. Ils ont écrit. Et après j'ai racontéen arménien, mais là il est perdu, car il n'a pas pu transformer l'information qui est en arménien dans sa tête en français.
Alors comment faire ? Il ne comprend pas l'arménien. Comment lui expliquer ?
17. F : Lorsque j'ai visité le salon des livres, j'ai remarqué un livre qui était une histoire en anglais, mais sous-titré en Arménien.
18. H : Mais il faut qu'il connaisse l'arménien pour qu'il puisse lire.
19. H : Je ne suis pas familier avec votre système d'enseignement.
20. F: Notre?
21. H : Ils apprennent l'orthographe ou pas ?
22. F : Oui, ils apprennent les lettres, les syllabes, la lecture. On les enseigne tous. Moi j'enseigne l'histoire arménienne.
23. H : C'est la première année
24. F : Deuxième
25. H : Deuxième année
26. F : On fait des cours de danse aussi, du bricolage. Mais c'est difficile. En réalité, il faut qu'il y ait 4 ou 5 différentsprogrammes ici.
27. H : Vrai.

28. F : L'un parle seulement l'anglais, l'autre le français. Un peu de français, un peu d'arménien, un peu d'anglais.
29. H : Il y a une différence d'âge aussi.
30. F : Ouais
31. H : Ce n'est pas facile
32. F : On le fait maintenant
33. H : Ce n'est pas facile
34. H : Moi je crois qu'il y aura une amélioration avec le temps
35. F : Cela nécessite un budget aussi. Tu dois recruter des instituteurs.
36. H : Vrai
37. F : On essaye avec quelques instituteurs seulement.
38. F : Ce qui me gêne est le fait que le groupe [nom propre] n'accepte rien. Ils n'ont même pas participé aux jeux pendant lafête de Noel. Il faut savoir ce qu'ils pensent.
39. F : Y a-t-il un enfant qui ne veut pas participer au jeu ? Ils n'ont pas participé. Le problème est qu'ils réfléchissent dans uneautre langue.
40. F : Parce qu'il grandit avec une autre psychologie. …….
41. H : Ce n'est facile, mais c'est possible.
42. F : Oui, on vient, on essaye.
43. H : Si moi à l'âge de 25 ans, j'apprends une autre langue, alors l'enfant,
44. H : La chose la plus facile est apprendre une langue à un enfant
45. F : Le problème essentiel est le manque de volonté chez les enfants, le manque de souhait.
46. F : Il faut régler ce problème. Le problème fondamental est qu'il y a une difficulté de communication entre nous et lesenfants. Il est loin de nous. Le reste est facile, lui apprendre l'alphabet. Mais il faut qu'il se sente Arménien.
47. H : C'est un signe positif que les parents amènent leurs enfants ici, mais il faut travailler avec les parents aussi.
48. F : Mais ils ont cessé de le faire.
49. F : Par exemple, les enfants de [nom propre]
50. H : Par exemple, en général ils amènent leurs enfants et veulent qu'ils apprennent l' arménien
51. F : Ouais
52. H : Mais ils doivent faire l'effort restant
53. F : Ils considèrent L'apprentissage de l'arménien comme une activité
54. H : Ouais c'est vrai
55. F : Par exemple, les enfants de[nom propre] sont excellents. Ils parlent déjà l'arménien à la maison et ils viennent avec joieici. Mais ils ne sont que deux.
56. H : Peu à peu la situation s'améliorera. C'est étrange pour nous. On n'imaginait jamais qu'un jour [dans ce pays] on allaitapprendre l'arménien à des enfants Arméniens. Cela a lieu **au Canada, aux Etats-Unis** en général. C'est difficile pour nous, mais c'est la réalité.
57. F : Et il y a des centaines, des centaines d'élèves. Et le problème primordial est que les riches envoient leurs enfants à des écoles non-arméniens et nos écoles se trouvent en difficulté financière.
58. H : Et la difficulté financière affecte la qualité d'enseignement.
59. F : Sûrement. Et elle a déjà affecté.
60. H : Je suis sûre que quand [nom propre] construira la grande moderne garderie, le nombre des élèves augmentera.
61. F : Seulement la garderie ? La communauté en a besoin.
62. H : Ce n'est pas facile F : La communauté en a besoin.

63. H : Moi je suis diplômé de [nom propre], et je suis passionné par [même nom propre] /…Quand j'ai inscrit mon fils ici, je l'aienlevé après un mois, car ils font toutes les activités dans la même salle, ils mangent là-bas, ils y dorment, ils y jouent.
L'enfant a besoin d'espace, il faut lui donner de l'espace.
64. H : Il ne faut pas stresser sur le côté émotionnel.
65. F : Sûrement, les temps ont changé. Il faut préparer un autre type d'enfant. Moi je n'ai pas envoyé mes enfants à [nompropre] et tout le monde me demande la raison.
66. H : Ce n'est pas grave, tu t'es trompée ! (rires)
67. F : No, excuse-moi, je ne me suis pas trompée ! Noooo (sourire) Moi j'ai pris cette décision avec conviction.
68. F : Moi j'ai mes propres raisons. Toi, tu as ta raison en tant que garderie.Moi j'ai décidé d'envoyer mes enfants à Il y a des raisons, car aujourd'hui tu dois préparer ton enfant pour l'avenir. Aujourd'hui les circonstances o nt changé. N'est-ce pas ? Tu dois préparer l'Arménien et en même temps tu dois préparer ton enfant pour l'avenir. Tu prépares l'Arménien.
69. H : [ici on] fait cela.
70. F : No no
71. F : [ici], il y a des familles. Pour moi, la famille élève son enfant à 80% et l'école fait le reste. [dans cette école], il y aplusieurs types de famille. Il y a aussi des familles dont les enfants ne continuent pas, ils ont des problèmes.
72. H : Surement ils vont avoir des problèmes
73. F : ……..
74. H : No, par exemple je ne suis pas convaincue que les autres écoles font cela. Lorsque [nom propre] est allé de [nom de
lycée] à [nom d'université], tu sais ce qui a fait [nom propre]? Il n'a pas accepté les élèves qui avaient une moyenne générale au-dessous de 12
75. F : Vraiment ?
76. H : Il ne les a pas acceptés. C'est une école élitiste. Seulement une élite peut aller à cette école
77. F : Oui, oui
78. H : Ils exigent un certain niveau. On n'en trouve pas à [nom propre]. On est une école élite, mais seulement envoient leurs enfants dès le début a une école non-arménienne, mais ils enlèvent leurs enfants de l'écolearménienne et les envoient a une école non-arménienne. Il ne faut pas que le nombre des élèves diminue, il faut maintenir
le même nombre. Es-tu d'accord ?
80. H : Oui ce n'est pas facile
81. F : de maintenir le nombre des élèves
82. H : Ce n'est pas facile, car c'est le nombre de la communauté qui souffre. C'est le nombre de la communauté qui diminue.Et automatiquement tout diminuera. En Mathématique, dans la théorie la qualité vient en parallèle avec la quantité, n'est ce pas?
83. F : Surement
84. H : Si on n'a pas la quantité
85. F : La communauté diminue, c'est un autre problème. Il faut empêcher que ton élève, ton enfant fréquente une école non-arménienne.
86. H : Moi j'ai beaucoup étudié ce problème et j'ai conclu qu'il y a deux raisons. L'une est un problème académique. Lesparents disent que leurs enfants n'apprennent pas des langues étrangères.

87. F : A cause du niveau
88. H : Ils disent qu'ils ne savent pas parler, etc. Les parents qui envoient leurs enfants à [nom propre], les enfants utilisent desIpads
89. F : Ouais, ouais
90. H : Pas de livre et de cahier. L'autre raison est le problème financier. Ils ne peuvent pas payer les frais scolaires d'une école privée et ils envoient leurs enfants à une école gouvernementale. Il y a deux raisons, non pas une seule
91. F : Oui, oui
92. F : Ça sera utile de faire une étude scientifique, mais d'autre part
93. H : A [nom propre], ils y avaient des parents qui ont enlevé leurs enfants, car ils ne pouvaient plus payer
94. F : Oui, tu as une crise financière au [dans ce pays]
95. H : Ils ne pouvaient plus payer
96. F : Il nous manque quelque chose. Un intérêt vis-à-vis de notre histoire, de notre langue. C'est un complexe pour nous. Oncroit que nous avons subi un massacre seulement. On n'a rien d'autre. Cette psychologie règne partout. Nos parents pensent que l'apprentissage de l'arménien est inutile. Il faut se débarrasser de ce complexe. Notre nouvelle génération n'a pas la capacité d'évaluer, ne connait pas, et elle n'a pas de confiance. Il y a un problème de confiance.
97. H : Oui ce problème existe aussi
98. H : Il y a aussi une approche superficielle
99. H : de la part de qui ?
100. F : de la part des parents.
101. F : Seulement des parents ?
102. H : En général oui.
103. F : et les leaders ?
104. H : Je veux dire que par exemple des parents sont impressionnés par le fait que certaines écoles ont des caméras dans leurgarderie et ils peuvent voir leurs enfants tout au long de la journée. C'est une approche superficielle.
105. F : Oui oui.
106. H : On leur demande la raison pour laquelle ils envoient leurs enfants à des écoles pareilles. Ils répondent qu'ils peuventobserver leurs enfants dès la maison. Mais cela est faux dans le cadre pédagogique.
107. F : Surement.
108. F1 : Qu'ils prennent soin de leurs enfants à la maison et non pas lorsqu'ils sont à l'école.
109. F : C'est de l'ignorance.
110. H : Il y a eu une proposition à [cette école] de mettre des caméras et moi j'étais l'un des premiers à s'opposer à cette idée,car dans le cadre pédagogique l'enfant développe un complexe d'infériorité étant sous l'observation de ses parents
111. F : Et l'instituteur ?
112. H : C'est de l'artificialité.
113. F : Il y a une violation. Le mensonge et la réalité, la science.
114. H : C'est vrai.

ANNEXE 3

UNESCO MAJOR EVALUATIVE FACTORS OF LANGUAGE VITALITY

FACTOR 1: INTERGENERATIONAL LANGUAGE TRANSMISSION

Degree of Endangerment	Grade	Speaker Population
safe	5	The language is used by all ages, from children up.
unsafe	4	The language is used by some children in all domains; it is used by all children in limited domains.
definitively endangered	3	The language is used mostly by the parental generation and up.
severely endangered	2	The language is used mostly by the grandparental generation and up.
critically endangered	1	The language is used mostly by very few speakers, of great-grandparental generation.
extinct	0	There exists no speaker.

FACTOR 2: ABSOLUTE NUMBER OF SPEAKERS

"It is impossible to provide a valid interpretation of absolute numbers, but a small speech community is always at risk. A small population is much more vulnerable to decimation (e.g. by disease, warfare, or natural disaster) than a larger one. A small language group may also merge with a neighbouring group, losing its own language and culture." (Brenzinger, et. al., 2003: 8)

FACTOR 3: PROPORTION OF POPULATION WHO ARE SPEAKERS

Degree of Endangerment	Grade	Proportion of Speakers Within the Total Reference Population
safe	5	All speak the language.
unsafe	4	Nearly all speak the language.
definitively endangered	3	A majority speak the language.
severely endangered	2	A minority speak the language.
critically endangered	1	Very few speak the language.
extinct	0	None speak the language.

FACTOR 4: TRENDS IN EXISTING DOMAINS

Degree of Endangerment	Grade	Domains and Functions
universal use	5	The language is used in all domains and for all functions
multilingual parity	4	Two or more languages may be used in most social domains and for most functions.
dwindling domains	3	The language is in home domains and for many functions, but the dominant language begins to penetrate even home domains.
limited or formal domains	2	The language is used in limited social domains and for several functions
highly limited domains	1	The language is used only in a very restricted domains and for a very few functions
extinct	0	The language is not used in any domain and for any function.

FACTOR 5: RESPONSE TO NEW DOMAINS

Degree of Endangerment	Grade	New Domains and Media Accepted by the Endangered Language
dynamic	5	The language is used in all new domains.
robust/active	4	The language is used in most new domains.
receptive	3	The language is used in many domains.
coping	2	The language is used in some new domains.
minimal	1	The language is used only in a few new domains.
inactive	0	The language is not used in any new domains.

FACTOR 6: MATERIALS FOR EDUCATION AND LITERACY

Grade	Accessibility of Written Materials
5	There is an established orthography, literacy tradition with grammars, dictionaries, texts, literature, and everyday media. Writing in the language is used in administration and education.
4	Written materials exist, and at school, children are developing literacy in the language. Writing in the language is not used in administration.
3	Written materials exist and children may be exposed to the written form at school. Literacy is not promoted through print media.
2	Written materials exist, but they may only be useful for some members of the community; and for others, they may have a symbolic significance. Literacy education in the language is not a part of the school curriculum.
1	A practical orthography is known to the community and some material is being written.
0	No orthography available to the community.

FACTOR 7: GOVERNMENTAL ATTITUDES

Degree of Support	Grade	Official Attitudes toward Language
equal support	5	All languages are protected.
differentiated support	4	Minority languages are protected primarily as the language of the private domains. The use of the language is prestigious.
passive assimilation	3	No explicit policy exists for minority languages; the dominant language prevails in the public domain.
active assimilation	2	Government encourages assimilation to the dominant language. There is no protection for minority languages.
forced assimilation	1	The dominant language is the sole official language, while non-dominant languages are neither recognized nor protected.
prohibition	0	Minority languages are prohibited.

FACTOR 8: COMMUNITY ATTITUDES

Grade	Community Members' Attitudes toward Language
5	*All* members value their language and wish to see it promoted.
4	*Most* members support language maintenance.
3	*Many* members support language maintenance; others a indifferent or may even support language loss.
2	*Some* members support language maintenance; others a indifferent or may even support language loss.
1	Only *a few* members support language maintenance; others a indifferent or may even support language loss.
0	*No one* cares if the language is lost; all prefer to use a domina language.

ANNEXE 4

INFORMATIONS RECEUILLIES SUR LES ECOLES ARMENIENNES AU LIBAN

Le nombre d'écoles arméniennes au Liban change souvent, et changera de façon significative en 2015-2016, quand la majorité d'écoles apostoliques seront fermées et consolidées dans une seule école qui se trouvera à Bourj Hammoud. Nous avons essayé de trouver des données sur les écoles actuelles et leurs inscriptions, en faisant appel aux écoles directement. Quelques unes n'ont pas répondu, mais un sondage semblable à été fait un an avant par H. Attarian et la Fondation Gulbenkian. Nous avons combler nos données avec les données de ce rapport pour pouvoir estimer approximativement les écoles actuellement fonctionnelles et leurs nombres d'inscriptions.

Nom de l'école	Situation	Année de fondation	Association	Niveau(x) d'enseignement	Élèves non-arméniens	Anglophone/ francophone?
Central Evangelical High School	Ashrafieh-Rmeil	1922	Évangélique-Protestant	Maternelle - lycée	9	anglophone
Lycée Melankton et Haig Arslanian	Mezher, Antelias	1930	Association culturelle arménienne Hamazkaïne	Maternelle - lycée	0	francophone
École Vahan Tekian	Bourj Hammoud	1951	Apostolique	Maternelle -collège	2	anglophone
École Guertmenian	Rmeil	1931	Évangélique		14	anglophone
École Shamlian	Bourj Hammoud	1934	Évangélique	Maternelle - lycée	0	anglophone
École Torosian	Amanos/Dora	1951	Évangélique	Maternelle -collège	0	anglophone
École arménienne d'Anjar	Anjar	1940	Évangélique	Maternelle - lycée	19	anglophone
Armenian Evangelical College	Kantari	1923	Évangélique	Maternelle - lycée	7	anglophone
Lycée Mesrobian		1939		Maternelle - lycée	49	francophone
St. Hripsimiantz	Fanar		Catholique			
St. Agnes	Bourj Hammoud		Catholique			
Mkhitarian			Catholique			
Armenian Catholic Harboyan- Sourp khatch						
Yeghishe Manougian	Dbeyye	1963	Apostolique	Maternelle - lycée		anglophone
Levon and Sofia hagopian	Bourj Hammoud	1964	Apostolique	Maternelle - lycée		anglophone
Aksor Kassardjian	Bourj Hammoud	1931	Apostolique	primaire	0	anglophone
Karasoun Mangats	Bourj Hammoud	1930	Apostolique	primaire	0	anglophone

Apkarian	Bourj Hammoud	1931	Apostolique	primaire	0	francophone
Souren Khanamirian	Fanar	1902	Apostolique	Maternelle -collège	0	anglophone
Noubarian-Khrimian	Tripoli	1922	Apostolique	Maternelle -collège	50	francophone
Roupinian	Rmeil	1935	Apostolique	primaire	40	anglophone
Boghos K. Garmirian			UGAB			
Tarouhy-Hovaguimian	Sin el Fil		UGAB			
Nazarian	Sin el Fil		UGAB			
Hratch Calousd Gulbengian	Anjar	1965	Apostolique	k-12		anglophone
Our lady of Rosary school/ Armenian Catholic Sisters School	ANJAR					

1875 = nombre d'élèves dans toutes les écoles apostolique, rapporté ainsi
4759 = nombre total d'élèves rapporté des écoles répondantes
2040 = nombre total d'inscriptions dans les écoles non-répondantes, selon Attarian (2014)
6799 = estimation finale

ANNEXE 5

APERÇU DE L'OFFRE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION CULTURELLE ARMENIENNE HAMAZKAÏNE

Ceci est un extrait de l'article suivant, qui décrit le rôle de cette organisation dans la vitalité ethnolinguistique arménienne.

al-Bataineh, A. (2014). 'It's not important where you are, it's important what you are': International Armenian cultural education as a strategy for language maintenance. *Journal of Language and Cultural Education, (2)*2, 182-203.

Cet extrait est offert ici pour donner une idée des activités culturelles et linguistiques qui ont lieu à travers la diaspora arménienne mondiale.

Lebanon	
Curricular Activities	Djemaran (Lyceum) • Highly respected school (Hamazkayin.com, 2010b) • Armenian immersion through elementary years • French and Armenian immersion in secondary years • Arabic taught as language, then MOI for Lebanese-curriculum-specific classes • English taught as a language • Armenian is an elective examinable subject for those students who choose to graduate via the French baccalaureate, or both French and Lebanese • Oldest students have weekly electives, currently including: Geopolitics, Audiovisual arts (film making), Armenian Cause (*hay tad*), Wushu Kung Fu, Armenian Handcrafts, and Armenian archeology
Extracurricular Activities	Committees for each program: • Multiple community-based youth choirs (around 150 participants), adult choir • Theatre and theatre group, youth theatre group • Dance troupe (about 40 members), dance school • Visual arts school (around 60 students) • Music school (around 200 students) • Sports center with many community teams Homentmen • Scouts • Internationally competitive sports teams (basketball, soccer, track and field, cycling, ping-pong, martial arts, etc.)
Social Programs/Activities	• Armenian Relief Society • Charitable activities for local and international needs • Frequent fundraising events for various committee/program
United Kingdom	
Curricular Activities	none
Extracurricular Activities	Homentmen • Scouting (the best language immersion opportunity for non-speakers) • Community sports teams
Social Programs/Activities	• Charitable work to support development in rural Armenia • Scholarships for youth to join the annual forum in Armenia • Fundraisers to support the activities of the chapter • Lectures on Armenian topics (often, but not always, in Armenian with some translation offered for young people who do not understand sufficiently) • A youth committee that works alongside the chapter committee to develop activities

France	
Curricular Activities	Marseille Djemaran • Full-time, all grade levels (about 341 students) • 50/50 French- and Armenian-immersion in kindergarten • Armenian singing and dancing extracurriculars are offered • Armenian holidays and traditional celebrations, always in Armenian • Armenian is an elective subject on the French Baccalaureate exams Ecole Tarkmanchatz (near Paris) • Full-time, elementary only • 50/50 French- and Armenian-immersion in pre-school and kindergarten Each grade has a teacher for core subjects and another for Armenian Studies, taught in Armenian
Extracurricular Activities	Homentmen • Scouting, basketball and soccer clubs near Paris, though not in the same suburb as the school
Social Programs/Activities	• Charitable activities • Cultural events discussing Armenian arts and heritage • Committees for the development of projects
Australia	
Curricular Activities	Galstaun College (Sydney) • Full-time primary and secondary school (about 240 students) "To develop in our students a striving for excellence; to relay to them the essence of a 3,000 year culture; to prepare them to be responsible, productive and contributing citizens and leaders of the future." • Termly multi-page newsletter in Armenian with colored photos of school events • Rich and up-to-date website, laboratories for science and computers, smartboards at every academic level and a modern library • Government curriculum with about one period per day in Armenian • Preparation for elective graduation exams requires knowledge of both Eastern and Western Four regional complementary schools • Offer four or five hours of intensive Armenian language and culture instruction, one day per week
Extracurricular Activities	• Two dance troupes • Multiple regional adult and youth choirs • A theatre group
Social Programs/Activities	• Secondary class trip to Armenia for language and cultural immersion • Student Representative Council engages in raising money to support an orphanage in Armenia, among other projects

ANNEXE 6

RUBRIQUE DE MEILLEURES PRATIQUES POUR DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE EN DANGER

Ceci est un modèle pour un outil qui peut être employé à partir des meilleurs pratiques discutées ici. La grille permet de donner un niveau d'application observé pour chaque type de pratique. Ci-dessous nous avons complété la même grille (pour faciliter la comparaison) pour les observations faites à Marseille (M) et à Beyrouth (B) dans les écoles qui ont fait sujets des cours enregistrés et transcrits (voir la section 4.5).

Aspect du programme	Principes et meilleurs pratiques à base des recherches	Application…					Mesures à prendre…
		Absente	Émergente/ Faible	Partielle	Significative	Excellente	
STRUCTURE DE L'OFFRE	Maximisation de temps immersif dans la langue cible (heures par semaine et années offertes)		M		B		
	Approche de bilinguisme additif, promotion du plurilinguisme			B	M		
	Langue cible comme moyen d'instruction			B M			
	Culture de liens entre les familles et l'école	B	B M				
	Offres pour apprenants du groupe majoritaire ainsi que minoritaire			M			
	Curriculum critique qui confronte les inégalités de pouvoir		B M				
OPTIMISATION POUR LA VITALITÉ DE LA LANGUE	Prise en compte du statut relatif de la vitalité linguistique		M	B			
	Enseignement des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit	B	M				
	Formation des enseignants en techniques d'immersion et d'enseignement linguistique stratégique	B	M				
MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE ET ÉCRITE	Emphase mise sur la langue orale		B M	M			
	Enseignement des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit	B M B M					
	Valorisation du vernaculaire, des usages quotidiens	B M					
	Enseignement à partir de la culture et de la réalité actuelle de la communauté locutrice	B M B M					
	Transmission de stratégies pour éviter le recours à la langue dominante pendant l'acquisition	B M	M				
	Enseignement à partir des expériences concrètes ; des projets et des problèmes authentiques		B				
	Emploi de la *Total Physical Response* aux niveaux de base		B	M			
	Enseignement de la littératie à partir des fonctions communicatives, situation des textes dans les contextes connus	B M					
	Curriculum de textes critiques						
	Appui stratégique sur les autres langues connues par les apprenants						
	Soulèvement de stratégies interactives pour l'évaluation formative						

GÉRANCE DU PURISME ET DES VARIATIONS LINGUISTIQUE	Reconnaissance du caractère inévitable, socialement définie, et enrichissante des variations linguistiques	B M					
	Prise de position explicite par rapport à la correction des erreurs et les variations et changements de la langue, engagement des enseignants et apprenants avec cette position	B B M	M				
	Sensibilisation des enseignants aux enjeux identitaires qui peuvent être liés aux variations	B M					
	Formation des enseignants en didactique du plurilinguisme	B M					
	Construction de cadres de compétences qui mettent en valeur les connaissances plurilingues et hybrides						
APPROCHE À LA CORRECTION DES ERREURS	Privilège de la fonction plutôt que la forme, encouragement de la production par l'apprenant	B	M				
	Concentration stratégique de la correction sur les fautes les plus perturbantes pour la communication	B	M				
	Création d'une ambiance de confort et de participation libre	B	M				
	Emploi des stratégies efficaces pour la correction, surtout l'élicitation des connaissances linguistiques de l'apprenant	B	M				
ÉVALUATION, DES APPRENANTS ET DU PROGRAMME	Variété de formes d'évaluation, choisie selon la fonction désirée		B M				
	Emploi de formes d'évaluation qui décentrent les structures de pouvoir exclusives et décourageantes et mettent le bon progrès de l'apprenant au centre	B M					
	Évaluation des programmes de façon systématique, responsive à la culture et aux attentes de la communauté	B	M				
	Emphase mise sur les évaluations des sortes formatives, plutôt que sommatives	B M					
SÉLECTION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS	Enseignants investis dans la mission et les approches du programme				B M		
	Passion pour la pédagogie et la transmission de la langue privilégiée par rapport au statut d'expert linguistique	B M	B	M			
	Formation des enseignants en multiples formes de compétences linguistiques						
RELATION DE LA LANGUE CIBLE AU PROGRAMME GÉNÉRAL	Intégration de l'enseignement de la langue à travers le programme entier	B M					
	Emploi de la langue comme moyen d'instruction pour un maximum de sujets académiques	B	B M				
	Examens et évaluations qui visent la compréhension globale autant que possible		M				

STYLE D'ENSEIGNEMENT	Base de l'instruction sur des activités concrètes et réelles, que ce soit des tâches, des projets ou des problèmes plus larges	B	M				
	Emploi de la langue cible dans toutes les activités quotidiennes de l'école/du programme	M		B			
	Direction du curriculum et des activités par les apprenants, en tant qu'individus et/ou en tant que groupe	B	M				
	Implication des apprenants dans la gérance institutionnelle	B M					
SOUTIEN AUX PARENTS	Construction explicite de liens entre le programme et le foyer	B M					
	Intégration des parents dans les activités et les objectifs linguistiques de l'école	B	B M				
	Appuis explicites pour la langue chez les parents : cours, matériaux, facilitation de l'emploi de la langue en famille	B M	M				
	Préparation des apprenants pour la transmission de la langue dans le domaine intime						
AMÉNAGEMENT DE NOUVEAUX DOMAINES LINGUISTIQUES	Expansion des domaines d'emploi de la langue de façon consciente	B					
	Implication des apprenants dans les activités qui servent à élargir les domaines d'emploi	M B	M				
AMÉNAGEMENT DES ATTITUDES LINGUISTIQUES	Valorisation explicite et implicite du plurilinguisme partout dans le programme	B					
	Communication des bénéfices du plurilinguisme aux apprenants, aux parents, et à la communauté	M B					
	Démystification et déstigmatisation des pratiques et progressions qui caractérisent le développement plurilingue	M B M					

ANNEXE 7
TRANSCRIPTION CODEE DE DEUX COURS ENREGISTRES PAR VIDEO, LE PREMIER A BEYROUTH ET LE DEUXIEME A MARSEILLE

SÉANCE DE COURS D'ARMÉNIEN N°1

S - I - D - R -D - L - L - R 1W - Q - R1W - Q - L – I - RF 2W - I - RF 2W - U - P - I RF 4W - D - R RC 5W - C - Q -D - R FC 2W - D – D - R RF 3SS - Q - R RC 4W - D - Q - R RF 6W - Q - R RF 1W -CM - R RF 2W - CC - S - Q - R RF 2SS - Q - R RF 6W - CO - L - L - Q - R RF 4W U - L - R RC 5W - U - Q - U - R RF 6W - A - D - D - R RF 2W - Q -A - U -CRR - Q - R RF 2W -R RF 4W - Q - CRR - Q - Q - R RF 5W - A

00:00:00.250 - 00:10:00.250

CO - Q - R RF 3W - U - Q - R RF 1W - U - Q - CO - R RF 5W - R RF 2W – CO - Q - U - A - P - R RF 4W - U - R RF 3W - U - Q - R RF 1W - R RF 2W - U - R RF 3W - P - L - Q - R RF 1W -L - A - Q R RF 10W - U - Q - R RF 8W R - RF 15W - U - I RF 10W - U -R RF 9W -Q - R RF 15W - R RF 10W - Q – R – RF 10W - R RF 7W - CE - Q -CE - U - I RF 19W - U - L -Q - R RF 3W – I - 7W - U - L - I 12 W - L - L - L - L - Q - R RF 3W - Q - Q - R RF 2W - CE - Q - R RF 3W -R RF 1W - Q -P - U - R RF 2W - I RF 3W - R RF 2W - CO - Q R RF 2W - CO - I RF 8W - CR - P - L - U - L - L - R RF 1W - CE - CO – CR - Q - R RF 2W - L - L -

00:10:00.400 - 00:20:00.300

A - S - S - Q - L - L - L - L - A - D - P - D - L - L - I RC 6W - L - L - U - L - Q – L - L - R RF 3W - R RC 8W - R RF 37W - R RF 7W - I RF 10W - P - U - L – R RF 7W - L - Q - Q - R -RF 2W - L - L - Q - L - I RF 5W - CE - L - L- R RF15W - CE - L - R RF 6W – R- RF 12W - I RF 7W - L - L - Q – L - R RF 1W - CR – L - L - CE - P - I RF 9W - L- L - L - L - Q - U - L - U -L - I RF 9W - U - CE - L Q - Q - CE - U - Q - R RF 6W- I RI 25W - A - S - S -L - S - L - S - L - L - L A - D -L - L - Q - L -L -L -L -L - S -L -L -L - L - L - L R RF 5W - R RF 12W - R RF 18W - R RF7W – Q - L - Q - I RF 5W - P - P -U - R RF 4W - L - R RF 3W - Q - L - CE- CO -

00:20:00.300 - 00:30:00.300

A - A -A - A - A - L - I RF 1W - L - L - L - Q - L - L - L- L - R RF 3W - Q -L L- U - L - R RF 1W - CE - Q - U - I RF 3W - R RF 3W - L - L - Q - R RF 10W - L - Q - R RF 3W - CE - CM - CR - R RF 3W - Q - R RF 2W - Q - Q - U - L L - D - D - R RF 6W - R RF 1W - P - D - P - C - D - D - D - P - Q - P - D – P -D - D - D - D - D - D - S -D D - D - D - D - D - Q - I RF 15W - D -D - L - L L - L - L -Q - U - P - U - Q L - L - L- L -L -L - D - L - L- L - L -D - L - L - D - D-L -L - L - L -

00:30:00.400 - 00:40:00.400

L - L - L - L - L - L - L - Q - R RF 1W - Q - R RF 3W - U - R RF 12W - L -L L- L - L - L - L - L - D - D - D - D - D -L -L - L - L - L - L - I RF 3W - L - L - L CO - R RF (READING) - L - L - L - L -L - L - L - R RF 4W - (READINGALOUD) - L- Q - P - Q - L - R RF 2W - U - L - R RF 5W - U - L - D

00:40:00.500 - 00:50:00.500

SÉANCE DE COURS D'ARMÉNIEN N°4

S D -R 3W - SS 3SS- SS 2SS FR1SS-R6SS - CR - R 10W - D - S- S -S -S -S R 6W - CC - R 4SS - Q - R 1SS - Q -S -S -Q -S -S -S Q - R 1W- Q - R 1W S - S -Q - D - D - R 3W - D - Q - R 3W - D - S - S -S - R 2SS - S - R 4W - S 2SS - R 1SS - S - R 1SS - R 3SS - S - R 1SS - S - R 1SS - CC - R 5W - S - Q S - S- R 6W - Q - Q - R 1W - Q - R 1W - Q - R 1W - S - S - SS 1SS - S – R 2W

- D - Q - D - S -D - L - R 2W - R 2SS - S - CR - Q - R 1W - Q - R 3SS – Q - S - R 1SS - R 1SS - Q - R 1SS - D - R 1W - D - R 1W - R 1SS - S - CR – R 1SS - S - CR - D - D - D - S - R 3SS - P - S - D - SS 4W - Q - R 1W - D - S R 4SS - S - S – R 2SS - S - CR - R 2SS - R 3SS - P - S
00:00:00.240 - 00:10:00.400
S - P - S - S - SS FR - SS FR - S - D - C - L - L - L- L - P - P - P - P - P - P P - D - D - D - D - D - D - D - D - Q - R1W -
00:10:00.400 - 00:20:00.100
D - D - R 2W - D - R 2W - SS FR - SS 4W - D - S - S - S - S - D - Q - S - Q - Q - D - R 1W - R FR - Q - D - D - S - S - S - SS FR - Q - CRR - R FR - Q – R FR - D - R FR - Q - D - D - CM - CM -C - CM - CE - Q - S - CO - D - S - S CC - CE - CE - S - CE - CE - CE - D - S - S - S - S- S- CO - Q -S - CC – R 1W - CE - S - CM - Q - CM - D - FR - S - S - S - D - D - S - S - S - S - S – S - S- S - S - S - S - S - S - S - S -S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S – Q - R 1W - S - S - S - S - S - S - S -S -S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S –S - S - S - S - S - S - S -S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S – S - S - S - S - S-S - Q - R 1W - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S - S – S - S - S - I 3W - D - D - D - S - S - S - S - S - S - S - S - I 4W - S – I 2SS - CR – I 1SS - I FR - SS FR - I 3SS - SS FR - D - D - D - D - D - D - S - D - S - D - I
2W - D - RAL FR - D - D - S - S - RAL FR - S - S - SS FR - S - S - Q - S – Q - S - D - D - D - D - S - RAL FR
00:20:00.100 - 00:30:12.700
00:30:12.700 - 00:35:05.000

ANNEXE 8 FORMULAIRES REMPLIS PAR LES PARTICIPANTS DE L'ETUDE

NIVEAUX =

A1: à l'aise avec ... des questions simples et des informations de base.

A2: à l'aise avec ... des conversations routines sur un nombre de sujets.

B1: à l'aise avec ... la discussion de n'importe quel sujet, d'une manière simple, même si'il est nouveaux pour moi.

B2: à l'aise avec ... l'expression, en détail, sur n'importe quel sujet.

C1: à l'aise avec ... la communication sur n'importe quel sujet, même dans des situations stressantes, avec la modulation de ma langue selon l'humeur (c. respectueux, doux, agressif, humoristique, etc)

C2: à l'aise avec ... l'étude et la discussion des sujets professionels, académiques et scientifiques..

Langue: ***exemple***	Parler ***A1***	Comprendre ***A2***	Ecrire ***A2***	Lire ***A1***
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____
Langue: _____	Parler _____	Comprendre _____	Ecrire _____	Lire _____

	J'utilise parfois...						
Situation/colocuteur	l'anglais	le français	l'arabe	l'arménien	autre: _____	SURTOUT j'utilise :	Commentaires
Exemple	**x**	**x**	**x**	**x**		**le français**	
ma mère							
mon père							
grandparents							
mes frères et soeurs							
mes cousins							
mes amis, en parlant							
mes amis, dans les textos							Quels alphabets utilisez-vous?
mes amis, sur ligne							Quels alphabets utilisez-vous?
en lisant pour moi-même							
en écrivant pour moi-même							Quels alphabets utilisez-vous?
en écoutant de la musique							
en regardant la télévision							
en regardant des films							
en écoutant la radio							
au travail							
dans les démarches officielles ou avec la police							
en achetant des choses							

Anke AL-BATAINEH

Cent ans après : politiques scolaires et vitalité des langues en danger, le cas de l'arménien occidental

L'arménien occidental est classé comme langue en danger depuis 2010, mais il est enseigné dans un réseau d'écoles arméniennes à travers une diaspora mondiale, crée par un génocide en 1915. Les inscriptions sont en déclin dans les écoles du Moyen-Orient depuis quatre décennies, alors qu'en France on observe un développement des écoles privées. Toutes les écoles sont confrontées à une culture éducative en évolution. Les données sont collectées à Beyrouth, Amman, Paris et Marseille, et des participants venant d'Alep. L'approche est interdisciplinaire, poststructuraliste et constructiviste, dans le but de comprendre le rôle des politiques scolaires dans l'attractivité des écoles et dans la transmission linguistique et dans la promotion de la vitalité de la langue dans chacun contexte. L'analyse de discours est employée pour analyser les représentations de la langue et des écoles aux niveaux personnel et structurel. Les théories de la vitalité ethnolinguistique et de la socialisation linguistique aident à éclairer les liens entre la politique, le choix des parents, et la vitalité de la langue. Le choix des parents est approché du point de vue de la psychologie de la consommation, et finalement c'est le notion de l'habitus (de Bourdieu) qui éclaire le mieux les dynamiques de ce choix et pourquoi il constitue souvent une rupture définitive avec l'institution. L'étude montre que les politiques au-delà de l'institutionnelle ont moins d'influence sur le maintien de la langue que l'inscription à l'école et les discours dominants. Des préconisations sont formulées pour des changements de la politique scolaire et de la pédagogie.

Langues en danger, langues minoritaires, vitalité linguistique, éducation plurilingue, choix d'école, socialisation linguistique, vitalité ethnolinguistique, analyse de discours, arménien, immersion linguistique

Western Armenian was declared "definitely endangered" in 2010, although the language is taught in private Armenian schools across a global diaspora created by a genocide in 1915. Enrollment in Armenian schools in the Middle East has been declining for four decades, while the Armenian schools of France are growing & evolving & all are facing a rapidly changing educational climate. Conducted in Beirut, Amman, Paris & Marseille, and involving participants from Aleppo, this study analyzes data from more than 100 diasporan Armenians and a dozen schools. An interdisciplinary, post-structuralist & constructivist approach is taken to understanding the roles of school policies in attracting parents to Armenian schools, in effectively transmitting the language to students, & promoting the vitality of the language in each of the four contexts. Discourse Analysis is applied to both structural & personal representations of the language & of the schools. Ethnolinguistic Vitality & Language Socialization theories are used to understand the connections between policy, parent school choice & the wider vitality of the language. Parent school choice is looked at in terms of consumer psychology, and ultimately Bourdieu's concept of habitus is the most apt for explaining why Armenian parents choose non-Armenian schools, & why this often becomes a definitive family break from the institution. Policy above the school level is found to have less impact on vitality than school enrollment & dominant discourses on language
maintenance. Recommendations are made for policies & pedagogy.

Endangered Languages, Minority Languages, Language Vitality, School Reform, Student-centered Pedagogy, Armenian, Discourse Analysis, Language Socialization, Ethnolinguistic Vitality, Language Immersion