



**HAL**  
open science

## Le défi des écoles bilingues franco-arméniennes

Anaid Donabedian-Demopoulos, Sossé Manakian, Seta Biberian

► **To cite this version:**

Anaid Donabedian-Demopoulos, Sossé Manakian, Seta Biberian. Le défi des écoles bilingues franco-arméniennes. Erfurt Jürgen, Hélot Christine. L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques, Lambert-Lucas, 2016, 978-2-35935-175-0. halshs-01425027

**HAL Id: halshs-01425027**

**<https://shs.hal.science/halshs-01425027>**

Submitted on 6 Jan 2017

**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.

Donabédian A., Manakian S., Biberian S., « Le défi des écoles bilingues franco-arméniennes », in Erfurt Jürgen, Hélot Christine (eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, 2016, pp. 502-520

ANAÏD DONABÉDIAN, SOSSÉ MANAKIAN, SETA BIBERIAN<sup>1</sup>

## **Le défi des écoles bilingues franco-arméniennes**

### **Résumé**

L'enseignement de l'arménien dans les écoles bilingues en France est en constante augmentation depuis les années 1980, avec environ 1300 élèves. Ces écoles, dont la raison d'être est de transmettre la langue et la culture arménienne, en grande partie contractualisées, doivent répondre à un ensemble complexe d'impératifs : transmettre le bilinguisme et l'appartenance culturelle, former des adultes à une citoyenneté sereine dans une ouverture à la diversité, assurer la réussite scolaire, face à un public d'une grande diversité. Elles sont souvent isolées dans ce défi, en l'absence de travaux de recherche, d'outils pédagogiques adaptés, et de cadre institutionnel leur permettant de partager ou capitaliser leurs expériences. Nous présenterons la démarche du Lycée Hamaskaïne (Marseille), ses dispositifs pédagogiques innovants, tant dans la classe que dans la vie scolaire, pour répondre à l'hétérogénéité des élèves, et imposer un point de vue moderne sur le bilinguisme.

### **1. L'école bilingue franco-arménienne et son contexte : une réalité complexe**

Les écoles bilingues franco-arméniennes ont été peu étudiées à ce jour. Les travaux existants sont pour la plupart sociolinguistiques, sans réelle mise en perspective didactique. En 2008, la DGLFLF avait consacré un numéro du *Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques à l'arménien occidental*<sup>2</sup>. Une recherche consacrée à l'arménien occidental en France, fondée pour la première fois sur une enquête en ligne (1300 réponses), ainsi que d'observations dans différents contextes, dont les écoles, a été réalisée en 2014, à la demande du Ministère de la Culture (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) (Donabedian, Al-Bataineh, 2014). Très peu d'études ont été conduites sur l'acquisition bilingue dans une approche cognitive ou psycholinguistique impliquant l'arménien. Une étude pionnière (thèse soutenue en 1996) sur l'acquisition de l'écriture dans une école bilingue franco-arménienne (Topouzkhaniah 2003, 2010) a montré un décalage dans l'acquisition des deux systèmes d'écriture, mais n'avait pas

---

<sup>1</sup> Anaïd Donabédian, Inalco/IRD/SeDyL (UMR8202) ; Seta Biberian et Sossé Manakian, Ecole Hamaskaïne, Marseille.

<sup>2</sup> Avec notamment des contributions d'Anaïd Donabédian et de Sossé Manakian.

pour mission de faire des préconisations didactiques. Ainsi, les équipes pédagogiques sont largement livrées à elles-mêmes, devant le double défi d'assurer le quotidien et, lorsqu'elles ne reproduisent pas des modèles peu adaptés, de produire de l'innovation pédagogique, de manière empirique et souvent isolée d'une école à une autre. Quelques séminaires pédagogiques inter-écoles ont tenté de créer des échanges et stimuler collectivement cette innovation, mais elles sont restées des initiatives ponctuelles.

Pour comprendre de quelle manière les problèmes se posent et sont résolus dans les écoles arméniennes, et ainsi bénéficier, dans ce volume, de la possibilité de faire circuler analyses et expériences entre langues différentes, nous examinerons tout d'abord le contexte de ces écoles, qui relèvent à la fois de la problématique de la pédagogie bilingue et du maintien de langue en danger.<sup>3</sup>

### 1.1. Quelles écoles pour quels objectifs ?

Les premiers établissements sont issus d'écoles communautaires créées dans l'Empire Ottoman et installées en France dans les années 1920, après l'implantation des survivants du génocide des Arméniens de l'Empire Ottoman. Il s'agit du Collège arménien Samuel Moorat, fondé par les Pères Mekhitaristes au XIX<sup>ème</sup> siècle et installé à Sèvres depuis 1928 avec 60 élèves à ses débuts (école bi-hebdomadaire depuis 1990), et l'Ecole Tebrotzassere, créée en 1879, et arrivée au Raincy (93) en 1927<sup>4</sup> (maternelle-collège sous contrat d'association, lycée en construction). Elle compte aujourd'hui 270 élèves.

Depuis les années 1980, ces écoles connaissent un véritable renouveau, puisque six nouvelles écoles ont vu le jour, portant à un total de près de 1300 le nombre d'élèves scolarisés dans sept écoles en France aujourd'hui :

en 1978, l'Ecole bilingue franco-arménienne Saint Mesrop (Alfortville, Île de France), sous contrat d'association, offre aujourd'hui les cycles maternelle et élémentaire; un collège sera ouvert à la rentrée 2017-2018 (environ 200 élèves) ;

en 1980, l'Ecole Hamaskaine (Marseille), sous contrat d'association, avec depuis 1994 tous les cycles de la maternelle au lycée (environ 350 élèves) ;

en 1988, l'Ecole arménienne Markarian-Papazian (Lyon), sous contrat d'association (liée à l'enseignement catholique), offre un cycle maternelle et

---

<sup>3</sup> C'est l'objet de la thèse de doctorat de (Anke al-Bataineh, 2015) (Inalco/SeDyL, dir. A. Donabédian), qui a aussi réalisé, à titre comparatif, un travail de terrain auprès de plusieurs écoles de France, dont les résultats figurent dans le rapport destiné à la DGLFLF et dont certains sont utilisés dans cet article.

<sup>4</sup> Comme internat jusqu'en 1970. L'école a fait office d'orphelinat à Salonique et à Marseille avant de venir en Ile-de-France.

élémentaire (environ 200 élèves) ;

en 1988, l'Ecole Barsamian (Nice), sous contrat simple (maternelle et élémentaire, environ 80 élèves) ;

en 1996, l'Ecole Hamaskaïne-Tarkmantchatz (Issy-les-Moulineaux, Île de France), sous contrat d'association avec l'Etat depuis janvier 2005 (maternelle et élémentaire, environ 90 élèves, capacité 250 élèves, collège en projet).

En 2007, l'Ecole bilingue Hrant Dink (Arnouville-les-Gonesse, Île de France), en cours de démarches en vue d'un contrat (école maternelle et élémentaire, environ 90 élèves).

Les écoles sont gérées par un Conseil d'Administration, parfois issu ou lié aux assemblées laïques gestionnaires des paroisses de l'Eglise apostolique arménienne, parfois lié à une association caritative (Union Générale Arménienne de Bienfaisance pour l'Ecole Tebrozassere) ou culturelle et éducative (Hamaskaïne pour les écoles de Marseille et Issy-les-Moulineaux), selon l'instance qui est à l'origine ou a permis la réalisation du projet. Toutes ces écoles ont choisi la contractualisation avec l'Etat, choix destiné notamment à assurer leur viabilité matérielle, avec la prise en charge d'une grande partie de la masse salariale, et à garantir aux familles, dont les motivations sont diverses, une passerelle avec le système public et ses débouchés. Le Directeur est nommé par le Conseil d'administration ou les tutelles des écoles, les enseignants d'arménien par le directeur ou le Conseil d'administration, et les enseignants principaux assurant le programme de l'Education Nationale sont recrutés parmi les maîtres du privé (excepté l'école de Lyon, liée à l'Enseignement Catholique, d'où sont issus les instituteurs et le Directeur).

La notion d'école bilingue traduit ce double ancrage des écoles dans le programme de l'Education Nationale, et dans les préoccupations de transmission linguistique et culturelle arméniennes qui ont présidé à leur création, ce qui ne signifie pas qu'elles assurent une parité pédagogique et linguistique entre les deux langues. De fait, ce terme, qu'ont choisi quasiment toutes les écoles, est aussi le seul qui soit acceptable en France : dans l'Empire Ottoman jusqu'en 1915, et aujourd'hui au Proche-Orient, où la société est socialement et politiquement structurée en communautés, on parle d'écoles « arméniennes » (Ter Minassian 1997), qui drainent la majorité écrasante des élèves de la communauté. En France, où on parle seulement de Français d'origine arménienne (ou d'immigrants pour les primo-arrivants qui n'ont pas la citoyenneté), la dénomination d'Ecole bilingue franco-arménienne s'est imposée. Pourtant, et c'est à la fois le paradoxe et la force de ces écoles, le modèle communautaire est tout aussi présent à l'esprit des acteurs que le modèle de citoyenneté à la française.

La façon dont les écoles communiquent (sites internet, interviews) sur leur projet pédagogique reflète cette situation. L'école Saint Mesrop (Alfortville) affiche trois missions : *1. Assurer une formation et un encadrement de qualité pour permettre aux élèves une poursuite d'étude sereine et réussie au collège; 2. Assurer l'apprentissage de l'arménien à l'écrit comme à l'oral et développer des activités périscolaires de valorisation des acquis linguistiques; 3. Intégrer une diversité de profils culturels et linguistiques dans une pratique harmonieuse du bilinguisme.*<sup>5</sup> L'Ecole Markarian-Papazian (Lyon), dont le statut implique un ancrage religieux, est la seule à afficher cette dimension : *1. Enseigner les programmes de l'éducation nationale; 2. Développer la culture et la langue arménienne; 3. Transmettre la foi chrétienne de l'Eglise Apostolique Arménienne.*<sup>6</sup> L'école Hamaskaïne-Tarkmanchatz (Issy-les-Moulineaux) met l'accent sur l'*intégration dans la République* mais aussi une *transmission des valeurs qui nous unissent dans notre vie en diaspora*. Elle vise un *Enseignement de qualité permettant d'intégrer très aisément les cycles supérieurs dans les écoles avoisinantes* et met en avant l'*excellence*. Elle veut appliquer le *Projet éducatif du ministère de l'éducation nationale*, et *transmettre la langue, la culture et l'histoire arménienne*, considérant que *la double culture, le bilinguisme, le respect des valeurs et des traditions séculaires, permettent à nos enfants de se trouver une place dans la société contemporaine (...) s'accomplir en tant qu'être humain (...) dans la sérénité et le respect d'autrui.*<sup>7</sup>

Ces objectifs expriment le positionnement des administrateurs, en réponse à la demande des familles, de l'Etat et à la raison d'être de ces écoles dans une représentation collective dépassant le contexte français.

## 1.2. Arméniens et arménophones en France

Ce que nous appellerons ici la communauté arménienne de France a été fondé par la grande vague d'immigration, dans les années 1920, de survivants du génocide des Arméniens. Cette communauté très solidaire s'est implantée dans certains bassins d'emploi où elle est encore aujourd'hui fortement ancrée (Région parisienne, Marseille et Côté d'Azur, Rhône-Alpes), représentant même un pourcentage significatif de la population dans certaines localités ou quartiers (Marseille-Beaumont, Lyon-Décines, Alfortville, Issy-les Moulineaux, Gonesse, etc.). Dès les débuts, malgré ses faibles moyens, la communauté déploie non seulement un réseau de solidarités familiales et villageoises, mais aussi des structures inspirées de la

<sup>5</sup> <http://www.ecole-saint-mesrop.com/presentation/une-ecole-primaire-bilingue/>

<sup>6</sup> <http://www.ecolemarkarianpapazian.com/>

<sup>7</sup> <http://www.ecole-tarkmantchatz.fr/le-projet-educatif/>, sites consultés le 19/03/2015.

vie communautaire très organisée dans l'Empire Ottoman. Des 'écoles arméniennes' hebdomadaires réunissent les enfants et leur enseignent la langue, la culture et les traditions, cependant qu'en famille, la langue est le plus souvent réservée à la communication avec les générations précédentes. Cette première vague en est aujourd'hui à sa troisième génération née en France, parfaitement intégrée, et, après l'extinction de la première génération, elle a au mieux une compétence passive et très parcellaire de la langue, à l'exception d'une petite minorité de familles qui ont fait de la langue une priorité. 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 « écoles arméniennes », qu'elles soient quotidiennes ou hebdomadaires, répondent dans leur projet, leur politique et leur fonctionnement, à ce double impératif : pérenniser un sentiment identitaire collectif et transmettre la langue et la culture, ces derniers étant un des vecteurs de cette identité. La valorisation du plurilinguisme et de la diversité culturelle comme un facteur d'épanouissement cognitif, social et psychique, ainsi que comme le gage d'une citoyenneté tolérante et bénéfique pour la République est plus récente, c'est un discours porté par les dernières générations, en écho à un courant de pensée issu du constat d'échec du modèle d'intégration à la française depuis la fin du vingtième siècle.

Les vagues d'immigration suivantes, dont la plus importante intervient dans les années 1970, suite à la guerre civile au Liban et à la révolution en Iran<sup>8</sup>, fournissent un apport de locuteurs dont l'arménien est la langue vernaculaire (arménien occidental pour les Arméniens du Liban, arménien oriental pour les arméniens d'Iran) et qui ont une demande de structures communautaires fortes, connaissent mal la situation française, et ne sont pas sensibles au tabou républicain du communautarisme que les Arméniens de la première vague ont déjà intégré. Ils s'impliquent, revitalisent et infléchissent le réseau associatif existant dans tous les domaines (culturel, sportif, éducatif, politique), redynamisent l'arménophonie et font augmenter la demande de scolarisation dans des écoles privées, dont ils fournissent une part

---

<sup>8</sup> Un flux lent, mais régulier, se poursuit également depuis la Turquie, avec des pics pendant les persécutions en 1938 et 1956. Les premiers groupes sont encore largement arménophones, mais actuellement en Turquie la situation linguistique est plus comparable à la situation française (pour des raisons différentes) qu'à celle du Proche-Orient.

significative (mais pas nécessairement dominante) du public et des acteurs à tous niveaux (corps enseignant, personnel, familles, et, dans une moindre mesure, administrateurs).

A cela s'ajoute, depuis la chute de l'URSS, l'afflux de migrants d'Arménie (arménien oriental), qui n'ont pas le même rapport au fait communautaire, et sont plutôt intéressés par les écoles comme facilitateur d'intégration.

Si on ajoute à cette diversité culturelle, linguistique et sociale les choix matrimoniaux (entre représentants de différentes vagues de migration ou hors de la communauté), on voit que la communauté arménienne de France, qui comprend les fondateurs des écoles, les administrateurs, le public, les enseignants d'arménien, le personnel, est loin de constituer un groupe homogène, et donc, d'avoir des références culturelles ou sociétales identiques, ce qui implique une négociation permanente dans le fonctionnement des écoles, mais aussi, si on prend la peine de s'en emparer pédagogiquement, une de leurs richesses.

### 1.3. L'arménien occidental : langue de diaspora, langue en danger, langue de France

L'arménien occidental, qui est enseigné dans les écoles en France, est la langue des communautés de la diaspora de la Turquie et du Proche-Orient, (Syrie, Liban, Jordanie, Irak, Israël, Chypre, Egypte), de l'Europe centrale et occidentale (Grèce, Roumanie, Bulgarie, Hongrie), des Amériques (Etats-Unis, Canada, Argentine, Brésil, Uruguay), d'Australie. Les communautés issues de l'ex-URSS et de l'Iran (Inde) parlent l'arménien oriental<sup>9</sup>. Les deux variétés de la langue ont été standardisées au XIX<sup>e</sup> siècle de part et d'autre de ce qui a été la frontière entre Empires ottoman et perse (la Russie conquiert le Caucase en 1828), avec leurs traditions littéraires et scolaires et leurs normes grammaticales. Leur seule différence de statut réside dans le fait que l'arménien occidental, contrairement à la variété orientale, n'a jamais été la langue d'un Etat, et n'a donc pas bénéficié du processus de standardisation systématique lié à ce statut. Il est resté le vernaculaire des communautés du Proche-Orient, et la Syrie et le Liban ont été considérés comme ses conservatoires : malgré le déclin de la communauté arménienne du Liban depuis 1975, le pays compte encore 24 écoles quotidiennes. La communauté de Syrie, dont le destin est plus qu'incertain à ce jour, s'est distinguée par une vitalité linguistique encore plus frappante. Ces deux pays se distinguent également par une riche activité éditoriale en arménien occidental. Pourtant, depuis 2010, l'Unesco a classé l'arménien occidental comme langue en danger, ce qui, bien que les critères évoqués soient

<sup>9</sup> Les locuteurs d'arménien oriental, issus d'Iran et d'Arménie, sont dominants dans certaines communautés de la diaspora occidentale, comme en Californie, mais pas en France.

fortement discutables concernant le Proche-Orient, correspond à une réalité ressentie à des degrés divers dans toute la diaspora arménienne.

Parallèlement à la langue standard, l'arménien occidental (c'est aussi le cas pour l'arménien oriental), coexiste avec les dialectes de ses terroirs historiques, sur lesquels la plupart du temps les locuteurs ne vivent plus, mais auxquels certains s'identifient encore. On observe ainsi dans les écoles quelques cas d'élèves monolingues locuteurs de dialectes arméniens parmi les primo-arrivants.<sup>10</sup>

Le maintien d'une langue en danger dépend de différents facteurs (Donabedian 2000, 2013), parmi lesquels le statut de la langue et ses sphères d'emploi selon les domaines de la vie (pour une langue d'Etat tous les domaines sont représentés, dans les autres cas, différents cas de figure existent<sup>11</sup>) et la volonté de transmission familiale et communautaire (dont l'enquête effectuée en 2014 a montré la remarquable persistance). Ces deux groupes de facteurs sont interreliés puisque lorsque la langue n'est plus nécessaire pour communiquer et que sa transmission demande des efforts importants, le coût de la transmission linguistique est mis en balance avec le gain attendu (en termes économiques, de prestige social, au sein de la communauté ou hors de la communauté, ou encore d'épanouissement individuel, affectif ou cognitif). Ainsi, dans un contexte comme la France, avec l'absence de zone compacte d'arménophonie<sup>12</sup> et la quasi-inexistence de situations où l'arménien est le moyen de communication le plus efficace entre deux personnes<sup>13</sup>, les facteurs de motivation des familles sont essentiellement (1) l'aspect affectif et identitaire<sup>14</sup>, (2) le prestige au sein de

---

<sup>10</sup> Les cas signalés sont des familles issues de la région de Wakf au Sud de la Turquie, rare région où le dialecte a été conservé sur place ; en Syrie (Kessab), au Liban (Anjar), des dialectes vernaculaires issus de la même branche (Musa Dagh) se sont maintenus. Ce n'est que lorsque les enfants sont scolarisés qu'ils acquièrent leur première langue standard, le turc pour Wakf, l'arménien occidental standard pour la Syrie et le Liban. Au Liban et en Syrie, des locuteurs âgés de 70 ans et plus, parlent encore couramment des dialectes de villages ou de villes de Turquie bien qu'ils n'y aient jamais vécu.

<sup>11</sup> Par exemple au Liban, bien que l'arménien ne soit pas une langue officielle, du fait que le droit de la famille (dont l'héritage et le divorce) ressort des instances confessionnelles, la sphère d'emploi de l'arménien s'étend au domaine juridique.

<sup>12</sup> Dans les quartiers de forte implantation de primo-arrivants, comme à Alfortville, Clamart ou Gonesse, l'arménien peut apparaître de manière sensible dans l'espace public, mais cela reste très marginal en France.

<sup>13</sup> Ces situations deviennent plus rares à mesure que les anciennes générations disparaissent. Elles existent avec des primo-arrivants. Même au Liban, une certaine forme d'insécurité vis-à-vis de l'écrit fait que pour les échanges électroniques, l'anglais est souvent préféré à l'arménien.

<sup>14</sup> Le résultat de l'enquête citée en note 2 montre une très forte volonté de maintien de la langue chez les personnes ayant répondu au sondage.



la communauté pour les familles qui y sont fortement impliquées, (3) dans certains cas l'enjeu de communication avec d'autres communautés de la diaspora, et, plus rarement, (4) les opportunités professionnelles. Le plus souvent ce dernier point est plus un « bénéfice colatéral » de la transmission de la langue qu'une motivation initiale, tout comme la possibilité de valoriser ses connaissances dans des examens nationaux, cependant de tels bénéfices peuvent peser dans la motivation des familles et/ou de l'enfant, à tel ou tel moment d'un parcours d'apprentissage qui est long et laborieux.

Depuis 1999, l'arménien occidental figure dans l'inventaire des langues de France (Cerquiglini, 1999), en tant que langue non-territoriale, ce qui constitue une forme de reconnaissance officielle, même si, la Charte Européenne des Langues Régionales et Minoritaires n'ayant pas été ratifiée par la France, cela n'a pas donné lieu à un changement de statut. Dès les années 1980, l'épreuve de langue obligatoire au baccalauréat avait été ouverte à l'arménien occidental, qui était perçu comme une forme de reconnaissance : la possibilité de présenter l'arménien au baccalauréat dans une épreuve à coefficient, constituait un élément de motivation non négligeable pour les élèves, à un âge où la pression pour l'avenir tend à dominer les autres motivations<sup>15</sup>. Dans ce parcours de reconnaissance officielle et de valorisation de la langue, la création d'écoles primaires, et a fortiori secondaires, est un pas supplémentaire : l'arménien n'est plus cantonné au domaine de la famille, de l'intime, et a droit de cité dans un espace de vie sociale, et la contractualisation des établissements par l'Etat traduit également une reconnaissance républicaine précieuse pour tous les acteurs.

La langue enseignée dans les écoles de France est l'arménien occidental, bien que le public (et le corps enseignant) compte aussi des locuteurs d'arménien oriental. La question de l'enseignement de l'arménien oriental, langue de la République d'Arménie, ne semble pas d'actualité : même si les deux variétés sont clairement distinctes, notamment au plan phonétique et grammatical (il n'est pas possible d'enseigner les deux parallèlement à des élèves qui ne sont pas de bons locuteurs), on juge que le passage à l'arménien occidental n'est pas un obstacle réel pour les élèves locuteurs d'arménien oriental, ce que la pratique confirme<sup>16</sup> ; de même, les élèves

---

<sup>15</sup> La réforme des lycées initiée en 2011, qui, alors même que les écoles contractualisées se développent, a rétrogradé l'arménien parmi les langues rares, le privant ainsi de deux des composantes de l'évaluation en langues selon le CCERL : la compréhension orale et l'expression orale, a été un choc très mal perçu par les élèves et les équipes pédagogiques, et il est à espérer que cette décision sera revue.

<sup>16</sup> La situation est beaucoup plus complexe pour les enseignants originaires d'Arménie ou d'Iran, qui doivent acquérir un niveau de compétence suffisant en arménien occidental

ayant appris l'arménien occidental accèdent sans difficulté majeure à l'oriental, d'autant qu'ils y sont exposés par la télévision, les chansons, si ce n'est des camarades de classe.<sup>17</sup>

#### 1.4. Bi-plurilinguisme et identité : enjeux, représentations, acteurs

Dans ce contexte communautaire et linguistique, les écoles arméniennes, en France, s'inscrivent dans un ensemble de références et de valeurs complexe, qui reflète la composition de la communauté.

Il n'est pas toujours possible, en lisant le projet pédagogique des écoles, de déceler une hiérarchie entre la transmission de la langue et la transmission des valeurs et d'une culture. Les deux sont liés, la langue se nourrit de la culture et réciproquement, et le discours communautaire tend à affirmer l'aspect fondamental de la langue pour le maintien de l'identité arménienne, sans en faire une condition *sine qua non*. Cependant, la préoccupation commune à toutes les écoles de la diaspora arménienne, que ce soit dans les régions où l'arménien est vernaculaire ou non, est d'assurer, dans un contexte minoritaire, ce qu'en arménien on nomme *hayabahbanum*, et que l'on pourrait traduire littéralement par « le rester-arménien », ou « la préservation de l'arménité », notion finalement floue, puisqu'elle ne dit pas s'il s'agit de pérenniser des références passées, ou une identité différenciée par rapport à la culture dominante du pays. Sur ce plan, en France, les approches sont diverses, et souvent corrélées au degré d'intégration des acteurs (administrateurs, équipes pédagogiques, familles, interlocuteurs communautaires), cependant, les écoles insistent toutes sur la nécessité de former des citoyens vivant harmonieusement leur différence culturelle. La notion d'identité comme une construction individuelle en mouvement, faite de références multiples, n'est pas toujours politiquement audible au sein de la communauté, ou avec les interlocuteurs hors de France<sup>18</sup>, et sur ce plan, la prise de conscience dépend des sensibilités en présence au sein des équipes, mais plus les acteurs sont en contact quotidien avec les élèves, plus elle est inéluctable, compte tenu de la diversité des profils des élèves.

---

pour enseigner. De ce fait, ils sont assez rares. Le seul lieu où la cohabitation des deux variétés est un élément central du projet pédagogique est l'atelier hebdomadaire *Mgnig* (Paris), réservé aux arménophones, où chacun, élève ou enseignant, a une variété active et une variété passive.

<sup>17</sup> Dans le cas des épreuves du baccalauréat, préparées à l'Inalco, s'agissant notamment de valoriser les compétences déjà acquises d'élèves migrants scolarisés dans le système public et de compenser leurs éventuelles difficultés en français, l'épreuve est présentée dans les deux variétés.

<sup>18</sup> Le point de vue essentialiste prédomine dans la conception de l'identité, que ce soit au Proche-Orient (Liban, Syrie) d'où proviennent la majorité des outils pédagogiques, et où siège la tutelle de l'école Hamaskaïne, ou en Arménie, où sont organisées des sessions de formation internationales pour les enseignants d'arménien occidental de la Diaspora.

Dans ce contexte, de quel bilinguisme peut-il être question ? Compte tenu du milieu environnant et du contrat avec l'Etat, l'acquisition du français n'est pas problématique : même s'il existe, parmi les élèves, des primo-arrivants, la francophonie reste dominante au sein de l'école et l'école joue, de par sa nature même, un rôle facilitateur pour leur acquisition du français et leur intégration en France.

Le défi de l'école arménienne est donc d'assurer la partie arménienne du bilinguisme, alors que non seulement l'arménien est une langue minorée et peu valorisée socio-économiquement, mais que de plus, il n'est pas vernaculaire pour la plupart des élèves. Ainsi, l'objectif de l'école est surtout de réduire le plus possible l'écart de compétence global entre les deux langues, en fonction des acquis de l'élève et de son contexte familial ou social. Là encore, les acteurs en présence n'ont pas toujours la même représentation que les équipes pédagogiques confrontées à la réalité quotidienne. Pour ceux qui ont l'expérience de l'arménien comme vernaculaire, enseigner l'arménien occidental signifie transmettre les compétences écrites et la norme, voire la langue littéraire. C'est l'approche des auteurs de manuels issus du Proche-Orient, qui ne cherchent pas à développer les compétences orales. A l'autre extrême, le désir de la langue que manifestent les parents en inscrivant leur enfant dans une école arménienne, lorsque ni eux, ni aucun membre de la famille, ni personne dans leur entourage n'est en mesure de communiquer en arménien, est surtout le désir d'une « langue-étendard », marqueur identitaire, héritage d'un passé très chargé affectivement dans une diaspora post-génocidaire, mais sans nécessité immédiate. Ce désir-là peut se satisfaire de la maîtrise de quelques termes de salutation et de la capacité à déchiffrer l'alphabet.<sup>19</sup> Entre ces deux pôles, l'enseignement de l'arménien comme langue maternelle, qui reste une référence idéale pour beaucoup, et la réalisation minimale d'une sorte de devoir identitaire, dont se satisfont d'autres, les écoles, confrontées à une réalité complexe et protéiforme, doivent trouver une voie pour construire et faire partager leur projet pédagogique par la communauté éducative constituée des équipes pédagogiques, des usagers et des décideurs.

## **2. Penser l'école arménienne bilingue : modèles en place et défis pédagogiques**

Les écoles doivent donc penser leur projet pédagogique à la croisée d'impératifs parfois contradictoires :

---

<sup>19</sup> S Topouzkhianian a montré dans sa thèse (publiée en 2010) qu'une partie des élèves concernés par son enquête pouvaient lire l'arménien sans comprendre ce qu'ils lisaient, ce qui, paradoxalement, semblait acceptable par les parents et certains enseignants.

- la demande des familles (qualité de l'environnement, encadrement de proximité, qualité de l'enseignement et passerelles avec l'enseignement public, coût de la scolarité)
- les représentations ou idéologies sous-jacentes et leurs déclinaisons selon leurs interlocuteurs chez les partenaires en France ou au-delà,
- le contrat d'association avec l'Etat,
- les contraintes budgétaires.

C'est dans l'espace laissé par l'ensemble de ces contraintes que les équipes pédagogiques tentent de répondre aux besoins spécifiques qu'elles observent au quotidien.

### 2.1. Repenser les priorités pédagogiques dans le contexte français

Nous retraçons ici le cheminement de l'Ecole Hamaskaïne de Marseille, seule à ce jour à avoir expérimenté le cycle complet jusqu'au lycée<sup>20</sup>, ce qui implique non plus seulement de transmettre à l'élève un socle de connaissances linguistiques et culturelles, mais de le conduire vers l'âge adulte dans un environnement bilingue, lui permettant de mettre en œuvre ses connaissances pour aborder la littérature, les arts, l'histoire, les questions contemporaines liés aux sociétés concernées par ces deux langues, et développer à travers cela un regard personnel sur le monde et la vie. Aujourd'hui, après les 15 premières années de fonctionnement qui ont permis de conduire la première promotion d'élèves jusqu'au baccalauréat (le premier cycle complet), l'école a accumulé encore près de 20 ans de recul, pendant lesquels elle a constamment adapté son approche et innové pédagogiquement.

Comme les autres écoles, l'école de Marseille s'est appuyée, à sa création, sur l'expérience du Proche-Orient, notamment le réseau des écoles de sa tutelle, l'association culturelle et éducative Hamaskaïne, basée au Liban. Les manuels scolaires utilisés au Liban ont été adoptés, mais, pour tenir compte de la différence de contexte, avec un décalage de deux ans par rapport à la classe-cible initiale, en commençant, en CP et CE1, par les manuels des deux dernières sections de maternelle. Cette adaptation a vite montré ses limites, la différence entre le Proche-Orient et la France n'étant pas une simple question de niveau, mais de statut de langue, et donc de visée pédagogique. La priorité, en France, était non pas de transmettre la norme écrite, mais d'enseigner les structures de base de la langue afin de permettre avant tout à l'élève de s'exprimer en arménien, en d'autres termes, d'affirmer une primauté de l'oral. Cette différence d'approche était difficile à concevoir, parce qu'elle va à l'encontre d'une forte tradition privilégiant la littéracie,

---

<sup>20</sup> Un collège (Alfortville) et un lycée (Le Raincy) seront ouverts prochainement.

mais aussi parce qu'elle admet que l'arménien doit être enseigné comme une langue seconde, alors qu'en termes identitaires, elle est perçue comme « maternelle », sans prise en compte du degré de compétence. Ce tabou a freiné les mutations requises. La conséquence pratique de cette situation, le manque d'outils conceptuels, méthodologiques et pédagogiques pour l'enseignement de l'arménien occidental en contexte non vernaculaire, a contraint l'école à créer empiriquement son propre modèle. Ce cheminement a conduit à affirmer des priorités éducatives et pédagogiques adaptées au contexte d'une école arménienne dans le modèle républicain français, aux besoins d'élèves peu exposés à l'arménien, avec le souci de faire vivre cette langue héritée d'un passé riche mais lourd, dans une école conçue comme un lieu de vie, de création et d'épanouissement personnel de l'élève, et non comme le conservatoire d'une langue, d'une culture et d'une identité figées. Cela implique de ne pas cantonner l'arménien à l'histoire, la littérature et la culture arméniennes, mais d'ancrer la pratique de la langue dans le présent et dans le futur, dans la vie quotidienne de l'élève, quitte à renoncer à une partie du bagage historique<sup>21</sup>. Cela impose une pédagogie active, qui fait de l'élève un partenaire, suscite sa curiosité et son désir afin qu'il mobilise ses capacités d'observation, de déchiffrement, d'attention et ses moyens linguistiques pour participer et s'exprimer, quel que soit son degré de maîtrise de la langue, seul ou avec l'aide de ses pairs et/ou de l'enseignant. Ce changement de modèle n'est pas facile à assumer pour tous les acteurs, notamment ceux qui ont le regard rivé sur les écoles du Proche-Orient.

## 2.2. Asseoir un bilinguisme en contexte minorisé

Dans les écoles bilingues arméniennes de France, la langue dominante, tant en termes de langue d'instruction que de communication, est sans conteste le français, du fait non seulement du contexte francophone dominant dans la société française, mais également des équilibres induits au sein de l'école par la contractualisation : l'enseignement général est assuré en français, par des enseignants non-arménophones, et l'enseignement de l'arménien ne correspond qu'à 20% des horaires, soit une heure par jour (à l'exception de la maternelle où il atteint 50%), pour préserver des rythmes scolaires proches de la normale.<sup>22</sup> Dans ce contexte, le défi principal est donc d'assurer l'assise de l'arménien dans un modèle d'enseignement bilingue non paritaire, mais destiné à permettre aux élèves de développer une forme de bilinguisme épanoui.

---

<sup>21</sup> Par rapport aux programmes du Proche-Orient.

<sup>22</sup> Dans un contexte très différent (société arménophone, marché très concurrentiel des écoles privées et internationales) le lycée bilingue Hamaskaïne de Beyrouth, qui prépare aux baccalauréats français et libanais, a choisi des rythmes scolaires plus lourds que les autres écoles, ce qui assoit sa réputation d'excellence.

L'école Hamaskaïne a mis en place plusieurs mesures fondamentales pour l'appropriation du bilinguisme par l'élève et son maintien durable, visant à :

- 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<sup>23</sup>, 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 mesures est le décloisonnement : entre français et arménien, entre disciplines, entre cycles, entre groupes de niveau, et la circulation des élèves, des enseignants et des savoirs au sein de l'école.

Chaque année, un projet commun réunit les classes par binômes, conçu conjointement entre les enseignants d'arménien et les enseignants généraux, et permettant la circulation des enseignants et des élèves. Il peut s'agir de jeux tournants entre la classe d'arménien et de français (CP-CE1) permettant de développer les mêmes compétences dans les deux langues. Ces jeux ont été initiés pour répondre à un problème d'attention et de concentration des élèves ; d'une œuvre arménienne comme l'épopée *David de Sassoun* (CM1-CM2), étudiée à la fois en cours de français et en cours d'arménien, y compris par le biais de traductions ; d'un projet sur l'écologie (collège) conduisant à la production de documentation, d'affiches, et impliquant plusieurs disciplines, présenté par les élèves du collège dans les cours d'arménien et de français, parfois en arménien avec une synthèse en français, ce qui met l'élève en position de 'passeur' vis-à-vis de l'enseignant non-arménophone et des élèves plus faibles ou non-arménophones.<sup>24</sup>

Les fêtes, traditions et commémorations sont aussi l'occasion de développer des compétences variées et même d'explorer la diversité au sein de l'école. Pour la construction collective par tous les cycles de l'école d'une maquette de la bataille d'Avaraïr (451 ap. J-C) à l'occasion de la fête de *Vartanants*, certaines tâches ont commencé en cours d'arménien et se sont poursuivies dans la classe de français. La tradition des œufs de Pâques peints a donné lieu à une exposition de travaux d'élèves, visitée par toutes les classes, et à une analyse de la symbolique, du fond religieux et des traditions associées à la fête dans divers cours. De même les traditions de l'Ascension (divination populaire), la Saint Serge (équivalent arménien de la Saint Valentin, avec son fond religieux et mythologique et la littérature populaire dérivée), Noël,

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> L'école compte quelques élèves qui ne sont pas issus de la communauté.

Mardi-Gras, donnent lieu à des activités scolaires dans les différentes disciplines (lectures, analyse, commentaires, rédactions, étude comparative des traditions française et arménienne, mais aussi des variations locales des traditions arméniennes, permettant de valoriser les différences culturelles au sein de la classe), et à des activités ludiques et rituelles (préparations culinaires, pique-niques, etc.). Dans les deux cas l'adhésion de tous les enseignants est remarquable, malgré le poids des programmes. Les élèves (qui parfois entraînent leurs enseignants de français dans ces activités) sont ainsi des acteurs/passeurs, qui détiennent les clés des deux mondes.

D'autres passerelles existent, pour assurer un socle commun des connaissances et la transversalité des compétences, et y inscrire l'arménien : en histoire de l'art (3<sup>ème</sup>) un sujet arménien – miniatures médiévales, architecture – est abordé chaque année, pour ancrer la culture arménienne dans l'histoire culturelle et le patrimoine de l'humanité. Inversement, dans le cadre de la pratique et du développement du lexique (cours d'arménien), le programme du primaire intègre des travaux croisés calcul – science - histoire de l'art – musique – architecture – patrimoine – instruction civique, afin que les élèves soient soumis à du lexique thématique de ces domaines, avec le souci permanent que les cours d'arménien soient le lieu de rencontre de différentes matières, en vue de développer des compétences transversales.

Enfin, ces dispositifs permettent de favoriser la communication en arménien entre élèves de différentes classes et de différents cycles d'études. Outre les projets culturels ci-dessus, il s'agit par exemple faire intervenir les lycéens dans la préparation des élèves de collège à un concours de culture générale (tutorat interclasse). Il est fréquent qu'un groupe du collège ayant présenté un travail en cours d'arménien le présente en cours de français au primaire.

Ajoutons enfin les activités périscolaires (ateliers de danse, de musique, théâtre, chant, instruments traditionnels, arts plastiques) et les sorties (film, exposition, conférence...), ainsi que des voyages en Arménie ou ailleurs<sup>25</sup>, malgré les freins logistiques.

### 2.3. Faire face à l'hétérogénéité des profils linguistiques : de la logique de classe à la logique de compétences

Pour le programme de langue et de culture arménienne, les enseignants doivent faire face, dans des horaires limités, à une grande hétérogénéité d'élèves (Manakian 2008).

L'arménien, du fait de son histoire politique et culturelle, présente plusieurs facteurs de diversité : aux dialectes qui coexistaient avec la langue standard

<sup>25</sup> Comme à Venise, avec le collège arménien et la Bibliothèque de manuscrits des Pères Mekhitaristes.

dans l'Empire ottoman a succédé une diaspora, avec pour chaque foyer des spécificités linguistiques et culturelles justifiant des programmes, méthodes et manuels fondés sur les réalités et besoins locaux. De ce fait, une école en France doit tenir compte non seulement de la réalité locale, où la langue est fortement dévernacularisée, mais également de la diversité des élèves primo-arrivants issus de ces différents foyers (essentiellement de Turquie, Syrie, Liban, ainsi que d'Arménie<sup>26</sup>).

Cette hétérogénéité s'est imposée au fil de l'évolution de l'école et en quelque sorte en réponse à son succès, obligeant l'école à adapter à plusieurs reprises l'organisation et les méthodes d'enseignement de l'arménien.

L'école a été créée avec une classe de maternelle de quatre élèves, et visait à ouvrir une classe par an, pour conduire en 15 ans la première promotion à un bilinguisme équilibré en Terminale. L'utilisation des manuels arméniens du Liban, avec deux ans de décalage pour compenser la différence de compétence entre les élèves de France et la cible initiale de ces manuels, a donné de bons résultats entre 1980 et 1985, alors qu'une majorité d'élèves, mais aussi de l'encadrement, était arménophone (ce qui n'empêchait pas que la langue de communication entre élèves reste le français). Mais avec l'évolution progressive du public de l'école, et notamment l'intégration d'élèves non arménophones en cours de scolarité, il a fallu faire face à des différences de niveau, et une pédagogie différenciée a été mise en place au sein de la classe : les nouveaux-venus ayant des compétences moins développées se voyaient proposer des exercices spécifiques, mais étaient maintenus dans la classe pour que la socialisation avec des pairs plus compétents en arménien soutienne leurs acquisitions langagières.

L'augmentation progressive du nombre de nouveaux élèves a conduit à créer des cours de mise à niveau (expression orale, lecture/écriture, préparation au programme de la classe), sachant que les élèves rejoignaient leur classe au moins une fois par semaine, pour éviter que l'arménien ne soit perçu comme un facteur d'exclusion. L'objectif était de permettre une mise à niveau en trois ans, ce qui a été le cas tant que les élèves concernés étaient peu nombreux et qu'ils étaient jeunes. Puis, pour les élèves arrivés en cours de primaire, les classes ont peu à peu été dédoublées, un groupe d'élèves étant pris en charge séparément.

Dans le même temps, des différences de niveau sont apparues entre élèves ayant eu le même parcours scolaire, du fait de la différence de leurs profils linguistiques et de leur exposition à la langue hors de l'école.

Dans ce contexte, l'école a modifié radicalement l'organisation des cours de

---

<sup>26</sup> Ces différences sont exploitées et valorisées dans la classe pour sensibiliser les élèves à l'histoire de la langue et à sa variation, ce qui prépare aussi au contact avec l'arménien oriental en littérature.



langue et de culture arméniennes, en mettant en place, dans le cadre de la réforme du Lycée, des groupes par niveaux de compétences plutôt que par classe. Afin de conserver une cohérence d'âge, trois groupes de niveau ont été formés pour trois binômes de classes (6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> ; 4<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup> ; 2<sup>nde</sup>-1<sup>ère</sup>), réduits à deux groupes en Terminale, ce qui est encourageant, le but étant de parvenir progressivement à atténuer les différences de niveau et à réduire le nombre de groupes. Les cours d'arménien sont conçus de manière à développer à la fois des compétences linguistiques (cours de langue), la connaissance de la culture arménienne (à travers les supports et thématiques pertinents), mais aussi la capacité d'expression sur des sujets culturels, politiques, humains et sociaux français et universels, intégrant la globalité de l'expérience d'un individu multiculturel.

La mise en place des groupes a nécessité l'élaboration d'outils d'évaluation des compétences linguistiques (tests et protocoles d'évaluation), une réforme des programmes et une refonte des emplois du temps pour harmoniser les horaires des classes dont les élèves sont réunies dans les même groupes de niveau.

Une évaluation-diagnostic a précédé la conception des programmes par groupe. La première année, elle s'est fondée sur la compréhension et l'expression écrites. La deuxième année, des tests portant sur l'expression et la compréhension orales ont été élaborés (avec des enregistrements audio) sur le modèle des tests existants pour l'espagnol et l'anglais (fiches, supports audio<sup>27</sup>), avec des barèmes sur 60 points, qui ont permis de répartir les élèves en trois groupes : G1 (élèves avancés, bonne compréhension écrite et orale, expression orale et écrite aisées), G2 (assez bonne compréhension écrite et orale, difficultés d'expression), G3 (difficultés de compréhension et expression orales et écrites). Les groupes G1 et G2 étaient presque équilibrés en nombre, G3 étant plus restreint, avec surtout de nouveaux élèves.

Les contenus d'enseignement ont été conçus pour permettre des passerelles et activités transversales entre groupes d'un même binôme de classes, avec des thématiques, textes support, exercices grammaticaux et linguistiques communs, mais adaptés en volume (taille des textes, lexique et structures grammaticales), avec des supports spécifiques pour chaque groupe, le G3 ayant par exemple une plus grande part d'iconographie.

Dans tous les groupes, la priorité est donnée à l'expression orale, le support textuel étant soit le déclencheur, soit l'aboutissement d'une interaction thématique. Lecture, récitation de poésie, théâtre sont aussi mis en œuvre. Quelle que soit la thématique (littérature, histoire, actualité), les interactions

---

<sup>27</sup> Ressources pédagogiques de l'Académie d'Aix-Marseille, [www.mediatice.ac-aix-marseille.fr/eval-langues/](http://www.mediatice.ac-aix-marseille.fr/eval-langues/) (consulté janvier 2015)

cherchent à créer un lien avec le quotidien de l'élève et à le rendre actif, éventuellement à travers des rituels (par exemple, chaque jour un élève présente à la classe un article qu'il a sélectionné dans la presse arménienne). Des exercices d'expression spontanée et pratique inter-groupes assurent une interaction linguistique entre niveaux, afin que la langue ne soit pas réduite à une matière scolaire interne à la classe.

Pour l'acquisition du lexique, souvent perçue comme un frein par l'élève, une liste est établie pour chaque texte, distinguant *vocabulaire fondamental* (nécessaire à l'interaction orale, devant être maîtrisé de manière active) et *complémentaire* (destiné surtout à permettre la compréhension et à enrichir le bagage passif de l'élève), le premier étant le socle commun aux trois groupes. Par ailleurs, des listes thématiques communes aux trois niveaux sur la réalité quotidienne de l'élève (maison, famille, école, matériel scolaire, corps, alimentation, transport, nature, animaux, etc.) ont été établies.

Pour le vocabulaire complémentaire, un travail actif est conduit en classe sur l'emploi du dictionnaire. L'élève extrait du texte les mots inconnus que la classe recherche collectivement, sans intervention de l'enseignant, sauf besoin absolu (cf. l'approche de Pollardi 2008).

L'assimilation du lexique a fait l'objet de tests<sup>28</sup> qui ont révélé des phénomènes inattendus : si les élèves arménophones assimilent le lexique sensiblement mieux que les francophones, dans certains cas les francophones avaient assimilé certains mots que les arménophones n'avaient pas retenus; dans l'expression orale, les arménophones ont toujours un avantage, mais pour les compétences qui relèvent d'une maîtrise académique de la langue (écriture, grammaire), certains élèves issus de familles francophones peuvent atteindre un niveau meilleur en tous points.

L'évaluation du niveau d'arménien par compétences a été intégrée dans le livret de compétences d'arménien de l'élève, autre innovation récente de l'école pour le primaire, réalisé sur le modèle du livret national de compétences (Livret scolaire cycle 2 et cycle 3, 2008), la partie consacrée aux connaissances en langue française ayant été totalement adaptée à la structure de la langue arménienne. Des livrets de compétences ont été conçus en fonction des objectifs des groupes pour permettre de tracer l'évolution de l'élève et d'orienter la classe.

#### 2.4. Défis et perspectives

---

<sup>28</sup> Les tests ont été élaborés au sein de l'école, en s'appuyant sur le lexique thématique des supports utilisés dans la classe, et visant à tester l'acquisition du lexique dans le sens arménien-français et français-arménien. Ils sont utilisés pour diagnostiquer l'acquisition du lexique au sein de chaque groupe et orienter le contenu des cours suivants.

L'inadaptation à la réalité française des manuels d'arménien occidental disponibles reste un handicap. En termes de niveau, les manuels conçus pour le Proche-Orient sont utilisables en association avec des ressources complémentaires pour les groupes un et deux, mais pas pour le groupe trois. En termes de contenu, les manuels disponibles pour les locuteurs avancés visent à transmettre des connaissances, la littérature et un lexique très riche, mais sont totalement coupés des centres d'intérêts de l'élève en rapport avec son âge, son environnement et son quotidien.<sup>29</sup> Ainsi, la tâche de faire de l'arménien une langue « de l'ici et maintenant » repose essentiellement sur l'enseignant, qui doit pour cela développer ses propres supports, en l'absence de manuel ou de supports adaptés au contexte français.

Les livrets de compétences se présentent comme deux livrets parallèles : un livret de compétences global, rédigé en français, et un livret correspondant aux compétences spécifiques à l'arménien, rédigé en arménien. L'objectif est de parvenir à un livret de compétences unique, bilingue, intégrant l'ensemble des compétences de l'élève, et évitant les redondances entre les deux livrets actuels. L'école travaille à une première étape dans ce sens, visant à disposer des deux livrets dans les deux langues, pour permettre aux parents de diverses origines d'accéder à l'évaluation de leur enfant.

### 3. Conclusions : forces et fragilité du modèle

L'ensemble des mesures et méthodes présentés ci-dessus constituent un parcours d'innovation pédagogique réalisé à l'école Hamaskaïne à mains nues, avec un manque criant d'outils pour l'arménien, mais qui a d'ores et déjà donné des résultats. D'autres écoles développent des activités périscolaires (une chorale à l'école Tebrotzassère, qui édite des CD, des ateliers pédagogiques arménophones complémentaires à Lyon, réalisés en collaboration avec l'équipe de l'atelier hebdomadaire Mgnig de Paris, etc.) ou des initiatives parfois prometteuses portées par le Conseil d'Administration de l'école en collaboration avec des associations.<sup>30</sup>

Ces efforts, réalisés dans l'improvisation et sans accompagnement externe, sont possibles grâce à l'implication exceptionnelle et aux compétences spécifiques de quelques personnes, qui parviennent à fédérer autour d'elles les équipes pédagogiques. Le soutien dont ils bénéficient auprès de leur hiérarchie reste variable, en fonction de l'agenda des priorités des Conseils

<sup>29</sup> A cet égard, les manuels édités récemment en Arménie sous la houlette du Ministère de la Diaspora n'apportent aucune amélioration.

<sup>30</sup> A Lyon, l'association Sources d'Arménie a conçu des modules d'initiation à l'histoire arménienne à destination des enseignants du programme général. L'enseignant (non-arménophone) d'histoire-géographie du collège Hamaskaïne a suivi quatre d'entre eux.

d'Administration, ou même des Directeurs diversement formés à la problématique du bilinguisme et inquiets de faire face aux impératifs auxquels l'école est soumise, comme la réussite aux examens nationaux.<sup>31</sup>

La force des écoles arméniennes est l'engagement personnel des individus et des équipes, facteur essentiel pour le maintien du bilinguisme franco-arménien en France<sup>32</sup>, mais en l'absence de relais institutionnel, la pérennité d'initiatives reposant sur quelques personnes reste fragile.

La dispersion des écoles, leur manque de coordination en France<sup>33</sup>, et a fortiori dans la diaspora à cause des différences de contextes nationaux, l'absence de travaux de recherche sur la question, font que cette réussite a un coût humain très fort pour les enseignants porteurs de cette innovation, et qui, outre leur charge d'enseignement de 20 heures, conduisent et coordonnent projets transversaux et activités péri-scolaires, élaborent les programmes, préparent des supports de cours différenciés, élaborent des tests et protocoles d'évaluation, des fiches lexicales... pour un impact limité à leur seul établissement, alors que pour d'autres langues des équipes de recherche entières travaillent plusieurs années pour construire les référentiels conformes au Cadre Européen Commun de Référence, les publient et les diffusent. Il est donc urgent que des travaux de recherche spécifiques soient menés, s'appuyant sur l'expérience acquise, et permettant de construire et d'expérimenter à plus grande échelle des programmes par niveau de compétences avec lexique, structures grammaticales, etc., ainsi que des tests calibrés. Parmi les questions à traiter, en coordination avec les équipes pédagogiques sur le terrain, la conception de référentiels, de tests et de programme semble la priorité absolue. Pour ce qui est d'un manuel scolaire de langue et de culture arménienne adapté à la réalité française, évoquée de manière récurrente dans le milieu éducatif arménien, la question n'est pas aussi claire. La masse critique d'utilisateurs rend le projet économiquement périlleux, a fortiori sachant que l'évolution rapide du public et du contexte nécessiterait des mises à jour régulières. La conception de supports modulables qu'enseignants et élèves peuvent s'approprier de manière active est sans doute plus adaptée à ce stade. L'aspiration d'un grand nombre d'enseignants à un manuel de référence de langue et de culture arménienne est de fait liée à l'absence d'un programme officiel pour l'enseignement de l'arménien en France, sachant qu'un manuel pourrait être perçu comme un substitut de programme. L'ensemble de ces questions doit être traité en impliquant des chercheurs, des praticiens, et un référent institutionnel en

---

<sup>31</sup> La vision utilitariste de l'arménien comme matière à coefficient au baccalauréat, qui n'est d'ailleurs pas contradictoire avec les autres leviers permettant d'agir sur la représentation que les élèves ont du statut de l'arménien, se heurte aux changements évoqués en note 15.

<sup>32</sup> L'enquête sur l'arménien occidental en France a montré le rôle du volontarisme dans la pérennisation de la langue, avec des locuteurs moins nombreux mais plus impliqués.

<sup>33</sup> Une éphémère fédération a vu le jour au début des années 2000.

mesure de fédérer les écoles arméniennes de France.

La dernière question à aborder est donc celle de l'autorité à même de permettre cette avancée, sachant que les administrations des écoles sont indépendantes, et que le leadership que l'Arménie propose en Diaspora est inadapté. Une réponse adéquate au cadre institutionnel de ces établissements, tous engagés dans une contractualisation avec l'Etat, serait celle d'un chargé de mission auprès de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. La progression du nombre des écoles et des élèves rend ce besoin criant et il est à souhaiter qu'il puisse être comblé rapidement.

## Bibliographie

- Académie d'Aix-Marseille, Ressources pédagogiques audiovisuelles. Accessible en ligne [www.mediaticce.ac-aix-marseille.fr/eval-langues](http://www.mediaticce.ac-aix-marseille.fr/eval-langues) (consulté le 14/01/2015)
- Cerquiglini (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. Lieu ? : édition ?
- Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (www.coe.int/lang-CECR).
- Donabédian, Anaïd (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, 2000, 137-156.
- Donabedian, Anaïd (2013) : L'arménien occidental, in Kremnitz G. (dir.), Histoire sociale des langues de France, Rennes, PUR, 2013, p. 609-618
- Donabedian A., Al-Bataineh A. (2014) : L'arménien occidental en France, dynamiques actuelles, rapport remis à la DGLFLF, octobre 2014. [http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/images/Divers\\_Doc/Rapport\\_ArmenienOccidentalFrance\\_final.pdf](http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/images/Divers_Doc/Rapport_ArmenienOccidentalFrance_final.pdf) (consulté le 16/11/2014)
- Livret scolaire cycle 2 Programmes 2008, Hachette, 2008
- Livret scolaire cycle 3 Programmes 2008, Hachette, 2008
- Manakian, Sossé (2008): Vivre dans la langue. Dans : Sibille, Jean/Donabedian, Anaïd (2008), L'arménien en France, Langues et cité, bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques (DGLFLF), n°11. p. 8
- Pollardi, Françoise (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), Académie de Grenoble, [www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf\\_L\\_apprentissage\\_du\\_lexique.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf_L_apprentissage_du_lexique.pdf), consulté le 19/03/2015.
- Sibille, Jean/ Donabédian, Anaïd (2008) : L'arménien en France, Langues et cité, bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques (DGLFLF), n°11.

---

Accessible en ligne [www.dglflf.culture.gouv.fr/Langues et cite/langues cite11.pdf](http://www.dglflf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/langues_cite11.pdf)  
(consulté le 16/11/14).

- Ter Minassian, Anahide (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, Paris, p. 7-30.
- Topouzkhianian, S. (2003). Bilitéracie et genèse de l'écrit. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII-1, 91-105.
- Topouzkhianian, Sylvia (2010): Appropriation simultanée de deux langues écrites (français & arménien), de la Grande Section de Maternelle au Cours Élémentaire 1e Année, Thèse de Doctorat es Lettres, Université Lyon 2, GRIC, 510 p.