



HAL
open science

L'arménien occidental en France : dynamiques actuelles

Anaid Donabedian-Demopoulos, Anke Al-Bataineh

► **To cite this version:**

Anaid Donabedian-Demopoulos, Anke Al-Bataineh. L'arménien occidental en France : dynamiques actuelles. [Rapport de recherche] Institut National des Langues et Civilisations Orientales (Inalco); Institut de Recherche pour le Développement (IRD). 2014. hal-01103172

HAL Id: hal-01103172

<https://hal.science/hal-01103172v1>

Submitted on 14 Jan 2015

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.



Anaïd Donabédian, Inalco/IRD
Anke al-Bataineh, Inalco

L'arménien occidental en France : dynamiques actuelles

Rapport remis



à La Direction Générale à la Langue Française et aux
Langues de France (Ministère de la Culture, DGLF-LF)



et

à La Fondation Calouste Gulbenkian (Lisbonne-
Portugal), département Communautés arméniennes



CALOUSTE
GULBENKIAN
FOUNDATION

Paris Octobre 2014

Le travail de recherche dont résulte le présent rapport a été réalisé par une équipe de chercheurs au sein de l'Unité Mixte de Recherche Structure et Dynamique des Langues (SeDyL, UMR8202 CNRS/Inalco/IRD):

Anaïd Donabédian : Professeur des Universités Inalco-IRD
co-responsable scientifique du projet, a assuré la conduite scientifique et la coordination du projet, et plus particulièrement la rédaction des parties 1.1 à 1.3, 2 et 4.

Anke al-Bataineh : Doctorante à l'Inalco, boursière *Fondation Calouste Gulbenkian*
co-responsable scientifique du projet, a participé activement à la conception scientifique du projet et à ses orientations, a réalisé le travail de terrain et les analyses concernant les observations en milieu scolaire. Elle a réalisé les enregistrements de corpus spontané à Marseille. Elle a assuré plus particulièrement la rédaction des parties 1.4. et 3.

Tork Dalalian : Post-doctorant *Fondation Calouste Gulbenkian*
a réalisé le questionnaire en ligne bilingue, sa maintenance et le contact avec le public, a participé à la formation des étudiants ayant collaboré à la réalisation des corpus, a transcrit une partie du corpus, a réalisé le dépouillement des annonces de Nor Haratch, a rédigé l'annexe 4.

L'équipe a bénéficié des compétences de :

Vartouchka Samuelian, ancienne doctorante à l'Inalco, qui a contribué activement à la conception du questionnaire et à la formation des étudiants ayant collaboré à la réalisation des corpus

Pegah Faghiri, doctorante à l'Université Sorbonne-Nouvelle, a assuré l'analyse statistique présentée en partie 1 et participé à la réflexion sur l'exploitation des données issues du questionnaire en ligne.

Les étudiants en master de l'Inalco, et tout particulièrement **Nathalie Karamanoukian**, ont réalisé les enregistrements de corpus spontanés à Lyon, Paris, Strasbourg, et transcrit une partie des données dans le logiciel ELAN avec le soutien de **Rosa Meliksetyan**, chargée de cours à l'Inalco

Araz Kojayan, étudiante à l'Université américaine de Beyrouth, a transcrit le corpus dans ELAN.

Cette recherche a été rendue possible par les subventions de :

- la DGLFLF (dans le cadre de l'appel à projets 2013 de l'Observatoire des pratiques linguistiques)
- de la Fondation Calouste Gulbenkian (dans le cadre de son programme de soutien à l'arménien occidental),

et par l'implication (sur masse salariale) de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales et de l'Institut de Recherche pour le Développement.



Cette recherche s'inscrit également dans les travaux du Labex Empirical Foundations of Linguistics



1. Introduction

1.1. L'arménien occidental : aperçu historique

L'arménien est une langue indo-européenne, classée comme un rameau isolé de la famille, et ayant cependant des affinités avec les branches grecque, iranienne et slave. Attestée depuis la création, au cinquième siècle, d'un alphabet propre, qui a permis l'apparition d'une littérature prolifique, cette langue a pour berceau le Plateau arménien, région géographique englobant l'Anatolie orientale et le Sud-ouest du Caucase, et située de manière constante dans l'histoire au carrefour des Empires (romain d'Orient, byzantin puis ottoman à l'Ouest, perse puis russe et soviétique à l'Est). La langue et la culture arménienne se sont alimentées de cette rencontre entre Est et Ouest, entre Europe et Asie, entre cultures antagoniques et rivales, qui font la spécificité et la richesse de l'héritage arménien.

La langue attestée au cinquième siècle est l'*arménien classique*, la langue littéraire commune pratiquée par les clercs lettrés qui ont produit la littérature de cette époque. Peu à peu, avec l'apparition de thématiques profanes dans la littérature arménienne, la langue laisse apparaître des traits dialectaux, et au douzième siècle, à l'époque du Royaume arménien de Cilicie, lorsque pour la première fois l'arménien prend le relais de l'araméen et du grec dans l'administration, on voit apparaître des témoignages écrits massifs de ce que l'on appellera l'*arménien moyen* : une langue déjà très éloignée de l'arménien classique et présentant des traits dialectaux caractéristiques des régions arméniennes occidentales. Ce n'est qu'au dix-neuvième siècle, dans l'esprit des Lumières et du réveil des Nations, que l'arménien moderne est standardisé et supprime l'arménien classique comme langue littéraire et langue de scolarisation, parallèlement à un début de laïcisation de la société arménienne dans l'Empire ottoman et dans l'Empire russe.

Les dialectes arméniens, souvent classés en orientaux et occidentaux, constituent en réalité un continuum linguistique qui s'étend de Constantinople à l'Ouest à Tiflis et Bakou à l'Est, avec des zones compactes de dialectes autochtones allant du centre de l'actuelle Turquie au Nagorno-Karabagh et au Sud actuel de la Géorgie. Au dix-neuvième siècle, l'activité culturelle des Arméniens est implantée dans les villes des différentes régions arménophones, mais surtout dans les métropoles régionales que sont Constantinople à l'Ouest et Tiflis à l'Est. Ainsi le dix-neuvième siècle voit apparaître deux standards modernes arméniens, l'arménien occidental, ancré à Constantinople sur la base des dialectes occidentaux, et l'arménien oriental, ancré dans le Caucase sur la base des dialectes orientaux. Au vingtième siècle, l'arménien oriental est devenu une langue d'Etat avec la constitution de la République d'Arménie en 1918 (soviétique entre 1921 et 1991), cependant que l'arménien occidental, après avoir été langue de minorité en Turquie, est devenu une langue de diaspora mondiale (Dum-Tragut, 2011), suite à la dispersion massive des survivants du génocide des Arméniens de l'Empire ottoman (1915-1922). La langue est restée vernaculaire¹ dans les communautés arméniennes du Proche-Orient (avec pour communautés les plus nombreuses la Syrie et le Liban, et dans une moindre mesure à Jérusalem, en Jordanie, en Egypte, en Irak), alors que son usage a beaucoup

¹Bien que classée comme langue en danger par l'Unesco en février 2010 précisément au Proche-Orient (Moseley, 2010).

reculée en Turquie², et qu'elle est une langue minoritaire dans les pays occidentaux de la diaspora arménienne.

1.2. L'arménien occidental et ses locuteurs en France

En France, l'arménien occidental est pratiqué dans les 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 a fondé, dans les années 1920, une communauté très solidaire, qui s'est implantée dans certains bassins d'emploi où elle est encore aujourd'hui fortement ancrée (Région parisienne, PACA, 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 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 a atteint aujourd'hui 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 minorité qui a fait de la langue une priorité. On constate en effet généralement que dans les familles s'installant en France, dès la première génération née sur place, 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 vagues d'immigration suivantes, dont la plus importante intervient dans les années 1970, suite à la guerre civile au Liban³, à la révolution en Iran⁴, et aux événements politiques en Turquie⁵ fournissent un apport de locuteurs dont l'arménien est la langue

² Il reste cependant ancré dans une partie de la communauté, et est soutenu par un réseau scolaire modeste mais dynamique malgré les pressions étatiques, et par une presse en langue arménienne (trois quotidiens, avec, outre le célèbre titre bilingue *Agos*, fondé par Hrant Dink, les titres *Jamanak* et *Marmara*).

³ Il faut aussi évoquer, pour l'arménien oriental, à la même période, l'immigration due à la révolution islamique en Iran, puis, à partir des années 1990, l'afflux de migrants d'Arménie.

⁴ Un flux lent, mais régulier, se poursuit également depuis la Turquie, avec des pics pendant les persécutions en 1938 et 1955. 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'au Proche-Orient.

⁵ Le déclin de la petite communauté arménienne restée en Turquie après 1922 a commencé après la deuxième guerre mondiale, lorsque les minorités non-musulmanes sont précarisées par le *Varlık Vergisi*, un impôt sur la fortune discriminatoire (jusqu'à dix fois plus que les musulmans) qui conduit les contribuables non solvables

vernaculaire (arménien occidental pour les Arméniens du Liban et de Turquie, arménien oriental pour les Arméniens d'Iran) et qui ont une demande de structures communautaires fortes. 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 significative (mais pas nécessairement dominante) du public et des acteurs à tous niveaux (corps enseignant, personnel, familles, et, dans une moindre mesure, administrateurs).

1.3. Statut et ancrage institutionnel de l'arménien occidental en France

Aujourd'hui la France, qui compte la communauté arménienne la plus nombreuse d'Europe occidentale, joue un rôle essentiel dans la vitalité du réseau culturel que constitue la diaspora arménienne dans le monde. Le journal Haratch, fondé par Ch. Missakian, est une des premières institutions en langue arménienne à avoir vu le jour en France en 1925, avec un rayonnement et une longévité impressionnants (voir annexe 4).

Hors de la sphère privée, l'arménien occidental a une visibilité sociale essentiellement dans le domaine éducatif (les écoles et les différents types d'offre d'enseignement de la langue) et dans le domaine culturel (la presse, la création littéraire et théâtrale). 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. De fait, 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 est assuré au sein de structures de statuts différents : les écoles bilingues franco-arméniennes, établissements privés⁶ qui sont dans leur grande majorité dans une démarche de contractualisation avec l'Etat (également perçue comme une marque de reconnaissance républicaine), et les cours hebdomadaires de type associatif, parmi lesquels on relève une grande diversité d'approches pédagogiques. Ces différentes structures combinent à divers degrés plusieurs objectifs :

jusqu'aux travaux-forcés (cf. 'Le crépuscule des fourmis', roman de Zaven Biberian, paru en 1970), suivi en 1955 par des pogroms anti-chrétiens à Istanbul. Le coup d'état militaire de mars 1971, associé à l'ouverture de l'Europe aux travailleurs immigrés de Turquie Union provoque une vague d'émigration de réfugiés politiques et de membres des minorités.

⁶ 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 Tebrotzassère) 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 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 transmission de la langue, en renfort ou en substitution à la transmission familiale
- la pérennisation d'un sentiment identitaire à travers un vécu collectif partagé et la transmission culturelle
- la valorisation du plurilinguisme et de la diversité culturelle comme facteur d'épanouissement cognitif, social et psychique de l'individu, mais aussi comme le gage d'une citoyenneté tolérante

Pour les écoles quotidiennes, du fait de la démarche de contractualisation avec l'Etat, s'ajoute la mission d'assurer le programme de l'Education Nationale.

Les cours hebdomadaires ou bi-hebdomadaires (intervenant en complément d'une scolarisation principale publique ou privée hors du cadre arménien) sont plus nombreux que les écoles quotidiennes :

Région	cours hebdomadaires	écoles quotidiennes
Île de France	19	4
Provence-Alpes-Côte d'Azur	6	2
Rhône-Alpes	9	1

Table 1. Cours (bi-)hebdomadaires d'arménien par région (données Commission éducative de l'église apostolique arménienne, diocèse de France, mars 2012).

A l'origine, les cours hebdomadaires constituaient l'essentiel de l'offre (et vraisemblablement de la demande), et les écoles quotidiennes étaient l'exception, situation qui a changé à partir des années 1980.

Les premiers établissements scolaires arménophones sont apparus en France dans les années 1920, dans le prolongement d'écoles communautaires créées dans l'Empire Ottoman : le Collège arménien Samuel Moorat, fondé par les Pères Mekhitaristes au XIXème siècle et installé à Sèvres en 1928 (école bi-hebdomadaire depuis 1990), et l'Ecole Tebrotzassère, fondée en 1879, et installée au Raincy (93) en 1927⁷. Depuis les années 1980, les écoles bilingues franco-arméniennes connaissent un véritable renouveau, puisque six nouvelles écoles ont vu le jour, portant à un total de près de 1300⁸ le nombre d'élèves scolarisés dans 7 écoles en France aujourd'hui :

Fond.	Nom	Site	Statut	Cycles	Eff.
1927	Tebrotzassère	Le Raincy (93)	Contrat d'association	Maternelle au collège. Lycée en construction.	270
1978	Saint-Mesrop	Alfortville (94)	Contrat d'association	Maternelle et élémentaire. Collège en construction	200
1980	Hamazkaïne	Marseille (13)	Contrat d'association tous cycles depuis 1994	Maternelle au Lycée	350
1988	Markarian-Papazian	Lyon (69)	Contrat d'association (enseign. catholique)	Maternelle et élémentaire	200
1988	Barsamian	Nice (06)	Contrat simple	Maternelle et élémentaire	80

⁷ Comme internat jusqu'en 1970. L'école a été un orphelinat à Salonique et à Marseille avant de venir en Ile-de-France.

⁸ Le nombre d'apprenants des cours hebdomadaires n'est pas connu, mais on peut considérer que globalement, il n'est pas très éloigné de celui des écoles quotidiennes.

1996	Hamazkaïne-Tarkmantchatz	Issy-les-Mx (92)	Contrat d'association depuis 2005	Maternelle et élémentaire. Collège en projet.	90
2007	Hrant-Dink	Arnouville-les-Gonesse (95)	Démarches pour contrat d'association	Maternelle et élémentaire	90

Table 2. Table synoptique des écoles bilingues quotidiennes franco-arméniennes en 2014

En l'absence de données démographiques fiables sur les Français d'origine arménienne, il est impossible de savoir quel est le taux d'apprentissage de l'arménien parmi cette population. Sachant que le ratio combiné d'enfants scolarisés dans les cycles élémentaire et secondaire en France est de 18,5% de la population (selon les données du MENEST-DEPP, [Repères et références statistiques 2014](#)). En extrapolant ce ratio, nous pouvons considérer que l'ensemble des élèves apprenant actuellement l'arménien dans les écoles bilingues et dans les cours hebdomadaires représente une population globale d'environ 15 000 personnes. Ce chiffre ne représente cependant pas la totalité des personnes concernées par la transmission de l'arménien en France, puisqu'il ne prend pas en compte la transmission familiale sans recours aux structures éducatives, ni les personnes ayant été scolarisés dans le passé en France ou à l'étranger et leurs descendants. Selon l'ampleur que l'on prête à ce type de transmission, on peut avancer (avec prudence) que sur le chiffre de la population d'origine arménienne en France, habituellement estimée à 400 000, 25 à 35% pourraient être concernés par la langue arménienne à des degrés divers.

1.4. Pratique de l'arménien occidental en France : problématisation

La langue arménienne occidentale est un cas particulièrement intéressant pour aborder les questions de diversité linguistique, non seulement grâce à son caractère polycentrique, à sa variation intrinsèque et aux innovations observables en diaspora, mais aussi parce que son étude, dans le contexte européen, peut enrichir la compréhension des dynamiques propres aux langues de diaspora, et d'une transmission linguistique sans prise en charge étatique. Plus précisément, les réalités pédagogiques et de transmission intergénérationnelle de l'arménien occidental démontrent que même dans la situation d'intégration sociale, économique et linguistique réussie qui caractérise les Arméniens de France, il existe une véritable demande en direction d'un projet de maintien linguistique.

Les pratiques réelles de l'arménien occidental en France n'ayant jamais fait l'objet d'une étude empirique systématique, cette étude constitue une première tentative de parvenir à une image réelle de l'état de la transmission de cette langue "en danger" en France, et de fournir ainsi aux acteurs du domaine un outil pour mieux orienter leur action en vue du maintien linguistique.

Ce projet de recherche a été conduit en deux étapes : le recueil de données quantitatives sur la base d'un sondage en ligne ([Enquête quantitative](#)) et une étude qualitative fondée sur une observation sur le terrain et des entretiens directs).

Les données ont été recueillies sur plusieurs terrains en France, principalement en Île de France et à Marseille, dans l'objectif de pouvoir comprendre les pratiques linguistiques écrites et orales, ainsi que les conditions de l'usage de la langue arménienne occidentale en France. Cette observation s'est déroulée essentiellement en milieu

scolaire et périscolaire (réseau identifié autour de l'école) afin d'identifier des interlocuteurs pertinents.

Un corpus de langue orale spontanée a aussi été constitué, en complément à celui déjà créé précédemment dans le cadre du *Corpus de la parole* des langues de France⁹. Ce corpus permet de mettre en évidence certains mécanismes intervenant dans les choix linguistiques effectués par les locuteurs en cours d'interactions. Il sera déposé sur une base de données en ligne au cours du premier semestre 2015 (lien disponible sur [la page du projet](#)) afin de pouvoir être exploité dans des études ultérieures pour analyser les mécanismes d'interactions et les éléments de variation linguistique (éléments dialectaux ou innovations propres à la diaspora) qu'il documente.

Pratiques orales : selon le domaine

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, 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. Fishman appelle ces fonctions des "domaines" sociolinguistiques. 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) qu'elle ne sera parlée dans les domaines de la *transaction* (économique), de l'éducation, ou du gouvernement et de l'emploi. Lorsque les fonctions d'une langue se restreignent, cela se produit par le transfert de certains domaines d'une langue à l'autre. Et dans les stratégies des communautés qui s'efforcent de maintenir la vitalité d'une langue minorée et son patrimoine culturel, on peut toujours identifier un ou plusieurs domaines privilégiés dans les limites desquels la pratique et la transmission de la langue se réalisent.

L'étude de Gulludjian (2011) a montré 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).

Dans le contexte de la transmission de la langue arménienne en France, le milieu scolaire est le plus adapté à mettre en évidence des pratiques linguistiques à travers un maximum de domaine et de registre. 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.

Pour notre étude, nous avons donc choisi l'école comme lieu d'observation, et les observations directes des activités structurées et non-structurées ont été complétées par des entretiens avec un échantillon d'élèves, de parents, et d'enseignants dans plusieurs écoles.

⁹ Ce corpus, initialement en ligne, n'est malheureusement pas accessible actuellement, il le sera prochainement. Un lien sera accessible depuis la [page web de ce projet](#), ainsi que la [page Corpus de SeDyL](#). Il a été réalisé par Vartouchka Samuelian.

L'analyse de l'emploi des langues s'appuie sur une version adaptée de la grille des domaines linguistiques proposée par Fishman (1965, 1967), et qui a été appliquée par d'autres à des contextes plurilingues (i.e., Gardner-Chloros, McEntee-Atalianis et Finnis, 2005; Pradesher, 1980; Yeh, Chan et Chang, 2004). Sachant que d'autres études ont montré que la langue parlée par les personnes bilingues et plurilingues est prédictible selon le domaine de la vie et le contexte de l'énoncé, nous avons identifié les tendances des différents groupes de locuteurs, en prenant en compte les différences générationnelles.

Pratiques orales : selon la génération

L'échelle générationnelle s'est montrée pertinente dans d'autres recherches sur les usages de la langue arménienne en diaspora (Fereidoni, 2010; Jebejian, 2011; Nercessians, 2001). L'étude des pratiques linguistiques de la communauté arménienne à Beyrouth menée par Jebejian (2011) a démontré des différences importantes entre les générations. La tendance générale est que 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 langue maternelle au domaine de la famille, et ceux d'entre 18 et 24 ans parlaient un mélange de langues (code-switching) dans plusieurs domaines. Cette pratique de code-switching a été l'objet d'une thèse doctorale (Kasparian, 1992), et démontrée comme 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 qu'elle était quand même parlée très souvent dans tous les domaines sauf le domaine professionnel et administratif. L'observation de l'usage de l'arménien occidental en France prendra donc en compte les questions de l'âge des locuteurs autant que des domaines sociolinguistiques. Ainsi, cette étude a visé, autant que cela a été possible, à couvrir une diversité d'âges de locuteurs.

Pratiques orales : selon la variété

Un troisième axe d'analyse sera la variation interne de la langue arménienne occidentale telle qu'elle est parlée en France. Nercessians (2001) a montré qu'en raison d'une pluralité de dialectes des locuteurs qui se retrouvent en contexte urbain, les variantes de la langue évoluaient avec le temps du contact.

L'acte de parole étant le plus souvent inconscient, le locuteur n'a pas de regard réflexif sur ses pratiques, et l'approche utilisée pour la récolte des données ne peut être que l'observation en milieu habituel. Bien entendu, dans la mesure où la présence d'un chercheur ne peut pas être sans conséquence sur la situation qu'il observe, l'observation en milieu déclare aux informateurs l'enjeu de la recherche en cours. Le chercheur établit une relation avec les participants, leur parle et pose des questions de façon informelle pendant l'observation. Ainsi, les données recueillies comprennent les commentaires et témoignages explicites et conscients des participants, mais aussi leurs comportements

non-conscients, qui ne sont pas évoqués pendant la phase des questions (Silverman, 2009). Cette approche est utile pour produire de résultats reflétant mieux la réalité de la situation et moins sensibles aux préjugés du chercheur, et facilite en même temps la récolte de données naturelles de la langue parlée pour en faire un corpus. Néanmoins, l'enquête est formulée et dirigée sur la base d'un cadre théorique, ici les domaines sociolinguistiques définis par Fishman (1965).

Au cours des observations, les chercheurs ont mis en œuvre une politique uniforme de consentement éclairé (Dewalt et Dewalt, 2010). Toute action et tout énoncé est rapporté, que ce soit dans le rapport ou dans le corpus, de manière anonymisée et la participation de chaque locuteur est anonyme. Les lieux, les noms, et les autres informations qui tendent à identifier les participants ont été modifiés ou effacés des données issues de la recherche (voir détails Le corpus oral recueilli).

Pratiques écrites

L'étude des pratiques écrites suppose une méthodologie différente.

L'alphabet propre à la langue arménienne est un des symboles essentiels de l'identité culturelle arménienne, et l'attachement à cet alphabet se manifeste à travers une multitude d'objets dérivés plus ou moins précieux traditionnellement présents dans l'environnement individuel et familial, rituel ou non, dans des usages parfois concurrents à ceux des symboles religieux (joaillerie, objets décoratifs, usages rituels, etc.). Mais la véritable pratique écrite de l'arménien occidental en France est plus modeste.

L'activité littéraire contemporaine en langue arménienne occidentale ne peut pas être étudiée au seul niveau de la France, où elle ne fournit pas une masse critique susceptible d'être étudiée. De plus, les réseaux de diffusion étant internationaux, cette dernière est difficile à tracer concernant la France. Plusieurs écrivains marquants de la littérature arménienne occidentale ont vécu et travaillé en France (parmi les plus marquants, Chahan Chahnour/Armen Lubin, Vasken Chouchanian, Nigoghos Sarafian), et l'âge d'or de la littérature arménienne en France a duré 50 ans, comme le rappelle Krikor Beledian (2001), seul écrivain marquant en arménien occidental à créer en France, voix singulière et remarquable, dont le lectorat couvre toute la diaspora. Ses romans ont commencé à être traduits en français en 2001, avec son roman *Seuils*¹⁰.

Dans l'histoire de la culture arménienne occidentale, langue qui n'a jamais été une langue d'Etat, les acteurs du domaine linguistique sont traditionnellement les écrivains, les pédagogues et les journalistes ou essayistes, qui, dans l'Empire ottoman étaient fréquemment les mêmes personnes. Ils représentaient un type dominant de que l'on considérait comme l'« intellectuel arménien », chargé notamment de la propagation et de la normalisation linguistique (Ter Minassian 1997). De nos jours ces compétences sont plus rarement représentées par les mêmes personnes, mais ce sont toujours les acteurs du domaine de l'édition (en France il s'agit essentiellement de la presse¹¹), reconnus

¹⁰ Un colloque international dédié à son œuvre aura lieu à l'Inalco en septembre 2015.

¹¹ L'essentiel de l'activité éditoriale (littérature, publications scolaires, publications populaires, calendriers, almanachs, etc.) en arménien occidental est actuellement concentrée au Liban (hors la presse en arménien qui, si elle est la plus riche et diversifiée dans le Proche-Orient, est aussi représentée dans toute la diaspora, notamment avec des titres qui sont de véritables institutions, comme *Asparez* en Californie, *Azad Or* en Grèce, *Marmara*, *Jamanag* et *Agos* en Turquie, et *Nor Haratch* en France qui a pris la relève du journal Haratch).

pour leur expertise linguistique, qui s'impliquent dans la création, l'identification et la dissémination des normes linguistiques qui permettent à la langue de s'adapter aux changements sociaux et de rester partagée entre les communautés éloignées les unes des autres dans la diaspora arménienne mondiale.

L'histoire de la publication en langue arménienne occidentale en France permet de retracer les grandes lignes de la relation complexe entre les Arméniens en France, l'Arménie, et la terre d'origine de la majorité des familles : l'Actuelle Turquie. D'une part, l'auto-organisation en associations et institutions communautaires a créé les canaux d'échange culturel et linguistique qui ont permis aux Français d'origine arménienne de conserver un sentiment identitaire, non seulement sous la forme d'un attachement à un héritage historique statique, mais également associé à un vécu contemporain et à un patrimoine en constante évolution. D'autre part, l'histoire de la presse en langue arménienne reflète celles de la communauté en France (voir Annexe 4. Le rôle de la presse dans la préservation et le développement de l'arménien occidental en France), et son maintien, au prix du dévouement de certains et d'une mobilisation collective qui a fait l'objet de débats animés¹², est significatif de l'importance collective que lui accorde la communauté.

Malgré tout, le taux de littératie en arménien et la fréquence de lecture de différents types de texte en arménien posent la question du lectorat de cette presse et de l'étendue de ses compétences linguistiques. Le degré de recours à l'arménien dans la diffusion de différents types d'information (informations à valeur symbolique ou informations ayant des implications économiques) est un indice de l'efficacité de la communication écrite en arménien telle qu'elle est ressentie, notamment par les annonceurs : dès sa création, le journal Haratch a publié des annonces commerciales bilingues, comme celles des restaurants. Nous avons effectué un dépouillement sur les pratiques du journal Nor Haratch qui montre que sur 2007 **annonces** parues entre janvier 2003 et juillet 2014, 314 **(15,6%) sont en langue arménienne**. Il s'agit essentiellement des annonces émanant de l'Eglise arménienne concernant des cérémonies ou fêtes, les annonces émanant de la rédaction elle-même (abonnements, dons), les faire-part émanant des abonnés, plus rarement des offres ou demandes d'emploi, et jamais des annonces à caractère commercial émanant d'annonceurs externes. Pour les annonces en arménien émanant des abonnés, la rédaction est fréquemment sollicitée pour corriger ou même traduire en arménien un texte qui est fourni en français. Sont publiées en français la majorité des annonces d'activités culturelles, concerts, y compris les manifestations organisées par l'Eglise dans la salle des fêtes.

Parmi les marqueurs des pratiques écrites, la littératie et le type d'activités de lecture figurent parmi les questions du sondage en ligne. Enfin, le questionnaire ayant été proposé en français et en arménien, le taux participants ayant choisi d'utiliser le questionnaire en arménien (10%), ainsi que la langue ou les pratiques linguistiques qu'ils ont adoptées dans leurs réponses libres (arménien en caractères arméniens, arménien en caractères latins, français) fournissent aussi une indication sur les pratiques réelles, à comparer aux pratiques déclarées.

¹² La fin du journal Haratch a donné lieu à des débats animés sur le manque de soutien de la communauté au regard de l'implication infaillible de la Directrice de la rédaction, Arpik Missakian. En réalité, le soutien a existé au niveau des acteurs de la communauté, mais le lectorat a fait défaut avec le décès des représentants des générations anciennes.

2. Enquête quantitative

La première partie de l'étude a constitué en une enquête en ligne, conçue pour permettre de recueillir des informations sur les compétences linguistiques, pratiques linguistiques et représentations sur l'arménien occidental auprès de personnes concernées par cette langue.

Le questionnaire comportait 29 questions (dont 25 numérotées, et 4 non-numérotées, présentées comme des sous-questions de la question précédente), portant sur le parcours familial (orange), les compétences linguistiques (bleu), l'environnement social et l'exposition à l'arménien (vert), et le rapport subjectif à la langue (pourpre). Certaines questions renseignent plusieurs catégories (9 : environnement et compétences linguistiques) (voir questionnaire complet en Annexe 2. Le questionnaire en français et en arménien) :

1.	À quelle époque la PREMIERE personne de votre lignée familiale est-elle arrivée en France?
2.	De quel pays cette personne est-elle arrivée?
3.	Vos parents sont-ils nés en France?
4.	Où êtes-vous né?
	(non numérotée) Quelle est votre langue dominante ?
5.	Quel âge avez-vous
	(non numéroté) Dans quelle ville ou région habitez-vous actuellement ?
6.	Qui habite sous le même toit que vous ?
7.	Estimez la facilité de compréhension et d'expression orales en arménien occidental des membres de votre famille (décliné en 9 types de relations et compréhension/expression pour chacun)
8.	Êtes-vous vous-même enseignant d'arménien ou directement lié à ce métier ?
9.	Depuis un an, combien de temps avez-vous utilisé en moyenne l'arménien occidental dans votre vie normale?
10.	De quelle façon vous arrive-t-il d'utiliser la langue arménienne occidentale ?
11.	En quelles circonstances utilisez-vous généralement l'arménien occidental?
12.	Dans quels aspects de la vie parlez-vous plus volontiers en arménien occidental ?
13.	Dans les dix dernières années avez-vous eu une activité associative en arménien occidental ? (chorale, théâtre, sport, cercle littéraire) pendant au moins 3 mois successifs ?
14.	Souhaiteriez-vous que vos enfants apprennent l'arménien
15.	Que lisez-vous en arménien?
16.	Avez-vous des occasions d'écrire en arménien occidental?
17.	Écoutez-vous la radio en arménien occidental?
18.	Regardez-vous la télévision en arménien occidental OU oriental?
19.	Comprenez-vous l'arménien oriental
	(non numéroté) Aimeriez-vous le comprendre ?
20.	Parlez-vous l'arménien oriental
	(non numéroté) Aimeriez-vous le parler ?
21.	Avez-vous suivi un cours d'arménien occidental à un moment ou un autre de votre vie ?
22.	Si vous êtes parent, avez-vous envoyé vos enfants à un cours d'arménien occidental à un moment ou un autre?
23.	Avez-vous envie de pratiquer l'arménien occidental davantage?
24.	Quels outils/ressources/soutiens/informations vous seraient utiles pour pratiquer ou approfondir l'arménien occidental?
25.	Acceptez-vous d'être contacté par la suite - sans compromettre le statut confidentiel de vos réponses - pour contribuer à l'approfondissement des conclusions de cette étude?

Table 3. Récapitulatif du questionnaire

Toutes les questions sont obligatoires, excepté les questions 9, 22, 24 et 28. La question 7 n'est pas toujours renseignée, car elle avait été omise dans le questionnaire initial. Elle a été ajoutée comme question obligatoire le 15/02/2014, alors que 1207 (1090 fr + 117 hy) réponses avaient déjà été recueillies.

Les questions sur le pays d'origine demandaient une réponse libre, sachant que les listes de pays actuels n'épuisent pas les possibilités de réponse, et que la façon de désigner la région d'origine (par exemple *Turquie vs Asie Mineure vs Arménie occidentale*, ou encore la région d'origine en Asie Mineure ; Kharpert, Bursa Sivas, etc.) peut également être significative soit en termes idéologiques, soit en termes historiques. La question 9 portant sur l'évaluation des compétences s'appuie sur une échelle de 1 à 5, respectivement pour la compréhension et l'expression.

Le questionnaire a été mis en œuvre sous la forme d'un formulaire Google docs, et proposé en deux langues, français et arménien occidental. Le formulaire Google docs a été choisi parmi d'autres plateformes d'enquêtes en ligne pour sa facilité d'utilisation, et également parce que contrairement à d'autres (notamment Lime Survey), il permettait également de formuler les questions dans différentes langues (seuls les champs comme *obligatoire n'ont pu être traduits). Pour des raisons techniques, deux formulaires distincts ont été implémentés en français et en arménien, et les résultats ont été compilés à la clôture de l'enquête, le paramètre de la langue dans laquelle l'enquête a été remplie ayant été conservé dans les données finales.

La promotion du questionnaire a été réalisée à travers plusieurs réseaux (via les listes de diffusion email et les réseaux sociaux), en incitant les destinataires à poursuivre la diffusion sur un mode pyramidal :

- associations,
- agendas culturels arméniens,
- abonnés du journal en langue arménienne Nor Haratch,
- étudiants de l'Inalco,
- écoles bilingues.

Les directeurs des écoles et des périodiques communautaires (Nor Haratch, Nouvelles d'Arménie Magazine, France -Arménie) ont été contactés personnellement par email pour diffuser l'information via leurs listes de diffusion, sites et réseaux sociaux.

L'enquête a été ouverte le 15/01/2014 pour un mois, prolongée, puis cloturée le 20/03, compte tenu du ralentissement de la participation (**50% des participants ont répondu durant la première semaine**) :

Semaine 1	684
Semaines 2-3	357
Semaine 4-5	245
Dernier mois (20/02 au 20/03)	82
Total de participation	1368 (dont 139 en arménien)

Table 4. Evolution de la participation durant la période d'ouverture de l'enquête en ligne

Participation, représentativité de l'échantillon et validité de l'étude

L'analyse des résultats de l'enquête doit prendre en considération les biais possibles inhérents au mode de diffusion de l'enquête, qui a visé en priorité les personnes se sentant concernées par l'arménien, et/ou impliqués dans le réseau associatif. Cependant, parmi ce public prioritaire, seule une partie est supposée être arménophone (élèves des écoles et des lecteurs du journal en langue arménienne), les membres des associations ne l'étant pas toujours. Enfin, le mode de diffusion pyramidal, via le réseau personnel des cibles initiales, a touché des personnes moins impliquées.

La participation (1368¹³), a satisfait la fourchette visée de 1000 à 2000 personnes. Compte tenu de l'approche sous-jacente aux recensements en France, nous ne disposons pas de données démographiques officielles concernant la communauté arménienne en France. Cependant, les chiffres évoqués par les historiens, les sociologues, les acteurs de la communauté et le milieu politique convergent autour de 400 000 à 500 000 personnes, implantées en Île de France, Rhône-Alpes et Provence-Côte d'Azur. Rapportée à cette estimation, la représentativité de l'enquête est entre 0,3 et 0,4%. En revanche, si nous rapportons ce chiffre à celui des élèves inscrits dans les cours hebdomadaires ou école bilingues, soit entre 2500 et 2700, nous arrivons à un taux aux alentours de 50%. Sur la base de ce chiffre, par la diffusion pyramidale, nous estimons que le questionnaire a pu atteindre jusqu'à 10000 personnes, parmi lesquels autour de 13% auraient participé ce qui constitue une proportion réaliste et significative.

L'analyse des résultats de l'enquête conduite ici résulte de choix effectués au cours de la recherche, et est nécessairement partielle. Les données du questionnaire sont conservées par l'équipe après avoir été anonymisées et sont disponible pour une exploitation ultérieure plus fine sur certains aspects de la problématique en cas de besoin. Par ailleurs, le volume de travail impliqué par l'enquête n'a pas permis que les personnes ayant laissé leurs coordonnées pour un éventuel entretien qualitatif complémentaire soient contactées pour ces entretiens¹⁴, cela pourra être l'objet d'une étude ultérieure.

Les résultats statistiques sont présentés ci-dessous sous forme de graphes et de tables. Les éléments figurant dans les tableaux et mis en forme dans une police de caractère plus petite sont les données extraites des réponses au questionnaire (avec éventuellement des détails sur leur mode de calcul) et l'interprétation ou les commentaires des données sont en caractères normaux et introduits par le symbole \diamond .

¹³ Il faut y ajouter quelques réponses (moins d'une dizaine) obtenues par formulaires papier et qui pour des raisons pratiques n'ont pas pu être intégrées à ce stade de l'enquête.

¹⁴ Respect des normes d'éthique concernant le traitement et la conservation des données : dans le fichier comportant l'ensemble des réponses au questionnaire, et qui a été utilisé par l'équipe pour ce rapport, les données nominatives ont été désolidarisées du reste du fichier et sont conservées dans un fichier confidentiel, afin que les réponses au questionnaire demeurent anonymes. L'identifiant des participants est fourni par l'horodatage des réponses (exemple : 2/20/2014 23:39:14).

2.1. Population

Généralités

Sur 1368 répondants :

1017 sont nés en France (74%)

892 sont issus de l'immigration en provenance de la Turquie (65%)

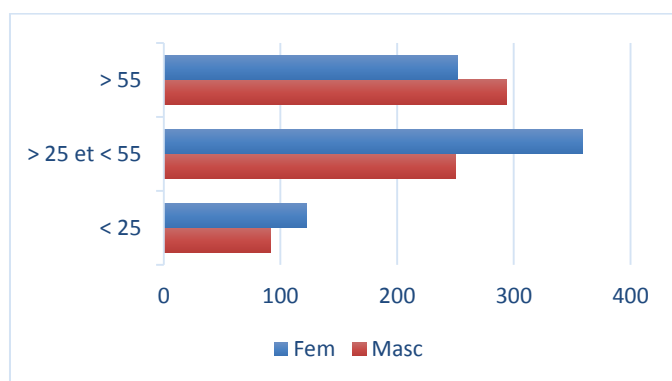
759 sont issus de l'immigration des années 1920 (55%)

813 ont des parents nés ailleurs qu'en France (59%)

309 ont des parents nés en France (23%)

- ◇ Le total est supérieur à 100% car certains enquêtés peuvent appartenir à plusieurs groupes à la fois. Ces chiffres montrent que le groupe dominant est celui des personnes nées en France, issues de familles installées en France en provenance de Turquie dans les années 1920, soit directement (parents nés en France), soit via un autre pays, notamment du Proche-Orient (parents nés hors de France). Cela est confirmé par le graphe 9 ci-dessous.

Age & Sexe des participants



	Fem	Masc	Total
< 18	61	47	108
entre 18 et 25	61	44	105
entre 25 et 40	172	116	288
entre 40 et 55	187	134	321
entre 55 et 70	197	180	377
>70	55	114	169
Total	733	635	1368

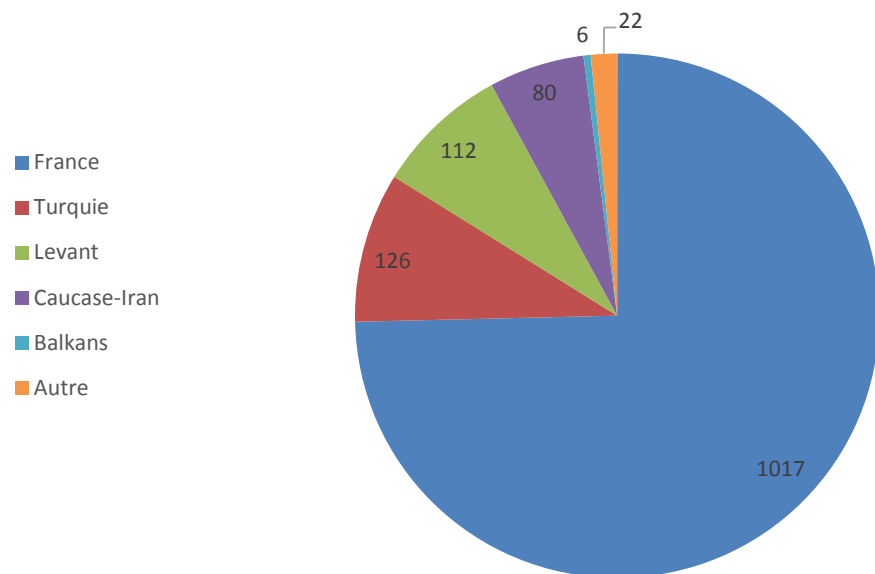
Table 5. Âge et sexe des participants

- ◇ Par rapport à l'étendue relative des tranches d'âge, le taux de participation ne montre pas de particularité remarquable. La participation de toutes les tranches d'âge est régulière, ainsi que la répartition entre sexes.

Pays de naissance des participants

Autre	
Algérie	1
Allemagne	1
Belgique	3
EAU	1
Egypte	4
Ethiopie	3
Irak	1
Italie	2
Koweït	1
La Réunion	1
Suisse	1
Tunisie	2
USA	1
Total	22

Pays-Région de naissance des enquêtés



Graph 6. Pays-région de naissance des participants

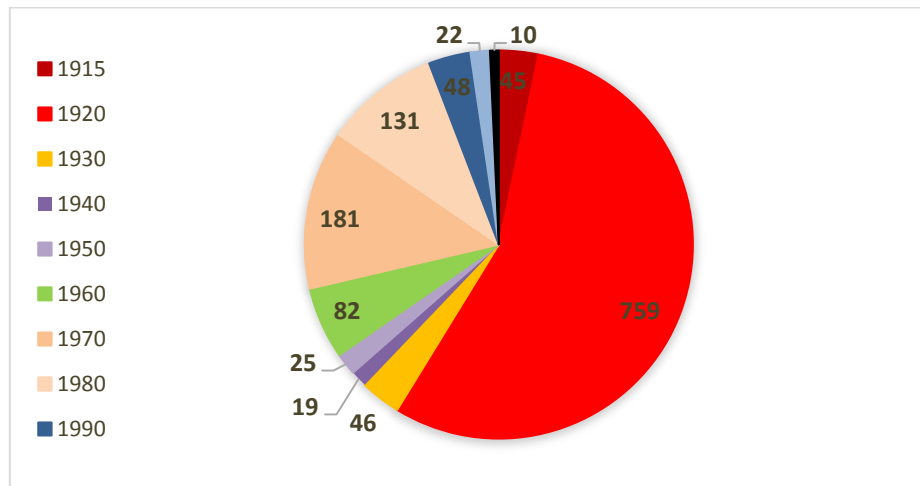
Répartition en aires					
Le Levant		Caucase-Iran		Balkans	
Jordanie	2	Arménie	65	Bulgarie	2
Liban	87	Azerbaïdjan	1	Grèce	2
Syrie	23	Iran	12	Roumanie	2
		Russie	2		
Total	112	Total	80	Total	6

◇ Le champ 'pays-région de naissance' était une question ouverte pour répondre à la variation historique (ou aux différences de représentations) des réalités politiques. Les réponses ont donc dû faire l'objet d'un traitement manuel et les pays/régions d'origine ont parfois été regroupés en régions plus vastes (Levant, Caucase-Iran, Balkans) détaillées dans le tableau ci-dessus.

Plus de 74% des participants sont nés en France.

Immigration

Date d'arrivée en France de la lignée



Graph 7. Date d'arrivée en France de la lignée

Provenance de la lignée

Autre	
Algérie	1
Allemagne	2
Australie	1
Belgique	2
Cuba	1
Egypte	4
Ethiopie	4
France	3
Irak	1
Italie	6
Lettonie	1
Libye	1
Suisse	1
Tunisie	1
UK	1
USA	3
Total	33

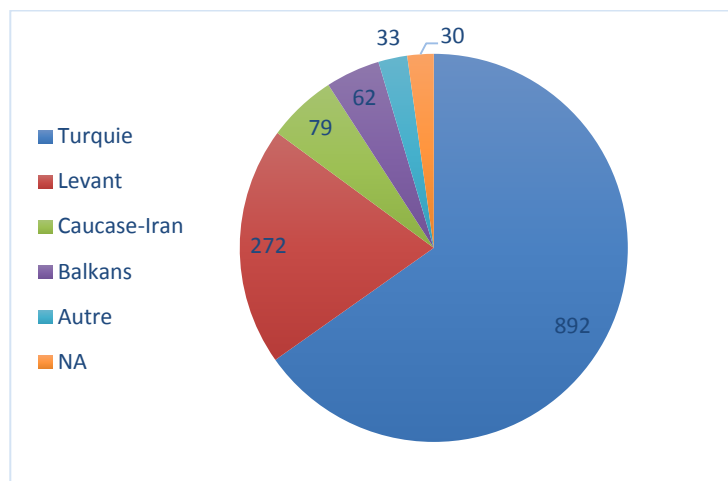


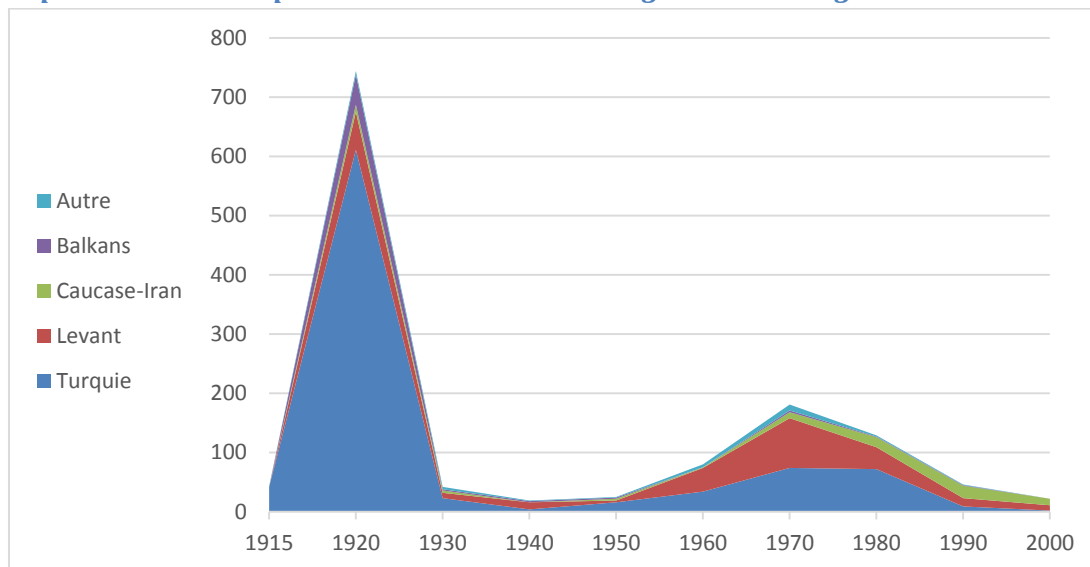
Table 8. Provenance de la lignée¹⁵

Le Levant		Caucase-Iran		Balkans	
Chypre	1	Arménie	52	Bulgarie	10
Israël	1	Géorgie	2	Grèce	45
Jordanie	1	Iran	18	Roumanie	6
Liban	169	Russie	7	Yougoslavie	1
Syrie	89				
Syrie/Liban	11				
Total	272	Total	79	Total	62

¹⁵ Voir le diagramme détaillé de la provenance en Annexe 3. Graphique détaillé des pays de provenance des participants à l'enquête.

- ◇ La question de l'origine de la lignée ne permettait pas de distinguer entre lignée maternelle et paternelle, les enquêtés ont répondu en fonction de la lignée à laquelle ils s'identifiaient le plus, en complétant parfois par des commentaires libres.

Répartition selon la provenance et la date d'émigration de la lignée



Graphique 9. (hors réponses « NA »).

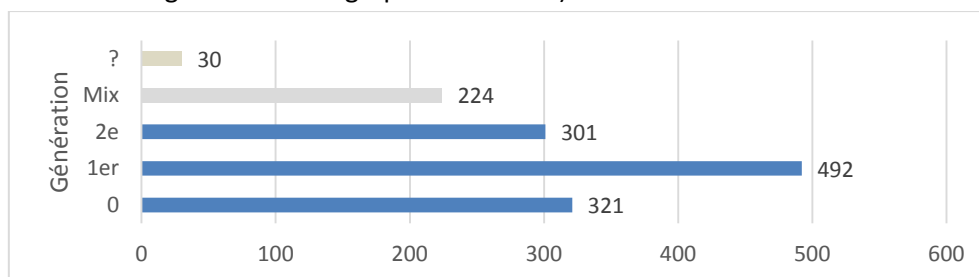
Ces données mettent en évidence des **vagues d'immigration saillantes** correspondant à des événements politiques survenus dans les communautés arméniennes du Proche-Orient :

- Années 1920 en provenance de la Turquie (48%) [1915 : 42; 1920 : 611] il s'agit des réfugiés du génocide de 1915
- Années 1970 en provenance de la Turquie (13%) [1960 : 34 ; 1970 : 74 ; 1980 : 72] correspondant à une période d'instabilité politique en Turquie (voir note 5 ci-dessus).
- Années 1970 en provenance du Liban (12%) [1960 : 40 ; 1970 : 84 ; 1980 : 37] correspondant au début de la guerre civile au Liban.

Si nous considérons des groupes générationnels d'immigration définis ainsi:

- Génération zéro : Nés en France (23%)
- 1ère génération : Nés en France de parents non nés en France (36%)
- 2ème génération : Nés en France de parents nés également en France (22%)

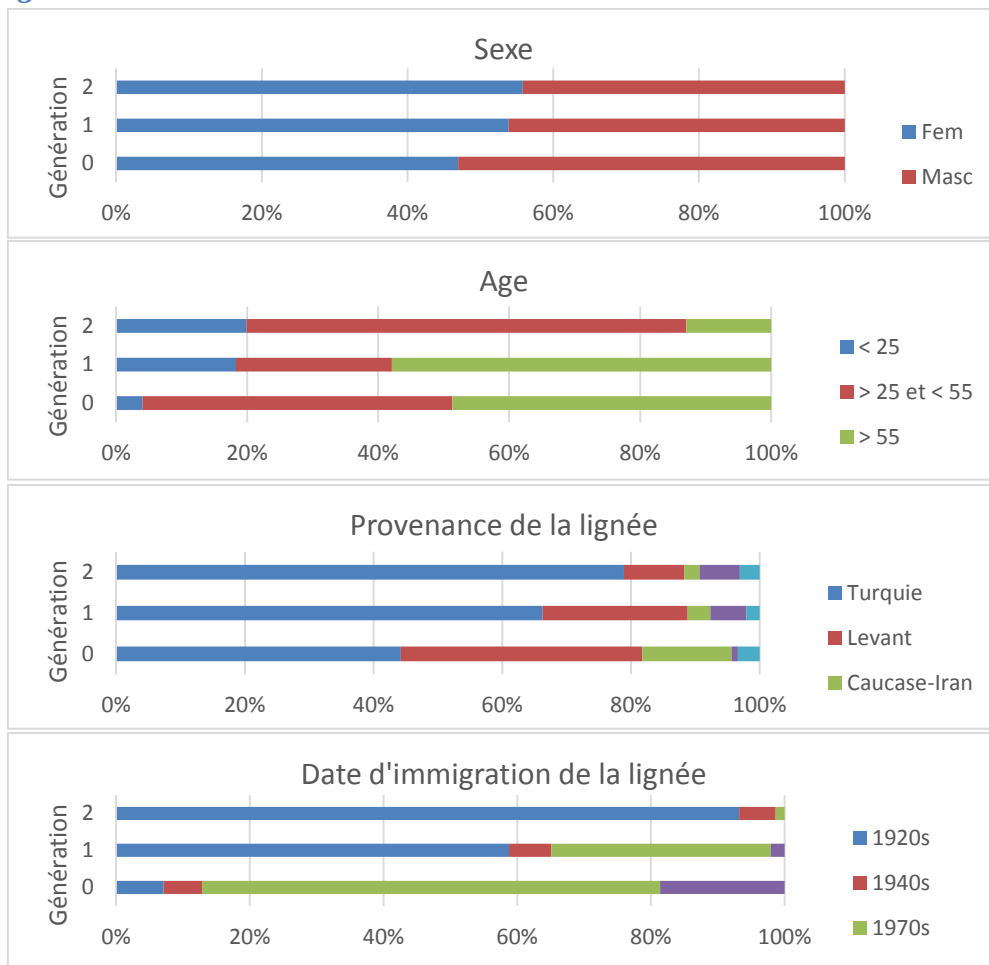
N.B. :1) Les répondants nés en France, dont seul le père ou la mère est né(e) en France (16%), n'ont pas été considérés dans cette classification (cf. valeur « Mix » dans le tableau), ni les répondants non nés en France, dont un des parents est né en France (2%) (cf. valeurs « ? » dans le tableau) (les lignes correspondantes sont grisées dans le graphe ci-dessous)



Graphique 10.

Profil des répondants par génération

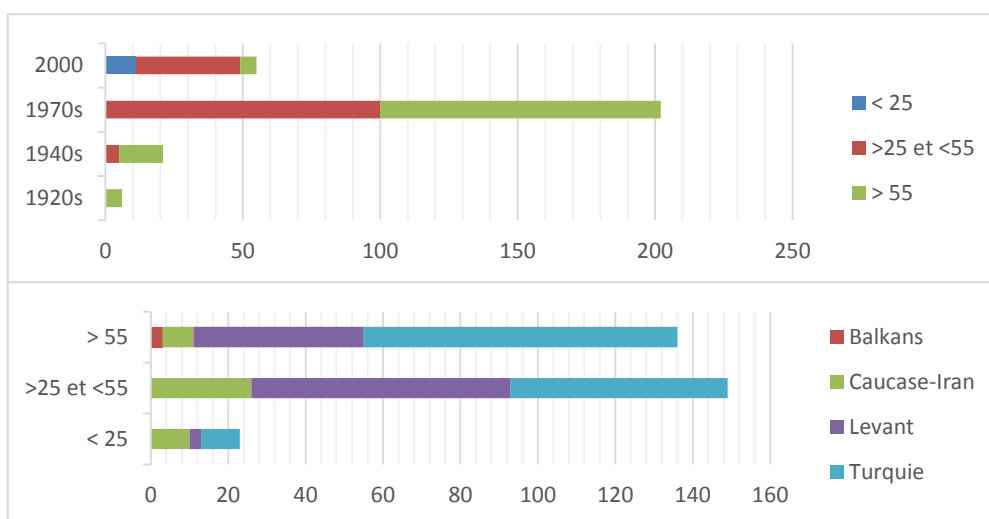
Données générales



Graphes 11 à 14.

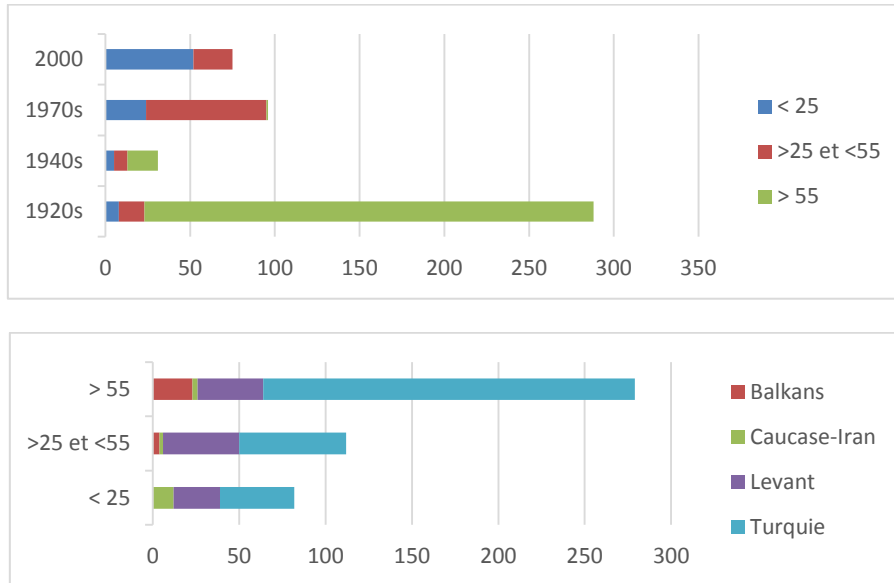
Répartition en âge des participants de différentes générations

Génération zéro (non nés en France de parents non nés en France)



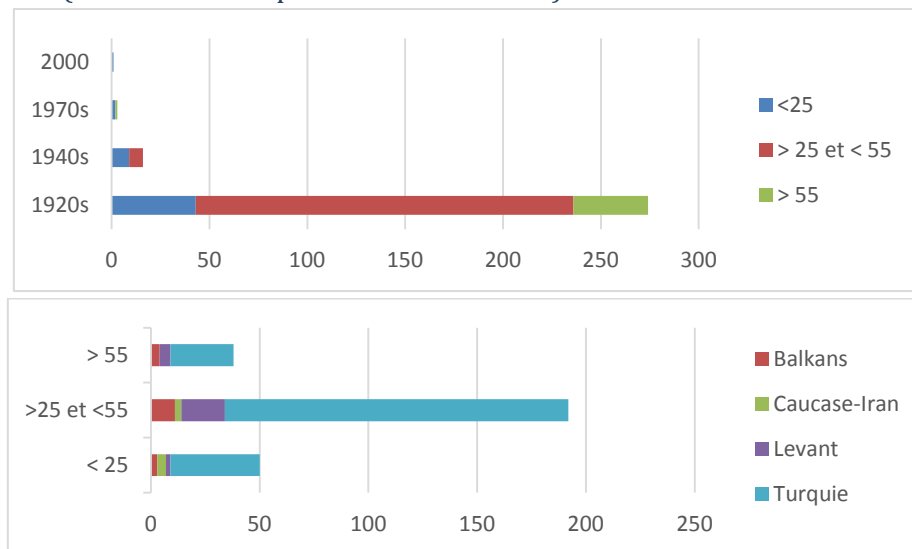
Graphe 15 et 16.

1^{ère} génération (nés en France de parents non nés en France)



Graphes 17-18.

2^{ème} génération (né en France de parents nés en France)



Graphes 19 - 20.

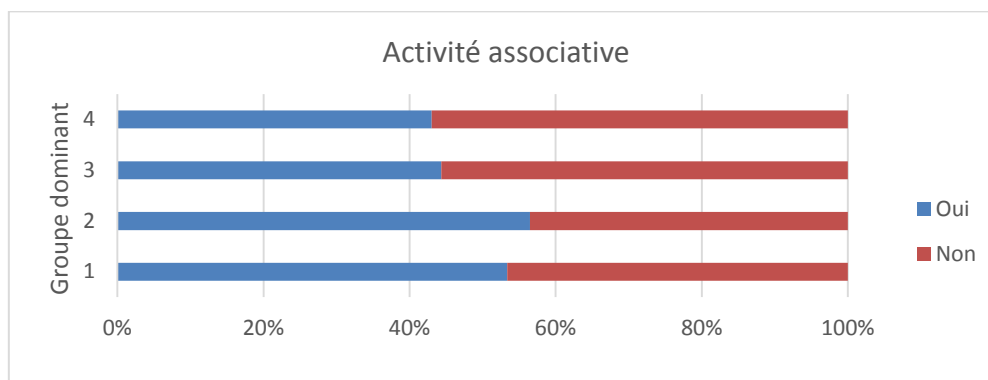
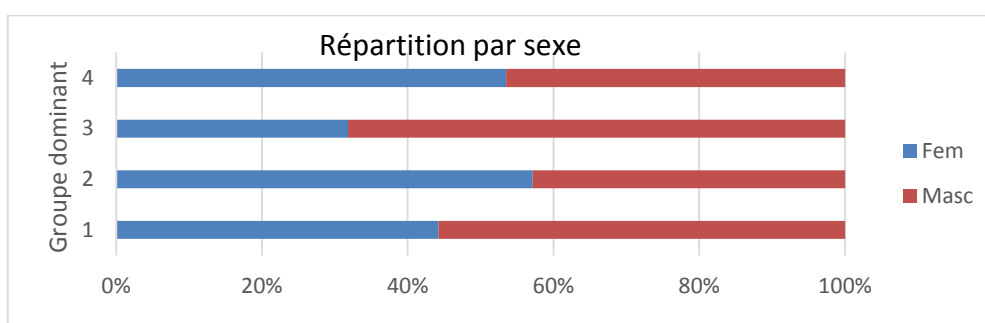


Le **sexe** des participants est équilibré. Les générations zéro et 1 sont pour plus de moitié **âges** de plus de 55 ans, cependant la tranche de moins de 25 ans et entre 25 et 55 domine pour les participants de la deuxième génération, ce qui montre une bonne motivation intergénérationnelle pour participer à l'enquête. En termes de **provenance**, les participants sont de façon prédominante de lignées issues de Turquie dans toutes les générations, mais la génération zéro montre la meilleure représentation de participants venant du Levant et du Caucase-Iran.

Groupes dominants apparaissant dans la population participante à l'enquête

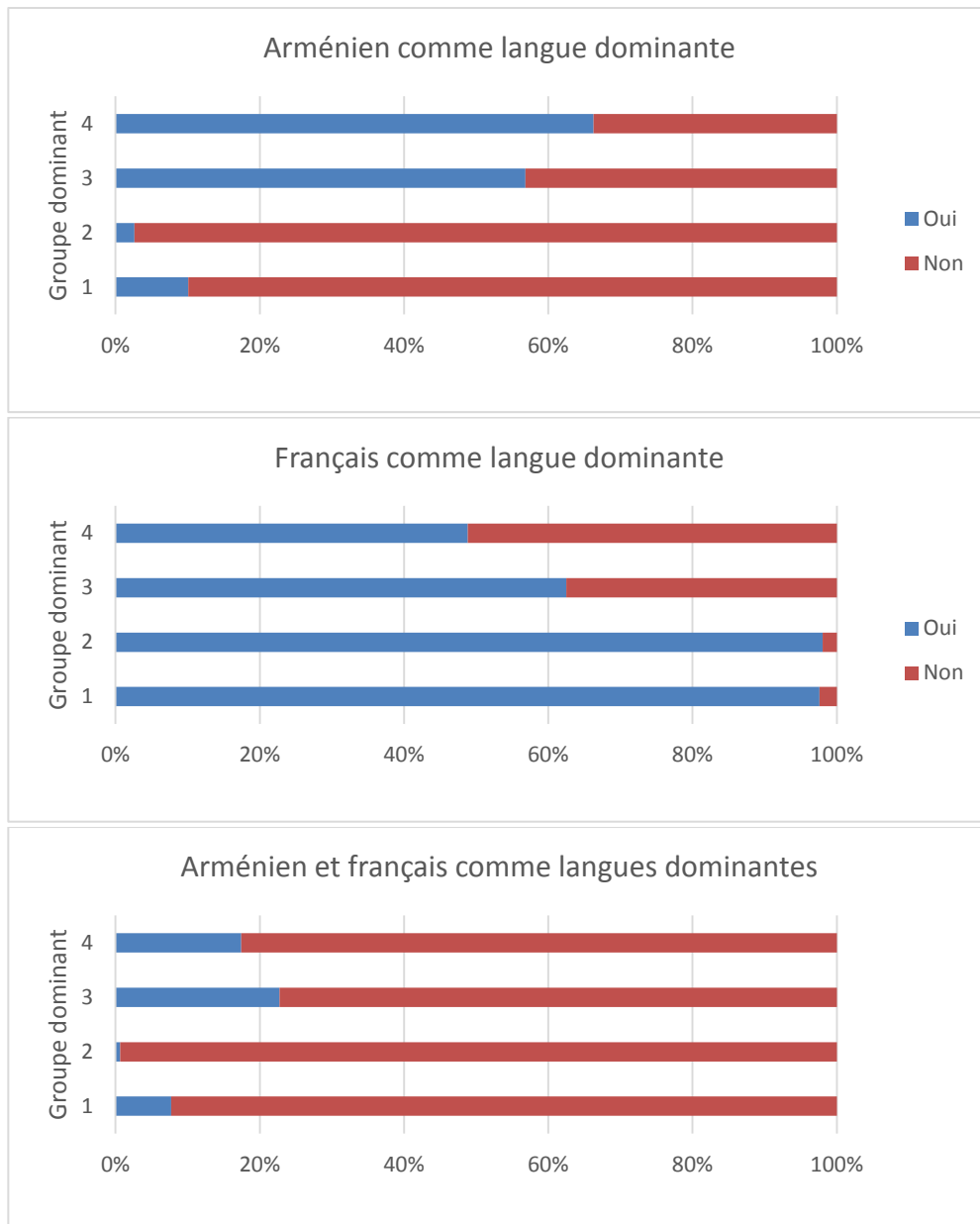
- 1) Le groupe qui semble s'être senti le plus concerné est composé d'enfants de rescapés du génocide arrivés en France dans les années 1920 et qui ont plus de 55 ans (208 répondants).
- 2) Vient ensuite le groupe constitué des enfants des précédents (154 répondants) ; 2^{ème} génération (nés en France de parents nés en France et issus de l'immigration en provenance de la Turquie dans les années 1920, entre 25 et 55 ans (>25 : 62 et >40 : 92).
- 3) Puis un groupe d'immigrés récents de Turquie (88 répondants), immigrés eux-mêmes dans les années 1970.
- 4) Ainsi qu'un groupe de même type en provenance du Levant à la même époque (86 répondants).

Tendances observées pour chacun de ces groupes :



Graphes 21-22

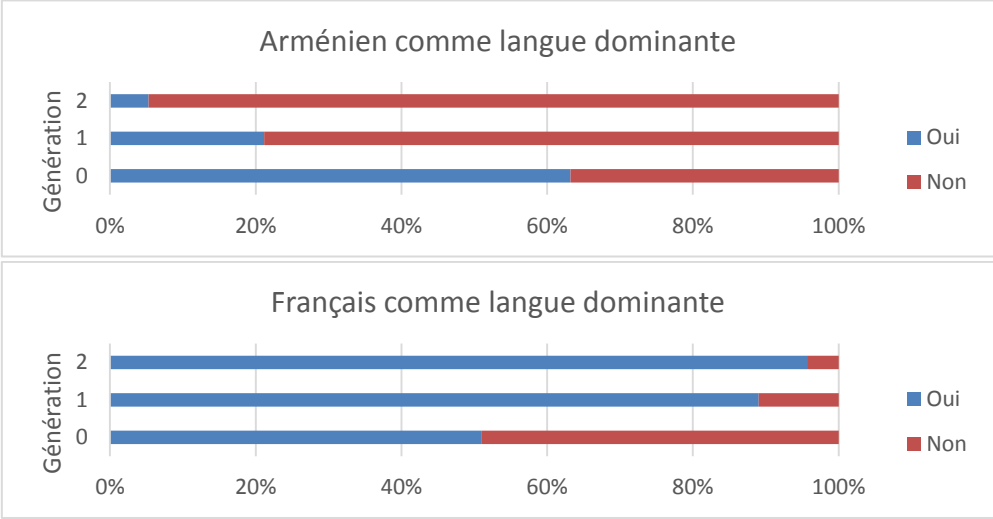
- ◇ Comme précédemment, la répartition des réponses par sexe n'est pas significative, sauf une tendance chez les répondants de génération zéro en provenance de la Turquie. Dans l'ensemble de ces groupes, environ la moitié se déclare impliquée dans une activité associative, cependant on peut noter que même les personnes non impliquées ont participé à cette enquête. Il est à noter que les primo-arrivants sont légèrement moins impliqués dans le tissu associatif.



Graphes 23.

- ◇ Rappelons que la question permettait des réponses multiples : arménien, français, autre. Concernant la langue dominante déclarée (question 4), on observe que les groupes 3 et 4 (primo-arrivants), sont ceux qui déclarent le plus souvent l'arménien comme langue dominante, mais aussi la combinaison arménien/français. Presque tous les représentants de la génération 1 et 2 déclarent le français comme langue dominante. Pour les groupes 1 et 2 (génération zéro et 1), l'intégration est visible avec moins de 10% d'arménien déclaré comme langue dominante. La différence entre les groupes 1 et 2 illustre le déclin qui est constaté également dans l'ensemble de la population répondante (voir graphes 24-25). Parmi les personnes qui déclarent le français comme langue dominante, beaucoup de membres du groupe 1 s'en justifient dans les commentaires facultatifs en indiquant que l'arménien est la langue maternelle mais le français a dominé progressivement au cours

de la vie. On trouve également des commentaires comme « Je parle en arménien mais je pense en français » (groupe 1, + de 70 ans).



Graphes 24-25

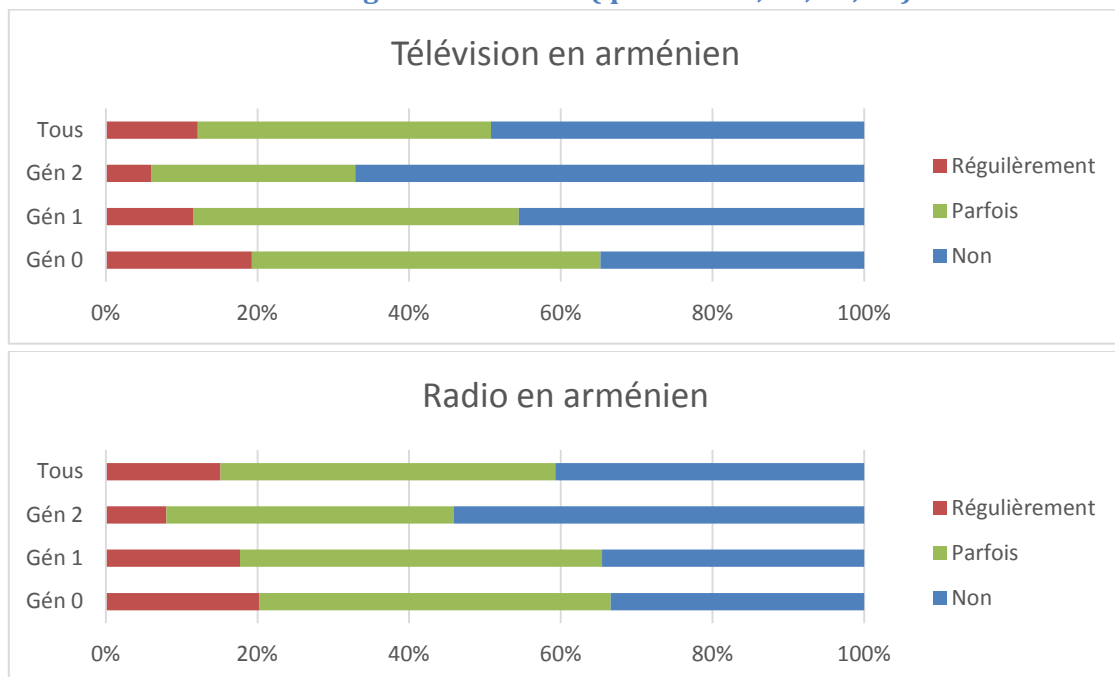
2.2. Pratique linguistique

Généralités

- 467 utilisent l'arménien régulièrement
- 307 n'utilisent jamais (ou presque) l'arménien
- 1117 savent lire en arménien
- 1162 savent écrire en arménien
- 1087 savent lire et écrire en arménien
- 93 enseignent (ou sont directement liés à l'enseignement de) l'arménien
- 699 ont une activité associative
- 166 regardent régulièrement la télé en arménien
- 207 écoutent régulièrement la radio en arménien

- ◇ Notons que la population des enseignants d'arménien est surreprésentée dans l'échantillon, ce qui n'est pas surprenant compte tenu notamment du mode de diffusion du questionnaire. Il est intéressant de noter que deux tiers des enseignants d'arménien sont de génération zéro, soit des primo-arrivants (voir graphe 28). Ces chiffres sont à mettre en relation avec la langue dominante déclarée (réponses multiples autorisées), présentée ci-dessus fonction des générations (voir Langue dominante et compétence déclarées)

Activités en liaison avec la langue arménienne (questions 8, 13, 17, 18)

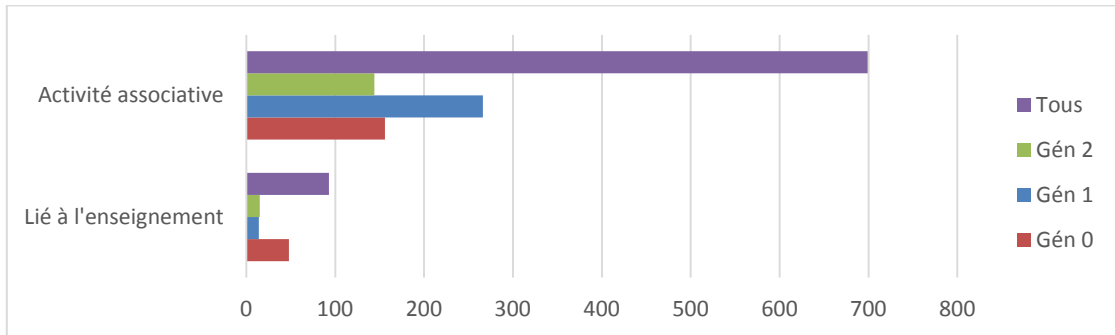


Graphes 26 - 27.

- ◇ Les données concernant la télévision et la radio ne sont pas très différentes, elles sont globalement très faibles. Il faut signaler que la télévision en langue arménienne (diffusée sur les bouquets satellite et box internet) est en arménien oriental, alors que la radio

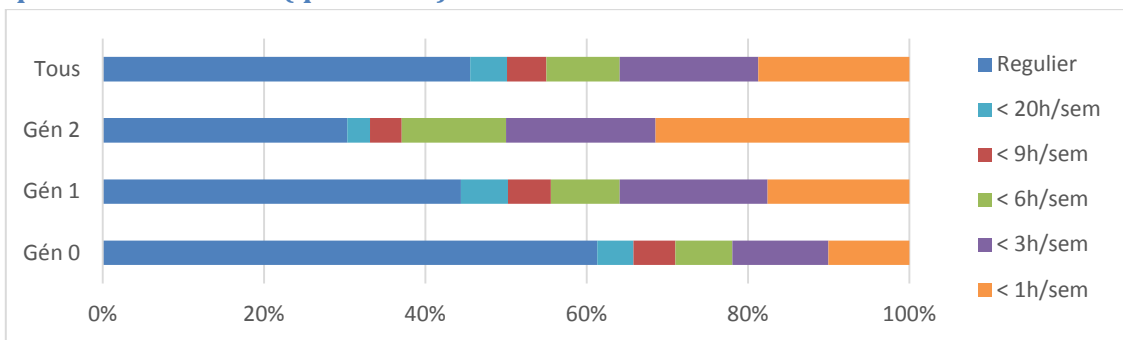
(existant à Paris, Lyon et Marseille) est de façon prédominante en arménien occidental, avec certains animateurs locuteurs d'arménien oriental.

Les primo-arrivants sont les plus assidus, avec 20% d'utilisation régulière, qui correspond vraisemblablement à une nécessité d'accéder à l'information et au divertissement autrement qu'en français.

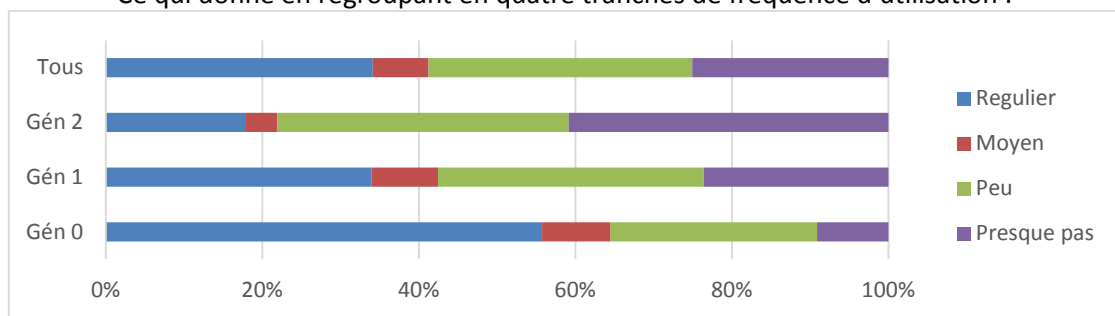


Graph 28.

Fréquence d'utilisation (question 9)



Ce qui donne en regroupant en quatre tranches de fréquence d'utilisation :



Graphes 29 - 30.

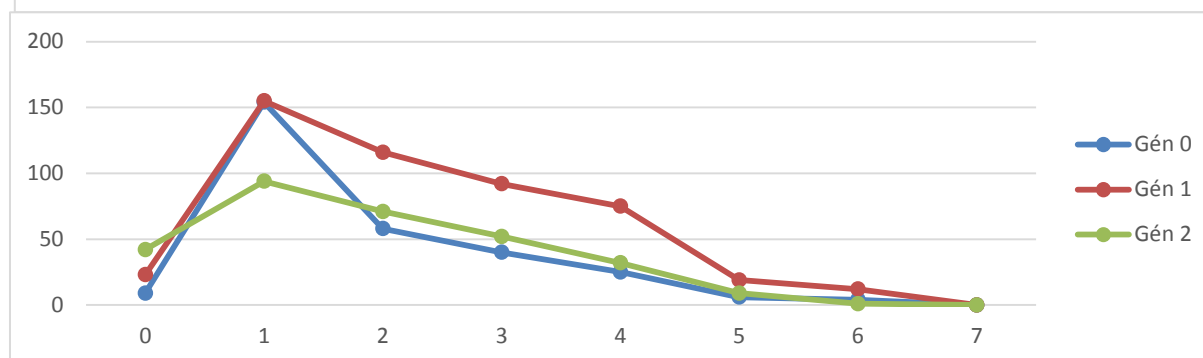
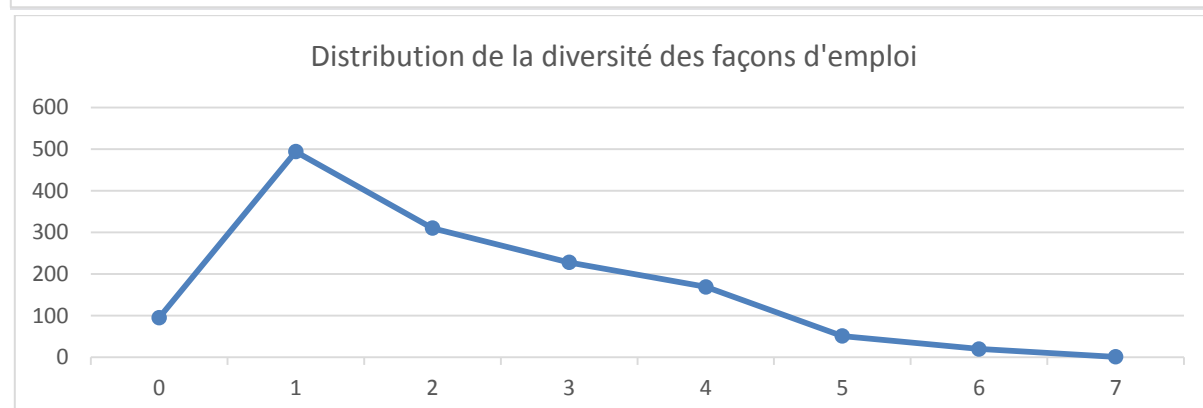
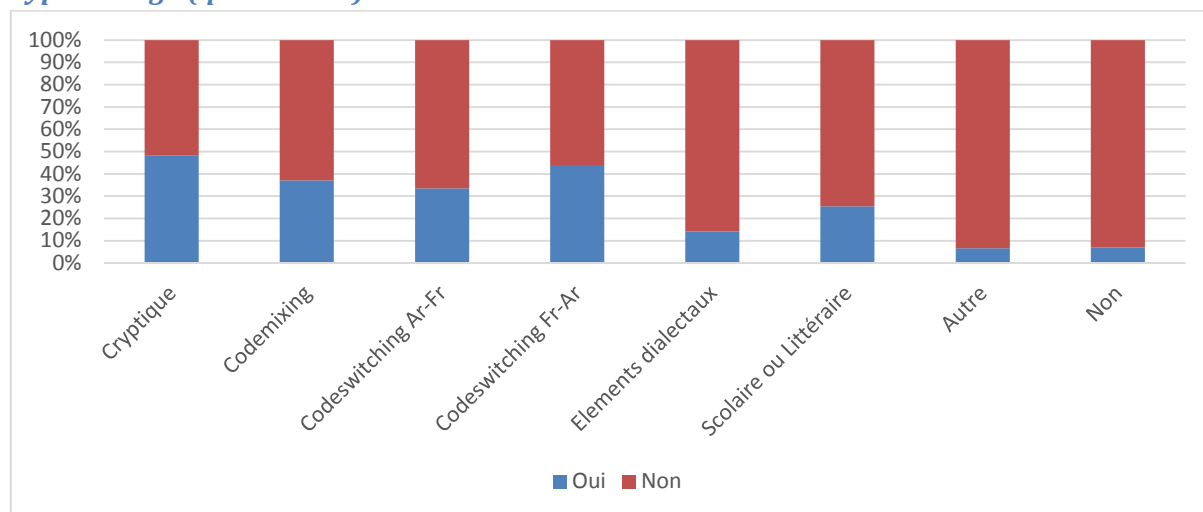


Concernant la fréquence d'utilisation de l'arménien, nous observons sans surprise un déclin au fil des générations..

Emplois déclarés de l'arménien (question 10, 11 et 12)

Pour chacune de ces questions, le répondant avait la possibilité de réponses multiples. Les histogrammes présentent le nombre de fois où chaque valeur possible a été cochée. Les courbes présentent la diversité, en nombre de réponses possibles cochées ; Dans ce calcul la réponse « autre » a été comptée comme une valeur possible.

Type d'usage (question 10)



Graphes 30 - 32.



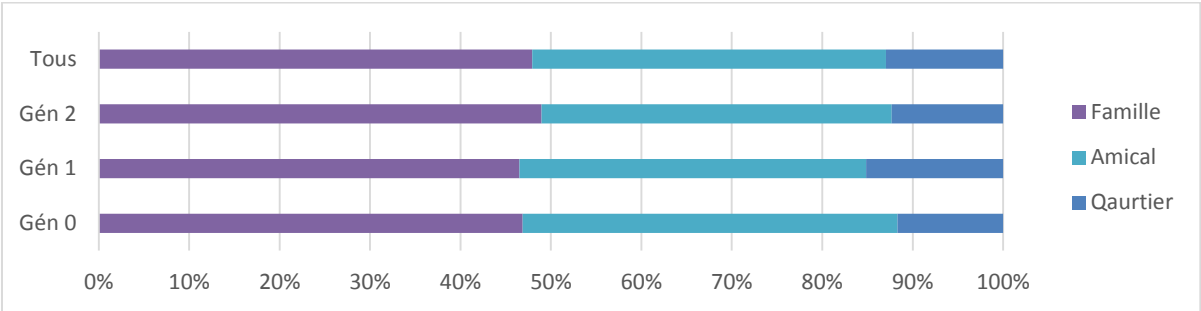
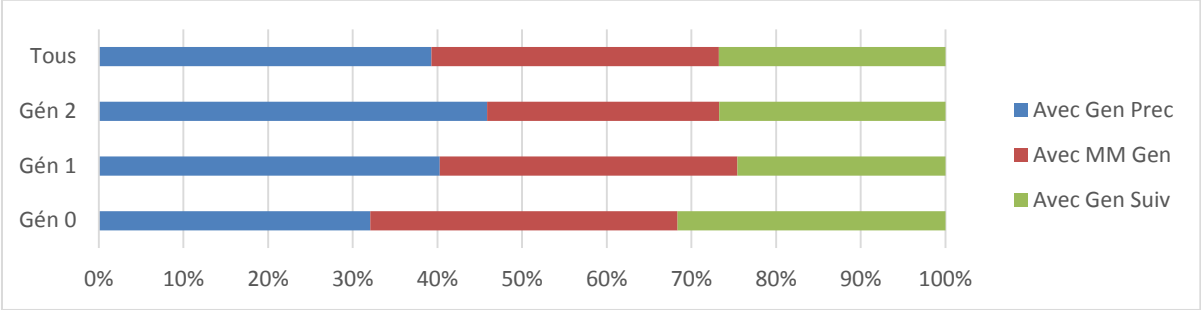
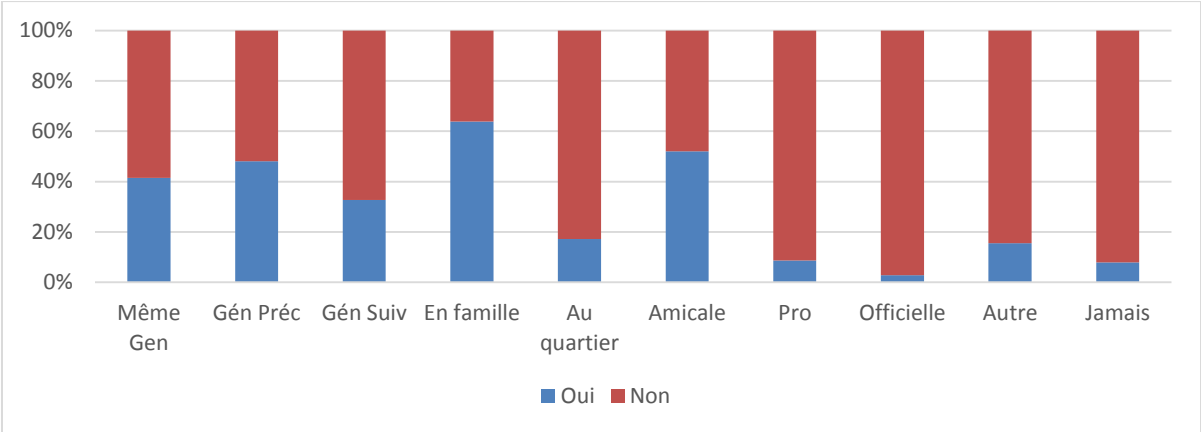
Cette question a été conçue en tenant compte de la diversité des registres qui peut se rencontrer dans l'emploi naturel d'une langue vivante. De fait, tous ces types de pratiques peuvent se rencontrer chez un locuteur plurilingue.

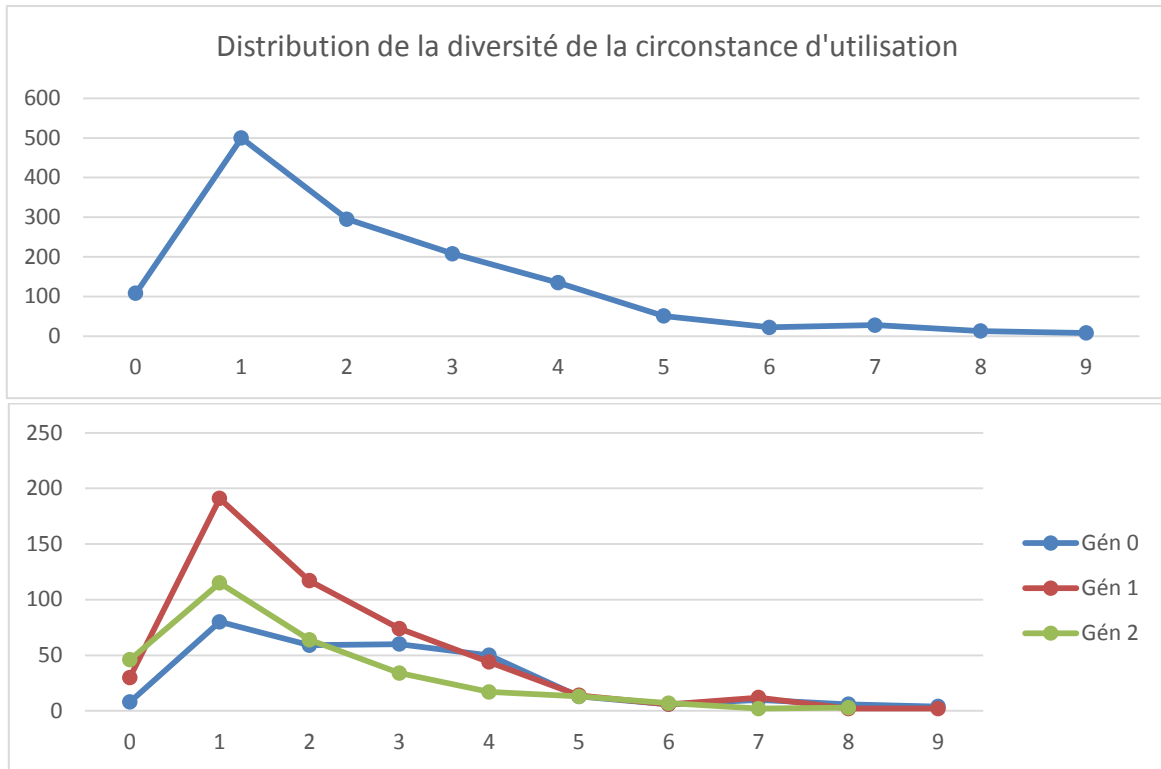
Les usages cryptiques dominent dans les déclarations, suivis par le code-mixing (mélange de langues) et dans le cas du mélange, le français domine.

Il est frappant de constater que 500 participants ne déclarent qu'un type d'usage, ce qui signale une compétence restreinte. Environ 780 personnes déclarent entre 2 et 7 types d'usage. La variété des usages est plus importante chez les locuteurs de génération 1. Ces données doivent être pondérées par le fait que l'analyse des types de production dans un questionnaire de ce type n'est pas aisé pour tous les participants.

Type d'interlocuteurs (question 11)

Génsuiv regroupent les réponses « à la maison avec les aînés » et « dans mon quartier avec les aînés ». Idem pour **Même gén** et **Génpréc**. **En famille** regroupe les valeurs « à la maison avec ... » et **Au quartier** les valeurs « dans mon quartier avec ... ».





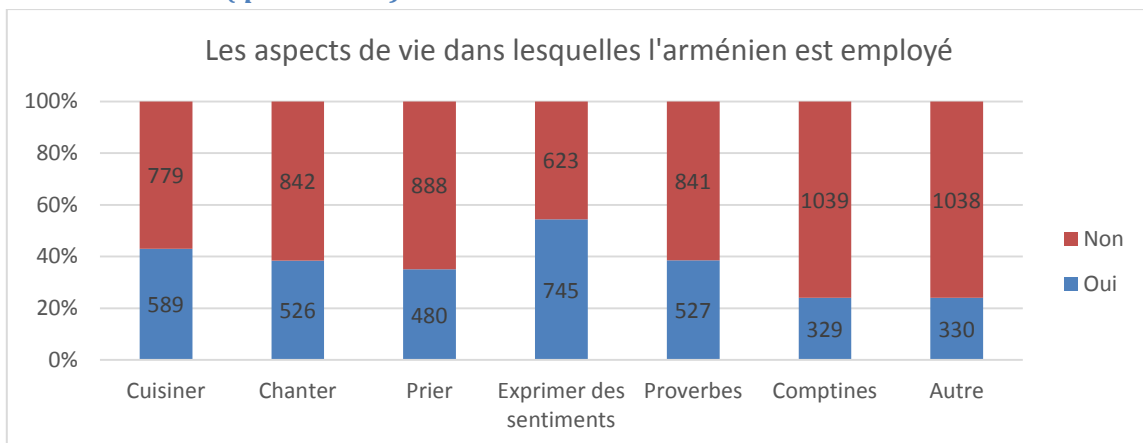
Graphes 33 - 37

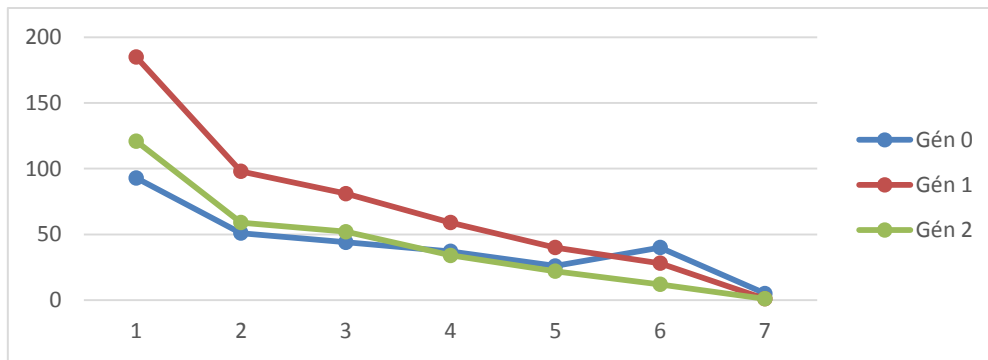
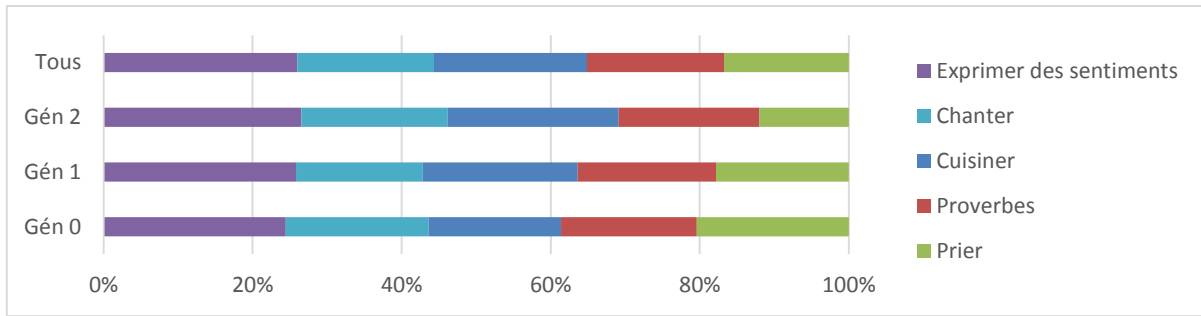


Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, les pratiques sont différentes selon les générations, et que la pratique de la langue avec les jeunes et entre jeunes est cruciale pour la vitalité future de la langue. Ces données montrent que la pratique de la langue est supérieure dans les relations générationnelles ascendantes (génération supérieure) qu'avec les pairs, et elle diminue encore avec les plus jeunes. Le graphe 34 montre que la génération zéro ne fait pas de différence entre les générations quant à l'usage de l'arménien. En revanche dans la génération 1 et 2, les réponses sont assez comparables, ce qui ne signifie pas que le type d'usage est le même.

Par ailleurs, il n'est pas surprenant de voir que l'arménien est parlé pour plus de 60% des cas en famille plus de 50 % entre amis, et moins de 10% dans les situations professionnelles ou officielles. Sur ce point, on ne note pas de différence notable entre les générations.

Domaines de la vie (question 12)





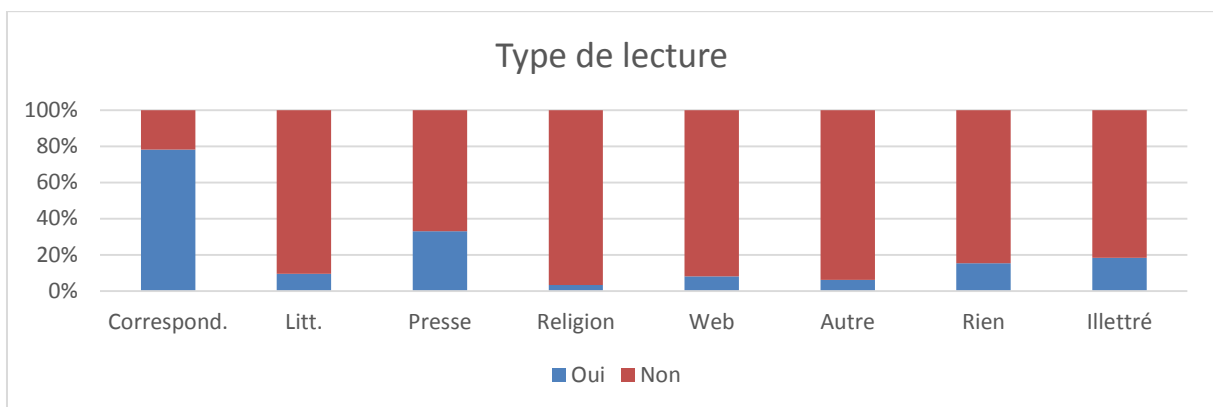
Graphes 38-40.

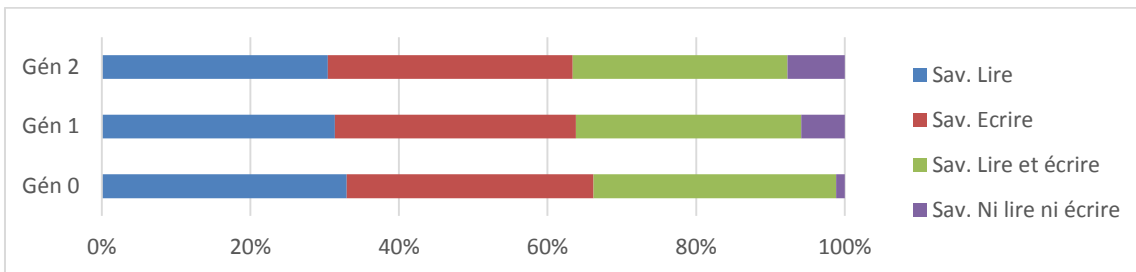
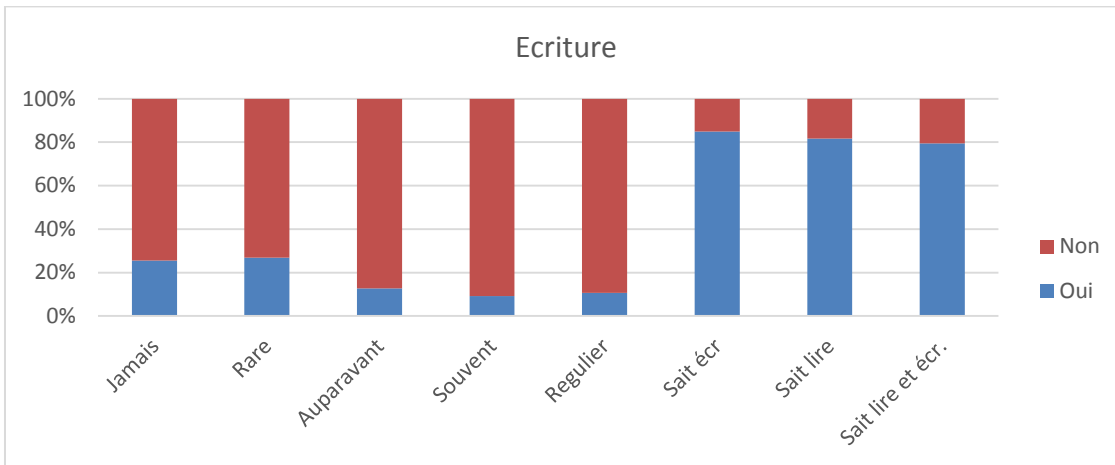
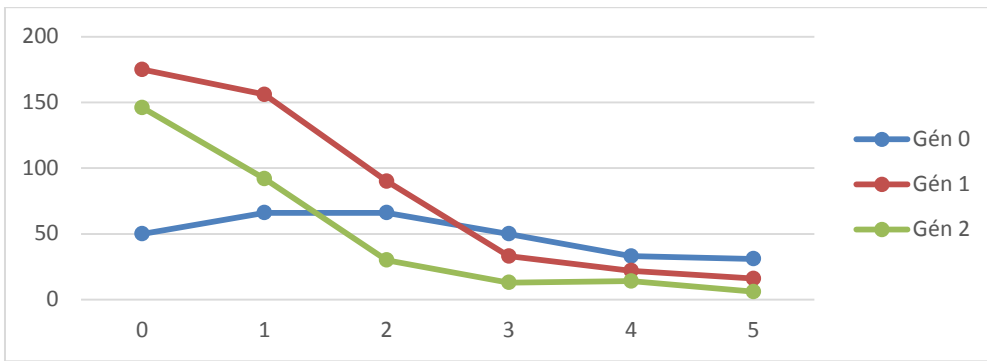
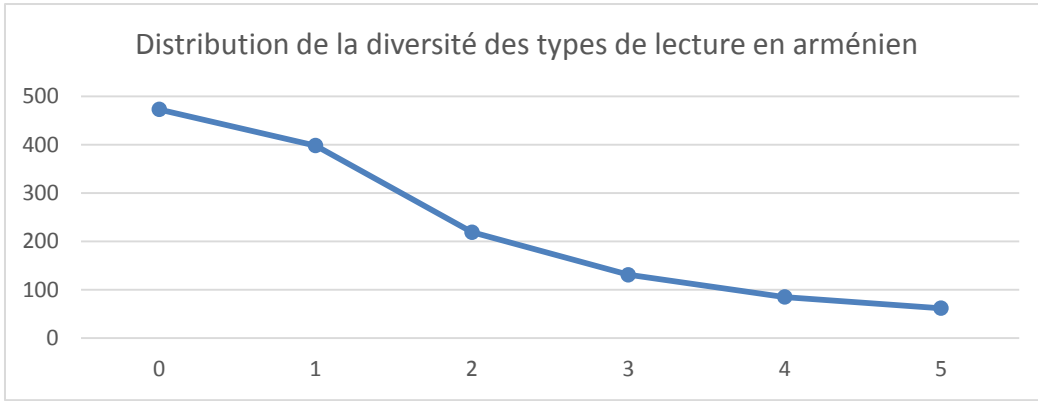


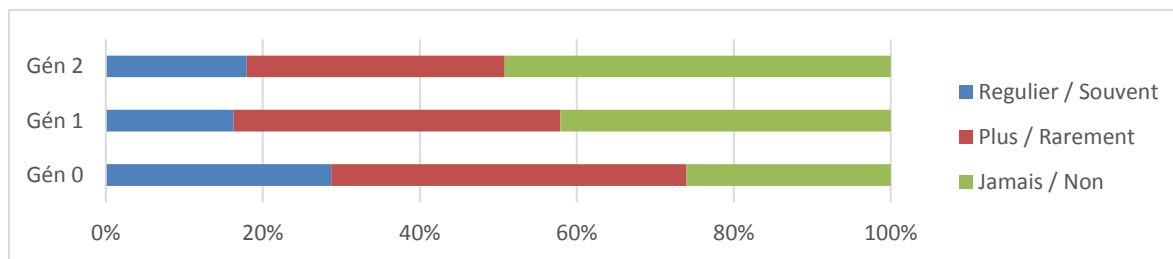
Parmi les aspects de la vie, l'expression des sentiments prédomine largement, et la répartition des fonctions est assez similaire pour les différentes générations, la différence principale étant la moindre place de la prière dans la génération 2.

Lecture (question 15) et écriture (question 16)

Cette question offrait également la possibilité de réponses multiples.







Graphes 41-46.



Ce qui frappe dans ces données est le décalage entre les compétences déclarées (sait lire et ou écrire) et la pratique de l'écriture et de la lecture.

Environ 85% des participants déclarent savoir lire et/ou écrire l'arménien, 80% déclarent savoir le lire et l'écrire. Ce dernier chiffre coïncide également avec les déclarations de la question sur les pratiques de lecture (graphe 41). Cela traduit l'importance que la communauté accorde à la maîtrise de l'écrit en arménien. Le fait que plus de participants déclarent savoir écrire que lire permet de s'interroger sur ce que signifient réellement ces notions : la capacité à écrire (par exemples son nom) dans l'alphabet propre à la langue arménienne a une très grande valeur symbolique, alors que les habitudes de lecture sont très rares en arménien (voir graphe 41) et que lire un livre est inaccessible pour la plupart (moins de 10% lisent de la littérature en arménien).

La pratique de l'écriture est décroissante selon les générations, cependant, même dans la génération 2, la moitié des enquêtés déclarent pratiquer ou avoir pratiqué, et la moitié jamais, ce dernier chiffre étant de moins de 25 % pour la génération 0.

On peut comparer ces données avec le taux de réponse en arménien au questionnaire. Parmi les 1368 réponses recueillies, 139, soit **environ 10% ont utilisé le questionnaire en arménien (lecture)**. Parmi eux, 109 se sont exprimés en arménien dans les commentaires libres (dont 72 en utilisant l'alphabet arménien, et 37 en utilisant l'alphabet latin), et 12 se sont exprimés en français. Le fait de ne pas utiliser l'alphabet arménien peut être lié soit à une crainte d'un défaut de maîtrise de l'orthographe, soit à une difficulté technique liée au clavier arménien sur l'ordinateur.

2.3. Education/Formation (question 21)

(possibilité de réponses multiples)

Généralités :

243 n'ont jamais suivi de cours (quelconque) en arménien

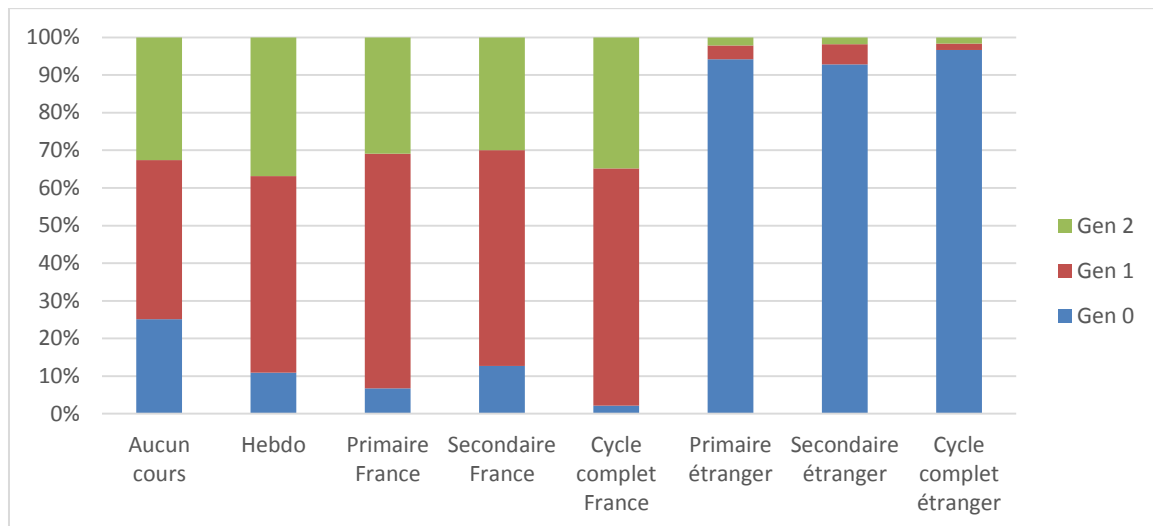
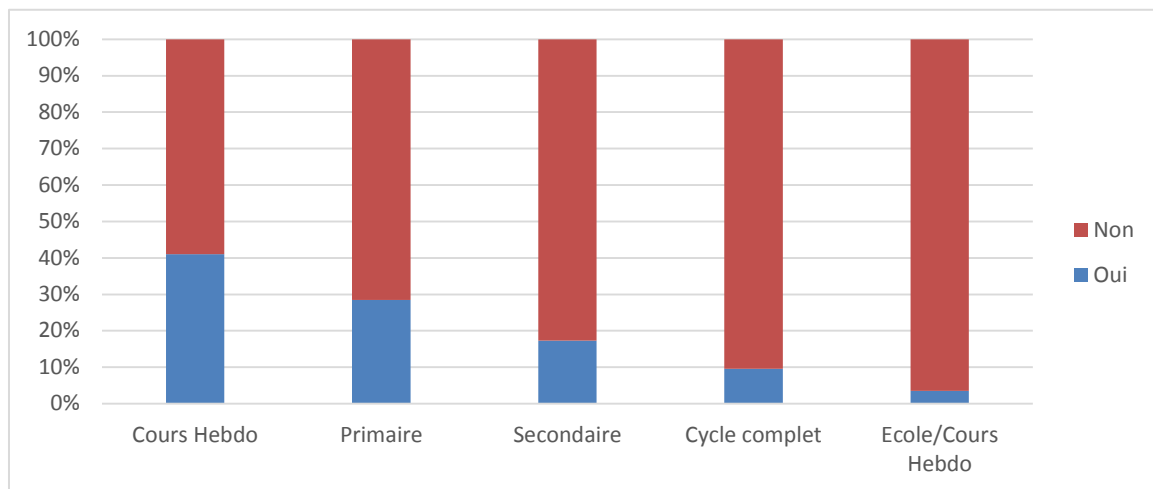
561 ont suivi des cours hebdomadaires (dont 505 exclusivement)

389 ont fait une école primaire bilingue/arménien (237 en France et 152 ailleurs)

237 ont fait une école secondaire bilingue/arménien (133 en France et 114 ailleurs)

131 ont fait le cycle complet (primaire et secondaire) bilingue/arménien
dont 59 les deux en France et 62 les deux en-dehors de la France

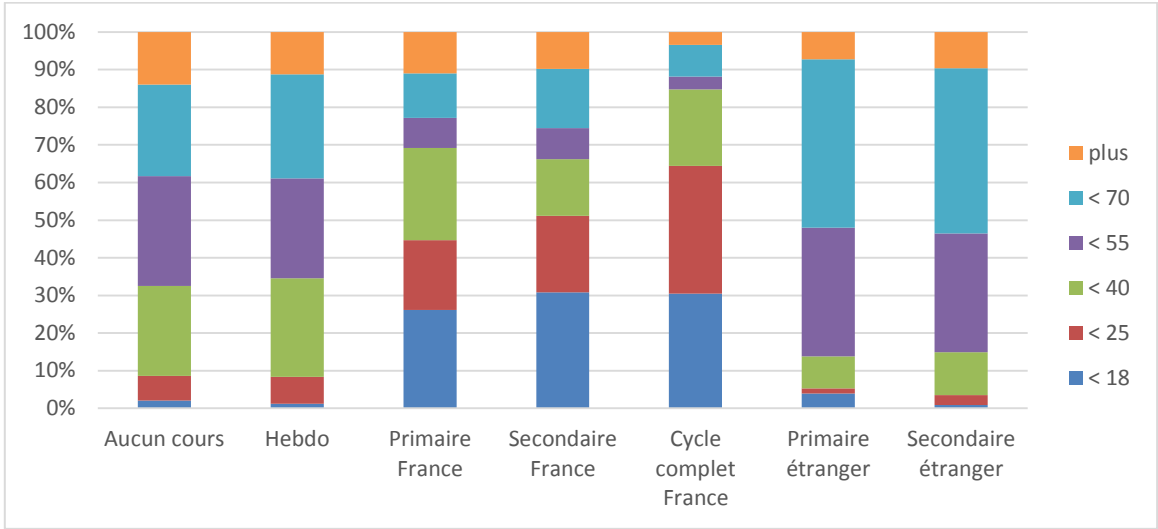
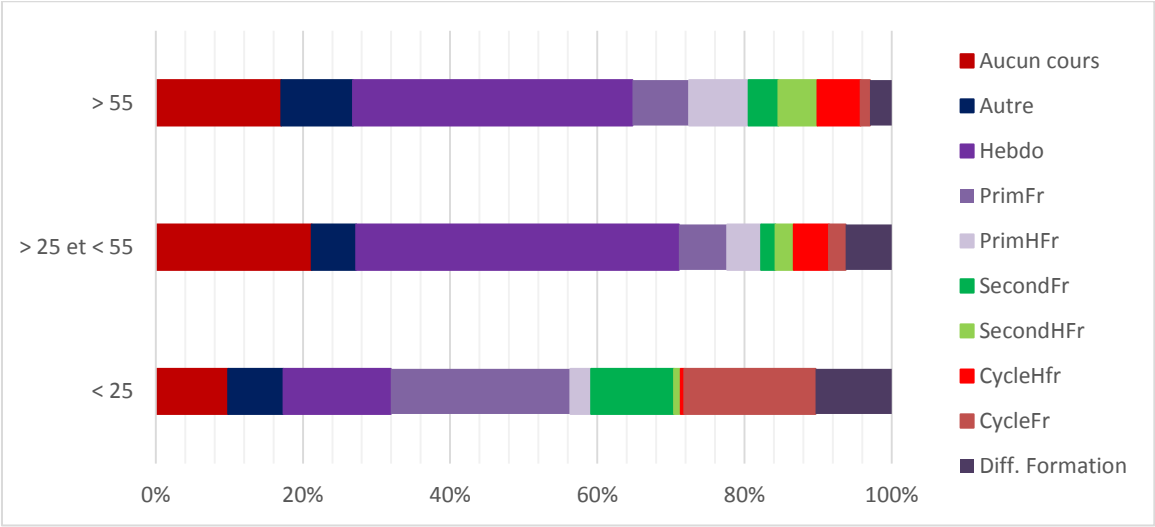
Formation en arménien des répondants



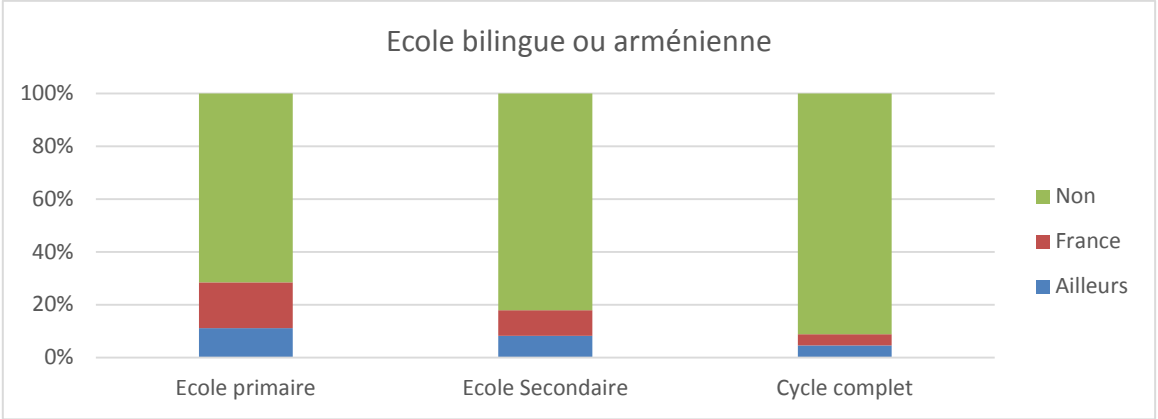
Graphes 42-43.

Dans les graphes suivants les valeurs sont exclusives. Par exemple, « Autre » indique le nombre de répondants qui ont seulement coché la case « autre ».

N.B. Le graphique 44 regroupe les réponses multiples, c'est-à-dire tous les répondants qui ont suivi une combinaison de formations (i.e. d'autres valeurs), par exemple Primaire en France + Hebdomadaire, Primaire en France + Secondaire en France, etc.



Graphes 44-45.



Graphe 46.



18% des participants à l'enquête déclarent n'avoir jamais suivi de cours d'arménien sous aucune forme (graphe 42), ce qui recouvre à peu près les 20% participants ayant déclaré

ne savoir ni lire ni écrire. Par ailleurs, moins de 30% des participants ont été scolarisés en école bilingue en primaire, moins de 20% en secondaire, et moins de 10% en cycle complet (graphe 46) (ces chiffres incluent les scolarités effectuées à l'étranger par les primo-arrivants).

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%).

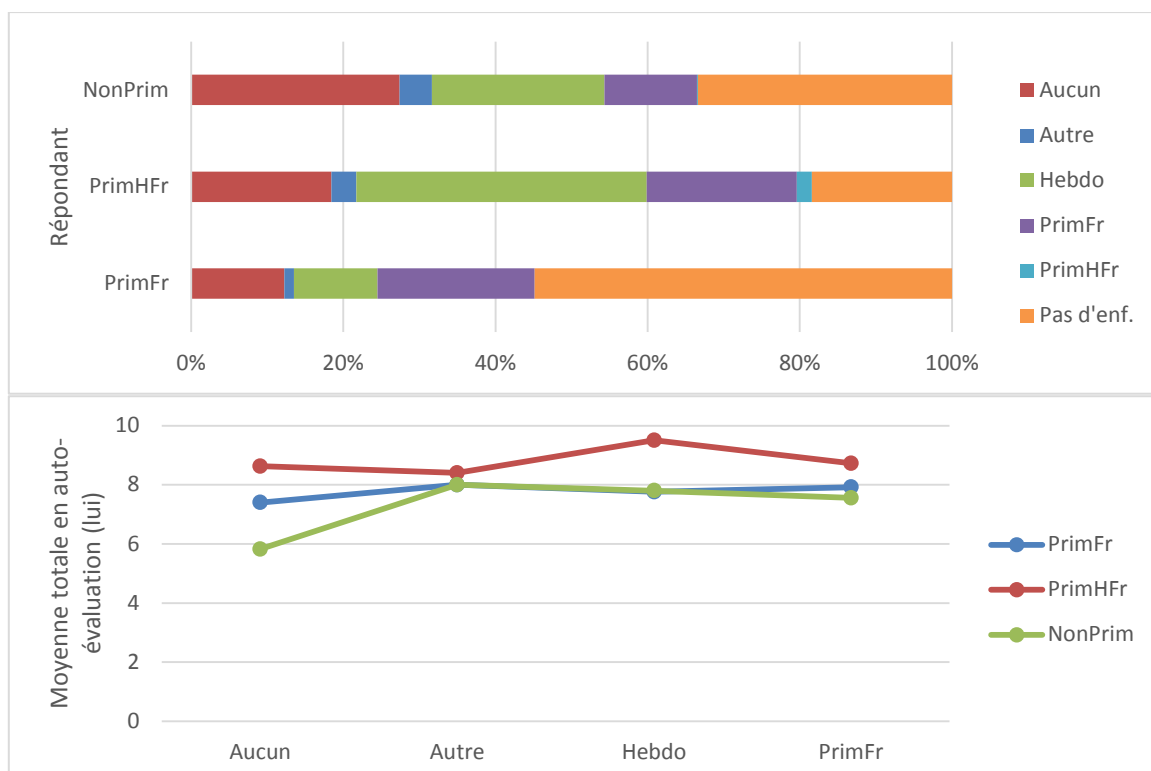
Il est plus significatif que parmi les personnes ayant suivi des cours d'arménien en France, on a une grande majorité de représentants de la génération 1 et dans une moindre mesure, de génération 2 (environ deux fois moins que la génération principale), ce qui semble indiquer une tendance décroissante 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).

Formation en arménien des enfants des répondants (question 22 croisée avec 14)

Type de formation des enfants

La question 22 (les couleurs avec 6 valeurs) est croisée avec la question 21 sur la formation arménien du répondant (l'ordonnée), avec trois valeurs : 1) PrimFr : a fréquenté une école primaire bilingue/arménien en France, 2) PrimHFr : dans un autre pays, 3) NonPrim : n'a pas fréquenté d'écoles primaire bilingue/arménien



Graphes 47-48.

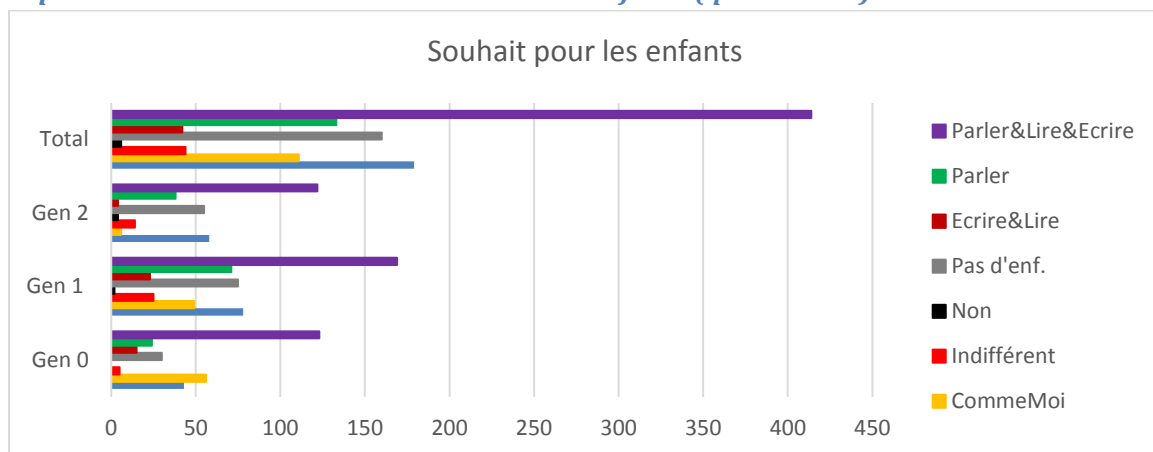


Ces graphes montrent la relation entre la scolarisation des parents en école bilingue et la scolarisation de leurs enfants. Le critère retenu pour les parents a été la scolarisation en primaire.

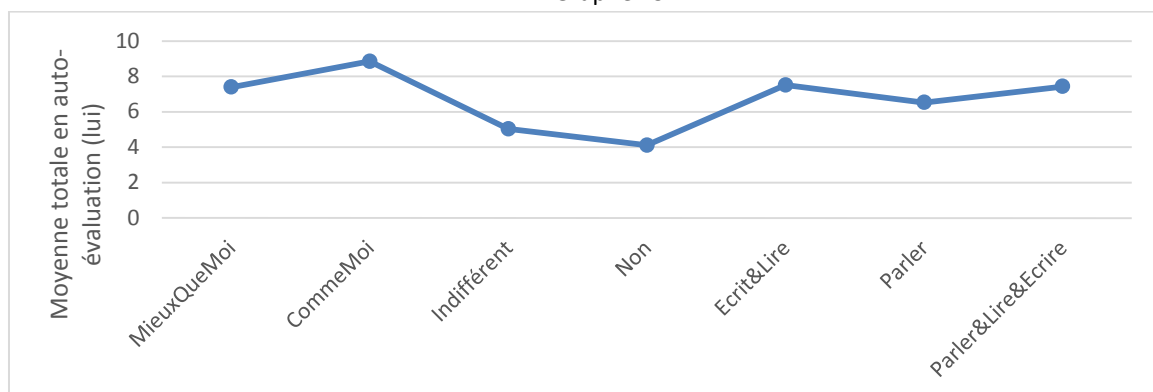
On constate que les parents qui n'ont pas été scolarisés en école arménienne sont les plus nombreux à avoir des enfants ne suivant aucun cours d'arménien, alors que les enfants de ceux qui ont été scolarisés en arménien hors de France suivent pour moitié des cours hebdomadaires, pour un quart une école primaire bilingue, et pour un quart seulement aucun cours.

Les enfants des personnes ayant été scolarisées en école bilingue en France sont pour moitié¹⁶ 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.

Aspirations concernant la transmission aux enfants (question 14)



Graphe 49.



Graphe 50.

¹⁶ La grande proportion de personnes sans enfants parmi les personnes ayant été scolarisées en France reflète l'âge de ces répondants, sachant que l'augmentation de la scolarisation en école bilingue en France est encore relativement récente



Cette question permet de mesurer la volonté déclarée de transmettre la langue chez les différentes générations de migration.

Concernant cette question, les différences entre générations ne sont pas véritablement significatives. On peut noter que la proportion de réponses « parler » par rapport à « écrire et lire » se modifie au fil des générations, la génération 2 étant moins attachée à la transmission de la lecture/écriture.

50 % des participants ayant des enfants ont manifesté le souhait que leurs enfants apprennent à parler, lire, et/ou écrire à des degrés divers, et 5% seulement ont déclaré ne pas le souhaiter ou être indifférents, ce qui confirme que le questionnaire a mobilisé des personnes se sentant concernées par la transmission de la langue. Malgré tout, le pourcentage d'indifférents est proportionnellement le plus fort dans la génération 1, ce qui peut refléter une tendance observée dans les phénomènes migratoires concernant cette génération (cf. R. Mirak 1988 sur le refus de parler la langue observé chez les enfants de migrants arméniens aux Etats Unis).

Egalement, la proportion relative de personnes souhaitant que leurs enfants parlent comme eux ou mieux qu'eux change selon la génération, ce qui est lié au niveau moyen ressenti par génération : la génération 0 ayant plus de chances d'avoir une pratique vernaculaire de l'arménien peut plus difficilement espérer que ses enfants parlent mieux qu'elle (mais ce chiffre existe malgré tout, nous l'avons vu, tous les primo-arrivants ne sont pas locuteurs), alors que la deuxième génération est plus insatisfaite de son niveau, et peut souhaiter que la génération suivante parle mieux.

Le graphe 50 montre que le choix entre la réponse 'mieux que moi' et 'comme moi' est corrélée au niveau autoévalué du répondant (question 7 – sous-question : moi-même) : ceux qui ont une autoévaluation plus haute aspirent à ce que leurs enfants parlent comme eux, ceux qui ont une autoévaluation plus basses aspirent à ce qu'ils parlent mieux qu'eux. De même, les réponses « non » ou « indifférent » sont corrélées aux autoévaluations les plus basses.

Cela montre que la continuité de la transmission est un facteur essentiel dans le maintien de la langue, puisque le fait de parler soi-même est un élément majeur dans la volonté de transmettre la langue. Cela confirme l'analyse ci-dessus concernant la corrélation entre la formation en arménien des parents et celle des enfants.

2.4. Autoévaluation des compétences (série de questions 7)

Cette série de questions portant sur l'autoévaluation des compétences en arménien du répondant et des personnes vivant sous le même toit que lui était facultative, notamment parce que tous les types de relations possibles sous un même toit ne sont pas toujours représentés. Seuls trois répondants n'ont laissé aucune évaluation pour eux-mêmes¹⁷.

Les données issues de cette question permettent de mettre en évidence de grandes tendances, même si elles sont subjectives (il s'agit d'une autoévaluation) et souvent incomplètes : dans certains cas, le répondant a renseigné la compréhension mais pas l'expression (ou l'inverse). En l'absence de note de compréhension nous avons étendu la note d'expression à la compréhension. Dans le cas inverse, nous avons enlevé un point sauf pour la note 1 (5>4 etc. mais 1 > 1).

¹⁷ Les réponses « NA » (aucune case cochée) ont été exclues dans le calcul des moyennes et totaux.

Le répondant dans son foyer

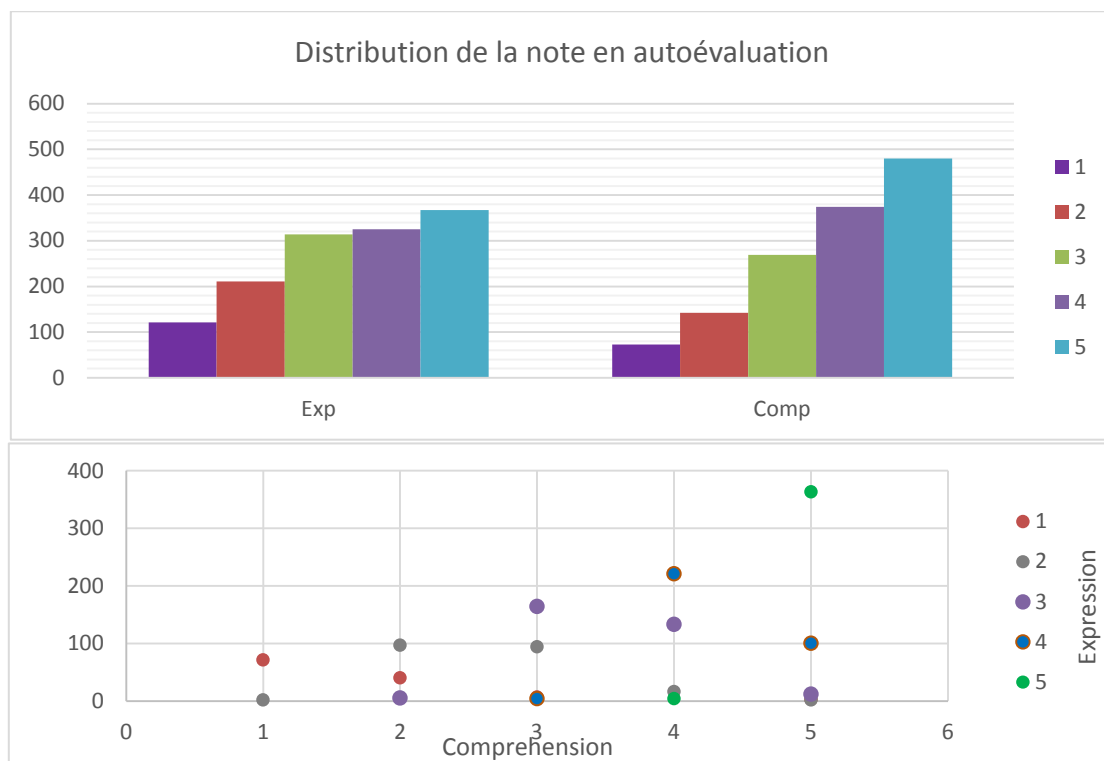
Le répondant

Moyenne de la note en Expression : 3,45 sur 5

Moyenne de la note en Compréhension : 3,78 sur 5

Moyenne globale : 7,23 sur 10

26,5% des répondants (363) se sont notés globalement à la note maximale de 10/10.



Graphes 51-52.

Ses aînés

La note globale correspond à la moyenne du total pour les parents et les grands-parents.

N.B. dans le cas où la valeur pour une catégorie est manquante, celle-là n'entre pas dans le calcul de la moyenne. Par exemple, si le répondant a noté 5 et 4 respectivement la compréhension et l'expression de sa mère et de son père, mais n'a rien noté pour ses grands-parents, la moyenne prise en compte est $9 = ((5 + 4) + (5 + 4))/2$

Moyenne totale : 8,20

Moyenne totale (Exp + comp) des parents : 8,06 (3,92 et 4,14 : -0,22)

Moyenne totale (Exp + comp) des grands-parents : 8,48 (4,33 et 4,15 : -0,18)

Ses pairs

Pour les répondants de **plus de 18 ans**, nous avons considéré comme étant de la même génération que le répondant les conjoints et les enfants/frères et sœurs majeurs.

Pour les répondants de **moins de 18 ans**, nous avons également intégré les enfants/frères et sœurs mineurs, sauf quand ils indiquent que des personnes de la génération suivantes vivent sous même

toit qu'eux (question 6). La question 6 sur la maîtrise de l'arménien regroupe d'un côté les enfants et les frères et sœurs mineurs et de l'autre côté les enfants et les frères et sœurs majeurs.

Moyenne totale : 5,99

Moyenne totale (Exp + comp) de conjoint : 5,82 (2,79 et 3,03 : -0,24)

Moyenne totale (Exp + comp) des enfants/frères/sœurs maj.: 6,03 (2,89 et 3,14 : -0,25)

Ses cadets

Pour les répondants de plus de 18 ans (et pour ceux de moins 18 ans qui indiquent que des personnes de la génération suivantes vivent sous même toit qu'eux) nous avons considéré les enfants/frères et sœurs mineurs. Pour les répondants de moins de 18 ans cette catégorie a la valeur « NA ».

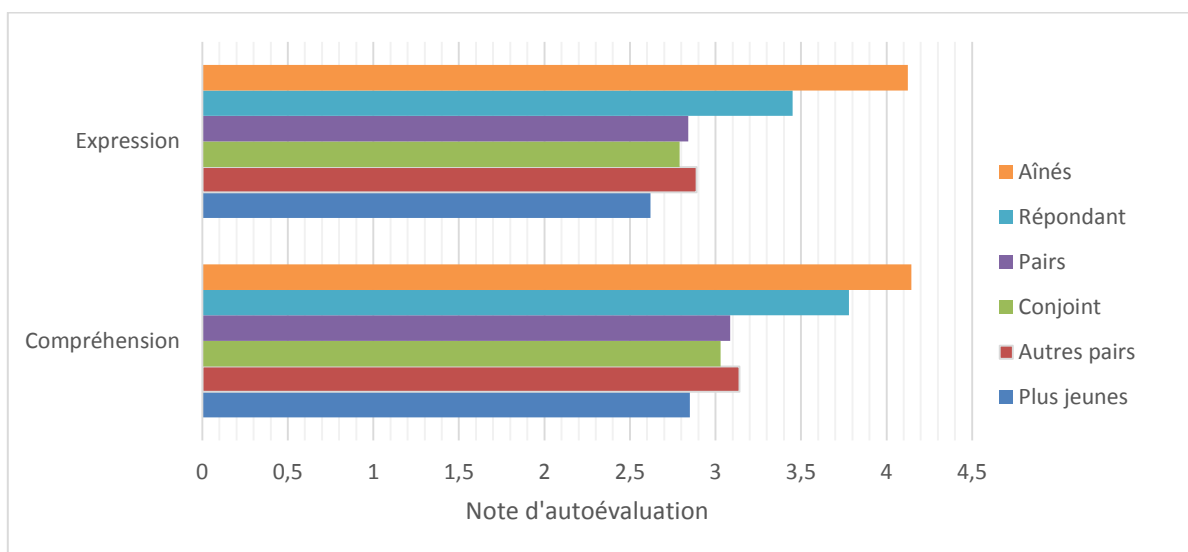
N.B. : La question sur la maîtrise de l'arménien regroupe d'un côté les enfants et les frères et sœurs mineurs et de l'autre côté les enfants et les frères et sœurs majeurs, que nous avons considérés dans les deux cas comme la génération suivante.

Moyenne totale : 5,32

(Exp + comp) des enfants/frères/sœurs min.: 5,32 (2,62 et 2,85 : -0,23)



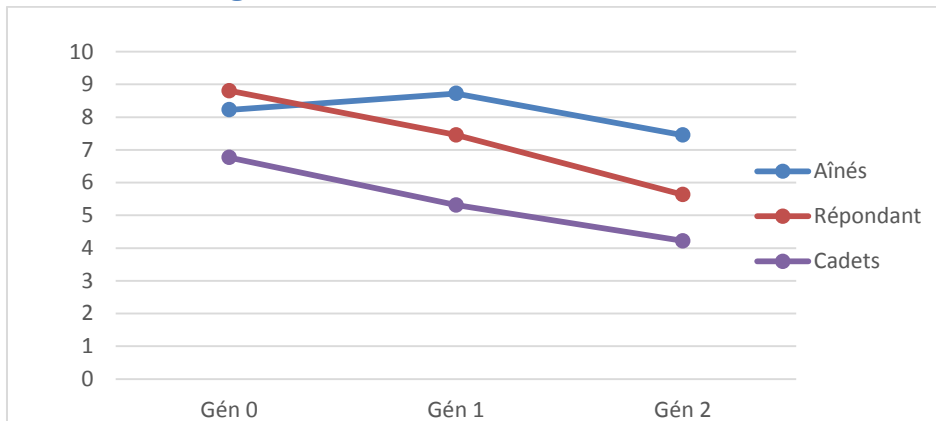
Nous voyons que la moyenne diminue clairement avec l'âge (y compris au sein des aînés entre grands-parents et parents), et que les participants à l'enquête, qui s'évaluent en moyenne à 7,23, estiment parler mieux que leurs pairs (5,99). Cela est confirmé dans le graphe 53 où le saut entre répondants et les catégories suivantes est plus important qu'entre les répondants et leurs aînés. Cette donnée peut signifier que les participants au sondage sont représentatifs de la tranche de la communauté qui a la meilleure compétence en langue, ce qui est au moins en partie vraisemblable, mais il ne faut pas sous-estimer le fait que l'autoévaluation est souvent optimiste : le locuteur a le sentiment qu'il est capable de parler ou de comprendre, alors que dans une situation réelle sa compétence peut être plus limitée. Cela a été observé notamment dans les entretiens qualitatifs décrits dans la partie 3.



Graphe 53.

Impact des paramètres démographiques

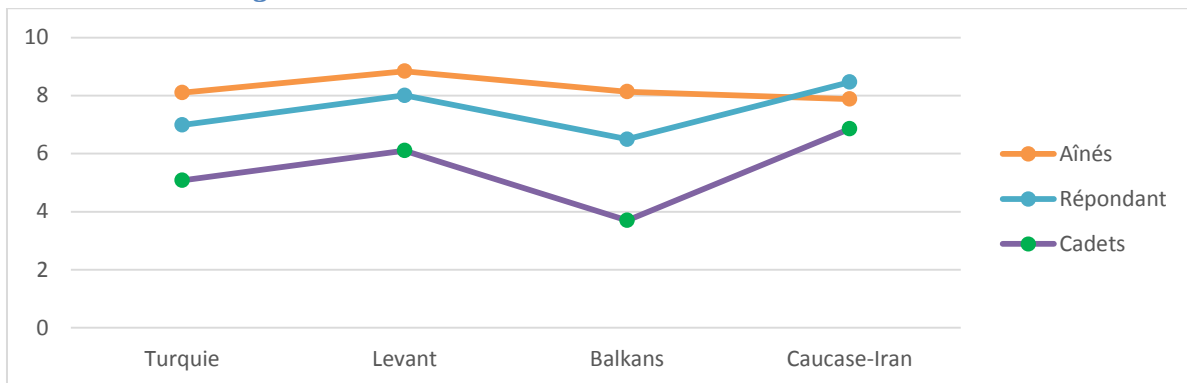
Génération de migration



Graphe 54.

- ◇ Globalement, on observe que la courbe de l'autoévaluation décline en fonction de la génération d'immigration, et que la moyenne est également décroissante selon l'âge des membres du foyer. La seule exception est que dans la génération zéro, celle des primo-arrivants, la moyenne des répondants est meilleure que celle des aînés de leur foyer.

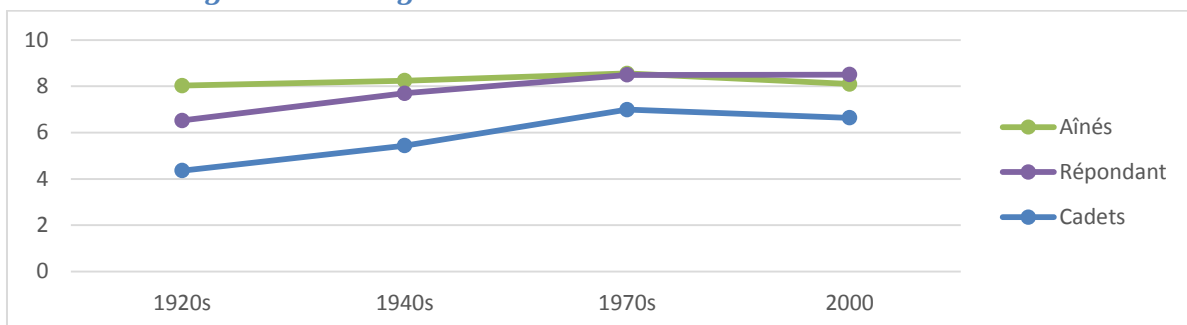
Provenance de la lignée



Graphe 55.

- ◇ Les lignées venant du Levant sont celles où la compétence est la plus élevée (elles sont aussi les plus récentes, elles correspondent aux générations de migration 0 ou 1). Là encore les aînés ont une meilleure compétence que les cadets (les données concernant les Balkans et la zone Caucase-Iran correspondent à un trop faible nombre de répondants pour être interprétables).

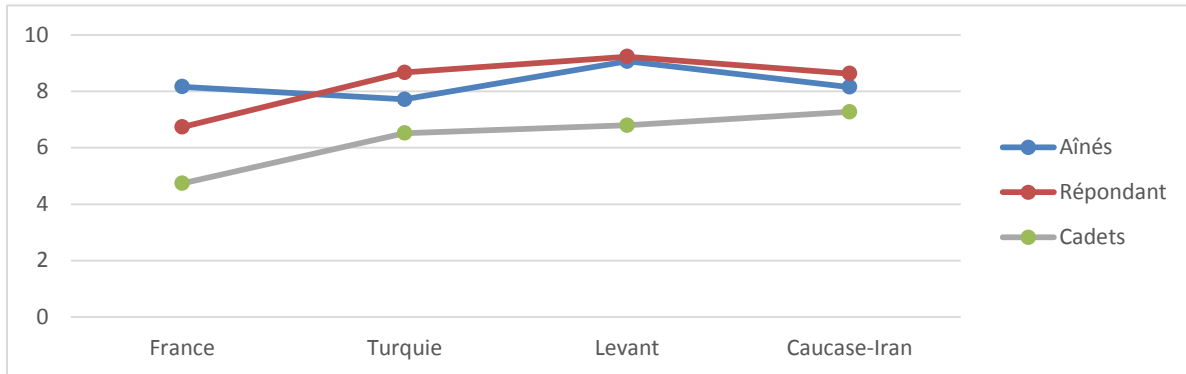
Période d'immigration de la lignée



Graphe 56.

- On observe ici clairement que plus l'implantation de la lignée est ancienne en France, et plus la compétence des cadets est réduite (les données concernant l'immigration récente correspondent à un trop faible nombre de répondants pour être interprétables).

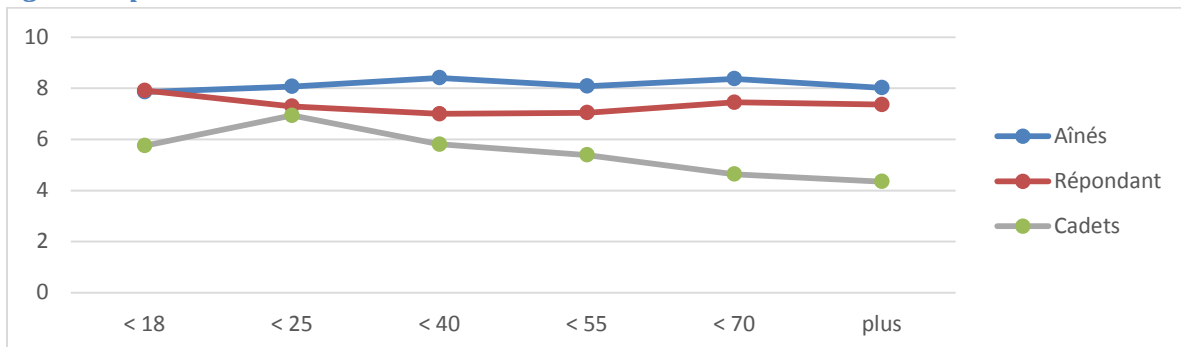
Pays de naissance du répondant



Graphe 57.

- Les tendances correspondent ici aussi à des générations de migration. On observe le même croisement des courbes que dans le graphe 55 et 56, où le répondant se déclare dans certains cas plus compétent que ses aînés. Dans le cas du Levant et de la Turquie, cela peut s'expliquer par une persistance de la turcophonie chez les aînés. De nombreux Arméniens de Turquie étaient turcophones dominants au moment de leur arrivée en France ou dans le Levant¹⁸. Cela peut également s'expliquer par la scolarisation en arménien des enfants de primo-arrivants eux-mêmes non éduqués en arménien. Cela peut se confirmer par le graphe 58.

Age du répondant

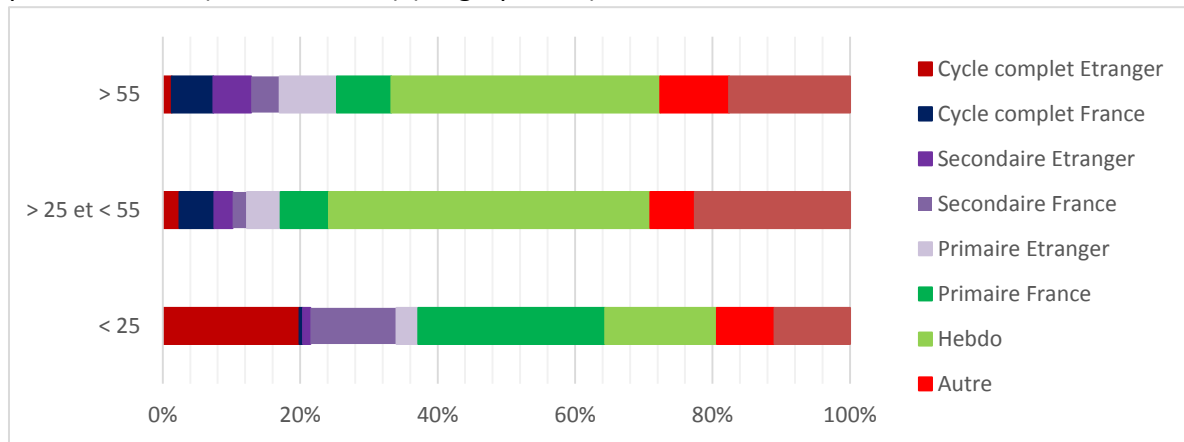


Graphe 58.

- Les données concernant les cadets des moins de 18 et 25 ans ne sont pas significatives, en revanche la faible différence de compétence entre les moins de 18 ans et leurs aînés

¹⁸ Les Arméniens de Turquie parlaient de façon prédominante le turc ou l'arménien selon les régions de Turquie dont ils étaient originaires (le même phénomène s'observe pour les Grecs d'Asie Mineure). Par exemple, les Arméniens de Cilicie, qui ont constitué majoritairement la communauté arménienne du Liban, étaient turcophones, et les enfants des migrants ont appris l'arménien via le système scolaire au Liban. Le turc est resté une des langues véhiculaires de la communauté jusque dans les années 1950, une grande partie de la communauté comprenant le turc jusqu'à aujourd'hui. En France aussi, une partie des rescapés du génocide a appris l'arménien dans la communauté arménienne en France.

reflète la surreprésentation des apprenants pour cette tranche d'âge, compte tenu du mode de diffusion de l'enquête. En effet, le groupe des moins de 25 ans est celui qui compte le plus de personnes scolarisées en arménien (plus de 60%), contrairement aux plus de 55 ans (moins de 40%) (cf. graphe 59).

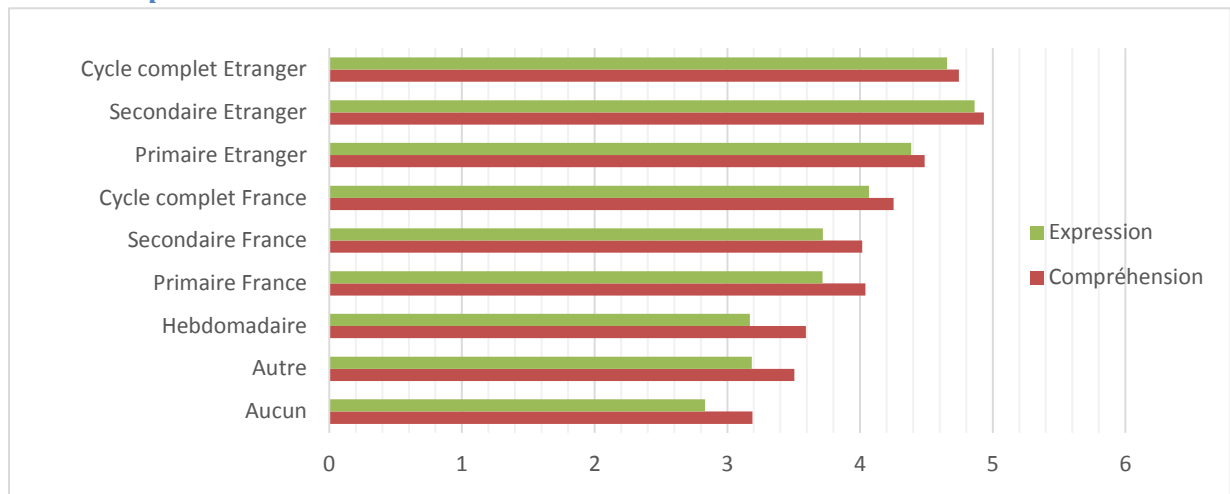


Graphe 59.

Impact de la scolarisation sur la compétence

Dans les couples de graphes qui suivent, le premier (numéros pairs) concerne la note (sur 5) en expression et en compréhension du répondant, et les seconds (numérotés impairs), les notes d'auto-évaluation du niveau de la maîtrise de l'arménien pour le répondant et son entourage (Aînés – Répondant – Pairs - Cadets), en moyennes totales (Exp + Comp) sur 10. Dans ces graphes les valeurs sont exclusives.

Tous les répondants



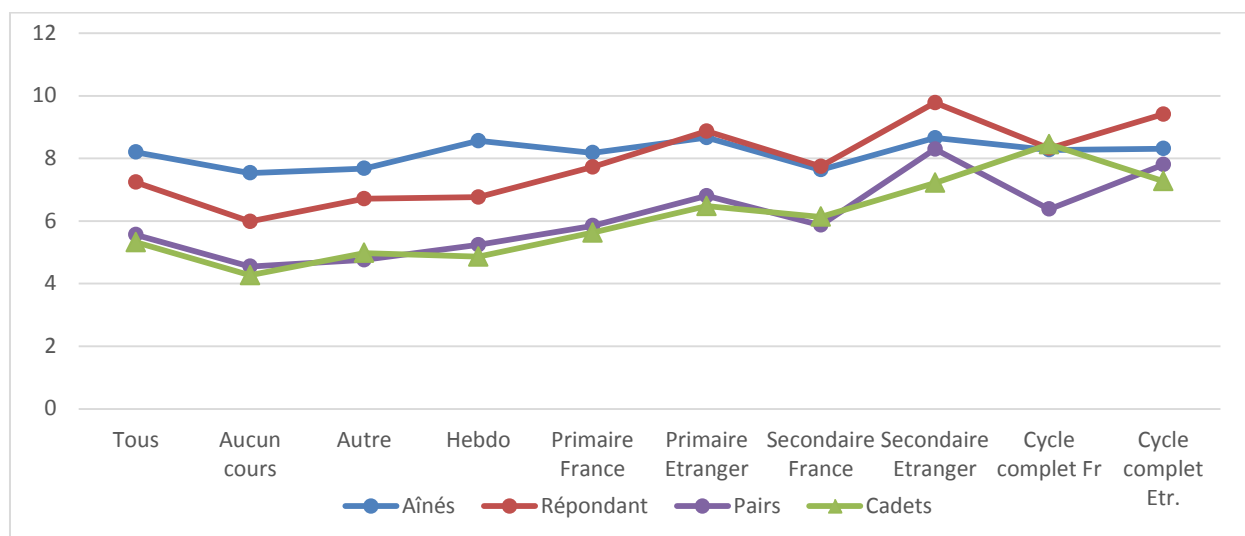
Graphe 60

❖ Ce graphe montre une hiérarchie tout à fait ordonnée dans le type de scolarisation, qui met en évidence les paramètres suivants :

**cycle complet > secondaire > primaire > hebdo
à l'étranger > en France**

En descendant dans la hiérarchie, non seulement la note d'autoévaluation baisse, mais la différence entre compréhension et expression augmente. Pour comprendre la hiérarchie

entre scolarisation à l'étranger et en France, il faut tenir compte de l'environnement arménophone généralement observé dans les communautés concernées.

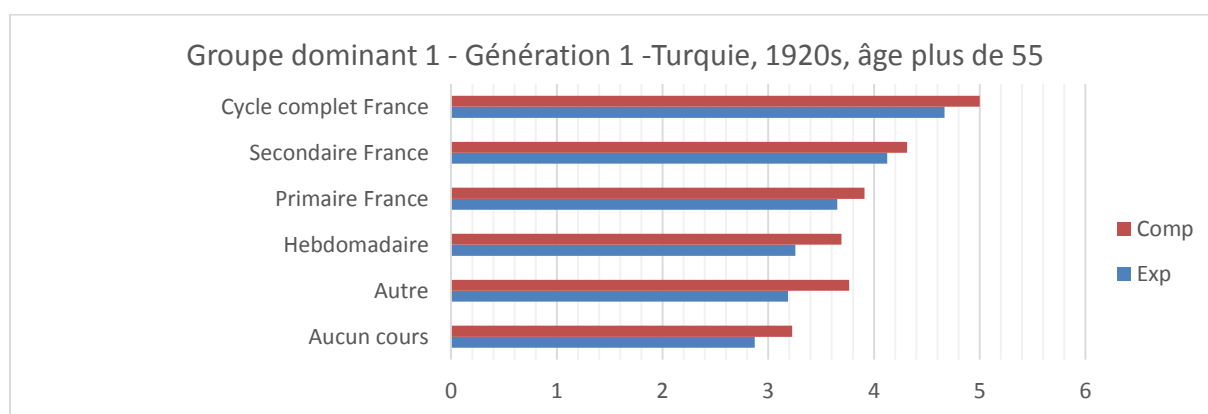


Graph 61.

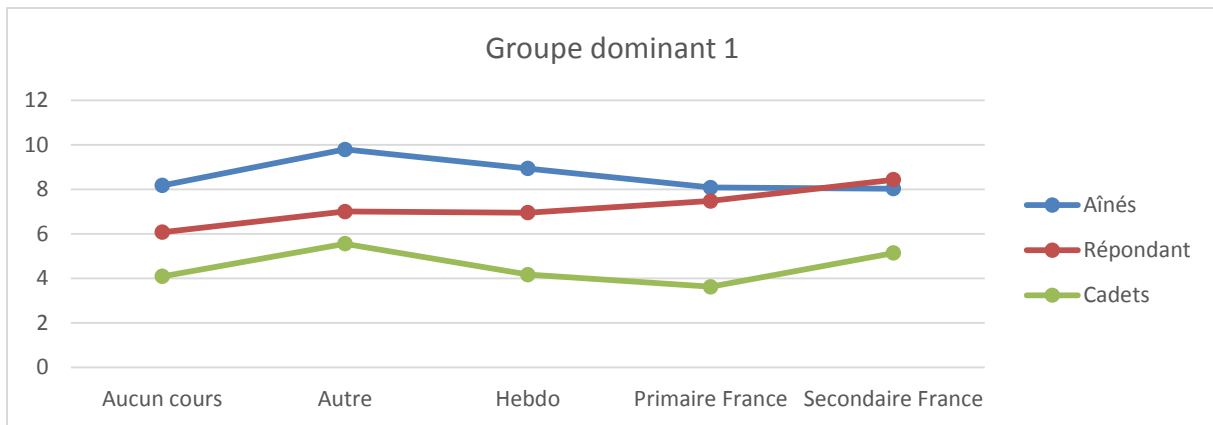
On observe ici à la gauche du graphe 61 (niveaux les plus faibles de formation) que la hiérarchie entre générations est la même que celle observée pour le graphe 53 (sans corrélation avec le niveau de formation), y compris d'ailleurs l'autoévaluation meilleure pour les répondants que pour leurs pairs. Ce que montre la corrélation avec la scolarisation est qu'avec l'augmentation du niveau de formation, l'autoévaluation des répondants est supérieure à celle de leurs aînés.

Par groupes dominants

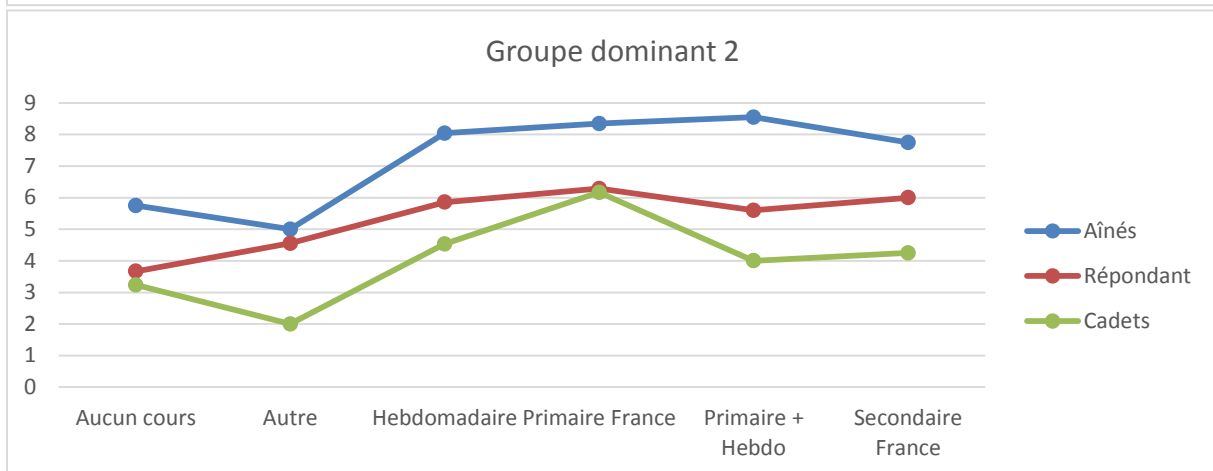
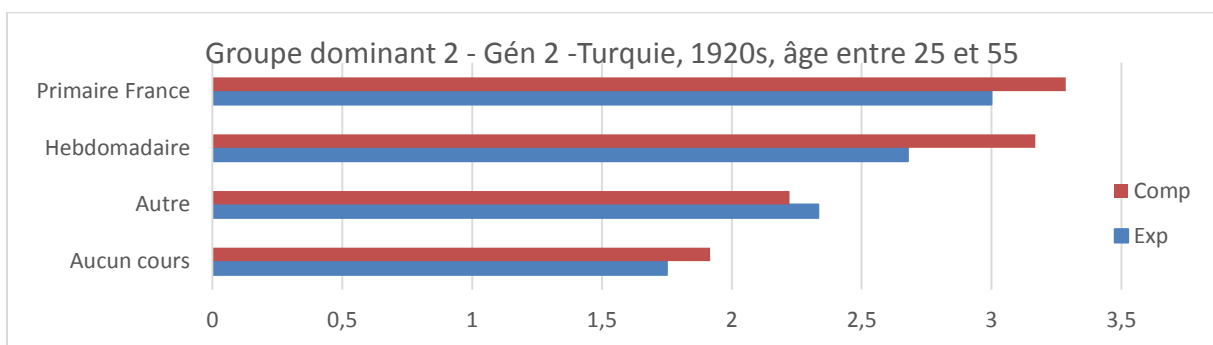
Les mêmes données sont ici examinées pour des sous-groupes de répondants qui sont saillants dans l'enquête (appelés ici groupes dominants)¹⁹.



¹⁹ Seules les catégories ayant plus de 5 répondants sont représentées, ce qui explique que tous les types de scolarisation n'apparaissent pas dans tous les graphes.

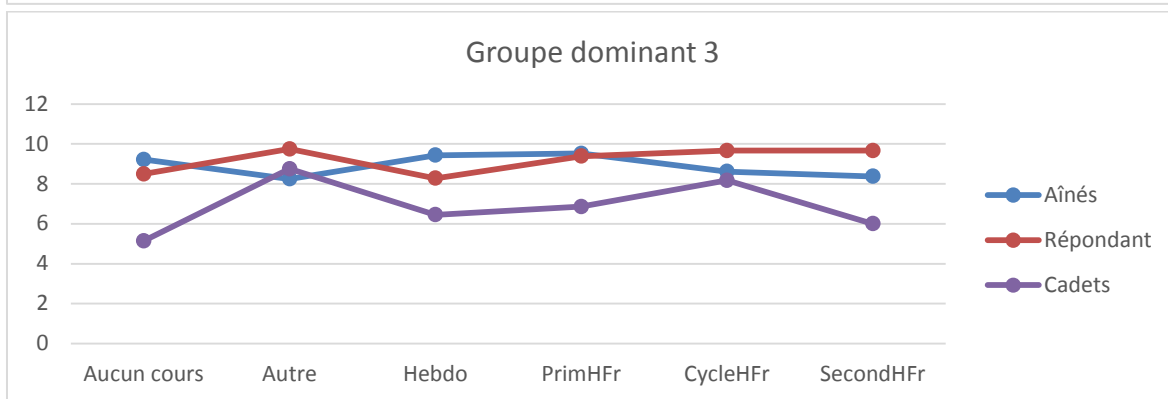
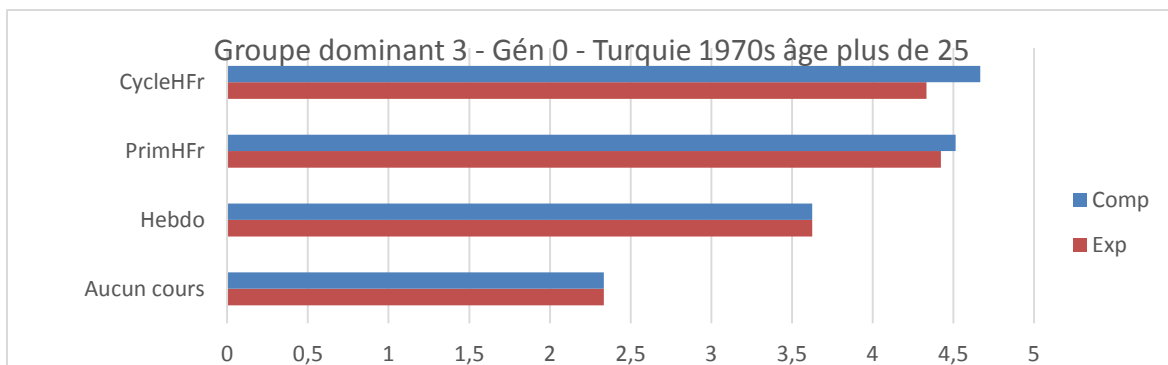


Graphes 62-63.

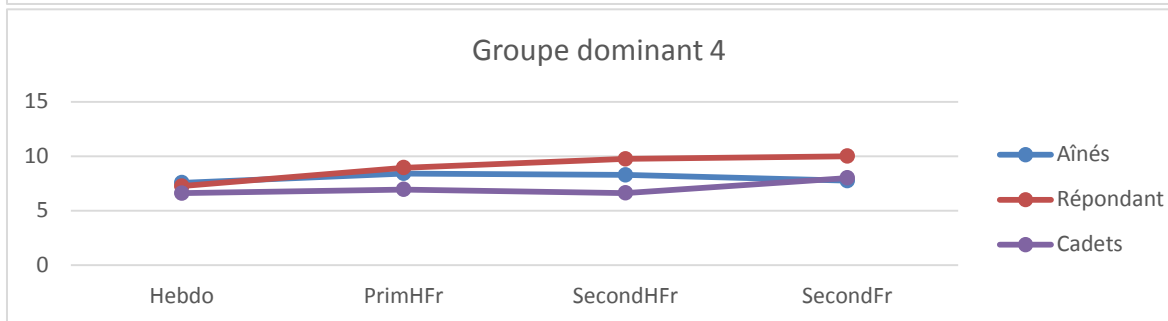
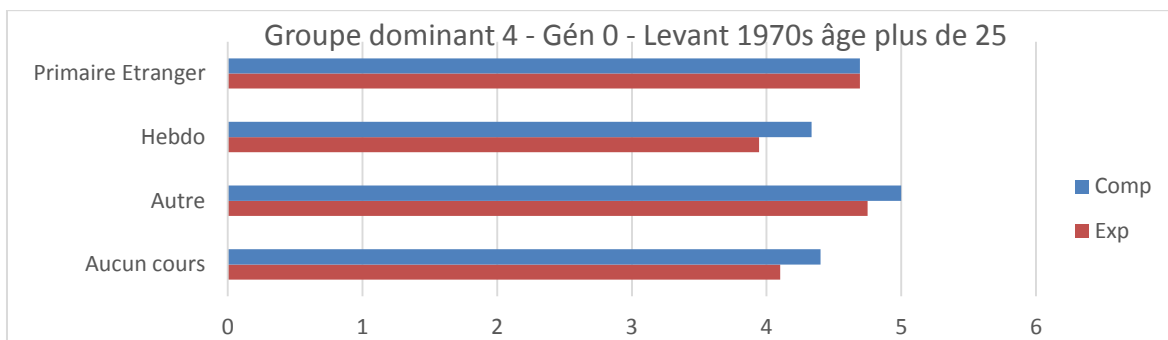


Graphes 64-65.

❖ On peut schématiquement caractériser le groupe dominant 2 comme celui des enfants du groupe dominant 1. Dans le groupe 1, les participants au plus fort niveau de scolarisation ont une évaluation moyenne supérieure à leurs aînés (qui étaient les primo-arrivants rescapés du génocide). La note supérieure aux aînés pour les enfants ayant le plus haut niveau de scolarisation peut s'expliquer par la turcophonie des parents (cf. note 13), ou plus simplement leur niveau d'éducation : les représentations sur la langue stigmatisent souvent le dialecte, et l'enfant éduqué ayant appris l'arménien standard peut s'attribuer une meilleure autoévaluation qu'à ses parents, même si son arménien est moins courant que le leur.



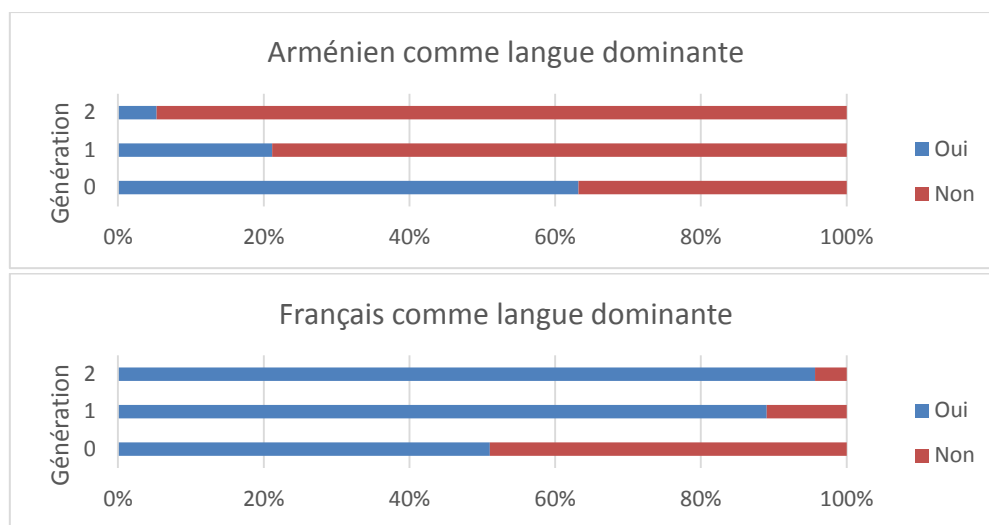
Graphes 66-67.



Graphes 68-69.

❖ Parmi les groupes de primo-arrivants des années 1970, on observe dans le graphe 66 que la scolarisation a un impact pour les migrants venant de Turquie de manière comparable à la tendance générale observée dans le graphe 60. En revanche, pour le Levant, graphe 68, on constate qu'il n'y a pas de corrélation claire entre type de formation et compétence autoévaluée, ce qui s'explique par l'environnement clairement arménophone à Levant, mais pas en Turquie.

Langue dominante et compétence déclarées



Graphes 24-25

◇ Le questionnaire donnait la possibilité de choisir plus d'une langue dominante, ce qui explique que la somme des deux tableaux est supérieure à 100. Dans la génération 0 et 1, on observe entre 12 et 15% de doubles déclarations, alors que la génération 2 offre une image symétrique. Cela peut s'expliquer par la présence de l'arménien à la maison. Il faut également tenir compte pour analyser ce tableau de la perception affective et/ou idéologique de la question de la langue « dominante », terme qui ne pouvait être défini plus précisément dans les limites d'un questionnaire. En effet, même si dans la conception du questionnaire nous avons voulu éviter le terme ambigu de langue « maternelle » ou langue première (qui peut être conçu en termes de hiérarchie chronologique, d'importance, ou de compétence), il semble que certains participants aient interprété ainsi la notion de langue « dominante ». Cela apparaît très clairement travers les contradictions observées en croisant les réponses à cette question et l'autoévaluation des participants, qui nous renseignent sur l'a manière dont les répondants ont interprété la notion de langue dominante, mais aussi celle de compétence (formulée dans le questionnaire comme « facilité de compréhension et d'expression orales en arménien occidental »). La question permettait les réponses multiples.

- 2% des répondants considèrent l'arménien comme leur langue dominante tout en ayant une autoévaluation inférieure à 8 : 34 sur 1368
- 36% des répondants qui se notent 5 (« parfait ») aussi bien pour la compréhension que pour l'expression (note totale = 10) ne considèrent pas l'arménien comme leur langue dominante : 130 sur 363.

Arménien	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NA	Total
VRAI	2	1	1	1	17	12	55	31	233	9	362
FAUX	69	41	103	98	166	127	178	73	130	21	1006
Total	71	42	104	99	183	139	233	104	363	30	1368

Table 70.

- 5% des répondants de la 2^{ème} génération (c'-à-d : né en France de parents également nés en France) considèrent l'arménien comme leur langue dominante : 16 sur 301.

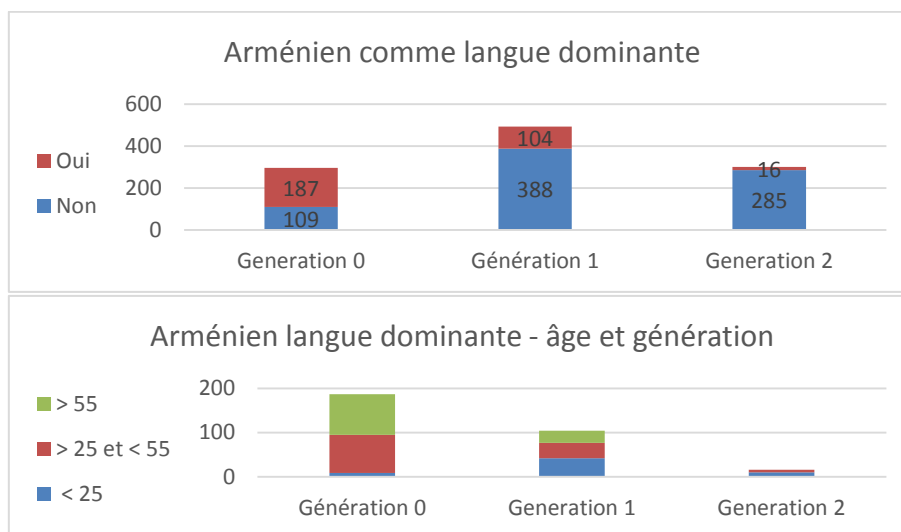
Arménien	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NA	Total
VRAI	1				1		6		8		16
FAUX	38	21	49	35	47	32	27	11	20	5	285
Total	39	21	49	35	48	32	33	11	28	5	301

Table 71.

- 20% des répondants de la 1^{er} génération (c'-à-d : nés en France de parents immigrés) considèrent l'arménien comme leur langue dominante : 104 sur 492.

Arménien	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NA	Total
VRAI				1	7	4	25	11	56		104
FAUX	15	9	22	32	67	56	86	33	56	12	388
Total général	15	9	22	33	74	60	111	44	112	12	492

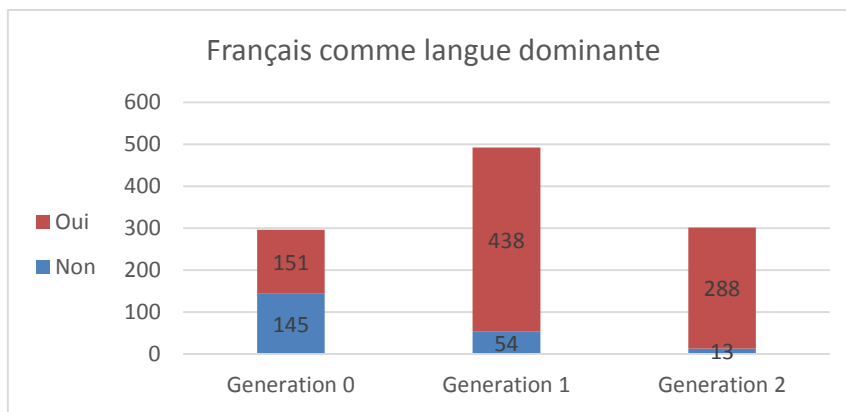
Table 72.



Graphes 73-74.

A l'inverse :

- 4% des répondants de la 1^{ère} génération et 2% de la 2^{ème} génération ne considèrent pas le français comme leur langue dominante (graphe 25).



Graphe 75.

❖ Cela montre que, au moins dans un contexte perçu comme lié à l'identité arménienne, comme cela a été le cas pour ce questionnaire, diffusé via les réseaux communautaires, certains répondants ne corrélient pas la notion de langue dominante à leur compétence linguistique, vue d'un point de vue purement technique, mais vraisemblablement à une représentation de leur identité portée par des éléments subjectifs individuels ou collectifs (idéologiques). On constate dans les graphes 73-74 que malgré tout, les primo-arrivants (surtout de plus de 25 ans) sont plus nombreux à déclarer l'arménien comme langue dominante.

La question permettait les réponses multiples, ce qui a vraisemblablement favorisé la déclaration du français et de l'arménien à la fois, avec une interprétation différente de la question pour chacune des réponses.

Par ailleurs, comme on l'a vu, l'autoévaluation elle-même comporte de nombreux biais et doit être retenue avant tout comme une information sur le ressenti du répondant, et seulement secondairement comme une indication du niveau de compétence réelle.

L'enquête qualitative avec les entretiens directs a traduit le même type de contradiction dans les déclarations sur les compétences linguistiques (Compétences).

3. Etude qualitative : Observation et entretiens en milieu scolaire et périscolaire

Au sein des études de la vitalité linguistique des langues minorisées, l'école se trouve au carrefour des enjeux les plus cruciaux pour le futur d'une langue. Au-delà de la vitalité actuelle de la langue dans la communauté, les pratiques futures de la langue peuvent être déterminées par les réseaux sociaux des locuteurs, leur compétence dans la langue, et leurs représentations de la vitalité et de la légitimité de la langue (Landry et Allard, 1992, 1997)²⁰. Surtout, ce qui définira l'avenir d'une langue comme l'arménien occidental en France, ce sont les pratiques linguistiques que les jeunes d'aujourd'hui auront avec leurs enfants. En principe, la mission de l'école est d'offrir aux élèves une haute compétence de la langue visée, un réseau de pairs avec qui ils peuvent pratiquer la langue tout au long de la vie, et une conscience de la communauté mondiale de locuteurs et des innovations qui indiquent la vitalité de langue. Pourtant, ces demandes sont bien plus lourdes que celles qu'on fait des écoles en générale, qui, elles, ont déjà du mal à obtenir leurs objectifs. Ce n'est pas évident, alors, qu'une école à double mission puisse être efficace à tous les niveaux, surtout ceux qui sont spécifiques à la communauté minoritaire (Bernard, 1997)²¹.

L'observation en milieu scolaire permet d'accéder simultanément à plusieurs générations de locuteurs, et à des interactions dans plusieurs domaines et registres linguistiques. Ainsi, nous avons pu observer une variété de types d'énoncés et de combinaisons d'interlocuteurs, et constater que les dynamiques qui président à leur apparition mettent en évidence certaines tendances dans la pratique de l'arménien occidental en France. Les écoles arméniennes ont une valeur symbolique très forte pour la communauté arménienne car elles sont issues d'une longue tradition de continuité culturelle, malgré la minorisation continue du peuple. Comme dans toute communauté minorée, 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 ne 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

²⁰Cette théorie définit les enjeux qui contribuent à la décision de transmettre ou non une langue minoritaire aux enfants, ce qui est l'essentiel de la vitalité des langues. Alors que l'école peut soutenir quelques enjeux très importants, surtout la compétence dans la langue minoritaire et le réseau individuel de contacts linguistiques qui partagent cette langue, le cas franco-canadien démontre que même l'immersion pendant les années à l'école n'est pas décisif dans les cas où l'environnement social soutient la langue dominante. Un autre enjeu très important est l'attitude du locuteur envers la langue, qui peut être effectivement influencée par les expériences scolaires, mais le lien entre les attitudes et les pratiques est fameusement indirecte.

²¹Alors que l'école n'est pas le lieu où les langues vivantes se transmettent, mais plutôt dans la famille et dans la société, l'école minoritaire est censée pouvoir surmonter des défis énormes pour faire vivre ou survivre une langue justement quand les domaines de sa vitalité naturelle n'ont pas réussi. De plus, l'école est une institution déjà chargée de l'intégration des élèves à la société normative, et donc la demande de faire en même temps le contraire dépasse naturellement les capacités de ces institutions.

langue, ni sur sa vitalité (cf. Edwards et Newcombe, 2005)²². Les écoles ont aussi des contraintes liées à leurs obligations d'enseigner le programme national en France, ainsi que les défis des différents profils linguistiques des étudiants (Donabedian, Manakian et Biberian, à paraître). Leur travail quotidien met donc en évidence les dynamiques complexes de l'identité et des priorités des communautés.

3.1. Méthodologie employée

« Une langue n'est pas seulement un code, mais aussi un comportement social. » (Carli, 2007 : 110)

Afin de comprendre comment les pratiques de transmission intergénérationnelle se déroulent dans les écoles, des visites d'observation et des entretiens semi-dirigés ont été faits par l'équipe de recherche au Nord et au Sud de la France. L'équipe a contacté plusieurs écoles, et parmi les écoles qui ont répondu au contact, quatre ont été choisies. L'une est un lycée où les élèves peuvent être âgés d'entre 3 et 18 ans. La deuxième comprend la maternelle, le primaire et le collège, la troisième, la maternelle et le primaire. La dernière est un cours hebdomadaire complémentaire, qui n'est ouvert que les fins de semaines pendant l'année scolaire, pour tous les âges. L'une des écoles se trouve à Marseille et les trois autres en Île-de-France. La grande majorité des écoles arméniennes en France sont soit complémentaires soit maternelle et primaires, le collège et le lycée étudiés pour cette enquête sont donc des cas particuliers pour la situation française. Ces deux écoles sont des terrains très intéressants pour la compréhension des pratiques de l'arménien occidental en France parce qu'elles présentent de rares opportunités pour les parents de s'investir dans la transmission de l'héritage à leurs enfants, et pour les enseignants de voir l'effet des soutiens qui visent le maintien de la langue, comme par exemple l'arménien en option au baccalauréat. Les écoles complémentaires sont aussi très intéressantes parce qu'elles desservent les familles qui n'ont pas voulu ou qui n'ont pas pu inscrire leurs enfants dans une école arménienne, et on peut ainsi y observer les compétences et pratiques linguistiques qui existent hors du réseau des écoles quotidiennes, dans des familles qui sont malgré tout intéressées dans une mesure ou une autre au maintien de la langue et de l'identité arméniennes. L'école marseillaise et l'école primaire qui ont participé se trouvent dans des quartiers qui ont des populations relativement denses de familles arméniennes. Cela ne signifie pas que l'arménien est la langue dominante dans le voisinage, loin de là, mais les Arméniens qui habitent près de ces écoles peuvent facilement connaître et fréquenter d'autres familles d'origine arménienne. Le collège et l'école complémentaire se trouvent dans des quartiers qui ne sont pas du tout connus pour avoir une population d'origine arménienne, mais ils ont l'avantage d'être plus faciles d'accès que les autres écoles quotidiennes (le

²²Un réseau d'écoles très respectées au Pays de Galle ont réussi à produire une population avec de très hautes compétences en gallois, mais n'ont pas réussi à changer la langue d'un grand nombre de familles à la maison, et donc, la proportion de la population parlant gallois comme langue maternelle. De nouveaux programmes sont en développement pour encourager l'emploi de la langue dans la famille.

premier offre un service de transport en autocar depuis la maison de chaque élève, et le deuxième se fait le samedi dans un endroit assez central à Paris). En somme, ces quatre écoles représentent une gamme stratifiée des écoles arméniennes en France.

Les visites aux écoles ont compris trois éléments principaux : l'observation en salle de cours, les entretiens non-structurés avec des enseignants de langue arménienne, et les entretiens semi-structurés avec des parents des élèves des écoles. Dans le cas du collège et du lycée, des entretiens semi-structurés ont aussi été conduits avec des élèves adolescents. Sachant que la base du programme des trois écoles quotidiennes est le programme officiel de l'Education nationale française, l'emphase des observations a été mis sur les cours enseignés en arménien, c'est-à-dire les cours supplémentaires offerts à l'initiative de ces écoles. Nous avons pris des notes détaillées pendant les cours, tenant compte des comportements des élèves et des enseignants, des attitudes linguistiques révélées, des politiques de comportement et d'emploi de langue explicites et implicites, de l'emploi réel des langues, et des indices de compétence en arménien des élèves à chaque niveau. Une grille d'observation a été utilisée pour guider la prise de notes plus détaillée. (voir tableaux pages suivantes [fiche 1](#), [fiche 2](#)).

Les entretiens avec parents et élèves ont été organisées par l'encadrement de l'école selon les demandes de l'équipe de recherche. L'équipe a spécifié le désir de parler avec des parents qui auraient une gamme d'expériences et de points de vue, et donc l'école a organisé des entretiens avec des parents nés en France, d'autres nés dans des pays occidentaux, d'autres dans des pays orientaux, et même quelques parents non-arméniens. Quelques-uns des élèves participants sont arménophones à la maison, mais d'autres ne le sont pas, de ce fait, quelques parents parlent strictement l'arménien à la maison, quelques-uns mélangent les langues, y inclus l'arménien, et quelques-uns ne parlent pas du tout l'arménien. Ainsi, même si on reconnaît la possibilité d'un biais dans la sélection des informateurs par l'encadrement de l'école, les participants représentent malgré tout une large gamme d'expériences familiales.

Etant donné que la population arménienne en France est difficile à chiffrer car les questions d'identité et encore plus de compétences linguistiques sont trop fluides et subjectives pour être gérées quantitativement (cf. Bert et Grinevald, 2010)²³, notre échantillon ne peut en aucune mesure se déclarer représentatif car il n'est pas calibré statistiquement à la population en question. Par conséquent, au lieu de chercher à définir qui est « arménien » et ce qui caractérise un locuteur de l'arménien occidental, nous avons essayé de démontrer la diversité et les thèmes communs des expériences des personnes concernées en France, et à approfondir notre compréhension des résultats du sondage en ligne.

²³Cet article discute des défis nombreux à quantifier les locuteurs d'une langue pour mesurer sa vitalité. Les auteurs proposent une typologie de locuteurs par leurs types de compétences pour mieux décrire les ressources restantes pour la langue. Par exemple, il peut y avoir 100 personnes qui comprennent une langue donnée parfaitement dans le domaine intime, sans qu'un seul soit pratiquant de cette langue au quotidien. Cette langue est-elle alors morte ou vivante ? Ces distinctions peuvent aider les linguistiques dans la documentation des langues en danger.

Locuteur principal

Age

Cadre social

Origine nationale

Les interlocuteurs

Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+	Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+
-----	------	-------	-------	-------	-----	-----	------	-------	-------	-------	-----

Cadre social						Cadre social					
--------------	--	--	--	--	--	--------------	--	--	--	--	--

Origine nationale						Origine nationale					
-------------------	--	--	--	--	--	-------------------	--	--	--	--	--

Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+	Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+
-----	------	-------	-------	-------	-----	-----	------	-------	-------	-------	-----

Cadre social						Cadre social					
--------------	--	--	--	--	--	--------------	--	--	--	--	--

Origine nationale						Origine nationale					
-------------------	--	--	--	--	--	-------------------	--	--	--	--	--

Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+	Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+
-----	------	-------	-------	-------	-----	-----	------	-------	-------	-------	-----

Cadre social						Cadre social					
--------------	--	--	--	--	--	--------------	--	--	--	--	--

Origine nationale						Origine nationale					
-------------------	--	--	--	--	--	-------------------	--	--	--	--	--

Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+	Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+
-----	------	-------	-------	-------	-----	-----	------	-------	-------	-------	-----

Cadre social						Cadre social					
--------------	--	--	--	--	--	--------------	--	--	--	--	--

Origine nationale						Origine nationale					
-------------------	--	--	--	--	--	-------------------	--	--	--	--	--

Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+	Age	0-18	19-24	25-39	40-54	55+
-----	------	-------	-------	-------	-----	-----	------	-------	-------	-------	-----

Cadre social						Cadre social					
--------------	--	--	--	--	--	--------------	--	--	--	--	--

Origine nationale						Origine nationale					
-------------------	--	--	--	--	--	-------------------	--	--	--	--	--

Domaine de la vie

Dans la famille

Entre amis/voisins

A l'école/à l'université

Dans des lieux religieux

Dans des lieux commerciaux

Dans les médias ou communications publiques

Dans des lieux administratifs (municipalité, banques, agences gouvernementales)

Le type de l'énoncé

Démonstratif (échange d'informations)

Termes/routines d'adresse (salutations, civilités)

Questions

Blagues/humeur

Contes /histories imaginaires

Chansons

Proverbes, poésies

Expressions affectives

Présentations académiques/professionnelles

Bénédictions, expressions religieuses (énoncés performatifs)

Back-channeling ([déf](#))

Marqueurs du discours ([déf](#))

Tags de question (n'est-ce pas , non ?)

différends

Fillers

Demandes, offres

Impératifs

Exclamations

Registre de l'énoncé (Joos , 1961)

- **Figé (Frozen):** Also referred to as **static** register. Printed unchanging language, such as [Biblical](#) quotations, often contains [archaisms](#). Examples are the [Pledge of Allegiance](#) of the [United States of America](#) and other "static" vocalizations that are recited in a ritualistic monotone. The wording is exactly the same every time it is spoken.
- **Formel (Formal):** One-way participation; no interruption; technical vocabulary or exact definitions are important; includes presentations or introductions between strangers.
- **Consultatif (Consultative):** Two-way participation; background information is provided – prior knowledge is not assumed. "Back-channel behavior" such as "uh huh", "I see", etc. is common. Interruptions are allowed. Examples include teacher/student, doctor/patient, expert/apprentice, etc.
- **Informel (Casual):** In-group friends and acquaintances; no background information provided; [Ellipsis](#) and [slang](#) common; interruptions common. This is common among friends in a social setting.
- **Intime (Intimate):** Non-public; intonation more important than wording or grammar; private vocabulary. Also includes non-verbal messages. This is most common among family members and close friends.

Figé

Formel

consultatif

informel

Intime

Attacher une feuille libre de notes remplie le même jour de l'observation.

Tous les participants ont signé un document de consentement éclairé, sauf les deux parents qui ont été interviewés par téléphone, et qui ont donné leur consentement oralement. Les élèves ont aussi été sélectionnés par le personnel de l'école, mais à condition qu'ils aient au moins 15 ans pour pouvoir bien comprendre le consentement éclairé.

Type de participant	Nombre	Terrain	Description
Elèves	19	Ecoles 1 et 3	Élèves inscrits dans une école arménienne, âgées de 15 à 18 ans, dont 3 n'ont aucune origine arménienne
Parents	20	Ecoles 1 et 3	Parents dont au moins un enfant est inscrit dans une école arménienne, dont 12 sont nés dans des pays orientaux, 7 sont nés en France, et 1 est née aux Etats-Unis
Enseignants de langue arménienne	10	Ecoles 1, 2, 3, et 4	Enseignants des cours d'arménologie, chacun enseigne la langue arménienne, dont 2 sont nées en France
Responsables des écoles	5	Ecoles 1, 2, 3, et 4	4 Directeurs ou coordinateurs des écoles, 1 membre du conseil d'une école

Table 75. Echantillonnage des personnes interrogées dans le cadre des entretiens qualitatifs

3.2. Questionnaires et rubriques

Voici les questionnaires qui ont été soumis aux parents et aux élèves participants.

1. Les parents et les élèves ont rempli cette fiche pour rapporter leurs niveaux de compétences dans les langues qu'ils connaissent, selon leur auto-évaluation. (réponse écrite)

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 des sujets académiques spécialisées et la communication des informations académiques.

Langue: <u>exemple</u>	Parler <u>A1</u>	Comprendre <u>A2</u>	Ecrire <u>A2</u>	Lire <u>A1</u>
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 _____

Table 76

2. Les élèves ont rempli cette fiche pour démontrer leur emploi des langues qu'ils connaissent, selon leur auto-déclaration. (réponse écrite)

Situation/colocuteur	J'utilise parfois...					SURTOUT j'utilise :	Commentaires
	l'anglais	le français	l'arabe	l'arménien	autre:		
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							

Table 77

3. Les parents ont répondu à toutes ou à la plupart de ces questions, selon la pertinence. (réponse orale)

- A quelle distance de l'école habitez-vous ? Dans quel pays avez-vous été scolarisé ? Dans une école arménienne? Quel est votre métier ? Et est-ce que vous avez occasion d'employer la langue arménienne dans votre travail ?
- Qu'est-ce qui vous a fait choisir cette école pour votre enfant ?
- Quels sont les points forts et les points faibles que vous trouvez dans cette école ?
- Pouvez-vous décrire le profil linguistique de votre enfant ?
- Et quelles sont vos habitudes à la maison par rapport aux langues ? Avez-vous l'habitude de mélanger les langues, par exemple ?
- Etes-vous satisfait par le niveau d'arménien de votre enfant ? Et du français ?
- Est-ce que vous parlez de la langue arménienne avec votre enfant, de la raison pour laquelle vous avez choisi cette école ou pour laquelle cette langue est importante à vos yeux ? Comment réagissent-ils ?
- A votre avis, qu'est-ce qui fait que certains parents arméniens ne choisissent pas cette école ou une école arménienne pour leurs enfants ?
- Si vous aviez à dire ce qui peut être amélioré dans cette école ? Où ce qu'ils peuvent faire de mieux ?
- Comment les politiques officielles par rapport à la langue devraient-elles changer ?
- Si rien ne change, que voyez-vous comme futur pour la langue arménienne en France ?
- Est-ce que le personnel de l'école vous parle de la langue arménienne, vous donnent des conseils peut-être ?
- Est-ce que vous discutez de ces choses avec d'autres parents ? Ou bien de la question du choix de l'école ?
- Si vous n'aviez pas pu inscrire votre enfant dans cette école, quelle école aurait été votre choix secondaire ?
- A votre avis, quel rôle va jouer l'arménien dans la vie de votre enfant ?

4. Les élèves ont répondu à toutes ou à la plupart de ces questions, selon la pertinence, dans le contexte des groupes de discussion trois personnes. (réponse orale)

54

- A quelle distance de l'école habitez-vous ? Quels sont les métiers de vos parents ?
- A votre avis, que faudra-t-il pour que vous ayez du succès dans la vie ?
- A votre connaissance, qu'est-ce qui a fait que vos parents ont choisi cette école ?
- Quelles sont vos expériences avec l'apprentissage de la langue arménienne ? Avez-vous eu des difficultés pour l'apprendre ?
- Quels sont les points forts et les points faibles que vous trouvez dans cette école ?
- Avez-vous le sentiment que vous êtes aussi bien préparé pour les examens que les élèves des écoles non-arméniennes ?
- Et quelles sont vos habitudes à la maison par rapport aux langues ? Avez-vous l'habitude de mélanger les langues, par exemple ?
- Comment réagissent vos pairs quand ils entendent que vous êtes dans une école arménienne ou que vous apprenez l'arménien ?
- A votre avis, qu'est-ce qui fait que certains parents arméniens ne choisissent pas cette école ou une école arménienne pour leurs enfants ?
- Pensez-vous que l'enseignement dans cette école est moderne ou plutôt traditionnel ? Qu'est-ce qui peut être amélioré dans cette école ?
- Pensez-vous que la langue arménienne est une langue bien vivante en dehors de l'Arménie, ou bien qu'elle est en train de disparaître ?
- Est-ce que vous pensez que vos enfants seront inscrits dans une école arménienne ? Pourquoi (pas) ?

3.3. Description du terrain

Ecole 1

Cette école se trouve dans un quartier résidentiel de Marseille, et comprend le cycle complet maternelle, 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 enseignés 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'étaient 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. Pourtant, 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.

3.4. Analyse : pratique publiques et privées

Selon le domaine

Les domaines dans lesquels une langue est utilisée sont pertinents pour comprendre son futur parce que la répartition des pratiques selon les domaines sont au fondement d'une société plurilingue. Fishman (1965, 1991, 2001) conçoit un idéal de bilinguisme durable où les deux langues s'utilisent à travers tous les domaines de la vie, mais d'autres ont proposé d'autres conceptualisations des pratiques linguistiques dans lesquelles différentes langues peuvent survivre en assurant des fonctions distinctes (Garrett, 2005 ; Meintel, 1994, 2000).

Les résultats de cette étude indiquent que les familles arméniennes sont rarement monolingues ou seulement bilingues. 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.

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. 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.

Selon la génération

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 (*reversing language 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.

« 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)

Alors que le purisme linguistique joue très souvent un rôle cristallisant dans les discours de fierté ethnique arménienne, comme dans tous les discours nationalistes (Levinger et Lytle, 2001) les parents qui ont participé à cette étude acceptent presque tous les pratiques linguistiques hybrides pour leurs enfants. Seulement deux parents ont rapporté l'habitude de décourager le *code-switching*²⁴ 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 *code-switching* en parlant l'arménien est souvent fortement stigmatisé. Tous les autres parents ont des attitudes laxistes ou positives envers le *code-switching*, et un parent apprécie le *code-switching* situationnel comme l'une des compétences les plus importantes que ses enfants ont acquises à l'école.

« 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. » (FPEN5)

« 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)

“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

²⁴ L'alternance entre plusieurs langues dans une même conversation ou dans un même énoncé

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)²⁵

Pourtant, certains affirment que l'utilisation de l'arménien doit être encouragée, sans s'appuyer sur le français :

« Ouai. 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. 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)

« 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 massacrés. » (FPEN3)

Lorsque les élèves ont déclaré utiliser l'arménien en parlant avec leurs amis, ils ont indiqué tout de même que leur utilisation du français est supérieure, tandis que d'autres ont déclaré ne pas utiliser arménien du tout avec leurs amis. Un seul étudiant a affirmé que les deux langues sont également dominantes, et a expliqué: « On parle les deux langues et parfois on les mélange. » (FSEN3)

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

²⁵ « 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 stricte, 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. »

l'arménien dans la jeune génération, étant donné les pratiques linguistiques rapportées et observées entre jeunes.

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 :

Grand parents	arménien		
Parents	arménien		français
Jeunes	arménien	français	anglais/autres

Table 78

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. La plupart des étudiants 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 type 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 étudiants interrogés au Moyen-Orient dans le cadre d'une autre recherche, la moitié des étudiants 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 intéressés 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.

Locuteurs de 55 ans et plus

Ce cadre de locuteurs était très rarement présent dans l'école et donc peu d'observations ont été possibles dans ce milieu, et leurs interactions n'ont pas été suffisantes pour pouvoir en tirer des généralisations.

Locuteurs 40-54 ans (personnel de l'école)

Les membres du personnel des écoles se divisent assez nettement en deux groupes: ceux qui maîtrisent 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, quelle que soit leur origine nationale, ne parlent qu'en arménien, à l'exception de quelques marqueurs du discours isolés. Leur conversations observées incluaient tous les registres possibles (Joos, 1961 ; Biber, 1994), 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. »

Locuteurs de 25-39 ans

Les locuteurs observés de cette génération dans l'école étaient en majorité des parents d'élèves. Les enseignants qui se trouvent dans cette tranche ont été observés surtout dans leur rôle d'enseignant, et donc sont discutés plus haut. Un critère de différence très importante entre parents observés était leur origine ethnique. Ceux qui ont été observés d'origine française 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.

Locuteurs de 19-24 ans

Ce cadre de locuteurs aussi était très rarement présent dans l'école et donc peu d'observations ont été possibles dans ce milieu, et leurs interactions n'ont pas été suffisantes pour pouvoir en tirer des généralisations.

Locuteurs de moins de 18 ans

Les interactions des élèves faisaient partie presque exclusivement des domaines scolaire et social. Les interactions observées dans le domaine social se passaient surtout entre des interlocuteurs du même cadre d'âge, tandis que les interlocutions de nature scolaire se passaient le plus souvent entre un interlocuteur de moins de 18 ans et un membre du personnel de l'école dans les cadres de 25-39 ans ou de 40-54 ans. En gros, les occurrences d'interactions sociales entre les jeunes se passent, avec très peu d'exceptions, en français, alors que les interactions scolaires se passent soit en français avec un membre de personnel français qui ne parlait pas l'arménien, soit en arménien avec les enseignants qui maîtrisaient 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, mais 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 instructions 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 instructions 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 quelques 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 routinisée, 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 démontrée à quelques instants assez pointus 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 de la troisième classe 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 ont trouvés ces énoncés difficiles, et beaucoup ont employés des formulations françaises et ont été corrigés par l'institutrice. Par exemple, quelques-uns ont débuté, juste après l'énoncé de leur pair, en disant « yes ... » (je...), alors qu'ils devaient dire soit « anounès... » (*mon nom...*), soit leur nom au début de cette phrase. Quelques-uns se sont trompés 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 *j'ai ____ d'âge*, au lieu de la construction obligatoire en arménien : *je suis ____ âgé (de)*. Dans les cours de primaires, les enseignants ont aussi été obligés de corriger des prononciations de mots arméniens où les règles phonémiques du français ont été mal appliquées par les élèves, par exemple, prononciation de « hamar » comme « amar » et du R comme GH. 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, souvent en s'appuyant 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 de lui parler en français. Quand elle les a informé 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 tous 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 basse voix entre eux, parfois en arménien et parfois en français. Mais quand la maîtresse 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 maîtresse est rentrée et il s'est tourné vers son ami pour dire « Dour. » (« *donne-moi (ça)* »)

Tous les élèves démontrent une très bonne compréhension des pratiques « trans-langagières », 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 maîtrise 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'* »).

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 routinière 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 observés en arménien. Les élèves s'intéressent manifestement à la maîtrise 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 de 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 avouent 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.

Dans les cours du secondaire on peut percevoir une différence entre la capacité à traduire de l'arménien vers le français et vice-versa. 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. Si quelques jeunes arménophones ont fait quelques-uns de leurs commentaires dirigé 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 quelques 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. Pourtant, à chaque fois, de telles explications ont suscité une réaction favorable des élèves, dont la compréhension a été immédiatement améliorée.

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 proche 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 composé en arménien. Il choisit, après un moment d'hésitation, le verbe *khosil*, 'parler'. La professeure lui dit de donner le passé composé, mais après un moment de silence il dit qu'il ne le connaît 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 déclinaisons du verbe au présent, ils participent tous sans hésitation. Ils chantent aussi les déclinaisons au passé composé. 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 simples, 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). En même temps, comme tous les autres élèves, il connaît immédiatement la forme quand ils y a un retour à l'aide-mémoire qui est le chant en rythme de déclinaisons. 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. Ni, finalement, le fait que la professeure ait lié cet échec à ses 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.

Selon la variété

La recherche 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.

3.5. Analyse : attitudes envers la langue

Compétences

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 étudiants 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 choisi ces mêmes niveaux 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 étudiants 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-ils 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'aise à 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 aux 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 était déjà apparue dans l'enquête quantitative (Langue dominante et compétence déclarées).

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 être plus capables qu'ils ne se croient, tandis que les étudiants 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 soit à la chercheuse soit aux étudiants, peut-être à l'intention de la chercheuse, 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 étudiants arménophones et non-arménophones peut être intériorisé par les étudiants 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 étudiants 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 à l'approche employée par l'école 4. Cette stratégie offre un modèle préliminaire pour les autres écoles arméniennes.

La vitalité : « Vedankvadz é, 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 maîtrisent 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.

« 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 insistent sur des, sur la préservation de la diversité linguistique et culturelle des, fin, des minorités entre guillemets. » (FPEN5)

« 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)²⁶. 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 longtemps.

Les attitudes générales qui se sont révélées pendant les entretiens avec des parents non-arménophones sont surtout positives par rapport 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 maîtriser. En 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.

Pourquoi (pas) une école arménienne ?

« ...s'il y a pas d'élèves il y a pas d'élèves. Ce qui fait vivre une école. » (FPEN5)

Les écoles sont des outils de la communauté. Elles peuvent choisir parmi toute une gamme de modèles programmatiques à mettre en œuvre, et elles peuvent viser une variété d'objectifs. Le programme choisi a le potentiel d'influencer non seulement combien de locuteurs pratiqueront la langue de la communauté, mais aussi de quelles manières ils la pratiqueront (dans quels contextes, dans quels registres, entre quelles personnes, etc.). Il est donc important de comprendre le rôle que l'école arménienne cherche à jouer par rapport aux locuteurs ainsi que par rapport à l'éducation nationale du pays, et, bien sûr, il faut examiner les résultats à chaque niveau. Puisque toutes les écoles

²⁶Ce 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.

arméniennes sont privées, la motivation pour les parents à s'investir dans une éducation arménienne pour leurs enfants devient une question importante. On se demande aussi pourquoi d'autres parents ne choisissent pas l'école arménienne s'ils en ont la possibilité, et si les écoles arrivent à satisfaire les attentes des parents. Toutes ces informations sont importantes pour la réussite des écoles, autant que pour l'avenir de la langue. L'école et son taux d'inscriptions joue un rôle de goulet d'étranglement pour certains usages de la langue et pour sa transmission intergénérationnelle.

Le patrimoine est le motif principal pour les parents qui choisissent une école arménienne. 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.

« Pour moi c'est important. Moi par exemple, je sais pas, je le maîtrise 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.

« 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)

« 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 souci 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 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 cause 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.

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. »

« 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.

« 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.

« Si je veux savoir tout sur votre vie, je peux demander à n'importe qui et tout savoir. »

(FPEN3)

« 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. Cette première motivation suggère que le système de transports en autocar qu'offre l'école 3 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. La question d'options d'activités est intéressante, pourtant, parce que les sports et d'autres activités en groupe peuvent être, justement, une opportunité 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 des 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 Arméniens (al-Bataineh, 2014)²⁷.

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 étudiants non-inscrits.

« 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

²⁷Cette 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 ethno-linguistique, alors, mais la transmission de la langue n'est pas suffisante pour contribuer à son maintien.

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)

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.

« 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 l'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 quelques 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 contenté 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, et les malentendus sur la nature des écoles arméniennes sont assez courants. 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 sont une partie valorisée de l'école, même s'ils sont en minorité. D'ailleurs, une des parents interviewés, 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 sentie la bienvenue, avec son enfant, tout au long de son expérience, et son fils n'a même pas été obligé de faire les cours en arménien pour des raisons de stress. 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 interviews avec des élèves et des parents, n'est nulle part plus bas que les élèves d'autres écoles, ni leurs connaissances du programme français, qui effectivement domine leur éducation. Mais toutes ces informations ne sont pas connues, et une lacune de publicité peut en être la cause.

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 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. Pourtant, 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 paraît, 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. Quel 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 maîtrise de la langue écrite. D'un côté, la grande majorité des élèves sont satisfaits de leur niveau de maîtrise 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. Pourtant, d'autres parents avouent que cette bonne maîtrise 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 transports dédiés à l'école et des programmes sportifs, ainsi que l'étude le soir et de la publicité pour les écoles, selon quelques parents. La chercheuse a 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. 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 pour tous les parents et tous les élèves comme obstacle 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.

« 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 quelques parents 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 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. Pourtant, 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. A la suite d'une redéfinition des objectifs devra venir une réévaluation de l'équilibre et des approches pédagogiques du programme.

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'un souci d'isolation de la culture et de l'éducation française qui n'est pas justifié.

« 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 école non-arménienne pour les non-Arméniens?

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 eux). 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 étudiants non-arméniens une option de « désengagement » pour l'apprentissage de la langue arménienne. Ceci est contre l'intérêt de la vitalité linguistique, et associe 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 ont 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 personne arménienne qu'ils connaissaient 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.

« 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)

3.6. Synthèse

Globalement, il semble que le rôle de l'école arménienne en France est en train d'évoluer. Les enseignants semblent concevoir deux fonctions simultanées pour l'école : le support au maintien linguistiques 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, 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.

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.

Les besoins qui sont ressentis par les participants mais auxquels les écoles ne répondent pas encore suffisamment comprennent le soutien des parents qui sont eux-mêmes apprenants de la langue, le soutien de l'emploi de la langue dans le domaine social, les opportunités de pratiquer la langue productive entre pairs et spontanément, et des activités parascolaires qui peuvent enrichir l'enseignement de l'école. Les services de transport et la communication publique doivent être augmentés pour attirer plus de familles à inscrire leurs enfants. Pour soutenir une réalité plurilingue, il faudrait aussi enseigner des stratégies d'adaptation de communication pour les lacunes linguistiques éventuelles (inévitables), et se préparer à intégrer systématiquement les élèves non-arméniens autant que les autres. Il se peut que l'établissement de plus de cycles d'étude complets (jusqu'à attirer plus d'inscriptions des familles qui ne désirent pas changer d'école.

4. Le corpus oral recueilli

Dans le cadre de cette enquête, un corpus oral d'un total de 680 minutes (un peu plus de 11 heures) a été recueilli.

Les enregistrements AB1 à AB4 sont des enregistrements effectués en contexte scolaire et périscolaire dans le cadre de l'enquête conduite par Anke al-Bataineh. Ils sont entièrement transcrits en arménien, et remplissent toutes les normes pour être stockés dans une base de données publique. Deux sont des entretiens entre adultes (le premier est réalisé en contexte domestique, l'autre lors d'une réunion à l'école), et deux sont des enregistrements effectués dans les classes.

Les enregistrements NK1 à NK6 sont des échanges spontanés réalisés à Paris, Lyon et Strasbourg dans des contextes familiaux ou amicaux (la plupart du temps durant des dîners), par Nathalie Karamanoukian, étudiante en Master à l'Inalco, le plus souvent lors d'entretiens suscités dans ce but. Ils sont partiellement transcrits en arménien, et documentent différents types de pratiques de l'arménien en représentant une typologie variée de locuteurs (y compris la personne conduisant l'entretien, qui a été ajoutée au décompte des locuteurs en colonne 3, car ses tours de parole sont significatifs dans l'enregistrement). Ces enregistrements ne peuvent pas être intégralement versés dans des bases de données publiques, car, même s'ils ont donné lieu à un consentement éclairé écrit, ils n'ont pas été anonymisés. Des extraits de ces corpus qui correspondent aux normes d'éthique seront sélectionnés par la suite pour être rendus publics.

Ces corpus permettent de mesurer la pratique de l'arménien, en donnant une indication quantitative (voir dans le tableau ci-dessous la corrélation entre le profil des locuteurs et le pourcentage d'arménien dans l'enregistrement), et qualitative (analyse linguistique dans le cadre de travaux ultérieurs sur les mécanismes du code-switching et code-mixing et sur la variation des structures grammaticales en arménien occidental). Compte tenu du contexte d'enregistrement, ils ne permettent pas une étude phonétique instrumentale. Ils ont été partiellement transcrits en arménien, en donnant la priorité aux enregistrements ayant la plus grande proportion d'arménien et la meilleure qualité sonore.

Code	Durée	Nombre de locuteurs	Thématique ou résumé	Transcription	Personne ayant recueilli le corpus
AB1	0:14:05	2	Deux parents d'élèves d'une école arménienne, les deux primo-arrivants du Liban, discutent de leur façon d'élever leurs enfants et les différences entre le Moyen-Orient et la France. Ils sont à la maison.	Word	Anke al-Bataineh
AB2	0:39:52	1 principal,	Une institutrice primo-arrivante enseigne son cours immersif de maternelle, avec des	Word	Anke al-Bataineh

		15 autres	chansons et des jeux participatifs, quelques élèves répondent aux questions oralement		
AB3	0:33:47	5	Les enseignants et la directrice d'une école se réunissent pour discuter du programme de l'automne dans les cours d'arménien, elles échangeant à propos de l'origine de leur nom de famille. Toutes sont des primo-arrivants sauf la directrice de l'école.	Elan	Anke al-Bataineh
AB4	0:32:46	8	Une enseignante primo-arrivée enseigne un cours de langue arménienne à ses élèves de terminale, tous nés en France. Les élèves posent et répondent aux questions et préparent des présentations devant la classe.	Elan	Anke al-Bataineh
NK1	1:54:19	3	Deux jeunes nés en France, de parents nés au Proche-Orient (génération 1) dont l'un a passé une partie de son enfance au Liban. 30-35 ans. 80% de l'échange est en arménien	1:00	Nathalie Karamanoukian
NK2	1:54:26	3	Deux sœurs nées à Paris, âgées de plus de 65 ans. 10 à 15% de l'échange est en arménien, essentiellement pour les thématiques évoquant l'enfance et les souvenirs de famille.	-	Nathalie Karamanoukian
NK3	1:52:00	3	Un couple de trentenaires, lui né en France de père né en France et mère née au Liban, elle venue d'Amérique latine sans connaître le français, l'arménien étant sa langue de communication dans le couple et avec la belle-famille. 85% des échanges sont en arménien	0:20	Nathalie Karamanoukian
NK4	0:16:44	4	3 locuteurs nés en Syrie, vivant en France depuis trente à quarante ans. 90 à 95% des échanges sont en en arménien. Thématiques : diététique, santé...	-	Nathalie Karamanoukian
NK5	1:34:28			-	Nathalie Karamanoukian
NK6	1:51:00			1:00	Nathalie Karamanoukian

Table 79

L'analyse extensive de ce corpus fera l'objet de travaux ultérieurs, mais on peut d'ores et déjà remarquer quelques tendances :

- Les locuteurs plus performants (dans le cas des échanges spontanés, il s'agit de ceux des enregistrements NK4-5-6) ont des thématiques très diversifiées (outre le récit de vie, l'histoire familiale, les préoccupations politiques liées aux Arméniens et au Proche-Orient, on trouve aussi des thèmes plus universels liés aux expériences professionnelles, la vie pratique, la cuisine, la diététique, les compléments alimentaires, la santé). Ils recourent à des emprunts pour des termes professionnels (interim, sous-traitance, embauche, centrifugeuse), officiels (ministère, député), surtout ayant trait à la période de leur vie en France. mais aussi pour des termes techniques « enregistrer », dessert. Généralement, il ne s'agit pas de combler une lacune lexicale en français, mais à répondre à une réalité située dans un contexte particulier. (représentant, produits), ou acquis dans le contexte français (internet).

L'échange est très naturel et l'arménien semble une langue de communication naturelle entre les interlocuteurs, indépendamment du fait qu'ils sont enregistrés dans le cadre de cette enquête. La phonétique de ces locuteurs en français n'est pas celle d'un locuteur natif.

- Dans le cas de l'enregistrement NK3, le locuteur 1 parle français comme un locuteur natif, et il fait preuve d'une compétence assimilable à un locuteur natif en arménien (à quelques courbes intonatives près); dans des moments de surprise où il se parle à lui-même (c'est où ça ?), il passe au français, ainsi que dans des discours épilinguistiques comme les commentaires sur les termes techniques de football en arménien, où la langue support devient le français (ça se dit... c'est ça...). La locutrice née au Brésil témoigne du fait que sa mère a appris l'arménien avant d'avoir des enfants, et parle elle-même de manière totalement fluide (quelques rares mots en portugais). Le couple indique qu'un facteur de maintenance de la langue est le mariage avec une personne venant d'un autre pays de la diaspora, et est confiant dans le maintien de la langue et la transmission à ses enfants. Le profil de ce couple est intéressant. Le mari est très impliqué dans le réseau communautaire et associatif en France, mais a également beaucoup circulé dans la diaspora arménienne. Il évoque un séjour long à Glendale où il a de la famille, et évoque comme une révélation l'immersion dans un milieu arménophone y compris dans l'espace public et pour des activités sportives ou autres. Il indique qu'il pensait bien parler l'arménien mais qu'au contact de cette réalité a compris ses lacunes et a beaucoup progressé.
- Pour les locuteurs moyennement performants (NK1), la tâche de parler arménien est soulignée dans l'entretien, et suggère que la langue la plus naturelle d'échange entre eux n'aurait pas été l'arménien (a fortiori en l'absence de l'intervieweuse, qui est de la génération précédente : lorsque l'intervieweuse s'absente, elle rappelle l'impératif de parler arménien qui n'est donc pas naturel entre les jeunes). Le locuteur qui a vécu une partie de son enfance au Liban a cependant une compétence qui se rapproche de la compétence des locuteurs de la série NK4-6. La phonétique de ces locuteurs en français est celle d'un locuteur natif. La phonétique du locuteur ayant passé une partie de son enfance au Liban n'a pas d'accent français perceptible en arménien, alors que la locutrice ayant passé toute sa vie en France a un léger accent français. La thématique de l'entretien est orientée vers des sujets arméniens (les Arméniens en France, au Proche-Orient, l'Arménie, les relations entre Arméniens et Turcs, les relations interethniques en Turquie et dans la région). La discussion sur la cuisine japonaise (contexte de l'entretien : dans un restaurant japonais) tend à faire switcher vers le français, de même que les débats ayant trait aux partis et aux concepts politiques.
- Les locuteurs les moins performants : le fil de la conversation est en français, et le passage à l'arménien se fait à l'occasion de formules rituelles, citation de la demande des parents de parler arménien sont suivies de la courte description d'activités liées à

l'apprentissage de l'arménien, à la vie communautaire et aux traditions anciennes, aux relations interethniques (la plupart du temps du discours rapporté, citation d'interactions avec la génération précédente ou avec des Arméniens du Proche-Orient, citation - réprobatrice - de propos racistes). Certaines anecdotes de la vie communautaire passée sont racontées en arménien. Le passage à l'arménien conduit à la recherche de lexique, y compris de termes de la vie quotidienne (comme « goûter »). Les récits factuels sont en arménien, mais les développements qui constituent une analyse entraînent généralement un passage au français (par exemple dans le débat sur le racisme, la critique du racisme est en français). Mais dans l'expression de la subjectivité affective (empathie) l'arménien revient.

NB : L'église, qui a fait l'objet d'observations sans enregistrement, est un des lieux privilégiés du maintien linguistique. Nous avons pu observer différentes langues de communication : l'arménien occidental, le français et l'arménien oriental. La majorité des clercs et diacres sont encore originaires du Proche-Orient, et dans les conseils paroissiaux, beaucoup de membres parlent couramment l'arménien occidental. mais de plus en plus ils viennent d'Arménie, ce qui provoque une pression vers l'arménien oriental, d'autant plus que le personnel (secrétaires, femmes de ménage, etc.) est également fréquemment originaire d'Arménie. La pression de l'arménien oriental advient également par les fidèles Ce changement s'observe également peu à peu chez les fidèles. Le plus fréquemment, lors d'échanges entre locuteurs d'arménien oriental et d'arménien occidental, chacun conserve généralement sa variante. La langue dominante reste l'arménien occidental, dans lequel les sermons sont prononcés y compris par les prêtres locuteurs d'arménien oriental (tout comme dans le milieu scolaire) qui peuvent s'adresser en arménien oriental avec les fidèles dont c'est la langue.

5. Conclusions et perspectives

Cent ans après le génocide des Arméniens dans l'Empire Ottoman, la France est un lieu central et vital dans la pérennité de la langue et de la culture arménienne occidentale. L'arménien occidental est inscrit à l'inventaire des langues de France sans territoire. Il est également classé « langue en danger » par l'Unesco depuis 2010 et cette classification s'applique au Proche-Orient, où pourtant la vitalité de la langue est sans conteste supérieure à celle observée en France. Dans le même temps, on observe une augmentation de la demande de scolarisation en arménien occidental. Il est important aujourd'hui de disposer d'informations sur la pratique de la langue et les besoins en la matière en France, afin de permettre aux acteurs du domaine d'adapter leur action.

L'étude s'est fondée sur un questionnaire quantitatif en ligne, méthodologie utilisée pour la première fois pour une étude sur cette question en France. Les données résultant de ce questionnaire ont donné lieu à une analyse statistique, mais pour interpréter ces résultats chiffrés il est indispensable d'avoir à l'esprit deux paramètres importants :

a. la population interrogée **n'est pas un échantillon représentatif** de la communauté arménienne, et la première raison en est qu'accéder à un tel échantillon est impossible : rien ne permet de mesurer démographiquement cette communauté, et a fortiori d'identifier ses membres ou de les contacter dans leur ensemble. Le recensement en France ne recueille aucune information dans ce sens, l'organisation de la communauté n'implique l'existence d'aucun registre commun (électoral par exemple), les registres paroissiaux ne sont pas centralisés et tous les membres de la communauté n'y sont pas inscrits, etc. Les estimations existantes s'appuient sur différentes méthodes, parfois croisées, et diversement rigoureuses, allant de l'application de facteurs de croissance démographique aux chiffres de l'immigration des années 1920, jusqu'au repérage des patronymes dans les annuaires téléphoniques. Mais l'identité en diaspora est un phénomène mouvant, un individu pouvant s'en réclamer à une période de sa vie, mais pas à une autre. En revanche, on peut affirmer que le canal de diffusion de l'enquête a conduit à atteindre une grande partie des personnes qui se sentent concernées par la question de l'arménien occidental et leur entourage, et interpréter les résultats en conséquence.

b. les réponses au questionnaire sont **des déclarations, et non des données factuelles**. Cela est particulièrement flagrant pour les informations concernant l'autoévaluation, mais cela s'applique en réalité à toutes les questions de l'enquête en ligne, depuis l'origine de la lignée (où le répondant avait à choisir entre lignée maternelle et paternelle) jusqu'aux questions concernant les pratiques linguistiques. L'enquête qualitative et le corpus ont permis de mettre face à face les déclarations et les attitudes linguistiques observées, et ont confirmé l'importance de ce paramètre.

Une fois précisées ces limites, l'enquête fournit des informations très précieuses.

Nous avons mis en évidence les **grandes tendances** structurant la population ayant participé au questionnaire extensif, en fonction du parcours migratoire de leur lignée, de leur place dans cette lignée, et de leur âge, et **quatre grands groupes dominants** sont apparus :

Groupe 1 : enfants de migrants venus de Turquie (Asie Mineure) en 1920

Groupe 2 : petits-enfants (et plus) de migrants venus de Turquie (Asie Mineure) en 1920

Groupe 3 : primo-arrivants venus de Turquie dans les années 1970

Groupe 4 : primo-arrivants venus du Levant dans les années 1970

Dans son étude qui a servi de point d'appui à l'Unesco pour le classement de l'arménien occidental, Gulludjian (2014) fait la distinction, pour les pays du Nouveau monde (Etats Unis, Canada, Australie) entre les groupes issus de la migration antérieure aux années 1970 (nos groupes dominants 1 et 2), et ceux issus de la migration postérieure à 1970 (nos groupes dominants 3 et 4), avec un fossé net entre les deux catégories en termes de vitalité linguistique :

	Middle East	US, Can, Aus Post-'70s immigr.	Europe	Latin America	US, Can, Aus Pre-70s immigr.
Intergenerational Language Transmission	Vulnerable	Unsafe	Severely endangered	Severely endangered	Critically endangered
Proportion of Speakers within the Total Population	Safe	Unsafe	Severely endangered	Severely endangered	Critically endangered
Shifts in Domains of Language Use	Multilingual parity	dwindling domains	limited or formal domains	limited or formal domains	highly limited domains
Response to New Domains and Media	robust/active	receptive	coping	coping	minimal
Availability of Materials for Language Education and Literacy	4	4	3	2	2
Governmental & Institutional Language Attitudes and Policies Including Official Status & Use	Passive assimilation	Differentiated support	Passive assimilation	Active assimilation	Differentiated support
Community Members' Attitudes towards Their Own Language	Most members support	Many members support	Some members support	Some members support	A few members support
Type and Quality of Documentation	-	-	-	-	-

Table 80 : Language vitality index (Gulludjian 2014)

Western Armenian Endangerment Assessment.
Major Evaluative Factors of Language Vitality

Middle East
US post '70
Europe
Latin America
US pre '70

	Middle East	US post '70	Europe	Latin America	US pre '70
Safe:					
The language is used by all ages, from children up	■	■	■	■	■
All in the community speak the language	■	■	■	■	■
The language is used for all domains and for all functions	■	■	■	■	■
The language is used in all new domains and media	■	■	■	■	■
Established literacy tradition. Written language is used in administration and education	■	■	■	■	■
All members value the language and wish to see it promoted	■	■	■	■	■
Unsafe / Vulnerable:					
The language is used by some children in all domains, and by all children in limited domains	■	■	■	■	■
Nearly all in the community speak the language	■	■	■	■	■
Two or more languages may be used in most social domains and for most functions	■	■	■	■	■
The language is used in most new domains and media	■	■	■	■	■
Written materials exist and children are developing literacy in the language at school	■	■	■	■	■
Most members support language maintenance	■	■	■	■	■
Definitively endangered:					
The language is used mostly by the parental generation and up	■	■	■	■	■
A majority of the community speak the language	■	■	■	■	■
The language is used at home domains and for many functions	■	■	■	■	■
The language is used in many new domains and media	■	■	■	■	■
Written materials exist and children may be exposed to the written form at school	■	■	■	■	■
Many members of the community support language maintenance	■	■	■	■	■
Severely endangered:					
The language is used mostly by the grandparental generation and up	■	■	■	■	■
A minority of the community speak the language	■	■	■	■	■
It is used in limited or formal domains	■	■	■	■	■
The language is used in some new domains and media	■	■	■	■	■
Written materials exist but only some members of the community use them	■	■	■	■	■
Some members of the community support language maintenance	■	■	■	■	■
Critically endangered:					
The language is used mostly by very few speakers, of the great-grandparental generation	■	■	■	■	■
Very few speak the language, only in restricted domains for a very few functions	■	■	■	■	■
It is used only in a very restricted number of domains and for very few functions	■	■	■	■	■
The language is used only in a few new domains	■	■	■	■	■
The orthography is known to the community and some material is being written	■	■	■	■	■
Only a few members of the community support language maintenance	■	■	■	■	■
Extinct					

Table 81 : Grille d'évaluation de la vitalité de l'arménien occidental (Gulludjian 2014)

La date charnière de 1970 correspond à la deuxième grande vague de migration, après celle des survivants du génocide dans les années 1920, et, aux Etats-Unis comme en France, elle est issue de communautés arménophones du Levant (de manière moins exclusive en France qu'aux Etats-Unis, du fait des Arméniens de Turquie qui ont eu le droit d'émigrer dans l'espace européen dans les années 1970). Les résultats que nous avons obtenus montrent que pour la France, il convient certainement de distinguer entre ces groupes, mais de façon beaucoup plus nuancée.

Il est clair que le facteur temps dans le parcours migratoire de la famille implique une plus grande perte linguistique, de nombreux indicateurs le montrent dans notre analyse quantitative. Cela se manifeste dans la tendance à parler arménien plus fréquemment avec des membres des générations précédentes que les générations suivantes (mentionné aussi bien dans l'enquête en ligne que dans les entretiens individuels), dans la baisse de l'évaluation des compétences linguistiques au sein des

générations dans un même foyer, dans la proportion de personnes ayant suivi des cours d'arménien en France, où on a une majorité de représentants de la génération des enfants de migrants, et beaucoup moins à la génération suivante.

La motivation pour le maintien linguistique et la volonté de transmettre la langue à ses enfants, largement partagée par tous les groupes et toutes les générations, est plus élevée chez ceux qui ont le plus fort niveau de compétence.

Cette motivation s'exprime, au sein de la communauté, par de nombreux signes tangibles, comme la construction en cours d'un collège à Alfortville et d'un lycée au Raincy (avec une campagne de dons active).

Le fait de répondre à ce questionnaire est aussi une marque de motivation, et le succès immédiat du questionnaire (700 réponses dès la première semaine) montre la réactivité d'une frange de la communauté sur ces questions (74% des personnes ayant répondu à l'enquête sont nées en France).

De nombreux témoignages dans l'enquête et dans le corpus montrent une volonté des adultes d'apprendre l'arménien ou de se perfectionner pour transmettre la langue aux enfants (voir les entretiens en milieu scolaire et l'enregistrement NK3 du corpus oral).

Dans le discours communautaire, le maintien linguistique est souvent perçu comme corrélé au maintien identitaire, ce qui se manifeste également dans notre enquête (sondage en ligne et entretiens en milieu scolaire). Cette dualité est également au cœur du projet pédagogique des écoles quotidiennes. S'il est clair qu'une socialisation avec des pairs parlant la même langue est essentielle pour la transmission de la langue, elle n'est pas suffisante pour l'assurer²⁸, point qui ne s'exprime pas dans le discours sur l'école.

Le lien étroit entre langue et identité conduit aussi à une sorte de pression sociale intériorisée qui (surtout dans le contexte d'une enquête présentée comme destinée à faire un diagnostic sur l'état de l'arménien occidental en France) conduit les participants à l'enquête quantitative et qualitative à des déclarations clairement erronées, ou du moins contradictoires. Certaines déclarations manifestent un grand optimisme quant à l'état de la langue (« la langue est en danger, mais elle ne va pas mourir ») ou quant aux compétences linguistiques (du répondant ou de ses enfants, voir ci-dessous l'analyse des autoévaluations), optimisme qui semble destiné à exprimer cette motivation (on pourrait parler de foi) plus qu'à traduire un état de fait réaliste.

Enfin, ce lien entre langue et identité conduit à ne pas aborder de front la question de la fonction de la langue arménienne en milieu scolaire (et plus généralement en France). Nous avons constaté que certains parents sont satisfaits de l'acquisition de l'arménien par leur enfant, mais ne savent pas exprimer le bénéfice qu'ils pensent que leur enfant va en tirer. Ainsi, la raison pour laquelle on apprend l'arménien est pour certains du domaine de l'évidence, un impératif collectif non-dit, qui ouvre la voie à de nombreuses incohérences à la fois dans la pédagogie et dans les représentations sur la langue.

²⁸ 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

Incohérences et contradictions sont en effet nombreuses dans les déclarations recueillies, qu'il agisse des langues dominantes déclarées ou de l'autoévaluation des répondants. Plusieurs indices suggèrent qu'elle est surévaluée dans la majorité des cas : elle est en moyenne supérieure à celle des pairs, et les entretiens ont montré le décalage fort entre les déclarations des élèves et leurs compétences linguistiques réellement observées. Les élèves des écoles 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. Cela s'est confirmé dans le corpus oral NK3 où le locuteur raconte qu'il pensait parler très bien l'arménien, mais qu'en se rendant en Californie dans une communauté arménophone, il a pris conscience de ses lacunes et a progressé. Cela indique que le niveau d'exigence vis-à-vis de l'arménien ne correspond pas à des compétences communicatives, ce qui renvoie au point précédent concernant la superposition entre langue et identité. Ce point explique également la différence de point de vue, dans le questionnaire, entre les générations nées en France, plutôt optimistes, et les primo-arrivants, qui ont l'expérience de compétences communicatives réelles (ce qui pourrait expliquer qu'un tiers de ceux qui s'autoévaluent à la note maximale en arménien ne mentionnent pas l'arménien comme langue dominante, alors que d'autres considèrent l'arménien comme langue dominante en s'autoévaluant à moins de 8/10).

Le rapport à l'écrit est également objet de contradictions : la plupart des parents arméniens interviewés évoquent l'alphabétisation de leur enfant en arménien comme un des 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. Cela coïncide avec le fait que 85% des participants déclarent savoir lire et/ou écrire l'arménien, 80% déclarent savoir le lire et l'écrire, mais seuls 10% ont choisi le questionnaire en langue arménienne, et environ 7% ont utilisé l'arménien dans leurs réponses. Le caractère emblématique (et identitaire) de l'écrit et de l'alphabet arménien peuvent être une explication.

Ces contradictions témoignent d'un décalage entre les représentations sur la langue et la réalité. Elles traduisent aussi un fort engagement vis-à-vis de la langue, mais avec un décalage entre les attentes, les méthodes, les repères... Cependant, un changement de culture semble en cours, vers une vision plus réaliste de la langue, et il mérite d'être observé dans les années à venir.

La communauté d'Arméniens en France, qui est loin d'être homogène, est malgré tout en grande partie issue de familles ayant fui des violences et des conflits en Turquie et au Liban-Syrie, où plusieurs décennies et, pour certains, plusieurs déplacements d'urgence, non pas empêché qu'ils soient menacés pour des raisons identitaires. Le désir de « rester arménien » ou de « garder son arménité » se met en évidence par un très fort attachement à la langue, la quasi-universalité de l'impératif d'acquisition de l'alphabétisation basique en arménien, et par l'engagement dans des réseaux communautaires, même chez un grand nombre de personnes qui ne participent pas activement aux associations, ce qui a rendu possible la participation d'une grande diversité de personnes à cette enquête. La maîtrise et l'emploi de la langue diminuent au fil des générations, mais une très grande partie des Français d'origine arménienne et

Arméniens de France, même ceux de la deuxième génération, ont malgré tout une forme ou une autre de compétence en arménien, qu'ils emploient même d'une façon minimale dans leur vie quotidienne. Alors que les opportunités d'acquérir et de pratiquer la langue dans les relations intergénérationnelles en famille et dans les quartiers, l'enseignement de l'arménien, sous la forme d'écoles hebdomadaires ou quotidiennes, joue un rôle croissant et essentiel pour le futur de la langue. Même si l'inscription est souvent motivée par les priorités associées à l'identité familiale, l'école s'attaque au défi d'enseigner l'arménien occidental comme deuxième langue. Les méthodes pour l'enseignement des langues d'origine à ceux que l'on appelle dans l'approche anglo-saxonne « heritage speakers » sont en constant progrès, en France et partout dans le monde occidental. Enseigner pour la vitalité d'une langue reste un processus de découverte, mais l'intérêt de la communauté pour la transmission de la langue, tout comme l'intérêt pour la presse, l'histoire, et le lien communautaire, reste significatif. Une conscience claire de la situation réelle des pratiques dans les familles, dans les quartiers, et dans les écoles, dans les registres de langue parlée comme écrite, habilitera les membres impliqués de la communauté à mieux viser leurs efforts, et nous espérons que cette étude y aura contribué. En même temps, les données montrent clairement que, pour une population aussi bien intégrée dans un pays que les Arméniens en France, l'attachement même très fort aux symboles et aux traditions n'est pas suffisant pour assurer un accès linguistique au patrimoine commun après deux générations.

On peut clore cette conclusion par deux pistes de réflexion.

Une des chances de la communauté en France est qu'elle présente une grande hétérogénéité en termes de générations et de parcours de migration. Le « laboratoire » linguistique présenté par S. Kasparian (1992) dans sa thèse, fait d'étudiants vivant à Paris provisoirement, n'est finalement pas très différent de la situation actuelle de cette communauté, où la communication en arménien n'est pas toujours naturelle avec les plus proches, mais où elle peut l'être avec des personnes ayant un autre parcours migratoire, ou encore, entre membres de communautés de pays différents de la diaspora, si ce n'est des personnes de générations différentes.

Même si cette enquête ne permet pas de le faire concrètement, nous savons que, si nous abordons le devenir de l'arménien en termes strictement quantitatifs, la courbe qui se dessine est clairement le déclin. Plusieurs des indicateurs de la partie 2 le montrent, les courbes représentant la pratique (fréquence, amplitude des domaines, amplitude des interlocuteurs) diminuent avec l'intégration en France, et il ne semble pas raisonnable d'envisager de renverser ce déclin. Cependant, plusieurs signes sont encourageants, si ce n'est l'augmentation de la demande vis-à-vis des écoles quotidiennes (qui répond à des motivations complexes), ce sera la stabilité (et la relève) d'une forme d'« élite linguistique » au sein de la communauté. En nombre absolu, ce groupe, certes restreint, de locuteurs très performants semble plutôt stable. Cette élite a été capable de se régénérer à travers des stratégies de socialisation ou d'éducation, et une jeune élite créatrice arménophone voit aujourd'hui le jour, souvent plus que bilingue, parfaitement intégrée en France mais voyageant et ayant un réseau dans plusieurs communautés de la diaspora de par le monde. Ils représentent une figure moderne de l'arménophonie, qui peut être un modèle fécond pour l'avenir.

Les perspectives ouvertes par cette étude sont nombreuses, et ce rapport n'a pas épuisé les données empiriques sur lesquelles il s'appuie. Notamment, les corpus oraux feront l'objet d'études plus systématiques concernant le code-switching, et d'autres corpus pourront être recueillis dans ce sens en vue de déterminer les traits d'une éventuelle « variante française » d'arménien occidental²⁹.

Les données empiriques recueillies dans cette enquête (questionnaire, entretiens) donneront lieu à des analyses ultérieures. Les nouvelles publications effectuées sur cette base seront annoncées sur le [site](#) du projet ou, à défaut, sur le site de [SeDyL](#).

²⁹ Au fil de l'enquête il était cependant frappant de constater combien l'hétérogénéité de la communauté permet la présence de variantes de la langue qui résistent à l'émergence d'une « variante française », contrairement par exemple à la Grèce où la communauté a un parcours migratoire plus uniforme (la migration récente étant en provenance d'Arménie avec des locuteurs qui ne cherchent pas à maintenir la langue) et où les traits d'un parler local sont déjà assez stabilisés.

Bibliographie

- 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.
- Allard, R., & Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(1), 1-12.
- Allard, R., & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In Fase, W., Jaspaert, K., & Kroon, S. (Eds.). *Maintenance and loss of minority languages* (No. 1). John Benjamins Publishing., 171-195.
- Beledian, K., (2001), *Cinquante ans de littérature arménienne en France*, Paris, CNRS Editions.
- 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.
- Biber, D. (1994). An analytical framework for register studies. In Biber, D. (ed.) *Sociolinguistic perspectives on register*. New York: Oxford University Press, 31-56.
- 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. <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/> pp. 103-114.
- 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
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Donabédian, A. (2001) (ed.), *Langues de diaspora, langues en contact, Faits de Langues*, Ophrys, Paris, 18/2001, 282 p.
- Donabédian, A. (2002) « L'arménien moderne, un alphabet, deux normes, deux orthographe », in *Codification des langues de France*, D. Caubet, S. Chaker, J. Sibille (eds.), Paris, Lharmattan, 2002, pp. 259-266
- Donabédian, A (2003), « L'arménien occidental », in B. Cerquiglini, ed., *Les langues de France*, Paris: PUF, 205-214
- Donabedian, A. (2013) L'arménien occidental, in Kremnitz G. (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, PUR, 2013, p. 609-618
- 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, 2000*, 137-156.
- Donabédian A., Manakian S., Bibérian S. (à paraître) Le défi des écoles bilingues franco-arméniennes, in Helot C., Erfurt J., *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Peter Lang, 2015.
- Dum Tragut, J., Paris Lodron University of Salzburg (2011). *Amen tel hay ka: Armenian as Pluricentric Language. The actual status [of] the nondominating variety of Armenian*. Austria, 11 July 2011, Salzburg: Austrian German Research Centre. [Powerpoint] Version en ligne: <<http://www.oedt.kfunigraz.ac.at/ndvconf/present/03Jasmine%20Dum-Tragut%20%20Armenian%20as%20a%20pluricentric%20Language.pdf>> [10 Avril 2013]
- Edwards, V., & Newcombe, L. P. (2005). When school is not enough: New initiatives in intergenerational language transmission in Wales. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 8(4), 298-312.

- Fereidoni, J. (2010). A Sociolinguistic Study on Multilingualism: A Domain Analysis Perspective. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 17, 21-28.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La linguistique*, 1(2), 67-88.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 29-38.
- Fishman, J. A., (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fishman, J. A., (Ed.). (2001). *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective (Vol. 116)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner-Chloros, P., Mc Entee-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.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. and Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In Howard Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* 307-348. London: Academic Press.
- Gulludjian, H. (2014). Linguistic Compartmentalization in Heritage Language Speakers: Observations in the Armenian Diaspora, communication at the *2nd International Conference on Heritage/Community Languages*, March 2014, Los Angeles (unpublished).
- Jebejian, A. (2011). Patterns of Language Use Among Armenians in Beirut in the Last 95 Years. *Haigazian Armenological Review*, 31, 453-469.
- Joos, M. (1961) *The Five Clocks*, New York: Harcourt, Brace and World. 1961.
- Kasparian, S. (1992) *Analyse descriptive du parler multilingue d'Arméniens vivant à Paris*, Thèse de doctorat, Dir. David Cohen, Paris III.
- Lafayette, R.C. (1991). "Total Physical Response": Un apprentissage non conventionnel ("Total Physical Response": An Un conventional Way to Learn). *Francais dans le Monde*, n239 Feb-Mar 1991, 51-55.
- 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.
- Landry, R., & Allard, R., (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.
- Levinger, M. and Lytle, P. F. (2001), Myth and mobilisation: the triadic structure of nationalist rhetoric. *Nations and Nationalism*, 7: 175-194.
- Manakian, Sossé (2008): Vivre dans la langue in Sibille et Donabedian (2008).
- Meintel, D. (1994) Transethnicité et transnationalité chez des jeunes issus de milieu immigrés. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, v. 9, n. 3, p. 63-79.
- Meintel, D., (2000). Plural identities among youth of immigrant background in Montreal. *Horizontes Antropológicos*, 6(14), 13-37.
- Mirak Robert (1988), Arménie-Diaspora, mémoire et modernité, *Les Temps Modernes*, n°504-506, Paris, pp. 179-188.
- Montague, D. (2013). Communitarianism, discourse and political opportunity in Republican France. *French Cultural Studies*, 24(2), 219-230.
- Moseley, Christopher (ed.). (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde*, 3ème edn. Paris, Editions UNESCO. Version en ligne: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/fr/atlasmap.html> [10 Avril 2013]
- Myriam, B. (2008). Enseigner l'anglais en UPI : Agir pour apprendre. *Mémoire 2 CA-SH*, 14-41.

- Nercissians, E. (2001). Bilingualism and diglossia: patterns of language use by ethnic minorities in Tehran. *International journal of the sociology of language*, 59-70.
- Parasher, S. V. (1980). Mother Tongue-English Diglossia: A Case Study of Educated Indian Bilinguals' Language Use. *Anthropological Linguistics*, Vol. 22, No. 4, pp. 151-162
- 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).
- Robinson, P. (Ed.). (2011). *Task-based Language Learning* (Vol. 61). Malden, MA : John Wiley & Sons.
- Romaine, S. (1995). Bilingualism (2nd edn). *Malden, MA: Blackwell Publishers*.
- Sankoff, Gillian. (2008) "Linguistic Outcomes of Language Contact." In, *The Handbook of Language Variation and Change*. Eds. Chambers, J. K., Natalie Schilling-Estes, and Peter Trudgill. Blackwell, 2008.
- Sibille, Jean, Donabédian, Anaïd (2008) : L'arménien en France, Langues et cité, bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques (DGLFLF), n°11.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. SAGE Publications Limited.
- 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.
- Topouzkhanian, 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.
- Veltman, C. J. (1983). *Language shift in the United States* (No. 34). Walter de Gruyter.
- 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.

Annexes

Annexe 1. Texte de l'appel pour le lancement de l'enquête

Le 15/01/2014

Chers amis,

Merci de votre attention à cette annonce qui est d'une grande importance.

Nous attendons au moins 2000 réponses à ce questionnaire pour qu'il soit exploitable, et votre collaboration est indispensable pour sa diffusion.

Merci de transmettre l'information au sein de toute structure concernée dans laquelle vous êtes impliqué (organes de presse, sites internet, associations, écoles, etc.). Pour atteindre nos objectifs une diffusion de type pyramidale est souhaitable.

Ci-joint les communiqués de presse en français et arménien.

Le projet est en ligne sur
<http://sites.google.com/site/enquetearmoccidental/>

Merci d'y contribuer, n'hésitez pas à nous contacter pour toute question sur oplarmocc@gmail.com.

Bien cordialement,
Anaïd Donabédian et l'équipe du projet

L'arménien occidental en France, dynamiques actuelles

GRANDE ENQUETE NATIONALE

ETAT DE LA PRATIQUE DE L'ARMENIEN OCCIDENTAL EN FRANCE

Dans le cadre d'une recherche conduite à l'Inalco par le laboratoire SeDyL,

soutenue par

l'Observatoire des Pratiques Linguistiques de la Délégation Générale à la Langue Française du Ministère de la Culture

et la Fondation Calouste Gulbenkian

L'arménien occidental, qui fait partie des langues de France reconnues par la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* du Ministère de la culture, et aujourd'hui classé *Langue en danger* par l'Unesco, est un des éléments fondamentaux du patrimoine culturel de la diaspora arménienne, mais aussi, comme toute langue en danger, du patrimoine de l'humanité.

Les conditions dans lesquelles la langue se développe depuis la dispersion massive de ses locuteurs à la suite du génocide de 1915 en font une langue de diaspora, partout en situation de langue minorée, parlée par des locuteurs bi- ou multilingues pour lesquels elle n'est souvent pas la langue de communication la plus naturelle, et qui en ont de plus en plus souvent une maîtrise partielle. Le déclin de cette langue est aujourd'hui évoqué

sans tabou. La société française, qui a une forte culture de monolinguisme, ne semble pas présenter des conditions particulièrement favorables à un maintien de la langue.

Malgré cela, on observe en France des facteurs qui vont dans le sens d'une revitalisation de la langue : la création de nouvelles écoles bilingues, l'augmentation globale du nombre des élèves inscrits dans ces écoles, le succès des cours hebdomadaires, la variété des initiatives culturelles et des ateliers pédagogiques destinées à transmettre la langue à différents types de publics, le rôle joué dans cette revitalisation par les familles venues du Proche-Orient, mais aussi du contact avec l'arménien oriental.

Nous ne disposons cependant que de peu de données permettant de mesurer l'ampleur de ces phénomènes ni de cerner les types de publics qu'ils concernent. En France, pour des raisons constitutionnelles, les recensements de la population ne permettent pas de collecter des données sur l'appartenance ethnique et les pratiques linguistiques qui y sont liées.

La présente enquête sur les pratiques linguistiques est soutenue par l'Observatoire des pratiques linguistiques du Ministère de la Culture (DGLFLF) et la Fondation Calouste Gulbenkian (plan de soutien à l'arménien occidental). Il s'agit de la première enquête extensive conduite sur la pratique de l'arménien occidental en France. Elle vise à réunir pour la première fois les éléments d'un diagnostic quantitatif et qualitatif, s'appuyant sur un échantillon de la population comprenant des individus représentatifs de tous les niveaux de la maîtrise et de la pratique de l'arménien occidental (jusqu'aux personnes ne le connaissant et/ou pratiquant pas du tout).

L'enquête, anonyme, recueille des informations sur l'itinéraire familial de la personne interrogée, son âge, sa cellule familiale, les personnes parlant arménien dans son entourage par génération, la manière dont elle évalue elle-même sa maîtrise de l'arménien, sa pratique de la langue (type d'interlocuteurs et de situations), les choix de scolarisation pour elle-même et ses enfants, les activités associatives impliquant l'arménien, etc. ainsi que ses attitudes et représentations concernant la langue arménienne occidentale (prestige, utilité, etc.).

L'enquête est ouverte en ligne, la participation est libre et les personnes sondées seront donc des volontaires, élément qui sera pris en compte dans l'interprétation des résultats. Pour que l'enquête ait une valeur statistique suffisante, elle devra comporter au moins 1500 réponses, sachant que le formulaire en ligne permet de traiter un nombre de réponses bien supérieur à ce seuil.

Cette enquête extensive qui sera analysée statistiquement est un élément du travail que conduira jusqu'en juin 2014 l'équipe de ce projet de recherche (Inalco-SeDyL, soutenu par la DGLFLF et la Fondation Gulbenkian). Elle sera complétée par des enquêtes plus en profondeur chez un petit nombre de familles volontaires et représentatives des différents types de locuteurs révélés par l'analyse de l'enquête extensive.

A l'issue de ce travail, l'équipe scientifique remettra un rapport qui sera rendu public et diffusé par la DGLFLF, la Fondation Gulbenkian et SeDyL/Inalco. Il comprendra les résultats quantitatifs de l'enquête extensive, l'analyse des corrélations entre les différents paramètres renseignés et leur interprétation en termes de tendances, les résultats des enquêtes en observation, et des extraits de corpus de pratiques linguistiques observées dans la communauté.

Il fournira un outil de travail essentiel à tous ceux, acteurs du milieu culturel et éducatif, décideurs, parents, qui cherchent à agir sur la situation de l'arménien occidental aujourd'hui.

Afin que l'enquête atteigne ses objectifs quantitatifs et soit représentative, les associations, médias, écoles, églises, et autres structures seront sollicitées pour relayer l'information auprès de leurs membres, participants,

abonnés, élèves, auditeurs, fidèles, et les inciter à participer à l'enquête. Pour les personnes n'ayant pas accès à internet des moyens alternatifs (enquête par téléphone, formulaire écrit) seront offerts sur demande.

La contribution de tous compte, dans toutes les villes de France. Merci pour votre participation,

Informations utiles :

Accéder à l'enquête en ligne :

<https://sites.google.com/site/enquetearmoccidental/>

Equipe scientifique :

Anaïd Donabédian (Docteur en sciences du langage, Professeur des universités, Inalco/SeDyL, responsable scientifique du programme)

TorkDalalyan (Docteur en philologie, post-doctorant SeDyl-Fondation Gulbenkian)

Anke al-Bataineh (doctorante SeDyl-Fondation Gulbenkian)

Avec la contribution de Vartouchka Samuelian et Sosse Manakian (diplômées de troisième cycle à l'Inalco), et des étudiants en master de l'Inalco.

Pour contacter l'équipe : TorkDalalyan oparmocc@gmail.com

Annexe 2. Le questionnaire en français et en arménien

L'Arménien occidental en France: dynamiques actuelles

Bienvenue !

Les 25 questions prendront entre 8 et 10 minutes de votre temps

Insérez des commentaires chaque fois que vous en éprouvez le besoin (en français OU en arménien OU même en transcription en caractères latins).

Aucune réponse ne sera publiée ou partagée en dehors de l'équipe de recherche dans une manière qui permettrait d'identifier l'auteur.

Le questionnaire est individuel, plusieurs personnes de la même famille peuvent le remplir (une seule fois).

Merci de répondre à toutes les questions, et de compléter le questionnaire en une seule fois. Il n'est PAS possible de sauvegarder et rouvrir le questionnaire.

1. À quelle époque la PREMIERE personne de votre lignée familiale est-elle arrivée en France?

*Obligatoire

(il peut s'agir de vous)

- avant 1915
- entre 1920 et 1930
- pendant les années 1930
- pendant les années 1940
- pendant les années 1950
- pendant les années 1960
- pendant les années 1970
- pendant les années 1980
- pendant les années 1990
- pendant les années 2000
- je ne sais pas

Commentaires facultatifs

Mentionnez ici le lien de parenté de cette personne avec vous



2. De quel pays cette personne est-elle arrivée?

*Obligatoire

Question obligatoire. Si vous ne connaissez pas la réponse, veuillez indiquer 'je ne sais pas'

Commentaires facultatifs



3. Vos parents sont-ils nés en France?

*Obligatoire

- oui, ma mère
- oui, mon père
- oui, mon père et ma mère
- non, ni mon père, ni ma mère
- je ne sais pas

Commentaires facultatifs



4. Où êtes vous né?

*Obligatoire

Veuillez indiquer le nom du pays.

Quelle est votre langue dominante ?

*Obligatoire

- l'arménien
- le français
- autre (préciser dans les commentaires facultatifs)

Commentaires facultatifs

5. Quel âge avez-vous?

*Obligatoire

- moins de 18 ans
- 18-24 ans
- 25-39 ans
- 40-54 ans
- 55-69 ans
- plus de 70 ans

De quel sexe êtes-vous?

*Obligatoire

- masculin
- féminin

Dans quelle ville ou région habitez-vous actuellement ? *Obligatoire

Commentaires facultatifs

6. Qui habite sous le même toit que vous?

*Obligatoire

- mon grand-père
- ma grand-mère
- mon père
- ma mère
- mon conjoint ou compagnon
- mes enfants majeurs
- mes enfants mineurs
- d'autres membres de ma famille des générations précédentes
- d'autres membres de ma famille de ma génération
- d'autres membres de ma famille des générations suivantes
- d'autres personnes
- je vis seul(e)

Commentaires facultatifs

7. Estimez la facilité de compréhension et d'expression orales en arménien occidental des membres de votre famille

Ces personnes peuvent ne pas vivre sous votre toit.

Concerne les personnes vivantes.

mes grand-pères : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre la langue arménienne occidentale (si cela concerne les deux, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes grand-pères : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental (si cela concerne les deux, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes grand-mères : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental (si cela concerne les deux, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes grand-mères : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental (si cela concerne les deux, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mon père : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mon père : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

ma mère : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

ma mère : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mon époux/épouse ou compagnon/compagne : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mon époux/épouse ou compagnon/compagne : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

moi-même : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

moi-même : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes enfants ou frères/sœurs majeurs : compréhension
évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental (si plusieurs personnes sont concernées, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes enfants ou frères/sœurs majeurs : expression
évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental (si plusieurs personnes sont concernées, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes enfants ou frères/sœurs mineurs : compréhension

évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental (si plusieurs personnes sont concernées, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

mes enfants ou frères/sœurs mineurs : expression

évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental (si plusieurs personnes sont concernées, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

autre personne présente au foyer : compréhension

évaluer de 1 à 5 la capacité à comprendre l'arménien occidental (si plusieurs personnes sont concernées, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

autre personne présente au foyer : expression

évaluer de 1 à 5 la capacité à s'exprimer en arménien occidental (si plusieurs personnes sont concernées, faire une moyenne)

1 2 3 4 5

Pas du tout ● ● ● ● ● Parfaitement

Commentaires facultatifs

8. Êtes-vous vous-même enseignant d'arménien ou directement lié à ce métier?

*Obligatoire

oui

non

Commentaires facultatifs

9. Depuis un an, combien de temps avez-vous utilisé en moyenne l'arménien occidental dans votre vie normale?

*Obligatoire

Veillez sélectionner une option. La réponse peut être approximative.

moins d'une heure par mois

moins d'une heure par semaine

1 à 3 heures par semaine

3 à 6 heures par semaine

6 à 9 heures par semaine

9 à 20 heures par semaine

tous les jours

Commentaires facultatifs

10. De quelle façon vous arrive-t-il d'utiliser la langue arménienne occidentale ?

*Obligatoire

Vous pouvez cocher plusieurs cases

pour ne pas être compris des autres (langue cryptique)

quelques mots arméniens insérés dans une base française lors d'interactions avec des personnes arméniennes

quelques mots français insérés en cas de besoin dans une base arménienne

- mélange de langues et passage d'une langue l'autre
- arménien parlé avec des éléments de dialecte
- arménien littéraire ou arménien scolaire
- je ne pratique pas l'arménien occidental
- autre (préciser dans les commentaires)

Commentaires facultatifs

11. En quelles circonstances utilisez-vous généralement l'arménien occidental?

*Obligatoire

- à la maison avec les aînés
- à la maison avec les personnes de ma génération
- à la maison avec la génération suivante
- avec mes amis
- dans mon quartier avec les aînés
- dans mon quartier avec les personnes de ma génération
- dans mon quartier avec la génération suivante
- au travail
- dans mes affaires officielles
- jamais
- autre (préciser dans les commentaires)

Commentaires facultatifs

12. Dans quels aspects de la vie parlez-vous plus volontiers en arménien occidental ?

*Obligatoire

- à propos de la cuisine
- pour chanter
- pour prier
- pour exprimer des sentiments (affection, tendresse, colère, ironie, etc.)
- dans les proverbes et expressions populaires
- pour des comptines et jeux d'enfants
- autre (préciser dans les commentaires facultatifs)

Commentaires facultatifs

13. Dans les dix dernières années avez-vous eu une activité associative en arménien occidental ? (chorale, théâtre, sport, cercle littéraire) pendant au moins 3 mois successifs ?

*Obligatoire

- oui
- non

Commentaires facultatifs

14. Souhaiteriez-vous que vos enfants apprennent l'arménien

*Obligatoire

- oui, apprendre à parler
- oui, apprendre à écrire et lire
- oui, apprendre à parler, écrire et lire
- oui, qu'ils sachent l'arménien comme moi
- oui, qu'ils sachent l'arménien mieux que moi
- cela m'est égal
- je ne souhaite pas qu'ils l'apprennent
- je n'ai pas d'enfants

Commentaires facultatifs




15. Que lisez-vous en arménien?

*Obligatoire

- des lettres, de la correspondance
- la presse papier
- de la littérature
- des textes religieux
- internet ou des supports électroniques
- rien
- je ne sais pas lire l'arménien
- autre (préciser dans les commentaires facultatifs)

Commentaires facultatifs



16. Avez-vous des occasions d'écrire en arménien occidental?

*Obligatoire

- oui, régulièrement
- oui, assez souvent
- oui, mais rarement
- oui, dans le passé mais plus maintenant
- non, jamais
- je ne sais pas écrire l'arménien

Commentaires facultatifs

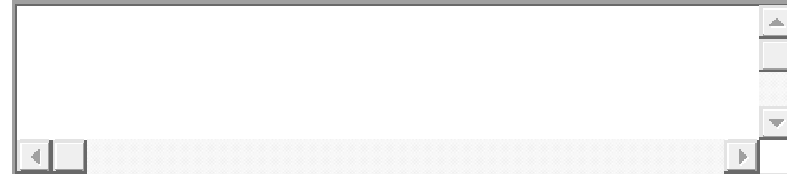


17. Écoutez-vous la radio en arménien occidental?

*Obligatoire

- oui régulièrement
- oui, parfois
- non

Commentaires facultatifs

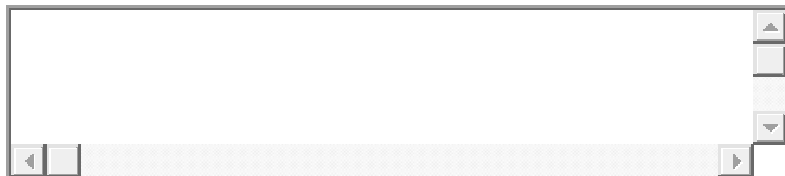


18. Regardez-vous la télévision en arménien occidental OU oriental?

*Obligatoire

- oui régulièrement
- oui, parfois
- non

Commentaires facultatifs



19. Comprenez-vous l'arménien oriental

*Obligatoire

- oui
- un peu
- non

Aimeriez-vous le comprendre?

- oui
- non

20. Parlez-vous l'arménien oriental

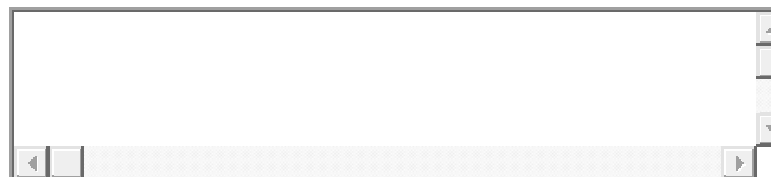
*Obligatoire

- oui
- un peu
- non

Aimeriez-vous le parler?

- oui
- non

Commentaires facultatifs

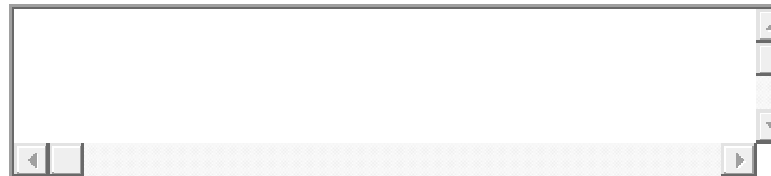


21. Avez-vous suivi un cours d'arménien occidental à un moment ou un autre de votre vie ?

*Obligatoire

- oui, j'ai fréquenté une école primaire arménienne ou bilingue en France
- oui, j'ai fréquenté une école primaire arménienne ou bilingue dans un autre pays
- oui, j'ai fréquenté une école secondaire arménienne ou bilingue en France
- oui, j'ai fréquenté une école secondaire arménienne ou bilingue dans un autre pays
- oui, j'ai fréquenté un cours ou un atelier hebdomadaire
- non, jamais
- autre (préciser dans les commentaires facultatifs)

Commentaires facultatifs

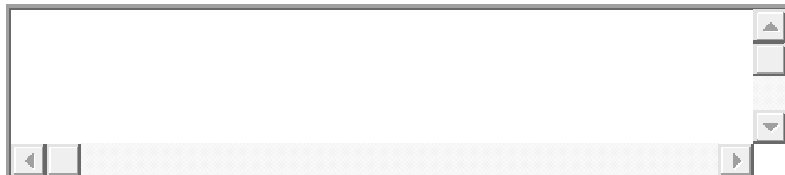


22. Si vous êtes parent, avez-vous envoyé vos enfants à un cours d'arménien occidental à un moment ou un autre?

*Obligatoire

- oui, à l'école primaire en France
- oui, à l'école primaire dans un autre pays
- oui, à des cours hebdomadaires
- oui, autre
- non, jamais
- je n'ai pas d'enfants

Commentaires facultatifs

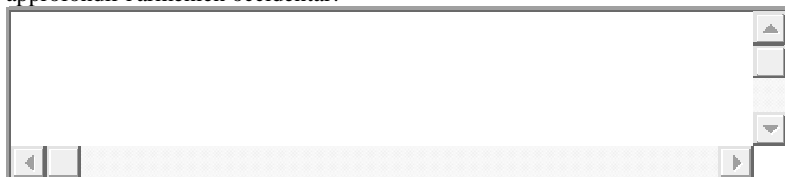


23. Avez-vous envie de pratiquer l'arménien occidental davantage?

*Obligatoire

- oui
- non
- je n'ai pas d'opinion

24. Quels outils/ressources/soutiens/informations vous seraient utiles pour pratiquer ou approfondir l'arménien occidental?



25. Acceptez-vous d'être contacté par la suite - sans compromettre le statut confidentiel de vos réponses - pour contribuer à l'approfondissement des conclusions de cette étude?

*Obligatoire

- oui
- non

APRES AVOIR COMPLETE LE QUESTIONNAIRE N'OUBLIEZ PAS DE CLIQUER SUR LE BOUTON "ENVOYER" CI-DESSOUS

Si vous êtes d'accord pour être contacté, veuillez indiquer votre numéro de téléphone et/ou adresse email ci-dessous.

Արեւմտահայերէնը այսօր Ֆրանսայի մէջ

Բարի՛ եկած էք:

25 հարցումները ձեզմէ պիտի խլեն 8-էն 10 վայրկեան:

Մի՛ վարանիք ձեր մեկնաբանութիւններն ու ըսելիքները արտայայտել ազատօրէն՝ ֆրանսերէն ԿԱՄ հայերէն ԿԱՄ տառադարձութեամբ (լատինատառ գրուած հայերէնով):

Հարցարանը անանուն է, ձեր անունը պիտի չհրապարակուի կամ տարածուի հետազօտական անձնակազմէն դուրս:

Հարցարանը անհատական է. նոյն ընտանիքէն տարբեր անձեր կրնան լեցնել զայն՝ իրաքանչիւրը միայն մէկ անգամ:

Կը խնդրենք պատասխանել բոլոր հարցումներուն եւ հարցարանը լման ամբողջացնել. կարելի չէ հարցարանը պահպանել եւ վերաբանալ:

1. Ո՞ր շրջանին՝ ձեր ընտանիքէն (գերդաստանէն) առաջին անձը հասած է Ֆրանսա.
*obligatoire

Այս անձը կրնաք նաեւ դուք ըլլալ :

- 1915-էն առաջ
- 1920-էն 1930-ի միջեւ
- 1930 թուականներուն
- 1940 թուականներուն
- 1950 թուականներուն
- 1960 թուականներուն
- 1970 թուականներուն
- 1980 թուականներուն
- 1990 թուականներուն
- 2000 թուականներուն
- չեմ գիտեր

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ (այստեղ նշեցէ՛ք այդ անձին հետ ձեր ունեցած ընտանեկան կապը)

2. Այս անձը ո՞ր երկրէն եկած է

*obligatoire

(պարտադիր հարցում. եթէ պատասխանը չէք գիտեր, հաճեցէ՛ք նշել «չեմ գիտեր»).

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

3. Ձեր ծնողները Ֆրանսա՞ ծնած են.

*obligatoire

- այո՛, մայրս
- այո՛, հայրս
- այո՛, մայրս ու հայրս
- ո՛չ, ո՛չ մայրս, ո՛չ հայրս
- չեմ գիտեր

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

4. Դուք ո՞ր ծնած էք(հաճեցէ՛ք նշել երկրին անունը).

Ո՞րն է ձեր գերիշխող լեզուն.

- հայերէն

ֆրանսերէն

այլ (նշեցէ՛ք յաւելեալ մեկնաբանութիւններուն մէջ)
յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

5. Քանի՞ տարեկան էք.
*obligatoire

18-էն վար

18-էն 24 տարեկան

25-էն 39 տարեկան

40-էն 54 տարեկան

55-էն 69 տարեկան

70-էն վեր

Ձեր սեռը
*obligatoire

արական

իգական

Ֆրանսայի ո՞ր քաղաքը կամ շրջանը կը բնակիք:
*obligatoire

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

6. Ո՞վ կ'ապրի ձեր հետ նոյն յարկին տակ (կրնաք նշել քանի մը կէտեր).
*obligatoire

մեծ հայրս

մեծ մայրս

հայրս

մայրս

կողակիցս

չափահաս զաւակներս

անչափահաս զաւակներս

ընտանիքիս երեց սերունդէն այլ անդամներ

ընտանիքէս ինծի սերնդակից այլ անդամներ

ընտանիքէս յաջորդ սերունդի անդամներ

այլ անձեր

առանձին կ'ապրիմ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

7. Հաճեցէ՛ք գնահատել ձեր ընտանիքի անդամներուն հայերէն հասկացողութեան եւ արտայայտումի կարողութիւնը.

Պարտադիր պայման չէ որ այս անձերը ապրին ձեր հետ միասին նոյն յարկին տակ
Հարցումը կը վերաբերի ողջ անձերուն
մեծ հայրերս՝ հասկացողութիւն. 1-էն 5
գնահատեցէ՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ երկուքին
կը վերաբերի, միջին մը ըրէ՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

մեծ հայրերս՝ արտայայտում. 1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը (եթէ երկուքին կը վերաբերի, միջին մը ըրե՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

մեծ մայրերս՝ հասկացողութիւն.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ երկուքին կը վերաբերի, միջին մը ըրե՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

մեծ մայրերս՝ արտայայտում.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը (եթէ երկուքին կը վերաբերի, միջին մը ըրե՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

հայրս՝ հասկացողութիւն.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

հայրս՝ արտայայտում.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

մայրս՝ հասկացողութիւն.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

մայրս՝ արտայայտում.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

կողակիցս (ամուսինս)՝ հասկացողութիւն.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

կողակիցս (ամուսինս)՝ արտայայտում.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

ես ինքս՝ հասկացողութիւն.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

ես ինքս՝ արտայայտում.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէն արտայայտուելու կարողութիւնը

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

չափահաս զաւակներս կամ քոյր-եղբայրներս՝ հասկացողութիւն.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ քանի մը հոգիի կը վերաբերի, միջին մը ըրե՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

չափահաս զաւակներս կամ քոյր-եղբայրներս՝ արտայայտում.1-էն 5

գնահատեցե՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ քանի մը հոգիի կը վերաբերի, միջին մը ըրե՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

անչափահաս զաւակներս կամ քոյր-եղբայրներս՝ հասկացողութիւն.1-էն 5
գնահատեցէ՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ քանի մը
հոգիի կը վերաբերի, միջին մը ըրէ՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

անչափահաս զաւակներս կամ քոյր-եղբայրներս՝ արտայայտում.1-էն 5
գնահատեցէ՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ քանի մը
հոգիի կը վերաբերի, միջին մը ըրէ՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

նոյն յարկին տակ բնակող այլ անձ(եր)՝ հասկացողութիւն.1-էն 5
գնահատեցէ՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ քանի մը
հոգիի կը վերաբերի, միջին մը ըրէ՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

նոյն յարկին տակ բնակող այլ անձ(եր)՝ արտայայտում.1-էն 5
գնահատեցէ՛ք արեւմտահայերէնի հասկացողութեան կարողութիւնը (եթէ քանի մը
հոգիի կը վերաբերի, միջին մը ըրէ՛ք)

1 2 3 4 5

բնաւ կատարեալ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

8. Դո՞ք հայերէնի դասատու՞ էք, կամ ուղղակի կապ ունի՞ք այդ ասպարեզին հետ
*obligatoire

այո՛

ո՛չ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

9. Մէկ տարիէ ի վեր, միջին հաշիւով, քանի՞ ժամ արեւմտահայերէն գործածած էք ձեր
առօրեայի ընթացքին

*obligatoire

(ընտրութիւն մը ըրէ՛ք. մօտաւոր պատասխան մը կարելի է).

ամիսը՝ մէկ ժամէն պակաս

շաբաթը՝ մէկ ժամէն պակաս

շաբաթը՝ 1-էն 3 ժամ

շաբաթը՝ 3-էն 6 ժամ

շաբաթը՝ 6-էն 9 ժամ

շաբաթը՝ 9-էն 20 ժամ

ամէն օր

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

10. Ինչպէ՞ս եւ ինչո՞ւ կը գործածէք արեւմտահայերէնը

*obligatoire

(կրնաք նշել քանի մը կէտեր).

որպէսզի ուրիշներէ չհասկցուիմ (իբր ծածկալեզու)

- մի քանի հայերեն բառեր կը ներմուծեմ ֆրանսերենին մէջ, երբ խօսակիցներս հայ են
- հայերենին մէջ ֆրանսերեն բառեր կը խառնեմ երբ պէտք ունենամ
- լեզուները կը խառնեմ եւ/կամ մէկ լեզուն միւսը կ'անցնիմ
- խօսակցական լեզու կը գործածեմ՝ բարբառային տարրերով
- գրական կամ «դպրոցական» հայերեն
- արեւմտահայերէն չեմ գործածեր/խօսիր
- այլ (նշեցէ՛ք յաւելեալ մեկնաբանութիւններուն մէջ)

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

11. Ո՞ր պարագաներուն ընդհանրապէս արեւմտահայերէն կը գործածէք.
*obligatoire

- տունը երեցներուն/տարեցներուն հետ
- տունը ինծի սերնդակից անձերու հետ
- տունը ինձմէ փոքր սերունդին հետ
- բարեկամներուս/ընկերներուս հետ
- թաղիս մէջ երեցներու/տարեցներու հետ
- թաղիս մէջ ինծի տարեկից անձերու հետ
- թաղիս մէջ ինձմէ կրտսեր սերունդին հետ
- աշխատավայրիս մէջ
- պաշտօնական գործերուս ընթացքին
- բնաւ
- այլ (նշեցէ՛ք յաւելեալ մեկնաբանութիւններուն մէջ)

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

12. Ի՞նչ առիթներով սիրայօժար արեւմտահայերէն կը գործածէք.
*obligatoire

- ուտելու
- երգելու
- աղօթելու
- զգացումներ արտայայտելու (սէր, գուրգուրանք, բարկութիւն, հեզմանք եւայլն)
- առակներ, ժողովրդական ասոյթներ
- հաշուելու ոտանաւորներու կամ խաղիկներու, մանկական խաղերու համար
- այլ (նշեցէ՛ք յաւելեալ մեկնաբանութիւններուն մէջ)

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

13. Վերջին տասը տարիներուն արեւմտահայերէն գործածած էք հաւաքական կեանքի մէջ (երաժշտական, թատերական, մարզական, գրական) առնուազն 3 յաջորդական ամիսներու ընթացքին
*obligatoire

- այո՛
 - ո՛չ
- յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

14. Կը փափաքի՞ք, որ ձեր գաւակները արեւմտահայերէն սորվին.

*obligatoire

- այո՛, խօսիլ սորվին
- այո՛, գրել եւ կարդալ սորվին
- այո՛, խօսիլ, գրել եւ կարդալ սորվին
- այո՛, որպէսզի ինծի պէս հայերէն գիտնան
- այո՛, որպէսզի ինձմէ աւելի հայերէն գիտնան
- կարծիք չունիմ
- չեմ փափաքիր որ սորվին
- գաւակ չունիմ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

15. Հայերէն ի՞նչ կը կարդաք.

*obligatoire

- նամակներ, թղթակցութիւններ
- մամուլ
- գրականութիւն
- կրօնական բնագրեր
- համացանցային եւ էլեկտրոնային նիւթեր
- ոչինչ

- հայերէն կարդալ չեմ գիտեր
- այլ (նշեցէ՛ք յաւելեալ մեկնաբանութիւններուն մէջ)

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

16. Արեւմտահայերէն գրելու առիթներ ունի՞ք.

*obligatoire

- այո՛, կանոնաորապէս
- այո՛, բաւական յաճախ
- այո՛, բայց հազուադէպ
- այո՛, անցեալին, բայց ո՛չ ներկայիս
- բնա՛ւ երբեք
- հայերէն գրել չեմ գիտեր

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

17. Ձայնասփիւռէն արեւմտահայերէն հաղորդումներ կ'ունկնդրէ՞ք.

*obligatoire

- այո՛, կանոնաորապէս
- այո՛, երբեմն
- ո՛չ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

18. Հնոատեսիլէն արեւմտահայերէն ԿԱՍ արեւելահայերէն յայտագիրներ կը դիտէ՞ք.

*obligatoire

- այո՛ , կանոնաւորապէս
- այո՛ , երբեմն
- ո՛չ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

19. Արեւելահայերէն կը հասկնա՞ք.

*obligatoire

- այո՛
- քիչ մը
- ո՛չ

Կը փափաքէի՞ք հասկնալ.

- այո՛
- ո՛չ

20. Արեւելահայերէն կը խօսի՞ք.

*obligatoire

- այո՛
- քիչ մը
- ո՛չ

Կը փափաքէի՞ք խօսիլ.

այո՛

ո՛չ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

21. Արեւմտահայերէնի դասընթացքներու հետեւա՞ծ էք որեւէ ատեն.

*obligatoire

- այո՛ , հայկական կամ երկլեզու նախակրթարան յաճախած եմ Ֆրանսայի մէջ
- այո՛ , հայկական կամ երկլեզու նախակրթարան յաճախած եմ այլ երկրի մը մէջ
- այո՛ , հայկական կամ երկլեզու երկրորդական յաճախած եմ Ֆրանսայի մէջ
- այո՛ , հայկական կամ երկլեզու երկրորդական յաճախած եմ այլ երկրի մը մէջ
- այո՛ , հետեւած եմ շաբաթօրեայ/կիրակնօրեայ դասընթացքներու կամ աշխատանոցներու

ո՛չ, բնաւ

այլ (նշեցէ՛ք յաւելեալ մեկնաբանութիւններուն մէջ)

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

22. Եթէ ծնող էք, ձեր զաւակները որեւէ ատեն արեւմտահայերէնի դասընթացքներու ուղարկա՞ծ էք.

*obligatoire

- այո՛ , նախակրթարան Ֆրանսայի մէջ
- այո՛ , նախակրթարան ուրիշ երկրի մը մէջ
- այո՛ , շաբաթօրեայ/կիրակնօրեայ դպրոց

- այո՛, այլ
- ո՛չ, բնաւ
- զաւակ չունիմ

յաւելեալ մեկնաբանութիւններ

23. Կ'ուզէ՞ք արեւմտահայերէնը աւելի յաճախ գործածել.
*obligatoire

- այո՛
- ո՛չ
- կ'արծիք չունիմ

24. Ի՞նչ միջոց, աղբիւր, նեցուկ, տեղեկատուութիւն օգտակար կը նկատէք ձեզի՝ արեւմտահայերէնը աւելի յաճախ գործածելու համար.

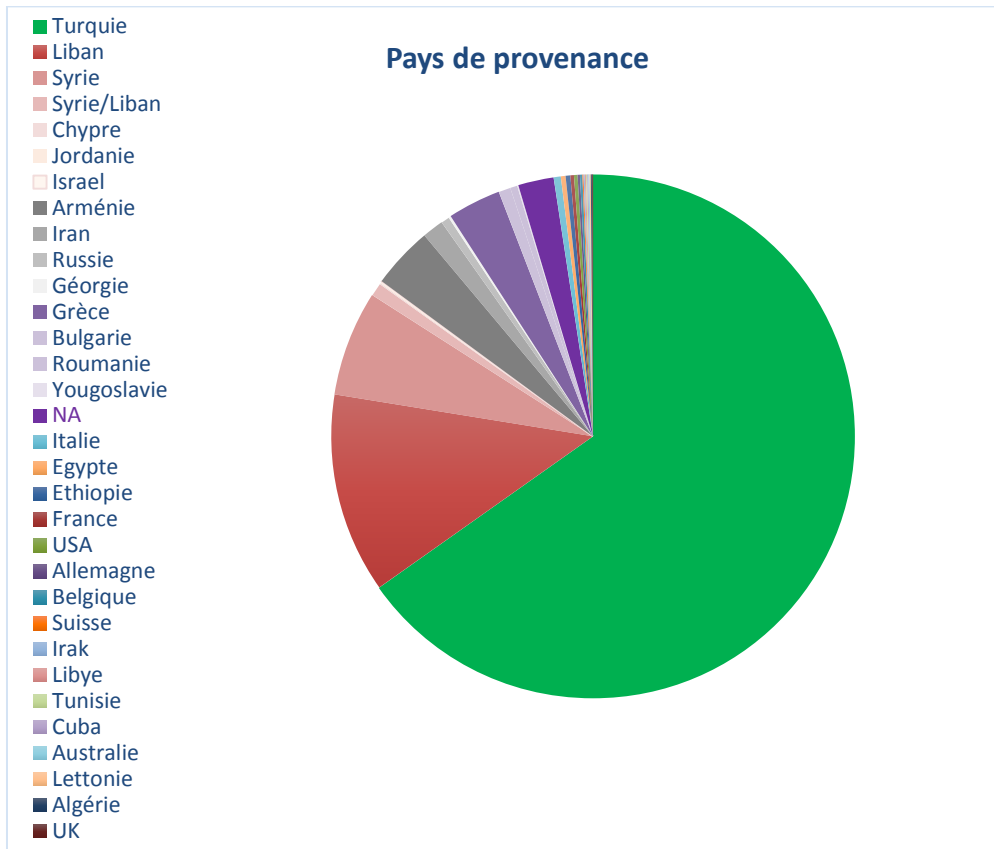
25. Համաձայն՞ ին էք որ յետագային ձեր հետ կապ հաստատենք, որպէսզի մասնակից դառնաք սոյն ուսումնասիրութեան եզրակացութեան խորացման (ձեր անանուն կարգավիճակը եւ գաղտնապահութեան սկզբունքը կը մնայ միշտ ի զօրու).
*obligatoire

- այո՛
- ո՛չ

ՀԱՐՅԱՐԱՆԸ ԼՄԱՆ ԱՄԲՈՂՋԱՑՆԵԼԷ ԵՏՔ, ՄԻ՛ ՄՈՌՆԱՔ ՍՏՈՐԵԻ
ԿՈՒՆԵԼՈՒ «ՈՒՂԱՐԿԵԼ» (ENVOYER) ԿՈՃԱԿԻՆ ՎՐԱՅ:

Եթէ համաձայն ին էք որ յետագային ձեր հետ կապ հաստատենք, հաճեցէ՛ք գրել ձեր հեռաձայնի թիւը, ինչպէս նաեւ ելեկտրոնային հասցէն.

Annexe 3. Graphique détaillé des pays de provenance des participants à l'enquête



Annexe 4. Le rôle de la presse dans la préservation et le développement de l'arménien occidental en France

L'arménien occidental en France est la version linguistique officielle des Arméniens, en tenant compte du fait que le noyau des anciens résidents de la diaspora arménienne de France est composé des migrants venus des territoires de l'ancien Empire ottoman, et leur langue maternelle a été l'arménien occidental. Même si ces Arméniens étaient souvent turcophones leur version linguistique a toujours été considérée comme l'arménien occidental en tout cas, car c'était la langue littéraire et culturelle de la communauté arménienne de Bolis (Istanbul). Naturellement, après être arrivé en France l'arménien occidental devrait être le plus important facteur dans la préservation et le développement du propre identité parmi les facteurs unifiant l'arménité. D'autre part, la France elle-même est devenue comme un centre des Arméniens de l'Europe, car après le génocide c'était ici que la communauté arménienne la plus grande et la plus active a été formée. Par conséquent, les institutions fondées par les Arméniens de France, y compris les médias, ont joué pendant des années un rôle d'avant-garde parmi les Arméniens installés dans les pays différents de l'Europe.

Au début du 20e siècle, dans les conditions d'absence des technologies modernes le rôle des médias dans le processus de préservation et de la consolidation de l'identité nationale (ethnique) a été beaucoup plus important qu'à l'heure actuelle. Ce n'était pas un hasard que, fondé en 1925, le journal Haratch est devenu en peu de temps la "carte de visite" des Arméniens de France et il est survécu (existait) jusqu'en 2009. Pendant ces 65 ans, sans compter l'interruption de 1940 à 1945, les 22.214 numéros de « Haratch » ont été publiés. Au début, le Haratch était un quotidien officiel du Bureau de la FRA (Fédération Révolutionnaire Arménienne - ՀՅԴ) et de la FRA de France, mais prochainement il a été publié en tant d'un journal indépendant. Plus tard, autres périodiques aussi ont été créés en France mais ils n'ont pas eu une longue vie et une grande abondance (comme l'hebdomadaire « Achkhar », les journaux du parti « Troshag » et « Gamk »), sinon ils ont été publiés et ils ont été publiés en français (comme « Nouvelles d'Arménie », « France-Arménie »: le dernier n'a que 4 pages de doublure comme une annexe arménienne).

Il faut noter que le Haratch était également le premier journal arménien en Europe. D'ailleurs, les plus anciennes exemples de Haratch sont datés de 1920 et ont été publiés à Erevan (dont les versions numériques sont en ligne sur le site « Aram »). Le nom "Haratch" a été traduit du mot allemand Vorwärts qui était l'organe officielle publié à Leipzig du parti social-démocrate allemand (SPD). Le parti « Dachnak » (FRA) publiait un périodique non-continu avec le même nom « Haratch » à Erevan (1919), à Bakou (1917), à Karin (Erzurum - 1909), à Tiflis (1906). Le Haratch publié à Erzurum était édité par Chavarche Missakian âgé de 22 ans, qui allait fonder le journal homonyme à Paris.

Le fondateur et le rédacteur en chef du « Haratch » de Paris jusqu'en 1957, Chavarche Missakian (1884-1957), comme les autres Arméniens de Turquie (տաճկահայտուրթիւն) composant le noyau de la communauté arménienne de France, était né dans une région orientale de l'Asie Mineure - dans le village Zimarradu province de Sebastia. Avec un prénom de baptême, Eliazar, il a accepté plus tard son pseudonyme littéraire, Chavarche, qui a souvent été comme sa signature sous ses articles de publiciste - Ch. (Շ.). Il avait 6 ans lorsque sa famille a été déménagée à Istanbul. Dans le centre

littéraire et culturel des Arméniens occidentaux de l'époque le jeune Missakian a fréquenté le collège principale de Kumkapi, ensuite le collège central (Կենդրոնական) de Galata, et puis l'école Gargourian de Guedig Pacha.

Avant qu'il a fondé le journal "Haratch" à Paris, le parcours littéraire et de publiciste de Ch. Missakian a passé par un certain nombre de périodiques. A l'âge de 16 ans il a travaillé dans le journal Sourhantag (« Corrier »), ensuite il a collaboré à l'hebdomadaire littéraire Aztag d'Istanbul (qu'il avait fondé avec Zabel Yessayan, Kegham Parseghian et Vahram Tatoul), il a édité aussi le journal "Haratch" à Karin, ainsi il a fait partie de l'équipe éditoriale d'Azadamard d'Istanbul.

Un certain temps avant le Génocide, Missakian a été persécuté par les autorités turques et il a continué son travail de rédacteur dans la clandestinité après 1915. Il n'a été arrêté que le 26 Mars 1916 quand il a essayé de passer d'Istanbul à la Bulgarie. Condamné à mort, mais sa peine a été changé vers la condamnation de prison à vie et il est resté en prison jusqu'en 1918, le 27 Novembre, lorsqu'il a été libéré après le trêve. C'était dans cette période que Missakian a pris le post du rédacteur en chef de la périodique Djagadamard - « Bataille » (une continuation de la périodique Azadamard) : il a même participé en 1919, c'est à dire pendant les années de la première république d'Arménie à la 9ème Assemblée générale de la FRA organisée à Erevan.

Cependant en 1922, lorsque le pouvoir Kemaliste peu à peu s'est renforcé une nouvelle menace de persécution se leva. Ch. Missakian a définitivement quitté Istanbul et via la Bulgarie il est arrivé à Paris en 1924. Il a été élu comme un membre du Bureau de la FRA en 1925, et le 1er Août de même année il a fondé le "Haratch", initialement publié comme un journal tri-hebdomadaire, et à partir du 1er Janvier 1927, comme un journal quotidien. En Juin 1940, à la suite de l'invasion allemande Ch. Missakian a volontairement arrêté l'édition du Haratch pour 5 ans, jusqu'à la libération de la France. Après réouverture en 1945, "Haratch" a été le seul journal en langue étrangère en France.

A part de Haratch, Missakian a fait partie aussi de la rédaction de Troshag (Դրօշակ), qui a été l'organe officiel de la FRA et après avoir édité à Tiflis, en Roumanie et à Genève il parut de 1925 à 1933 à Paris. En 1957 les mémoires de Ch. Missakian intitulées « Les feuilles d'un agenda jaune » («Տերեւներ դեղնած յուշատետրեր») sont paru à Beyrouth.

Il est surtout importante le rôle de Ch. Missakian dans la transformation de la langue de prose arménienne occidentale à une langue de publiciste, avec Roupén Zartarian. Il est très connu la série de ses articles éditoriales intitulées "Au nom de l'indépendance de la langue» (la première article : <https://www.facebook.com/notes/հայ-մատենագրութեան-թուանշային-գրադարան/շաւարշ-միսաքեան-յանուն-լեզուի-անկախութեան-1/278494962195151>): Cet article est principalement destiné à l'assainissement de l'arménien des emprunts turcs, dont l'existence dans notre langue Missakian décrit ainsi : «Un millier d'années jusqu'à aujourd'hui le Tatar a été s'installé sur notre poitrine." Son combat s'était concentré davantage sur le raffinage de la langue littéraire que l'assainissement de la langue populaire des mots empruntés des langues étrangères, car il trouvait que l'arménien littéraire « était marié avec la famille linguistique turque et tatare, par le parrainage d'auteurs et de poètes talentueux ». Ch. Missakian a considéré la « libération » de la langue un gage le plus élémentaire pour le processus vers l'indépendance sociale et politique.

Il insiste dans l'article mentionné que «c'est une condition absolue d'apprendre l'arménien, de mener des réunions et des correspondances en langue maternelle. Puis, alors, suivre attentivement les classes d'histoire, de la géographie et de la littérature, ainsi que diverses conférences". Selon l'opinion de Missakian, la jeunesse n'a aucune valeur, si elle fuit ce devoir élémentaire. Dans ce cas, elle ne devient qu'une foule incolore, et la culture native ne devient qu'un immobilier. "La nouvelle jeunesse ne peut être non seulement une espoir et une lumière de demain mais aussi une herbe des champs s'elle n'est pas étroitement liée à la culture de son peuple. Les peuples expatriés n'ont pas besoin ni d'une jeunesse de salon ni d'une jeunesse cosmopolite. C'est l'exigence du jour avoir une génération qui sur la base de l'éducation reçue par son entourage rajoute et mette en harmonie sa culture son histoire autochtones afin être en mesure de maintenir et développer l'héritage ... La mission de la jeunesse c'est allumer des lustres et non tenir des cierges ».

Dans un ancien article (« Ch. Missakian, le champion de l'arménien occidental », 1958) Chavarche Nartouni se rends compte de l'activité linguistique (de construction de langage) de Ch. Missakian. Il estime que le degré élevé et développé de l'arménien occidental littéraire de cette période est essentiellement dû au travail de «filtrage et de traitement» de Ch. Missakian. Nartouni compare cet activités avec le travail du père Komitas dans le domaine de chansons populaires arméniennes, parce ce qu'il a fait Komitas c'est qu'il a traité les mots et les mélodies des chansons folkloriques recueillies par lui-même. De même, Missakian, selon Nartouni, "jeta les mauvaises ivraies noires turques, les pierres et les choses insipides des champs, il a pris le blé à grains fins, blanc et noble afin faire la farine la plus raffiné, comme velours et avec un goût agréable" (Haratch, 2009, 22.214, p. 2). Il demandait d'autres employés de Haratch aussi de se comporter par les mêmes principes. « C'était sa passion vers pureté de la langue qui lui pousser de corriger avec une grande patience la langue de ses collègues aînés et cadets, voilà l'explication comment « l'arménien de Haratch » existe aujourd'hui » dit-il Nartouni dans son article.

Nartouni aussi, comme Ch. Missakian, était contre l'idée que c'est le peuple qui devrait former et développer sa langue. À son avis, même Khatchatour Abovyan « était incapable de comprendre la notion de risque de cet idée. Ni les intellectuels «réalistes» [d'Istanbul - TD] qui avons cherché des victoires faciles dans le challenge de faire parler le peuple et d'emmener la littérature vers le peuple. Le costume était baux, même sacré, mais pas adapté pour nos conditions ou le champ de blé où l'ivraie noire et le pavot rouge augmenté autant que les noms géographiques de la région étaient changés complètement, pourraient nuire à la qualité de la récolte".

En général, il est considéré que c'était à mi-siècle du 20ème que l'arménien occidental littéraire atteint un niveau de perfection sans précédent. Cela était particulièrement symbolique, 50 ans après le Génocide, dans les conditions de l'absence de l'Etat. Encore une fois selon Ch. Nartouni, « Or, Ch. Missakian a fait dans la langue arménienne [occidentale] ce que Père Komitas a fait dans le domaine de musique : un filtrage, un traitement ... Si l'arménien occidental moderne a atteint maintenant à la hauteur insurpassable,- et cela est une réalité, - c'est considérablement grâce à Ch. Missakian (Haratch, 2009, 22.214, p. 2).