



HAL
open science

Les représentations sociolinguistiques de l'irlandais et de son apprentissage : enquêtes dans des établissements secondaires de Galway (République d'Irlande).

Lise Catherine Carrel Carrel-Bisagni

► To cite this version:

Lise Catherine Carrel Carrel-Bisagni. Les représentations sociolinguistiques de l'irlandais et de son apprentissage : enquêtes dans des établissements secondaires de Galway (République d'Irlande).. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013. Français. NNT : 2013MON30039 . tel-00958050

HAL Id: tel-00958050

<https://theses.hal.science/tel-00958050v1>

Submitted on 11 Mar 2014

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.

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3

**ÉCOLE DOCTORALE 58 : LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES,
CIVILISATIONS**

Doctorat nouveau régime

Sciences du Langage

CARREL BISAGNI Lise Catherine

**LES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES DE
L'IRLANDAIS ET DE SON APPRENTISSAGE :
ENQUÊTES DANS DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DE
GALWAY (RÉPUBLIQUE D'IRLANDE)**

Thèse dirigée par Henri BOYER

Soutenue le 15 mars 2013

Jury :

Carmen ALÉN GARABATO, MCF–HDR, Université Paul Valéry, Montpellier 3,
examinatrice

Henri BOYER, Professeur, Université Paul Valéry, Montpellier 3, directeur de thèse

Marinette MATTHEY, Professeure, Université Stendhal, Grenoble 3, rapporteur et
examinatrice

Éamon Ó CIOSÁIN, Docteur ès Lettres, National University of Ireland, Maynooth,
rapporteur et examinateur

Résumé :

Cette thèse analyse les représentations sociolinguistiques de l'irlandais et de son apprentissage chez des élèves dans l'enseignement secondaire à Galway, en République d'Irlande. Le rôle de l'école est central pour la transmission de cette langue minoritaire menacée par l'anglais ; la prise en compte des représentations sociolinguistiques partagées par les jeunes Irlandais est tout indiquée pour comprendre dans quelle mesure l'apprentissage obligatoire peut jouer son rôle et permettre la survie de la langue.

La première partie place la situation sociolinguistique irlandaise en perspective diachronique et se poursuit par l'exposition de la théorie des représentations ainsi que de la méthodologie utilisée. L'enquête par questionnaire, réalisée dans quatre établissements auprès de 356 élèves âgés de 12 à 18 ans, est l'objet de la deuxième partie ; elle tente d'identifier les représentations en présence et d'évaluer leur influence potentielle sur les attitudes, la motivation et les pratiques langagières futures des apprenants. En complément de cette enquête principale sont présentées en troisième partie deux enquêtes de type ethnographique qui explorent les relations entre les représentations des élèves et les discours des manuels scolaires, mais aussi entre représentations et certains discours médiatiques (télévisuel et cinématographique). La conclusion est l'occasion de faire, à partir des résultats obtenus, des suggestions de politique linguistique éducative dans le but d'améliorer les représentations, donc les chances de survie, de l'irlandais.

Title :

« Sociolinguistic representations of Irish and its learning : survey in secondary schools in Galway (Republic of Ireland) »

Summary :

This thesis analyses the sociolinguistic representations of the Irish language and its learning among secondary school students in Galway, in the Republic of Ireland. The role given to schooling is central for the transmission of this minority language, threatened by English ; thus, it seems particularly appropriate to take into account the sociolinguistic representations shared by the Irish youth in order to understand to which degree compulsory learning can play its role and help the Irish language to survive.

The first chapter puts the Irish sociolinguistic situation into a diachronic perspective and goes on to present the theory of representations as well as the methodology. The questionnaire survey, which took place in four secondary schools and involved 356 students aged 12 to 18

years, is the object of the second chapter ; it tries to identify the representations and to evaluate their potential influence on the attitudes, motivation and future linguistic behaviour of the learners. To complete this main survey, two ethnographic studies are presented in the third chapter : they explore the links between the representations expressed by the students and schoolbook discourses, as well as between representations and media discourses (TV and cinema). The conclusion will give the opportunity, on the basis of our results, to make suggestions concerning educational language policies and aiming to improve the representations, and consequently the chances of survival of Irish.

Mots-clés :

représentations sociolinguistiques, attitudes, motivation, stéréotypes, langue irlandaise, enseignement-apprentissage, diglossie, contact / conflit de langues, langue minoritaire, politique linguistique, discours médiatiques, manuels scolaires

Keywords :

sociolinguistic representations, language attitudes, motivation, stereotypes, Irish language, teaching and learning, diglossia, language contact / conflict, minority language, language policy, media discourse, school books

Unité et laboratoire de rattachement :

Unité de Recherche EA739,

DIPRALANG – Laboratoire de linguistique diachronique, de sociolinguistique et de didactique des langues.

Université Paul-Valéry

BRED 112, Route de Mende

34199 - MONTPELLIER Cedex 5

Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer ma gratitude à mon directeur de thèse, M. Henri Boyer, qui m'a encouragée à ne pas arrêter mes études après le Master 2 et à m'inscrire en doctorat pour approfondir ma recherche au sujet de l'irlandais et de ses représentations ; ses conseils toujours avisés m'ont été très utiles. J'aimerais remercier Mme Carmen Alén Garabato pour sa disponibilité et son aide précieuse pour aborder l'aspect technique de l'enquête.

Mes remerciements vont aussi à Mme Marinette Matthey et M. Éamon Ó Ciosáin pour avoir accepté de participer au jury de soutenance de cette thèse et avoir manifesté de l'intérêt pour ma recherche.

À l'université de Galway, il me faut remercier M. Conchur Ó Giollagáin pour sa gentillesse et son obligeance lors de mes sollicitations.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont permis de mener mes enquêtes dans les établissements secondaires de Galway cités plus loin.

Je souhaite remercier ici toute ma famille : tout d'abord mon mari, Jacopo Bisagni, pour sa patience et son soutien sans faille pendant les moments difficiles, sa confiance en moi et ses conseils avertis d'ancien doctorant ; mes parents, François et Magali Carrel, pour toute l'aide 'logistique' et le soutien moral qu'ils m'ont apportés, pendant les derniers mois de la rédaction mais aussi tout au long de mes années d'étude ; ma sœur, Sophie Seu, et son mari Juan Seu, pour leur accueil et tous les bons moments de détente passés ensemble.

Je tiens à remercier mon amie Amandine Denimal sans laquelle je ne me serais pas lancée dans l'aventure de la thèse, (més)aventure que nous avons heureusement pu partager au cours de longues discussions.

Merci à Marina Oboussier pour son accueil toujours souriant à Castelnau-le-Lez.

À Isbéal Nic Aoidh et Leona McCarthy, merci pour les nombreux échanges au sujet de l'irlandais, pour l'aide et l'amitié manifestées. Go raibh míle maith agaibh.

Merci à tous / toutes mes ami(e)s et mes proches pour leur présence, leurs encouragements et leur soutien.

Saint-Dionisy, le 15 janvier 2013

Table des matières

Introduction	9
I. Contexte historique et présentation théorique et méthodologique de la recherche	13
I.1. Description de la situation sociolinguistique en République d'Irlande	
I.1.1. Le contexte historique	13
I.1.2. La situation sociolinguistique actuelle en République d'Irlande	34
I.1.3. La situation de la ville de Galway, notre terrain d'enquête	52
I.2. Présentation de la recherche et de la méthodologie	60
I.2.1. L'objet de la recherche : les représentations	61
I.2.1.1. Les représentations dans les sciences sociales	61
I.2.1.2. Les représentations, les langues et leur apprentissage	67
I.2.2. Le public observé :	
les élèves dans l'enseignement secondaire à Galway	72
I.2.3. La méthodologie de l'enquête et l'intérêt d'une approche comparative	75
I.2.3.1. Réflexions épistémologiques et hypothèses de travail	75
I.2.3.2. L'échantillon	79
I.2.3.3. L'établissement du corpus et le recueil des données	82
II. L'enquête : résultats et analyses	88
II.1. L'enquête préliminaire et ses résultats	88
II. 2. L'élaboration du questionnaire	92
II. 3. Le questionnaire : résultats et analyses	100
II.3.1. La polarisation obligation – choix : questions 1 et 2	100
II.3.1.1. Les justifications officielles de l'irlandais obligatoire : question 1	100
II.3.1.2. La vision personnelle de l'irlandais obligatoire : question 2	121
II.3.1.3. Justifications à la réponse affirmative :	
«oui, l'irlandais doit rester obligatoire»	125
II.3.1.4. Justifications à la réponse négative :	
«non, il ne doit pas rester obligatoire»	131
II.3.1.5. Justifications à l'hésitation :	
«je ne suis pas sûr(e) qu'il doive rester obligatoire»	135
II.3.2. Les mots associés : question 3	138

II.3.3. La description de la langue à un étranger : question 4	162
II.3.4. Le degré d'appréciation pour la matière scolaire : question 5	183
II.3.4.1. Justifications aux réponses affirmatives :	
«oui, beaucoup» et «oui, ça va»	185
II.3.4.2. Justifications aux réponses négatives :	
«non, pas vraiment» et «non, pas du tout»	189
II.3.4.3. Justifications à l'attitude neutre : «ça m'est égal»	191
II.3.5. L'évaluation de la langue sur des échelles de polarisation : question 6	193
II.3.5.1. La polarisation intérêt – ennui : question 6 a)	193
II.3.5.2. La polarisation utilité – inutilité : question 6 b)	196
II.3.5.3. La polarisation importance – insignifiance : question 6 c)	198
II.3.5.4. La polarisation facilité – difficulté : question 6 d)	201
II.3.5.5. La polarisation agrément – désagrément : question 6 e)	203
II.3.5.6. Vision d'ensemble : les groupes de réponses aux sous-questions	205
II.3.5.7. Le mot descriptif choisi par les élèves : question 6 f)	208
II.3.5.8. Justifications aux réponses apportées à la question 6	209
II.3.6. L'aspect le plus difficile de l'irlandais : question 7	217
II.3.7. L'irlandais et les langues vivantes étrangères : question 8	222
II.3.7.1. Justifications à la réponse «je préfère l'irlandais»	224
II.3.7.2. Justifications à la réponse «je préfère l'autre langue vivante»	226
II.3.7.3. Justifications à la réponse «j'apprécie autant les deux langues»	229
II.3.7.4. Justifications à la réponse «je n'aime pas les langues en général»	230
II.3.8. Le niveau de compétence déclaré : question 9	231
II.3.9. Le travail en classe : question 10	236
II.3.10. Le <i>Gaeltacht</i> : question 11	238
II.3.10.1. Explication des circonstances de visite ou séjour dans le <i>Gaeltacht</i>	240
II.3.10.2. Expression d'un souhait ou non de visiter le <i>Gaeltacht</i>	242
II.3.11. Les opportunités de pratique : question 12	243
II.3.11.1. Explication des opportunités de pratique de la langue	245
II.3.12. Les parents et l'apprentissage : question 13	247
II.3.12.1. Justifications de l'encouragement des parents à étudier l'irlandais	249
II.3.12.2. Justifications de l'absence d'encouragement des parents à étudier l'irlandais	253
II.3.13. La pratique future de la langue : question 14.	255
II.3.13.1. Justifications à la réponse affirmative «oui, je pense utiliser l'irlandais après l'école»	259
II.3.13.2. Justifications à la réponse négative «non, je n'utiliserai pas l'irlandais après l'école» et à l'hésitation «je ne suis pas sûr(e) d'utiliser l'irlandais après l'école».	261

II.3.14. Les enfants et la langue : question 15	264
II.3.14.1. Justifications à la réponse affirmative :	
«oui, j'aimerais que mes enfants parlent irlandais».....	267
II.3.14.2. Justifications à la réponse négative :	
«non, je n'aimerais pas que mes enfants parlent irlandais».....	270
II.3.14.3. Justifications à l'hésitation :	
«je ne suis pas sûr(e) de vouloir que mes enfants parlent irlandais»	271
II.3.15. Les variables indépendantes : questions 16 à 26	274
II.3.15.1. Le lieu de naissance : question 16	274
II.3.15.2. Le lieu d'habitation : question 17	275
II.3.15.3. L'âge des répondants : question 18	276
II.3.15.4. Le sexe des répondants : question 19	277
II.3.15.5. L'école et la classe fréquentée, le niveau d'examen présenté :	
question 20	278
II.3.15.6. Le parcours scolaire : question 21	280
II.3.15.7. L'origine des répondants : questions 22 et 23	282
II.3.15.8. La position sociale : questions 24 et 25	283
II.3.15.9. Les compétences familiales en irlandais : question 26	284
II.3.15.10. Une variable supplémentaire :	
la / les langue(s) utilisée(s) par les répondants	287
II.3.16. L'ouverture : la dernière question du questionnaire	293
II.4. Conclusion de l'enquête principale	301
III. Compléments d'enquête : les productions ethnosocioculturelles	303
III. 1. Manuels scolaires	304
III.1.1. Manuels et représentations : fondements théoriques	304
III.1.2. Présentation du corpus	307
III.1.3. Méthodologie et analyse	308
III.1.3.1. Quel titre de manuel, pour quelle représentation de l'enseignement de l'irlandais ?	308
III.1.3.2. Quels objectifs déclarés pour quelle compétence ? Quelle actualisation de ces objectifs au travers des exercices, consignes, activités, etc., pour quelle conception de la langue à enseigner ?	310
III.1.3.3. Quelle image de l'irlandais comme matière scolaire ?.....	314
III.1.3.4. Quel irlandais enseigner : le standard / un dialecte régional ?	315
III.1.3.5. Quel statut de l'irlandais : langue étrangère, langue seconde ?.....	316
III.1.3.6. Quelle langue-culture enseigner ?	318

III.1.3.7. Quels locuteurs d'irlandais ? Qui est le même, qui est l'autre ?.....	322
III.1.3.8. Quelle géolinguistique de l'irlandais : cartes et <i>Gaeltachtaí</i>	325
III.1.3.9. Quelle image de la communauté de l'apprenant / de celle des locuteurs ?	328
III.1.3.10. Quelle image de l'apprenant ? Quel est son rôle face à la première langue officielle minorisée ? Quelles peuvent être ses réactions face à de telles représentations ?	334
III.1.4. Conclusion : mise en relation avec les résultats de l'enquête principale	337
III. 2. Discours médiatiques : mises en scène de l'apprentissage	338
III.2.1. Médias et représentations	339
III.2.2. Présentation du corpus	342
III.2.3. Méthodologie et analyse	345
III.2.3.1. Un exemple d'apprentissage réussi : l'expérience de Des Bishop.....	345
III.2.3.2. Ce qu'il reste de l'apprentissage après l'école : le spot publicitaire pour la bière Carlsberg	351
III.2.3.3. Un topos de l'apprentissage : l'examen oral du <i>Leaving</i> <i>Certificate</i> dans le court-métrage <i>Lipservice</i>	355
III.2.3.4. De l'apprentissage à la pratique : une transition problématique dans le court-métrage <i>Yu Ming is Ainm Dom</i>	358
III.2.3.5. Un moyen de communication ? Le court-métrage <i>Fluent Dysphasia</i>	360
III.2.3.6. Motivation et apprentissage : le court-métrage <i>Fiorghael</i>	362
III.2.4. Conclusion : mise en relation avec les résultats de l'enquête principale	364
Conclusions et propositions	367
Bibliographie	381
Annexe 1 : le modèle du questionnaire (en anglais et en français)	403
Annexe 2 : les données de l'enquête par questionnaire (tris à plat et tris croisés)	407

Introduction

Cette thèse s'intéresse aux représentations sociolinguistiques de l'irlandais et de son apprentissage chez les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire à Galway, en République d'Irlande. Cet État connaît une configuration sociolinguistique actuelle extrêmement riche pour l'étude des représentations entrant en jeu dans un conflit diglossique : à partir de la moitié du XIX^e siècle s'est en effet accéléré le processus de substitution linguistique, la majorité de la population abandonnant l'irlandais, la langue autochtone, au profit de l'anglais, la langue du colonisateur. À la même période, pendant la lutte pour l'indépendance culminant au début du XX^e siècle avec la guerre d'indépendance contre l'Angleterre, la langue irlandaise a été investie d'une importance symbolique identitaire forte par les nationalistes qui, désirant s'affranchir du joug britannique, cherchaient à justifier leurs revendications par la démonstration d'une spécificité culturelle, passant entre autres par la différenciation grâce à une langue autochtone ; étant donnée l'importance centrale qui lui était ainsi attribuée, l'irlandais fut déclaré « langue nationale » et « première langue officielle » dans la Constitution de l'État irlandais né en 1922.

Cependant, malgré de nombreuses politiques linguistiques en faveur de sa normalisation depuis l'indépendance, l'irlandais n'est pas parvenu à reconquérir les nombreux domaines d'utilisation dont l'anglais possède toujours le monopole, le pourcentage de locuteurs le parlant quotidiennement étant d'à peu près 2,5 % aujourd'hui dans la République. La normalisation de la langue, et par conséquent sa survie, subit les conséquences négatives de représentations ambivalentes héritées de la situation diglossique et qui coexistent au sein de la société irlandaise : l'anglais, la langue dominante, est perçue comme la langue de la mondialisation, de l'ouverture au monde et à la modernité ; l'irlandais au contraire, langue dominée, est encore associée par beaucoup d'Irlandais à la pauvreté, à la ruralité et à l'émigration et n'a pour certains plus sa place dans la société moderne, tout en étant toujours considérée par d'autres comme la langue du pays et de l'identité nationale, l'expression d'une tradition et d'une richesse culturelle spécifiques pour laquelle il est encore nécessaire de se battre. De plus, l'importance symbolique de la langue telle qu'elle est affirmée dans la Constitution est en réalité à double tranchant puisque, tout en soulignant la volonté de la sauvegarder comme langue nationale, elle l'enferme dans un rôle figé et emblématique :

l'irlandais se doit d'être utilisé (brièvement) lors des cérémonies officielles mais il l'est rarement comme langue vivante, parlée au quotidien.

La politique linguistique actuelle, qui déclare viser à terme la normalisation de l'irlandais pour instituer un bilinguisme sociétal, semble cependant s'orienter lentement vers la reconnaissance du droit des minorités linguistiques même si elle s'articule toujours, aujourd'hui, autour de trois pôles d'intervention principaux concernant l'ensemble de la population : l'administration publique, les *Gaeltachtaí* (zones reconnues comme majoritairement de langue irlandaise) et l'éducation, ces trois domaines étant considérés comme fondamentaux pour préserver et étendre la pratique de la langue dans la société irlandaise. Les moyens mis en œuvre ainsi que les interventions des gouvernements successifs en faveur de l'irlandais sont régulièrement critiqués, à la fois par les personnes favorables à une réintroduction rapide et radicale de la langue dans tous les domaines, par une grande partie de la population qui, bien que se déclarant favorable à la survie de la langue, refuse toute mesure trop contraignante, et enfin par d'autres encore pour qui toutes les décisions prises en faveur de l'irlandais ne sont qu'une perte de temps et d'argent inutile.

La normalisation de l'irlandais semble donc largement problématique dans une société où la loyauté linguistique de la majorité est faible et dans une telle situation, il est permis de se demander « [...] comment expliquer autrement que par l'impact d'une représentation sur les comportements collectifs la difficulté de l'irlandais à être réellement, dans les usages, la 'première langue officielle' en République d'Irlande ? » (Boyer : 1996b, 153). Dans ces circonstances, il paraît évident que l'un des enjeux de toute politique linguistique actuelle en faveur de l'irlandais devrait être l'identification des représentations que les Irlandais ont de la première langue officielle de leur pays : « [...] il est clair que, pour une politique linguistique efficace, la conscience et la prise en compte des diverses représentations sociales qui circulent, chez les différents sujets et à différents niveaux, deviennent absolument indispensables afin de comprendre à fond les pratiques qui en dérivent et d'en évaluer la pertinence par rapport aux objectifs que se donne la politique linguistique. » (Cavalli : 1997, 84).

L'éducation est l'un des pôles d'intervention de la glottopolitique actuelle, l'enseignement de l'irlandais étant obligatoire dès le primaire ; l'école est par conséquent l'un des principaux lieux (si ce n'est le seul) où les Irlandais sont confrontés à la langue, peu présente dans la société en général, et où se forment leurs représentations : « [...] ces représentations sociales de l'objet 'langue' s'engendrent [...] à partir d' 'images', d' 'éléments-noyaux' qui sont effectivement tributaires d'autres discours, où ceux de l'école jouent, sans

aucun doute, un rôle primordial » (Billiez : 2004, 256). De plus, il semble d'autant plus intéressant de se pencher sur les représentations sociolinguistiques des élèves scolarisés dans le secondaire, que ces jeunes joueront un rôle peut-être déterminant pour l'avenir de l'irlandais, leurs représentations de la langue et de son apprentissage pouvant influencer fortement leurs attitudes, leur motivation et leurs comportements langagiers futurs.

Cette thèse se base principalement sur une enquête par questionnaire administrée à 356 élèves provenant de quatre établissements secondaires différents situés à Galway, la troisième ville d'Irlande, située dans l'Ouest du pays et souvent présentée comme ville bilingue car se trouvant toute proche du Connemara, une région possédant plusieurs *Gaeltachtaí*. Ce travail a pour objectif de déterminer la nature des diverses représentations de l'irlandais et de son apprentissage présentes parmi les apprenants pour tenter de définir leurs origines possibles, les influences auxquelles elles peuvent être soumises ainsi que les conséquences qu'elles peuvent avoir à l'avenir en ce qui concerne la normalisation de l'irlandais.

La première partie de ce travail est tout d'abord consacrée à la présentation de la situation sociolinguistique en République d'Irlande dans sa dimension diachronique et présente, l'évolution ainsi que l'état actuel de la configuration sociolinguistique formant un cadre essentiel à la compréhension des représentations existant chez les jeunes irlandais. La situation de la ville de Galway, le terrain d'enquête, sera aussi abordée. Dans un deuxième temps aura lieu la présentation de la recherche et de la méthodologie choisie pour la réaliser : l'objet de l'enquête, les représentations, sera défini du point de vue des théories répandues en sciences sociales puis selon la perspective sociolinguistique, puis le choix et la particularité du public observé (les élèves dans l'enseignement secondaire à Galway) seront expliqués. Enfin, seront introduits dans le cadre de la méthodologie les hypothèses de ce travail, la description de l'échantillon sélectionné, la façon dont le corpus a été établi et le mode de recueil de données utilisé pour l'enquête principale.

Après cette partie largement introductive mais nécessaire pour brosser le contexte sociolinguistique, théorique et méthodologique de ce travail, il sera enfin question de l'enquête elle-même. L'enquête préliminaire et ses résultats seront présentés avant d'aborder la façon dont ils ont été intégrés à l'élaboration du questionnaire destiné à l'enquête principale, puis la place sera faite à l'analyse des résultats obtenus au questionnaire et de ce qu'ils peuvent révéler concernant les représentations des élèves du secondaire et leurs conséquences éventuelles pour l'avenir de l'irlandais. Cette analyse se fera de façon linéaire, suivant l'ordre des questions du questionnaire, et prendra en compte l'influence possible de

certaines variables indépendantes (âge, sexe, école, parcours scolaire, origine, position sociale, compétences familiales).

En complément de cette enquête principale sont présentées en troisième partie deux enquêtes s'apparentant à une approche sociétale, de type ethnographique, des représentations : elles permettront, par leur dimension comparative, de mettre en perspective et d'explorer les relations entre les représentations des élèves et certaines productions ethnosocioculturelles de la société irlandaise, la première portant sur l'analyse d'un corpus de manuels scolaires d'irlandais, et la seconde sur la prise en compte d'un corpus constitué de deux formes de discours médiatiques (télévisuel et cinématographique) mettant en scène l'apprentissage de l'irlandais.

La conclusion de ce travail sera bien entendu l'occasion de revenir sur les résultats obtenus et ce qu'ils révèlent à propos des représentations de l'irlandais et de son apprentissage, mais aussi de faire des suggestions de modifications concernant la politique linguistique éducative actuelle, dans le but d'améliorer si possible l'image de la langue et de son apprentissage pour en favoriser la conversion éventuelle en pratique effective au sein de la société, dont dépend la survie de la langue.

I. Contexte historique et présentation théorique et méthodologique de la recherche

Dans le cadre de cette recherche il est bien entendu nécessaire de connaître la situation sociolinguistique de la République d'Irlande en général ainsi que la situation relativement spécifique de Galway, ville dans laquelle se situe cette enquête. C'est pourquoi cette première partie va s'intéresser à la configuration sociolinguistique de la République d'Irlande, et ce tout d'abord d'un point de vue historique, pour étudier le phénomène de diglossie¹ qui s'y est développé et qui a amené une majorité de la population à opérer une conversion linguistique en faveur de l'anglais. Commencer cette recherche par une approche diachronique semble en effet fondamental puisque l'étude des représentations se doit notamment de prendre en compte le processus historique qui a mené à leur émergence². La situation actuelle de la langue irlandaise sera analysée (statut, politiques linguistique et éducative) de même que les représentations qui y sont liées à présent, pour ensuite décrire plus particulièrement le statut de l'irlandais à Galway. Dans un second temps le concept de 'représentations' sera abordé du point de vue théorique pour définir le cadre de référence de ce travail et le public observé ainsi que la méthodologie utilisée pour la réalisation de l'enquête seront ensuite présentés.

I.1. La situation sociolinguistique en République d'Irlande

I.1.1. Le contexte historique

La langue irlandaise, aussi appelée gaélique d'Irlande, fait partie de la famille des langues indo-européennes et elle appartient plus précisément à la branche des langues celtiques insulaires. La forme de celtique qui devait devenir l'irlandais a été probablement amenée en Irlande par les Gaëls, une tribu celte, autour de 300 av. J.-C., pour se répandre ultérieurement à la fois en Écosse et dans l'île de Man (Ó Siadhail : 2000, v). Sous sa forme écrite, l'irlandais est attesté depuis le IV^e siècle de notre ère par des inscriptions dites

¹ Le terme de diglossie est ici employé dans le sens qui lui est attribué par les sociolinguistes dits « natifs » ou « périphériques » de l'école catalano-occitane et définit une situation de coexistence forcément conflictuelle et dynamique entre deux langues n'appartenant pas nécessairement à la même variété linguistique, cette situation n'ayant à terme que deux issues possibles : la substitution ou la normalisation de la langue minorée, dans notre cas l'irlandais. Dans cette perspective principalement macrosociolinguistique, une part prépondérante est donnée à la prise en compte des représentations, idéologies, attitudes et stéréotypes linguistiques (Boyer : 1996, 92-5).

² Toujours d'après ce modèle conflictuel, « le conflit est envisagé dans la durée et dans sa globalité, car on ne peut en percevoir la dynamique « linguicide » que sur plusieurs décennies, voire sur plusieurs siècles » (Boyer : 2001, 53).

« ogamiques » (consistant en un système d’encoches et de lignes créant des signes dont l’ordre et l’organisation sont basés sur l’alphabet latin) présentes sur des pierres dressées et qui sont principalement des mémoriaux (McManus : 1997, 96-7), puis il est transcrit en caractères latins à partir du VII^e siècle suite à l’arrivée du Christianisme (McCone : 1994, §1.2). Les linguistes divisent la langue irlandaise en quatre grandes périodes de développement historique continu. L’irlandais ancien (*Old Irish*) désigne la langue gaélique telle qu’elle est écrite en Irlande à peu près de 600 à 900 après J.-C. ; l’irlandais moyen (*Middle Irish*) correspond à la langue écrite de 900 à 1200; l’irlandais est dit « pré-moderne » (*Early Modern Irish*) de 1200 aux alentours de 1650, et enfin « moderne » (*Modern Irish*) à partir de cette date (cette dénomination est encore valable pour l’état actuel de la langue) (ibid., §1.6 ; Ó Siadhail : 2000, v).

Cette description purement linguistique ne renseigne cependant pas sur les éléments essentiels à la compréhension de la situation sociolinguistique actuelle, où la majorité de la population irlandaise ne parle plus la langue autochtone, mais l’anglais. La conversion linguistique en Irlande, un processus qui a duré – et dure encore – depuis près de neuf siècles, a en effet débuté avec la colonisation, par phases progressives, de l’île par les Anglais. La première vague d’invasion de l’Irlande commença dès 1169 lorsque le roi du Leinster³, Diarmaid Mac Murchadha (nom anglicisé en Dermot MacMurrough), promit sa fille en mariage au comte anglo-normand Richard Strongbow en échange de son aide dans la reconquête de ses terres (celles-ci avaient en effet été attaquées et envahies par un autre chef irlandais). Les Anglo-Normands en profitèrent pour s’emparer de Dublin et de sa région, et leur expansion dans le Sud-Est et au-delà fut rapide. Après la mort de Mac Murchadha en 1171, le comte Strongbow prit sa place à la tête du Leinster, le roi Henry II Plantagenêt d’Angleterre effectuant une visite chez son vassal cette même année pour asseoir son autorité sur le pays (Hickey : 2007, 30-1). Néanmoins, la domination anglo-normande n’était pas réellement établie et les chefs gaéliques gardèrent en grande partie leur autonomie, l’influence de l’Angleterre se faisant surtout sentir dans Dublin et ses alentours, ainsi que dans certaines villes de Munster et d’Ulster (Crowley : 2000, 12-14) ; dans le reste de l’Irlande de nombreux mariages mixtes favorisèrent peu à peu l’apprentissage de l’irlandais et l’adaptation à la culture indigène par les Anglo-normands (Ó Cróinín : 1995, 285-92).

Les *Statuts de Kilkenny* (*Statutes of Kilkenny*) rédigés en Franco-normand en 1366 illustrent d’ailleurs les efforts – restés en grande partie vains – des Anglais pour légiférer contre l’adoption par les colons des traditions et coutumes locales, face au constat que

³ Le Leinster est l’une des quatre provinces d’Irlande, formée du Leinster au Sud-Est et à l’Est – où se trouve Dublin -, du Munster au Sud-Ouest, du Connaught à l’Ouest et de l’Ulster au Nord.

«maintenant beaucoup d'Anglais du pays sus-dit [...] vivent et se conduisent selon les manières, la façon et la langue des ennemis irlandais »⁴. Du milieu du XIII^e siècle au début du XVI^e l'on assiste en effet à une « récupération »⁵ par la société gaélique du terrain perdu lors des incursions et de la première vague de colonisation anglo-normandes, en particulier au travers de l'assimilation des Anglo-normands installés en Irlande, devenus parfois « plus irlandais que les Irlandais eux-mêmes » (Crowley : 2000, 13).

Ainsi, au début du XVI^e siècle, l'anglais n'était encore parlé que dans le *Pale* (la région de Dublin et ses environs, nommée ainsi à partir des années 1490 car considérée de langue et culture anglaises et donc 'civilisée') et dans quelques grandes villes pendant que l'irlandais demeurait la langue de tout le reste du pays (Ó Huallacháin : 1994, 18), les classes supérieures de la société gaélique recourant même à un dialecte littéraire standardisé, l'irlandais classique, utilisé surtout par les poètes (bardes) et par les familles d'érudits (pratiquant en particulier l'étude de la médecine, des lois et de la généalogie). Voyant son autorité menacée par cette situation, le roi Henri VIII édicta plusieurs lois interdisant l'usage du gaélique et l'adoption des mœurs irlandaises pour tenter de "dé-gaéliciser" l'Irlande, notamment dans le *Act for the English Order, Habit, and Language* en 1537 ; son appel pour l'instauration d'écoles ayant pour but d'étendre la connaissance de l'anglais ne fut toutefois pas suivi d'effet (Crowley : 2000, 19-21). Il est important de noter à propos de ces nouvelles lois que, suite à la Réforme, l'identité et la langue irlandaises étaient d'autant plus suspectes et considérées comme dangereuses qu'elles étaient perçues comme liées au papisme (Hickey : 2007, 34).

C'est en réalité au cours du XVII^e siècle que s'amorce réellement le déclin de l'irlandais. La défaite des comtes anglo-irlandais contre les Anglais à la bataille de Kinsale en 1601 ainsi que la fuite sur le continent de la plupart d'entre eux en 1607 permirent aux Anglais de s'implanter politiquement plus fermement sur l'ensemble de l'île et de procéder à des « plantations » (c'est-à-dire à la confiscation des terres appartenant aux Irlandais, attribuées ensuite à des colons en provenance d'Angleterre et d'Écosse) à grande échelle, surtout dans le Munster et l'Ulster (ibid., 37). Sous Oliver Cromwell, des « transplantations » sont même effectuées : les propriétaires terriens irlandais qui n'ont pas soutenu la cause parlementaire et ont fomenté une révolte sont expropriés et déplacés de force vers l'Ouest (principalement vers les comtés de Mayo, Galway et Clare) entre 1654 et 1658, leurs terres étant redistribuées à des colons anglais (ibid., 39). Ces diverses phases de repeuplement assurent ainsi une arrivée massive d'anglophones.

⁴ « [...] now many English of the said land [...] live and govern themselves according to the manners, fashion and language of the Irish enemies » (je traduis à partir de la version anglaise, Crowley : 2000, 14).

⁵ Appelée en anglais *Gaelic recovery*.

Parallèlement, avec le départ des élites gaéliques et, par voie de conséquence, avec la disparition progressive des écoles bardiques, l'irlandais classique, la variété haute de la langue, commença à décliner (Ó Siadhail : 2000, vi; Ó Huallacháin : 1994, 22). Les dialectes parlés dans les campagnes par les classes inférieures (les variétés "basses" de l'irlandais), de leur côté, n'étaient pas directement concernés par ce déclin, mais la langue des colons commençait à jouir d'un prestige important.

Ainsi une situation de diglossie relativement généralisée opposait de plus en plus l'anglais, langue de l'occupant, de la législation, de l'administration, de l'éducation, des villes et donc langue dominante, à des dialectes irlandais, langues des dominés, des paysans pauvres et illettrés, dont les terres avaient été confisquées⁶. Le cadre de la diglossie se trouva fixé par les « lois pénales » (*Penal Laws*) édictées entre la fin du XVII^e et le début du XVIII^e siècle, qui divisaient de fait la société irlandaise en deux entités : d'un côté la classe dirigeante et les propriétaires terriens d'origine anglaise et donc de religion protestante anglicane, parlant anglais, et de l'autre la majorité de la population, pauvre, irlandaise et catholique, de langue irlandaise (les colons presbytériens d'origine écossaise se trouvant en Ulster n'étaient pas considérés comme appartenant au groupe privilégié et partageaient le lot des catholiques, bien que possédant des terres).

Suite à cette série de lois, les catholiques n'avaient plus aucun droit politique, et se trouvaient exclus des services publics et de la magistrature ; il leur était interdit d'enseigner et d'apprendre le gaélique, d'acheter des terres, de pratiquer la messe. Une « Irlande secrète » naquit, organisée autour des messes clandestines et des *hedge schools*, littéralement « écoles des haies », elles aussi clandestines et généralement tenues dans des granges ou chez des particuliers, où l'on enseignait, entre autres choses, l'anglais. Ce système d'éducation durera d'ailleurs jusqu'au XIX^e siècle dans le monde rural.

La diglossie et le prestige croissant de l'anglais induisaient par ailleurs un bilinguisme inégalitaire prolongé au sein de la société irlandaise, un bilinguisme certes hétérogène mais très répandu, et s'étendant sur plusieurs générations. La conséquence principale de ce contact / conflit de langues (mise à part la substitution progressive de l'irlandais par l'anglais) fut l'apparition, surtout à partir du XVII^e siècle (période des plantations massives), d'une langue hybride, née de la rencontre entre l'irlandais des natifs et l'anglais apporté par les colons,

⁶ Il est intéressant de remarquer que la diglossie opposant l'irlandais à l'anglais avait été précédée pendant le haut Moyen-Âge d'une autre forme de diglossie mettant en jeu l'irlandais en tant que langue vernaculaire face au latin, langue de la haute culture ecclésiastique, dans le contexte des monastères. Paradoxalement, cette situation poussa les membres de cette élite intellectuelle à utiliser de plus en plus l'irlandais à côté du latin dans un contexte érudit, promouvant ainsi le statut de l'irlandais comme langue de culture et participant à la création d'un standard écrit commun à l'ensemble des fondations monastiques fondées par des Irlandais (Bisagni & Warntjes : 2007).

l'interlecte appelé *Hiberno-English*. Les *hedge-schools* furent sans doute l'un des facteurs de la généralisation de cet interlecte, le mode d'apprentissage de l'anglais y étant favorable car correspondant à une « acquisition langagière adulte et non guidée », « l'acquisition collective d'une langue seconde »⁷ (Hickey 2007, 125) propice à l'interférence linguistique, à la création d'une interlangue. Il est intéressant de noter que la variété d'anglais parlée par les Irlandais fut dévalorisée par les colons dès leurs premières tentatives d'utilisation de la langue : le désignant épilinguistique stigmatisant « brogue » fait référence à un accent irlandais en anglais – souvent présenté comme incompréhensible – dès 1525, pour décrire ensuite la façon de parler anglais des Irlandais en général (Hickey : 2007, 7) (pour une présentation plus détaillée de l'Hiberno-anglais et une discussion de sa stigmatisation cf. Carrel : 2010a).

Confronté à une telle pression, simultanément de l'anglais standard et d'un interlecte en pleine expansion, l'irlandais ne pouvait que reculer et devint la langue des paysans et des campagnes, les classes urbaines moyennes catholiques tentant toujours plus d'inculquer l'anglais à leurs enfants (Ó Huallacháin : 1994, 22-4) :

La grande supériorité numérique des locuteurs d'irlandais pendant au moins la première moitié du XVIII^e siècle ne pouvait pas préserver l'irlandais dans les bouches des gens alors qu'il était clair pour chaque homme, femme et enfant que l'anglais, langue de l'élite au pouvoir, était la condition préalable à la mobilité sociale (Macnamara : 1971, 65 ; cité par Dorian : 1981, 39).⁸

Le positionnement de l'église catholique vis à vis de l'irlandais était ambivalent et évolua lui aussi au cours du XVIII^e siècle : la langue, jusque là généralement perçue par les autorités religieuses « comme une défense du bien-être spirituel de leur peuple contre le protestantisme », fut progressivement vue « comme un désavantage pour leur bien séculier »⁹, et le clergé commença à soutenir son remplacement par l'enseignement et l'utilisation de l'anglais (Ó Huallacháin : 1994, 24).

C'est aussi durant ce siècle qu'un sentiment nationaliste et patriotique irlandais se développa à tous les niveaux de la société ; les protestants anglo-irlandais de la haute société (*Anglo-Irish Protestant Ascendancy*) et des classes moyennes obtinrent l'indépendance législative du parlement irlandais en 1782, le mouvement politique catholique urbain réussissant à négocier un assouplissement des lois pénales par la même occasion (Crowley : 2000, 84). De leur côté, les insurrections de paysans catholiques menées par les protestants

⁷ « unguided language acquisition », « a [kind of] collective second-language acquisition » (je traduis ; toutes les traductions à venir dans les notes sont les miennes, sauf indication contraire)

⁸ « The great numerical superiority of Irish speakers through at least the first half of the eighteenth century could not preserve Irish in the mouths of the people when it was clear to every man, woman and child that English, the language of the ruling elite, was the prerequisite for social mobility. »

⁹ « [...] Irish was no longer seen as a defence of the spiritual welfare of their people against protestantism, but rather as a disadvantage to their temporal good [...] »

Wolfe Tone en 1798 puis Robert Emmet en 1803 pour obtenir l'indépendance furent durement réprimées, le parlement irlandais étant par ailleurs supprimé en 1801 par l'Acte d'Union qui intégrait l'Irlande au Royaume-Uni.

La campagne pour l'émancipation des catholiques continua néanmoins sous la direction de l'avocat catholique et nationaliste Daniel O'Connell. Celui-ci fonda l'« Association catholique » qui fut à la base d'un grand mouvement populaire dans l'ensemble de l'Irlande susceptible de menacer la stabilité du pays, ce qui poussa l'Angleterre à accorder en 1829 l'acte d'émancipation catholique, le *Roman Catholic Relief Act*, autorisant notamment les catholiques à participer aux élections (ibid., 134) ; ainsi, il devenait possible à un parti irlandais plus fidèle à la réalité sociologique du pays de représenter l'Irlande au parlement britannique. Cependant, O'Connell, devenu un héros pour ses concitoyens, et bien que locuteur natif d'irlandais, s'adressait aux foules en anglais ; il était en effet convaincu de la supériorité de la langue anglaise comme langue de la modernité et de la nécessité d'abandonner l'irlandais, exprimant une opinion sans doute déjà largement partagée par la population, consciente de l'intérêt de l'anglais :

Quelqu'un lui demanda si l'usage de l'irlandais était en train de diminuer au sein de notre paysannerie. 'Oui', répondit-il, 'et je suis assez utilitariste pour ne pas regretter son abandon progressif. Une diversité de langues n'a aucun bénéfice ; elle a été tout d'abord imposée à l'humanité comme une malédiction, lors de la construction de Babel. [...] Ainsi, bien que l'irlandais soit lié à de nombreux souvenirs qui s'enroulent autour des cœurs des Irlandais, l'utilité supérieure de la langue anglaise, comme moyen de la communication moderne, est si grande que je peux assister sans aucun soupir au déclin graduel de l'irlandais.' (Extrait de Daunt, W.J. O'Neill (1848), *Personal Recollections of the Late Daniel O'Connell, M.P.*, Dublin ; cité par Crowley : ibid., 153)¹⁰

Un facteur significatif, découlant de la récupération de leur droit à l'éducation par les catholiques, allait accélérer l'abandon de l'irlandais parmi la population en favorisant l'apprentissage de l'anglais : la fondation des Écoles (primaires) Nationales en 1831, dont la langue de scolarisation était l'anglais (Hickey : 2007, 46). L'usage de l'irlandais y était interdit et toute violation était sévèrement punie, notamment grâce à un bâton porté autour du cou par les élèves (appelé *bata scóir* en irlandais, ou *tally stick* en anglais) et sur lequel la famille elle-même indiquait par des encoches le nombre de fois où l'enfant avait parlé en irlandais, la punition étant déterminée en conséquence (Dolan : 2006 [1998], 234). L'archevêque MacHale, l'un des rares membres du clergé catholique à se déclarer clairement

¹⁰ « Someone asked him whether the use of the Irish language was diminishing among our peasantry. 'Yes', he answered, 'and I am sufficiently utilitarian not to regret its gradual abandonment. A diversity of tongues is no benefit ; it was first imposed on mankind as a curse, at the building of Babel. [...] Therefore, although the Irish language is connected with many recollections that twine around the hearts of Irishmen, yet the superior utility of the English tongue, as the medium of modern communication, is so great, that I can witness without a sigh the gradual disuse of the Irish. »

en faveur de l'irlandais, décrivit ces écoles comme « les tombes de la langue nationale »¹¹, une idée qui, nous le verrons, fera son chemin parmi les défenseurs de la langue irlandaise (Crowley : 2000, 134).

Cependant le nombre de locuteurs d'irlandais était sans doute encore très élevé lorsque un des événements les plus décisifs pour le déclin et l'abandon massif de la langue frappa la communauté irlandaise : le désastre de la « Grande Famine » qui, de 1845 à 1848, décima et força à l'émigration les classes les plus pauvres, c'est-à-dire en majorité les paysans gaélophones des zones rurales de l'Ouest et du Sud du pays. On estime que près d'un million de personnes seraient mortes de faim et qu'un plus grand nombre encore aurait émigré vers la Grande Bretagne et surtout les États-Unis, l'Irlande perdant autour de 20% de sa population (ibid., 135). Bien entendu, ceux qui émigraient vers ces pays anglophones avaient besoin de la langue anglaise pour survivre, échapper à leur condition souvent misérable et espérer en de meilleures perspectives, ce qui eut comme conséquence qu'« après la famine le gaélique fut associé, même par ses locuteurs natifs, à la pauvreté et au sous-développement »¹² (ibid.).

C'est ainsi au XIX^e siècle que le transfert linguistique s'accélère radicalement en Irlande, la possibilité pour les catholiques d'accéder à l'éducation et aux professions libérales impliquant que ceux-ci parlent anglais, la Grande Famine contribuant à diminuer radicalement le nombre de locuteurs d'irlandais en inaugurant un siècle d'émigration, laquelle nécessitait aussi l'apprentissage de l'anglais. Selon les résultats du recensement de 1851 en Irlande, seulement 300 000 personnes ne connaissaient pas l'anglais à cette date mais le fait est que, de l'avis de nombreux chercheurs, ce « recensement illustre un reniement de l'irlandais largement répandu » car « les résultats [...] montrent une flagrante sur-déclaration de la connaissance de l'anglais par les Irlandais natifs »¹³ (Hickey : 2007, 48). L'on voit bien que tous les facteurs mentionnés précédemment se conjuguent pour marginaliser l'irlandais, dévalorisé et acculé par l'anglais et son prestige; c'est presque par la force des choses que les Irlandais intériorisèrent finalement la stigmatisation de leur langue par les Anglais qui justifiaient ainsi depuis le début de la colonisation l'infériorité du peuple irlandais et leur propre rôle éducatif à son endroit (l'idéologie colonialiste s'est en effet souvent auto-légitimée en donnant aux colons le devoir moral de « civiliser » les peuples colonisés en les éduquant). L'un des auteurs et historiens anglais les plus importants de l'époque Tudor, Edmund Spenser, venu s'installer en Irlande dans le contexte des plantations, résumait déjà

¹¹ « [...] the graves of the national language »

¹² « After the Famine the Gaelic language was linked, even by its native speakers, with poverty and backwardness. »

¹³ « [The 1851] census shows a widespread denial of Irish. [...] The [census] figures show gross over-reporting of a knowledge of English by the native Irish. »

ainsi en 1596 les théories des colons concernant les « très sauvages Irlandais » (*the very wild Irish*) dans son ouvrage *A View of the Present State of Ireland* (Une Vue de l'État Présent de l'Irlande) : « ils sont maintenant considérés comme la nation la plus barbare de la Chrétienté », leurs coutumes étant « très mauvaises et barbares [...] : comme leur mise, leur langue, leur façon de monter à cheval et beaucoup d'autres choses similaires »¹⁴ (Crowley : 2000, 44-48).

Malgré – et sans doute en raison de – la stigmatisation ethnique, culturelle et linguistique longtemps opérée par les colons, la lutte nationaliste continue dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, qui voit se développer, parallèlement au nationalisme politique, un nationalisme linguistique et culturel. Le mouvement des *Young Irelanders* (les Jeunes Irlandais), fondé en 1839 par un groupe d'étudiants anglo-irlandais de Trinity College à Dublin et présidé par le poète et écrivain protestant Thomas Davis, crée en 1842 le journal nationaliste *The Nation* : ce journal permet au groupe d'exprimer ses idées concernant l'indépendance de l'Irlande et de présenter comme son objectif la création de la nation irlandaise. Thomas Davis, s'inspirant du nationalisme romantique et de la vision essentialiste du peuple et de la nation du philosophe prussien Johann Gottfried von Herder, fut le premier à placer la langue irlandaise au centre de la revendication pour la renaissance nationale dans son article « Our national language », paru dans *The Nation* en 1843 (Crowley : 2000, 134-5) :

La langue qui grandit avec un peuple, est conformée à ses organes, descriptive de son climat, de sa constitution, et de ses mœurs, inextricablement mêlée à son histoire et sa terre, adaptée plus que toute autre langue à exprimer ses pensées courantes de la façon la plus naturelle et efficace. [...]

Un peuple sans langue qui lui soit propre n'est une nation qu'à moitié. Une nation devrait protéger sa langue plus que ses territoires – c'est une barrière plus sûre, et une frontière plus importante, qu'une forteresse ou qu'une rivière [...] » (Th. Davis (1843), « Our National Language », *The Nation*, Dublin, 25 ; cité par Crowley : *ibid.*, 161)¹⁵

C'est à partir de cet article, qui aura des conséquences d'une portée considérable, que d'une part l'association *Young Ireland* commence à se distinguer du mouvement d'O'Connell, mais surtout que la langue irlandaise en vient à être identifiée par les nationalistes culturels comme la marque identitaire distinctive la plus importante, preuve d'une appartenance à une ethnie 'celtique' conçue en opposition aux Anglo-saxons, celle qui fonde le droit de l'Irlande à se revendiquer une nation. Les discours nationalistes seront par la suite souvent imprégnés

¹⁴ « [...] they are now accounted the most barbarous nation in Christendom », « their evil customs [...] are very bad and barbarous [...] : as their apparel, their language, their riding, and many other the like. »

¹⁵ « The language which grows up with a people, is conformed to their organs, descriptive of their climate, constitution, and manners, mingled inseparably with their history and their soil, fitted beyond any other language to express their prevalent thoughts in the most natural and efficient way. [...] A people without a language is only half a nation. A nation should guard its language more than its territories – 'tis a surer barrier, and more important frontier, than fortress or river [...] »

de cette vision romantique de la nation irlandaise. De cet argument découle aussi le fait, et c'est l'idée que Davis développe dans la suite de son article, que le devoir du peuple irlandais sera de sauvegarder sa langue, source de fierté nationale, pour cultiver sa différence.

La deuxième partie du XIX^e siècle assiste ainsi à la naissance de plusieurs associations ayant pour but la défense et la promotion de la langue irlandaise, dont la survie est de plus en plus clairement menacée. En 1876 est fondée la Société pour la Préservation de la Langue Irlandaise (*Society for the Preservation of the Irish Language*) qui tente notamment de faire reconnaître officiellement l'enseignement de l'irlandais par l'Éducation Nationale (Ó Huallacháin : 1994, 39), son but principal étant « la préservation et la diffusion de l'irlandais comme langue parlée »¹⁶ (Crowley : 2000, 176). En 1878, dès l'inauguration du système des écoles secondaires, l'irlandais fait partie des matières proposées grâce à la campagne de la Société (Kelly : 2002, 7), et en 1879 l'irlandais est inclus dans le programme officiel des écoles nationales primaires (en dehors des heures de cours obligatoires), jusque là considérées comme l'une des causes principales de la disparition de l'irlandais ; cependant, « cette nouvelle concession [...] ne changeait pas le facteur essentiel de l'attitude parentale [...]. De nombreuses références étaient faites à l'antipathie des gaélophones natifs envers leur langue, antipathie provoquée par la société, comme étant la plus grande difficulté encore à surmonter »¹⁷ (Ó Huallacháin : 1994, 40).

En 1886, l'écrivain et intellectuel protestant Douglas Hyde, un membre de la Société, publie l'article « A Plea for the Irish Language » (« Un Appel pour la Langue Irlandaise ») dont les conclusions sont révélatrices en ce qui concerne la perception de l'irlandais par ses défenseurs :

« [...] pendant que nos relations sociales et commerciales rendent tôt ou tard l'apprentissage de l'anglais dans ce royaume nécessaire pour chaque homme, femme et enfant, le respect de notre histoire, notre estime pour la mémoire de nos ancêtres, notre honneur national, et la crainte de devenir matérialistes et de perdre nos meilleures et plus hautes caractéristiques, font impérativement appel à nous pour que nous portions assistance à la population de langue irlandaise dans la crise présente, et pour que nous établissions pour toujours une population bilingue dans les régions d'Irlande où l'irlandais est parlé aujourd'hui [...]. » (D. Hyde (août 1886), « A Plea for the Irish Language », *Dublin University Review* ; cité par Ó Huallacháin : 1994, 44).¹⁸

¹⁶ « [...] the preservation and extension of Irish as a spoken language »

¹⁷ « [...] the new concession [...] did not change the all-important factor of the parents' attitude [...]. Many references were made to the socially-induced antipathy of the native Irish-speakers to their language as being the greatest difficulty which was still to be overcome. »

¹⁸ « [...] while our social and commercial relations make it a necessity for every man, woman and child in this kingdom to learn English sooner or later, reverence for our past history, regard for the memory of our ancestors, our national honour, and the fear of becoming materialised and losing our best characteristics call upon us imperatively to assist the Irish-speaking population at the present crisis and to establish for all time a bilingual population in those parts of Ireland where Irish is now spoken [...]. »

Ainsi le but de Hyde n'est pas d'inverser la conversion linguistique, l'anglais étant devenu indispensable à la société irlandaise, mais tout au moins de maintenir en vie la langue irlandaise en essayant d'augmenter le nombre de personnes bilingues. Dans le discours inaugural qu'il écrit à l'occasion de sa nomination en tant que président de la *National Literary Society* en 1892, intitulé « The Necessity for De-Anglicising Ireland » (« La nécessité de dé-angliciser l'Irlande »), il va plus loin et expose comment la longue présence anglaise en Irlande a « anglicisé » la société et a causé la disparition de toutes les caractéristiques propres aux Irlandais, ainsi que la perte ou l'abandon de chaque élément extérieur qui les différenciait des Anglais, la seule solution face à cette perte d'identité nationale étant « d'arrêter immédiatement le déclin de la langue »¹⁹ (D. Hyde (1892), « The Necessity of De-Anglicizing Ireland », in C.G. Duffy, G. Sigerson and D. Hyde *The Revival of Irish Literature*, (1894) ; cité par Crowley : 2000, 184/187).

C'est dans cette perspective qu'il fonde en 1893 la *Gaelic League* (la Ligue Gaélique, *Conradh na Gaeilge* en irlandais) avec pour objectif la normalisation²⁰ de l'irlandais, tout en ayant conscience qu'il s'agit aussi d'« éradiquer cet indigne sentiment de honte attaché au fait de parler irlandais qui a été le pire ennemi de la langue »²¹ (*Gaelic Journal*: 1893, 228, cité par Ó Huallacháin : 1994, 53). La Ligue publie des livrets de leçons destinées à l'apprentissage de l'irlandais, étend son activité à l'ensemble du pays pour offrir des cours d'irlandais et organise des festivals pour faire reconnaître la langue comme un héritage vivant ; de son côté l'Église catholique se rallie en grande partie à la cause de la langue à la fin du XIXe siècle. Grâce à des campagnes de grande envergure et un soutien important l'irlandais est, en 1904, reconnu officiellement comme langue de scolarisation lors de la création du premier programme bilingue (la langue de scolarisation pouvant alors être l'irlandais ou l'anglais) disponible dans les régions où l'irlandais est la langue maternelle de la majorité ; enfin, en 1913, la Ligue Gaélique obtient que l'irlandais soit obligatoire pour l'entrée à l'université, ce qui a comme conséquence de faire augmenter le nombre des élèves choisissant de l'étudier dans le secondaire (Ó Huallacháin : 1994, 55-6).

Dès sa fondation la Ligue s'était présentée comme apolitique et non-dénominationnelle, souhaitant unir tous les Irlandais désireux de défendre leur langue et par là leur appartenance

¹⁹ « [They] left us [...] with all our characteristics gone, with every external that at present differentiates us from the English lost or dropped [...]. [We must] at once arrest the decay of the language. »

²⁰ Le concept de « normalisation », popularisé par les sociolinguistes catalans, désigne une politique à la fois linguistique et sociolinguistique qui passe dans un premier temps par la normativisation de la langue minorée (choix d'un standard, codification de la grammaire, du lexique et de l'orthographe...) et a pour but de rétablir les fonctions de la langue dominée en étendant son usage à tous les domaines de la société (Boyer : 1996, 104).

²¹ « [...] to eradicate finally that unworthy feeling of shame attached to the speaking of Irish which has been the worst enemy of the language [...] »

nationale. Cependant, la dimension politique et emblématique de l'irlandais en tant que composante du mouvement nationaliste et séparatiste ne cesse d'augmenter, même en son sein, dans un contexte de « déclarations de 'guerre des langues' et de 'combat entre les civilisations que ces langues représentent' »²² (Crowley : 2000, 178). En 1905 naît le parti indépendantiste *Sinn Féin* (« Nous-mêmes », en irlandais), qui intègre le mouvement de restauration linguistique à son combat pour l'indépendance politique, et le nombre de membres de la Ligue appartenant aussi au *Sinn Féin* devient rapidement significatif.

On assiste alors à une radicalisation des discours nationalistes parmi la jeune génération de la Ligue représentée notamment par Pádraig Pearse. Pearse, un avocat, enseignant et auteur (en irlandais et en anglais), partageait la vision de Davis concernant la centralité de l'irlandais pour l'identité irlandaise. Dans un essai de 1913 intitulé « The Murder Machine » (« La machine meurtrière »), il dénonce le système éducatif anglais en Irlande comme étant un moyen de répression et de domination, car « fondé sur le reniement de la nation irlandaise », expliquant ainsi son point de vue : « Il y a trois-quarts de siècle il restait encore en Irlande une caractéristique irlandaise têtue [...] : une conscience nationale contenue principalement dans une langue nationale. Après une éducation de trois-quarts de siècle cette caractéristique est presque perdue. »²³ (Pearse : 1913, 10/23).

C'est l'un des premiers qui, dans ses écrits, exprime sa conviction de la nécessité d'une révolution pour obtenir l'indépendance de l'Irlande, adoptant dans l'essai « Ghosts » (« Fantômes ») une rhétorique nationaliste guerrière et se réclamant des luttes ancestrales pour la libération, « la chose pour laquelle nos pères se sont battus »²⁴ (ibid., 30), les Irlandais héritant ainsi d'un devoir envers leur pays, les générations précédentes et leur combat. Il y reprend aussi les thèmes développés par les grands penseurs séparatistes irlandais, notamment le révolutionnaire Wolfe Tone, pour lequel l'Angleterre était « la source intarissable de tous [leurs] maux politiques »²⁵ (Th. Wolfe Tone : 1791, cité par Pearse : 1913, 40), et Davis, qui décrivait l'Angleterre comme « [leur] vieil ennemi »²⁶ (ibid., 42), rejetant clairement et entièrement la faute de l'abandon de l'irlandais sur les colonisateurs. Enfin, reprenant explicitement la vision essentialiste de Davis dans l'essai « The Spiritual Nation » (« La Nation Spirituelle »), il y affirme que la nationalité doit être « considérée comme la somme des faits, spirituels et intellectuels, qui distinguent une nation d'une autre » : « c'est pourquoi

²² « [...] declarations of 'language war' and 'the struggle between the civilisations these languages represent'. »

²³ « [...] founded on a denial of the Irish nation ». « Three-quarters of a century ago there still remained in Ireland a stubborn Irish thing [...] : a national consciousness enshrined mainly in a national language. After three-quarters of a century's education that thing is nearly lost. »

²⁴ « [...] the thing our fathers fought for [...] »

²⁵ « [...] England, the never-failing source of all our political evils [...] »

²⁶ « [...] our old enemy. »

la langue, qui est le principal dépositaire de la vie irlandaise, du folklore, de la littérature, de la musique, de l'art, des coutumes sociales, doit être conservée »²⁷ (ibid., 63-4). Le discours et les objectifs de Pearse sont donc clairs : une révolution est nécessaire pour libérer l'Irlande du joug anglais et pour lui rendre le statut de nation indépendante auquel elle a droit par essence, car possédant une identité nationale distincte représentée principalement par sa langue nationale.

Pearse n'en reste cependant pas à la théorie et met ses idées en pratique : il est en effet l'un des meneurs de la révolte de Pâques (*The Easter Rising*) qui, avec l'aide de plusieurs groupes révolutionnaires indépendantistes, s'empare et occupe des lieux clés de Dublin du 24 au 30 avril 1916, proclamant la naissance de la République d'Irlande, indépendante de l'Angleterre. Cependant les rebelles ne pouvaient résister longtemps face à l'armée impériale arrivée en force ; les sept signataires de la proclamation d'indépendance (dont Pearse) ainsi que d'autres combattants importants furent arrêtés et sommairement exécutés par les Anglais début mai.

Bien que l'insurrection ait été un échec, c'est elle qui changea le cours de l'histoire irlandaise : l'occupation militaire de Dublin, la répression puis le traitement brutal des prisonniers par les Anglais eurent pour conséquence de faire basculer l'opinion publique, jusque là plutôt hostile aux rebelles : ainsi, les inscriptions au parti nationaliste du *Sinn Féin* et le nombre de membres de la Ligue Gaélique augmentèrent considérablement, le *Sinn Féin* entreprenant alors la "gaélicisation" de son mouvement (Ó Huallacháin : 1994, 74). Le parti remporta une victoire éclatante aux élections parlementaires britanniques de décembre 1918, ses leaders se réunissant en janvier 1919 pour fonder illégalement le Parlement irlandais (*Dáil Éireann*) et adopter la Déclaration d'Indépendance. Le gouvernement britannique et les Unionistes d'Ulster refusèrent d'accepter la légitimité de la nation nouvellement déclarée, ce qui provoqua une guerre d'indépendance, menée sous forme de guérilla par l'Armée Républicaine Irlandaise (*Irish Republican Army*, connue aussi comme *IRA*) contre les forces impérialistes en Irlande. Un cessez-le-feu fut accepté en juillet 1921 et les pourparlers permirent la signature du Traité Anglo-Irlandais (*Anglo-Irish Treaty*) qui reconnaissait la création de l'État irlandais libre (*Saorstát* en irlandais ou *Irish Free State* en anglais) en mettant fin au contrôle britannique en Irlande. Celle-ci faisait toujours partie du Royaume-Uni mais était privée de six comtés de l'Ulster (l'Irlande du Nord) où la majorité était Unioniste et qui restait sous gouvernement britannique direct.

²⁷ « [...] nationality be regarded as the sum of the facts, spiritual and intellectual, which mark off one nation from the other [...]. Hence the language, which is the main repository of the Irish life, the folklore, the literature, the music, the art, the social customs, must be conserved. »

Le nouvel État libre se réclamant des idéaux des révolutionnaires, un Ministère de l'irlandais est créé dès 1921 et proclame ainsi ses intentions :

Il s'agira [...] pour le Dáil de convaincre les gens des régions de langue irlandaise qu'à partir de maintenant ceux qui connaissent l'irlandais auront, en ce qui concerne l'obtention de postes, des opportunités égales aux anglophones. Tant que ce ne sera pas fait, l'anglais aura une valeur croissante et l'irlandais sera relativement négligé. Ceux qui habitent les zones de langue irlandaise ont longtemps senti que pauvreté et misère procèdent de l'usage de l'irlandais. Ce sentiment doit être dissipé [...]" (Ó Huallacháin : 1994, 82).²⁸

L'un des buts du ministère est d'augmenter l'utilisation de l'irlandais au niveau du Parlement et de promouvoir l'usage de la langue dans le pays. Cependant, suite au traité Anglo-Irlandais rejeté par certains nationalistes à cause de la perte des six comtés du Nord (la nation irlandaise étant conçue comme englobant la totalité de l'île d'Irlande), la guerre civile éclate en 1922 en Irlande et dure jusqu'en 1923 ; elle s'avère un désastre pour les militants soutenant la langue irlandaise, qui se retrouvent dans des camps opposés, sont tués ou du moins ne peuvent prendre part à aucune activité officielle au sein de l'État pendant plusieurs années. Une autre conséquence de la guerre civile est le maintien à l'identique du personnel britannique de l'administration à Dublin, rendant problématique la diffusion et l'utilisation de l'irlandais à ce niveau, et ce malgré la volonté du gouvernement de renverser le processus d'assimilation à l'anglais, qui avait fait de l'irlandais la langue nationale du pays dans l'article 4 de la Constitution de 1922 (Ó Huallacháin : 1994, 83-6 ; Mac Giolla Chríost : 2005, 119).

C'est dès la fin de la guerre civile que le gouvernement irlandais rend l'apprentissage de la langue irlandaise obligatoire dans le primaire et le secondaire, pensant que l'école serait seule en mesure d'inverser le processus de conversion linguistique à l'anglais puisque, selon l'idée répandue à l'époque, la scolarisation sur le modèle du système éducatif anglais avait été seule à le provoquer au XIX^e siècle (Kelly : 2002, 4-7). Cette théorie, qui fait partie du mythe nationaliste revivaliste, était loin de prendre en compte les nombreux facteurs socio-économiques entrant en jeu dans tout phénomène de conversion linguistique lors duquel l'école ne joue qu'un rôle de facilitateur, comme nous l'avons vu précédemment. Elle permettait par contre de rejeter l'entière responsabilité de l'abandon de l'irlandais sur les colonisateurs mais eut, par la même occasion, comme conséquence négative une absence regrettable de promotion de l'irlandais en dehors de l'école, rendant l'apprentissage de la langue immotivé et artificiel (ibid., 103).

²⁸ « It will be a matter for the Dáil also to convince the people of the Irish-speaking areas that henceforward those who know Irish will have equal opportunities to obtain appointments with those who know English. Until this is established, English will have an enhanced value and Irish will be relatively neglected. Those in the Irish-speaking areas have long felt that poverty and destitution follow the use of Irish. This feeling must be dispelled [...] »

En 1924 le Ministre de l'Éducation, Eoin MacNeill (le co-fondateur de la Ligue Gaélique avec Douglas Hyde), annonce que l'irlandais va devenir un sujet obligatoire tant pour les examens des *Intermediate* et *Leaving Certificate* (les équivalents du brevet et du baccalauréat) que pour les concours d'entrée dans l'administration. L'utilisation de l'irlandais comme langue d'enseignement d'une ou de plusieurs autres matières est aussi fortement encouragée, de nombreuses écoles devenant d'ailleurs des écoles d'immersion en irlandais. Cependant, pendant les années qui suivent, l'utilisation de l'irlandais dans l'administration n'évolue pas, la plupart des mesures prises en faveur de la langue étant circonscrites aux domaines de l'enseignement et du cérémonial, alors que de leur côté, de nombreux enseignants ne possèdent pas le niveau d'irlandais nécessaire à un enseignement efficace de la langue, et que les enfants ne sont pas prêts à recevoir un enseignement en irlandais. (Kelly : 2002, 11-2).

Un autre domaine d'intervention du gouvernement concernant l'irlandais correspond à l'identification et la protection des zones dans lesquelles les locuteurs de langue irlandaise sont encore majoritaires, l'objectif officiel étant en effet d'agir en faveur de la langue sur deux plans : d'une part en essayant de préserver et développer les lieux où elle est encore parlée, d'autre part en promouvant l'apprentissage et l'usage de la langue dans le reste du pays (ibid., 1). Une Commission est créée en 1925 pour déterminer, à partir du pourcentage d'irlandophones présents dans chaque zone, le statut à accorder à chacune d'entre elles : *Fíor-Ghaeltacht* (zone proprement irlandophone, « vrai Gaeltacht »), *Breac-Ghaeltacht* (zone partiellement irlandophone, littéralement « Gaeltacht tacheté », c'est-à-dire « hétérogène ») ou zone anglophone (*Galltacht*), et la nature des mesures à prendre dans les *Gaeltachtaí* pour l'utilisation de l'irlandais dans l'administration et l'enseignement, et pour l'amélioration de la situation économique des habitants.

Ces districts sont situés tout le long de la côte ouest (allant du comté de Kerry au sud jusqu'au Donegal au nord en passant par les comtés de Clare, Galway et Mayo), ainsi que dans une partie de la côte sud (comté de Waterford), dans des régions rurales, pauvres et relativement isolées et dispersées. Pour les défenseurs de l'irlandais, de même que pour les auteurs de la renaissance littéraire irlandaise de la deuxième moitié du XIX^e siècle, les *Gaeltachtaí* représentent les lieux de préservation de l'âme et des traditions nationales et « les habitants des Gaeltachts sont essentiellement la source de l'irlandais »²⁹ (O'Toole : 2002, v). Pour le reste de la population, ils contribuent au contraire, de par leurs caractéristiques socio-

²⁹ « [...] the inhabitants of the Gaeltachts are in essence foinse na Gaeilge. »

économiques, à renforcer l'image négative de l'irlandais, langue rurale, de la misère et de l'émigration.

Mais le rapport et les propositions publiées par la commission en 1927 rencontrent de longs délais d'application de la part de l'administration centrale, qui souhaite écarter toutes les mesures trop coûteuses ou susceptibles de modifier les institutions. Plusieurs problèmes concernant le concept même de *Gaeltacht* à l'époque doivent être soulignés : il s'agit tout d'abord d'une création artificielle imposée par l'État ; de plus, ce concept se réfère à la compétence en irlandais des habitants, et non pas à leur utilisation de l'irlandais dans la communication quotidienne (Ó Huallacháin : 1994, 89-90). Enfin, un autre élément problématique est que les *Gaeltachtaí* ne comprennent en 1926 que 16 % de la population irlandaise et sont peu susceptibles de s'étendre, et de répandre l'utilisation de la langue avec eux (Mac Giolla Chríost : 2005, 114).

Néanmoins, le fait que la recherche entreprise par la commission ait été effectuée avant que le système scolaire ne diffuse dans la population une compétence en irlandais comme langue seconde indique que l'irlandais est encore la langue maternelle dans les communautés en question. Cependant l'attitude³⁰ négative envers la langue exprimée par les locuteurs, et leur résignation à son inutilité ainsi qu'à sa mort prochaine, sont la preuve de l'intégration de la stigmatisation par les locuteurs eux-mêmes, ce phénomène d'auto-dénigrement³¹ expliquant le déclin rapide de l'irlandais et la substitution linguistique survenus à cette époque (Mac Giolla Chríost : 2005, 116). Les résultats semblent indiquer que les *Fíor-Ghaeltachtaí* comprennent encore à peu près 89% de locuteurs natifs et les *Breac-Ghaeltachtaí* 37,5 % (Ó Huallacháin : 1994, 92).

C'est seulement en 1933 que le gouvernement instaure un Comité du *Gaeltacht* chargé de promouvoir l'utilisation de l'irlandais dans les services publics, l'irlandais devant être la seule langue utilisée pour les communications à l'intérieur des districts de langue irlandaise, et la première langue à employer dans l'administration en général. Mais cette mesure rencontre de nouveau une forte opposition, l'argument de l'efficacité de l'administration étant avancé pour le rejet de la proposition (Ó Huallacháin : 1994, 99), et ce délai supplémentaire renforçant chez les locuteurs natifs eux-mêmes des attitudes négatives face à la langue (Mac Giolla Chríost : 2005, 117).

³⁰ La distinction opératoire qui doit être faite entre les concepts de « représentation » et « attitude » est expliquée dans la partie 1.2.1. de ce travail.

³¹ Le concept d'« auto-dénigrement » ou « auto-odi » (aussi « haine de soi ») est d'abord identifié par R. Lafont puis repris par H. Boyer. Il s'agit d'un sentiment fréquent chez les locuteurs de la langue dominée qui acceptent l'idée qu'ils parlent une langue inférieure ; il « fini[t], en installant en eux une culpabilité durable, par arrêter la transmission naturelle (familiale) de la langue ainsi stigmatisée et donc à accepter un monolinguisme en faveur de la langue dominante » (Boyer : 2001, 54-5).

En 1937, l'Irlande du Sud proclame unilatéralement son indépendance, adoptant une nouvelle constitution (*Bunreacht na hÉireann*) et prenant le nom officiel de République d'Irlande, *Éire* en irlandais. Éamon de Valera (qui avait fait partie des rebelles de 1916), à la tête du nouveau gouvernement, définit ainsi la notion de « langue nationale », reprenant les idées essentialistes des nationalistes du XIX^e siècle :

C'est la langue la plus liée à cette nation ; la langue qui est en accord avec les traditions de notre peuple. Nous sommes un peuple distinct et notre langue était parlée par notre peuple dans son ensemble, jusqu'à il y a un peu plus de cent ans (cité par Mac Giolla Chríost : 2005, 120).³²

L'Acte de la République d'Irlande (*Republic of Ireland Act*) de 1948 rend enfin l'Irlande constitutionnellement souveraine et indépendante du Royaume-Uni, et l'article 8 de la Constitution déclare que « la langue irlandaise, en tant que langue nationale, est la première langue officielle » pendant que « la langue anglaise est reconnue comme une seconde langue officielle. »³³.

La langue irlandaise, bien que minoritaire, est ainsi chargée d'une forte valeur symbolique qui manifeste la volonté du nouvel État d'instaurer une politique linguistique en faveur de l'irlandais. Il s'agit surtout d'influer sur les attitudes et les représentations négatives de l'irlandais, héritées de la situation historique de diglossie : « dans les années 50, l'irlandais était associé à ce qui était rural, minoritaire, arriéré socialement et économiquement » (Regan: 1992, 99), de standardiser la langue, enseignée sans norme depuis 1879, et d'inverser le phénomène de l'assimilation en normalisant l'usage de l'irlandais, pendant que l'anglais assied de plus en plus son statut de langue dominante dans le cadre de la mondialisation.

Bien que la langue soit déjà enseignée depuis longtemps, la standardisation nécessaire à sa normalisation (et a priori à son enseignement) n'est complète qu'à la fin des années cinquante : le *caighdeán oifigiúil* (le standard officiel) est créé artificiellement, principalement à partir du dialecte du Munster, et il est normativisé progressivement grâce à l'adoption d'une nouvelle orthographe en 1945, à la parution d'une grammaire standard en 1958 et d'un dictionnaire d'anglais-irlandais élaboré par le professeur De Bhaldraithe en 1959 (Ó Huallacháin : 1994, 113-4, Mac Giolla Chríost : 2005, 122).

Le Département du *Gaeltacht* (*Roinn na Gaeltachta*) est créé en 1956 dans le but de promouvoir l'irlandais dans les zones où il est encore parlé (Ó Huallacháin : 1994, 155) mais ses fonctions sont aussi largement agraires et économiques ; la même année, les frontières des

³² « It is the language that is most associated with this nation; the language that is in accordance with the traditions of our people. We are a separate people and our language was spoken until little over one hundred years ago generally by our people. »

³³ « 1. The Irish language as the national language is the first official language. 2. The English language is recognised as a second official language. »

Gaeltachtaí doivent être révisées et leur extension géographique réduite, ce qui montre clairement l'inefficacité de la politique précédente en faveur des communautés irlandophones, celles-ci ayant encore diminué (Mac Giolla Chríost: 2005, 117).

Comme le rappelle Romaine, « en Irlande le problème était d'étendre la langue à des fonctions hautes dont l'anglais s'était emparé »³⁴ (Romaine : 2000, 50) ; jusqu'aux années 60, l'objectif déclaré de l'État était en effet le rétablissement de l'irlandais comme langue de l'Irlande, mais les résultats obtenus pendant les quarante années précédentes étaient décevants, la langue étant loin d'être normalisée :

Tandis que l'irlandais avait été enseigné à de nombreuses personnes, il y avait peu d'opportunité de l'utiliser en dehors de l'école. Les zones de langue irlandaise continuaient à se contracter, bien qu'à une vitesse moindre. Le fardeau de la renaissance de l'irlandais causait du ressentiment et quel qu'ait pu être l'enthousiasme public pour la renaissance pendant les années 20 et 30, il s'était évaporé aux années 60.³⁵ (Ó hÉallaithe : 2004, 159-60)

Les années 60 marquent en effet un tournant dans la politique linguistique irlandaise : lors de la campagne présidentielle de 1961, le parti d'opposition, le *Fine Gael*, appela à l'abolition du caractère obligatoire de l'irlandais pour les examens d'État. Le mouvement pro-irlandais répondit en 1964 avec une pétition nationale de grande envergure intitulée « Let the Language Live » (« Laissez vivre la langue ») (ibid., 166), provoquant en réaction en 1965 la fondation du *Language Freedom Movement* (le « mouvement pour la liberté de langue »), un groupe opposé à l'enseignement obligatoire de l'irlandais, dont il réclamait l'abolition.

La question du caractère obligatoire de l'irlandais était en réalité un débat récurrent dans la vie politique et sociale de la République, la coercition étant assimilée au comportement des colons et créant beaucoup de ressentiment : « il y avait le sentiment que l'anglais avait été enfoncé de force dans la gorge des Irlandais et que maintenant un gouvernement autochtone tentait de faire la même chose avec l'irlandais. »³⁶ (Kelly : 2002, 18). De plus, sa dimension obligatoire semblait en quelque sorte nier l'égalité des chances des élèves :

comme conséquence de l'assimilation très répandue entre l'irlandais et sa nécessité pour l'accès à certains emplois de prestige, un plus grand nombre de gens commença à considérer la condition prérequis de la langue comme une barrière à la promotion sociale. Ceci contribua à

³⁴ « [...] in Ireland, the problem was how to expand the language into H[igh] functions which had been taken over by English. »

³⁵ « While many people had been taught Irish, there was little opportunity to use it outside of school. The Irish-speaking areas continued to shrink, although at a slower rate. The burden of reviving Irish was causing resentment and whatever public enthusiasm for revival that may have existed during the 20s and 30s had evaporated by the 60s. »

³⁶ « There was a feeling that English had been rammed down the throats of the Irish people and that now a native government was attempting the same with Irish. »

entretenir la diffusion d'une attitude négative envers la langue [...].³⁷ (Ó Huallacháin : 1994, 153)

Les critiques étaient d'autant plus nombreuses que l'enseignement de l'irlandais ne semblait pas couronné de succès, la réflexion didactique du Département de l'Éducation sur les méthodes d'enseignement étant très limitée : les enseignants usaient d'éléments de la méthode directe avec notamment des sessions de *ceist agus freagra* (question – réponse) et d'éléments de la méthode traditionnelle, l'accent étant souvent mis sur la grammaire et la traduction ; ainsi,

malgré l'objectif fréquemment affirmé de rétablir la langue comme une langue parlée ou comme un deuxième vernaculaire, l'accent dans les écoles [...] était mis sur l'écrit. C'était l'un des nombreux paradoxes sous-jacents à la politique du *revival* et il contribua grandement à l'échec de l'effort de renaissance.³⁸ (ibid., 22)

C'est dans ce contexte de fortes critiques à l'endroit de sa politique éducative que le gouvernement créa en 1963 la Commission pour la renaissance de l'irlandais (*Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge*) dans le but de redéfinir sa politique linguistique. Dans son rapport adopté au Parlement en 1966, intitulé *An Páipéar Bán um Athbheochan na Gaeilge* (le Livre Blanc pour la Renaissance de l'Irlandais), la commission affirmait la nécessité de moderniser les méthodes d'enseignement, prévoyant notamment l'introduction d'un examen d'irlandais oral pour l'*Intermediate Certificate*, ceci pour contribuer à faire de la pratique de l'irlandais oral un élément central de son enseignement – apprentissage, et elle proposait aussi d'encourager les élèves à passer du temps dans le *Gaeltacht* pour améliorer leur maîtrise de l'irlandais oral, des *summer colleges* (collèges d'été) existant à cet effet dès 1934. (ibid., 31-33). En 1967 eut lieu la fondation de *Institiúid Teangeolaíochta na hÉireann* (l'institut linguistique d'Irlande, à présent *ITÉ*) pour favoriser la recherche sur la langue³⁹, et la même année le premier cours audiovisuel en irlandais était disponible dans le primaire et le secondaire.

Cependant ces signes positifs de volonté d'amélioration de l'enseignement et de la recherche concernant la sauvegarde de l'irlandais n'allaient pas porter les fruits espérés : en effet, le directeur de l'*ITÉ*, Colman Ó Huallacháin, dénonçait les manœuvres dilatoires délibérées du gouvernement (quatre ans après la fondation de l'*ITÉ*, les recrutements de personnel n'avaient toujours pas eu lieu et il était de facto impossible d'entreprendre des

³⁷ « [...] as a result of the popular association of Irish with requirements for entry into certain status employments, more people became conscious of the language requirement as a barrier to social advancement. This contributed to fostering the spread of a negative attitude towards the language [...] »

³⁸ « [...] despite the repeatedly stated aim of reviving the language as a spoken tongue or a second vernacular, the emphasis in the schools [...] was on the written word. It was one of the many paradoxes underlying the revival policy and contributed greatly to the failure of the revival effort. »

³⁹ L'*ITÉ* a été supprimé par le gouvernement irlandais en 2004.

projets de recherche) et était renvoyé en 1971 (Ó hÉallaithe : 2004, 168-9). Parallèlement (et paradoxalement), le gouvernement instituait en 1970 le *Comhairle na Gaeilge*, le Conseil de l'Irlandais, ainsi que le *Committee on Irish Language Attitudes Research* (un comité sur la recherche concernant les attitudes envers la langue irlandaise, à présent *CILAR*) en 1971 sur demande du Conseil. Les élections de 1973 étaient remportées par le *Fine Gael* (jusque là parti d'opposition) qui maintenait sa promesse électorale en abolissant la nécessité d'obtenir une note supérieure à la moyenne en irlandais pour passer les examens de l'*Intermediate* et du *Leaving Certificate* (les équivalents du brevet et du baccalauréat), ainsi que l'obligation de passer un examen d'irlandais pour entrer dans le service public (ibid., 169-70).

Lors de l'entrée de la République d'Irlande dans la Communauté Économique Européenne cette même année, le gouvernement ne sollicita d'ailleurs pas le statut de langue officielle ou de travail pour l'irlandais, obtenant un statut réduit comme « langue officielle des traités » (*official treaty language*), signifiant que seuls les traités devaient être traduits dans cette langue (Walsh : 2011, 45). Ce traitement d'exception ne manqua pas de surprendre les autres pays membres de la CEE, et notamment la France, qui exprima une forte opposition envers toute disposition pouvant réduire le statut d'une langue officielle vis-à-vis des autres (Ó Laighin : 2008, 258).

Ces changements au niveau politique n'empêchèrent toutefois pas la réalisation et la publication du rapport du *CILAR* en 1975, le premier à réellement s'intéresser aux attitudes de la population irlandaise envers l'irlandais. L'une des conclusions principales en était qu'« entre 60 et 75% de la population est mécontente de la façon dont l'irlandais est enseigné dans le système éducatif », et que « ce remarquable consensus de mécontentement à l'égard de l'enseignement de l'irlandais dans les écoles »⁴⁰ existe aussi bien parmi les gens qui soutiennent la politique officielle en faveur de l'irlandais que parmi ses détracteurs (Ó Huallacháin : 1994, 141-2). L'auteur relate que « les attitudes actuelles des répondants sont plus favorables que celles qu'ils déclarent avoir eues lorsqu'ils étaient à l'école », expliquant ce changement par le fait que la signification de l'irlandais, comme objet de l'attitude, inclut des aspects plus nombreux que seulement celui de l'irlandais comme simple matière scolaire⁴¹ (ibid., 142). Ces résultats indiquent néanmoins que l'expérience de l'apprentissage de

⁴⁰ « [...] between 60-75% of the population are dissatisfied with the teaching of Irish in the educational system. [...] [It is impossible not to be disturb by] this remarkable consensus of dissatisfaction with the teaching of Irish in the schools. »

⁴¹ « [There is a clear tendency for] the current attitudes of respondents to be more favourable than those they report themselves to have held while in school. This change is partly attributable to the fact that in the intervening period the meaning of Irish as an attitude-object has been generalised by respondents to include more aspects than just that of Irish as a school subject [...] »

l'irlandais n'est pas positive, ce qui est bien entendu problématique puisque la politique de renaissance de la langue est basée principalement sur le rôle de l'école.

Un autre élément du rapport est significatif vis à vis de la perception de la politique linguistique du gouvernement et de son efficacité pour la langue : « bien que 52% [de répondants] hors du *Gaeltacht* et 73% dans celui-ci montrent un degré d'intérêt envers ce que le gouvernement fait au sujet de la langue, moins de la moitié sont convaincus qu'une telle action aura l'effet désiré concernant la renaissance de l'irlandais »⁴² (ibid., 159). Là aussi, il est évident pour la majorité de la population que la politique linguistique des gouvernements qui se sont succédés depuis l'indépendance n'a pas atteint les résultats escomptés, ce qui risque de faire augmenter le ressentiment ou du moins l'indifférence envers la langue et son sort.

Lors des élections de 1977 le *Fine Gael* est remplacé par le parti *Fianna Fáil*, qui soutenait jusque là la politique de restauration de l'irlandais et avait promis le rétablissement de l'obligation de l'irlandais pour l'entrée dans le service public : nonobstant, le nouveau gouvernement ne maintient pas sa promesse, ce qui « marque l'abandon officiel par l'État du projet de renaissance / restauration »⁴³, dont la politique évolue vers l'établissement d'un bilinguisme sociétal (Ó hÉallaithe : 2004, 171-2). Il semblerait que dès 1966, dans l'introduction du document *An Páipéar Bán um Athbheochan na Gaeilge*, ce changement soit évoqué derrière le choix des termes employés pour décrire l'objectif national, l'irlandais devant redevenir « un » et non « le » moyen général de communication, et l'importance de l'anglais étant reconnue :

L'objectif national est de restaurer l'irlandais comme un moyen général de communication. [...] L'irlandais doit avoir la primauté en tant que langue nationale et tous les efforts seront faits pour étendre et intensifier son usage. Néanmoins, pour une considérable période à venir, l'anglais restera la langue principalement utilisée en dehors du *Gaeltacht* [...]. (*An Páipéar Bán um Athbheochan na Gaeilge* : 1966, 4/10 ; cité par Walsh : 2011, 44).

Parallèlement à cette évolution dans la partie anglophone du pays, la situation des *Gaeltachtaí* connaît elle aussi des modifications dont les conséquences ne sont pas toujours positives pour l'irlandais. Ces zones pauvres perdent rapidement leur population jeune à cause de l'émigration ; le tout nouveau Département du *Gaeltacht* établit en 1957 un organisme, *Gaeltarra Éireann*, dont la fonction est à la fois de mettre en place des projets permettant la création d'emplois et d'aider à la préservation de l'irlandais comme langue vernaculaire du

⁴² « [...] though 52% outside the *Gaeltacht* and 73% within it show a degree of concern about what the government does about the language, less than half are convinced that such action will have the desired effect of reviving Irish »

⁴³ « [The failure of the government to fulfil its promise] marks the official abandonment by the state of the revival/restoration project. »

Gaeltacht. Cette agence réussit à attirer des industries et des entreprises extérieures dans les *Gaeltachtaí*, mais non sans retombées concernant le statut de l'irlandais :

Ironiquement, les efforts du gouvernement central pour maintenir la viabilité de la population du *Gaeltacht* à travers un programme d'industrialisation ont augmenté la tendance vers la conversion linguistique et ont mis la survie des communautés distinctives du *Gaeltacht* en plus grand danger encore.⁴⁴ (Ó Murchú M. (1993), « Aspects of the Societal Status of Modern Irish », *The Celtic Languages* [Ball M. J. (ed.)], London : Routledge, 483 ; cité par Ó hÉallaithe : 2004, 176)

En effet, l'implantation dans le *Gaeltacht* d'entreprises et d'industries dont la langue de travail est souvent l'anglais, a eu comme conséquence de faire pénétrer la langue anglaise dans les communautés avec le retour des émigrants – souvent avec un conjoint anglophone - et l'arrivée d'une nouvelle main d'œuvre, anglophone elle aussi.

En réaction à cette situation, la Campagne pour les Droits Civils du *Gaeltacht* (*Coiste Cearta Sibhialta na Gaeltachta*) est initiée en 1969 pour mettre en lumière le déclin de la langue dans le *Gaeltacht* et obtenir des droits supplémentaires pour les locuteurs natifs d'irlandais (accès aux services publics, aux médias en irlandais...) : une radio de langue irlandaise (*Raidió na Gaeltachta*) est créée en 1972 et l'agence *Gaeltarra Éireann*, considérée comme une ingérence de la part du gouvernement dublinois, est remplacée par *Udarás na Gaeltachta* (Autorité du *Gaeltacht*) en 1979, dont la mission de préservation de la langue irlandaise, parallèlement à celle de générer des emplois dans le *Gaeltacht*, est réaffirmée.

Un autre mouvement populaire en faveur de l'irlandais est celui de la création d'écoles primaires et secondaires d'immersion en irlandais en dehors des *Gaeltachtaí*, les premières *gaelscoileanna* (écoles ayant l'irlandais comme langue de scolarisation) ouvrant en 1972 principalement sous l'impulsion de groupes de parents (le nombre d'écoles proposant l'enseignement de certaines matières en irlandais avait en effet radicalement diminué dans les années cinquante, à cause du manque d'enseignants compétents, de manuels adaptés mais aussi de motivation). Cette année-là, 11 écoles primaires (*bunscoileanna* ou *gaelscoileanna*) et 5 écoles secondaires (*méanscoileanna* ou *gaelcholáistí*) existaient en République d'Irlande et leur nombre allait augmenter de façon exponentielle jusqu'à aujourd'hui (cf les données du site officiel des *Gaelscoileanna*, www.gaelscoileanna.ie).

L'on voit ainsi se développer au fil des années 70 et 80 le sentiment que les groupes de pression et les associations de soutien de l'irlandais sont un moyen efficace d'obtenir des améliorations pour la situation des locuteurs natifs ou pour la protection et la promotion de

⁴⁴ « Ironically, efforts by central government to maintain the viability of the *Gaeltacht* population through a programme of industrialisation have increased the tendency towards language shift and have put the survival of the distinctive *Gaeltacht* communities in even greater jeopardy. »

l'irlandais, le gouvernement adoptant de son côté une approche moins coercitive dans son soutien déclaré à un bilinguisme sociétal. Mac Giolla Chríost parle même d'une nouvelle dynamique en relation avec l'irlandais, affirmant que la langue devient de plus en plus associée à un nationalisme civique plutôt qu'ethnique comme c'était le cas auparavant, et que d'un discours sur une « langue nationale » on serait passé à un discours traitant d'une « langue minoritaire », à laquelle s'appliquent les questions d'égalité et de droits linguistiques (Mac Giolla Chríost : 2005, 190-1).

I.1.2. La situation sociolinguistique actuelle en République d'Irlande

Depuis les années 80, l'objectif de l'État n'est ainsi officiellement plus celui d'une inversion de la conversion linguistique et du retour à une Irlande gaélophone, mais l'intention déclarée est d'instaurer une société bilingue avec un fonctionnement et une répartition égalitaires pour les deux langues de la Constitution, l'irlandais et l'anglais.

Après plus de quatre-vingt ans d'indépendance et malgré la politique de l'État en faveur de l'irlandais, la grande majorité de la population irlandaise est en effet toujours anglophone et l'irlandais est la langue maternelle et communautaire de 3% des Irlandais (*Government Statement on the Irish Language* : 2006, 10), ces locuteurs natifs étant dorénavant tous bilingues. L'irlandais souffre toujours des représentations négatives qui y sont associées : pour les raisons historiques exposées précédemment, il est encore perçu par une partie de la population comme la langue de la pauvreté, de la ruralité et de l'émigration, une langue dépassée dans le monde d'aujourd'hui régi par l'anglais, langue de la réussite et de la globalisation ; son statut de première langue officielle n'est en grande partie que symbolique, une situation symptomatique de son idéalisation comme langue des ancêtres, de la culture et de l'identité gaéliques par les nationalistes linguistiques et les puristes, dont la vision fige en réalité la langue dans la folklorisation. Ainsi, il semble que ce « stéréotypage ambivalent » dont l'irlandais fait l'objet, et qui est, pour Boyer, caractéristique de « l'idéologisation de la diglossie », participe largement à mettre en danger sa transmission et sa survie (Boyer : 2001, 55).

La politique linguistique irlandaise se concentre maintenant sur trois domaines d'intervention principaux : l'éducation pour la transmission et l'acquisition de la langue à travers son enseignement-apprentissage, l'administration et les services publics en ce qui concerne les droits linguistiques des citoyens, et enfin les *Gaeltachtaí*, pour préserver et tenter de développer l'usage de l'irlandais comme langue vernaculaire dans ces communautés.

Pour ce qui est de l'éducation, l'*Education Act* de 1998 fournit la base législative pour l'enseignement dans le primaire et le secondaire ; parmi ses objectifs, le rôle de l'éducation comme moyen de sauvegarde de la langue irlandaise est réaffirmé, et ce toujours sur les deux plans principaux de l'intervention éducative gouvernementale (d'une part son enseignement et sa diffusion dans les zones de langue anglaise, d'autre part son maintien dans les *Gaeltachtaí*) :

- (i) contribuer à la réalisation de la politique et des objectifs nationaux en relation avec l'extension du bilinguisme dans la société irlandaise et en particulier l'obtention d'un usage plus grand de l'irlandais à l'école et dans la communauté ;
- (j) contribuer au maintien de l'irlandais comme première langue communautaire dans les zones du *Gaeltacht* (*Education Act* : 1998, Partie I, section 6, (i) et (j)).⁴⁵

La loi ajoute que le *National Council for Curriculum and Assessment* (le Conseil National pour le Programme Scolaire et l'Évaluation, à présent *NCCA*), instauré en 1987, doit comprendre entre autres membres des représentants d'organisations pour la langue irlandaise (cf Partie VII, section 4 de la loi pour les prérogatives du Conseil). Pour ce qui est de la fonction des écoles en lien avec la langue, leur rôle est décrit principalement comme étant de « (f) promouvoir le développement de la langue et des traditions irlandaises, de la littérature irlandaise, des arts et des autres éléments culturels »⁴⁶ (ibid., Partie II, section 9, (f)), ce qui illustre bien le fait que la langue est perçue comme faisant partie d'un tout culturel indissociable de l'identité irlandaise, que l'éducation se doit de transmettre pour former les citoyens de demain.

La loi contient aussi une partie traitant plus spécifiquement sur l'enseignement en irlandais (*Teaching through Irish*), qui résume ainsi les devoirs du Ministre de l'Éducation et des Sciences envers la langue irlandaise : il doit créer un groupe de personnes « pour planifier et coordonner la fourniture de manuels et d'aides à l'enseignement – apprentissage en irlandais »⁴⁷ (section 31, § 1 (a) (i)) et ce groupe peut à son tour conseiller le *NCCA* concernant « (a) l'enseignement de l'irlandais, (b) l'offre d'une éducation en irlandais [...], (c) les besoins éducatifs des habitants du *Gaeltacht* »⁴⁸ (Partie VI, section 31, § 4 (a), (b) et (c) ; cf le texte de la loi sur <http://www.irishstatutebook.ie/1998/en/act/pub/0051/print.html>).

⁴⁵ « (i) to contribute to the realisation of national policy and objectives in relation to the extension of bilingualism in Irish society and in particular the achievement of a greater use of the Irish language at school and in the community; (j) to contribute to the maintenance of Irish as the primary community language in Gaeltacht areas »

⁴⁶ « (f) promote the development of the Irish language and traditions, Irish literature, the arts and other cultural matters »

⁴⁷ « to plan and co-ordinate the provision of textbooks and aids to learning and teaching through Irish »

⁴⁸ « (a) the teaching of Irish, (b) the provision of education through the medium of Irish [...], (c) the educational needs of people living in a Gaeltacht area »

Ainsi la législation semble enfin reconnaître l'existence de deux situations distinctes nécessitant des traitements adaptés, celle de la scolarisation majoritaire en anglais et celle, minoritaire, en irlandais ; en effet, l'insistance sur les spécificités de l'enseignement en irlandais révèle en creux la négligence dont il a jusqu'à présent fait les frais (manque de programme et de matériels didactiques adaptés, manque de suivi,...). Les termes de la loi inciteraient à penser que cette situation doit évoluer, ce qui est le cas notamment avec la création de *An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta* (le Conseil pour l'éducation dans le *Gaeltacht* et les écoles d'immersion en irlandais).

Durant les huit ans d'enseignement primaire, l'anglais et l'irlandais, qu'elles soient la L1 ou la L2 de l'enfant, sont au cœur du programme scolaire ; en théorie, la L1 doit être enseignée pendant 4 heures et la L2 pendant 3 heures 30 hebdomadaires (Ó Murchú : 2008, 144) mais les niveaux atteints lors de l'entrée au collège restent très hétérogènes et dépendent largement de la politique linguistique et de l'engagement de l'école primaire.

L'enseignement secondaire est divisé en deux parties (l'équivalent de nos cycles de collège puis de lycée, la seule différence étant que l'établissement scolaire reste le même). Le premier cycle, le *Junior Cycle*, commence à 12 ans avec la *First year* (première année) et dure trois ans ; elle se termine en *Third Year* (troisième année) avec les examens du *Junior Certificate* (l'équivalent du Brevet – mais portant sur l'ensemble des matières étudiées –, il a remplacé l'*Intermediate Certificate* ; à présent *JC*). Le second cycle, le *Senior Cycle*, dure deux ou trois ans : la quatrième année, appelée *Transition Year*, est en effet optionnelle selon l'établissement ; ainsi, le cycle se termine autour de 17/18 ans en *Sixth year* (la cinquième ou sixième année selon le cursus choisi) avec les examens du *Leaving Certificate* (l'équivalent du baccalauréat ; à présent *LC*). Pour ce qui est du volume horaire, les élèves ont d'habitude un cours d'irlandais par jour (donc 5 fois par semaine), sachant qu'un cours dure entre 30 et 45 minutes en Irlande. Trois niveaux d'examen existent à la fois pour le *JC* et le *LC*, selon le niveau de l'élève et ses ambitions futures : le *Foundation* (connaissance basique de la langue), l'*Ordinary* (compétence moyenne) et le *Higher Level* (niveau supérieur, compétence relativement élevée) (ibid., 144).

L'irlandais n'est plus une matière obligatoire en tant que telle mais un certain degré de connaissance de l'irlandais (il faut réussir l'examen en *Ordinary* ou mieux en *Higher Level*) demeure nécessaire pour s'inscrire aux universités membres de la *National University of Ireland* (Université Nationale d'Irlande - c'est-à-dire certaines parmi les principales universités irlandaises) et pour suivre la formation des maîtres pour le primaire : il est ainsi possible que « la condition d'inscription [soit] le facteur le plus significatif maintenant l'étude

de l'irlandais au niveau du *Leaving Certificate* »⁴⁹ (ibid., 148). De plus, d'après un sondage effectué en ligne par le *NCCA*, la majorité des répondants identifie encore à 55% l'irlandais comme faisant partie des matières constituant le cœur du programme scolaire (*core curriculum*) irlandais après l'anglais (89%) et les mathématiques (84%) (ibid., 146).

Dans les programmes d'enseignement, l'accent est largement mis sur l'expression et la compréhension écrites en vue des examens de fin de cycle (Mac Giolla Chríost : 2005, 117). Ainsi, beaucoup d'Irlandais ont une connaissance relativement bonne de la langue écrite, mais une compétence orale peu développée, malgré la présence depuis 1960 au *LC* d'un examen oral d'une dizaine de minutes et comptant pour 25 % dans la note finale (Ó Huallacháin : 1994, 139) (il existe un examen oral optionnel pour le *JC* mais il reste marginal) ; l'importance de l'examen oral du *LC* vient d'être augmentée en 2012, celui-ci comptant maintenant pour 40 % de la note finale, suite à une campagne de la Ligue Gaélique espérant ainsi promouvoir et améliorer la pratique de la langue en classe (Ó Murchú : 2008, 143-4).

En ce qui concerne l'enseignement de l'irlandais, de nombreux problèmes perdurent. Sur le plan didactique tout d'abord, se pose le problème des manuels scolaires, qui, comparés aux manuels de langue étrangère, semblent mal conçus, vieux et répétitifs, encore trop axés sur la grammaire et l'écrit – leur conception étant d'ailleurs intimement liée à un programme d'enseignement de l'irlandais qui ne semble pas vraiment suivre les évolutions de la didactique des langues dans son approche communicative.

Dans son rapport de 2005 sur la situation de l'enseignement des langues dans le secondaire, le *NCCA* identifie une série d'éléments problématiques liés à l'enseignement-apprentissage de l'irlandais : reconnaissant notamment que le niveau moyen de compétence langagière à la sortie du lycée est en général assez faible, malgré un total de treize ans d'apprentissage de l'irlandais, le Conseil rapporte que « le format d'examen actuel n'encourage pas suffisamment le développement d'une compétence de communication mais tend plutôt à promouvoir des activités de type « répétition [de l'examen] » dans la salle de classe »⁵⁰ (*NCCA* : 2005, 30), permettant ainsi à de nombreux élèves d'avoir recours à l'apprentissage par cœur pour obtenir de bons résultats aux examens sans posséder une réelle maîtrise de la langue.

Une autre difficulté, d'ordre pratique et linguistique quant à elle, est celle de la non-différentiation qui est faite dans l'enseignement secondaire général entre les élèves ayant

⁴⁹ « [It has been argued that] the matriculation condition is the most significant factor maintaining a study of Irish at Leaving Certificate level [...]. »

⁵⁰ « the present examination format does not encourage the development of communicative competence sufficiently but tends rather to promote rehearsal-type activities in the classroom. »

fréquenté une école primaire dont la langue de scolarisation était l'irlandais et ceux dont la langue de scolarisation a toujours été l'anglais (Ó Murchú : 2008, 145) : force est de constater que nombre d'élèves venant d'écoles d'immersion en irlandais et arrivés presque bilingues en première année de collège, mais qui doivent suivre les mêmes cours d'irlandais que les autres du fait d'un manque d'établissements secondaires de langue irlandaise⁵¹, voient leur compétence diminuer par manque de pratique orale et pour cause de démotivation (Ó Néill : 2005, 28). Le chercheur Little, dans son rapport de 2003 sur l'enseignement des langues dans le secondaire, soulignait le paradoxe d'une telle situation : « En tant qu'État bilingue, l'Irlande devrait vouloir éviter la suffisance monolingue » (Little : 2003, 38). Le rapport du *NCCA* mentionne et reconnaît ce problème, tout en restant circonspect sur l'ampleur des dommages générés et sur les réformes à y apporter :

La tradition d'utiliser le même programme pour les locuteurs natifs d'irlandais et ceux d'anglais, dans les écoles de langue irlandaise et dans celles de langue anglaise, a pu s'avérer néfaste pour les locuteurs d'irlandais, le programme actuel ne parvenant pas à étendre le répertoire linguistique et à développer la compétence des gaélophones autant qu'il le devrait. (*NCCA* : 2005, 32-3)⁵²

Un problème supplémentaire est que l'irlandais n'est plus un sujet obligatoire pour le *LC* et, bien qu'il le soit pour l'entrée à certaines universités, les meilleurs étudiants tendent à se concentrer sur les langues modernes qui leur semblent plus utiles pour leur carrière. Il est aussi possible d'obtenir une exemption dans le cas d'une difficulté d'apprentissage avérée (dyslexie,...) ou si l'on a effectué une partie de sa scolarité à l'étranger ; le nombre d'élèves demandant et obtenant une telle exemption augmente chaque année (Ó Murchú : 2008, 149-50) et il semblerait qu'il y ait parfois une nette volonté de ne pas étudier l'irlandais au profit d'une autre langue moderne comme le révèle un article paru dans l'*Irish Times* : « plus de la moitié des étudiants ayant obtenu une exemption de l'étude de l'irlandais pour le *LC* pour cause de difficulté d'apprentissage pendant les trois dernières années ont présenté ou ont

⁵¹ Il existe aujourd'hui 175 *Gaelscoileanna* (écoles primaires de langue irlandaise) sur l'ensemble de l'île d'Irlande (140 dans la République) et 41 *Gaelcholáistí* (écoles secondaires de langue irlandaise) ou écoles secondaires proposant un cursus en langue irlandaise ; 31 050 élèves sont scolarisés dans des *Gaelscoileanna* en République d'Irlande (données du site officiel des *Gaelscoileanna* et valables pour l'année scolaire 2011-2012 : www.gaelscoileanna.ie).

⁵² « The tradition of using the same syllabus for native speakers of Irish and native speakers of English, in Irish-medium schools and in English-medium schools may have been to the detriment of Irish speakers with the current syllabus failing to extend the linguistic repertoire and stretch Irish speakers' competency as much as it should. »

l'intention de présenter des examens dans une autre langue européenne [...], d'après les données du Département d'Éducation. »⁵³ (Burke-Kennedy : 2010, 19).

Ces tendances actuelles soulignent en fait le problème central lié à l'enseignement de l'irlandais, comme de toute langue minoritaire : sa pratique orale reste une réalité principalement scolaire, donc relativement artificielle pour la majorité des élèves, peu d'entre eux ayant l'opportunité d'utiliser la langue en dehors de l'école dans des situations de communication authentiques (une fois la scolarisation terminée, la majorité des Irlandais n'utilise d'ailleurs presque plus ou plus du tout l'irlandais.) Ainsi l'apprentissage de l'irlandais est-il difficilement perçu comme utile par les élèves, le rapport tentant d'en justifier l'intérêt par sa dimension éducative culturelle et patrimoniale plutôt que pragmatique, « l'irlandais [...] [étant] un important véhicule qui sert de médiateur au patrimoine culturel et linguistique des étudiants. »⁵⁴ (NCCA : 2005, 27). Le rapport résume ainsi la situation :

L'enrichissement culturel plus que la communication utilitariste peut constituer la principale justification pour l'apprentissage de l'irlandais. Contrairement à la communauté linguistique de la langue-cible dans le contexte d'une langue moderne, la distribution des réseaux de langue irlandaise pose un sérieux problème pour l'apprenant d'irlandais, particulièrement à l'intérieur d'un cadre communicatif où la pertinence de l'apprentissage d'une langue est complètement orientée vers et identifiée à l'usage sociétal. Il n'y a pas de communauté linguistique directement identifiable dans laquelle une telle communication puisse avoir du sens autre que les transactions communicatives dans le *Gaeltacht* et dans des réseaux d'utilisateurs ou de néo-locuteurs en dehors du *Gaeltacht* (ibid., 35-6)⁵⁵

Cette réalité sociolinguistique explique la permanence du débat sur le caractère obligatoire de l'irlandais dans le secondaire, ses détracteurs usant souvent de l'argument de l'inutilité pratique d'apprendre une langue minoritaire et de la perte de temps, d'argent et d'effort que cela induit pour le gouvernement, les écoles et les élèves au détriment de l'apprentissage d'une autre langue vivante plus « utile » car « internationale » et ayant donc une réelle valeur sur le marché du travail. Depuis 2005 le *Fine Gael*, le parti qui avait éliminé notamment l'obligation d'obtenir la moyenne en irlandais pour pouvoir réussir le *LC* en 1973, a réouvert le débat en demandant que l'irlandais devienne une option pour les élèves après le *JC* car l'enseignement de l'irlandais ne réussissait pas à produire les résultats justifiant les

⁵³ « More than half of the students granted an exemption from studying Irish for the Leaving Certificate due to a learning difficulty over the last three years have sat or intend to sit other European language exams [...], data from the Department of Education shows. »

⁵⁴ « [...] the Irish language [...] is an important vehicle through which the cultural and linguistic heritage of students is mediated. »

⁵⁵ « Culture enrichment more than utilitarian communication may constitute the main rationale for learning Irish. Unlike the target language speech community in the modern language context, the distribution of Irish-speaking networks pose a serious problem for the learner of Irish, particularly within a communicative framework where the relevance of learning a language is wholly targeted at and identified with societal use. There is no readily identifiable speech community where such communication might be meaningful other than in communicational transactions in the *Gaeltacht* and in networks of users and neo-speakers outside the *Gaeltacht*. »

dépenses gouvernementales qui y étaient liées (Ó Murchú : 2008, 147-8). Néanmoins ce parti, élu en février 2011 aux élections générales et actuellement au gouvernement, a dû renoncer pour l'instant à réaliser cette réforme (pourtant encore au programme du parti lors de la campagne électorale) sous la pression conjointe de groupes et associations militant pour la langue irlandaise. Le débat n'est cependant pas clos, le statut spécifique de l'irlandais dans l'éducation étant loin d'être consensuel.

Il est toutefois important de noter un changement assez intéressant et positif envers l'irlandais au niveau des classes moyennes et élevées : celles-ci, qui avaient été les premières à abandonner l'irlandais au profit de l'anglais perçu comme plus prestigieux, scolarisent maintenant de plus en plus leurs enfants dans les *gaelscoileanna* ; le nombre d'élèves est passé de 13 163 dans le primaire en 1990 à 33 954 pour l'année scolaire 2011-2012, et de 2 827 à 9 179 dans le secondaire (données disponibles sur le site officiel des *gaelscoileanna* : <http://www.gaelscoileanna.ie/about/statistics/?lang=en> ; ces chiffres incluent les élèves allant dans des écoles de langue irlandaise en Irlande du Nord). Paradoxalement on trouve ainsi maintenant « plus d'enfants de langue autochtone irlandaise [...] à l'extérieur du *Gaeltacht* qu'à l'intérieur » (Regan : 1992, 105).

Cependant c'est le standard officiel qui est utilisé et enseigné dans ces écoles, ces nouveaux locuteurs d'irlandais se trouvant coupés à la fois de par leur niveau social, leur lieu d'habitation et leur variété d'irlandais, des locuteurs natifs des *Gaeltachtaí*, qui parlent des dialectes spécifiques parfois assez éloignés du standard écrit. Ceux-ci vivent ainsi une situation de diglossie enchâssée⁵⁶ face à l'anglais, langue dominante, et au standard irlandais, langue dominée mais variété plus prestigieuse que leur dialecte.

Le problème posé par la standardisation en Irlande est grand, car tandis que le standard est à la fois nécessaire à la normalisation de l'irlandais et utile à la communication entre les différentes communautés de langue irlandaise qui ne parlent pas le même dialecte (Ó Huallacháin: 1994, 116), les locuteurs natifs tendent à le refuser comme n'étant pas leur langue, à le considérer comme un attribut des classes aisées dont l'intérêt pour la langue est souvent vu comme une 'mode', et à se sentir ainsi mis à l'écart, voire dépossédés de ce qui leur « appartient ». Cette division entre locuteurs natifs des *Gaeltachtaí* et locuteurs des classes moyennes et aisées est d'ailleurs soulignée par Romaine :

En Irlande, les classes moyennes ont abandonné l'irlandais pour assurer leur propre mobilité socio-économique quand les masses ne parlaient qu'irlandais. Leur statut de classe moyenne

⁵⁶ Le concept de « diglossie enchâssée » est d'abord utilisé par L.-J. Calvet pour désigner une situation de diglossie complexe, où non pas deux mais plusieurs langues ou variétés d'une même langue se retrouvent en conflit (Calvet : 1987, 47) : ici, le standard irlandais est la langue dominée dans le conflit diglossique qui l'oppose à l'anglais, mais c'est la forme dominante face aux variétés dialectales d'irlandais.

anglicisée étant fermement assuré, elles peuvent maintenant se payer le luxe d'un retour à la langue précisément au moment où les masses l'abandonnent. La ligne de démarcation idéologique entre les classes moyennes urbaines nouvellement bilingues et la population rurale est encore renforcée lorsque les premières envoient leurs enfants vers la côte ouest pour qu'ils soient exposés à l'irlandais tel qu'il est parlé par les natifs. Là ils découvrent que l'irlandais est la langue de pauvres fermiers et de communautés de pêcheurs en difficulté économique et ils concluent que les gens qui parlent irlandais ne sont pas du même monde qu'eux (Romaine : 2000, 150).⁵⁷

Or dans un tel cas, sans acceptation du standard, de la normativisation par les locuteurs natifs, et avec un tel clivage entre deux catégories totalement différentes de locuteurs, il est difficile de mener une politique de normalisation. Cette difficulté est renforcée par le fait que les Irlandais se déclarent toujours en faveur de la promotion de la langue et d'une politique linguistique de soutien, reconnaissant à l'irlandais un rôle symbolique pour l'identité nationale ainsi qu'une valeur culturelle importante, tout en refusant tout caractère obligatoire et toute réelle implication personnelle (Mac Giolla Chríost : 2005, 133). De plus, comme l'explique Regan,

il a toujours existé un conflit sous-jacent entre les enthousiastes de l'irlandais et la population générale [...]. Parmi les enthousiastes il y a un certain nombre de personnes, souvent des intellectuels ou des universitaires, qui tendent à être « puristes » en ce qui concerne l'irlandais. Ces gens tendent à résister à toute tentative de populariser la langue [...]. Par une certaine ironie, ce sont parfois les gens qui souhaitent le plus la survie de la langue qui en découragent les locuteurs potentiels (Regan : 1992, 103).

Ainsi, le manque de loyauté linguistique⁵⁸ dans les faits, le refus par les locuteurs natifs du standard ou encore la vision puriste de l'irlandais chez certains (qui a pour conséquence de créer une forte insécurité linguistique⁵⁹ chez les locuteurs de langue seconde qui se sentent en situation d'infériorité linguistique) empêchent une réelle normalisation de la langue dont l'usage reste restreint. À ceci s'ajoute le fait que seul un petit nombre des nouveaux bilingues, qui « constituent un réseau [...] et non une communauté », est susceptible de « transmettre la

⁵⁷ « In Ireland, the middle-class moved away from Irish in order to secure their own socio-economic mobility when the masses spoke nothing else but Irish. With their Anglicized middle-class status firmly secured, they can now afford the luxury of returning to the language precisely as the masses drop it. The ideological fault line between the newly bilingual urban middle-classes and the rural population is further strengthened when the former send their children to the west coast for exposure to native Irish. There they see that Irish is the language of poor struggling farmers and fisherfolk and conclude that the people who speak Irish are not their sort of people. »

⁵⁸ Le concept de « loyauté linguistique » désigne l'attitude de fidélité des locuteurs à l'égard de leur langue, qui peut contribuer à motiver une résistance au phénomène de substitution linguistique (Boyer : 2001, 54).

⁵⁹ Le concept d'« insécurité linguistique », qui indique chez le locuteur à la fois l'intériorisation de la norme linguistique en usage dans la communauté linguistique et la perception de ne pas correspondre à cette norme, a été principalement identifié par William Labov dans son ouvrage fondateur pour la sociolinguistique actuelle, *Sociolinguistic Patterns*, publié en 1972.

langue à la génération suivante »⁶⁰ (Romaine : 2000, 43). Au-delà donc des problèmes posés par l'acceptation du standard et la faible loyauté linguistique, se pose bien sûr la question de la transmission intergénérationnelle : pendant combien de temps encore y aura-t-il des locuteurs natifs d'irlandais en Irlande ?

C'est pour tenter d'enrayer la disparition de l'irlandais comme première langue que la politique linguistique du gouvernement se concentre aussi toujours sur les *Gaeltachtaí*, où les locuteurs natifs sont censés résider en grande partie. Le nombre relatif de locuteurs y diminue cependant malgré les subventions de l'État, les quotas régulant le nombre de maisons disponibles à la vente pour les non-gaélophones dans ces régions, et la création en 2000 de la nouvelle *Coimisiún na Gaeltachta* (la Commission du Gaeltacht), chargée de faire des recommandations pour l'extension de l'utilisation de l'irlandais comme langue vernaculaire dans les *Gaeltachtaí*. En réalité, ces zones sont toujours en déclin et de plus en plus hétérogènes linguistiquement car soumises d'une part à une pression constante de l'anglais et se trouvant aussi confrontées à la croissance de réseaux urbains de nouveaux gaélophones issus des *gaelscoileanna*.

Dans son *Report of the Gaeltacht* (Rapport sur le Gaeltacht) publié en 2002, la Commission, basant ses données sur les résultats du recensement de 1996, relate que « des 154 divisions électorales en district faisant partie du Gaeltacht, seulement 18 ont 75% ou plus de locuteurs quotidiens d'irlandais. 12 d'entre elles sont dans le Comté de Galway, 4 dans le Comté du Donegal et 2 dans le Comté de Kerry. »⁶¹ (*Coimisiún na Gaeltachta* : 2002, 10). Ainsi le statut de *Gaeltacht* (et donc la survie de la langue comme première langue de la communauté) est largement menacé dans de nombreuses zones pourtant considérées comme étant encore de langue irlandaise : le rapport souligne la nécessité de redéfinir les zones véritablement concernées pour pouvoir y mener ensuite une politique efficace de soutien et de promotion de la langue, ceci ne pouvant être accompli que grâce à une enquête sociolinguistique de grande envergure dans l'ensemble des *Gaeltachtaí*.

Cette recommandation de la Commission aboutit en 2007 au *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht / Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht : Príomhthátal agus Moltaí* (Étude Linguistique Complète de l'Usage de l'Irlandais dans le Gaeltacht). L'étude propose de répartir les zones du *Gaeltacht* en trois types selon la vitalité de la langue dans chacune, cela dans le but de permettre des

⁶⁰ « The new bilinguals constitute a network [...], not a community, and only a small number of them might be expected to pass the language on to the next generation. »

⁶¹ « Of the 154 district electoral divisions contained in the Gaeltacht, there are only 18 which have 75% or more who are daily speakers of Irish. 12 of these are in County Galway, 4 are in County Donegal, and 2 are in County Kerry. »

interventions adaptées aux besoins spécifiques des trois catégories individuées : les *Category A Gaeltacht districts* (districts de *Gaeltacht* de catégorie A) sont ceux dans lesquels plus de 67% de la population totale parle irlandais quotidiennement, où l'usage de la langue est le plus normalisé et où seul le comportement langagier des groupes les plus jeunes semble instable ; les *Category B Gaeltacht districts* se réfèrent aux communautés dans lesquelles entre 44 et 66% de la population parle irlandais quotidiennement, l'irlandais étant encore utilisé comme langue communautaire mais de façon restreinte et inégale selon les groupes d'âge, les réseaux et les institutions, indiquant une conversion linguistique en cours ; enfin, les *Category C Gaeltacht districts* décrivent les zones où il existe moins de 44% de locuteurs utilisant la langue quotidiennement : cette catégorie inclut la majorité des districts de *Gaeltacht* et de la population du *Gaeltacht*, où le processus de conversion linguistique est donc largement entamé (Ó Giollagáin et al. : 2007, 13).

Seules 24 des 154 divisions électorales sont identifiées comme appartenant à la catégorie A, dont 14 se trouvent dans le Comté de Galway (ibid., 18), 20 sont dans la catégorie B, tandis que 110 sur 154 divisions font partie de la catégorie C (ibid., 19-23). Ainsi, la vitalité de l'irlandais comme langue vernaculaire est clairement menacée : « le profil linguistique d'une grande partie du *Gaeltacht* n'est pas différent du reste du pays »⁶² (Walsh : 2011, 189) et « bien que le *Gaeltacht* représente la désignation officielle pour le bastion gaélophone traditionnel, son profil linguistique est varié, allant de trois zones centrales principalement de langue irlandaise (dans les comtés de Galway, du Donegal et du Kerry) à une vaste périphérie anglicisée »⁶³ (ibid., 202). Malgré la constatation de l'existence d'attitudes très favorables envers la langue, la conclusion principale du rapport est celle de l'urgence de la situation concernant la pratique et la transmission intergénérationnelle de l'irlandais :

[...] sans un changement majeur des configurations d'utilisation de la langue, il est peu probable que l'irlandais reste la langue prédominante de la communauté et de la famille dans les zones possédant les réseaux de langue irlandaise les plus étendus et les plus complets (c'est-à-dire les districts de *Gaeltacht* de catégorie A) au-delà de quinze ou vingt ans supplémentaires. Lorsque les jeunes gens interrogés dans le cadre de cette étude deviendront des parents, les réseaux de locuteurs actifs ne seront plus assez étendus pour reproduire une autre génération de locuteurs d'irlandais, à moins qu'un environnement sociolinguistique de soutien ne soit mis en place entre-temps. (Ó Giollagáin et al. : 2007, 27)⁶⁴

⁶² « [...] the linguistic profile of much of the Gaeltacht is not dissimilar to the rest of the country. »

⁶³ « Although the Gaeltacht represents the official designation of the traditional Irish-speaking heartland, its linguistic profile is varied, ranging from three mostly Irish-speaking core areas (in Galway, Donegal and Kerry) to a large, anglicised periphery. »

⁶⁴ « without a major change to language-use patterns, Irish is unlikely to remain the predominant community and family language in those areas with the most widespread and inclusive Irish-speaking networks (i.e. Category A Gaeltacht districts) for more than another fifteen to twenty years. By the time the young people surveyed for this

Pour tenter de mettre en place un tel environnement, le rapport fait une série de recommandations dont l'objectif est de soutenir et d'encourager les familles désirant élever leurs enfants en irlandais et de développer les opportunités d'utilisation de la langue non seulement dans le cadre éducatif, mais aussi aux niveaux récréatif (associations, clubs...) et communautaire (services, institutions, emplois...). L'enjeu de l'existence des *Gaeltachtaí* comme « communauté géographique » pour la survie de la langue était résumé ainsi dans le rapport du *Gaeltacht* : « Si les communautés de langue irlandaise disparaissent, la principale justification en faveur de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais n'aura plus lieu d'être et il ne survivra que comme langue à valeur patrimoniale. »⁶⁵ (*Coimisiún na Gaeltachta* : 2002, 11).

Il semble nécessaire que la politique linguistique irlandaise prenne en compte les besoins spécifiques dûs à la nouvelle géographie sociale de l'irlandais, à la fois dans les communautés fragmentées et dispersées des différents *Gaeltachtaí*, mais aussi dans les réseaux urbains de nouveaux locuteurs et qu'elle mette en place des interventions spécifiques, basées sur l'action des communautés concernées (Mac Giolla Chríost : 2005, 199). Il existe en effet une prise de conscience grandissante que la survie de l'irlandais pourrait dépendre de plus en plus des nouveaux locuteurs urbains, la question se posant alors de savoir quelle définition donner à la notion « communauté de langue irlandaise » et comment soutenir ces réseaux hétérogènes et éclatés ; certains proposent même (sans succès jusqu'à présent) d'envisager le concept de *Gaeltacht* comme un nouvel espace virtuel global de réseaux interactifs... (Ó Murchú : 2008, 295-6). Cependant, « l'importance cruciale du *Gaeltacht* (comme communauté linguistique territoriale) pour la langue et l'importance cruciale de la vitalité perpétuée de la langue (à la fois dans le *Gaeltacht* et ailleurs) pour le concept de *Gaeltacht*, sont inextricablement liés [...]. L'un sans l'autre semble unimaginable à la majorité des locuteurs d'irlandais [...]. »⁶⁶ (*ibid.*, 296).

Parallèlement aux défis posés au gouvernement, d'une part du fait de l'éducation pour l'acquisition et la diffusion de la langue, et d'autre part par les *Gaeltachtaí* pour la transmission et la survie de la langue comme langue vernaculaire, se pose aussi la question de la place et du statut de l'irlandais dans la société irlandaise actuelle, majoritairement

study become parents, the networks of active speakers will not be widespread enough to reproduce another generation of Irish speakers unless a supportive sociolinguistic environment can be established in the interim. »

⁶⁵ « If Irish-speaking communities disappear the rationale for teaching and learning Irish will cease and the language will only survive as one of heritage. »

⁶⁶ « The crucial importance of the *Gaeltacht* (as territorial language community) to the language, and of the continued vitality of the language (both within the *Gaeltacht* and elsewhere) to the concept of *Gaeltacht*, are inextricably linked [...]. One without the other appears unimaginable to the majority of Irish speakers [...]. »

anglophone. En ce qui concerne la troisième dimension de l'intervention du gouvernement, le domaine administratif et public, son inclusion officielle à la politique linguistique du pays et surtout sa réglementation sont relativement récentes.

Le Parlement irlandais (*an tOireachtas*) a approuvé en 2003 l'*Official Languages Act*, ou *Acht na dTeangacha Oifigiúla*, la « Loi sur les langues officielles », cette loi fixant enfin une base juridique pour l'usage des deux langues officielles, l'irlandais et l'anglais, celle-ci n'ayant jamais été clairement définie depuis l'indépendance (cf. le site officiel des Actes du Parlement pour accéder à la version originale de la loi de 2003 et sa présentation : <http://www.achtanna.ie/en.act.2003.0032.1.html>, et le site de l'Université de Laval au Québec pour la traduction française de la loi : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/irlande-loi2003-bilingue.htm>). L'État prend la responsabilité de la protection de la langue en adoptant des mesures incitatives et non plus coercitives ; l'objectif premier de la loi est d'assurer une meilleure accessibilité et un plus haut niveau de services publics en irlandais, ceci constituant un premier pas vers la planification linguistique, avec des moyens concrets comme la publication de brochures et de formulaires officiels bilingues ou en irlandais, des services adaptés aux besoins spécifiques dans les secteurs de l'éducation et des médias,...

La loi réaffirme l'existence de deux langues officielles en République d'Irlande et la primauté symbolique de l'irlandais, l'article 2 déclarant : « “les langues officielles” désignent l'irlandais (étant la langue nationale et la première langue officielle) et l'anglais (étant une seconde langue officielle), tel que stipulé à l'article 8 de la Constitution »⁶⁷. Les articles 6 et 7 de la loi prévoient l'usage des deux langues au Parlement, mais l'irlandais n'étant en réalité qu'une langue seconde pour la majorité des parlementaires, les débats ont presque toujours lieu en anglais, les militants nationalistes étant souvent les seuls à utiliser l'irlandais pour sa valeur symbolique de revendication identitaire.

Concernant le paysage linguistique irlandais, les inscriptions sur les édifices gouvernementaux et municipaux doivent être bilingues ainsi que les panneaux routiers, l'usage étant de placer l'anglais au-dessus de l'irlandais car « la signalisation est spécialement importante pour la création d'un paysage linguistique qui soit favorable à l'usage et à la promotion de l'irlandais »⁶⁸ (Ó Laighin : 2008, 253) ; cependant la réglementation n'est pas toujours appliquée et certaines municipalités sont restées unilingues anglais. Le fait que

⁶⁷ « “the official languages” means the Irish language (being the national language and the first official language) and the English language (being a second official language) as specified in Article 8 of the Constitution »

⁶⁸ « Signage is especially important in the creation of a linguistic landscape which would be conducive to the use and promotion of Irish. »

l'anglais soit en première position et que l'irlandais soit en italique sur les panneaux routiers souligne d'ailleurs de façon visuelle la situation minorisée de la langue.

La loi détermine d'une part le principe de personnalité⁶⁹, c'est-à-dire les droits linguistiques des citoyens irlandais d'utiliser l'une ou l'autre des deux langues officielles dans leurs rapports avec l'administration ou la justice, celles-ci étant dans l'obligation de répondre dans cette même langue ; cependant, là aussi, peu de personnes extérieures aux *Gaeltachtaí* utilisent l'irlandais, et un citoyen exigeant l'usage de l'irlandais dans ses relations avec les organismes gouvernementaux risque de subir des retards dans le traitement de son dossier ou, plus simplement, de s'entendre conseiller de passer à l'anglais.

D'autre part, la loi fixe aussi le principe de territorialité en réaffirmant le caractère spécifique des *Gaeltachtaí* (Mac Giolla Chríost : 2005, 195-6), dans lesquels les panneaux routiers doivent être unilingues irlandais contrairement au reste du pays ; elle rappelle que l'enseignement primaire s'y fait normalement principalement en irlandais, l'anglais y étant une langue seconde. Le Département des Arts, du Patrimoine et du Gaeltacht (*Department of Arts, Heritage and Gaeltacht*) et son ministre sont responsables de la gestion de la situation spécifique de ces districts, notamment avec l'attribution de subventions pour les projets visant à promouvoir l'usage de la langue ainsi que l'adoption de mesures législatives destinées à protéger ces zones.

De plus, un poste de commissaire aux langues (*An Coimisinéir Teanga*) est créé pour veiller à l'application de la loi par les organismes publics, enquêter et donner des conseils au public en ce qui concerne les droits linguistiques. À travers cette loi, le changement dans la politique linguistique irlandaise s'affirme et se confirme : il s'agit bien de « dépasser la vision symbolique de la langue comme emblème de l'identité nationale » et d'inaugurer « la construction d'une identité civique forte et significative du point de vue pratique pour l'irlandais »⁷⁰ (Mac Giolla Chríost : 2005, 196-7).

Le rapport du commissaire aux langues révèle en avril 2012 une augmentation de 5% du nombre de plaintes déposées concernant le non-respect de droits linguistiques individuels (délais dans le traitement des dossiers, absence de réponse de l'administration à des demandes en irlandais, non possibilité d'inscrire sur les listes électorales l'adresse en irlandais en dehors des *Gaeltachtaí*,...) (Siggins : 2012), ce qui semblerait « démontrer une large disparité entre le soutien de l'État pour la langue tel qu'il est perçu et les services vraiment offerts » ; selon le

⁶⁹ Les principes de personnalité et de territorialité sont deux principes de reconnaissance des droits linguistiques, le premier concernant les droits individuels et le second les droits territoriaux ; ces principes ont été définis par le sociolinguiste W. Mackey (cf. Mackey : 1989).

⁷⁰ « [...] to move beyond a tokenistic view of the language as an emblem of national identity and towards the construction of a robust and practically meaningful civic identity for the Irish language. »

commissaire, ce résultat reflète « plutôt une augmentation chez les citoyens de la conscience de leurs droits linguistiques qu'une diminution des services fournis en irlandais »⁷¹ (*Galway Independent* : Avril 2007, 28). Plus préoccupant cependant, ce même rapport montre que certains organismes publics, dont le Département des Arts, du Patrimoine et du Gaeltacht (responsable en partie des affaires concernant la langue !), n'ont toujours pas mis à jour leurs politiques linguistiques internes comme la loi de 2003 les y oblige (Siggins : 2012).

En dépit de la législation donc, qui ne concerne d'ailleurs que les services publics, la langue irlandaise reste relativement absente du paysage linguistique irlandais en général. Dans la vie économique, l'anglais est omniprésent, la majorité de la signalétique (enseignes commerciales et publicitaires) restant en anglais, sauf bien sûr dans les districts des *Gaeltachtaí*. De même au niveau des médias, la place de l'irlandais est très restreinte, surtout à l'écrit. Dans la presse nationale il existe deux hebdomadaires en irlandais, *Foinse*, qui a débuté en 1996, et *Gaelscéal*, né au printemps 2010 à Galway, ainsi que des revues mensuelles comme *Comhar* (revue littéraire fondé en 1942) et *Feasta* (revue littéraire, politique et scientifique existant depuis 1948) ; tous ces journaux possèdent aussi leur propre site internet en irlandais. Le quotidien national *The Irish Times* propose *Bileog*, une page hebdomadaire entièrement en irlandais depuis le 7 novembre 2012 (une amélioration par rapport aux quelques colonnes précédentes), et dans la presse régionale il n'est pas rare de trouver des colonnes en irlandais, régulières ou non (Ó Murchú : 2008, 231-3). Pour ce qui est de la radiodiffusion il existe une station de radio nationale créée pour desservir et relier les communautés des *Gaeltachtaí* en 1972, *Raidió na Gaeltachta*, qui diffuse entièrement en irlandais (chaque dialecte y a sa place), et une station locale basée à Dublin, *Raidió na Life*, depuis 1993. En ce qui concerne la télévision, une chaîne de télévision bilingue a été créée en octobre 1996, *Teilifís na Gaeilge*, appelée maintenant *TG4*. La première chaîne nationale, *RTÉ1 (Raidió Teilifís Éireann)*, diffuse un peu plus d'une heure de programmes en irlandais par jour (ibid., 217-222).

Il est nécessaire de reconnaître l'importance du travail accompli par le secteur bénévole et associatif, de nombreux groupes (nationaux ou locaux) œuvrant pour la promotion et la protection de l'irlandais, dont les différentes initiatives sont coordonnées par la *Comhdháil Náisiúnta na Gaeilge* (la Convention Nationale de l'Irlandais), organisation non-étatique existant depuis 1943 et qui travaille à l'amélioration du statut légal de l'irlandais ainsi que pour une plus grande provision de services en irlandais (Ó Néill : 2005, 301-2). La *Conradh*

⁷¹ « [a number of selected cases highlighted in the report] show a wide disparity between the perceived State support for the language and what is actually provided » ; « This reflects an increase in public awareness of linguistic rights, rather than a decrease in services provided through Irish. »

na Gaeilge (Ligue Gaélique) ainsi que l'association *Gaelscoileanna* font partie des 24 organisations liées à la *Comhdháil Náisiúnta na Gaeilge*.

La *Conradh na Gaeilge*, l'une des organisations volontaires les plus importantes et historiques qui œuvrent pour la défense et la promotion de l'irlandais, présente dans toutes les villes, offre des cours du soir en irlandais, organise chaque année la *Seachtain na Gaeilge* (semaine de l'irlandais), un festival prenant place pendant les deux semaines précédant la fête nationale de la Saint-Patrick (le 17 mars), et qui a lieu sur l'ensemble de l'île irlandaise, dédié à des événements culturels en langue irlandaise, à des débats sur l'enseignement et la situation de l'irlandais,... Le festival national *An t-Oireachtas na Gaeilge*, célébrant la langue et les traditions irlandaises des *Gaeltachtaí*, a aussi lieu une fois par an et offre l'occasion d'une remise de prix à des personnalités gaélophones ou à des programmes en langue irlandaise.

Il convient de remarquer que depuis 1999, la promotion et l'enseignement de l'irlandais concernent officiellement l'ensemble de l'île d'Irlande. *Foras na Gaeilge* (l'Institution de l'Irlandais), organisme public transnational opérant en République d'Irlande et en Irlande du Nord, a été en effet créé à la suite du *Belfast (Good Friday) Agreement* (Accord de Belfast (du Vendredi Saint)) signé en 1998 entre la République d'Irlande et le Royaume-Uni. Il naît de la fusion du *Bord na Gaeilge* (le Conseil de l'Irlandais), *An Gúm* (maison d'édition spécialisée dans la publication de livres destinés à l'enseignement-apprentissage de l'irlandais) et *An Cóiste Tearmaíochta* (le comité de terminologie, s'occupant de la normativisation de la langue) et est chargé de promouvoir l'irlandais, son enseignement et son utilisation, et de subventionner les organisations de langue irlandaise (Ó Murchú 95-7). Le Royaume-Uni a par ailleurs ratifié en 2001 la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires en lien avec l'irlandais, ainsi que d'autres langues « régionales », dont d'autres langues celtiques comme le gallois et le gaélique écossais. La République d'Irlande n'a pas ratifié la Charte en lien avec l'irlandais puisque celui-ci, bien que langue minoritaire, est la première langue officielle du pays et bénéficie déjà de lois spécifiques pour sa protection et sa promotion.

Le Gouvernement irlandais entend cependant préciser et réaffirmer sa politique linguistique et mettre en place des mesures importantes pour atteindre un bilinguisme sociétal: il publie en 2006 une déclaration concernant la langue irlandaise dans laquelle il réaffirme « l'importance cruciale de l'irlandais pour l'identité du peuple irlandais et l'héritage mondial » (*Government Statement on the Irish Language: 2006, 3*)⁷², son objectif étant de créer une société majoritairement bilingue en développant une série d'actions en faveur de l'irlandais et du *Gaeltacht* sur une période de vingt ans. Le document pose les bases des

⁷² « [...] Irish is [...] of crucial importance to the identity of the Irish people and to world heritage. »

principaux axes de ce développement : le renforcement des droits linguistiques, de l'accès aux services publics en irlandais et de la visibilité de la langue, un plus grand soutien accordé au *Gaeltacht* ainsi qu'aux communautés de langue irlandaise en dehors du *Gaeltacht* (enfin prises en compte) pour favoriser la transmission intergénérationnelle, la réforme du programme scolaire d'irlandais (son apprentissage restant obligatoire de l'école primaire au baccalauréat) et la réaffirmation du soutien du gouvernement aux organisations (gouvernementales ou non) en faveur de la langue, au développement des médias utilisant l'irlandais,... Le document ne précise pas comment le gouvernement compte atteindre tous ces objectifs (il s'agit pour certains d'un véritable défi à relever), néanmoins il a le mérite de montrer une continuité dans la volonté de l'État de normaliser l'irlandais (*Government Statement on the Irish Language* : 2006 ; Ó Murchú : 2008, 110-1).

Un autre élément récent significatif est la reconnaissance de l'irlandais à la fois comme l'une des langues officielles et une des langues de travail de l'Union Européenne le premier janvier 2007 suite à la campagne *Stádas* (Statut) organisée dès 2003 à cet effet notamment par la Ligue Gaélique ; cet évènement est considéré par beaucoup comme un grand pas en avant pour la promotion et l'amélioration de l'image de la langue car il permet notamment la création de nouveaux emplois centrés sur la langue elle-même (traduction, interprétariat, secrétariat, relecture et correction, droits linguistiques...), qui accède ainsi à un nouveau statut, au même niveau que les autres langues de l'Union, et moins symbolique cette fois (Ó Murchú : 2008, 117-20).

Dans la continuité du *Government Statement on the Irish Language*, le gouvernement a commandité une étude à des chercheurs de la *Dublin City University* (Université de la Ville de Dublin) pour définir les détails d'une stratégie permettant d'atteindre un bilinguisme fonctionnel ; suite aux conclusions et recommandations de leur rapport en 2009, il publie en 2010 la *20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030* (Stratégie de 20 ans pour la Langue Irlandaise). Les deux objectifs principaux de cette stratégie sont ambitieux et se basent sur les chiffres du Recensement de la population de 2006 : ils prévoient d'augmenter d'une part le nombre de personnes ayant une connaissance de l'irlandais (en le faisant passer de 1,66 à 2 millions de personnes) et d'autre part le nombre de locuteurs quotidiens d'irlandais en dehors du système scolaire (en passant de 83 000 à 250 000 locuteurs) (Government of Ireland : 2010, 9). Pour cela, la stratégie est organisée autour de trois éléments centraux : « l'augmentation de la connaissance de l'irlandais, la création d'opportunités pour l'utilisation de la langue, et la promotion d'attitudes positives envers son

utilisation », car « *l'utilisation* concrète d'une langue est le résultat de la présence simultanée d'une *compétence*, d'une *opportunité* et d'*attitudes positives* »⁷³ (ibid., 7).

La stratégie identifie ainsi neuf « domaines d'action » : l'éducation, le *Gaeltacht*, la transmission familiale de la langue – intervention précoce, l'administration, les services et la communauté, les médias et la technologie, les dictionnaires, la législation et le statut, la vie économique, et enfin des initiatives transversales à ces différents domaines (ibid., 11). Dans chacun d'entre eux il s'agit d'améliorer la place et le rôle de l'irlandais, aux côtés de l'anglais.

Le fait que le premier domaine de la liste soit celui de l'éducation n'est pas un hasard : le document réaffirme en effet « l'importance cruciale de l'école pour influencer la conscience linguistique et le comportement langagier »⁷⁴ (ibid., 10). Ainsi, l'école doit non seulement permettre de diffuser la connaissance de l'irlandais, mais elle doit aussi « inverser les attitudes négatives envers l'utilisation de l'irlandais et faire naître à leur place des attitudes positives »⁷⁵ et développer les opportunités disponibles pour son utilisation à la fois dans le système scolaire (l'irlandais étant une matière mais devant devenir aussi un moyen d'instruction) et hors de l'école (en liant l'apprentissage scolaire à l'utilisation informelle de la langue dans le contexte d'activités extrascolaires récréatives et culturelles) (ibid., 11-12). Il est vrai que la compétence passive en irlandais est relativement élevée en Irlande grâce au rôle de l'école, indiquant un bilinguisme potentiel, mais elle ne se traduit que rarement par une utilisation active de la langue. Le rapport ne précise cependant pas comment l'école peut, à elle seule, modifier positivement les attitudes des élèves...

Les deuxièmes et troisièmes domaines de la liste sont le *Gaeltacht* et la transmission familiale de la langue, ce qui laisse de nouveau transparaître le poids qui est accordé à ce concept territorial et communautaire pour la survie et la transmission naturelle de la langue. La stratégie reprend les recommandations du *Comprehensive Linguistic Study of the Gaeltacht* et annonce la préparation par le Parlement d'un nouveau projet de Loi du *Gaeltacht* (*Bille na Gaeltachta 2012*) pour mettre en place les mesures indiquées comme nécessaires dans l'étude de 2007. La nouvelle loi (*Acht na Gaeltachta 2012*), signée en juillet 2012, intègre notamment deux nouveaux éléments intéressants : elle crée le statut de *Gaeltacht Service Town / Baile Seirbhíse Gaeltachta* (Ville au Service du Gaeltacht) pour des villes situées dans ou à côté d'un *Gaeltacht* et possédant des services publics en lien avec ce *Gaeltacht* ainsi que des infrastructures sociales, récréatives et commerciales qui lui sont

⁷³ « [...] increasing the knowledge of Irish ; creating opportunities for the use of Irish ; and fostering positive attitudes towards its use. [...] Actual language *use* results from the co-presence of *ability*, *opportunity*, and *positive attitudes*. »

⁷⁴ « [given] the critical importance of the school « influencing language awareness and behaviour [...] »

⁷⁵ « [...] reverse negative attitudes towards Irish language usage and foster positive attitudes in their place [...] »

bénéfiques (*Oireachtas* : 2012, 16) ; elle crée aussi le nouveau statut de *Irish Language Network* (Réseau de Langue Irlandaise) pour des communautés hors du *Gaeltacht* en faisant la demande et préparant un projet pour soutenir la langue irlandaise en leur sein (ibid., 22), cette nouvelle possibilité reconnaissant l'existence de réseaux de locuteurs en dehors des zones traditionnellement associées à la langue.

Le quatrième domaine concerne l'administration et plus spécifiquement la disponibilité des services en irlandais ainsi que le prévoyait la Loi sur les Langues Officielles de 2003 : le gouvernement souligne la nécessité d'augmenter le nombre d'employés bilingues dans le secteur public, chaque organisme devant spécifier, lors des recrutements à venir, quels postes nécessitent des compétences en irlandais (Government of Ireland : 2010, 23). Pour ce qui est des autres domaines, ils concernent la normativisation, la normalisation et la visibilité générale de l'irlandais, visant à en améliorer le statut et l'image et à en encourager l'utilisation à tous les niveaux de la société (rôle socio-économique, modernisation de la langue,...). Les intentions de cette Stratégie sont louables et les changements envisagés seraient sans doute bénéfiques à l'irlandais, mais il reste à savoir si le gouvernement mettra effectivement en œuvre les moyens nécessaires pour atteindre les nombreux objectifs attachés à chaque domaine d'intervention, étant donnée la crise économique qui frappe l'Irlande depuis 2008 et a de nouveau porté les jeunes Irlandais à émigrer en masse vers d'autres pays anglophones pour y trouver un emploi.

L'année 2013 a d'ailleurs été déclarée par le gouvernement l'année d'un grand rassemblement de la diaspora irlandaise : *The Gathering Ireland 2013*, qui est défini comme « une fête d'une année qui célèbre tout ce que l'Irlande a de magnifique »⁷⁶ (www.thegatheringireland.com) ; cette opération est considéré par de nombreuses personnes comme une vaste opération de marketing servant à attirer les touristes mais quoi qu'il en soit, la promotion de la langue irlandaise y aura sa place, l'année 2013 étant aussi déclarée « année de l'irlandais » (*Bliain na Gaeilge*) pour fêter avec une série d'évènements tout au long de l'année les 120 ans d'existence de la *Conradh na Gaeilge* ainsi que les résultats obtenus jusqu'à présent dans la protection et la normalisation de la langue. Le 27 juillet 2013, qui marque l'anniversaire de la fondation de la Ligue Gaélique, sera le « jour de l'irlandais » (*lá na Gaeilge*), le point culminant de cette célébration (<http://gaeilge2013.ie>). L'objectif de la campagne est de rendre l'irlandais encore plus visible et d'inciter les gens qui ne le connaissent pas à l'apprendre et ceux qui le connaissent à le parler.

⁷⁶ « [...] a year long celebration of all that is great about Ireland. »

I.1.3. La situation de la ville de Galway, notre terrain d'enquête

Galway est la troisième ville de la République d'Irlande avec une population de plus de 75 400 habitants (Central Statistics Office : 2011, 21) ; c'est une ville touristique et universitaire située sur la côte ouest du pays dans le comté de Galway dont elle est la capitale. Dans le *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht*, comme mentionné précédemment, 14 districts électoraux de l'Ouest du comté sont inclus dans la catégorie A de *Gaeltacht* (qui n'en comprend que 24), c'est-à-dire qu'ils font partie des zones où l'utilisation quotidienne de la langue dans la communauté est la plus répandue (Ó Giollagáin et al. : 2007, 18) : le comté, et notamment sa région occidentale, le Connemara, est donc l'un des bastions de la langue irlandaise et depuis longtemps un lieu de tradition bilingue, donnant à Galway la réputation de « capitale de la langue irlandaise ».

Cette perception d'une spécificité de la ville est établie depuis longtemps et a pour origine des bases objectives, sa position géographique à proximité des *Gaeltachtaí* ayant toujours eu comme conséquence une présence importante de gaélophones et ayant créé des liens culturels et linguistiques durables. Par exemple en 1905, alors qu'il n'existe encore que 13 écoles bilingues dans l'ensemble du pays, 10 se trouvent à Galway ou dans le comté (les autres se trouvant dans le Mayo, le Kerry et à Cork) (Ó Huallacháin: 1994, 120). Toujours dans le domaine de l'éducation, une loi de 1929, la *University College Galway Act*, rendait obligatoire la maîtrise de l'irlandais pour le recrutement de personnes travaillant dans l'administration ou pour les employés occupant des postes de responsabilité, soulignant ainsi le statut spécifique de l'université de Galway en lien avec l'irlandais. La commission du *Gaeltacht* de 1926 avait d'ailleurs identifié des quartiers mêmes de Galway comme zones de *Gaeltacht* et en 1933 le Comité du *Gaeltacht*, établi pour promouvoir l'utilisation de la langue irlandaise dans les services publics, cite parmi les mesures à prendre la création d'un bureau central à Galway (considéré comme étant situé dans le *Gaeltacht*) qui traiterait des affaires du *Gaeltacht* uniquement en irlandais (les mesures proposées par le Comité ne furent en réalité jamais adoptées ; Ó Huallacháin: 1994, 95). Cette particularité est encore perçue en 1963, lorsque la Commission pour la renaissance de l'irlandais (*An Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge*) propose dans son rapport de « consolider les fondations déjà établies pour faire de Galway une ville irlandophone »⁷⁷ – proposition toutefois considérée déjà à l'époque et par beaucoup comme tout à fait irréaliste (Mac Giolla Chríost : 2005, 125) !

⁷⁷ « [...] to build on the foundations already established in order to turn Galway into an Irish-speaking city. »

Malgré la proximité des *Gaeltachtaí* du Connemara et la présence en son sein de nombreux gaélophones, la ville a cependant longtemps entretenu des liens peu bienveillants avec la langue et ses locuteurs, comme le rappelle le sociolinguiste John Walsh : « Bien qu'étant attenante à la plus grande zone de *Gaeltacht* du pays, la ville est fortement anglicisée et historiquement, c'est l'hostilité qui caractérisait la relation entre ses habitants et l'importante population de langue irlandaise à l'Ouest »⁷⁸ (Walsh : 2011, 338). En effet, la colonisation anglaise a contribué à créer ce qu'il définit comme une « forte association historique entre urbanisation et anglicisation »⁷⁹ (ibid.), les locuteurs d'irlandais étant souvent considérés comme pauvres, ruraux et inférieurs par les citadins. Même si la situation est en train d'évoluer vers une perception plus positive de l'irlandais, il reste assez rare d'entendre parler la langue en ville, l'intérêt de Galway résidant justement dans sa position ambivalente envers la langue irlandaise. Qu'en est-il donc vraiment de la situation sociolinguistique actuelle à Galway ?

Une analyse des recensements effectués depuis 1861 peut donner une idée générale de la situation de la langue irlandaise à Galway, même si leurs résultats ne sont pas toujours entièrement fiables. Une première constatation est ainsi que la province du Connacht, dans laquelle le comté de Galway est situé, possède dès le premier recensement (effectué en 1861, encore sous la domination britannique) le plus grand nombre relatif de locuteurs d'irlandais : de 44,8 % en 1861 à 33,3 % à son plus bas en 1926, pour remonter à 40,2 % en 1991, 48,5 % en 2002 puis redescendant à 46,5% au recensement de 2006, demeurant ainsi en première place, légèrement au-dessus du nombre relatif de locuteurs de la province du Munster qui a 45,4% de gaélophones (Central Statistics Office : 2006b, 12). Les résultats du recensement de 2011, le plus récent, indiquent que la province de Connacht comprend 46,2 % de locuteurs (ce nombre relatif ayant donc légèrement diminué), toujours devant le Munster avec 45,2 %, contre une proportion de 40,6 % de locuteurs dans la République d'Irlande en général (ibid. : 2012a, 4).

Il faut cependant traiter ces résultats avec précaution et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le recensement a, depuis 1996, changé deux fois la formulation de la question concernant la compétence en irlandais, introduisant une discontinuité avec les résultats précédents. Jusqu'en 1996, le questionnaire posait en effet une question concernant le degré de connaissance de la langue irlandaise, les modalités de réponse proposées étant les

⁷⁸ « Although contiguous to the largest Gaeltacht area in the country, the city is strongly anglicised and historically, hostility characterised the relationship between its inhabitants and the large Irish speaking population to the West. »

⁷⁹ « [...] strong historical association between urbanisation and anglicisation. »

suivantes : « seulement irlandais / irlandais et anglais / irlandais lu mais non parlé »⁸⁰, le répondant devant laisser un blanc s'il ne connaissait pas l'irlandais. Pour les recensements de 1996 et 2002, la question devient « Parlez-vous l'irlandais ? » et demande une précision concernant la fréquence d'usage si la réponse est positive : « Si 'oui', le parlez-vous : Chaque jour / Chaque semaine / Moins souvent / Jamais »⁸¹ (ibid.), mais les modalités de réponse proposées sont modifiées de nouveau lors du recensement de 2006 pour permettre une meilleure analyse des résultats obtenus, une distinction nécessaire étant introduite pour la modalité « chaque jour » qui devient « chaque jour dans le système éducatif / chaque jour hors du système éducatif »⁸² (ibid.).

Il est donc problématique de comparer l'ensemble des résultats ; mais une raison supplémentaire pour traiter ces résultats avec prudence tient au fait que les données sociolinguistiques obtenues par ce biais ne reflètent pas forcément la réalité. Romaine, qui mentionne comme exemple le recensement de 1971 dans lequel 28,3 % de la population déclarait parler irlandais, souligne le faible degré de fiabilité de telles informations : une équipe de chercheurs travaillant à l'époque sur les attitudes face à l'irlandais trouva que « les 28 % représentaient ceux qui étaient fortement favorables à la langue »⁸³ (Romaine : 2000, 43). Ainsi les résultats peuvent parfois révéler plutôt les attitudes des gens face à la langue que leur niveau de compétence réel en irlandais ou leur comportement langagier au quotidien. En changeant la formulation de la question relative à l'irlandais, l'organisme responsable du recensement tente justement d'améliorer et de rendre plus précises les informations concernant les gaélophones, en limitant les possibilités de réponses biaisées.

Il n'en reste pas moins que la province de Connacht conserve pour le moment son statut concernant le nombre relatif de locuteurs d'irlandais. De même lorsque le recensement divise les comtés en zones d'autorité régionale, unités inférieures aux provinces, celle incluant le comté de Galway et dénommée *West* (Ouest), compte en 2011 le plus grand nombre relatif de locuteurs d'irlandais, 47,2 % des habitants (en baisse par rapport au recensement précédent de 2006 où il était à 48,3 %). Le comté de Galway lui-même aurait 51 % de locuteurs d'irlandais (contre 51,6 % au recensement précédent de 2006, déjà en baisse par rapport à celui de 2002), se trouvant en première position devant le comté de Clare qui le suit avec 48,1% de locuteurs, tandis que la ville de Galway et sa banlieue est aussi celle qui a le plus de locuteurs avec 44,2 % (contre 45,9 % en 2006), devant Cork à 44% (Central Statistics Office : 2006b, 14 / 2012a,

⁸⁰ « Irish only / Irish and English / Read but cannot speak Irish »

⁸¹ « Can you speak Irish ? Yes / No ; If 'Yes', do you speak Irish ? Daily / Weekly / Less often / Never »

⁸² « Daily, within the education system / Daily, outside the education system »

⁸³ « They found that the 28 per cent represented those who were strongly supportive of the language ».

4). En ce qui concerne ces chiffres et leur caractère assez positif malgré une diminution relative, il convient de rappeler qu'il s'agit cependant de locuteurs potentiels et de compétence très variable, car toutes les personnes déclarant pouvoir parler irlandais sont comptabilisées, incluant ainsi le grand nombre d'élèves qui apprennent la langue à l'école mais ne la parlent pas pour autant, ainsi que des adultes qui ne mettent pas forcément leur compétence en pratique. Quant aux quartiers de Galway identifiés comme *Gaeltacht* en 1926, leur statut semble largement menacé : dans un communiqué de presse délivré en 2007, le Bureau Central des Recensements rapporte que c'est dans ce *Gaeltacht* que la proportion de locuteurs d'irlandais est la plus basse des *Gaeltachtaí* avec seulement 50,7% de locuteurs, le faisant ressembler toujours plus au reste de la ville et du pays, majoritairement anglophones (CSO : 2007, 1). Il reste donc difficile de savoir avec précision ce que ces chiffres contradictoires représentent pour le futur de l'irlandais et son véritable statut à Galway.

La langue irlandaise y semble plus visible que dans d'autres villes irlandaises, mais l'on peut se demander dans quelle mesure cette visibilité (signalétique bilingue, noms de pubs ou de magasins en irlandais,...) correspond à une pratique linguistique réelle ou n'est qu'une utilisation de la langue à des fins identitaires, voire folkloriques ou touristiques. Tout résident à Galway constate rapidement une nette dichotomie entre ce paysage linguistique relativement bilingue et les pratiques effectives des locuteurs, l'anglais dominant largement les conversations des autochtones. Il est clair que les décorations temporaires apparaissant par exemple à Noël et rédigées en irlandais, comme *Beannachtaí na Féile* (« Bénédiction de la fête ») et *Nollaig Shona* (« Joyeux Noël »), à visée touristique, coexistent en fait avec une majorité d'enseignes, fixes et durables quant à elles, en anglais.

Pour l'association à but non lucratif *Gaillimh le Gaeilge* (Galway avec l'irlandais), il est impératif d'augmenter la visibilité de l'irlandais dans la ville, pour initier un mouvement progressif de normalisation de la langue dans Galway. Cette organisation milite depuis sa fondation en 1987 dans le but d'obtenir le statut officiel de ville bilingue pour Galway et récompense chaque année par un prix (sponsorisé par le conseil municipal et la chambre de commerce de Galway) les entreprises, commerces, compagnies ou associations qui utilisent l'irlandais dans leur communication avec leurs clients et « contribuent ainsi à la promotion de Galway comme capitale bilingue d'Irlande et au maintien de la ressource économique et culturelle plus importante de Galway – la langue irlandaise »⁸⁴ (*Galway Advertiser* : 2006, 29) (Bane Mullarkey Co. Ltd et al. : 2009, 27-8). L'association entend soutenir la langue irlandaise sur le marché linguistique de Galway, à la fois pour le bénéfice des locuteurs eux-

⁸⁴ « [they] have contributed to the promotion of Galway as the bilingual capital of Ireland and the sustainability of Galway's most important cultural and economic resource – the Irish language. »

mêmes et pour l'attraction que représente une langue minoritaire présentée comme une spécificité culturelle à célébrer, au niveau touristique. Son but est de promouvoir l'irlandais dans le secteur public mais aussi dans le secteur privé, c'est-à-dire de généraliser son utilisation dans les domaines des affaires et du commerce en montrant son utilité économique pour la ville (Ó Néill : 2005, 301).

Dans cette perspective, *Gaillimh le Gaeilge* a commandité en 2009 à un cabinet-conseil en marketing un rapport concernant les avantages économiques pour la ville et le *Gaeltacht* de Galway qui sont associés à la langue irlandaise. D'après les résultats de ce rapport, la langue irlandaise rapporterait plus de 136 millions d'euro par an à l'économie de la ville et du comté, le tourisme associé à la langue ayant à lui seul un impact économique de 41 millions ; le marché de la langue fournirait un emploi (à temps plein ou temps partiel) à plus de 5000 personnes (en 2007). Une autre découverte intéressante du rapport est que « plus de 91% des commerces de la ville de Galway interrogés [...] estimaient que l'irlandais était 'important' ou 'très important' pour l'identité culturelle de la ville de Galway, que c'est un atout touristique et un argument de vente unique en ce qui concerne l'image de Galway »⁸⁵ (Bane Mullarkey Co. Ltd et al. : 2009, 8). À partir des conclusions de cette étude, le groupe fait une série de propositions pour améliorer la visibilité et la vitalité de l'irlandais à Galway, recommandant des mesures pratiques dans les domaines de l'éducation, du commerce, du socio-culturel, des médias et du *Gaeltacht*, leurs éléments principaux étant la création de réseaux de locuteurs et d'opportunités d'utilisation de la langue en dehors du système scolaire. L'association propose même de se rendre dans les établissements secondaires de la ville pour parler aux élèves des avantages économiques de l'irlandais, « dans le but de développer leur bonne volonté envers la langue et une conscience de son application en dehors de l'éducation »⁸⁶ (ibid., 23), identifiant comme fondamentale la nécessité de changer les mentalités (au niveau national) envers la langue : « Une campagne [...] est requise pour éduquer les enfants, et peut-être la population en général, sur la valeur de l'irlandais pour notre identité culturelle, son importance et sa place dans notre identité nationale »⁸⁷ (ibid.).

Le *Galway City Development Board* (Comité de Développement de la Ville de Galway), publie en 2002 sa stratégie dans le rapport *Gaillimh Beo & Bríomhar ! Strategy for Economic, Social and Cultural Development 2002-2012* (« Galway vivante et dynamique !

⁸⁵ « More than 91% of Galway city businesses surveyed as part of this study, felt that the Irish language was 'important' or 'very important' to Galway City's cultural identity, that it is a tourism asset and that it is a unique selling point in terms of Galway's image. »

⁸⁶ « [...] in order to build goodwill for the language and an awareness of its application outside education. »

⁸⁷ « A campaign [...] is required to educate children, and perhaps the population in general about the value of Irish in our cultural identity, its importance and place in our national identity. »

Stratégie pour le développement économique, social et culturel») et identifie les besoins principaux de développement de la ville ; parmi eux, l'irlandais fait l'objet de quatre objectifs (qui restent très vagues), en lien avec la dimension culturelle et une identité gaélique / celtique de la ville, pour promouvoir la place et le rôle de la langue et être à même de répondre aux droits linguistiques des locuteurs natifs :

promouvoir l'identification de Galway comme un centre mondial de culture gaélique et celtique incluant le sport, la musique, la danse, le folklore, l'artisanat, la culture et la langue ; augmenter les opportunités [d'utilisation] et la visibilité de la langue dans la ville ; soutenir et encourager les traditions gaéliques dans la ville ; développer la capacité de chaque organisme du service public à fournir des services en irlandais. (GCDB : 2002, 52-4).⁸⁸

Malgré les efforts de l'association *Gaillimh le Gaeilge* et les objectifs déclarés du Comité de Développement concernant la normalisation de la langue à Galway, son utilisation dans les commerces et les entreprises reste relativement restreinte et l'irlandais est surtout présent dans les domaines culturel et éducatif. Galway possède un pub de langue irlandaise, *l'Arús na nGael*, qui appartient à la *Conradh na Gaeilge* (Ligue Gaélique) très active dans la ville, et un théâtre qui met en scène des pièces en langue irlandaise : *An Taibhdhearc*, créé en 1928 comme *An Amharclann Náisiúnta na Gaeilge*, le théâtre national de langue irlandaise (Ó Murchú : 2008, 242). Ayant brûlé en 2007, il vient à peine d'être réouvert et inauguré par le Président de la République d'Irlande, Michael D. Higgins, le 28 septembre 2012. Le festival pour enfants *Baboró*, qui a lieu chaque année en octobre, offre toujours des spectacles en langue irlandaise pendant que le festival du film pour les jeunes, le *Junior Film Fleadh*, qui a lieu en novembre, inclut toujours des courts-métrages en irlandais à son programme. Galway est aussi célèbre pour sa scène très vivante des musiques et danses traditionnelles, et il n'est pas rare d'entendre des chants traditionnels en irlandais (accompagnés ou de type *sean-nós*, qui désigne le style ancien a capella) dans les pubs. Cependant, le projet de *Gaillimh le Gaeilge* d'établir un « centre mondial de culture celtique » dans la ville reste loin d'être réalisé par manque de subventions (Walsh : 2010, 392).

Dans le domaine de l'éducation et de la scolarisation la ville est bien desservie en ce qui concerne l'immersion en irlandais jusqu'au niveau supérieur, ainsi que les cours d'irlandais pour adultes de tous niveaux. Il est possible d'envoyer les enfants en bas âge dans des crèches et écoles maternelles de langue irlandaise, les *naíonraí* (qui appartiennent au réseau d'associations bénévoles *Forbairt Naíonraí Teoranta* présent sur toute l'île d'Irlande), au

⁸⁸ « foster the identification of Galway as a world centre of Gaelic and Celtic culture including sport, music, dance, folklore, craft, culture and language ; increase Irish language opportunities and visibility in the city ; support and foster Gaelic traditions in the city ; develop the capacity of every public service organisation to provide services through Irish. »

nombre de cinq à Galway (d'après le site <http://www.galwaychildcare.com>). Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire dans la ville même, il existe quatre *gaelscoileanna*, une *meánscoil* (école secondaire d'immersion en irlandais) et une école secondaire proposant un cursus avec l'irlandais comme langue de scolarisation (*Irish Stream*) pendant les trois ans du *Junior Cycle*, sur un total de vingt-deux établissements primaires et onze établissements secondaires. Une proportion relativement conséquente d'élèves peut donc y atteindre une compétence assez élevée en irlandais, tandis que les *Gaeltachtaí* du comté possèdent bien entendu leurs propres écoles (les *Gaeltacht schools*) où la scolarisation se fait en irlandais, et que le nombre de *gaelscoileanna* présentes dans les autres zones non-irlandophones du comté est de sept, avec deux *meánscoileanna*. Pendant l'année scolaire 2011-2012, le nombre d'enfants scolarisés en irlandais hors du *Gaeltacht* est de 2586 dans le primaire et 558 dans le secondaire dans le comté de Galway, seuls les comtés de Dublin et de Cork – qui comprennent les deux plus grandes villes d'Irlande – ayant des chiffres supérieurs (données obtenues sur le site officiel des *Gaelscoileanna*).

L'université, la *National University of Ireland, Galway* est la seule d'Irlande à pouvoir offrir des cours et les papiers d'examen en anglais ou en irlandais à la demande des étudiants hors du département d'irlandais ; le département lui-même, *Roinn na Gaeilge*, s'adresse principalement aux locuteurs non-natifs qui souhaitent suivre un cursus en irlandais tandis que l'*Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge* (l'Académie de l'Enseignement supérieur en irlandais), une institution récente basée sur le campus de Galway, a été fondée pour donner accès à des cursus de formation en irlandais destinés aux locuteurs natifs (traduction, interprétariat, médias et communication,...), dispensant certaines de ces formations hors campus, dans des *Gaeltachtaí* (notamment du Connemara et du Donegal). Cependant le nombre de professeurs pouvant enseigner en irlandais dans les autres départements et facultés de l'université est assez faible, de même que la demande de cours en langue irlandaise. De plus, la loi de 1929 imposant la maîtrise de l'irlandais pour certains employés dans des postes clés a été amendée en février 2006. D'après une déclaration du porte-parole de l'université dans la presse locale au moment de l'amendement, « le sentiment était que les restrictions que la loi imposait concernant le recrutement du personnel n'étaient d'aucune aide dans un environnement moderne et compétitif tel qu'une université »⁸⁹ (*Galway Advertiser* : 2006, 10).

Cet amendement réaffirme toutefois l'engagement de l'université à offrir des cours en irlandais, mais l'on voit bien que dans ce cas aussi, toute coercition en faveur de l'irlandais

⁸⁹ « [...] it was felt the restrictions the act placed on the recruitment of staff were not helpful in a modern competitive environment as a university. »

tend à être rejetée comme étant néfaste pour le progrès, la compétitivité, des entreprises comme des universités. Dans un rapport de 2012 concernant ses objectifs de développement, l'université intègre *An Ghaeilge* (l'irlandais) à ses « priorités stratégiques » et rappelle son « rôle spécial » concernant la langue, identifiant trois objectifs principaux : « continuer à développer et proposer des cours en langue irlandaise selon la demande ; développer des programmes académiques qui répondent au besoin d'enseignants formés pour l'enseignement secondaire en irlandais ; continuer à développer un campus bilingue exemplaire. »⁹⁰ (NUI Galway : 2012, 16). Cependant elle mentionne parmi les défis à relever pour pouvoir atteindre ces objectifs les difficultés de financement dues à la diminution des subventions étatiques de l'*Acadamh* en 2010, suite à la crise, et en réalité la langue irlandaise est principalement présente sur le campus dans le département d'irlandais et le bâtiment de l'*Acadamh* ainsi qu'à travers la signalétique bilingue.

La situation sociolinguistique spécifique de la ville de Galway semble donc découler principalement de sa proximité et d'une interaction fréquente avec les *Gaeltachtaí* et ses habitants, envers lesquels elle a aussi des responsabilités légales en tant que capitale du comté. Ainsi le *Galway County Council* (conseil du comté de Galway) emploie depuis 1999 un *Irish Language Officer* (un responsable pour l'irlandais), publie ses déclarations en format bilingue et a été la première administration locale à développer un site internet bilingue en 2003 (Walsh : 2010, 275). Dans son *Council Development Plan 2003-2009* (Projet de développement du conseil), il réaffirme son rôle qui consiste aussi « à protéger le patrimoine linguistique et culturel du *Gaeltacht* en prêtant lors de la délivrance des permis de construire une attention particulière aux demandeurs gaélophones [...] et en imposant des conditions lors de la délivrance de ces permis qui assureront la stabilisation et la promotion de l'irlandais comme langue communautaire »⁹¹ (Galway County Council : 2003, 79), rendant obligatoire un *Language Impact Statement* (compte-rendu sur l'impact linguistique), évaluant l'impact possible sur l'utilisation de l'irlandais dans la zone concernée, pour tout permis de construire à partir de deux maisons (ibid., 81). De plus, le *Comprehensive Linguistic Study of the Gaeltacht* de 2007 propose de donner à Galway ainsi qu'à d'autres villes situées à proximité d'un *Gaeltacht* le statut de *Baile Seirbhíse Gaeltachta* (Ville de Service pour le *Gaeltacht*),

⁹⁰ « Strategic priority 4 : An Ghaeilge – *Our special role* [...] : continue to develop and deliver demand-led Irish language programmes ; develop academic programmes that meet the need for trained Irish-medium, second-level teachers ; continue to develop an exemplary bilingual campus. »

⁹¹ « [The Planning Authority's role is] to protect the linguistic and cultural heritage of the *Gaeltacht* by granting planning permission with special consideration to Irish speaking applicants [...] and by imposing conditions in granting such permissions which will ensure the stabilisation and the promotion of Irish as a community language. »

l'existence de ce nouveau statut législatif venant d'être entérinée par la Loi du *Gaeltacht* en 2012 (Ó Giollagáin et al. : 2007, 33 ; Oireachtas : 2012, 16).

Ainsi Galway, en raison de sa localisation et de son statut ambigu concernant l'irlandais, semble en mesure de présenter une situation sociolinguistique particulière, complexe et digne d'attention. Les données obtenues lors d'une première recherche, effectuée pour l'obtention du Master 2, semblent indiquer pour le moment que la réputation bilingue de Galway, revendiquée et promue par les associations de soutien de la langue (*Gaillimh le Gaeilge* et *Conradh na Gaeilge* en particulier), n'a pas de réalité pour les élèves et ne correspond à aucune de leurs représentations, l'irlandais étant principalement associé pour eux aux *Gaeltachtaí* hors de la ville et au Connemara. De plus, bien que l'enquête par questionnaire menée au centre de ce travail de recherche ait lieu à Galway, il est à espérer que l'approche diversifiée qui est adoptée pour les enquêtes complémentaires permettra d'apprécier dans quelle mesure les résultats obtenus font écho aux représentations actuelles de l'irlandais et de son apprentissage dans l'ensemble du pays.

I.2. Présentation de la recherche et de la méthodologie

Cette partie porte sur le domaine spécifique de la recherche, c'est-à-dire les représentations sociolinguistiques de l'irlandais et de son apprentissage parmi des élèves scolarisés dans le secondaire à Galway. L'origine et la signification du concept de 'représentations sociales' (principalement emprunté au domaine de la psychologie sociale) ainsi que d'autres concepts associés et opératoires dans le cadre de cette recherche seront introduits et présentés, pour évaluer la manière dont les sciences du langage et plus spécifiquement les domaines de la sociolinguistique et de la didactique reprennent à leur compte et emploient ces notions, dont l'étude se révèle fondamentale pour comprendre et appréhender à la fois une situation de diglossie comme celle qui oppose la langue irlandaise à l'anglais et une situation d'apprentissage de langue minoritaire. Cette partie abordera ensuite le rôle primordial que jouent les jeunes générations dans la survie d'une langue minoritaire et des enjeux qu'il y a donc à étudier les représentations sociolinguistiques de ces groupes, celles-ci influant notamment sur leur apprentissage. Elle sera aussi l'occasion d'exposer les hypothèses de travail dans un troisième sous-chapitre pour développer ensuite la méthodologie utilisée pour l'enquête elle-même.

I.2.1. L'objet de la recherche : les représentations

I.2.1.1. Les représentations dans les sciences sociales

Le concept de représentation, apparu dès la fin du XIX^e siècle chez Durkheim avec la notion de 'représentation collective', n'a été repris et développé que plus tard, dans le domaine des sciences sociales (principalement en sociologie et psychologie sociale), avec la notion de 'représentation sociale' élaborée en 1961 par S. Moscovici dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public*. Pour lui, « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (Moscovici : 1969, 9 ; cité par Abric : 1994, 12) ; un objet n'existe en effet que dans la perception, l'image qu'un individu ou un groupe s'en fait dans un contexte précis, contexte influencé par les normes, attitudes et croyances de cet individu ou du groupe et dont la représentation doit donc être prise en compte comme un mode spécifique de connaissance. En effet, comme l'explique Abric, « il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais [...] toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (ibid.).

La représentation est ainsi une « organisation signifiante » qui permet d'interpréter et de comprendre la réalité tout en la construisant, et qui par conséquent influence les comportements ou les pratiques des individus ou des groupes (ibid., 13). Elle naît d'une situation précise, de ses besoins et contraintes spécifiques, mais aussi de facteurs qui préexistent à cette situation (contexte social, idéologique,...) ; c'est pourquoi on la dit doublement déterminée par des « effets de contexte » (ibid., 14), par le contexte discursif dans lequel elle se révèle d'une part et par le contexte social où elle prend place d'autre part. La double logique de la représentation (qui doit s'adapter à une situation sociale spécifique tout en respectant des schémas cognitifs préétablis) explique les contradictions qu'elle peut parfois exprimer, la construction sociocognitive qu'est la représentation étant en effet à la fois un « *guide pour l'action* » dans une situation donnée et un « système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'*anticipations* et d'*attentes* », constamment à l'œuvre (ibid., 13).

Pour Abric, Flament et les théoriciens de la psychologie sociale en général, « les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques » car elles ont quatre fonctions : les « fonctions de savoir » (elles sont une forme de connaissance simplifiée et d'assimilation de la réalité), les « fonctions

identitaires » (les représentations sont partagées par un groupe et en révèlent la spécificité), les « fonctions d'orientations » (elles orientent, par leur construction et leur détermination de la réalité, les comportements et les pratiques des individus), et enfin les « fonctions justificatrices » (les représentations peuvent être, à leur tour, déterminées par l'évolution des pratiques et des comportements et les justifier ainsi a posteriori) (ibid., 15-18), Moliner les considérant donc comme des « régulateurs des rapports sociaux » (Moliner : 1996, 27).

Une représentation est faite de nombreux éléments, ensemble d'informations et de croyances, qui sont hiérarchisés et liés entre eux ; pour comprendre son organisation et son fonctionnement, Abric a développé la théorie du « noyau central », un système constitué d'éléments fondamentaux donnant sa signification à la représentation (Abric : 1994, 19). Ce noyau central est l'élément le plus stable de la représentation et possède une double fonction, étant à la fois générateur de sens et organisateur : c'est lui qui donne leur sens et leur valeur aux éléments secondaires de la représentation et autour duquel ces « éléments périphériques » s'organisent (Moliner : 1996, 60). Ceux-ci « constituent [...] l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric : 1994, 25), permettant « le fonctionnement de la représentation comme 'grille de décryptage' des situations sociales » (Moliner : 1996, 61). Ils en assurent en fait les fonctions opérationnelles : facilement compréhensibles et accessibles, ils influencent les actions et les décisions du sujet dans une situation donnée mais rendent aussi possible l'adaptation de la représentation à une évolution éventuelle du contexte ou encore son adaptation à une situation inattendue, défendant parfois l'intégrité du noyau central de la représentation par d'éventuelles contradictions apparentes. Ainsi les représentations sociales comportent deux composantes : le système central de la représentation d'une part, « fruit de déterminismes historiques, symboliques et sociaux auxquels est soumis le groupe social » (Moliner : 1996, 61) qui,

associé aux valeurs et aux normes, [...] est la base commune proprement sociale et collective qui définit l'homogénéité d'un groupe à travers des comportements individualisés qui peuvent apparaître contradictoires. Il joue un rôle essentiel dans la stabilité et la cohérence de la représentation [...] (Abric : 1994, 28).

Et d'autre part, le système périphérique, plus individualisé et contextualisé, qui permet « une adaptation, [...], des modulations personnelles vis-à-vis d'un noyau central commun, générant des *représentations sociales individualisées* » (Abric : 1994, 28 ; c'est l'auteur qui souligne), ce système, « en prise avec les contingences quotidiennes » (Moliner : 1996, 61), permettant à la représentation d'être dynamique, flexible, adaptative. Ainsi, les représentations sont à la fois stables et mouvantes, partagées et individuelles, et des prises de position ou des pratiques en apparence opposées peuvent provenir de « principes

organisateurs communs » (Doise : 1985, 250, cité par Abric : 1994, 29) : il s'agit donc, dans toute étude de représentations, de tenir compte des différences entre les représentations exprimées par les individus mais surtout de tenter de découvrir si ces différences sont essentielles (se situant au niveau du noyau central et traduisant donc la présence de représentations distinctes) ou ne sont que des manifestations, dans un contexte socio-historique et une situation spécifiques, d'éléments fondamentaux d'une même représentation qui ne sont pas remis en cause.

La représentation n'a cependant pas comme seule dimension celle d'une activité descriptive, servant à comprendre et interpréter l'environnement social et permettant aux individus d'agir en conséquence ; elle peut aussi posséder une fonction évaluative, donnant aux individus la possibilité d'effectuer des jugements sur le monde social qui les entoure. Moliner parle ainsi de l'existence de deux types de cognitions dans la représentation : des 'cognitions descriptives' qui « permettent aux individus de saisir la nature de l'objet de représentation » (c'est la 'dimension fonctionnelle' – orientée vers l'action – identifiée par Abric), et des 'cognitions évaluatives' qui « permettent aux individus de saisir la qualité de l'objet » (la 'dimension normative' – orientée vers le jugement – d'Abric) (Moliner : 1996, 83). L'objet de la représentation est donc susceptible d'être simultanément chargé des attributs et des valeurs que le groupe social lui reconnaît.

La question du consensus dont les représentations font l'objet nécessite pour Boyer de distinguer deux types de représentations selon qu'elles sont « consensuelles sur le plan de la communauté dans son ensemble : on parlera alors de *représentations collectives* », Boyer y préférant le terme de « *représentations communautaires* », ou bien qu'elles sont plutôt « 'différenciatrices' des groupes constitutifs d'une société 'selon les positions qu'ils occupent' : on parlera alors de *représentations sociales* (ou *intra-communautaires*) » (Boyer : 2003, 14 ; c'est l'auteur qui souligne). Quoi qu'il en soit, on peut parler dans les deux cas de *représentations partagées*, puisqu'il s'agit bien de leur caractéristique principale, Jodelet rappelant qu'elles « instaurent des versions de la réalité, communes et partagées » (Jodelet : 1989, 49). Deux principaux axes de recherche se sont développés concernant l'étude des représentations, d'une part « un *axe qualitatif* qui s'intéresse aux contenus de la représentation » et d'autre part « un *axe expérimental et formalisateur* qui s'intéresse à la manière dont se constituent et se modifient les représentations » (Boyer : 2003, 12 ; c'est l'auteur qui souligne), l'axe qualitatif étant celui de notre recherche.

Il est nécessaire cependant de se pencher sur l'emploi d'autres concepts opératoires proches de celui de la représentation sociale et qui s'avèreront utiles dans le cadre de cette

thèse (notamment les notions de stéréotype, d'imaginaire, d'idéologie, d'image, d'attitude et d'opinion) pour les définir et les en démarquer en les situant hiérarchiquement. Le concept de 'stéréotype' est très proche de celui de représentation dans la mesure où l'on peut le considérer comme une représentation figée et rigide, cristallisée sur certains éléments spécifiques du noyau central et dont la fonction est à la fois descriptive et fortement évaluative ; de même que la représentation, il relève d'une « démarche de catégorisation et de schématisation [...] indispensable à la cognition » (Amossy et Herschberg Pierrot : 2004, 49) et « apparaît aussi comme un facteur de cohésion sociale, un élément constructif dans le rapport à soi et à l'Autre. » (ibid., 43).

Ainsi, même si les stéréotypes peuvent entraîner « une simplification et une généralisation parfois excessives » (ibid., 28), ils sont « des facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique » (Mannoni : 2010, 27), se présentant comme des « prêts-à-penser » : les caractéristiques associées à l'objet sont immédiatement convoquées et « s'imposent globalement, chaque trait ou prédicat appelant les autres dans une sorte de fonctionnement holistique qui fait de l'objet une espèce d'entité indivisible. » (ibid., 26). Enfin le stéréotype, surtout s'il est ethnique ou culturel, permet aussi aux individus de se situer et de se définir par leur appartenance à un groupe en intervenant « dans l'élaboration de l'identité sociale » (Amossy et Herschberg Pierrot : ibid., 44) puisqu'il est partagé par le groupe – de par sa nature il fait même l'objet, rappelle Boyer, d'un « consensus maximal » (Boyer : 2003, 13) – et propre à ce groupe.

Les stéréotypes sont donc « des éléments de la pensée commune qui participent puissamment au système de représentations avec lequel ils entretiennent des rapports certains non seulement de coexistence mais également de consubstantialité », une représentation pouvant faire appel à un ou plusieurs stéréotypes (Mannoni : 2010, 28) ou certains éléments constitutifs d'une représentation pouvant devenir l'objet d'un stéréotypage (ou stéréotypisation), le processus cognitif qui donne naissance à un stéréotype : pour Boyer, le stéréotype est d'ailleurs très probablement à l'origine « une représentation qui a mal tourné, [...] victime [...] d'un processus de figement », sa structure indiquant que « noyau central et système périphérique ne font plus qu'un » et que ses « cognèmes constitutifs, en nombre forcément limités, sont totalement solidaires » (Boyer : 2003, 15).

Boyer relie la notion de stéréotype à trois autres types de figements représentationnels : « la sémiotisation verbo-culturelle » (le figement d'énoncés affectés d'une reconnaissance maximale et chargés de valeurs culturelles et symboliques), « l'emblématisation » et « la mythification » (ibid., 15-6) ; il y a symbolisation et exemplification dans les deux derniers

cas de figement mais ce qui les distingue est que l'émblématisation reste dans le cadre d'une « représentativité notoire » tandis que la mythification est de l'ordre d'une « valorisation exceptionnelle » de son objet (que celui-ci soit un lieu, acteur, évènement, objet ou même énoncé) (ibid., 107).

Aussi bien les représentations que les stéréotypes et les autres figements représentationnels « expriment un imaginaire social » (Amossy et Herschberg Pierrot : ibid., 26) qui les englobe et auxquels ils sont rattachés ; cet imaginaire, qualifié lui aussi de 'collectif' ou de 'communautaire' s'il concerne la communauté dans son ensemble, désigne en effet « l'ensemble des repères symboliques à l'aide desquels une collectivité s'inscrit dans l'espace et le temps » (Bouchard : 2012). Ainsi, les mythes sont eux aussi considérés comme faisant partie de cet imaginaire communautaire ; ils constituent un système d'interprétation, une vision du monde, étant « une forme de pensée collective indissociable de l'activité d'imagerie » (Moliner : 1996, 125) et comme les représentations, ils sont « partagés par des communautés humaines » (ibid., 128).

La notion d'« idéologie » est aussi liée à celle de représentation et d'imaginaire communautaire ; en sociologie, l'idéologie est « un système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité. » (Rocher : 1970, 127). Appartenant elle aussi à l'imaginaire social, l'idéologie est « un système ou une superstructure de représentations [...], composée d'un faisceau croisé de représentations, articulées entre elles dans la perspective du système idéologique en question » (Mannoni : 2010, 62) dont Boyer rappelle et souligne les liens avec les dimensions de pouvoir et de domination : l'idéologie est en effet

un corps plus ou moins fermé de représentations, une *construction socio-cognitive* spécifique à teneur coercitive, susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre / d'autres communauté(s). (Boyer : 2003, 17).

Il importe également de distinguer les concepts de représentation et d'image, Moliner considérant que les images sociales sont le produit des représentations : « Les représentations sociales, comme les mythes, peuvent être à l'origine de formes spécifiques de pensée collective. Ces formes spécifiques, nous avons choisi de les nommer 'images sociales' car elles entretiennent un rapport étroit à l'imagerie » (Moliner : 1996, 128). En effet, le terme de 'représentation' désigne une action, un processus et celui d'« image » une forme, le produit de ce processus : « l'image sociale d'un objet constitue la réalité de cet objet pour un groupe

donné. Cette réalité construite est le produit des représentations sociales mises en œuvre par les individus pour appréhender l'objet » (ibid., 150) ; une même représentation peut donc être à l'origine de nombreuses images étant donné qu'elle peut concerner de nombreux objets. Il apparaît donc que les représentations (comme les mythes) font partie d'un (ou de plusieurs) imaginaire(s) communautaire(s) et qu'elles peuvent dépendre d'un système idéologique appartenant lui aussi à l'imaginaire communautaire ; les représentations (plus ou moins figées, plus ou moins stéréotypées) donnent naissance à des images.

Il reste à définir deux notions, celles d'attitude et d'opinion, pour déterminer quels liens elles entretiennent avec celle de représentation. C'est dans la perspective d'une dimension évaluative de la représentation que la notion d'attitude rencontre celle de représentation sociale. L'attitude peut se définir comme suit : c'est « la position qu'adopte un agent individuel ou collectif envers un objet donné, position qui s'exprime par des symptômes et qui règle des conduites » (Amossy et Herschberg Pierrot : 2004, 35). Selon De Montmollin, l'attitude qu'un individu adopte par rapport à un objet se compose de trois éléments, une composante affective (elle peut être positive ou favorable, négative ou défavorable, d'attraction ou de rejet), une composante cognitive (elle se base sur des croyances et / ou des savoirs concernant l'objet) et une composante conative (elle indique des tendances d'action à l'égard de cet objet) (De Montmollin : 1984 ; citée par Moliner : 1996, 80-1).

Il est alors évident que « des cognitions issues de la représentation pourront constituer la composante cognitive de certaines attitudes relatives à l'objet » et par conséquent « l'attitude peut être considérée comme une structure cognitive dépendante de la représentation » (Moliner : ibid., 81), se situant donc en aval de la représentation et en amont des comportements, même si les liens entre représentation, attitude et comportement sont complexes et semblent parfois contradictoires, une attitude donnée n'entraînant pas forcément un certain comportement (Garrett : 2010, 24). Dans ce contexte, il est utile de rappeler la distinction qui s'opère entre « la dimension classificatoire » des stéréotypes, qui sont des représentations figées, et « la tendance émotionnelle » des préjugés, ceux-ci désignant une attitude a priori négative envers un objet donné, potentiellement fondée sur des stéréotypes (Amossy et Herschberg Pierrot : 2004, 34-5).

Quant à la notion d'opinion, elle décrit un ensemble de jugements (plus ou moins explicite) qu'un individu élabore à propos d'un objet, dépendant des représentations mais indiquant « le passage du point de vue général sur un thème ou une famille de thèmes à son application au cas particulier » (Rouquette et Rateau : 1998, 22). Ainsi, on trouve en aval des représentations « les *attitudes*, à vocation comportementale, qu'elles inspirent et qui sont

autant de dispositions qui génèrent des *opinions* (susceptibles d'être énoncées) et des *pratiques, verbales et non-verbales*. » (Boyer : 2003, 18 ; c'est l'auteur qui souligne).

I.2.1.2. Les représentations, les langues et leur apprentissage

Comme nous l'avons vu, les représentations sont donc continuellement à l'œuvre dans la façon dont chaque groupe et chaque individu perçoit la réalité, tout élément de la réalité faisant l'objet d'une ou de plusieurs représentations partagées par la communauté ou le groupe d'appartenance de cet individu. Il en est alors de même pour les langues, leur apprentissage et les pratiques langagières, qui n'échappent pas à la construction simplificatrice et schématique des représentations, et c'est pourquoi cette notion est aujourd'hui largement prise en compte dans le domaine des sciences du langage à la fois par les sociolinguistes, les didacticiens des langues-cultures ou encore les théoriciens de l'acquisition des langues. C'est Labov qui, le premier, a pris en considération le rôle et l'intérêt des représentations et des stéréotypes (et de leur dimension évaluative) dans ses enquêtes sociolinguistiques pour comprendre des phénomènes (socio)linguistiques comme l'insécurité linguistique présente chez les classes moyennes ou plus généralement le changement linguistique (notamment au niveau phonologique), du fait du caractère collectif et hautement partagé de ces représentations et attitudes (le concept anglais « language attitude » semble en effet souvent englober ces deux notions distinctes en français) : « les attitudes envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique » (Labov : 1976, 338).

Bourdieu réaffirme l'importance des représentations pour les sciences du langage et la sociologie en disant que toutes les réalités linguistiques comme la langue, le dialecte ou encore l'accent sont bien « l'objet de *représentations mentales*, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance » (Bourdieu : 1982, 135) et c'est en ce sens que l'on peut parler de 'représentations sociolinguistiques', qui sont « une catégorie de représentations sociales / collectives, donc plus ou moins partagées par les membres de la communauté linguistique. » (Boyer : 2003, 42). Mais Bourdieu va plus loin en rappelant que les représentations constituent un enjeu de pouvoir parmi les groupes sociaux qui s'affrontent à travers elles pour arriver à imposer leur vision du monde et leurs valeurs aux autres, écrivant que l'approche sociolinguistique doit « inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales » (Bourdieu : 1982, 136).

En effet, « toute représentation implique une évaluation, donc un contenu normatif qui oriente la représentation soit dans le sens d'une valorisation, soit dans le sens d'une stigmatisation » (Boyer : 2001, 42) et les différentes valeurs attribuées à telle ou telle langue, variété de langue ou pratique langagière font que l'on peut, à la suite de Bourdieu, parler d'un « marché linguistique » présent dans chaque communauté linguistique et au sein duquel « la maîtrise de la langue légitime est un capital linguistique » (Bourdieu : 1982, 44) ; cette situation a pour conséquence « l'instauration de rapports de domination linguistique » (ibid., 28) qui traduisent des rapports de domination sociale.

Les travaux de Lafont et des autres sociolinguistes de l'école catalano-occitane (dite aussi 'des sociolinguistes natifs' ou 'de la périphérie') s'appuient sur cette théorie pour interpréter toute situation de contact de langues comme une situation de conflit diglossique en attribuant aux représentations sociolinguistiques un rôle prépondérant dans la dynamique et l'évolution du conflit, le plus souvent en faveur de la langue dominante (Boyer : 2001, 52-4), Lafont rappelant d'ailleurs que « le conflit linguistique est la forme de langage d'un conflit sociologique » (Lafont : 1984, 96). Cette acception de la diglossie va à l'encontre de l'utilisation du terme de 'diglossie' qui est faite parmi les chercheurs nord-américains (Ferguson et Fishman principalement), qui considèrent qu'une situation de diglossie est stable et que la répartition des usages des deux variétés de langue (pour Ferguson) ou des deux langues (pour Fishman) en présence est complémentaire et équilibrée ; elle renoue au contraire avec l'utilisation du terme par Psichari (au sujet du contexte hellénistique dans les années 20) qui analysait la situation diglossique entre deux variétés de grec (le katharévoussa, variété de prestige, et le demotiki, langue vernaculaire) comme instable et inégalitaire (Boyer : 2003, 46).

L'étude des représentations occupe ainsi une place fondamentale dans la compréhension des configurations sociolinguistiques, chaque configuration étant analysable selon trois pôles qui interagissent : un pôle objectif, celui des langues, répertoires et usages en présence ; un pôle considéré comme fondamental, celui de l'« imaginaire des langues » qui comprend les idéologies, représentations, stéréotypes et attitudes qui en découlent, et enfin un dernier pôle, celui des opinions et comportements (verbaux ou non verbaux) observables dans la communauté étudiée et susceptibles de révéler l'imaginaire communautaire. Mais l'étude des représentations est d'autant plus importante pour les sociolinguistes natifs que leur démarche est interventionniste et non purement descriptive : en dénonçant l'idéologie diglossique et en tentant d'en modifier les représentations, ils espèrent agir en vue d'une issue favorable du conflit pour la langue dominée (Boyer : 2004).

Les représentations sociolinguistiques, aussi appelées « langagières » car « portant sur les langues, leur apprentissage et leurs usages » (Moore : 2005, 9), et l'évaluation qu'elles impliquent, influencent en effet les pratiques langagières et les comportements verbaux des individus : apprendre une langue, c'est se former une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité... Chacun a une représentation de la langue-cible qui entraîne des attitudes plus ou moins favorables à l'apprentissage et ainsi, « les représentations ont un rôle non négligeable à jouer dans l'acquisition (en fonction de la conception que l'on se fait par exemple de la norme langagière, ou de la maîtrise d'une langue) » (Cavalli et al. : 2005, 67). De nombreuses recherches sur le bilinguisme et l'acquisition des langues menées en milieu scolaire⁹² ont pu lier les représentations ainsi que les attitudes « au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage » (Moore : 2005, 11), explorant

les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues [...] et aux évaluations sociales qu'elles impriment sur les locuteurs. Ces questions sont abordées pour étudier les facteurs qui expliquent le maintien ou la disparition des pratiques de langues ancestrales au sein des groupes en situation de minorisation sociale, ou dans une perspective didactique pour prédire et agir sur les comportements d'apprentissage (ibid., 11-2).

Les représentations de la langue à apprendre vont donc influencer sur la transmission de la langue, la situation d'apprentissage et les processus d'acquisition eux-mêmes : en fonction de la conception qu'un apprenant se fait de cette langue, de sa place dans la société, de son type de locuteurs, de son degré de difficulté, de son utilité, de l'utilisation éventuelle qu'il fera de la langue, etc., ses attitudes, le degré et la nature de sa motivation ainsi que l'intérêt qu'il lui porte vont varier et influencer à leur tour l'apprentissage ; sans oublier toutefois que les représentations pourront être aussi influencées en retour par ses résultats dans l'apprentissage (réussite ou échec), la pression de ses pairs, la figure de son professeur... Comme l'explique Abric en effet, « les sujets n'abordent pas une situation de manière neutre et univoque. Les éléments du contexte [...] véhiculent une représentation de la situation, une signification. Et c'est cette représentation de la situation qui détermine le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser plus ou moins et de manière différente ses capacités cognitives. » (Abric : 1989, 207).

Ainsi l'enjeu des représentations des langues et de leur apprentissage est fondamental dans le cadre d'une configuration diglossique dans lequel, la langue dominée et ses locuteurs étant perçus et représentés négativement dans l'imaginaire collectif, l'apprentissage de celle-

⁹² cf. par exemple le numéro 27 de la revue TRANEL parue en 1997 et intitulée *Contacts de langues et représentations* [Matthey M. (ed.)] ou encore l'ouvrage collectif paru en 2005 *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes* [Moore D. (coord.)].

ci va apparaître comme inutile, dépassé, ou encore purement symbolique, et où en conséquence le nombre de locuteurs risquera de n'être renouvelé ni par transmission intergénérationnelle, ni par l'école. Le cas de l'Irlande semble donc extrêmement intéressant dans cette perspective, la situation sociolinguistique y étant celle d'une diglossie enchâssée, où l'anglais domine l'irlandais standard, qui domine lui-même les autres variétés d'irlandais (il y a, en réalité, un complexe diglossique au sein d'un continuum linguistique – l'anglais standard / l'hiberno-anglais, une variété interlectale d'anglais fortement influencée par l'irlandais / une nouvelle variété urbaine et interlectale d'irlandais fortement influencée par l'anglais et parlée par les locuteurs non-natifs / l'irlandais standard / les différentes variétés régionales des locuteurs natifs, plus ou moins proches du standard) et où le gouvernement tente principalement de soutenir la langue irlandaise au travers de son apprentissage obligatoire.

Les représentations font depuis longtemps partie intégrante du conflit avec une « idéologisation de la diglossie »⁹³ (Boyer : 2004), d'abord entre colonisateurs britanniques et colonisés irlandais, puis, au cours du changement de langue qui a eu lieu vers l'anglais, parmi les Irlandais eux-mêmes : on trouve d'un côté la représentation positive de la langue dominante, l'anglais (langue de la communication publique, de l'ascension sociale, de la modernité, de la mondialisation...) qui s'oppose à un stéréotypage ambivalent de la langue dominée, l'irlandais, celui-ci donnant lieu à la fois à des stéréotypes positifs, l'irlandais représentant pour les nationalistes linguistiques la langue des ancêtres, de la culture et de l'identité celtique d'Irlande (marqueur donc de la différence face à l'ennemi anglais et, plus généralement, anglophone), et à des stéréotypes négatifs, l'irlandais étant perçu comme une marque d'inculture, de pauvreté, de ruralité appartenant au passé. Comme le montre Boyer dans un schéma décrivant le rôle des représentations dans une configuration sociolinguistique avec conflit diglossique (ibid.), ce double stéréotypage fait naître deux types d'attitudes : les stéréotypes positifs donnent lieu à une idéalisation et une mythification de la langue qui provoquent une attitude puriste chez les nationalistes linguistiques, empêchant parfois l'accès à la langue de locuteurs non natifs mais motivés et figeant la langue dans un rôle symbolique, pendant que les stéréotypes négatifs suscitent des attitudes d'auto-dénigrement chez les locuteurs natifs, stigmatisés par les non-locuteurs. Dans ces deux cas de stéréotypage, le résultat est destructif pour la transmission de la langue dominée et donc sa survie.

⁹³ Il y a « idéologisation de la diglossie » lorsque les langues en conflit font l'objet de représentations visant à masquer la dimension glottophage de la diglossie (qui tend en effet, à terme, à la substitution de la langue dominée par la langue dominante) (Boyer : 2004).

Pour l'avenir de l'irlandais le rôle des représentations est bien central et de nombreuses études ont déjà été effectuées à ce sujet en République d'Irlande, sans pour autant aboutir à des prises de décision réelles destinées à faire évoluer les mentalités et par là les pratiques. Il semble ici particulièrement intéressant d'étudier à la fois les représentations de la langue et de son apprentissage, le rôle de l'école dans sa transmission étant depuis l'indépendance identifié par le gouvernement irlandais comme primordial, pour les mettre en relation avec des études précédentes, mais aussi tenter de déterminer d'éventuelles spécificités ou divergences donnant des informations sur des évolutions possibles et leurs conséquences pour l'avenir de l'irlandais. Il est possible d'avoir accès à ces représentations sociolinguistiques car elles apparaissent en discours et sont observables à la fois de par leur nature et leur objet, permettant en effet à l'individu de se positionner comme l'explique Moore :

dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage [...], les représentations sont d'autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation [...] qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. [...] Elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques « en général », mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance. (Moore : 2005, 9)

Boyer rappelle d'ailleurs que ces représentations, intériorisées par la communauté linguistique, se révèlent principalement au travers de trois types de manifestations : « l'activité épilinguistique », qu'il définit comme une « activité discursive essentiellement de nature normative » concernant la / les langues ou les pratiques langagières et qui peut être « ordinaire, scolaire ou médiatique », « les pratiques métalinguistiques » qui correspondent à la production de dictionnaires, grammaires,..., et enfin « les interventions glottopolitiques » qui peuvent être mises en place dans la communauté linguistique et donnent souvent lieu à débat (Boyer : 2003, 44). Cette recherche sera l'occasion de solliciter l'activité épilinguistique des élèves du secondaire à travers d'une enquête par questionnaire (dans la deuxième partie de cette thèse), tout en la mettant en relation avec des activités épilinguistiques médiatiques et les discours à la fois épi-, métalinguistiques et idéologiques des manuels (dans la troisième et dernière partie) et en prenant en considération la politique linguistique et éducative du gouvernement avec laquelle les discours des élèves entrent en résonance.

I.2.2. Le public observé : les élèves dans l'enseignement secondaire à Galway (République d'Irlande)

L'enseignement – apprentissage de l'irlandais, au travers de son caractère obligatoire au primaire et au secondaire ainsi que pour l'accès à une partie de l'enseignement supérieur, est l'un des trois pôles de l'intervention glottopolitique irlandaise. Les adolescents sont donc l'une des cibles principales de cette intervention, car ils représentent bien entendu l'avenir de la communauté, et donc de la langue. De leurs représentations et de leurs attitudes, de leur « loyauté linguistique »⁹⁴ ainsi que du degré d'apprentissage et des pratiques qui en découleront, dépend l'évolution de la situation diglossique.

Les différents acteurs de la promotion de l'irlandais ne s'y trompent pas et tentent d'attirer ces futurs locuteurs potentiels en essayant de modifier favorablement les représentations collectives négatives de la langue. C'est ainsi que l'accent est mis sur une utilisation moderne et 'jeune' de la langue dans les manuels (l'analyse des manuels est approfondie dans la troisième partie de cette thèse), à l'école avec des clubs de langue et des initiatives des professeurs mais aussi à l'extérieur et dans les médias en irlandais : pendant la *Seachtain na Gaeilge* (la semaine de l'irlandais organisée au niveau national au mois de mars) sont proposés par exemple du 'speed-dating' en irlandais, des soirées de jeu (quiz) en irlandais, des soirées discothèque avec des Djs irlandophones, des compétitions de poésie, etc.; des séries et des émissions de télé-réalité en irlandais sont créées pour plaire à un public jeune et à Galway par exemple, pour les élèves de sixième année, des pièces de théâtre sont même présentées dans le but de réviser en s'amusant le programme de l'examen de littérature irlandaise ! (*Galway Advertiser* : 16 / 02 / 2006).

Une publicité diffusée en 2006 pour une maison d'édition en irlandais sur TG4 et destinée aux jeunes adolescents illustre bien cette volonté de renverser les représentations négatives de la langue, quitte à en renforcer d'autres par la même occasion : sur fond de musique traditionnelle jouée à l'accordéon, dans une rue sombre, une mère veut emmener son fils dans une librairie de livres en irlandais et celui-ci est très réticent à l'idée des histoires démodées qu'il va y trouver ; mais soudain la musique devient pop, de vives couleurs apparaissent tandis que sa mère lui montre les livres disponibles : biographies de sportifs, séries de science-fiction et d'horreur, et le jeune garçon repart, tout sourire, les bras chargés de livres.

⁹⁴ La loyauté linguistique d'un individu ou d'une communauté est une attitude de soutien, d'attachement et d'engagement à l'égard de sa langue ; la survie d'une langue minoritaire en situation de diglossie peut dépendre en grande partie de la loyauté linguistique de sa communauté de locuteurs (Boyer : 2003, 47).

Ainsi, pour sauver l'image de la langue, qui doit être perçue comme intégrée à la modernité et adaptée aux besoins de notre temps si elle veut survivre, les publicitaires rejettent toute relation avec la tradition (musique, légendes,...), elle-même effectivement présentée comme inutile et dépassée, mais pourtant fortement liée à la langue-culture irlandaise... Le rôle de la culture populaire est effectivement très important dans la formation des attitudes et représentations, et « le fait qu'une langue minorisée vive ou meure peut dépendre de sa capacité à donner une injection salvatrice à la culture de ses adolescents »⁹⁵ (Baker : 1992, 137 ; cité par Laugharne : 2007, 217). Or le problème principal révélé par cette publicité est que les jeunes irlandais sont fortement influencés et attirés par une culture de type anglo-saxonne, la littérature en irlandais devant imiter les thèmes des livres en anglais (allant parfois même jusqu'à les traduire) pour plaire puisque la langue-culture minorisée ne semble pas vue par la majorité comme capable d'apporter une contribution spécifique et valorisée à la culture de la société irlandaise en général, la tradition à laquelle elle est associée étant présentée comme dépassée.

C'est une situation que tentent notamment d'enrayer une quarantaine de *coláistí samhraidh*, des « collèges irlandais d'été » situés dans les *Gaeltachtaí* et où se rendent les élèves en immersion pendant les vacances scolaires pour améliorer leur niveau d'irlandais ; tous insistent dans leurs brochures sur la dimension ludique et principalement orale de l'enseignement qu'ils dispensent (pour se distinguer de l'approche scolaire de la langue) et sur les activités culturelles parascolaires qu'ils offrent *as Gaeilge*, « en irlandais » : soirées à thèmes, blind dates, débats, théâtre, mais aussi activités plus 'traditionnelles' comme le *ceilidh* (une soirée de danses traditionnelles), des chants en irlandais ou une soirée 'contes' : « Nous mettons l'accent sur un apprentissage de l'irlandais dans des conditions ludiques qui aident à cultiver un excellent environnement d'apprentissage ainsi qu'un amour pour la langue »⁹⁶. Là aussi, il semble s'agir de modifier les représentations potentiellement négatives des adolescents qui associent l'apprentissage de l'irlandais à une obligation peu attrayante, sinon même ennuyeuse. Comme on le constate, les initiatives sont nombreuses, mais elles révèlent justement la pérennité des stéréotypes négatifs parmi les adolescents.

« C'est souvent à cet âge que les images apparaissent le plus 'stéréotypées' », remarquent Muller et de Pietro, qui rappellent justement à ce sujet « la dimension identitaire

⁹⁵ « Whether a minority language lives or dies may be about its ability to give a life-saving injection to the culture of its teenagers. »

⁹⁶ « We place great emphasis on learning Irish while having fun as this helps to cultivate an excellent learning environment as well as a love for the language » (brochure du Coláiste na nOileán, « Irish Summer Courses in the Connemara Gaeltacht / Cúrsaí Gaeilge 2007 », « Cours d'été en irlandais dans le *Gaeltacht* du Connemara / Cours d'irlandais 2007 »)

des représentations » (Muller et de Pietro : 2005, 54 / 56) : en effet, la période de l'adolescence est caractérisée par une construction et une recherche identitaires, les réactions d'identification / rejet se faisant plus fortes pour arriver à l'affirmation de soi entre le Même et l'Autre, et cette radicalisation se retrouve notamment dans les représentations, qui tendent d'autant plus à se figer, à se stéréotyper. « [...] On observe [...] que la langue et la mentalité de l'« autre » [...] sont [...] stigmatisées radicalement et que, à travers ce processus de mise à distance, c'est avant tout une élaboration de l'identité propre qui est opérée » (Muller et de Pietro : 2005, 56).

Cette élaboration de l'identité chez l'adolescent passe d'ailleurs en grande partie par la reconnaissance des pairs et l'appartenance à un groupe auquel il s'identifie, ce qui donne lieu à une certaine pression conformiste influençant naturellement les pratiques et les représentations des individus qui en font partie. Il ressort en effet d'une étude effectuée au Pays de Galles qu'une des raisons pour lesquelles les jeunes gens ont une attitude moins favorable envers le gallois après l'âge de 11 ans est la nature de la « culture active de participation »⁹⁷ dans laquelle ils s'engagent (Baker : 1988, 124 ; cité par Laugharne: 2005, 215). De son côté, Romaine remarque, au sujet des dynamiques des groupes d'adolescents, que ces « types de structure de groupe peuvent avoir un effet sur le comportement linguistique »⁹⁸ (Romaine : 2000, 126) : ainsi ces types de groupe très répandus chez les adolescents, constitués autour de la participation active des membres et en raison de leur fonction identitaire, ont sans aucun doute un effet sur les représentations des individus qui en font partie, et entre autre, puisqu'ils sont souvent formés à l'école, sur leurs représentations des matières scolaires et plus précisément encore de la (des) langue(s) à apprendre.

L'intérêt d'étudier les représentations que se font les adolescents de Galway de la langue irlandaise et de son apprentissage repose donc sur plusieurs éléments : il s'agit bien sûr de voir quelle est la nature de ces représentations, quels en sont les éléments constitutifs et l'orientation générale (plutôt positive ou négative ?), d'en étudier les relations ou divergences éventuelles avec les représentations généralement exprimées en République d'Irlande, mais aussi d'envisager les conséquences possibles pour la langue minorisée, l'imaginaire linguistique des apprenants influençant leur attitude et leur comportement face à l'apprentissage. Mais au-delà du simple apprentissage de l'irlandais, comme chacun le sait, c'est sa pratique en dehors du cadre scolaire qui doit être visée pour la survie de la langue : la question que se pose la majorité des personnes intéressées par le sort de l'irlandais est bien celle de la loyauté linguistique de ces jeunes.

⁹⁷ « active, participatory culture »

⁹⁸ « [...] [certain] types of group structure may have an effect on linguistic behavior. »

I.2.3. La méthodologie de l'enquête et l'intérêt d'une approche comparative

I.2.3.1. Réflexions épistémologiques et hypothèses de travail

Il est important que quelques réflexions épistémologiques précèdent l'exposition des hypothèses de travail, et cette réflexion théorique sera suivie de la présentation de la méthodologie utilisée pour mener cette enquête. Le problème épistémologique principal auquel est confronté le chercheur en sciences humaines et sociales est celui de l'objectivité puisque d'une part son objet d'étude coïncide parfois avec sa propre culture et que, d'autre part, ses recherches et les connaissances qui en découlent peuvent difficilement être sanctionnées, comme pour les sciences dites 'dures', par des tests en permettant la vérification. Ce problème se trouve comme renforcé par le fait de choisir comme objet d'étude les représentations, qui sont une forme de connaissance non scientifique du monde et deviennent objet d'investigation scientifique. Le chercheur lui-même n'est d'ailleurs pas exempt de représentations, notamment concernant son objet d'étude, ce qui « soulève la question épistémologique des limites entre savoir commun et savoir savant. Dans quelle mesure nos représentations, issues des travaux des chercheurs [...], échappent-elles à la condition générale des représentations sociales [...] ? » (Cavalli et al. : 2005, 70).

Les sociolinguistes qui identifient cette question y répondent plus loin en suggérant de considérer « les sciences humaines comme développements de représentations sociales » caractérisés « par l'application de certains principes méthodologiques et de contraintes rituelles » :

Une représentation se verrait attribuer la qualité de scientifique lorsqu'elle reposerait sur une critique de représentations antérieures ou concurrentes (connaissance de la littérature spécialisée), qu'elle serait basée sur des données publiques, qu'elle aurait été soumise à débats (publications internationales, colloques), et que ses auteurs jouiraient d'un statut académique reconnu (doctorat, professorat). (ibid.).

Il s'agit donc, pour le chercheur, de prendre conscience de l'existence de ses propres représentations et motivations, dont l'influence est inévitable (puisque représentations et pratiques sont intimement liées) pour tenter de limiter le rôle de la subjectivité en définissant clairement l'objet de la recherche et en la situant dans un cadre théorique qui fournira des modèles de réflexion rigoureux : « Les chercheurs ne sont pas en dehors des idéologies de leur temps, ils ne peuvent qu'être conscients de cette réalité qui leur confère un statut d'acteurs sociaux, vecteurs d'influence sociale, et non de simples observateurs de faits sociaux, sociolinguistiques en l'occurrence » (Matthey : 2007, 161-2).

C'est aussi pourquoi, durant son travail, le chercheur se doit de respecter le principe de neutralité axiologique en évitant de porter des jugements de valeur sur les représentations et pratiques qu'il analyse, cet élément déontologique méritant d'être rappelé. Cependant, « on se souviendra que le débat, l'enseignement et la formation ont justement pour objectif de provoquer des changements dans certaines représentations » (Cavalli et al. : 2005, 71), leur analyse dans ce travail ayant effectivement pour but d'en permettre, ensuite, une approche critique et raisonnée en classe de langue.

L'étude des représentations sociolinguistiques ajoute des problèmes spécifiques à ces difficultés générales : les chercheurs dans le domaine des sciences du langage étudient des formes de connaissance non scientifique concernant une (des) langue(s), tout en ne pouvant accéder à l'objet de leur investigation qu'au travers de la langue ; pour eux, « le langage est à la fois objet et moyen d'étude » (Billiez et Millet : 2005, 33). Cette dimension 'méta'-linguistique met au centre de la recherche les choix langagiers des sujets, toujours signifiants.

Souhaitant étudier les représentations, il faut d'ailleurs partir du principe qu'elles sont observables et que l'on peut y avoir accès. Cependant ce présupposé n'est pas sans poser problème : l'on doit en effet se demander à quelle dimension des représentations le chercheur est réellement confronté. Les représentations ont en effet une double composante, la composante cognitive et la composante sociale, et comme le note Abric, c'est ce qui rend leur approche difficile, car elles « sont soumises à une double logique » : en effet, la « mise en œuvre des processus cognitifs est directement déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore, ou se transmet, une représentation » (Abric : 1994, 14). Ce que le chercheur étudie comme représentation est en réalité la manifestation, dans un contexte social et discursif précis, de la composante cognitive qui n'apparaît pas comme figée mais se transforme selon les circonstances de son expression. C'est donc bien par la langue que le chercheur a accès aux représentations et il est primordial de prendre en compte les conditions de production des représentations dans leur analyse puisqu'elles sont « produite[s] en situation, pour un auditoire, [visant] à argumenter et à convaincre » (ibid., 15). Ainsi, ce qui importe, ce sont « moins les représentations en tant que telles que les activités descriptives des locuteurs. Afin d'éviter d'idéaliser, de stabiliser, de réifier les représentations, il est en effet essentiel de saisir leurs processus d'émergence [...] » (Mondada : 1998, 133). Le chercheur ne doit pas oublier que ces descriptions sont « plastiques, se transformant selon les contextes et selon les orientations argumentatives » (ibid., 142).

De plus, la dimension dialogique et intersubjective de ces activités descriptives doit être prise en compte : en effet, « exprimer linguistiquement sa représentation, pour l'autre, c'est en

même temps devoir l'accommoder à l'autre » au sens où « la nomination intègre les rapports des autres à l'égard du même objet, en même temps que la prise de position du locuteur à l'égard de ces autres et de leur discours possibles sur cet objet » (Maurer : 1998, 24 et 33) ; ainsi, lors de toute enquête, l'autre est aussi l'enquêteur, dont le répondant se fait une représentation ainsi que de ses objectifs et de ses attentes, ce qui peut l'influencer dans ses réponses. C'est le « paradoxe de l'observateur » souligné par Labov dans le cadre de ses enquêtes sur les pratiques langagières : « Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement » (Labov : 1976, 290). La prudence est donc de mise dans l'analyse des résultats aux enquêtes, mais ceci ne remet pas en cause l'existence des représentations et le fait que le chercheur puisse arriver, dans un contexte spécifique et à partir d'un corpus assez important et varié, à en dégager avec précaution certains des éléments constitutifs à partir justement des discours et de l'acte de nomination.

Au-delà du présupposé premier posant l'existence des représentations et la possibilité d'en approcher des éléments, d'autres présupposés entrent ici en jeu : en premier lieu l'existence de représentations liées à une langue et à son apprentissage qui génèrent des attitudes, positives ou négatives, qui à leur tour peuvent influencer l'acte même d'apprentissage. De nombreux chercheurs s'accordent sur ce sujet : les représentations sociales concernent en effet par définition tous les objets de la vie sociale, ce qui inclut la langue et son apprentissage, et ces représentations, qui servent à l'individu à appréhender le réel selon des valeurs partagées, ont aussi pour rôle de guider ses comportements et pratiques en cohérence avec ces mêmes valeurs partagées. Un présupposé supplémentaire est que chez les adolescents, ces représentations sont d'autant plus déterminantes qu'elles sont plus stéréotypées et formées sous la pression d'un groupe, et influent donc fortement sur l'acte d'apprentissage, qui est d'une grande importance dans le cas d'une langue minorisée et de sa survie.

L'hypothèse principale de ce travail est que les représentations des élèves liées à l'apprentissage de l'irlandais sont assez négatives, mais peut-être pas forcément autant que les adultes et enseignants auxquels j'ai fait part de ma recherche ne semblent le penser ; selon nous, les élèves du secondaire sont à la fois influencés par les représentations collectives communément rencontrées chez la population adulte concernant l'irlandais et son apprentissage (qu'ils connaissent au travers du discours des parents, des enseignants et des institutions mais aussi des discours médiatique et politique), mais s'en détachent aussi parfois

pour construire une image complexe, partagée au sein du groupe de pairs, et souvent ambivalente. Il s'agira donc tout d'abord d'identifier les éléments qui constituent les représentations en présence et à terme de tenter de comprendre comment en améliorer, peut-être, les représentations négatives car si l'on accepte que les pratiques, ici spécifiquement le processus d'apprentissage, sont influencées par ces représentations, il semble nécessaire de les faire émerger pour, éventuellement, les modifier en opérant sur elles.

L'autre hypothèse qu'il serait utile de vérifier dans ce contexte et qui est fortement associée à la première, stipule que l'école ne remplit pas le rôle qui lui est officiellement dévolu visant à former de nouveaux locuteurs d'irlandais d'une part parce qu'elle n'arrive pas à modifier positivement des représentations (dont certaines sont négatives et font naître des attitudes peu favorables à la langue) et donc à motiver l'apprentissage des élèves vers une pratique de la langue, d'autre part parce qu'il est possible qu'elle soit elle-même involontairement à l'origine de certaines de ces représentations négatives. Comme le rappelle d'ailleurs Cavalli dans le contexte de l'enseignement - apprentissage du français dans le Val d'Aoste où il est une langue minoritaire,

c'est là, sans doute, le lieu le plus sensible de la planification linguistique, étant donné que l'école [...] joue le rôle principal de soutien et de développement de la langue [...]. C'est là également le lieu où il devrait être plus facile d'agir en vue de changer les représentations. (Cavalli : 1997, 95).

Il n'est pas certain qu'il soit si simple que cela de modifier les représentations des élèves étant donné le nombre important de facteurs pouvant les influencer, mais ce travail se situant dans une perspective interventionniste, on conviendra de tenter d'élaborer des propositions en ce sens. Il s'agira aussi, bien entendu, de prendre en compte dans notre enquête diverses variables indépendantes comme l'âge des élèves (donc leur durée de scolarisation et leur niveau d'apprentissage), leur origine, leur position sociale, leur sexe, leur parcours scolaire,... pour tenter de définir l'influence éventuelle de ces éléments sur les représentations des jeunes.

Deux autres hypothèses secondaires pourraient aussi être vérifiées par la même occasion: il est fort possible que le statut de ville bilingue revendiqué par certains militants pour Galway n'influe pas sur les représentations des apprenants tout simplement parce qu'il ne correspond pas à une réalité langagière pour eux, tandis que la spécificité linguistique du *Gaeltacht* (comme lieu de vie des locuteurs natifs et région où l'irlandais est parlé par tous au quotidien), de plus en plus remise en question par les résultats de nombreuses enquêtes sociolinguistiques et des recensements nationaux mais toujours présente dans le discours

éducatif et gouvernemental, fait encore partie des représentations des élèves concernant l'irlandais et l'utilité de son apprentissage.

I.2.3.2. L'échantillon

Cette enquête s'est déroulée dans quatre établissements de la ville de Galway, deux établissements non mixtes de scolarisation en anglais et deux établissements mixtes, l'un offrant la possibilité de suivre un cursus en irlandais jusqu'au *Junior Cycle* (pendant les trois premières années de secondaire), et l'autre entièrement de scolarisation en irlandais.

L'établissement A est une école de garçons ; c'est une école catholique fondée en 1862 par les frères Patriciens (elle fêtait donc en 2012 ses 150 ans) mais son directeur actuel est un laïc, et elle a connu une période pendant laquelle la langue de scolarisation était l'irlandais. L'établissement accueillait cette année autour de 780 élèves. Dans sa « déclaration de mission » présentée sur son site internet sont exposés les objectifs principaux de l'école, et entre autre sa volonté « d'encourager le développement de la langue, de la littérature et de la musique irlandaises parmi les étudiants, l'équipe enseignante et les parents »⁹⁹. L'irlandais est donc peu mentionné dans la déclaration de l'école, apparaissant avec d'autres éléments de la culture irlandaise, et bien que l'établissement propose quelques clubs d'activités en irlandais (un groupe de débat et un club d'irlandais une fois par semaine à l'heure du déjeuner), il est rare de l'entendre parler par les élèves eux-mêmes dans les couloirs. Dans les faits, l'irlandais y est un sujet d'enseignement parmi d'autres et les initiatives pour augmenter la visibilité de la langue dans l'ensemble de l'établissement sont plus sporadiques que durables, comme par exemple à l'occasion de *Seachtain na Gaeilge* (la Semaine de l'irlandais) pendant laquelle des posters rédigés par les élèves sont affichés dans les couloirs (je me permets ces remarques dans la mesure où j'ai travaillé pendant deux ans dans cet établissement en tant que professeur de français). Connaissant les enseignants ainsi que le directeur de cet établissement, il m'a été facile d'obtenir leur accord ainsi que celui de la direction pour procéder aux enquêtes.

L'établissement B, situé à proximité du précédent, est une école de filles fondée par les sœurs de la Présentation ; bien plus petit que l'établissement A, il accueillait cette année environ 320 élèves. Cet établissement était la deuxième école faisant partie de l'échantillon d'une première enquête réalisée pour la rédaction d'un mémoire pour l'obtention du master 2 et aux conclusions de laquelle il sera fait allusion dans la deuxième partie de cette thèse ; pour cette nouvelle enquête, un autre établissement non-mixte de filles a été sélectionné car il

⁹⁹ « [...] to encourage the development of the Irish language, literature and music among students, staff and parents » (données obtenues sur le site officiel de l'établissement).

possède un statut plus directement comparable avec l'établissement A et les deux autres établissements choisis.

L'établissement C est une école de filles ; c'est une école catholique fondée en 1962 par les religieuses de Jésus et Marie (elle fêtait en 2012 ses 50 ans) et la directrice en est une sœur. L'effectif de cet établissement est proche de 500 élèves. Il n'est fait aucune mention particulière à la langue irlandaise sur le site internet de l'école, si ce n'est en tant que matière faisant partie du programme scolaire au même titre que les autres, mais un rapport d'inspection effectué en 2007 concernant l'enseignement de l'irlandais dans cette école est consultable en ligne. D'après ce rapport officiel, le département d'irlandais au sein de l'école encourage le plus possible les élèves à suivre le niveau supérieur des examens du *Junior* et du *Leaving Certificate*, notamment en mélangeant volontairement les niveaux en première et deuxième année, et « seulement un faible pourcentage étudie l'irlandais au niveau ordinaire pour l'examen du *Junior Certificate* comme résultat de la motivation que les élèves reçoivent au cours de leurs deux premières années »¹⁰⁰ (*An Roinn Oideachais agus Eolaíochta* : 2007). Il semblerait aussi que plusieurs activités en irlandais soient proposées aux élèves, comme par exemple un club d'irlandais une fois par semaine à l'heure du déjeuner, et que les élèves organisent quelques événements pour la *Seachtain na Gaeilge*. Cette approche proactive de l'apprentissage de l'irlandais semble ainsi avoir des conséquences positives sur le niveau et la motivation des élèves. Je n'ai eu aucune difficulté à obtenir l'accord de la directrice ainsi que l'aide des professeurs pour la passation de mon questionnaire grâce au contact donné par une enseignante d'irlandais de l'école A.

L'établissement D est une école secondaire mixte ; c'est une école catholique fondée en 1645 par les Jésuites mais existant sous sa forme moderne depuis 1929 et de 1931 à 1974 elle a été entièrement de langue irlandaise. Elle accueille chaque année quelques 600 élèves. Elle est étroitement liée à une *gaelscoil* située à côté (et fondée elle aussi par les Jésuites) dont elle accueille la majorité des élèves à l'entrée dans le secondaire, et propose un cursus en irlandais pour les trois ans du *Junior Cycle* : les élèves qui fréquentent l'*Irish Stream* préparent ainsi l'examen du *Junior Certificate* en irlandais puis réintègrent le cursus commun de langue anglaise pour le *Senior Cycle*. Son site internet possède une page entièrement en irlandais qui développe l'histoire de l'école et de son engagement envers la langue, la culture et le patrimoine irlandais mais la place importante accordée à l'irlandais dans l'établissement est aussi affirmée et assez longuement développée dans les pages en anglais présentant l'école et son rôle éducatif :

¹⁰⁰ « Only a small percentage study Irish at the ordinary level in the junior certificate examination as a result of the motivation that the students receive in their first two years. »

Notre engagement envers l'irlandais a toujours été grand et continue de l'être. Cet engagement possède deux aspects. Nous souhaitons cultiver un amour et une appréciation de tout le meilleur de notre patrimoine et en Irlande aujourd'hui. Nous avons aussi un engagement spécifique envers la langue irlandaise. Bien que ces deux aspects soient étroitement liés et qu'ils se recouvrent partiellement, l'approche diffère. Nous éduquons nos élèves à connaître et apprécier leurs propres histoire, littérature, musique, art, théâtre, folklore, danse et traditions. Nous aimerions les voir développer 'mórtas cine', une saine fierté à l'égard du fait d'être irlandais.¹⁰¹ (données obtenues sur le site internet officiel de l'établissement).

À nouveau, la langue irlandaise est associée (sans coïncider entièrement cependant) à d'autres éléments du patrimoine irlandais (la liste est relativement détaillée ici) mais il est intéressant de souligner l'emploi des termes « amour » et « appréciation » ainsi que l'expression idiomatique irlandaise « mórtas cine », qui signifie littéralement 'fierté de la race' : il est clair que le but de l'établissement est de développer une vision (très) positive de la langue-culture irlandaise et de l'appartenance à cette culture. Pour cela, l'école affirme aussi encourager les liens culturels avec le *Gaeltacht* et les collègues d'été et d'autres organisations de langue irlandaise ; elle possède un club de débat en langue irlandaise, offre des cours de musique et danse traditionnelles, de sports gaéliques. Sur sa page en irlandais, elle explique que « c'est un grand avantage qu'une grande partie de l'équipe enseignante parle couramment l'irlandais et il n'est pas surprenant d'entendre de l'irlandais régulièrement parmi les enseignants et les élèves de l'école »¹⁰², la langue semblant donc occuper une place importante dans le quotidien de l'établissement qui prend son rôle de transmission de la langue au sérieux, affirmant que « l'école fonctionne comme soutien et ressource [...] pour l'irlandais et la culture »¹⁰³. Là aussi il m'a été facile d'obtenir l'accord et l'aide des enseignants pour la réalisation de mon enquête, toujours grâce à un contact de l'école A ; j'ai effectivement entendu beaucoup d'enseignants se parler en irlandais et constaté la présence de nombreux posters et consignes en irlandais dans les couloirs et salles de classe.

L'établissement E est une école mixte de langue de scolarisation irlandaise ; elle a été ouverte en 1992 et accueille autour de 320 élèves cette année. Son site internet principal est en irlandais et l'on accède à sa version anglaise en ajoutant /en/ à l'adresse normale. Dans sa déclaration de mission, l'école explique qu'elle « fournira un haut niveau d'éducation en

¹⁰¹ « Our commitment to Irish has always been great and continues to be so. There are two aspects to this commitment. We wish to cultivate a love and appreciation of all that is best in our heritage and in Ireland today. We also have a specific commitment to the Irish language. Though these are closely connected and overlap, the emphases differ. We educate our students to know and appreciate their own history, literature, music, art, drama, folklore, dance and traditions. We would like to see them develop "mórtas cine", a healthy pride in being Irish [...]. »

¹⁰² « Is buntáiste mór go bhfuil líofacht láidir Gaeilge i measc na foirne agus ní haon iontas an Ghaeilge a chloisteáil go rialta i measc phobal na scoile. »

¹⁰³ « Feidhmíonn an scoil mar thaca agus mar fhoinse [...] don Ghaeilge agus don chultúr. »

irlandais, promouvant la culture irlandaise »¹⁰⁴. Le site internet précise que les parents ou responsables légaux des élèves ne doivent pas nécessairement parler couramment irlandais pour envoyer leurs enfants dans une école de langue irlandaise et rappelle que chaque élève a droit à 10 % de majoration de ses notes aux examens s'il y répond en irlandais, révélant l'existence possible d'une motivation utilitariste chez certains parents d'élèves. L'établissement ne développe pas sa vision de la langue-culture irlandaise sur son site, le fait que sa langue de scolarisation soit l'irlandais suffisant à afficher son engagement envers elle. J'ai d'ailleurs pu constater à l'occasion de mon enquête que l'irlandais est bien la langue utilisée par tous dans l'école (le règlement intérieur y oblige les élèves et les enseignants), tous les affichages sont en irlandais ou bilingues, l'accueil (à l'entrée et au téléphone) est en irlandais ; tous les cours, sauf celui de langue et littérature anglaises, sont en irlandais (même si des manuels en irlandais ne sont toujours pas disponibles pour toutes les matières), le club de débat est en irlandais lui aussi et la professeur (contactée à nouveau grâce à une connaissance commune) qui m'a présentée aux différentes classes auxquelles j'ai administré le questionnaire l'a fait en irlandais.

Il est donc évident que l'approche de l'irlandais est très différente dans chaque établissement visité, ce qui pourra révéler des différences intéressantes au niveau des représentations de leurs élèves respectifs. Dans chacun des établissements, le questionnaire a été passé dans trois classes de niveau différent : une classe de première année (*first year*, l'équivalent de notre sixième), une classe de troisième année (*third year*, l'équivalent de notre troisième, les élèves passant en fin d'année un examen qui s'apparente au brevet – le *Junior Certificate*), et une classe de dernière année (*sixth year*, l'équivalent de notre terminale, les élèves préparant l'examen final – le *Leaving Certificate*) mais à cet ensemble s'ajoute la passation du questionnaire à une classe de *fifth year* (l'équivalent de la première) de l'établissement A, et aux trois classes de *first*, *second* et *third year* suivant le cursus d'irlandais dans l'établissement D. Les différences d'âge et de niveau seront elles aussi intéressantes car elles permettront de constater d'éventuelles disparités dans le contenu des représentations. Un total de 356 questionnaires a été recueilli, renseignés par 200 garçons et 156 filles.

I.2.3.3. L'établissement du corpus et le recueil des données

Il est clair que l'étude des représentations et des rapports qu'elles entretiennent avec les pratiques est complexe et nécessite une prise en compte de leur contexte d'émergence ; ce

¹⁰⁴ « Cuirfidh [nom de l'établissement] oideachais d'ard chaighdeán ar fáil trí mheán na Gaeilge, ag cur cultúr na hÉireann chun cinn. »

contexte, dont fait partie la technique d'enquête choisie, influe sur l'activité de description des représentations. Ainsi que le note Abric, « l'utilisation d'une technique unique n'est pas pertinente pour l'étude d'une représentation, mais [...] toute étude de représentation doit nécessairement se fonder sur une approche pluri-méthodologique » (Abric : 1994, 79) : une telle approche permet de comparer les résultats obtenus selon différents types d'enquête et offre ainsi une meilleure objectivité, en englobant si possible à la fois des enquêtes quantitatives et qualitatives pour le recueil des données et la constitution d'un corpus. Muller et de Pietro affirment eux aussi que « pour saisir les différentes facettes des représentations, il nous paraît [...] intéressant de diversifier les méthodes, tout en restant conscients des limites propres à chacune d'entre elles » (Muller et de Pietro : 2005, 62), et c'est justement parce que chaque méthode est limitée que leur diversification est nécessaire. Étant donnée l'importance du contexte d'émergence des représentations ainsi que leur dimension argumentative, il semble de plus primordial d'analyser leur expression dans le cadre d'un discours. C'est pourquoi il serait préférable que le chercheur ne se limite pas à employer des enquêtes de type quantitatif, mais les mette en relation avec des corpus à dimension qualitative comme des interactions orales ou des productions ethnosocioculturelles.

En effet, il s'agit surtout de compenser les manques des enquêtes quantitatives qui restreignent fortement l'expression du sujet et par là, ne permettent pas de savoir comment les « représentations sont construites [...] ni comment elles peuvent être articulées à d'autres » (Maurer : 1999, 182). Une enquête qualitative utilisant la technique de l'entretien rend possible l'apparition des « contradictions du sujet », du « poids des idéologies qui le constituent » (ibid., 183) et peut compléter, raffiner les informations plus « brutes » obtenues grâce au questionnaire. N'ayant cependant pas eu la possibilité de compléter de cette manière l'enquête par questionnaire au centre de ce travail, le questionnaire a tout d'abord été élaboré de façon à inclure de nombreuses questions ouvertes ainsi que de fréquentes demandes de justification ou d'explication aux réponses données, pour tenter de contrebalancer en quelque sorte l'absence de corpus oral en favorisant le plus possible l'expression du répondant au travers de discours écrits descriptifs et argumentatifs.

De plus, et toujours dans le souci d'une plus grande objectivité, il a semblé préférable de diversifier les techniques utilisées en favorisant une approche comparative et d'ajouter au corpus principal sollicité par l'enquêteur (l'enquête par questionnaire, elle-même basée sur une enquête préliminaire) un corpus complémentaire, produit par et pour la société dont les représentations sont étudiées : celui-ci est constitué d'une part de manuels scolaires et d'autre part de divers types de mise en scène médiatique de l'irlandais et de son apprentissage

(courts-métrages, reportage, messages publicitaires), l'analyse de ces productions ethnosocioculturelles donnant accès à l'imaginaire linguistique de la société irlandaise et pouvant confirmer les résultats des enquêtes ou apporter de nouveaux éléments de réflexion, pour une approche presque ethnographique des représentations.

Ainsi, cette diversification des types d'enquête et de corpus a, nous semble-t-il, plusieurs incidences positives sur la recherche : elle permet d'augmenter la fiabilité de l'étude en offrant au chercheur une mise en perspective des représentations au niveau macrolinguistique, mais elle peut aussi en assurer une certaine représentativité (il est difficile d'atteindre une représentativité statistique dans l'échantillon relativement restreint de l'enquête par questionnaire), en donnant la possibilité de généraliser – bien qu'avec précaution – certains résultats, même lorsque l'échantillon des enquêtes effectuées est relativement restreint numériquement et géographiquement.

Au-delà de la prise en compte de ce corpus ethnosocioculturel, et pour être en mesure d'appréhender l'origine et le caractère partagé des représentations, il est aussi fondamental de s'intéresser à l'histoire qui les a fait naître ainsi qu'au contexte social et idéologique qui les nourrit : en effet, « ces formations à la fois plongent dans la longue durée (hors de laquelle elles sont incompréhensibles) et épousent l'actualité (hors laquelle elles seraient inopérantes) » (Rouquette : 2003, 430), une perspective diachronique permettant d'identifier les processus qui ont fait émerger et se stabiliser telle ou telle représentation dans l'imaginaire linguistique collectif. L'emploi de ces diverses approches indirectes des représentations, inspirées des enquêtes ethnographiques, éclaire à la fois les événements historiques qui les ont fait naître et le contexte dans lequel elles s'insèrent – tout en gardant à l'esprit que c'est à terme l'individu qui, bien qu'ayant ces représentations en partage avec son groupe, se positionne subjectivement par rapport à elles en les reprenant, les assumant ou les réfutant en discours.

Cette approche comparative donne ainsi accès, à travers la prise en compte de la dynamique propre aux discours singuliers, et grâce à la connaissance du système de valeur dont ceux-ci sont l'actualisation, au positionnement subjectif des individus ou des groupes par rapport aux représentations partagées par sa / leur communauté. Pour Clémence, ce positionnement individuel se fait notamment grâce à l'utilisation personnelle des « principes organisateurs des représentations » et les principes qu'il identifie comme « généraux »

se déploient souvent entre deux pôles tels que [...] nature *versus* culture, homme *versus* femme, individu *versus* collectif. Il s'agit en somme de 'polarités fondamentales' qui [...] interviennent continuellement dans la pensée représentative. [...] Comme toute polarité, ce principe n'est pas seulement à l'origine de classements, il génère aussi des jugements de valeur. (Clémence : 2003, 396-7)

Il sera intéressant de voir si cette enquête permettra d'accéder à certaines « polarités fondamentales » organisant les représentations des langues et de leur apprentissage et à leurs actualisations spécifiques dans les représentations de l'irlandais et de son apprentissage.

Pour en revenir à l'enquête principale justement, c'est donc l'enquête par questionnaire qui a été choisie pour effectuer le recueil des données, cette technique étant plus pratique que l'entretien puisqu'elle permet d'obtenir un échantillon plus large tout en offrant un caractère standardisé pour le traitement des réponses. De plus, étant donné le public visé, il était plus simple d'administrer un questionnaire écrit, rempli pendant la durée d'un cours (de 40 à 45 minutes en Irlande) en situation de public captif et retourné à la fin de celui-ci que d'effectuer des entretiens ou organiser des groupes de discussion, moins facilement gérables du point de vue de l'organisation, du temps libre et de la motivation des jeunes qui, selon leurs professeurs, sont d'ailleurs relativement accoutumés à répondre à des questionnaires. Le caractère anonyme du questionnaire est en outre un élément important pour ces adolescents qui sont ainsi plus enclins à s'exprimer librement que lors d'un entretien, face à un adulte par lequel ils pourraient se sentir jugés ou auprès duquel ils pourraient se trouver en position d'infériorité.

De l'élaboration du questionnaire dépend considérablement la 'réussite' de l'enquête, aussi convenait-il de porter une grande attention au type de questions choisi ainsi qu'à leur formulation, pour contrebalancer autant que possible le caractère principalement quantitatif des données généralement recueillies par questionnaire. En effet, la standardisation de cette technique d'enquête, facilitant l'analyse des résultats, « détermine aussi les limites et les réserves que l'on peut formuler à l'utilisation du questionnaire pour l'étude des représentations » (Abric : 1994, 62) : l'expression des individus y est effectivement limitée par le choix même du chercheur lors de l'élaboration des thèmes abordés et des questions posées. C'est pourquoi il a semblé nécessaire d'écarter au maximum les questions fermées, et de leur préférer selon le thème abordé des questions mixtes, commençant par une question fermée qui appelle à une ouverture pour préciser le sens de la réponse précédente (ex : « Si oui, pourquoi ? »), des questions semi-fermées (questions à choix multiples, comprenant la catégorie « autre » ainsi qu'une demande de précision), ou encore des questions ouvertes. Comme le rappelle Abric, étant donné la nature même des représentations, le questionnaire devrait pour leur étude « être conçu de telle façon qu'il permette et qu'il valorise l'activité de la personne interrogée » (ibid., 63). Au travers de l'utilisation de différents types de questions permettant l'expression et l'argumentation des élèves il s'agissait évidemment de créer des conditions favorables à l'émergence des représentations. De plus, et toujours dans le but de

favoriser l'expression personnelle, une attention spécifique a été portée au choix des mots introductifs dans la formulation des questions, de sorte à utiliser des expressions comme « Penses-tu que » ou encore « À ton avis », qui montrent au répondant que c'est son opinion même qui est valorisée et intéresse l'enquêteur (De Singly : 2005).

Le questionnaire est divisé en deux parties : la première est centrée sur l'objet de l'enquête et concerne les opinions, représentations et pratiques langagières du répondant, incluant donc à la fois des questions de fait et des questions d'opinion, à partir des traits trouvés pertinents pour la recherche lors des pré-enquêtes ; la seconde est destinée au repérage des déterminants sociaux et comporte des questions de fait concernant les caractéristiques sociales du répondant susceptibles d'influencer ses représentations (le lieu d'origine et le lieu de résidence, l'âge, le sexe, l'établissement et la classe fréquentés, le parcours scolaire, le position sociale de la famille, l'origine des parents, le contexte linguistique familial). Les questions sur les pratiques et comportements langagiers peuvent être des indicateurs indirects des représentations et de leurs effets, ou encore des facteurs influençant les représentations, et leur prise en compte peut révéler des écarts intéressants entre la pratique objectivée de la langue et la représentation (forcément subjective) de son apprentissage (De Singly : 2005).

Les conditions de passation ont été relativement similaires dans les quatre établissements : les élèves ont répondu au questionnaire pendant la durée d'un cours (40 / 45 minutes), en ma présence et celle d'un professeur (qui était dans un seul cas leur professeur d'irlandais). La consigne orale expliquait en termes simples l'objet de l'enquête (« il s'agit d'une enquête sur les langues en Europe qui sera réalisée par une université en France » – cette introduction étant volontairement évasive et générale pour ne pas trop influencer les réponses des adolescents) ; il était précisé que les informations obtenues seraient anonymes et que les enseignants n'auraient pas accès aux questionnaires (dans le but de rassurer les élèves et de libérer leur expression personnelle) et qu'ils pouvaient répondre, au choix, en anglais ou en irlandais. Les questionnaires étaient récupérés par le professeur et / ou moi-même à la fin de l'heure, évitant ainsi les difficultés inévitables liées à la récupération d'un questionnaire à remplir chez soi (surtout avec un échantillon composé d'adolescents) et assurant un taux de réponse élevé ; ce format d'enquête permet aussi d'apporter éventuellement les éclaircissements nécessaires en cas de difficulté de compréhension d'une question. Un des principaux points négatifs de ce système de passation est sa situation institutionnelle et la présence du professeur qui représente, même s'il n'est pas le professeur d'irlandais, la pression normative du discours institutionnel et officiel ; il ne faut pas oublier cet élément

important du contexte situationnel lors du traitement de certaines réponses et notamment en cas de contradictions éventuelles.

En ce qui concerne la constitution des corpus et la méthodologie utilisée pour l'analyse des manuels ainsi que des mises en scène médiatiques de la langue et de son apprentissage pris en compte pour cette enquête, elles seront explicitées dans la troisième et dernière partie de la thèse qui porte sur ces divers types de productions ethnosocioculturelles. Il est maintenant temps de passer aux résultats et analyses de l'enquête principale après ces réflexions théoriques et méthodologiques nécessaires.

II. L'enquête : résultats et analyses

C'est dans cette deuxième partie qu'il va être tenté, grâce aux résultats des enquêtes et à leur analyse, de découvrir les éléments qui constituent les représentations liées à l'irlandais et à son apprentissage chez les élèves du secondaire à Galway. Il sera tout d'abord question des enquêtes préliminaires et de leurs résultats puisque ce sont elles qui ont permis d'orienter cette recherche et d'élaborer une nouvelle enquête avec un nouveau questionnaire. Ensuite seulement l'attention se portera aux données actuelles recueillies par questionnaire pour tenter de construire l'objet de l'enquête à partir de celles-ci et de leur comparaison avec les données obtenues lors des pré-enquêtes.

II.1. L'enquête préliminaire et ses résultats

Cette thèse ainsi que l'enquête par questionnaire qu'elle contient se situent dans la continuité d'un travail effectué pour l'obtention du Master 2 de Sciences du Langage, intitulé « Les représentations liées à l'apprentissage de l'irlandais dans le secondaire à Galway » (Carrel-Bisagni : 2007). Il est évident, à partir du titre de ce travail de mémoire, que l'approche des représentations y était sensiblement différente : il s'agissait en effet d'identifier et d'étudier principalement les représentations de l'apprentissage de l'irlandais et non de la langue elle-même (même si l'étude des représentations de l'apprentissage d'une langue fait forcément ressortir une certaine idée de cette langue). Cependant, les diverses enquêtes menées dans le cadre du mémoire ont bien fait office de pré-enquête et ont aidé à la problématisation ainsi qu'à l'élaboration de la recherche sociolinguistique présente.

Ce travail se composait de plusieurs éléments : deux types d'enquêtes préliminaires exploratoires suivies d'une enquête sociolinguistique principale employant la technique du questionnaire. Les pré-enquêtes consistaient d'une part en l'utilisation, dans une classe d'un établissement secondaire de Galway pour garçons (l'école A), de la technique des mots (ou énoncés) associés, et d'autre part en la sollicitation indirecte, lors d'oraux blancs de français dans cette même école, des représentations des élèves.

La technique des « mots associés » est utilisée par Abric en psychologie sociale (Abric : 1994, 81) et par Zarate en didactique et en sociolinguistique (Zarate : 1993, 76-9) : elle permet au chercheur de se faire une idée générale et initiale des éléments les plus significatifs et pertinents pour les élèves eux-mêmes en individuant un certain nombre de catégories mentales associées à la langue en question et de limiter plus tard, en les utilisant lors de

l'élaboration du questionnaire, l'éventuel effet d'imposition d'une problématique (de Singly : 2005, 70). Nous avons demandé aux 27 élèves présents dans la classe d'écrire dix mots (ou énoncés) liés pour eux à l'apprentissage de l'irlandais et de souligner les trois plus importants pour eux, en présence d'un professeur et pendant une heure de cours sans rapport avec leur cursus d'irlandais, tout en précisant que leurs réponses resteraient anonymes et ne seraient pas communiquées à leur enseignant, espérant ainsi ne pas trop orienter leurs réponses. Bien entendu cette technique recèle des côtés négatifs relevés par certains chercheurs : comme le remarquent Muller et de Pietro, « la technique des mots associés permet un accès simple au lexique des représentations, [...] c'est un dictionnaire, mais qu'on risque sans cesse de confondre avec le monde, de réifier, et qui ne permet pas de saisir la dynamique à l'œuvre dans l'usage discursif des représentations » (Muller et de Pietro: 2005, 62).

La mise en mot n'est effectivement qu'un moyen indirect d'accéder à la représentation et c'est pourquoi il semblait nécessaire de procéder à un autre type de pré-enquête attirant peu l'attention des enquêtés sur la véritable intention des questions qui leur étaient posées. Ayant travaillé comme professeur de français dans l'établissement A, j'y ai fait passer les oraux blancs de français à tous les élèves de sixième année, c'est-à-dire un total de 138 élèves (le français étant la seule langue étrangère enseignée dans cet établissement). L'examen oral de français consiste en un entretien d'une dizaine de minutes pendant lequel l'étudiant répond aux questions de l'examineur, questions portant majoritairement sur sa vie et ses intérêts personnels, où l'école et les matières scolaires sont souvent mentionnées. Il m'était ainsi assez facile de leur demander s'ils étudiaient l'irlandais, ce qu'ils en pensaient et pourquoi. L'avantage était d'obtenir, en interaction, des informations sur leurs représentations concernant l'apprentissage de l'irlandais ; mais d'un autre côté, la maîtrise souvent imparfaite du français et le manque de vocabulaire ne permettaient pas aux élèves de nuancer leurs réponses, celles-ci ne pouvant alors être utilisées qu'en tant qu'indicateurs très généraux des tendances (Carrel-Bisagni : 2007, 44-6).

Ces deux pré-enquêtes ont permis de recueillir la palette des mots utilisés par un public dont le profil correspond à une partie de l'échantillon – en effet, il n'avait malheureusement pas été possible de procéder à des enquêtes similaires dans un établissement de filles. Les items individuels comme faisant partie de la représentation liée à l'apprentissage de l'irlandais et classés ensuite par champs sémantiques, ont permis d'élaborer un questionnaire qui a été administré à 111 élèves (71 garçons et 40 filles) et passé dans deux établissements non-mixtes, l'école de garçons A et l'école de filles B, au sein d'une classe de première, de troisième et de sixième année dans chaque établissement (ibid., 42-4).

Il ressort en premier lieu de ce travail, au-delà de quelques rares éléments d'hétérogénéité individuelle, la présence d'éléments similaires au niveau inter- ou intragroupal, donc l'existence d'une certaine homogénéité dans la constitution de la représentation de l'apprentissage. Des éléments récurrents ont en effet rendu possible l'individuation de plusieurs 'types' de représentations partagées et donc de différents groupes organisés autour d'une même représentation : un groupe « pragmatique » principalement dans l'établissement A (de garçons), interprétant l'apprentissage de l'irlandais comme peu utile et peu intéressant, révélant souvent une motivation extrinsèque et une vision utilitariste de l'apprentissage de la langue (apprise non pas pour elle-même mais dans le but d'entrer à l'université ou d'exercer un métier dans l'administration par exemple) ; un groupe plutôt « militant » surtout dans l'établissement B (de filles), pour lequel l'apprentissage de l'irlandais est « important » puisqu'il est un acte d'affirmation et de défense de l'identité irlandaise, et déclarant vouloir se dédier à la survie de la langue ; un troisième groupe enfin, celui des anciens élèves de *gaelscoil*, qui partagent des représentations positives mais réalistes en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, qui aiment étudier l'irlandais mais perdent peu à peu leur motivation et leur attitude positive du fait du programme unique dans le secondaire qui ne prend pas en compte leurs compétences linguistiques spécifiques.

Au-delà des différences des groupes et des individus se retrouvaient certains éléments fréquents et plus consensuels, provenant surtout des polarisations¹ facilité / difficulté en rapport avec bonne / mauvaise compétence (auto-évaluée), utilité / inutilité et importance / insignifiance, qui semblent par conséquent faire partie du noyau central de la représentation partagée par une grande majorité d'élèves : la plupart d'entre eux perçoivent l'apprentissage de l'irlandais comme difficile, de nombreux élèves déclarant en même temps leurs résultats « moyens » (les anciens élèves de *gaelscoil* étant ici un cas nettement à part), beaucoup le trouvent peu utile (ce que réfutent les « militants ») et un grand nombre le dit important (cette importance se révélant toutefois après analyse comme très symbolique pour beaucoup de jeunes).

Les avis sont bien plus divergents en ce qui concerne les polarisations intérêt – ennui et obligation – choix, ces éléments semblant ne pas faire partie du noyau central mais plutôt des éléments périphériques de la représentation ; la polarisation proximité – distance n'est que rarement mentionnée au niveau temporel ou linguistique, mais semble plus répandue dans sa

¹ J'emploie le terme de « polarisation » (reprenant le concept de 'polarité fondamentale' utilisé par Clémence : 2003 – cf partie 1.2.3 de ce travail – tout en indiquant le processus représentationnel) car il nous permet ici de comparer les mentions d'un pôle positif (« facilité ») et d'un pôle négatif (« difficulté »), qui représentent les extrémités opposées d'un continuum et apparaissent tous deux dans les observations des répondants.

connotation spatiale, les *Gaeltachtaí* étant souvent cités et perçus par la grande majorité comme (seuls) lieux de pratique et de survie de la langue (même si la réalité sociolinguistique est autre). Ces zones de langue irlandaise sont évoquées à la fois par les élèves ayant une vision utilitariste de la langue pour soutenir qu'elle n'est plus parlée que dans quelques endroits reculés et que son apprentissage est donc inutile, et par les élèves faisant preuve d'un nationalisme linguistique, pour lesquels ces régions sont la preuve que la langue est toujours vivante et que son apprentissage est donc utile. Cette possibilité d'adapter l'élément '*Gaeltacht*' en fonction de la conception plus fondamentale de l'apprentissage comme utile ou non révèle son appartenance à la périphérie de la représentation.

Il semble donc que le *Gaeltacht* fasse toujours partie de la représentation de l'irlandais et que, par là, il joue aussi un rôle comme élément périphérique dans la représentation de son apprentissage ; si cet élément fait bien partie des représentations comme zone de langue irlandaise éloignée et circonscrite, il révèle en même temps en creux l'absence chez les jeunes d'une image de Galway comme ville bilingue, cette dénomination n'ayant aucune réalité pour eux. De plus, l'environnement linguistique des jeunes a bien une influence significative sur leurs représentations, ainsi que le montrent les résultats de l'enquête : le fait que des personnes de l'entourage parlent bien ou très bien irlandais apparaît comme souvent lié à une représentation positive de son apprentissage, tandis que l'absence de bons locuteurs laisse la voie libre à des représentations plus négatives. De même, le type de discours tenu dans l'établissement (primaire puis secondaire) fréquenté pourrait influencer fortement les représentations des élèves, comme c'est peut-être le cas ici dans l'échantillon provenant de l'établissement B dont la proviseur était clairement fortement militante (ibid., 119-21).

Il apparaît à travers ces résultats que le rôle de l'école dans la sauvegarde de l'irlandais est problématique, que ce soit au niveau du programme scolaire, des attitudes des enseignants et du principal envers l'irlandais ou encore en relation avec la communauté toute entière, où la langue est peu visible. Il faudrait que l'école puisse modifier positivement les représentations des élèves, ou du moins leur faire prendre conscience de l'existence de ces représentations pour leur permettre de les relativiser grâce à des activités didactiques. Bien entendu l'école n'est pas le seul lieu où se forment les représentations puisque la famille ainsi que le groupe des pairs jouent aussi un rôle important dans leur construction ; c'est pourquoi il peut être difficile de modifier les représentations des jeunes, mais certaines mesures pourraient favoriser un changement des mentalités en rendant l'irlandais plus visible et sa pratique plus « naturelle » et motivée. Ce sont en effet souvent à la fois la difficulté et l'inutilité perçues de son apprentissage (malgré l'importance symbolique qu'on lui reconnaît volontiers)

qui semblent poser problème pour la motivation de l'apprenant et sa pratique ultérieure de la langue.

Ce premier travail de recherche a donc permis d'identifier certaines représentations et certains éléments (centraux ou non) de ces représentations concernant l'apprentissage de l'irlandais, cependant il n'est pas exempt de défauts, notamment pour des questions de temps et de moyens. L'échantillon du questionnaire n'est en effet ni très large ni totalement représentatif de la population étudiée : les deux établissements où le questionnaire a été administré sont en effet non-mixtes et uniquement de langue anglaise ; de plus, l'école B n'a pas du tout la même taille, donc ni un fonctionnement ni un secteur de recrutement comparables à ceux de l'école A (autour de 320 filles contre à peu près 770 garçons dans l'école A). Cette nouvelle enquête permet de remédier à ces problèmes en incluant un établissement mixte ainsi qu'un établissement de scolarisation en irlandais, rendant par là l'échantillon plus important et plus représentatif. Il s'agit donc d'une part d'élargir le cadre de l'enquête en permettant de confronter les résultats comparables et d'autre part d'approfondir notre analyse, en mettant au centre du questionnement les représentations de l'irlandais lui-même et ensuite seulement celles de son apprentissage, qui en découlent.

II. 2. L'élaboration du questionnaire

Avant d'aborder les résultats de l'enquête par questionnaire ainsi que leur analyse il est nécessaire de préciser la façon dont les résultats des pré-enquêtes ont influencé l'élaboration de ce nouveau questionnaire, et quelles sont les attentes et hypothèses qui ont dicté le choix et l'organisation des questions (cf. l'appendice 1 pour le questionnaire dans sa version originale anglaise et dans sa traduction française). Le questionnaire devant pouvoir être rempli pendant la durée d'un cours (inférieure à 45 minutes en Irlande) et ne devant pas lasser ou décourager les répondants, il était indispensable d'en limiter la longueur : nous avons donc choisi de le faire tenir sur une seule page recto-verso, ceci ayant aussi l'avantage d'éviter la perte éventuelle d'une partie d'un questionnaire renseigné, ce qui le rendrait inutilisable. Le questionnaire commence par un bref texte introductif qui résume l'objet de l'enquête (« Nous aimerions avoir ton opinion concernant la langue irlandaise »), rappelle le caractère anonyme du questionnaire, demande donc d'y répondre aussi honnêtement que possible et enfin souligne le fait qu'il ne s'agit pas d'un test et qu'il n'y a ainsi pas de 'bonne' réponse. Suivent quelques brèves consignes pour renseigner le questionnaire.

Celui-ci comporte 27 questions organisées en deux parties, la première (de la question 1 à la question 16 incluse) étant centrée sur l'objet de l'enquête (l'irlandais et son apprentissage) et la deuxième portant sur les déterminants sociaux. La dernière question (n° 27) permet une ouverture éventuelle de la part du répondant une fois le questionnaire renseigné et s'apparente donc plutôt aux questions d'opinion de la première partie. Le questionnaire est constitué à la fois de questions de fait et de questions d'opinion, de questions ouvertes et de questions fermées ou semi-fermées, permettant ainsi de mobiliser l'attention du répondant (en évitant autant que possible un effet de répétition) et de recueillir des informations relativement riches.

Comme expliqué précédemment, la première partie du questionnaire est centrée sur l'objet de l'enquête. Les deux premières questions s'intéressent à la polarisation obligation / choix. On demande dans un premier temps à l'élève d'expliquer pourquoi, selon lui, l'apprentissage de l'irlandais est obligatoire à l'école, l'objectif étant d'évaluer dans quelle mesure il connaît le discours institutionnel et officiel tenu à ce sujet. La deuxième question est plus personnelle puisqu'on lui demande de donner son avis sur l'intérêt de maintenir ou non cette obligation, et de justifier sa réponse. La mise en relation de ces deux questions permet au chercheur d'étudier le lien entretenu par l'élève avec le discours officiel dans les représentations qu'il met en œuvre : y a-t-il reprise et adhésion, critique, remise en question de ce discours ? Il s'agit aussi de comparer la réponse de l'élève avec la représentation partagée par une majorité d'Irlandais, plutôt critiques envers le caractère obligatoire de l'apprentissage de l'irlandais, qui fait l'objet de débats fréquents.

La question 3 reprend la technique des mots (ou expressions) associés déjà utilisée dans les pré-enquêtes, donnant lieu à une question ouverte qui demande au répondant d'écrire les cinq mots qui lui viennent à l'esprit quand il pense à l'irlandais. Elle s'intéresse directement à la vision que les élèves ont de la langue elle-même et peut aider à déterminer l'existence d'éventuels stéréotypes concernant l'irlandais. Il est néanmoins possible que la position de cette demande, située après deux questions portant sur le caractère obligatoire de la langue, favorise la reprise de cette dimension : il sera important de voir si c'est le cas lors de l'analyse des résultats.

La question 4 « Si tu devais présenter l'irlandais à un étranger, que dirais-tu ? » demande au répondant de s'imaginer dans une situation fictive mais non irréaliste, en dehors du domaine scolaire et loin de ses interlocuteurs normaux qui partagent ses connaissances / croyances concernant l'irlandais ; le but est ici d'identifier ce qu'il considère comme les caractéristiques centrales de l'irlandais, dans une situation où il doit tenter d'objectiver la

langue. Pour cette question comme pour la précédente, ce sont les représentations de la langue plus que de son apprentissage qui sont visées.

La question 5 retourne à la dimension de l'apprentissage : c'est une question fermée qui reprend celle posée aux élèves de dernière année lors des oraux blancs de français dans les pré-enquêtes, « Aimez-vous apprendre l'irlandais ? », suivie d'une demande de justification. Il est intéressant de comparer la réponse à cette question avec la réponse donnée à la question 2, des contradictions pouvant apparaître (un élève peut penser que l'irlandais doit rester obligatoire sans pour autant l'apprécier en tant que matière scolaire, et un élève au contraire peut l'aimer tout en désirant que la matière soit optionnelle) qu'il faudra alors tenter d'expliquer.

La question 6 est divisée en six sous-questions : les cinq premières sont fermées et reprennent les polarisations les plus souvent mentionnées lors des pré-enquêtes en demandant au répondant d'indiquer sur des échelles dans quelle mesure il considère l'apprentissage de l'irlandais comme (a) intéressant ; (b) utile ; (c) important ; (d) facile ; (e) agréable (les échelles proposent les modalités de réponse « très », « plutôt », « pas vraiment » et « pas du tout ») ; quant à la sixième sous-question, elle est ouverte et demande à l'élève de donner un autre « mot descriptif » pour l'irlandais (l'utilisation du terme plus technique « adjectif » a été évitée car il n'est pas nécessairement connu ou maîtrisé des élèves irlandais, l'enseignement des termes grammaticaux ne faisant pas partie du programme scolaire). Cet ensemble de questions est suivi d'une demande d'explication des choix opérés. La comparaison des réponses entre elles pourra peut-être permettre d'identifier des associations de réponses récurrentes ou similaires, et donc d'identifier une certaine perception générale de l'apprentissage.

La question 6 a) concerne donc la polarisation intérêt – ennui (« Pour toi, apprendre l'irlandais est-ce... très / plutôt / pas vraiment intéressant / ennuyeux ? »), et elle est à mettre en parallèle avec la question précédente, car leur enjeu respectif est différent. Il s'agit dans la question 5 de voir quelle est la raison citée en premier lieu pour le fait d'apprécier ou non l'apprentissage, qui peut relever de la polarisation intérêt – ennui mais aussi importance – insignifiance, utilité – inutilité, facilité – difficulté,... En effet, certains élèves disant apprécier apprendre l'irlandais déclarent aussi qu'apprendre l'irlandais n'est pas intéressant, car les questions se situent en réalité sur des plans différents : la question 5 aborde l'apprentissage de l'irlandais dans l'absolu, hors de tout contexte, tandis que l'intérêt de l'apprentissage est relatif à la situation scolaire, au professeur, au programme suivi,... C'est pourquoi il pourra

être révélateur de comparer les réponses obtenues pour déterminer le rôle de la situation d'apprentissage dans la formation des représentations.

La question 6 (b) reprend la polarisation utilité – inutilité (« Pour toi, apprendre l'irlandais est-ce... très / plutôt / pas vraiment utile / inutile ? »). Il sera intéressant de voir, si l'apprentissage est déclaré utile, dans quel(s) domaine(s) il est considéré comme tel par les élèves, trahissant ainsi une mise à distance spatiale éventuelle et une possible continuation de la représentation des *Gaeltachtaí* comme lieux emblématiques de la langue irlandaise. Mais l'intérêt est aussi de comparer la réponse à cette question avec celle de la prochaine, puisque l'apprentissage de la langue peut être déclaré important du fait des représentations collectives, tout en étant ressenti par de nombreux jeunes comme inutile dans la réalité actuelle du pays et de la mondialisation.

La question 6 (c) porte en effet sur la polarisation importance – insignifiance (« Pour toi, apprendre l'irlandais est-ce... très / plutôt / pas vraiment important / insignifiant ? »). L'importance (principalement symbolique) de l'apprentissage de l'irlandais est très présente dans les discours institutionnels, qui justifient souvent l'enseignement de cette matière par la dimension culturelle et identitaire de l'irlandais. Sachant cela, il est possible que des élèves s'approprient le discours officiel pour répondre positivement à cette question alors qu'ils affirment en même temps ne pas aimer l'irlandais et vouloir qu'il devienne une matière optionnelle, la confrontation de leur propre représentation avec la représentation collective donnant lieu à d'apparentes contradictions dans le discours. Une comparaison de la réponse avec celle donnée à la question 5 portant sur l'appréciation personnelle de cet apprentissage semble donc s'imposer et la comparaison avec les réponses données aux deux premières questions, concernant le caractère obligatoire de l'irlandais, est aussi pertinente. Il importera de plus d'essayer de comprendre si l'importance est symbolique ou pratique dans la perspective du répondant.

La question 6 (d) concerne la polarisation facilité – difficulté (« Pour toi, apprendre l'irlandais est-ce... très / plutôt / pas vraiment facile / difficile ? »). Ici il sera intéressant d'étudier dans quelle mesure il existe un lien entre le niveau de difficulté ressenti et le niveau de compétence déclaré, et si ces éléments paraissent influencer l'attitude face à l'apprentissage de la langue : y a-t-il une relation entre le degré d'appréciation de l'apprentissage et le niveau de difficulté perçu ?

La question 6 (e) concerne la polarisation agréable – désagréable (« Pour toi, apprendre l'irlandais est-ce... très / plutôt / pas vraiment / pas du tout agréable ? ») ; c'est l'enseignante d'irlandais à qui j'ai demandé de relire et éventuellement corriger le questionnaire en anglais

qui m'a conseillé d'ajouter cette dimension en disant qu'elle entend souvent les élèves parler de leurs matières scolaires en ces termes (employant l'adjectif *enjoyable* en anglais). La comparaison avec les réponses données aux questions concernant l'appréciation de l'apprentissage ainsi que son caractère intéressant peut se révéler pertinente.

Quant à la question 6 (f), elle est ouverte et laisse la possibilité à l'élève d'ajouter un adjectif décrivant pour lui l'apprentissage de l'irlandais. Cette ouverture relative peut éventuellement permettre d'identifier d'autres éléments que ceux des polarisations déjà individuées et qui n'auraient pas été encore considérés. La demande de justification des réponses peut également offrir des renseignements supplémentaires.

Les questions suivantes portent plus spécifiquement sur les relations entretenues par les élèves avec la dimension purement scolaire de l'apprentissage de l'irlandais. La question 7 (fermée, à choix multiple – jusqu'à 4 réponses possibles) demande aux répondants d'indiquer quel(s) aspect(s) de son apprentissage est / sont le(s) plus difficile(s) à leurs yeux : elle reprend dans ses modalités de réponse les divisions des domaines de compétence langagière habituellement faites dans le programme d'irlandais (prononciation / grammaire / vocabulaire / expression orale / expression écrite / prose et poésie / compréhension écrite / compréhension orale) mais propose aussi les réponses « ce n'est pas difficile » et « autre : préciser » pour laisser toute latitude aux élèves de trouver la / les modalité(s) qui leur correspond(ent) le plus. Cette question permettra d'identifier à quels éléments est liée la difficulté de l'apprentissage perçue par les élèves, et surtout de voir s'il existe un consensus concernant les domaines de difficulté de l'irlandais, dont certains pourraient faire partie de la représentation de son apprentissage.

La question 8, une question fermée à choix unique suivie d'une demande d'explication, demande à l'élève s'il préfère l'irlandais ou la langue étrangère qu'il apprend à l'école, s'il apprécie autant les deux ou encore s'il n'aime pas les langues en général. Cette comparaison avec une autre langue vivante, parfois considérée comme plus utile ou plus proche de l'anglais et donc plus facile, peut nous permettre de relativiser éventuellement certaines des réponses précédentes grâce à un élément de repère et de voir quels sont les arguments mis en avant par les répondants pour déclarer aimer une langue ou pas.

La question 9 concerne la polarisation bonne / mauvaise compétence et demande à l'élève de s'autoévaluer en désignant sur une échelle le niveau de ses résultats, « très bons / bons / moyens / mauvais / très mauvais ». À nouveau il s'agit de prêter attention au lien entretenu avec la polarisation facilité / difficulté de la question 6 (d), et à l'attitude face à la langue (question 5) : en effet, il s'agit ici d'une autoévaluation qui n'est donc pas à prendre

comme un fait objectif, mais plutôt comme une expression du jugement que le répondant porte sur ses propres compétences.

La question 10, une question ouverte, demande ensuite à l'élève de porter un jugement sur son cours et la façon dont l'irlandais est enseigné. Les réponses pourront être mises en relation avec des réponses données précédemment concernant la difficulté de l'apprentissage, son caractère intéressant ou non, et pourront révéler peut-être des domaines problématiques de la didactique de l'irlandais.

À ces questions, majoritairement d'opinion, succèdent plusieurs questions de fait concernant la pratique et les comportements langagiers des élèves. Ceux-ci peuvent découler de leurs représentations, ou au contraire les influencer, et c'est ce que nous tenterons de déterminer. La question 11 demande au répondant s'il est déjà allé dans le *Gaeltacht* : c'est une question fermée à choix unique, oui / non, et l'utilisation de filtres permet de préciser les réponses dans chaque cas : on demande à ceux qui déclarent y être déjà allés de préciser dans quelles circonstances (« en sortie scolaire / dans un camp d'été / en vacances avec ta famille / pour voir de la famille ou des amis / autre : préciser ») et à ceux qui n'y sont jamais allés s'ils aimeraient y aller un jour. En ce qui concerne les répondants qui sont déjà allés dans une zone de langue irlandaise, il est intéressant de voir si c'était principalement pour des séjours linguistiques, donc à visée pratique et scolaire (sortie scolaire ou camp d'été), ou pour des raisons personnelles et familiales, et dans quelle mesure ces éléments peuvent éclairer leurs autres déclarations (il est possible par exemple qu'un séjour linguistique dans un *Gaeltacht* fasse émerger ou soit lié à une attitude plus favorable à l'apprentissage de l'irlandais) ; quant à ceux qui n'y sont pas allés, il peut être révélateur de savoir s'ils sont intéressés ou non, et pourquoi.

La question 12 porte sur les opportunités éventuelles que le répondant a d'utiliser la langue irlandaise en dehors de l'école : le fait d'être plus ou moins exposé à la langue hors du domaine de l'apprentissage en milieu captif peut bien entendu influencer la représentation de cet apprentissage. Là aussi un filtre est utilisé pour que les élèves ayant déclaré avoir l'opportunité d'utiliser l'irlandais précisent dans quelles circonstances et avec qui ; cependant il est nécessaire de garder à l'esprit qu'opportunité ne signifie pas pratique effective ou volontaire.

La question 13 s'intéresse au rôle éventuel que jouent les parents (au travers de leurs attitudes et discours concernant l'irlandais et son apprentissage) dans la formation des représentations de leurs enfants. Cette influence potentielle reste bien sûr relativement difficile à atteindre par questionnaire ; cette dimension, qui peut être riche en informations, est

approchée par la question fermée à choix unique « Tes parents t-encouragent-ils à étudier l'irlandais ? Oui, beaucoup / Oui, un peu / Pas vraiment » assortie d'une demande d'explication de la réponse donnée.

Les questions fermées 14 et 15 interrogent l'élève sur sa vision de son comportement langagier futur : pense-t-il qu'il utilisera encore l'irlandais après avoir quitté l'école secondaire (et pourquoi), aimerait-il que ses enfants parlent irlandais (et pourquoi)? Là aussi de telles questions sont l'occasion d'une confrontation avec les affirmations précédentes de l'élève concernant sa situation actuelle d'apprenant, et ce qu'il peut imaginer de sa relation avec la langue dans le futur ; il est probable que des contradictions apparaissent – un élève pourra très bien affirmer ne pas aimer apprendre l'irlandais et en considérer l'apprentissage comme inutile, et déclarer en même temps espérer que ses enfants parlent irlandais un jour parce que c'est « important »... De plus, la question de la pratique ultérieure de la langue est primordiale dans le cas d'une langue minoritaire comme l'irlandais, qui dépend maintenant principalement de la transmission scolaire pour l'émergence de nouveaux locuteurs et donc sa survie.

La deuxième partie du questionnaire, de la question 16 à la question 26 incluse, concerne les déterminants sociaux susceptibles d'influencer les représentations de l'apprentissage et de la langue. On y retrouve évidemment les habituelles variables indépendantes concernant l'identification biologique (le sexe et l'âge), portant sur la vie privée (notamment l'origine et la mobilité avec le lieu de naissance, le lieu d'habitation, la nationalité des parents) ainsi que sur la position sociale de la famille (avec la catégorie socio-professionnelle des parents), mais ont aussi été intégrées des variables contextuelles, c'est-à-dire les facteurs pouvant influencer les représentations et révélés par la pré-enquête : la scolarité (le type d'école et la classe fréquentés ainsi que le niveau d'examen présenté pour les élèves de troisième et sixième année mais aussi le type d'école primaire fréquenté) et les compétences en irlandais existant dans l'entourage familial de l'élève (du cercle restreint à la famille élargie). À ce sujet il importe de rappeler que là aussi, les compétences linguistiques ne se traduisent pas automatiquement en pratique effective de la langue et peuvent rester passives, mais la présence parmi les proches de locuteurs maîtrisant la langue peut influencer positivement les représentations.

Certaines de ces variables indépendantes ont été conjointes entre elles pour en créer une autre. Ainsi, le fait de joindre l'information 'type d'école primaire fréquentée' (question 21) avec celle concernant le 'type de classe' de chaque élève (question 20) a permis de construire la variable indépendante 'parcours scolaire', c'est-à-dire de savoir dans quelle/s langue/s les

élèves ont été scolarisés entre le primaire et le secondaire, faisant apparaître trois profils différents : les élèves toujours scolarisés en irlandais, ceux toujours scolarisés en anglais, et enfin ceux qui ont effectué la première partie de leur scolarisation dans une école primaire de langue irlandaise (école de *Gaeltacht* ou *gaelscoil*). La fusion des questions 22 et 23 qui portent sur la nationalité des parents permet de déterminer deux profils de répondants selon leur ‘origine’, d’une part ceux dont les deux parents sont irlandais et d’autre part ceux dont l’un ou les deux parents sont étrangers ; enfin, la fusion des questions 24 et 25 (qui portent sur l’occupation des parents) selon les catégories socio-professionnelles² permet de déterminer (de façon nécessairement simplifiée pour rendre possibles les tris croisés, et à cause de réponses parfois peu précises de la part des élèves) la ‘position sociale’ de la famille selon trois grandes classes sociales (basses, moyennes et élevées) ; la catégorie socio-professionnelle la plus haute des deux parents a été considérée pour attribuer un milieu social à chaque famille. Les variables indépendantes obtenues ont ensuite été croisées avec les résultats de la première partie du questionnaire pour tenter d’en déterminer l’influence potentielle dans la formation des représentations des élèves.

La question qui clôt le questionnaire, la n° 27, s’apparente plus à celles de la première partie du questionnaire puisqu’il s’agit d’une question d’opinion : on laisse au répondant la possibilité de s’exprimer une dernière fois au sujet de la langue irlandaise en lui demandant s’il aimerait ajouter quelque chose dans le cadre de cette étude. Ce peut être l’occasion pour le répondant de combler un manque éventuel du questionnaire concernant la langue ou son apprentissage, ou encore de revenir sur un élément qui lui tient particulièrement à cœur, en soulignant par là l’importance.

Il est bien entendu impossible de vérifier la véracité des affirmations et des déclarations des élèves qui peuvent vouloir créer une cohérence interne à leurs réponses et éviter d’éventuelles contradictions en renseignant le questionnaire. Mais les résultats montreront que les contradictions sont en réalité fréquentes et semblent faire partie de leurs représentations ; et quoi qu’il en soit, il faudra bien se fier à la parole des élèves, puisque c’est seulement à travers elle et dans le contexte spécifique de l’enquête que peuvent se révéler les représentations telles qu’elles ont été recueillies.

² Ces catégories socioprofessionnelles de l’INSEE sont : ouvrier non qualifié / ouvrier qualifié / employé non qualifié / employé qualifié / profession intermédiaire / cadre, profession intellectuelle / commerçant, artisan, chef d’entreprise / agriculteur.

II. 3. Le questionnaire : résultats et analyses

L'échantillon est composé de 356 questionnaires renseignés par 200 garçons et 156 filles. Seuls sept des élèves interrogés sont exemptés et n'étudient donc pas ou plus l'irlandais: 98 % des répondants étudient l'irlandais, ce qui est plus élevé que la moyenne nationale – autour de 7,5 % d'élèves seraient exemptés dans le secondaire selon le Département d'Éducation (Ó Murchú : 2008, 150), mais peut s'expliquer par la présence dans notre échantillon de classes et d'un établissement de scolarisation en irlandais, altérant la représentativité statistique à ce niveau.

Les élèves se répartissent de la façon suivante : par niveau, 125 élèves de *first year*, 31 élèves de *second year* (une seule classe), 104 de *third year*, 20 de *fifth year* (une seule classe) et 76 élèves de *sixth year* ; par établissement, 92 d'entre eux fréquentent l'école A (de garçons), 67 l'école C (de filles), 125 l'école D (mixte, avec un cursus en irlandais) et 72 l'école E (mixte, scolarisation en irlandais). Il existe trois parcours scolaires différents : 147 élèves ont toujours été scolarisés en irlandais, 136 toujours en anglais et 73 ont fréquenté une école primaire de langue irlandaise avant d'intégrer une école secondaire en anglais. Pour ce qui est de la position sociale, la majorité des élèves, 154 (43,2%), ont un ou leurs deux parents dans une catégorie socioprofessionnelle élevée, 123 (34,6%) ont un ou leurs deux parents dans une catégorie socioprofessionnelle moyenne et 63 (17,7%) ont leurs deux parents dans une catégorie socioprofessionnelle basse (4,5% des élèves n'ont pas renseigné les questions 24 et 25 qui portaient sur le métier de leurs parents). Enfin, en ce qui concerne leur origine, 288 élèves ont deux parents irlandais, 61 ont un ou deux parents étrangers (4 autres n'ont mentionné qu'un parent irlandais et il y a eu 3 non réponses). Ces chiffres se retrouvent dans l'appendice contenant les tableaux des résultats au questionnaire.

II.3.1. La polarisation obligation – choix : questions 1 et 2

II.3.1.1. Les justifications officielles de l'irlandais obligatoire : question 1

À la première question du questionnaire, « À ton avis, pourquoi l'irlandais est-il obligatoire à l'école ? », qui tente de découvrir le degré de connaissance du discours officiel chez les élèves, seuls 5 jeunes n'ont pas répondu et 4 ont déclaré ne pas savoir : ainsi, 97,5% des élèves ont un avis sur cette question, ce qui n'est pas surprenant étant donné que le caractère obligatoire de l'irlandais à l'école est fréquemment l'objet de débats politiques largement médiatisés. De plus, sur les 347 élèves ayant renseigné cette question, 123 (35,4 %,

donc plus d'un tiers d'entre eux) ont donné deux éléments de réponse, prouvant ainsi la pertinence de ce thème pour eux et montrant qu'ils se sont formé un avis à ce sujet.

Au-delà d'une certaine hétérogénéité apparaissent dans les réponses apportées des éléments de similitude et de concordance, ce qui tendrait à prouver que des représentations collectives partagées et souvent exprimées sont ici mises en œuvre par les élèves. Un certain nombre de syntagmes s'avèrent directement identifiables car relativement figés et récurrents tandis que les réponses moins ouvertement similaires doivent faire l'objet d'un recodage pour en simplifier l'analyse en permettant la distinction de thèmes.

Le syntagme qui apparaît le plus souvent est cité par 75 d'entre eux (21 %) qui expliquent le caractère obligatoire de l'apprentissage par le fait qu'il permet de « garder la langue en vie » (« *to keep the language alive* ») car « de nombreuses personnes ne veulent pas perdre l'irlandais » (« *many people don't want to lose the Irish language* »), l'apprentissage servant à « encourager les jeunes à l'utiliser » (« *to encourage young people to use it* ») et à « s'assurer que la langue est transmise à la prochaine génération » (« *to ensure the language is passed on to the next generation* »). Il est évident que les élèves, au travers de cette réponse, ont conscience de la situation minorisée et menacée de l'irlandais ainsi que du rôle dévolu à l'école – et par là aux jeunes eux-mêmes – par la société toute entière, pour sa sauvegarde.

La deuxième explication la plus répandue est le fait que l'irlandais est « *our native language / tongue* », qui est mentionnée par 65 élèves (18,2 %). L'emploi non-technique du terme *native language* (normalement « langue natale » mais ici « langue autochtone » ou « indigène », langue d'origine du groupe ethnique, langue endogène historique), utilisé ici sans lien avec une quelconque compétence ou le fait que ce soit ou non la première langue du répondant, est fréquent en Irlande ; le sociolinguiste Ó hÍfearnáin souligne l'utilisation symbolique de ce terme, dont l'équivalent en irlandais est *teanga dhúchais*, qui fait en même temps allusion à une dimension patrimoniale de la langue. Il rappelle ainsi qu'en réponse à l'enquête *Eurobarometer* de 2003, « 14 % des Irlandais déclarent que l'irlandais est leur langue natale. Cela ne veut pas dire qu'ils la parlent régulièrement, ni même qu'ils la parlent bien. Il s'agit de la croyance qu'elle est la langue natale / patrimoniale de tous les Irlandais. »³ (Ó hÍfearnáin : 2006, 13).

Il s'agit souvent d'un emploi nationaliste de ce syntagme nominal, fortement figé, qui renvoie à une dimension essentialiste évoquant le lien indéfectible entre le pays et sa langue. Ce désignant, qui s'apparente à un stéréotype linguistique, est très présent dans les discours et

³ « Deir 14 % de mhuintir na hÉireann [...] gurb í an *Ghaeilge a dteanga dhúchais*. Ní hionann sin is a rá go labhraíonn siad an *teanga go rialta*, ná fiú go bhfuil an *teanga go maith acu*. Creideamh atá ann gurb í *teanga dhúchais mhuintir uile na hÉireann*. » (je souligne)

apparaît dans 121 énoncés (chez plus d'un tiers des répondants) : « *our native language* » (*notre* langue autochtone) chez 68 élèves (19 %) (dont trois l'associent cependant à une époque révolue : « *it was our native language* »), mais apparaissant aussi dans des énoncés tels que « *it is important for people to be able to speak their native language* » (« il est important que les gens puissent parler leur langue autochtone ») donné par 26 élèves et « *Ireland's native language* » (la langue autochtone *de l'Irlande*) par 27 répondants ; un élève écrit d'ailleurs une variation sur ce même thème, « *our country's maternal language* », « la langue maternelle de notre pays » (le terme *mother tongue*, « langue maternelle », est d'ailleurs employé de la même façon non-technique que *native language*⁴). Ces syntagmes ou des variations de ces syntagmes se retrouvent fréquemment dans les discours des politiciens comme le sénateur Jim Higgins du *Fine Gael* qui parle de « *our native tongue* » (Mulholland : 2006, 156) ou le président du parti écologiste, Trevor Sargent, qui emploie les termes « *Ireland's native language* » et « *our indigenous language* » (notre langue indigène) (*ibid.*, 148 et 152).

Ironiquement le statut de *native language* comme « langue natale » de l'ensemble de la population est celui dont rêvent les nationalistes linguistiques mais l'irlandais reste une langue presque étrangère, bien que fortement liée à leur identité ethnique, pour beaucoup d'Irlandais. Quoi qu'il en soit, il est évident qu'il y a, avec ce stéréotype linguistique, affirmation nette d'une possession, d'une spécificité ; l'adjectif « native » associé aux adjectifs possessifs « notre », « leur » ou au pays lui-même (avec un génitif saxon exprimant la possession), opère en opposition au syntagme « *foreign language* », « langue étrangère », la langue d'un Autre qui apparaît en creux, celle des Anglais et de « leur » langue, maintenant parlée par les Irlandais car imposée autrefois par la force, mais non autochtone.

Il est intéressant de voir que la troisième explication la plus mentionnée est un syntagme proche du précédent, figé lui aussi, mais qui invoque plutôt le statut constitutionnel (bien qu'aussi symbolique) de la langue : l'irlandais est une matière obligatoire car c'est « *our national language* », « notre langue nationale », cette réponse étant donnée par 44 élèves (12,3%). Les répondants reprennent ici les termes de la Constitution qui différencie ainsi les deux langues de la République, l'irlandais (première langue officielle car langue nationale) et l'anglais (deuxième langue officielle, bien que celle de la majorité des Irlandais). Là aussi, la « langue nationale » est la langue autochtone, originelle, de la nation, par opposition à celle

⁴ Anna Ní Ghallachair cite l'enquête *Eurobarometer* de 2000, pour laquelle « quarante pour cent des Irlandais ont déclaré que l'irlandais était leur langue maternelle, une réponse qui démontre probablement une affinité émotionnelle avec [la] langue [...] » (« forty per cent of Irish people declared that Irish was *their mother tongue*, a response that probably demonstrates an emotional affinity with [the] language [...] » ; Ní Ghallachair : 2008, 191). (je souligne)

imposée par de puissants voisins ; un élève affirme d'ailleurs que « nous sommes le seul pays qui parle anglais et non notre langue nationale » (« we are the only country who speaks English and not our national language »), laissant apparaître un certain sentiment de culpabilité dans cette situation d'abandon perçue comme unique bien que commune à de nombreux pays postcoloniaux.

La quatrième explication la plus fréquente (donnée par 41 élèves, 11,5 %) est celle qui justifie le caractère obligatoire de l'irlandais par la nécessité de « garder / sauver la culture » irlandaise. Cette association entre l'apprentissage de la langue et la survie de la culture est très intéressante et mérite de s'y arrêter. Bien entendu, il est maintenant reconnu qu'il n'est pas possible d'enseigner une langue sans la culture à laquelle elle est liée et on parle d'ailleurs à l'heure actuelle de « didactique des langues-cultures », mais la réponse des élèves dépasse clairement la pure dimension didactique.

Dans un rapport sur les programmes scolaires irlandais actuels, l'enseignement des langues vivantes est justifié en termes d'« objectifs éducatifs relativement larges de développement personnel et social, de sensibilisation de la conscience linguistique et d'enrichissement culturel et interculturel »⁵ (NCCA : 2005, 31), mais la dimension culturelle spécifique de l'enseignement de l'irlandais y est aussi soulignée : « la langue irlandaise, d'après les objectifs des programmes d'irlandais du *Junior Certificate* et du *Leaving Certificate*, est un véhicule important qui sert de médiateur au patrimoine culturel et linguistique des élèves »⁶ (ibid., 27). Finalement, cette dimension culturelle semble aller presque jusqu'à prendre la place de la dimension communicative de l'apprentissage car, toujours d'après le même rapport et étant donnée la situation minorisée de l'irlandais, « c'est l'enrichissement culturel plus que la communication utilitaire qui peut constituer la principale justification de l'apprentissage de l'irlandais »⁷ (ibid., 35) (l'enseignement de l'irlandais courant alors le risque de dévier vers une approche largement figée et faisant la part belle à une compétence culturelle principalement référentielle).

Dans l'explication donnée par les élèves concernant le caractère obligatoire de l'irlandais, la langue apparaît comme l'expression même de la culture autochtone ; sans la langue, la culture est considérée comme perdue. Dans cette perspective l'apprentissage de l'irlandais est considéré comme étant le seul accès existant au patrimoine culturel irlandais ;

⁵ « [...] broad educational goals of personal and social development, heightened linguistic awareness and cultural and intercultural enrichment. »

⁶ « the Irish language, according to the aims of the Junior Certificate and Leaving Certificate Irish syllabuses, is an important vehicle through which the cultural and linguistic heritage of students is mediated. »

⁷ « Culture enrichment more than utilitarian communication may constitute the main rationale for learning Irish. »

sept élèves citent d'ailleurs le fait de « garder la langue en vie » et de « garder la culture » ensemble dans leur réponse, sept autres affirment aussi ce lien en expliquant que l'irlandais est « la langue autochtone d'Irlande » ou « notre propre langue » (« our own language ») et qu'il s'agit donc, en l'apprenant, de « garder la culture », elle-même vue comme un élément spécifique et distinctif. On retrouve ici l'expression d'un lien organique entre langue et culture qui fondent l'identité nationale, présente déjà au XIX^e siècle chez les théoriciens du nationalisme linguistique et culturel comme Thomas Davis et Pádraig Pearse. Comme le résume Máirín Nic Eoin,

le nationalisme culturel a toujours cherché à établir ce qui rendait une culture différente et distinctive [...]. La langue était vue comme le plus fondamental des marqueurs culturels. Sans la langue irlandaise, tel était l'argument, nous nous distinguerions moins, nous serions moins essentiellement nous-mêmes.⁸ (Nic Eoin : 2004, 127).

L'enseignement d'une langue est maintenant considéré en didactique comme indissociable de celui de sa culture, mais dans le cas d'une langue minoritaire (autrefois dominante dans le pays) une question essentielle se pose : à quelle culture fait-on allusion ? À une culture autochtone traditionnelle, gaélique et s'exprimant en gaélique, marque de distinction nationale – au risque de la figer pour la transmettre, avec une double mise à distance spacio-temporelle (dans le passé et dans le *Gaeltacht*) ? Qu'en est-il alors de la culture, autochtone elle aussi bien que s'exprimant en anglais depuis la conversion massive de la fin du XIX^e siècle, et partagée par la majorité – c'est-à-dire aussi par les apprenants et les nouveaux réseaux de gaélophones ? Le troisième chapitre de ce travail sera l'occasion de montrer que le problème est effectivement épineux. Quoiqu'il en soit, il est clair que les élèves sont toujours exposés à divers types de discours soulignant le lien entre langue et (authentique) culture irlandaises ; sept élèves associent d'ailleurs dans leur réponse le fait qu'il s'agisse de la « langue autochtone / nationale / propre / de l'Irlande » et le fait qu'il importe de « garder la culture ».

Le cinquième élément de justification est mentionné par 38 élèves (10,7 %) : selon eux, l'irlandais est obligatoire à l'école car il est « important que les gens soient capables de parler leur langue [autochtone / nationale / propre] » (« important for people to be able to speak their [native / national / own] language ») ; deux élèves lient explicitement cette importance au fait que cela permet de garder la langue en vie, et un autre que cela permet de préserver la culture. Cet argument est fréquemment invoqué pour justifier l'obligation de l'apprentissage mais un danger bien réel est qu'il serve à perpétuer une connaissance de la langue qui reste cependant

⁸ « Cultural nationalism was always concerned with establishing what made a culture different and distinctive [...]. Language was seen as the most fundamental of cultural markers. Without the Irish language, or so the argument went, we would be less distinctive, less essentially ourselves. »

largement symbolique car principalement passive (que les gens soient capables de la parler ne signifie pas qu'ils le feront), l'école essayant de remplir son rôle concernant la transmission de la langue sans parvenir toutefois à créer de nouveaux locuteurs.

Les autres explications mentionnées sous forme de syntagme plus ou moins identifiable le sont par moins de 10 % de répondants mais valent toutefois que l'on s'y intéresse, car elles peuvent être rattachées néanmoins aux arguments principaux. 20 élèves (5,6 %) laissent entendre que le caractère obligatoire de l'apprentissage est le seul moyen de sauver la langue en commençant leur phrase par « if it wasn't... », « si ce n'était pas le cas », 13 d'entre eux affirmant qu'alors l'irlandais « mourrait » (« comme le latin » ajoute l'un), et les 7 autres que « beaucoup de gens ne l'apprendraient pas ». 6 élèves parmi ces 20 associent d'ailleurs explicitement cet argument avec la première justification, « pour garder la langue en vie ».

Un de ces élèves l'associe à un autre argument présent sous forme de syntagme, cité 17 fois, qui est de « garder le patrimoine en vie » ou de « maintenir un lien avec le patrimoine » (« to keep the heritage alive », « so people keep in touch with their heritage »), la langue étant même pour trois élèves « une partie vitale de leur patrimoine irlandais » (« a vital part of our Irish heritage »). L'importance de l'apprentissage de la langue et surtout de la littérature en irlandais est d'ailleurs souvent justifiée par cette dimension patrimoniale :

L'irlandais comme matière scolaire concerne, et devrait concerner, plus que la langue à des fins communicatives. Il devrait s'agir de donner aux citoyens irlandais une compréhension de leur *patrimoine*, la perception irlandaise du monde, à la fois passée et présente.⁹ (Ní Ghallachair : 2008, 193). (je souligne)

Il est donc évident que cet argument peut être lié à celui concernant le maintien de la culture, cette dimension culturelle et patrimoniale faisant clairement partie des objectifs d'enseignement de la langue irlandaise ; trois élèves les citent d'ailleurs ensemble et 9 élèves citent un autre argument relativement similaire, qui est celui de « maintenir la tradition » (« to maintain tradition ») ou encore de « promouvoir la tradition gaélique » (« to promote Gaelic tradition ») – celui-ci étant d'ailleurs cité deux fois sur trois avec l'argument « maintenir la culture ».

17 autres répondants rappellent la dimension spécifique de l'irlandais avec un nouveau syntagme, « our own language », « notre propre langue », là aussi par opposition à l'autre langue parlée majoritairement en Irlande. Ainsi, un total de 176 répondants (49,4 % – près de la moitié d'entre eux) ont invoqué un lien symbolique entre la langue irlandaise, le pays et / ou le peuple irlandais comme justification de l'apprentissage obligatoire au travers de

⁹ « Irish as a school subject is, and should be, about more than language for communicative purposes. It should be about giving Irish citizens an understanding of their heritage, the Irish world view, both past and present. »

variations d'un même syntagme figé : « (our / Ireland's / our country's) (native / national / own / maternal / Ø) language », la forte présence de ce syntagme dans les réponses des élèves montrant encore la prégnance du discours nationaliste romantique du XIX^e siècle qui associe dans une vision essentialiste une langue – un peuple – une nation.¹⁰ En tout, seize élèves citent explicitement une des variations de ce syntagme avec le fait de « garder la langue en vie ».

Étant donné qu'il s'agissait ici d'une question ouverte, l'hétérogénéité des réponses données était relativement grande ; c'est pourquoi, pour cette analyse, il a fallu procéder dans un deuxième temps à un recodage pour rapprocher les arguments similaires et créer ainsi des thèmes permettant d'identifier une certaine récurrence d'idées au-delà des expressions individuelles. Il est important de se pencher sur l'ensemble des thèmes qui apparaissent dans les réponses données à cette première question, même ceux rassemblant peu d'élèves, car ces thèmes pourraient s'avérer utiles pour la suite de l'analyse et se retrouver cités en réponse à d'autres questions.

Le premier thème qui apparaît ainsi chez 20 élèves est celui d'une dimension historique de la langue, dont l'apprentissage obligatoire est justifié par ce lien qu'elle entretient et permet d'entretenir avec le passé du pays (lien qui peut être, selon la réponse des élèves, positif car enrichissant et se projetant dans l'avenir, ou négatif car indiquant que la langue elle-même fait partie de ce passé). Ce thème est à mettre en relation avec les arguments cités précédemment concernant le maintien de la culture, des traditions et du patrimoine irlandais, qui perçoivent eux aussi la langue irlandaise comme un lien avec le passé du pays. Les réponses individuelles qui constituent ce thème sont les suivantes : c'est « la langue de nos ancêtres » (« language of our forefathers »), la langue traditionnelle (« our traditional language »), elle a toujours été parlée en Irlande et devrait donc toujours l'être (« Irish was always spoken here and should always be spoken here »), « pour maintenir la langue qui a commencé le pays » (« to keep the language that started the country »), « pour avoir un lien avec notre passé » (« to connect to our past »). Pour d'autres, qui donnent des justifications au passé, ce lien semble cependant brisé (ce qu'indique l'emploi du prétérit en anglais) : « l'irlandais était la langue il y a longtemps » (« Irish was the language long ago »), « c'était notre langue autochtone » (« it was our native language »), ces affirmations paraissant dénoncer par là comme n'étant plus vraiment d'actualité les arguments souvent utilisés en faveur de l'obligation.

¹⁰ Le syntagme figé utilisé pour parler de l'occitan, « la lenga nòstra », en est d'ailleurs un équivalent.

Présente dans cette dimension historique est la mention du conflit linguistique entre l'irlandais et l'anglais : « c'était la langue du pays avant qu'il y ait l'anglais ici » (« bhí sé teanga na tíre ríomh a bhí an Béarla anseo »). La lutte menée par les nationalistes pour la défense de l'irlandais contre l'anglais est aussi assimilée au combat pour l'indépendance des Irlandais contre les Anglais ; l'apprentissage obligatoire se positionne ainsi dans la continuité de ces luttes historiques pour mieux se justifier, avec une dimension ouvertement conflictuelle : « des gens se sont battus pour cela » (« people fought for it »), « cela fait partie de notre histoire de combat pour l'indépendance » (« it's part of our history of struggle for independence » – cité trois fois), la langue devenant le symbole ou l'enjeu de la résistance à l'acculturation (provoquée par la colonisation d'abord, et la mondialisation sur le modèle anglo-saxon ensuite) : « les Anglais n'ont pas pu nous l'enlever » (« the English couldn't take it from us »).

Un élève écrit que l'apprentissage de l'irlandais est obligatoire « pour se souvenir de qui nous étions avant les Anglais » (« to remember who we were before the English ») : il est évident que le processus d'acculturation et de perte de la langue est ici perçu comme une atteinte à la culture authentique et à l'identité nationale, renvoyant toujours à un discours nationaliste puriste exemplifié par cet extrait d'un texte de Thomas Davis : « Imposer une autre langue à un [...] peuple c'est envoyer son histoire à la dérive parmi les accidents de traduction – c'est arracher son identité de tous les lieux – c'est [...] séparer le peuple de ses ancêtres par un gouffre profond – c'est corrompre ses organes mêmes [...] »¹¹ (cité par Pearse : 1913, 66). Ainsi il semblerait que pour certains la langue appartienne déjà au passé et que l'acculturation soit presque assimilation, tandis que dans les arguments des autres elle reste un lien vivant et important avec l'histoire de la nation et du peuple irlandais, en transmettant un héritage commun.

À ce premier thème fait écho un second, celui d'une vision essentialiste du lien entre langue et nation, présente chez 14 élèves ; il est bien sûr à mettre en rapport avec les syntagmes « native language », « national language », « own language », mais s'exprime ici de façon plus hétérogène. Ainsi, 8 élèves justifient l'apprentissage obligatoire par le simple fait que « nous sommes en Irlande » (« We are in Ireland »), 2 élèves parce que « tous les autres pays ont une langue » (« every other country has a language »), et l'on obtient aussi des réponses individuelles telles que « nous sommes le seul pays qui parle anglais et pas sa langue nationale » (« we are the only country who speaks English and not our national language »),

¹¹ « To impose another language on [...] a people is to send their history adrift among the accidents of translation – 'tis to tear their identity from all places – 'tis to [...] separate the people from their forefathers by a deep gulf – 'tis to corrupt their very organs [...]. »

« il serait étrange que nous ne puissions pas la parler » (« it would be weird if we couldn't speak it »), ainsi que deux slogans / proverbes nationalistes assez répandus (que ce soit sous leur forme irlandaise ou anglaise), « un pays sans langue est un pays sans identité » (« A country without a language is a country without an identity »)¹², et « il n'y a pas de pays sans langue » (« níl tír gan teanga »).

On voit bien au travers de ces affirmations, découlant toujours de l'influence du discours nationaliste puriste, que le lien langue-nation et donc le monolinguisme sont perçus comme essentiels et normaux (avec des énoncés totalement erronés : nombreux sont les pays qui parlent une langue héritée de la colonisation, et ceux qui sont plurilingues !), la situation de l'Irlande étant donc présentée comme anormale, étrange, inacceptable si ce n'est même invivable, sans la préservation de l'irlandais, qui devrait, selon cette même perspective, être la seule langue du pays.

Un même nombre de réponses (14) peut être regroupé sous le thème illustrant le sentiment d'une imposition extérieure, officielle, de l'obligation de l'apprentissage, et semble indiquer un regard critique et opposé au caractère obligatoire chez certains répondants. Le statut officiel de la langue est invoqué par deux élèves « c'est dans la constitution » (« it's in the constitution ») et le rôle décisif (et décisionnel) du gouvernement en lien avec ce statut officiel est noté par plusieurs répondants : quatre d'entre eux écrivent que « le gouvernement essaie de maintenir notre langue officielle en vie » (« the government are trying to keep our official language alive »), trois affirment que « les gens au gouvernement croient que la langue fait partie de notre culture et de notre patrimoine » (« people in the Government believe it is part of our culture and heritage »), un autre déclare « c'est *techniquement* la langue nationale, le gouvernement veut donner l'impression qu'il s'y intéresse » (« it's technically the national language, the government wants to look like they care ») – la présence de l'adverbe « techniquement » exprime clairement une remise en question du statut de la langue ici ! –, un autre enfin « c'est pour montrer que nous nous intéressons à notre culture » (« to show that we care about our culture »).

Il semblerait que ces élèves expriment un certain ressentiment face à cette imposition qu'ils perçoivent comme venant d'en haut, mais aussi comme étant plus ou moins arbitraire et relativement hypocrite (cf les syntagmes verbaux « veut donner l'impression que », « montrer que ») : « c'est notre langue nationale donc elle nous est imposée » (« it is our national language so it is forced upon us »), parfois pour des raisons identifiées comme n'ayant que

¹² Par exemple, une brochure du parti nationaliste *Sinn Féin* publicisant des cours d'irlandais organisés à Galway à partir de janvier 2012 comporte ce même slogan sous sa forme irlandaise, « Tír gan teanga, tír gan anam » (« pays sans langue, pays sans âme »).

peu de rapport avec le fait même de pouvoir apprendre la langue : « s'il n'était pas obligatoire, les gens dans le *Gaeltacht* perdraient leur travail et beaucoup de politiciens sont de là-bas » (« if it wasn't people in the Gaeltacht would lose their jobs and many politicians are from there »), ou encore simplement parce que « les enseignants en ont envie » (« the teachers feel like it »). Il y a une nette mise à distance critique avec les syntagmes nominaux « le gouvernement », « les gens du gouvernement », « les gens dans le *Gaeltacht* », « beaucoup de politiciens », « les enseignants », qui s'opposent aux élèves eux-mêmes, ces adultes lointains n'ayant que peu de considération pour leur situation scolaire.

Dans son livre *Compulsory Irish*, qui traite de la dimension obligatoire de l'irlandais à l'école ainsi que pour l'entrée à l'université et dans le service public (jusqu'à l'abolition de certaines de ces conditions dans les années soixante-dix), Kelly rappelle les conséquences dommageables que cette situation d'imposition a eu sur la perception de l'irlandais lui-même, permettant de mieux comprendre certains des arguments exprimés par les élèves :

La dureté injustifiée de la politique de *revival* basée sur les écoles a sans aucun doute endommagé les perceptions de la langue [...]. Son seul effet a été d'entretenir du cynisme envers, et parfois une aversion passionnée pour la langue nationale. Cette obligation à trois niveaux dans les écoles, où l'irlandais devait être étudié comme sujet, présenté aux examens et réussi pour recevoir le diplôme du *Leaving Certificate* – sans tenir compte des résultats obtenus dans les autres matières – discrédita la politique du *revival*. Elle fit de la langue une marchandise négociable dans le contexte de l'éducation, des carrières et des modes de vie.¹³ (Kelly : 2002, 134-5).

Ainsi, même après l'assouplissement des conditions du caractère obligatoire de l'irlandais à l'école ainsi que pour l'entrée dans la vie professionnelle, il semble encore vrai que « le fardeau de faire renaître l'irlandais caus[e] du ressentiment »¹⁴ (Ó hÉallaithe : 2004, 159) ; de plus, la langue semble toujours associée par certains à une monnaie d'échange ou à un moyen pour obtenir de meilleurs résultats (scolaires ou académiques) ou encore un meilleur poste, comme le montrent aussi certains des arguments avancés dans le cadre du thème suivant.

Celui-ci regroupe 13 réponses et révèle en effet une vision pragmatique ou utilitariste de l'enseignement-apprentissage, avec des arguments concernant l'utilité d'apprendre une deuxième langue en général ou l'irlandais spécifiquement dans le but d'obtenir de bons résultats aux examens, pouvoir poursuivre de bonnes études et / ou trouver un bon poste de

¹³ « The unwarranted forcefulness of the schools-based revival policy undoubtedly damaged perceptions of the language [...]. Its only effect was to foster cynicism towards and occasionally passionate dislike for the language. This three-way compulsion in the schools, where Irish had to be studied as a subject, taken in examinations and passed in order to be awarded a school leaving certificate examination – irrespective of how well one performed in other subjects – discredited the revival policy. It established the language as a tradable commodity in the context of education, careers and lifestyles. »

¹⁴ « The burden of reviving Irish was causing resentment [...]. »

travail : 5 élèves déclarent que c'est « nécessaire pour la plupart des emplois » (needed for most jobs »), 2 que c'est « une matière indispensable » (it is an essential subject »), que cet apprentissage est obligatoire « pour que les élèves améliorent leur irlandais » (so students learn better Irish »), cela sert à « obtenir de meilleures notes aux examens » (« to get better marks in tests ») ou « à avoir une meilleure éducation » (« to get a better education »), c'est « nécessaire pour la plupart des cours à l'université » (« needed for most courses in college ») ; plus généralement, « c'est bien de le connaître » (« it's good to have ») ou encore « il est important d'apprendre une autre langue » (« it's important to learn another language »). Il est intéressant de voir que cinq élèves considèrent encore l'irlandais comme nécessaire pour accéder à la plupart des emplois : en réalité, et cela a été mentionné, ce n'est plus le cas pour la plupart des postes dans le service public depuis 1974 (Kelly : 2002, 115) sauf pour devenir enseignant dans le primaire ou le secondaire (même si un certain niveau de connaissance de la langue peut être requis pour certains postes dans l'administration, la police et dans l'armée – Ó Murchú : 2008, 103-6) et cela n'a jamais été le cas pour un emploi dans le secteur privé.

Il semblerait que certaines idées reçues concernant le caractère obligatoire de l'irlandais aient la vie dure ; il est possible que ces arguments, qui ne correspondent plus à la réalité, soient encore utilisés comme partie d'un discours de « propagande » contre l'obligation de l'apprentissage. Cependant il est clair que la vision pragmatique de l'apprentissage qui transparaît ici est une conséquence directe de la politique de *revival* dans les écoles, qui tendait à motiver l'apprentissage par un système de rétributions (le fait de choisir de passer l'examen écrit du *Leaving Certificate* en irlandais plutôt qu'en anglais permet d'ailleurs encore de gagner des points pour le résultat final, et donc d'avoir de plus grandes chances d'entrer ensuite à l'université pour suivre le cursus de son choix). Cette situation faisait naître chez certains un sentiment d'injustice, le fait de maîtriser ou non la langue étant vu comme un facteur d'inégalité. Le *Language Freedom Movement*, qui militait dans les années 60 pour l'abolition de l'irlandais obligatoire, soutenait cet argument : à cause de la nécessité de réussir les examens pour avoir accès aux études supérieures et aux emplois dans le service public, « le ressentiment de la classe ouvrière envers l'irlandais était largement basé sur la croyance valide qu'il était une barrière contre l'avancement »¹⁵ (Ó hÉallaithe : 2004, 188) ; le *Reform Movement* (« Mouvement de Réforme »), groupe politique qui milite depuis 1998 pour le retour de la République d'Irlande dans le *Commonwealth* et soutient l'abolition du caractère

¹⁵ « Working-class resentment against Irish was largely based on the valid belief that it was a barrier to advancement. »

obligatoire de l'irlandais, dénonce lui aussi le fait que l'irlandais a été utilisé par les nationalistes comme élément de discrimination (Bury : 2006, 160).

Un autre thème qui ressort de l'analyse des réponses et qui est explicitement présent chez huit élèves est celui qui justifie l'apprentissage obligatoire de l'irlandais par le fait que la langue est une « marque identitaire distinctive ». Deux élèves affirment que c'est parce que « cela nous rend différents des autres pays » (« it makes us different from other countries »), deux autres parce que « c'est spécial » (« it's special ») ; l'un écrit « aucun autre pays ne parle l'irlandais » (« no other country has Irish »), un autre « c'est l'une des rares choses vraiment irlandaises qu'il nous reste » (« it's one of the few truly Irish things we have left »), un troisième affirme que « nous sommes reconnus pour cela sur la carte » (« we are recognised for it on the map »), enfin « c'est notre langue nationale, donc il est important de ne pas l'abandonner en faveur de l'anglais » (« important not to throw it away in favour of English »). Ainsi la langue irlandaise est bien une spécificité de l'Irlande dont l'identité nationale est vue comme menacée et qu'il s'agit de préserver, clairement par opposition à l'anglais et donc au « modèle » anglo-saxon. Douglas Hyde, premier président de la *Conradh na Gaeilge*, expliquait ainsi lors d'un discours tenu aux États-Unis en 1906 l'importance vitale du combat mené par les Irlandais pour leur langue :

Je vois que les journaux disent qu'il s'agit du dernier grand combat de la race irlandaise pour préserver sa langue. Oh, mesdames et messieurs ! Cela va dix fois, cent fois, mille fois plus loin que cela ! Il s'agit du dernier combat possible, à la vie à la mort, mené par la race irlandaise pour préserver non sa langue mais son identité nationale.¹⁶ (cité par Sargent : 2006, 148-9).

Les revendications nationalistes et indépendantistes de l'Irlande, déjà au XIX^e siècle, se basaient en effet sur l'affirmation d'une identité ethnique distincte de celle des colonisateurs, et l'affirmation de cette identité spécifique (« gaélique ») se fondait principalement sur quelques éléments permettant de représenter sa différence, avec entre autres la langue irlandaise (et la religion catholique). Éamon de Valera¹⁷ déclarait, en tant que chef du gouvernement irlandais lors d'une convention de son parti *Fianna Fáil* en 1937 et tant que défenseur de la politique obligatoire de l'irlandais à l'école, que « si nous voulons être une

¹⁶ « I see that the papers say that this is the last grand struggle of the Irish race to preserve their language. Oh, ladies and gentlemen ! It is ten times, it is a hundred times, it is a thousand times more far-reaching than that ! It is the last possible life and death struggle of the Irish race to preserve not their language but their national identity. »

¹⁷ Fervent défenseur de la langue irlandaise, il avait été un des chefs de la révolte de Pâques 1916 mais avait évité l'exécution grâce à sa nationalité américaine.

nation réellement distincte, nous devons préserver cet emblème unique et magnifique du statut de nation qu'est notre langue. »¹⁸ (Moynihan : 1980, 342).

Il semblerait que ces arguments nationalistes soient toujours utilisés dans les discours actuels puisque les élèves les connaissent et que certains semblent les reprendre à leur compte. L'idée d'une nécessité de se distinguer pour l'Irlande et le peuple irlandais est d'ailleurs plus ou moins implicitement présente dans d'autres arguments invoqués par les élèves, notamment dans les syntagmes « our native / national / own language » qui se posent dialogiquement par opposition à la langue de l'Autre (l'affirmation de sa propre identité passant par le rejet de l'autre), ou encore dans l'importance du lien entre la préservation de la langue et celle de la culture / du patrimoine / des traditions, définis comme « irlandais » ou « gaéliques ».

Sept élèves rappellent le fait que l'irlandais fait partie intégrante de l'identité irlandaise, son apprentissage étant obligatoire car « nous sommes irlandais » (« We are Irish »), « elle fait partie de notre identité » (« It's part of our identity »), sans mettre l'accent néanmoins sur un quelconque caractère distinctif, avec une simple affirmation de soi qui traduit cependant une vision relativement proche du nationalisme essentialiste.

Une autre dimension qui apparaît chez sept élèves insiste sur le fait que l'irlandais est une langue minoritaire, 6 disant que « l'irlandais n'est pas largement parlé » (« it is not widely spoken ») et l'un disant « c'est notre langue autochtone mais personne ne semble la parler » (« our native language but no one seems to speak it ») ; pour quatre de ces élèves cette dimension minorisée explique le caractère obligatoire de l'irlandais qui sert à « garder la langue en vie », à « maintenir la tradition » ou encore à faire « qu'elle ne soit pas oubliée » (« so that it's not forgotten »). Cette dernière réponse, qui exprime un devoir de mémoire envers la langue, est donnée par sept élèves qui déclarent que l'irlandais est obligatoire à l'école pour le protéger de l'oubli (donc de la disparition). On constate chez ces élèves, de même que chez ceux ayant déclaré que l'irlandais est obligatoire pour que la langue reste en vie, la conviction qu'elle est fortement en danger et que sans l'école sa survie ne serait plus assurée : la politique de *revival* des débuts a bien laissé la place à une entreprise de *survival* (survie) (ainsi que l'annonçait le titre d'un article de Ó hÉallaithe paru en 2004, « From Language Revival to Language Survival ») dans l'esprit de nombreux élèves, qui ne mentionnent par ailleurs à aucun moment dans leurs réponses à cette première question l'objectif du bilinguisme sociétal dont le gouvernement déclare soutenir le développement... Seuls deux élèves mentionnent comme justification la volonté de *revival*, tout en révélant en

¹⁸ « If we want to stand as a really distinctive nation, we must preserve that one great attribute of nationhood that is our language. »

creux la perte de la langue et la difficulté de l'entreprise : « nous essayons de ramener l'irlandais en Irlande » (« we are trying to bring Irish back to Ireland »), « pour faire revivre la langue mourante » (« To revive the dying language »).

Trois élèves expriment l'idée d'un devoir, d'une responsabilité envers la langue dont la perte serait perçue comme une trahison envers les générations précédentes et leur combat : « [c'est la langue de nos ancêtres,] c'est notre droit et notre responsabilité de l'apprendre » (« it's the language of our forefathers, it's our right and responsibility to learn it »), cette idée étant portée aussi par l'emploi du verbe de modalité « devoir », avec « should » en anglais (verbe au conditionnel) ou « caithfidh » en irlandais (au présent) : « nous devrions l'utiliser » (« We *should* use it »), « nous devons garder la langue irlandaise » (« *caithfidh* muid an teanga Gaelach a choinéal (sic) »), « l'irlandais devrait toujours être parlé ici » (« Irish *should* always be spoken here »); deux autres jeunes affirment, avec l'emploi de la même modalisation, que « l'irlandais devrait être enseigné dans toutes les écoles d'Irlande » (« it *should* be taught in all schools in Ireland ») et qu'« à l'école nous devrions parler notre langue nationale » (« at school we *should* speak our national language »). Cette modalisation semblerait indiquer l'adhésion de l'élève au caractère obligatoire de l'irlandais et à l'objectif du *revival*.

Pour deux élèves, le fait de rendre l'apprentissage de l'irlandais obligatoire est un acte de patriotisme, ce qui reprend implicitement l'idée que langue et nation irlandaises sont indissociables : « cela nous garde patriotiques » (« it keeps us patriotic »), « nous devons honorer notre pays » (« we must honour our country »). Cette dimension patriotique provient bien entendu des discours nationalistes linguistiques du XIX^e siècle ; en 1935, un groupe de parents dublinois désirent pouvoir envoyer leurs enfants en camp d'été dans le *Gaeltacht* et s'appelant *Clann na hÉireann* (« Famille d'Irlande ») avait d'ailleurs comme devise « Pour la gloire de Dieu et l'Honneur de l'Irlande » (*Do chum Glóire Dé agus Onóra na hÉireann*) et le règlement de son association contenait dans la liste des promesses du groupe « Je promets d'être fidèle à la langue gaélique et à la nation gaélique »¹⁹ (Kelly : 2002, 34). Il semblerait que cet élément soit toutefois encore explicitement présent, probablement dans le discours de certains groupes de militants.

Deux autres élèves expriment, quant à eux, le sentiment de fierté qui est lié à la langue : « nous devons en être fiers » (« caithfidh muid bheidh (sic) bródúil as »), « les gens en sont fiers » (« people are proud of it »).²⁰ Il semblerait que cette dimension de « fierté » nationale

¹⁹ « Geallaim a bheith dílis do'n Ghaedhlig agus do'n náisiún Gaedhealach. »

²⁰ Il est intéressant de noter que les liens indissociables entre langue, identité et nation, langue et patrimoine, ainsi que la fierté liée à la langue autochtone font très souvent partie des représentations liées aux langues

soit importante en Irlande (il y est d'ailleurs souvent fait allusion à cette « *Irish pride* », surtout dans les médias), cet élément trouvant peut-être son origine dans le fait qu'il s'agit d'un pays postcolonial qui cherche toujours à s'affirmer de façon indépendante : « Dans les enquêtes fréquentes que mène la Commission Européenne et qui portent sur l'identité, l'Irlande est régulièrement l'un des pays avec le plus haut niveau de fierté dans l'identité nationale »²¹ (Cowen : 2006, 8). Enfin, deux élèves expliquent qu'il s'agit encore d'une langue bien vivante même si l'identité de ses locuteurs reste vague (ce sont « des gens » - *people, daoine*): « nous sommes en Irlande, beaucoup de gens la parlent » (« we are in Ireland, many people speak it ») et « il y a des gens dans le pays qui veulent encore la parler » (« Tá daoine sa tír atá fós ag iarraidh é a labhairt »).

Enfin il reste quelques réponses individuelles qu'il n'est pas possible de mettre en relation avec l'un des thèmes identifiés, comme le fait qu'apprendre l'irlandais « c'est cool » (« it's cool »), « l'irlandais est vu comme une langue internationale » (« it's seen as an international language » – peut-être une allusion au fait que l'irlandais a été reconnu comme langue de l'Union Européenne en janvier 2007, ou encore qu'il est parlé par des gens appartenant à la « diaspora irlandaise » dans le monde ?), ou encore « nous avons grandi avec » (we grew up with it »).

Adrian Kelly décrit les arguments mis en avant au moment de l'indépendance pour justifier le caractère obligatoire de l'irlandais comme matière scolaire, puisqu'« il était tout d'abord nécessaire de démontrer que la langue possédait une valeur et une importance inhérentes »²² (Kelly : 2002, 15); il est révélateur de voir combien les arguments qu'il identifie font écho à ceux invoqués par les élèves :

Les trois arguments les plus utilisés étaient basés sur l'importance historique de l'irlandais et l'idée que son extinction constituerait une trahison des générations précédentes du peuple et de l'histoire irlandais ; son importance comme marque culturelle distinguant les Irlandais de toutes les autres cultures, en particulier de la culture anglo-saxonne ; et la dimension pratique, à savoir que la nation irlandaise ne survivrait ni ne prospérerait sans sa propre langue.²³ (ibid.)

Ainsi, malgré le fait que ces arguments aient été employés il y a presque cent ans, et soient dans la lignée des discours nationalistes du XIX^e et du début du XX^e siècle, ils se

minorisées ; par exemple, l'hymne de la « nation » provençale, « Coupo Santo », contient ces mêmes éléments : « D'un vièl pople fièr e libre / Sian bessai la finicioun, / E, se toumbon li Felibre, / Toumbara nosto nacioun » (Dun vieux peuple fier et libre / Nous sommes peut-être la fin / Et si tombent les Félibres / Tombera notre nation ; ici, le deuxième couplet dans sa version mistralienne).

²¹ « In the regular surveys which the European Commission carries out which touch on identity, Ireland is consistently one of the countries with the highest level of pride in national identity [...] »

²² « [...] it was first necessary to demonstrate that the language had an inherent value and significance [...] »

²³ « The three most widely used arguments were based on the historical significance of Irish and the idea that extinction would constitute a betrayal of previous generations of Irish people and history ; its significance as a cultural badge marking the Irish out from all other cultures, particularly the Anglo-Saxon ; and the practical, namely that the Irish nation would not survive or prosper without its own language. »

retrouvent largement dans les syntagmes et les thèmes qui ressortent de l'analyse des réponses à cette première question, montrant une continuité dans les discours tenus à ce sujet par le gouvernement et les politiciens soutenant le maintien de l'obligation de l'irlandais. Il est intéressant de voir combien ces réponses illustrent le fait que l'irlandais à l'école est « ‘un sujet du programme scolaire basé sur la politique’, c'est-à-dire un sujet enseigné pour soutenir le but du gouvernement qui est d'encourager une identité irlandophone pour la nation »²⁴ (Flynn : 1993, 79 ; cité par Ó Laoire M. : 2004, 165). Cependant les réponses des élèves laissent aussi apparaître la conscience de l'existence de discours critiques questionnant la légitimité du statu quo, les débats de société à ce sujet étant relativement fréquents et largement médiatisés (surtout en période de campagne électorale) ; la politique de l'irlandais obligatoire à l'école a bien sûr eu ses opposants dès le début, et leurs arguments se répètent aussi relativement au fil du temps.

Pour cette première question il est possible que les tris croisés avec les variables indépendantes révèlent des différences intéressantes ; s'agissant d'une question ouverte à laquelle les élèves pouvaient donner plusieurs éléments de réponse, et bien que celle-ci ait été recodée, il restait une grande disparité d'arguments mentionnés et pour cette raison l'analyse par tris croisés a été faite principalement pour les cinq premiers syntagmes identifiés (les plus cités et les plus partagés). Pour la variable indépendante 'sexe', on constate une première différence au niveau du syntagme le plus cité : en effet, le syntagme *our native language* est le plus cité par les garçons (21%), suivi de près par le syntagme « garder la langue en vie » (19,5%) (le syntagme *our national language* n'arrive que loin en troisième position avec 11,5%) tandis que les filles citent largement en tête le fait de « garder la langue en vie » (23,1%), devant les quatre autres arguments (*our native language* / *our national language* / pour garder la culture / il est important que les gens puissent le parler) qui sont situés entre 13,5 – 15,4 %. Il semblerait que les filles aient une plus grande conscience de l'argument en faveur de la sauvegarde de la langue, et le fait qu'elles citent en deuxième position le syntagme n° 4 « pour garder la culture » (à 15,4%) semblerait indiquer qu'elles sont plus réceptives à l'entreprise de préservation de l'identité culturelle irlandaise ; de leur côté, les garçons semblent plus enclins à identifier les justifications comme étant liées au statut spécifique de la langue : 32,5 % d'entre eux citent le fait que l'irlandais est la langue autochtone ou nationale, contre 28,2 % des filles.

En ce qui concerne la deuxième variable indépendante, l'‘année scolaire’, sa prise en compte se concentre sur les élèves de première, troisième et sixième année (ceux de deuxième

²⁴ « [...] a ‘politically-based curriculum subject’, i. e. a subject taught to bolster the government's aim of fostering an Irish-speaking identity on behalf of the nation. »

et cinquième année n'étant représentés que par une classe chacun). Il est intéressant de noter une première différence entre les élèves de première année d'un côté, et ceux des autres années : les premiers identifient comme premier argument en faveur de l'obligation le fait que l'irlandais est *our native language* (23,2 %), tandis que pour 22,1 % des troisièmes années de même que pour un quart exactement des élèves de sixième année c'est pour « le garder en vie », cette raison n'étant qu'en deuxième place pour les plus jeunes (avec 17,6 %). Il semblerait donc que la réalisation qu'il s'agit principalement de sauver la langue augmente avec l'âge et la prise de conscience de sa situation menacée : à ce propos il est révélateur que la deuxième justification citée par les sixièmes années soit justement « pour garder la culture » avec 21,1 %, l'importance attribuée à cette justification augmentant aussi avec l'âge (elle n'est citée qu'en neuvième place par les premières années).

À l'inverse, la justification selon laquelle l'irlandais est obligatoire parce qu'« il est important que les gens puissent parler leur langue » est mentionnée en troisième position par les élèves de première année pour diminuer avec l'augmentation de l'âge, jusqu'à n'être mentionnée que par deux élèves de sixième année (seulement en onzième place), ce qui semble confirmer une certaine perte des illusions concernant l'entreprise de *revival*, celle-ci devenant peut-être perçue comme une simple volonté de préserver la langue (l'accent étant mis sur le *survival*, la survie) plutôt que prenant réellement en compte l'importance de pouvoir la parler. Le fait que le cinquième argument cité par les sixièmes années soit que l'obligation est « l'unique moyen de garder la langue en vie » (10,5 %) semble aller dans le sens de cette interprétation.

Pour les syntagmes *our native language* et *our national language* on assiste à un phénomène intéressant : tandis que pour les élèves de troisième année, qui semblent en quelque sorte en situation de transition, ils sont mentionnés presque à égalité (représentant respectivement 13,5 et 12,5 % des élèves de ce groupe, avec une différence d'une seule personne), c'est *our native language* qui est le tout premier argument cité par les plus jeunes (qui citent aussi en cinquième position la variation *Ireland's native language* avec 10,4 %), mais c'est *our national language* qui est cité principalement par les plus âgés (18,4%) et ce seulement en troisième place, ce qui semble indiquer qu'une distinction s'opère peu à peu entre ces termes, le premier perdant son attrait symbolique au profit du deuxième, peut-être moins connoté de façon nationaliste et plus en lien avec la réalité car correspondant au statut officiel de la langue. D'après ces résultats il est évident que l'âge joue un rôle important dans la modification de la reprise des discours ambiants, ce qui est normal puisque nous nous intéressons à un public dont la caractéristique principale est d'évoluer rapidement. Les élèves

sont bien exposés aux mêmes discours mais c'est leur attitude face à ceux-ci qui change : il ressort en effet de ces tris croisés que les justifications semblent évoluer en général vers plus de pragmatisme et moins de rhétorique nationaliste et de sentimentalisme.

La troisième variable indépendante qui peut s'avérer avoir une influence sur les réponses des élèves est celle de l'« école fréquentée », car chaque établissement, au travers des enseignants, de l'approche de l'enseignement de la langue et de la place qui lui est accordée dans la vie scolaire, peut posséder une certaine attitude face à l'irlandais, cette situation influençant peut-être les attitudes et les discours des élèves. Il existe effectivement des différences intéressantes entre écoles. Dans les établissements A, C et D les deux premières réponses se « disputent » la première place : dans l'école A elles sont mentionnées à égalité, avec 19,6 % de répondants chacune ; dans l'école C, « garder la langue en vie » est cité largement en tête avec 26,9 % de répondantes contre 17,9 % pour *our native language*, en deuxième position (ce qui semblerait confirmer que les filles s'intéressent plus à l'argument en faveur de la sauvegarde de la langue et de la culture, puisqu'elles citent d'ailleurs en troisième place à 14,9% « pour garder la culture ») ; dans l'école D, c'est *our native language* qui est cité principalement (23,2%) puis arrive « garder la langue en vie » (20 %). Par contre, pour l'école E, c'est « garder la langue en vie » qui est donné le plus (19,4 %), suivi de *our national language* (13,9 %), à égalité avec *Ireland's native language*, puis « garder la culture » (11,1 %) : *our native language* n'est qu'en sixième position avec 8,3 % (après « il est important que les gens puissent parler leur langue » avec 9,7%).

Cette situation clairement différente des trois autres établissements pourrait s'expliquer par le fait que les élèves de cette école de langue irlandaise, tous scolarisés depuis toujours en irlandais mais dont l'irlandais n'est pas forcément la langue maternelle, ont bien conscience de la différence et du sens premier du terme et l'utilisent donc de façon technique et non symbolique, comme signifiant bien « langue natale », tandis que les élèves des autres établissements sont plus confrontés ou plus sensibles à son usage symbolique. Ceci explique aussi le fait que ce soit plutôt le syntagme *Ireland's native language* qui soit mentionné de préférence par ces élèves : en effet, il s'agit ici d'un emploi proche du terme irlandais *teanga dhúchais*, faisant référence à la dimension patrimoniale de la langue. Quant au syntagme *our national language*, il semble distribué de façon hétérogène ; il n'arrive en effet qu'en sixième position dans l'école A (7,6%), étant mentionné après la dimension historique de la langue (8,7 %), mais bien qu'étant quatrième dans l'école de filles C (13,4 %), troisième dans l'école D (14,4%) et deuxième dans l'école E (13,9 %), c'est cependant avec des pourcentages dont l'écart est relativement faible. Il est possible qu'il soit fait plus rarement allusion au statut

officiel de la langue dans l'école A que dans les autres établissements. Il peut être intéressant de noter une spécificité de l'établissement D, où l'argument « c'est l'unique moyen de garder la langue en vie » arrive en quatrième position, à égalité avec « il est important que les gens puissent parler leur langue » avec 12,8 % de mentions : il est possible que cette école prenne très au sérieux le rôle décisif de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais pour sa survie et que les discours qui s'y tiennent soulignent cette importance.

La variable indépendante prise en compte ensuite est celle du 'parcours scolaire' : elle concerne le type de scolarité effectué par les élèves, soit une scolarité entièrement en irlandais (147 élèves), une scolarité entièrement en anglais (136) ou une scolarité dont le niveau primaire a été effectué en irlandais (en *gaelscoil* ou école de *Gaeltacht* – 73 élèves). La première justification, « garder la langue en vie », est en première place dans tous les cas avec des pourcentages ayant un écart assez faible (entre 20,4 et 22 %), de même que le syntagme *our native language* arrive toujours en deuxième position, de nouveau avec des pourcentages assez similaires (entre 17,7 et 19,2 %). Par contre, pour les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais, même si la première raison invoquée est bien celle de « garder la langue en vie », les deux suivantes sont presque au même niveau l'une de l'autre (*our native language* (17,7 %) et *our national language* (17 %)), indiquant l'importance du discours tenu sur le caractère obligatoire de la langue à cause de son statut (qu'il soit symbolique ou officiel) dans leur environnement – scolaire ou familial, puisque la scolarisation en irlandais dans le secondaire correspond à un choix (parfois un engagement) plus affirmé envers la langue que la scolarisation en *gaelscoil* dans le primaire. De plus, chez ces mêmes élèves ayant toujours été scolarisés en irlandais, l'argument « garder la culture » est repoussé en sixième position (avec 8,8 %) pour faire remonter en quatrième position « il est important que les gens puissent parler leur langue » (à 13,6 %) et pour inclure le syntagme *Ireland's native language* en cinquième position (à 10,9 %). Il semble donc évident que ces élèves sont plus sensibles ou plus exposés à un discours sur la valeur symbolique de l'irlandais.

Ce n'est pas le cas des élèves qui ont effectué toute leur scolarisation en anglais ou de ceux qui, après être allés en *gaelscoil*, ont intégré une école secondaire de langue anglaise, qui font remonter l'élément « garder la culture » à la troisième place avec un pourcentage dont l'écart est très faible (respectivement 13,2 et 13,7 %) ; *our national language* est repoussé en quatrième place par les élèves ayant toujours été scolarisés en anglais, avec 10,3 %, et en sixième place par les anciens élèves de *gaelscoil* avec seulement 6,8 %. Il semblerait donc là aussi que les élèves scolarisés en anglais aient plus conscience de l'existence d'un discours portant sur la sauvegarde de la langue et de la culture, qui est d'ailleurs probablement plus de

mise dans les établissements de langue anglaise dans lesquels l'obligation se fait surtout sentir, tandis que pour les élèves encore scolarisés en irlandais dans le secondaire, l'accent est davantage mis sur l'importance symbolique de la langue et de sa connaissance pour les Irlandais et l'Irlande. Les anciens élèves de *gaelscoil* sont d'ailleurs dans une situation intermédiaire : fortement conscients d'une part du discours concernant la survie de la langue et de la culture, ils semblent cependant rester attachés au statut et à l'importance symbolique de la langue probablement répandue dans leur école primaire, puisqu'ils placent « ex aequo » en quatrième position avec 9,6 % chacun le fait qu' « il est important que les gens puissent parler leur langue » et le syntagme *Ireland's native language*, d'une façon qui rappelle, bien qu'avec des pourcentages moindres, la position de ces arguments chez les élèves encore scolarisés en irlandais.

La variable indépendante prise en considération ensuite est celle de l'« origine des parents », celle-ci pouvant avoir une influence sur les types de discours tenus ou connus à l'égard du caractère obligatoire de l'irlandais. Pour les élèves dont les deux parents sont irlandais l'ordre des arguments mentionnés est presque le même que celui de l'échantillon général (l'écart entre « garder la culture » à 10,7 % et « il est important que les gens puissent parler leur langue » à 11,1 % étant en réalité d'une seule personne) (il s'agit d'ailleurs d'un constat normal puisqu'ils sont 288 et représentent 80,9 % de l'échantillon total, l'informant donc de façon assez importante). Il est intéressant de voir que c'est chez les élèves ayant un ou deux parents étrangers (au nombre de 61) que le consensus est le plus élevé concernant les deux premières justifications : « garder la langue en vie » est mentionné par 29,5 % et *native language* (ou *the native language*) par 21,3 % d'entre eux, tandis que le consensus est moins clair chez les élèves issus d'une famille irlandaise, totalement intégrés à la société irlandaise, et qui sont donc peut-être par là même exposés à une plus grande variété de discours et de représentations : la première justification est mentionnée par 19,8 % des élèves, la deuxième par 17,7 %. La deuxième position du syntagme *native language*, qui a un pourcentage assez élevé pour les élèves issus d'une famille mixte ou étrangère, ainsi que le fait qu'ils mentionnent le syntagme *Ireland's native language* en quatrième position (avant donc les justifications *national language* et « il est important que les gens puissent parler leur langue ») montre que le statut d'exception de la langue irlandaise revendiqué pour les Irlandais et l'Irlande en lien avec l'identité nationale correspond peut-être à une certaine réalité pour eux. Un autre élément notable est l'importance accordée par ces élèves d'origine étrangère à la justification « garder la culture » qui passe en troisième position avec 16,4 %, révélant la conscience supérieure qu'ils ont de l'entreprise de sauvegarde de la langue-culture

irlandaise (peut-être due au fait qu'ils ont un regard extérieur, donc plus détaché et moins affectif envers la situation de la langue), tandis que les deux arguments *our / the national language* et « il est important que les gens puissent parler leur langue », plus symboliques ou leur apparaissant peut-être comme moins liés à la réalité ne sont cités que par 8,2 % d'entre eux chacun.

La variable indépendante suivante est celle du 'milieu social' familial. Pour les élèves issus d'un milieu social familial bas les trois premières justifications données le sont dans le même ordre que celui de l'échantillon complet, tandis que pour les élèves issus d'un milieu social moyen c'est le syntagme *our native language* qui arrive en première position avec 19,5% d'occurrences (qui correspond à peu près au même pourcentage de mentions que chez les élèves de niveau social bas, où il est en deuxième position à 19,1 %), l'argument « garder la langue en vie » étant deuxième avec 17,9 % de mentions. Dans ces deux groupes le syntagme *our national language* est en troisième place avec de nouveau un pourcentage très similaire, 14,3 (niveau social bas) et 14,6 % (niveau social moyen). Ainsi, pour ces deux groupes, le statut de la langue (autochtone ou nationale) apparaît comme relativement plus significatif que pour le groupe de niveau social élevé, pour lequel à l'opposé c'est la conscience de l'entreprise de sauvegarde de la langue et de la culture qui semble plus importante (« garder la langue en vie » y est citée en première position avec 24 % et « garder la culture » en troisième position avec 16,2 % – presque à égalité avec *our native language* en deuxième position avec 16,9 %), tandis que pour les groupes de niveau social bas et moyen la justification « garder la culture » n'arrive que bien plus loin, en dixième place avec 4,8 % de mentions chez les élèves appartenant à une position sociale basse et en sixième place avec 8,9% chez les élèves de niveau social moyen. Il est vrai que les militants en faveur de la langue appartiennent en général à des catégories socioprofessionnelles plutôt élevées (le groupe des professions intellectuelles notamment), ce qui pourrait expliquer l'accent mis par les élèves issus de ce milieu sur les arguments en lien avec le *revival*.

La dernière variable indépendante qu'il peut être utile de prendre en compte est celle des 'compétences familiales' en irlandais. Chez les élèves dont l'ensemble des membres de la famille ont une compétence élevée ou très élevée en irlandais (ils sont 63 en tout), le premier argument cité est *our native language* à 23,8 % : il est probable que parmi ces élèves, certains emploient le terme de façon technique, déclarant effectivement être de langue maternelle irlandaise – cependant il est clair que ces 23,8 % sont loin d'être tous des locuteurs natifs, la moyenne nationale se situant autour de 3% – ou bien certains veulent peut-être aussi indiquer par là que c'est la langue maternelle d'un ou de leurs deux parents. Cependant, même les

élèves dont les membres de la famille ne parlent pas ou peu l'irlandais reprennent à leur compte ce syntagme, le citant en première position à 19,7 % chez ceux dont la famille ne le parle pas du tout (66 élèves) et en deuxième position à 18 % chez ceux dont certains membres de la famille le connaissent un peu (72 élèves), en soulignant clairement l'ambiguïté. Pour les élèves issus d'une famille où les compétences sont élevées en irlandais, le premier argument est donc *our native language* ; il précède de loin trois autres arguments cités à 14,3 % chacun, « garder la langue en vie », *our national language* et « il est important que les gens puissent parler leur langue », tandis que l'argument « garder la culture » n'est mentionné que par trois élèves (4,7 %). L'importance symbolique de l'irlandais, qui en justifie la sauvegarde, semble donc être l'élément le plus signifiant pour ce groupe d'élèves ; ceux-ci ressentent peut-être d'autant moins le besoin de sauvegarder la culture « gaélique » elle-même qu'ils ne la perçoivent pas comme menacée du fait de la pratique (potentielle) de la langue dans leur famille et dans les situations de socialisation. À l'opposé, chez les élèves venant d'une famille où personne ne parle l'irlandais, bien que l'on retrouve les arguments principaux habituels (*our native language* en première place, suivi de « garder la langue en vie » avec 16,6 %, *our national language* avec 12,1 % et « garder la culture » avec 10,6 %), seuls deux élèves (3 %) déclarent qu'« il est important que les gens puissent parler leur langue », ce qui est relativement compréhensible étant donné leur situation linguistique familiale.

Ainsi, les réponses apportées à cette première question ont permis d'identifier un large panel d'arguments mis en avant dans la société irlandaise dans son ensemble ou plus spécifiquement au niveau du gouvernement, de l'institution scolaire, ou même de la famille pour justifier le caractère obligatoire de l'irlandais à l'école. On peut constater à cette occasion une certaine homogénéité et un certain consensus au niveau des réponses les plus fréquemment données, tout en obtenant aussi des réponses beaucoup plus variées et individuelles. Il s'agira maintenant, avec l'analyse de la deuxième question portant sur la perception plus personnelle du caractère obligatoire de l'irlandais, de voir dans quelle mesure les élèves adhèrent au discours officiel ou le remettent en question.

II.3.1.2. La vision personnelle de l'irlandais obligatoire : question 2

La deuxième question est une question fermée à choix unique, suivie d'une demande d'explication : « Penses-tu que l'irlandais doive rester obligatoire ? Oui / Non / Je ne suis pas sûr(e) ». 234 élèves, 65,7 % du total, ont répondu par l'affirmative à cette question ; 83 ont répondu par la négative (23,3 %), 38 ont déclaré n'être pas sûrs (10,7 %) et un élève – qui avait déjà déclaré ne pas savoir en réponse à la question 1 – a écrit « ça m'est égal » (*I don't*

care) (il n'y a donc eu aucune non-réponse). En réalité, après analyse des justifications données à la réponse apportée, il s'avère que 6 élèves ayant coché la case « Je ne suis pas sûr(e) » veulent que l'irlandais soit optionnel tout en n'osant apparemment pas le dire clairement : cinq d'entre eux écrivent en effet « il devrait y avoir le choix » et le sixième dit « cela dépend des besoins des élèves ». Cela porte finalement à 89 le nombre de réponses négatives, correspondant à 25 % du total ; ainsi, un quart des répondants déclarent que l'irlandais devrait être optionnel, et seuls 32 élèves (8,9 %) disent n'être pas sûrs : il est donc évident que la grande majorité des élèves a un avis à ce sujet qui est souvent objet de débats fortement médiatisés.

L'analyse de ces données par tri croisé avec les variables indépendantes peut permettre de remarquer des différences intéressantes entre différents groupes d'élèves. La variable indépendante 'sexe' révèle par exemple qu'alors que les garçons et les filles se déclarent majoritairement en faveur du maintien de l'obligation, respectivement à 64 et 68 %, les garçons sont plus nombreux à s'exprimer contre l'obligation, à 29 % contre 20,5 % pour les filles, qui sont de leur côté plus nombreuses à hésiter (12,2 % contre seulement 6,5 % chez les garçons). Les garçons ont donc une position en général plus tranchée que les filles, qui semblent confirmer leur attitude de soutien envers la langue, l'hésitation pouvant être la preuve d'une certaine difficulté à concilier la conscience d'une importance symbolique de l'irlandais mais aussi de sa relative inutilité dans le monde d'aujourd'hui (ce que l'analyse des justifications données pourra éventuellement confirmer).

La variable indépendante 'année scolaire' montre que les élèves de sixième année sont ceux qui se déclarent le plus en faveur du maintien de l'obligation avec 72,4 % : ce résultat peut être interprété de manière positive puisqu'il semblerait que l'attitude des élèves devienne plus favorable à la langue à la fin du cursus scolaire, les élèves percevant progressivement son intérêt, mais il est possible aussi que ce soutien traduise de façon plus pragmatique la conscience de son utilité pour l'entrée à l'université ou l'accès à certains postes de travail. À l'opposé, ce sont les élèves de troisième année qui font preuve d'un soutien moindre pour l'irlandais, 32,7 % (presque un tiers) d'entre eux se déclarant contre le statut obligatoire de l'irlandais par rapport à 22,4 % des élèves de première et de sixième année. De façon peu surprenante, ce sont les élèves de première année qui sont les plus indécis avec 11,2 % déclarant n'être pas sûrs – il est probablement encore tôt pour que tous se soient fait un avis à ce sujet, même si 65,6 % d'entre eux disent être pour le maintien de l'obligation.

Pour ce qui est de la variable 'école fréquentée', c'est dans les deux écoles non-mixtes que le soutien pour le caractère obligatoire de l'irlandais est le plus faible : dans l'école A de

garçons, il n'est qu'à 48,9 %, et dans l'école C de filles, à 50,8 % ; c'est aussi dans l'école A qu'il y a le plus d'élèves opposés au caractère obligatoire, avec 41,3%. Les filles de l'école C y sont aussi assez fortement opposées (32,8 %, près d'un tiers d'entre elles) mais elles sont surtout celles qui hésitent le plus, avec 16,4 % d'élèves déclarant n'être pas sûres. Contrairement à cela, les élèves des deux autres écoles sont bien plus favorables à l'irlandais obligatoire avec 73,6 % des élèves de l'école D et 87,5 % de l'école E. C'est aussi – assez logiquement d'ailleurs – dans l'école E, de langue irlandaise, que les pourcentages des réponses « non » et « je ne suis pas sûr » sont les plus faibles, avec 8,3 % de « non » et seulement 4,2 % de « je ne suis pas sûr ».

La variable indépendante suivante est le 'parcours scolaire' des élèves au travers de leur(s) langue(s) de scolarisation. Comme il était possible de s'y attendre, c'est parmi les élèves ayant effectué toute leur scolarité en anglais que le soutien à la politique de l'irlandais obligatoire est le plus bas, avec seulement 44,9 % de « oui », et c'est chez les élèves toujours scolarisés en irlandais qu'il est le plus haut, avec 87,7 %, les élèves ayant été scolarisés en irlandais dans le primaire occupant une situation intermédiaire mais répondant tout de même majoritairement (à 60,3 %) « oui ». Par voie de conséquence, ce sont aussi les élèves toujours scolarisés en anglais qui sont le plus opposés au caractère obligatoire de l'irlandais à 40,4 % – ce sont en effet eux qui ressentent le plus cette obligation – et qui hésitent le plus, à 13,9 %. Les élèves scolarisés en irlandais dans le primaire occupent toujours une position intermédiaire, étant tout de même 31,5 % à se déclarer contre l'obligation et 8,2 % à ne pas pouvoir se décider. Parmi les élèves toujours scolarisés en irlandais, seuls 7,5 % sont contre l'obligation et 4,8 % ne sont pas sûrs de leur position : ils semblent donc bien plus convaincus que les autres de l'intérêt et de l'importance d'apprendre la langue irlandaise, qu'ils côtoient tous les jours et perçoivent donc non seulement comme objet d'apprentissage mais aussi comme moyen de communication effectif grâce à l'immersion. Ainsi, de par leur utilisation fréquente de la langue et le fait qu'ils sont probablement beaucoup plus exposés à des discours favorables envers elle, ils soutiennent plus volontiers la politique éducative du gouvernement.

La prochaine variable indépendante concerne l' 'origine des parents'. Les élèves dont les deux parents sont irlandais sont plus nombreux à déclarer soutenir le caractère obligatoire de la langue, à 67,3 % contre 57,4 % chez ceux dont l'un ou les deux parents sont étrangers ; à l'inverse, c'est chez ceux-ci qu'il y a à la fois le plus de personnes se déclarant contre l'obligation (29,5 % contre 24 %) et disant hésiter (13,1 % contre 8,3 %). D'origine étrangère ou mixte, désirant parfois vivre à l'étranger à l'avenir ou préférant apprendre une autre langue

vivante, ces élèves peuvent effectivement se sentir moins concernés par la situation de la langue irlandaise et ressentir d'autant plus son caractère obligatoire comme une imposition extérieure peu motivée à leurs yeux, ce qui est compréhensible.

L'analyse de la variable indépendante suivante, le 'niveau social' familial, est intéressante : les taux de pourcentages des élèves déclarant soutenir le caractère obligatoire de l'irlandais sont séparés par un écart très faible entre les différents niveaux sociaux (compris entre 65,8 % et 66,9 %), cet écart étant un peu plus marqué bien que restant limité chez les élèves qui sont contre l'obligation, à 25,4 % dans le milieu social le plus bas, 26,6 % parmi les élèves appartenant à un niveau social élevé, et « seulement » 23,6 % chez les élèves provenant des classes moyennes, qui sont ceux qui hésitent le plus avec 10,6 %. Cette hésitation, bien plus répandue que dans les autres milieux, pourrait rappeler dans une certaine mesure les résultats de Labov concernant l'insécurité linguistique des classes moyennes (Labov : 1976, 200-1) : c'est chez eux que les aspirations d'évolution sociale sont les plus importantes, ce qui leur confère donc une conscience exacerbée des valeurs en cours sur le marché linguistique, l'irlandais obligatoire étant alors perçu de manière ambivalente, à la fois comme source d'inégalité et moyen d'avancement potentiels. Les élèves issus d'une classe supérieure n'ont pas ces aspirations et ne ressentent donc pas cette ambiguïté, ayant alors des avis plus tranchés : ce sont les plus nombreux à se déclarer aussi bien soit en faveur qu'opposés au caractère obligatoire de la langue, mais aussi les moins nombreux à hésiter avec seulement 6,5 %, tandis que les élèves des classes inférieures se trouvent dans une situation intermédiaire.

La dernière variable indépendante qu'il est utile de prendre en compte ici est celle des 'compétences familiales' en irlandais : c'est parmi les élèves des familles dont plusieurs membres ont un niveau de compétence élevé en irlandais que le soutien pour le maintien de l'obligation est le plus haut (à 82,5 % pour les élèves de familles où tout le monde a un niveau élevé, 83,6 % là où les frères et sœurs seuls ont un niveau élevé et 77,3 % où les compétences sont variées mais vont d'un niveau élevé à un bon niveau), les élèves issus de familles où les compétences familiales sont limitées soutenant l'obligation avec une faible majorité (51,4 %) tandis que ceux dans la famille desquels personne ne parle / connaît l'irlandais sont plus nombreux à se déclarer contre l'obligation à 47 % contre 37,9 % de personnes en faveur. Il est évident que le fait que l'irlandais soit connu (ou parlé) dans la famille, même de façon limitée, influence positivement les attitudes des jeunes envers son apprentissage.

II.3.1.3. Justifications à la réponse affirmative :

« oui, l'irlandais doit rester obligatoire »

Il importe maintenant de s'intéresser aux justifications apportées par les élèves à leurs réponses, en commençant par le groupe des élèves qui a déclaré penser que l'irlandais doit rester obligatoire ; parmi ce groupe, seuls quatre élèves n'ont pas donné de justification et 75 élèves ont donné deux ou même trois éléments de réponse (c'est-à-dire 32% de ceux ayant répondu « oui »). Beaucoup de justifications reprennent ou rappellent les syntagmes et thèmes identifiés dans les réponses à la première question, même si quelques unes sont nouvelles et spécifiques à cette deuxième question. La première justification la plus mentionnée, citée par 17,5 % de ces élèves, est que l'obligation doit être maintenue « pour garder la langue en vie », reprenant ainsi l'argument le plus cité comme justification officielle et montrant donc un certain degré d'adhésion des élèves au discours actuel qui est, plus que de faire « revivre » la langue (seuls deux élèves citent cette justification), de la « préserver ».

La deuxième justification donnée à 11,1 % va dans ce sens elle aussi : l'irlandais doit rester obligatoire à l'école car « c'est l'unique moyen de garder la langue en vie », les énoncés rappelant fortement ceux donnés à ce sujet en réponse à la première question : « si elle n'est pas obligatoire elle va mourir » (« if it's not compulsory it will die » - l'un des élèves renforce l'argument en ajoutant que « personne ne la parle vraiment en dehors de l'école et des zones de *Gaeltacht* » « nobody really speaks it outside of school and Gaeltacht areas »), « elle est en train de disparaître » (« it's dying out »), « très peu de gens l'étudieraient si elle n'était pas obligatoire » (very few people would learn it if it wasn't), « sinon les jeunes ne se donneraient pas la peine » (otherwise young people would not bother), s'il n'est plus obligatoire « l'irlandais mourra car personne ne le choisira parce que c'est difficile » (« *tá teanga na Gaeilge chun fáil bás mar no one will choose it because it's hard* » (sic) : nous avons ici un cas d'alternance codique, comme si l'élève reprenait dialogiquement en anglais une phrase souvent entendue, indiquant ainsi une mise à distance ou un refus d'en assumer la teneur). On constate ici une conscience de la situation très précaire de la langue et en même temps d'un manque d'intérêt ou de motivation répandu envers son apprentissage, souvent perçu comme très / trop difficile.

On trouve en troisième place le fait que l'irlandais est *our [own] language*, (notre [propre] langue) avec 10,25%, suivi de près par « il est important de connaître notre langue [autochtone] » (« it is important to know our [native] language ») avec 9,8 %, à égalité avec « pour garder la culture » ou « elle fait partie de notre culture », juste devant le syntagme *our native language*, avec 9,4 %. Il est intéressant de noter que les arguments les plus fréquents

ici correspondent à ceux qui ont été donnés parmi les premiers en réponse à la question 1, même si c'est dans un ordre quelque peu modifié. La différence la plus nette concerne le syntagme *our national language*, qui n'est cité que trois fois comme justification ici, le statut officiel de la langue n'étant apparemment pas l'élément le plus significatif pour ces élèves – en effet la plupart des arguments présentés ont une dimension affective, nationaliste ou plus prosaïquement pragmatique.

Le prochain thème qui apparaît dans dix-neuf justifications (8,1 % des élèves ayant dit être pour l'obligation) traduit une vision essentialiste au travers d'arguments qui lient de façon indissociable le pays et la langue : dix élèves déclarent en effet que « c'est bien pour l'Irlande d'avoir sa propre langue » (« it's good for Ireland to have its own language »), quatre disent que l'irlandais doit rester obligatoire parce que « nous vivons en Irlande » (« we live in Ireland »), trois affirment que « chaque autre pays a sa langue » (every other country has its language ») et l'un d'entre eux y ajoute le proverbe nationaliste « Tír gan teanga, tír gan anam » (« Pays sans langue, pays sans âme ») ; un élève dit que « s'il ne l'était pas, nous serions le seul pays dont la langue ne serait pas obligatoire » (« if it wasn't, we would be the only country without its language being compulsory ») et un autre affirme, avec une conception très organique du lien langue – nation, que « c'est vital pour le pays » (« it's vital to the country »). Ces arguments semblent vouloir gommer la réalité actuelle du pays, où la langue anglaise est la langue de la grande majorité, en s'appuyant sur une vision romantique, idéalisée et simplifiée du monde héritée encore une fois des discours nationalistes linguistiques.

Treize élèves invoquent une raison fortement en faveur de la sauvegarde et même de la renaissance de l'irlandais : c'est celle du devoir de connaissance et de pratique de la langue, présenté comme presque inhérent au fait d'être Irlandais, avec l'emploi des verbes modalisateurs « should » et « must » exprimant une obligation presque morale : dix d'entre eux déclarent que « nous devrions tous être capables de la parler » (« we *should* all be able to speak it »), un autre affirmant « il devrait y avoir plus d'écoles d'immersion en irlandais » (there *should* be more all-Irish schools »), « les adolescents sont le futur, ils doivent savoir parler irlandais » (teenagers are the future, they *must* know how to speak Irish »), un autre allant même jusqu'à affirmer « ce devrait être notre langue principale » (« it *should* be our primary language »). Ces élèves semblent avoir intégré le discours pro-irlandais et être convaincus de l'importance de la survie de la langue. Six autres laissent transparaître l'idée que c'est un devoir que de préserver la langue, employant le conditionnel ainsi que du lexique fortement chargé émotionnellement pour indiquer la responsabilité des Irlandais envers leur

langue et les générations précédentes : trois d'entre eux déclarent que « ce serait une honte si notre langue disparaissait » (« it *would* be a shame if our language died out »), un autre déclare « ce serait un péché de l'enlever, des gens se sont battus pour qu'elle soit enseignée à l'école » (it *would* be a sin to take it away, people fought for it to be taught in schools »), un autre encore déclare qu'« il serait triste de la voir disparaître » (it *would* be sad to see it die out »), un dernier enfin affirme qu'« elle ne devrait pas disparaître, c'est notre langue » (« *ní cheart do imigh, is line an teanga* » (sic)²⁵).

Pour douze autres élèves, l'irlandais doit rester obligatoire car c'est une marque identitaire distinctive : pour neuf d'entre eux « il nous rend uniques » (« it makes us unique »), certains ajoutant « sans cela nous sommes identiques à l'Angleterre (et à l'Amérique etc.) » (« without it we are the same as England (and America etc) »), « nous voulons rester un pays indépendant » (« we want to remain an independent country »), car l'irlandais permet « de donner à notre nation une 'identité distincte' » (« to give our nation '*féiniúlacht*' » ; l'élève utilise ici un terme spécifique en irlandais comme pour symboliser, dirait-on, cette identité séparée et marquée par l'alternance codique même). Ainsi il est clair que la volonté des nationalistes de se distinguer des Anglais pour pouvoir revendiquer l'indépendance sur des bases identitaires et ethniques est encore présente dans les discours irlandais alors que le pays se prépare à fêter le centenaire de la révolte de Pâques en 2016. Comme le rappelle Watson, à la fin du XIX^e siècle « le *revival* de la langue irlandaise allait main dans la main avec la construction d'une identité irlandaise [...] En fait, dans une large mesure, l'identité irlandaise a été construite par opposition aux notions d'identité anglaise »²⁶ (Watson : 2008, 65), et il semble évident que la volonté de se démarquer existe encore chez certains.

Onze autres élèves rappellent que l'irlandais fait partie intégrante de l'identité irlandaise : sept déclarent que l'irlandais doit rester obligatoire « pour garder notre identité » (« to keep our identity »), deux autres disent que « cela fait partie du fait d'être Irlandais » (« it's part of being Irish ») et deux encore écrivent simplement « nous sommes Irlandais » (« we are Irish »), reprenant le lien langue – peuple revendiqué par les nationalistes romantiques.

Le thème suivant reflète au contraire une vision pragmatique de la langue, onze élèves (4,7 %) déclarant que l'irlandais doit rester obligatoire pour son utilité plus ou moins

²⁵ Cette phrase en irlandais n'est pas grammaticalement correcte mais reste compréhensible, indiquant une interlangue en construction ; le standard serait « *Níor cheart dúinn an Ghaeilge a thréigean, is linne an teanga* ».

²⁶ « The revival of the Irish language went hand-in-hand with the construction of an Irish identity [...]. In fact, to a large extent, Irishness was constructed in contrast with notions of Englishness. »

intrinsèque : six invoquent par exemple le fait que « c'est bien de parler une autre langue » (« it's good to have another language »), les avantages du bilinguisme étant d'ailleurs l'un des arguments souvent utilisés par les personnes en faveur du maintien de l'irlandais à l'école et notamment par les membres du mouvement des *Gaelscoileanna* (leur site Internet fournit une liste des avantages de l'éducation en immersion et mentionne, entre autres choses, comme avantages au niveau éducatif « une meilleure réussite scolaire », « un accès simplifié à une troisième et une quatrième langues » ainsi que le bilinguisme au niveau communicatif²⁷ ; www.gaelscoileanna.ie/immersion-education/buntaisti-an-oideachais-datheangaigh). Dans un courrier adressé au quotidien l'*Irish Times*, un locuteur d'irlandais prenant part au débat affirmait d'ailleurs que « tout le monde ne peut pas être élevé de façon bilingue en Irlande. Mais tout le monde en Irlande a accès à l'irlandais au contact d'un bouton de radio ou d'une télécommande [...]. Nous serions stupides de nous débarrasser de cet avantage. »²⁸ (Ó hAlmhain : 2006 ; cité par Mac Murchaidh : 2008, 215-6).

Pour les autres élèves faisant preuve de cette vision pragmatique, l'irlandais peut s'avérer utile à l'école ou pour l'avenir académique ou professionnel : « pour obtenir des points supplémentaires aux examens » (to get extra points in exams), « quand tu es plus âgé » (« it's useful when you are older »), « c'est requis pour des emplois en Irlande » (« it's needed for jobs in Ireland ») ou « ça peut aider pour des emplois à l'étranger » (« it can help for jobs abroad ») (peut-être dans le cadre de l'Union Européenne, puisque c'est une des langues de travail de l'UE depuis 2007) ; enfin, il est même considéré comme faisant partie des connaissances de base que chaque citoyen irlandais se doit de posséder : « chacun a besoin d'une éducation » (« everyone needs an education »), ces raisons invoquées pour le maintien de l'obligation étant finalement assez peu répandues – il est vrai que l'« utilité » pratique de l'irlandais, comme de toute langue minoritaire, est relativement limitée et fait donc rarement partie des motivations pour son apprentissage, sauf dans le cas d'élèves désireux de devenir enseignant et devant pour cela passer un examen en irlandais. Deux autres élèves évoquent l'idée d'un bénéfice apporté par la langue, sans préciser cependant de quoi il s'agit, l'un d'eux écrivant que « c'est un bénéfice pour nous tous » (« it is a benefit for us all ») et l'autre disant que « cela profite aux *Gaeltachts* » (« it benefits Gaeltachts »).

L'argument invoqué ensuite est celui du patrimoine et de la tradition, neuf élèves déclarant qu'il s'agit de « garder notre patrimoine / tradition » ; neuf autres élèves citent quant

²⁷ « Curriculum advantages : 1. Greater academic success, 2. Easier to learn a third and fourth language ; Communicative advantages : 1. Bilingualism [...]. »

²⁸ « Not everybody can be raised bilingually in Ireland. But everybody in Ireland has access to Irish at the touch of a radio button or a TV remote control [...] We would be foolish to jettison this advantage. »

à eux la dimension historique de la langue et le lien qu'elle entretient avec le passé du pays : pour cinq élèves « elle fait partie de notre histoire » (« it's part of our history »), pour trois elle permet de « garder un lien avec nos ancêtres » (« to keep in touch with our ancestors ») et pour le dernier « elle a toujours été parlée en Irlande » (« it has always been spoken in Ireland »). Cinq autres choisissent de mettre l'accent sur la dimension conflictuelle de la colonisation et donc de la diglossie : quatre rappelant que « des gens se sont battus pour qu'elle soit obligatoire » (« people fought for it »), et un autre écrivant qu'il faut garder le patrimoine « même s'il ne nous était pas permis de la parler pendant de nombreuses années » (« although we were not allowed to speak it for many years »). Dans ces phrases, la présence fantomatique du vieil ennemi anglais, derrière l'absence du complément indirect (les gens se sont battus contre qui ?) et du complément d'agent (il n'était pas permis de la parler par qui ?), se fait néanmoins toujours sentir.

D'autres élèves expriment un intérêt pour la langue elle-même et / ou son apprentissage: huit déclarent l'apprécier et apprécier le fait de pouvoir la parler, six la trouvent « belle », cinq pensent que « c'est une bonne matière » (« it's a good subject »). Cinq jeunes disent qu'elle est facile, un élève se dit « bon en irlandais », pendant que deux seulement soutiennent qu'elle est difficile (l'un d'entre eux déclarant l'apprécier tout de même) et deux autres critiquent la manière dont elle est enseignée, tout en soutenant son caractère obligatoire : « elle devrait être enseignée différemment » (« it should be taught differently »). Ces quelques mentions confirment que la langue est très peu considérée comme matière scolaire dans les justifications des élèves, qui ont bien plus tendance à souligner son importance (principalement d'ordre symbolique) pour le pays et le peuple irlandais.

Un élève cite d'ailleurs un argument quelque peu partisan en comparant l'irlandais aux deux autres matières essentielles du programme scolaire, l'anglais et les mathématiques : « l'anglais et les maths sont obligatoires, alors pourquoi pas l'irlandais ? » (« English and maths are compulsory so why not Irish? »). Cet argument n'est pas récent et apparaît déjà en 1966 dans *An Páipéar Bán um Athbheochan na Gaeilge*, qui dénonçait en même temps l'emploi péjoratif du syntagme *compulsory Irish* (« l'irlandais obligatoire ») par les opposants à l'obligation de l'irlandais :

Le parent ou toute autre personne qui conditionne l'esprit d'un enfant en associant constamment l'adjectif 'obligatoire' à l'irlandais fait du tort non seulement à cet enfant en particulier mais à d'autres enfants et à la nation en général [...]. L'inclusion de l'irlandais comme matière essentielle dans le programme scolaire ne mérite pas plus d'être dénigrée comme forme d'obligation que ne l'est l'inclusion de l'anglais ou des mathématiques.²⁹ (*An Páipéar Bán um Athbheochan na Gaeilge* : 1966, 12, cité par Kelly : 2002, 36-7).

²⁹ « The parent or other person who conditions the mind of a child by constantly associating the adjective 'compulsory' with Irish is doing a disservice not only to that individual child but to other children and to the

Or Kelly fait justement remarquer qu'il s'agit d'un argument biaisé : « le fait de mettre au même niveau la position de l'anglais et des mathématiques et celle de l'irlandais dans le programme n'était pas totalement justifié. L'anglais et les mathématiques faisaient partie du programme essentiel, à visée pratique ; l'irlandais appartenait au programme à visée culturelle »³⁰ (ibid., 37). Il est vrai qu'il est relativement problématique de justifier l'enseignement obligatoire d'une langue minoritaire, même si elle est officiellement la langue nationale, par son utilité ou sa dimension pratique, ce qui explique à nouveau pourquoi si peu d'élèves soutenant le caractère obligatoire de l'irlandais font appel à des arguments dans ce domaine.

Il reste enfin quelques autres types de réponses données par peu d'élèves : cinq mentionnent le fait que l'irlandais « est unique », cinq autres disent que « nous devrions en être fiers » (« we should be proud of it »). Seuls deux élèves invoquent comme argument une dimension du *revival*, son enseignement obligatoire servant à « faire renaître l'intérêt » (« to revive interest ») pour la langue, ou à « la fortifier comme langue » (« to strengthen it as a language »). Au travers de ces discours apparaît bien sûr la conscience, à nouveau, d'un déclin de l'irlandais dont l'école doit tenter d'inverser le cours. Cependant ces deux élèves emploient des verbes indiquant un processus vital, une action positive pour la situation de la langue, tandis que de son côté, un autre élève rappelle le devoir de mémoire envers la langue : elle est obligatoire « pour qu'on ne l'oublie pas » (« so that it's not forgotten ») – la langue ne semble plus considérée ici comme un moyen de communication ou d'expression mais elle est réifiée, reléguée au rang d'un simple objet de mémoire. Enfin, une dernière justification qui apparaît dans les réponses est celle de la dimension patriotique, un élève affirmant que l'irlandais « fait partie du tissu de notre patriotisme » (« it's part of the fabric of our patriotism »).

Il est clair de cette analyse des syntagmes et des thèmes qui appartiennent aux justifications des élèves que la plupart d'entre eux sont similaires, si ce n'est identiques, à ceux cités comme étant les arguments officiels en faveur du maintien de l'obligation de l'irlandais à l'école. Les éléments nouveaux par rapport aux réponses à la question 1 ont trait à la langue irlandaise en tant que matière scolaire (appréciée, facile / difficile, utile,...) ou sont des jugements positifs, de valeur (c'est une langue fière et noble, unique) ou esthétiques (une

nation in general [...]. The inclusion of Irish in school curricula as an essential subject doesn't merit denigration as a form of compulsion any more than the inclusion of English or mathematics. »

³⁰ « [...] the equating of the position of English and mathematics with the position of Irish in the curriculum was not altogether justified. English and mathematics formed part of the essential, practical led curriculum ; Irish was part of the culture led curriculum. »

belle langue), à son sujet, les élèves exprimant dans ces cas-là une position plus personnelle, moins influencée par l'ensemble des discours ambiants sur l'irlandais obligatoire. Le thème de l'obligation ressentie comme une imposition extérieure n'apparaît pas dans ce cadre puisque ces élèves déclarent soutenir le statut de la langue à l'école, tandis que des éléments de justification comme l'expression d'une vision essentialiste de la part des élèves, des phrases comme « l'irlandais fait partie de notre identité », c'est « notre [propre] langue », « une marque identitaire distinctive » et « nous devrions en être fiers » sont mentionnés plus fréquemment qu'en réponse à la question 1, indiquant que le discours nationaliste irlandais a encore de beaux jours devant lui. Le sociolinguiste irlandais Watson confirme d'ailleurs que « [...] l'identité nationale est restée au cœur des justifications pour faire revivre la langue irlandaise. Les gens apprennent l'irlandais et soutiennent sa promotion à cause de ce sens d'identité. »³¹ (Watson : 2008, 74).

Une comparaison entre les réponses données à la première question et celles données par les élèves justifiant leur soutien envers l'irlandais obligatoire révèle que 81 de ces élèves (34,6 %) écrivent une réponse identique ou similaire (par reformulation, souvent avec ajout d'autres éléments de justification) dans les deux cas, montrant ainsi leur adhésion aux discours en faveur de la langue, avec parmi les plus fréquents dix-neuf d'entre eux qui citent deux fois le syntagme ou une variation du syntagme « our / Ireland's [own / national / native] language », seize autres « pour garder la langue en vie » et trois « garder la langue et la culture », treize qui disent que c'est « l'unique moyen de sauver la langue », cinq qui révèlent une vision pragmatique.

II.3.1.4. Justifications à la réponse négative :

« non, l'irlandais ne doit pas rester obligatoire »

89 élèves, c'est-à-dire exactement un quart des répondants, ont répondu par la négative à la question 2. Seul un élève n'a pas donné de justification, et 27, c'est-à-dire 32,5 % d'entre eux, en ont donné plus d'une. La première justification donnée par 19 élèves (21,3 %) n'en est en fait pas une : c'est la réaffirmation de leur réponse précédente, avec la phrase « on devrait avoir le choix ». Il est intéressant de voir que certains élèves qui se déclarent contre le caractère obligatoire de l'irlandais ne sont pas contre le fait que l'irlandais existe toujours comme matière scolaire optionnelle : deux élèves déclarent qu'il devrait être optionnel après l'examen du *Junior Certificate* (car « ce n'est pas juste qu'il soit obligatoire pour le *Leaving Certificate* ») tandis que plusieurs sont conscients du fait que d'autres élèves puissent s'y

³¹ « [...] national identity has remained at the heart of justifications for reviving the Irish language. People learn Irish and support its promotion because of this sense of identity. »

intéresser et avoir envie de l'étudier, 10 élèves (11,2%) déclarant que « seules les personnes intéressées devraient l'apprendre » ou que « tout le monde n'a pas envie de l'apprendre ».

Deux élèves vont cependant plus loin et soulignent l'existence d'un ressentiment présenté comme général face à la coercition : « les gens n'aiment pas qu'on leur impose les choses » (« people don't like things being forced on them »), et l'un d'eux ajoute même que « si les gens avaient le choix ils auraient plus envie de l'apprendre » (« if people had a choice they would want to do it more »). Cet argument revient régulièrement dans le débat sur l'irlandais obligatoire : par exemple, un sénateur décrivait en 2006 comment l'irlandais « a été tué raide mort dans le cœur et l'esprit des élèves à cause de l'obligation »³² (Higgins : 2006, 153) et la même année, le critique littéraire Declan Kiberd proposait dans un article de rendre l'irlandais optionnel, affirmant que si seulement 20 % d'élèves « étudiaient la langue par amour, [ils] prendraient envers elle le type d'engagement qui pourrait se révéler de plus grande valeur pour la communauté. Alors l'irlandais pourrait être vu comme un don plutôt que comme une menace par la génération suivante »³³ (Kiberd : 2006 ; cité par Mac Murchaidh : 2008, 213-4).

L'argument, présent dans le débat qui agite fréquemment la société irlandaise en général, est connu et repris par des élèves irlandais, comme le confirme cet extrait d'une lettre écrite par un élève de troisième année :

Pendant onze ans j'ai été forcé par l'État à apprendre une langue que je n'aurai ni besoin ni envie de parler de toute ma vie – une situation qui n'est pas seulement dénuée de dimension pratique mais qui est aussi injuste [...]. La langue irlandaise va continuer à décliner à moins que son apprentissage ne devienne un privilège optionnel, pas un devoir obligatoire.³⁴ (Daly : 2001 ; cité par Mac Murchaidh : 2008, 214).

Il est cependant peu probable que, dans le cas d'une langue minoritaire comme l'irlandais, le fait d'en rendre l'apprentissage optionnel puisse participer à sa survie de façon plus efficace que son apprentissage obligatoire, même si cela peut signifier une plus grande implication et une plus grande motivation de la part des élèves qui la choisissent ainsi qu'une modification potentielle (probablement pas dans un avenir proche) des représentations négatives qui y sont toujours associées derrière le terme *compulsory Irish*. Surtout, beaucoup parmi les élèves eux-mêmes doutent que la matière soit choisie si elle devient optionnelle, percevant le caractère obligatoire de l'irlandais comme nécessaire pour sa transmission et sa

³² « [...] killed stone dead in the hearts and minds of the students because of compulsion. »

³³ « [...] studied the language for love, [they] might make the sort of commitment to it that could prove of wider value to the community. Then Irish might be seen as a gift rather than a threat by the next generation. »

³⁴ « For 11 years I have been forced by the state to learn a language which I will neither need or want to speak during my lifetime – a situation which is not only impractical, but wrong [...]. The Irish language will further decline unless the learning of it becomes an optional privilege, not a compulsory duty. »

survie. En effet, c'est tout de même grâce à l'école et à l'enseignement obligatoire de la langue, si souvent critiqués, qu'une grande partie de la population irlandaise a encore une connaissance – aussi basique soit-elle – de l'irlandais.

Les principaux arguments utilisés pour justifier une réponse négative semblent indiquer une vision pragmatique et réaliste de l'apprentissage bien loin de la dimension symbolique et nationaliste de la langue invoquée par la majorité des élèves soutenant l'obligation, la vision pragmatique et utilitariste étant celle qui bien souvent dicte le choix d'une matière scolaire. Les élèves citent explicitement ici la trop grande difficulté de la langue (16,8%) et une utilité très restreinte, si ce n'est nulle, de la langue et donc de son apprentissage (19,1 %) : « c'est inutile », « les élèves ne s'en serviront peut-être plus jamais dans leur vie future » (« it's useless », « students may never use it later in life ») ; cinq élèves citent à la fois le fait que l'irlandais est trop difficile et inutile.

À cette affirmation claire de l'inutilité de la langue s'ajoutent d'autres justifications allant dans la même direction, mais moins explicites : pour 20 élèves c'est une langue minoritaire ou qui n'est presque plus parlée du tout (13 élèves affirment que « personne ne la parle [plus] en Irlande », six élèves disent qu'« elle n'est parlée dans aucun autre pays » et /ou qu'« elle est seulement parlée dans le *Gaeltacht* », un autre dit qu'« elle est seulement parlée par des personnes âgées »,...) – sept élèves citent ensemble le fait que l'irlandais est inutile et qu'il n'est plus parlé –, quatre élèves affirment qu'elle est une vieille langue en train de mourir et qu'il ne sert plus à rien de la maintenir comme matière obligatoire (« il est temps de la laisser partir », « it's time to let go » ; « elle va finir par mourir », « it will eventually die out »). Deux élèves déclarent donc que « ce n'est pas une langue importante » et quatre élèves affirment qu'il existe d'ailleurs des langues plus utiles, comme d'autres langues européennes, que l'irlandais obligatoire empêche d'acquérir. Il s'agit là d'un argument fréquent, l'apprentissage de l'irlandais étant présenté comme dommageable à la compétitivité des Irlandais sur le marché du travail à l'étranger, où le plurilinguisme est valorisé – mais principalement dans le cas de langues internationales ou du moins dominantes au niveau européen par exemple.

Ainsi l'apprentissage de l'irlandais est aussi défini par deux élèves comme une perte de temps, l'un d'entre eux déclarant d'ailleurs « je suis d'accord avec le fait de garder l'irlandais en existence mais c'est trop difficile et ça enlève du temps aux autres matières à étudier » (« I agree with keeping Irish around but it's too difficult and it takes time away from studying other subjects »), rejetant ainsi la responsabilité de « garder la langue en vie » sur d'autres que lui. Cette attitude ambivalente envers la langue est répandue chez de nombreux Irlandais qui

reconnaissent l'importance symbolique de l'irlandais et se déclarent en faveur de la politique de soutien tout en refusant toute implication personnelle et en critiquant l'usage de la coercition, comme l'explique le sociolinguiste Pádraig Ó Riagáin : « Les attitudes envers l'irlandais à l'école suggèrent que lorsque de telles exigences affectent directement les propres opportunités matérielles des répondants, ou celles de leurs enfants, elles sont soutenues plus difficilement. »³⁵ (Ó Riagáin : 2008, 62).

Six autres élèves (6,7 %) disent quant à eux que « l'irlandais n'est pas nécessaire pour tous » : « tout le monde n'en a pas besoin », « il n'est pas requis pour de nombreux emplois », ou encore, pour deux d'entre eux, « les étrangers en Irlande n'en ont pas besoin, ce n'est pas juste de les obliger ». Il est intéressant de s'arrêter un instant sur ce dernier argument : en effet, il est apparu relativement récemment dans le débat sur l'irlandais obligatoire, suite au phénomène de boom économique entre la deuxième moitié des années 1990 et la première moitié des années 2000 en Irlande (appelé le Tigre Celtique) qui a contribué à faire augmenter de façon exponentielle la population d'immigrants dans le pays, certains opposants à l'obligation profitant de l'opportunité pour dénoncer une situation injuste envers les enfants d'origine étrangère et exiger l'abandon de cette politique éducative « discriminatoire » (Ó Conchubhair : 2008, 229-232). Le mouvement *iMeasc* (« au milieu de », « parmi »), fondé par des immigrés ayant appris l'irlandais et souhaitant s'intégrer à la culture et à la société irlandaises, dénonce l'instrumentalisation qui est faite de la situation par les opposants à l'irlandais : « Il y a des gens en Irlande qui sont ravis que des immigrants soient venus dans ce pays car ils nous voient comme une opportunité d'en finir avec l'irlandais – pour notre bien, soi-disant ! »³⁶ (Killick : 2005 ; cité par Ó Conchubhair : 2008, 232). Cet argument est donc connu et repris ici – apparemment de bonne foi – par certains élèves pour justifier le fait que l'irlandais devienne optionnel (l'un des deux est pakistanais et l'autre est une Irlandaise née à l'étranger).

Enfin les élèves font aussi appel à des justifications basées sur la dimension affective, cinq d'entre eux disant que « la plupart des gens le détestent » et quatre autres déclarant avoir une aversion pour la matière, même si l'un d'entre eux reconnaît d'autre part que « beaucoup de gens l'apprécient » (« I don't like it but plenty of people do »). Comme c'était à prévoir, les arguments donnés par les élèves pour justifier leur réponse négative révèlent principalement une vision purement pragmatique et utilitariste de l'apprentissage des langues,

³⁵ « The attitudes to school Irish suggest that where such requirements directly affect respondents' own material opportunities, or those of their children, they are less easily supported. »

³⁶ « Tá daoine in Éirinn a bhfuil ríméad ar fad orthu mar gheall ar inimirceoirí bheith tagtha chun na tíre seo mar breathnaíonn siad orainn mar dheis le fáil réidh leis an nGaeilge – ar mhaithe linn, mar dheia ! »

l'irlandais étant perçu par la plupart comme une matière scolaire comme une autre (mais par conséquent moins utile qu'une autre), contrairement à la majorité des élèves ayant déclaré soutenir le caractère obligatoire de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais, pour lesquels les arguments se situent sur un plan plus symbolique et / ou culturel.

II.3.1.5. Justifications à l'hésitation :

« je ne suis pas sûr(e) que l'irlandais doive rester obligatoire »

Seuls 32 élèves (8,9 %) ont répondu n'être pas sûrs que l'irlandais doive rester obligatoire à l'école, illustrant par ce faible pourcentage le fait que les opinions sont majoritairement tranchées à ce sujet. 6 élèves (18,75 % d'entre eux) n'ont pas donné de justification à leur réponse, ce qui illustre clairement leur indécision, tandis que 14 autres (43,75 %) ont donné deux ou trois éléments de réponse souvent ambivalents, oscillant entre la réalité de l'apprentissage et de la pratique de la langue dans le pays d'une part, et la conscience d'une importance symbolique de la langue d'autre part, explicitant ainsi les raisons de l'hésitation de ces élèves qui ont des difficultés à combiner les discours entendus en faveur de la promotion de la langue et leur expérience scolaire quotidienne. Comme l'explique Ó Riagáin, « la relation entre la langue irlandaise et l'identité ethnique d'un côté, et les perceptions de sa valeur limitée en tant que capital culturel de l'autre, forment deux prédispositions attitudinales opposées qui déterminent les attitudes envers la politique [linguistique] »³⁷ (Ó Riagáin : 2008, 61) : effectivement, les justifications obtenues jusqu'à présent chez les « partisans » et les « opposants » au caractère obligatoire de l'irlandais illustrent tout à fait cette situation, tandis que les justifications apportées par les élèves indécis montrent que ceux-ci hésitent justement entre ces deux pôles d'interprétation. Un élève résume d'ailleurs cette ambiguïté dans une justification qui n'en est pas une : « il y a du pour et du contre » (there are pros and cons), la difficulté du choix provenant en réalité d'une double appartenance du sujet-apprenant, d'une part à la société irlandaise en général et d'autre part à un intragroupe plus spécifique, celui de ses pairs (les autres élèves), avec des systèmes de valeur différents : les deux niveaux de représentation ne correspondent donc pas toujours et doivent cependant être ménagés, d'où des contradictions apparentes dans les discours.

Cinq élèves (15,6 %) disent que l'apprentissage obligatoire n'a pas lieu d'être parce que l'irlandais est inutile dans le futur (2 d'entre eux), ou après l'école (3), mais deux de ces élèves déclarent en même temps que l'irlandais est important, l'un d'eux précisant qu'il

³⁷ « The relationship between the Irish language and ethnic identity on the one hand, and perceptions of its limited value as a cultural capital on the other, form two opposing attitudinal predispositions which determine attitudes towards policy. »

est « important parce qu'il donne aux jeunes une passion pour la culture irlandaise » (it is unnecessary because there is no use for it after school but it is important as it gives young people a passion for Irish culture ») ; deux autres affirment que, bien qu'inutile, « l'irlandais fait partie de notre culture » (« it's part of our culture ») et un dernier reconnaît son inutilité pour l'avenir tout en parlant d'un devoir de mémoire à son égard³⁸, figeant ainsi la langue dans le passé (« it's not needed in the future but it shouldn't be forgotten »). Parmi les quatre élèves qui affirment que l'irlandais est difficile (12,5 %), deux rappellent cependant que c'est aussi *our native language* et un troisième écrit qu'il est difficile et inutile mais qu'il fait tout de même partie de la culture. Un des élèves déclarant ne pas aimer l'irlandais dit lui aussi qu'il fait partie de la culture, un autre se disant mauvais en irlandais affirme cependant apprécier le fait de connaître sa langue autochtone (« I'm bad at it but I like to know my *native language* ») et un troisième, qui reconnaît que l'irlandais est *our native language*, dit toutefois qu'il ne devrait pas être un sujet d'examen (« it's our native language but it shouldn't be an exam subject »). Un élève qui se déclare en faveur de l'irlandais dit en même temps détester écouter les gens qui ne l'apprécient pas (« I'm for Irish but I hate listening to people who don't enjoy it »).

Seules quelques justifications ne contiennent que des arguments uniques, provenant principalement des discours des opposants à l'irlandais obligatoire. Trois élèves disent que la langue n'est plus parlée et un autre insiste sur le peu d'utilité pratique de l'irlandais, qui est « seulement parlé en Irlande, on ne peut pas l'utiliser à l'étranger » (« it's only spoken in Ireland, we cannot use it abroad ») ; ces arguments sont utilisés par les opposants à l'obligation, mais restent ici comme à l'état embryonnaire, les élèves n'osant pas se prononcer pour autant – peut-être du fait de la condition de passation du questionnaire dans le cadre de l'institution. Deux élèves affirment que l'anglais, plus simple, suffit (« people prefer to just learn English » et « English is easier ») et deux autres déclarent que l'irlandais devrait être optionnel après l'examen du *Junior Certificate*.

Deux élèves irlandaises reprennent l'argument des étrangers déjà mentionné par les élèves ayant répondu par la négative, mais là aussi sans oser l'utiliser de façon radicale pour refuser l'obligation : « il y a plus d'étrangers qui viennent en Irlande » (« there are more foreigners coming into Ireland »), « maintenant beaucoup d'étrangers vivent ici et ce ne serait pas juste » (« now a lot of foreign people live here and it wouldn't be fair ») pendant que deux autres élèves affirment que peu de gens aiment apprendre l'irlandais (« not many people like it ») ; il semblerait que ces élèves fassent appel à la généralisation et à la mise à distance

³⁸ Ce répondant avait utilisé le même argument (le devoir de mémoire) en réponse à la première question.

(« peu de gens l'apprécient », « ce n'est pas juste pour les étrangers ») pour neutraliser la question et éviter ainsi d'avoir à assumer une position nette, qui serait peut-être plus radicale et moins favorable mais personnelle, concernant le caractère obligatoire de l'irlandais.

Enfin, deux justifications individuelles sont assez différentes du reste des arguments. Elles semblent toutes deux principalement en faveur de l'irlandais obligatoire, sans déboucher pour autant sur une prise de décision. La première met les deux langues officielles de l'Irlande au même niveau, comme pour gommer leur situation radicalement différente, mais soulignant ainsi la dimension conflictuelle de la diglossie : « si l'anglais est obligatoire, alors l'irlandais devrait l'être aussi » (« If English is mandatory, then Irish should also be ») (ce qui rappelle l'argument utilisé par un autre répondant pour justifier le maintien de l'obligation (« l'anglais et les mathématiques sont obligatoires, alors pourquoi pas l'irlandais ? »)), tandis que l'autre invoque, pour expliquer son hésitation, une raison utilitariste dont nous avons déjà souligné les limites : « les gens devraient avoir le choix mais c'est encore vital pour certains emplois » (« people should have a choice but it's still vital for some jobs »). Il est donc évident qu'il n'est pas simple pour certains élèves de « prendre parti » dans le débat sur l'irlandais obligatoire face à la diversité des discours et arguments existants mais peut-être aussi parce que l'administration du questionnaire a été effectuée à l'école, dans le lieu même qui représente l'autorité et le discours officiel en faveur de l'irlandais.

Les diverses justifications exposées ici pourraient indiquer le type de motivation privilégié par chaque groupe d'élèves, les « partisans » et les « opposants » de l'irlandais obligatoire. Dans le domaine de l'acquisition des langues on distingue généralement d'une part entre motivation « intégrative », lorsque les élèves apprennent la langue dans un but social (pour connaître la culture de ses locuteurs ou s'y intégrer), et d'autre part motivation « instrumentale », quand les élèves apprennent la langue pour une raison utilitaire (diplôme, emploi, prestige...) – ce qui n'exclut pas la coexistence de ces deux types de motivation chez certains élèves (Gardner & Lambert : 1972). Dans le cas de l'irlandais il s'agit plus exactement d'une motivation « culturelle / idéologique » d'un côté et « pratique / instrumentale » de l'autre (Ó Murchú : 2008, 131) : il paraît évident que les « partisans » de l'irlandais obligatoire se situent plutôt dans l'optique de la motivation intégrative, dont la dimension idéologique est très forte en Irlande, et voient l'apprentissage de l'irlandais comme contribuant en quelque sorte à leur formation identitaire, tandis que les « opposants » accordent plus d'importance à la motivation instrumentale pour leur apprentissage, l'irlandais étant abordé comme une simple matière scolaire, mais qui, en tant que langue minoritaire, est donc peu attractive dans cette perspective.

Quoi qu'il en soit, il est clair que la polarisation obligation / choix fait l'objet de fréquentes discussions en Irlande et qu'elle laisse peu d'élèves indifférents. Le débat est aussi polarisé chez les adultes que chez les adolescents, qui reprennent souvent à leur compte les arguments avancés par les groupes pro- ou anti-irlandais. Comme le rappelle Mac Murchaidh, nombreux sont les adultes qui pensent que les élèves sont majoritairement en faveur de l'abolition de l'irlandais obligatoire : cependant les réponses à ce questionnaire semblent aller dans le sens contraire, de même que les résultats d'un sondage téléphonique réalisé à ce sujet en novembre 2005 et commandité par le *Fine Gael*, qui venait d'annoncer son intention d'essayer de rendre l'irlandais optionnel pour le *Leaving Certificate*. Ce sondage révélait que 62 % des personnes interrogées soutenaient l'idée que l'irlandais devienne optionnel après le *Junior Certificate*, contre 34 % qui déclaraient qu'il devait rester obligatoire et 4 % sans opinion ; mais l'analyse des résultats indiquait que c'était parmi les répondants entre 18 et 24 ans que le soutien pour le maintien de l'obligation était le plus élevé, avec 52 %, et que c'était aussi chez les femmes qu'il était le plus important (40 % des femmes contre 28 % des hommes) ((01/12/2005), *Irish Times* ; cité par Mac Murchaidh : 2008, 214-5). Étant donné la différence dans la question et l'échantillon sondé il est normal que les résultats diffèrent des nôtres mais il reste intéressant de voir que les plus jeunes se déclarent toujours majoritairement en faveur du maintien de l'obligation, contrairement à l'attente générale, et que ce sont bien les femmes qui affichent le plus de soutien à l'égard de la langue.

II.3.2 Les mots associés : question 3

Cette troisième question utilise la technique des mots associés pour laisser le champ libre à l'expression des élèves et concerne plus directement la représentation que les élèves ont de l'irlandais lui-même ; elle peut permettre de dégager des constituants significatifs de l'image de la langue et de son apprentissage. Elle permettait aussi explicitement aux élèves de donner des mots en anglais et en irlandais (même si la consigne orale était qu'ils pouvaient choisir de répondre en anglais ou en irlandais à l'ensemble du questionnaire). Le taux de non-réponse à cette question est faible, à seulement 5,9 % (21 non-réponses), et la plupart des élèves ont suivi la consigne en donnant cinq (et parfois même plus) éléments de réponse.

La dimension de la langue la plus mentionnée, par 37 % des élèves (132), et ce de manière peu surprenante, est celle de l'irlandais comme matière scolaire, avec tout ce à quoi les élèves l'associent (certains n'y font allusion qu'une fois dans leur réponse, d'autres citent jusqu'à cinq mots qui y sont liés). La majorité parle de la situation d'apprentissage : 55 élèves

(15.5 %) mentionnent le mot « école » (en anglais ou en irlandais) et 6 « école primaire », 14 donnent le mot « professeur » ou nomment un vrai professeur (3,9 %) et 6 autres donnent le syntagme « mauvais professeur », 7 parlent de « livre » ou « manuel scolaire », nommant parfois leur propre manuel (2 %), 7 mentionnent l'adjectif « obligatoire » (il est intéressant de voir que, bien que suivant deux questions sur ce thème, il apparaît aussi peu – peut-être justement parce que c'était trop évident ?), 4 parlent de la « [salle de] classe », 4 utilisent les mots « éducation » ou « éducatif », un élève nomme le « Board of Education » (le conseil d'administration de l'éducation). D'autres mentionnent plutôt les cours et leur expérience d'apprentissage : 18 parlent des devoirs ou du travail scolaire (5,1 %), 13 parlent des contrôles et des examens (3,7 %), 9 font allusion à leur échec scolaire ou à une expérience d'apprentissage négative (2,5 %), 7 disent que l'apprentissage est long et « prend du temps », 3 élèves critiquent le cours ou le programme et deux disent que l'irlandais est « mal enseigné », un autre affirme qu'il est « mauvais » en irlandais.

D'autres encore s'intéressent plus au contenu du cours et du programme, en citant des éléments : 21 donnent le mot « grammaire » (5,9 %), 15 parlent des verbes, temps ou modes (4,2 %) et 4 citent les noms, déclinaisons ou genres ; 13 mentionnent la « poésie » qui est ici un élément du programme scolaire souvent lié aux notions de « texte », « prose » ou « histoires » (donnés par 8 élèves), 7 élèves parlent du « vocabulaire » ou des « mots », 4 élèves mentionnent le fait de « parler », 3 le fait d'« écrire », un le fait de « lire » (« speaking », « writing », « reading » sont les intitulés des compétences langagières que les élèves doivent développer – le seul manquant ici étant « listening », la compréhension orale), 4 donnent le mot « orthographe », un parle de la « prononciation ». Enfin un dernier élève cite Des Bishop, un comique américain d'origine irlandaise mentionné ici car il est un exemple devenu emblématique d'apprentissage réussi de l'irlandais (il a décidé d'aller apprendre la langue dans un *Gaeltacht* du Connemara pendant un an, son expérience ayant été filmée et retransmise et ayant donné ensuite naissance à un spectacle très populaire)³⁹.

Étant données la situation des répondants et l'importance accordée à l'école pour la transmission de la langue – c'est le lieu principal, si ce n'est unique, où la majorité des élèves sont exposés à la langue irlandaise –, il n'est pas surprenant que l'irlandais soit associé si souvent à l'école et à la matière scolaire. Comme le rappelle d'ailleurs Ó Murchú au sujet de la société irlandaise en général, « pour beaucoup de gens, l'irlandais est perçu seulement dans le domaine de l'éducation » (Ó Murchú : 2008, 130), et c'est donc d'autant plus normal pour des élèves ; cependant il est intéressant de noter que seuls douze répondants (3,4%) ne font

³⁹ Pour une analyse plus approfondie de l'expérience et du spectacle de Des Bishop, cf le chapitre III de cette thèse.

allusion qu'à cette seule dimension de la langue dans leur réponse. Kelly, dans sa conclusion concernant la politique de l'irlandais obligatoire à l'école, explique comment, avant les réformes annulant la nécessité de réussir l'examen d'irlandais pour obtenir le diplôme du *Leaving Certificate* et accéder à un poste dans le secteur public, « l'irlandais était devenu de plus en plus associé au mot « examen » »⁴⁰ (Kelly : 2002, 135) : cette association principalement négative semble moins importante maintenant, même si certains élèves continuent de critiquer des aspects de l'enseignement et que la dimension du travail scolaire et sa difficulté restent fortement présentes : en effet, l'adjectif avec lequel l'irlandais est le plus associé est « difficile ».

La notion de « difficulté » apparaît en effet dans 91 observations (25,6 %, avec un pourcentage égal de mentions chez les filles et les garçons) et ce de façon polymorphe au travers de nombreux adjectifs synonymes, beaucoup d'observations en citant deux à la fois : dur (« hard », le plus cité avec 55 mentions dans 53 observations ; « dian » en irlandais), difficile (« difficult », le deuxième plus cité avec 32 occurrences ; « deacair » en irlandais), compliqué (« complicated »), déroutant (« confusing »), impossible (« impossible »), ou encore incompréhensible (« ununderstandable »). La difficulté de l'irlandais fait partie des représentations les plus répandues et consensuelles en Irlande concernant la langue, réputée très difficile à apprendre à cause d'une grammaire extrêmement complexe – à tel point qu'un membre du parti travailliste, dans l'opposition à l'époque, est allé jusqu'à demander en novembre 2007 « une forme de simplification qui éliminerait les verbes irréguliers et le génitif »⁴¹ pour en faciliter l'apprentissage (Ó Murchú : 2008, 126) ! L'historien Comerford, qui s'interroge sur les causes de l'échec de la politique du *revival* irlandais dans un livre qui place pourtant au centre de son analyse la recherche d'objectivité, conclut d'ailleurs ceci : « il se peut que l'explication réside dans la difficulté relative de l'irlandais comme langue. Comme toute autre langue, l'irlandais est accessible à toute personne suffisamment motivée, mais sa difficulté met la motivation requise à un très haut niveau en vérité. »⁴² (Comerford : 2003, 152).

En fait, les quelques éléments grammaticaux peut-être plus « difficiles » car plus éloignés du système linguistique de l'anglais ou des autres principales langues européennes sont les mutations initiales ainsi que l'ordre VSO des mots dans la phrase, deux

⁴⁰ « Irish became increasingly associated with the word 'scrúdú' [...]. »

⁴¹ « [A recent (November 2007) call from an Opposition Labour Party member for] a form of simplification that would eliminate irregular verbs and the genitive case [...] »

⁴² « [...] the explanation may lie in the relative difficulty of Irish as a language. Like any other tongue, Irish is available to anyone who is sufficiently motivated, but its difficulty sets the required motivation at a very high level indeed. »

caractéristiques des langues celtiques actuelles, tandis que le nombre de verbes irréguliers en irlandais est de seulement onze (sachant que ces onze verbes ne sont pas tous irréguliers à chaque temps et mode verbal et que le verbe irlandais ne possède qu'entre une et trois formes affirmatives, une négative et une interrogative à chaque temps et mode). Un des faits qui a probablement contribué à l'image d'une langue difficile est que l'enseignement de la grammaire irlandaise a longtemps été basé sur celle du latin, compliquant de façon inutile et inadaptée son approche : « l'irlandais était enseigné dans les écoles comme une langue morte, comme le latin, plein de règles grammaticales complexes et de verbes irréguliers »⁴³ (Kiberd : 1996, 265) ; par exemple, dans la grammaire du standard officiel publiée en 1958, la présentation des noms suit toujours le modèle des déclinaisons latines divisées en cinq cas, ce qui « donne l'impression d'un bien plus grand nombre de formes qu'il n'y en a en réalité dans la plupart des déclinaisons »⁴⁴ (Mac Mathúna : 2008, 81) (il n'existe au singulier que trois cas – nominatif, vocatif et génitif, et deux au pluriel, nominatif et génitif). Le traitement de la grammaire laisse d'ailleurs encore souvent à désirer dans les manuels actuels. Un élève déclare ainsi que « l'anglais est plus facile » (l'idée que l'anglais est une langue facile est d'ailleurs largement répandue, même dans les pays non-anglophones), la perception de la difficulté de l'irlandais provenant peut-être aussi du fait qu'il n'existe pas d'enseignement de la grammaire en langue maternelle dans les pays anglophones, ce qui rend d'autant plus ardue son acquisition lors de l'apprentissage d'une autre langue.

Dans la polarisation difficulté – facilité, 30 élèves (8,4 %, même pourcentage de filles et de garçons) décrivent l'irlandais comme « facile » (« easy » ou « éasca » en irlandais) et deux élèves disent son apprentissage « stimulant » (« challenging »), sa difficulté étant perçue comme un défi positif. Il est peu étonnant que ce soient les élèves scolarisés en anglais qui mentionnent le plus la difficulté de l'irlandais, à 39,7 % (83 d'entre eux) contre seulement 8 élèves scolarisés en irlandais (5,4 %) ; pour ce qui est de la facilité, la situation est logiquement inversée, avec seulement 5,2 % d'élèves scolarisés en anglais citant cet élément contre 12,9 % chez les élèves scolarisés en irlandais. Chez ceux-ci la pertinence de la polarisation difficulté – facilité semble nettement moindre pour la représentation de la langue, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'irlandais est pour certains leur première langue et pour d'autres plus une langue seconde qu'une langue étrangère, et est donc moins perçue comme distante. La perception de la difficulté semble aussi diminuer avec l'âge : c'est le premier

⁴³ « Irish was taught in schools as a dead language, like Latin, full of complex grammatical rules and irregular verbs. »

⁴⁴ « [this template] gives the impression of a far greater number of forms than are actually to be found in most declensions. »

élément mentionné par les élèves de première et troisième années (respectivement avec 30,4 et 29,8 %), mais n'est qu'en quatrième place chez les élèves de sixième année, avec seulement 15,8 %, la familiarité avec la langue augmentant avec le niveau d'apprentissage.

Toujours comme matière scolaire, l'irlandais est identifié par 49 répondants (13,8 %) comme « ennuyeux » (« boring », « annoying », « dull » ou « leadranach » en irlandais), mais par 42 (11,8 %) comme « intéressant » (« interesting » ou « suimiúil »). Ces adjectifs évaluatifs expriment une appréciation très personnelle de l'enseignement-apprentissage de la langue, et il est évident que la polarisation intérêt – ennui n'est pas nettement définie ou stable et peut varier (selon les circonstances, l'enseignant, la méthode, le thème abordé...), six répondants citant d'ailleurs les deux antonymes ensemble. Les garçons sont plus nombreux que les filles (15,5 % contre 11,5 %) à décrire l'irlandais comme « ennuyeux » mais cinq d'entre eux citent à la fois « ennuyeux » et « intéressant », et à l'opposé les filles sont plus nombreuses à le décrire « intéressant » avec moins d'hésitation, bien qu'avec un écart de pourcentage moindre (12,8 % contre 11 %). D'après les recherches dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, il semblerait qu'en général les filles apprécient plus l'apprentissage des langues vivantes que les garçons, ce qui pourrait aller dans le sens de ce résultat (Cook : 2008, 152). Parmi les élèves qui sont scolarisés en irlandais, seuls 2 % (contre 22 % de ceux scolarisés en anglais) mentionnent l'adjectif « ennuyeux », mais ils sont aussi moins nombreux à le déclarer « intéressant » (7,5 % contre 14,8 %), cette différence pouvant à nouveau provenir du fait qu'il s'agit pour eux d'une langue première ou seconde et langue de scolarisation, la polarisation intérêt – ennui de la matière elle-même étant donc moins pertinente. Ce sont six élèves scolarisés en anglais qui citent les deux adjectifs ensemble, indiquant une certaine hésitation et une variabilité de leur jugement à ce sujet. Les élèves de première année sont plus nombreux à le trouver intéressant (15,2 %) qu'ennuyeux (13,6 %), ceux de troisième année au contraire le trouvent plus ennuyeux (15,4 % contre 9,6 % pour « intéressant »), tandis qu'en sixième année les adjectifs sont cités par le même nombre d'élèves à 9,2 %, la pertinence de cette dimension diminuant peut-être avec l'approche des examens et de la fin du secondaire.

Une autre polarisation ayant trait à la fois à la dimension scolaire de la langue et à son emploi comme moyen de communication en dehors de l'école est celle de son utilité – inutilité perçue, 41 élèves employant l'un ou l'autre de ces adjectifs subjectifs-évaluatifs axiologiques⁴⁵ : seuls 11 élèves (3,1 %) citent l'adjectif « utile » (« useful », « úsáideach » en

⁴⁵ Kerbrat-Orecchioni définit ainsi ce type d'adjectifs : ils « portent sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent un jugement de valeur, positif ou négatif : (a) leur usage varie avec la nature particulière du sujet

irlandais) contre 30 (8,4%) qui mentionnent les adjectifs « inutile » (« useless » ou « pointless ») ou « superflu » (« unnecessary »), ou encore le syntagme « perte de temps » (« waste of time »). Huit élèves associent d'ailleurs au sens d'inutilité des termes décrivant la situation minorisée de la langue qui est « morte » ou « éteinte », « mourante », « vieille », « rare » ou bien « parlée par peu de gens ». Les garçons sont plus nombreux que les filles (11% contre 5,1 %) à considérer l'irlandais ou son apprentissage comme inutile, les filles faisant en général peut-être plus appel à une motivation intégrative et percevant donc moins la langue sous l'angle utilitariste.

Comme l'on pouvait s'y attendre, la majorité des élèves décrivant l'irlandais comme inutile sont scolarisés en anglais (13,4 % contre seulement 1,4 % scolarisés en irlandais). Là aussi l'immersion en irlandais permet de percevoir la langue comme véritable moyen de communication et de donner à son apprentissage et sa pratique une raison d'être supplémentaire, tandis que la motivation chez les élèves scolarisés en anglais porte plus souvent sur ce que l'historien Ó Tuathaigh appelle la « valeur de transaction »⁴⁶ de la langue (Ó Tuathaigh : 2008, 39), c'est-à-dire les perspectives d'avenir qu'elle offre aux jeunes dans la « marchandisation de l'éducation »⁴⁷ qui a lieu actuellement (Ó Murchú : 2008, 198) – cette idée de « valeur » apparaît d'ailleurs explicitement chez trois élèves : l'un d'eux choisit d'utiliser le terme « sans valeur » (« worthless »), tandis que deux autres disent que l'irlandais « vaut la peine » d'être appris (« worthwhile »). Deux élèves évoquent aussi les bénéfices qu'ils peuvent tirer de la connaissance de la langue en disant « cela peut m'apporter des expériences » (« it can give me experiences ») ou en parlant d'« opportunités » (« deiseanna » en irlandais).

Une polarisation supplémentaire est celle de l'importance – insignifiance perçue de la langue, mais elle est bien moins mentionnée en général : douze élèves (3,4 %) citent l'adjectif « important » (« important » ou « tábhachtach » en irlandais), un élève la dit « sous-estimée » (« underrated ») et seulement deux élèves choisissent d'écrire « sans importance ».

Une autre polarisation, celle de la proximité – distance de la langue, peut s'exprimer sur plusieurs plans : linguistique, affectif et identitaire, temporel ou spatial. En ce qui concerne la perception de la proximité – distance linguistique de l'irlandais, le fait que la langue soit vue comme « difficile » indique déjà une certaine idée de distance par rapport à la langue maternelle. 31 élèves (8,7 %) décrivent la langue comme « unique » (17 élèves – dont six sont

d'énonciation (dont ils reflètent le point de vue idéal) ; (b) ils manifestent de la part du locuteur une prise de position en faveur ou à l'encontre de l'objet dénoté » (Kerbrat-Orecchioni : 1980, 90).

⁴⁶ « the 'transactional value' of Irish »

⁴⁷ « the marketisation of education »

des filles appartenant à la même classe de sixième année de l'école C, montrant peut-être ici l'influence du discours d'un enseignant ?), « différente » (« different » ou « éagsúil » en irlandais, chez 12 élèves) ou « spéciale », ces adjectifs indiquant une spécificité, un éloignement et un isolement linguistique même (bien que l'irlandais ne soit pas une langue isolée), perçus par les élèves. Ce sont les filles plus que les garçons (11,5 % contre 6,5) qui mentionnent cette spécificité de la langue, et les élèves de sixième sont aussi les plus nombreux, avec 15,8 % de mentions. Ici, la distance de l'irlandais par rapport à toutes les autres langues semble présentée en quelque sorte comme un fait objectif et consensuel et elle est principalement perçue comme une et homogène : seuls deux élèves mentionnent en effet l'existence de dialectes divers (« canúint difriúla ») ou de variétés (« many varieties ») de la langue, cette conscience d'une hétérogénéité de l'« irlandais » restant rare.

Quatre autres élèves mentionnent de façon plus clairement subjective la distance linguistique de l'irlandais par rapport à leur langue maternelle, l'anglais, en citant une dimension 'autre' de la langue : elle est « étrange » (« strange »), perçue comme « rapide » (« fast » et « quick speaking ») (une impression typique chez les apprenants débutants lorsqu'ils entendent la langue étrangère), ou encore elle n'a « pas de traduction pour 'oui' ou 'non' » (« no translation for yes or no »)⁴⁸. Cette référence implicite à l'anglais est elle aussi typique des apprenants qui comparent la langue qu'ils sont en train d'apprendre à leur première langue, et indique la prise de conscience de l'existence d'un système linguistique différent ainsi que la surprise, peut-être, de ne pas trouver une correspondance plus directe au niveau de la traduction de certains termes. Il est intéressant de noter que, sur les 17 élèves qui disent l'irlandais « unique », seul un mentionne aussi le fait qu'il est « difficile », contre 7 élèves sur les 12 qui le disent « différent » : ainsi, tandis que certains le voient clairement comme une langue étrange, étrangère et difficile, l'argument de l'unicité de l'irlandais (d'ailleurs utilisé par les défenseurs de la langue pour justifier la nécessité de sa défense et sa valeur) est plus lié à d'autres éléments en faveur de la langue et en augmente la valeur intrinsèque.

Pour d'autres élèves, il est présenté et ressenti comme très proche linguistiquement et même affectivement : chez huit élèves, c'est une langue qui est connue et maîtrisée, que l'on peut s'approprier ; trois élèves citent le fait de pouvoir parler couramment (« fluent » ou « líofa » en irlandais), deux utilisent le pronom possessif « mien », un l'adjectif « bilingue », un autre écrit « ma première langue » et un dernier parle d'« assurance » (« confidence » : assurance, confiance en ses capacités). Elle représente aussi pour six élèves un lien affectif

⁴⁸ En effet, l'irlandais exprime l'accord ou le désaccord par la reprise, à la forme affirmative ou négative selon le besoin, du verbe utilisé dans la question.

avec la « famille » (pour trois d'entre eux), les « grands-parents », les « amis » ou enfin la notion de *home* (qui peut-être à la fois la maison, le foyer, et plus subjectivement là où l'on se sent chez soi, parfois même la patrie, le lieu d'origine).

Cette proximité affective et identitaire perçue envers la langue concerne aussi sa vision comme élément essentiel de l'identité nationale et comme caractéristique distinctive. Le concept de *native* (ou « teanga dhúchais ») est cité par seize élèves et huit écrivent que c'est la langue du pays, de l'Irlande (« teanga na tír », « teanga na hÉireann »), la langue « indigène » (« indigenous »), « la langue originelle de mon pays » (« my country's original language »), « notre propre langue » (« our own language ») ou encore la « langue maternelle » (« maternal language » – pas celle de l'élève, il s'agit ici du même emploi que « native language » pour la « langue autochtone »), tandis que deux autres la décrivent même comme « naturelle » (« natural »). Onze élèves mentionnent la dimension de l'irlandais comme marque identitaire distinctive : trois élèves donnent le mot « identité », deux fois lié à l'adjectif « nationale » ou au nom « nationalité » et une fois associé au terme « appartenance » (« belonging ») ; deux élèves donnent le mot « Irishness » (l'identité irlandaise, l'« irlandicité »), quatre élèves en tout citent la « nationalité » (« nationality » ou « náisiúntacht »), un autre écrit seulement « l'individualité de notre pays » (« our country's individuality ») et enfin un dernier emploie l'adjectif « distinctive ». Huit observations révèlent aussi une vision essentialiste du lien entre la langue et la nation irlandaises : quatre élèves citent le proverbe à forte portée idéologique « Tír gan teanga, tír gan anam » (« Pays sans langue, pays sans âme »), deux citent seulement le mot « âme » (« soul » ou « anam » en irlandais) et l'un d'eux y ajoute l'adjectif « integral », qui signifie « essentiel » ou « qui fait partie intégrante de », un dernier citant le mot « ionracas », « intégrité », qui signifie aussi « identité culturelle ». Ces éléments illustrent clairement l'existence d'une sublimation de l'irlandais comme langue de l'affect et des racines, de l'identité nationale, ce processus étant typique du double stéréotypage dont font l'objet les langues dominées, d'une part dénigrées et dévalorisées par des stéréotypes négatifs et d'autre part idéalisées, surévaluées par des stéréotypes positifs (Boyer : 2003, 48 et 2004).

Comme mentionné précédemment, la perception de la proximité – distance de l'irlandais peut aussi être de dimension temporelle. La langue est en effet décrite comme « vieille » ou « ancienne » par dix-sept élèves, un élève la disant même « tournée vers le passé » ou « dépassée » (« backwards »). L'analyse de l'environnement lexical de ces termes laisse penser qu'il faut distinguer l'utilisation de l'adjectif « old » (vieux) et « ancient » (ancien), qui sont tous deux, selon la définition de Kerbrat-Orecchioni, des adjectifs subjectifs-évaluatifs non axiologiques (Kerbrat-Orecchioni : 1980, 85-6) – les répondants

s'accordent ici sur le fait que la langue existe depuis longtemps, mais évaluent en effet cette caractéristique de façon opposée : sur les quinze élèves qui emploient « old » (et « sean » en irlandais) onze semblent évaluer la longue durée d'existence de la langue de façon plutôt négative (l'adjectif est associé, dans les réponses, à « ennuyeux », « difficile », « en train de mourir »...) – elle est opposée à l'idée de 'modernité' largement prisée dans notre société actuelle – et chez les quatre autres la vision est plus ambivalente, tandis que chez les trois élèves utilisant « ancient » (« teanga ársa » en irlandais), cette « antiquité » est vue comme plutôt positive et digne d'admiration (dans les réponses le mot est associé à « unique », « important »...).

Un élève cite d'ailleurs les « vieux » (« old people »), et un autre le « vieux pays » (« old country »), indiquant clairement l'existence d'un stéréotype négatif qui, comme souvent pour les langues minorisées, associe l'irlandais à une époque révolue. Deux observations supplémentaires confirment cette situation en considérant clairement la langue comme appartenant au passé : « nos pères fondateurs la parlaient » (« our founding fathers spoke it ») où l'utilisation du prétérit en anglais souligne le caractère achevé de l'action et « ce n'est plus notre langue nationale » (« no longer our national language »), le répondant s'opposant dialogiquement, par cette négation polémique du syntagme *our national language*, à ceux qui soutiennent le contraire. Ainsi, pour certains élèves, la langue est bien perçue comme étant éloignée temporellement et donc relativement dépassée dans le monde actuel.

Quant à la polarisation proximité – distance spatiale, elle est aussi présente et correspond de nouveau à des stéréotypes assez caractéristiques des langues minorisées en général, en limitant et enfermant la langue dans des régions – souvent éloignées du lieu de vie quotidien des élèves ainsi que des espaces géographiques plus prestigieux du pays – où elle est considérée comme parlée. Ainsi il n'est pas surprenant que 50 élèves (14 %) mentionnent des zones officiellement reconnues de langue irlandaise, c'est-à-dire le *Gaeltacht* ou des lieux situés dans un *Gaeltacht* (sept élèves mentionnent même deux de ces éléments ensemble) : le mot *Gaeltacht*, le plus technique, apparaît dans 28 observations, le mot *Connemara* apparaît dans 25 et *Spiddal*, un village situé à une vingtaine de kilomètres de Galway (dans le Connemara) mais encore en partie dans le *Gaeltacht*, est mentionné trois fois, un élève précisant « Spiddal siar » (« Spiddal ouest », indiquant précisément la zone du village intégrée au *Gaeltacht*) ; deux élèves citent de façon plus vague l'un le *Connacht* (la province à laquelle appartient Galway) et l'autre « l'Ouest » en général (« West »). Il semblerait que, pour beaucoup d'élèves, la langue irlandaise soit donc parlée à proximité de Galway (le *Gaeltacht* tel qu'il est envisagé dans la majorité des observations semble en effet situé dans l'ouest de

l'Irlande en général, mais plus précisément dans le Connemara et jusqu'au village de Spiddal en particulier, avec un effet de zoom) mais pas dans Galway / Gaillimh elle-même, dont le nom n'est mentionné que par deux élèves. L'identité « bilingue » revendiquée par certains pour Galway n'est évidemment pas considérée par les élèves, de même que l'existence de réseaux de locuteurs dans la ville ; la représentation de la localisation géographique de l'irlandais parmi les élèves correspond à celle véhiculée par le gouvernement au travers du statut spécifique du *Gaeltacht* et de l'importance qui lui est accordée pour la survie de la langue, bien que la vitalité de celle-ci y soit menacée. C'est dans les réponses des élèves scolarisés en irlandais que ces zones apparaissent le plus avec 23,8 % de mentions contre seulement 7,2 % chez les élèves scolarisés en anglais.

Au-delà de ces représentations géographiques treize élèves expriment aussi un stéréotype sociolinguistique négatif qui rabaisse la langue en l'associant aux zones les plus défavorisées du pays (l'ouest de l'Irlande, et en particulier les *Gaeltachtaí*, sont historiquement des espaces peu productifs, ce qui y a provoqué une pauvreté et une émigration supérieures au reste du pays), ses locuteurs étant alors représentés comme peu cultivés : pour un élève c'est une langue « rurale » avec un accent campagnard (« country accent »), un autre écrit une liste de mots portant sur ce thème (« countryside, farmers, bog, old country » : « campagne, fermiers, tourbière, vieux pays » – il faut savoir que « bog » est un terme extrêmement péjoratif en Irlande et que « bogger » est un terme dépréciatif pour « paysan »), un autre associe « West » et « farming » (« agriculture »), un autre encore cite « green, grass, Connemara, wildness » (« vert, herbe, Connemara, paysage sauvage ») ; cinq élèves parlent aussi de « patates » (« potatoes » ou « spuds »), longtemps la base de l'alimentation paysanne irlandaise, d'autres citant des animaux de la ferme. Il semble évident que, pour ces élèves, la langue irlandaise n'a aucun prestige et aucune chance face à l'anglais, langue urbaine, moderne, de la société à laquelle ces jeunes veulent appartenir, une situation qui fait écho à l'animosité historique existant entre les villes irlandaises principalement anglophones et les campagnes gaélophones du *Gaeltacht*.

Dans l'ensemble, il apparaît que la polarisation proximité – distance s'actualise principalement du côté du pôle « distance », la langue étant plus fréquemment présentée comme éloignée (linguistiquement, spatialement et temporellement) que comme proche et cette distance étant apparemment perçue majoritairement comme négative. De nouveau, l'on se retrouve dans cette polarisation face au stéréotypage ambivalent typique de la situation des langues minoritaires, la langue étant d'un côté considérée comme rurale, vieille et dépassée,

d'usage restreint, et de l'autre, comme la langue du cœur, de l'identité nationale, la langue originelle du pays (Boyer : 2004).

Une autre polarisation qui apparaît dans les observations exprime la valeur attribuée à la langue au travers des adjectifs subjectifs-évaluatifs axiologiques « super, bien » opposés à « mauvais, nul » : 24 élèves (6,7 %) jugent la langue de façon positive, la déclarant « super », « excellente », « extraordinaire », « magique » (« great », « awesome », « amazing », « magical » ou « iontach » et « ar fheabhas » en irlandais) ou plus simplement « bien » (« good », « go maith » en irlandais) et « cool », pendant que 5 élèves la décrivent comme « mauvaise » ou « nulle » (« bad », « crap »⁴⁹). La langue fait aussi l'objet de jugements esthétiques positifs : c'est une « jolie / belle » langue pour 21 élèves (5,9 %) (« pretty », « nice », « beautiful » ou « álainn » et « deas » en irlandais), avec de belles sonorités pour 8 élèves (elle est « mélodieuse », « rythmée », « fluide », « douce et musicale » ; trois élèves emploient le mot irlandais « blas » qui désigne l'accent des locuteurs natifs, souvent perçu avec admiration et un certain désir d'émulation par les locuteurs non-natifs), il est « beau de la parler » (« nice to speak it ») pour deux élèves, elle est « riche » pour six élèves (« rich », « saibhir » en irlandais) et un la dit « éloquente » (« meaningful »). Quatre élèves citent aussi sa pureté (elle est « sans défaut », « flawless ») et sa « précision » (avec le nom « precision » et l'adjectif « sharp »), ce qui laisse entrevoir l'existence d'une vision puriste et prescriptive, idéalisante mais figeante, de la langue qui est « belle quand elle est parlée *comme il faut* » (« nice when spoken *properly* »).

Les élèves utilisent aussi des adjectifs subjectifs affectifs pour exprimer leurs sentiments envers l'apprentissage de la langue : 31 d'entre eux (8,7 %) donnent par exemple l'adjectif « amusant » (« fun » ou « funny » ou le terme d'*Hiberno-English* « craic » ici dans le sens de « divertissant »), 7 élèves emploient l'adjectif « agréable » (« enjoyable ») (trois élèves citent d'ailleurs à la fois « amusant » et « agréable »). D'autres élèves expriment directement leur aversion ou leur appréciation de la langue : sept élèves déclarent ne pas aimer l'irlandais (deux disent le détester : « I hate it » ou « Is fuath liom Gaeilge » en irlandais ; deux utilisent le terme « dislike » – « aversion », l'un affirme que « personne ne l'aime » et deux élèves expriment leur aversion par des phrases exclamatives « ah non, pas l'irlandais » et « pourquoi, oh non ! » – « ahh, no, not Irish » et « why, oh no ! ») tandis que quatre autres écrivent l'apprécier (toujours en irlandais : « is maith liom Gaeilge » et « is breá liom é »).

Quatre élèves supplémentaires semblent l'apprécier, se décrivant comme « satisfait », « content » (là aussi, à chaque fois avec un adjectif en irlandais : « sásta » et « áthasach »).

⁴⁹ Littéralement, « crap » signifie « merde » ; trois élèves utilisent ce terme très péjoratif, dont deux citent aussi l'adjectif « bad ».

Sept élèves vont même jusqu'à citer les mots « amour », « passion », « cœur » (« love », « passion », et en irlandais « grá » pour amour et « croí » pour cœur), mais il n'est pas certain que ces termes, surtout lorsqu'ils sont cités en irlandais, soient employés pour le sentiment qu'ils expriment ou simplement parce qu'ils font partie des mots irlandais communément employés dans l'anglais d'Irlande (Ó Murchú cite justement le mot « grá » comme appartenant à ce vocabulaire irlandais souvent utilisé dans les journaux par exemple ; Ó Murchú : 2008, 19). En effet, les quatre élèves qui emploient le nom « grá » semblent le faire au sein d'une liste d'autres mots ou expressions irlandais plus ou moins stéréotypés tandis que l'environnement lexical dans les réponses des trois élèves mentionnant « passion » et « love », largement positif, semble indiquer un emploi du terme pour lui-même. Le sentiment de « fierté » (« pride », « proud » et « bród », « bróduíl » en irlandais) est aussi présent dans 26 réponses (7,3 %), et ce principalement chez les élèves scolarisés dans l'école de langue irlandaise (19,4 % !), correspondant peut-être chez eux à la conscience d'avoir, en tant que jeunes bilingues, un rôle spécial à jouer pour la promotion et le soutien de la langue ; apparaissant neuf fois avec « culture », six fois avec l'idée d'unicité et de différence de la langue, cinq fois avec « tradition », quatre fois avec « histoire », trois fois avec « héritage », etc., il est fortement positif envers la langue, mais comme le rappelle Yaguello, « quand les gens se sentent obligés de proclamer qu'ils sont fiers de leur langue, il y a des raisons de s'inquiéter pour la langue en question » (Yaguello : 1988, 117).

Au travers de l'emploi des adjectifs subjectifs-évaluatifs axiologiques ainsi que des termes affectifs discutés ici, il paraît évident que la langue ne laisse pas les élèves indifférents et que les avis sont très partagés entre d'une part des positions très négatives de rejet, et d'autre part des positions beaucoup plus positives mais idéalisantes, correspondant toujours au double stéréotypage dont font l'objet les langues minoritaires.

Une dimension qui est très présente dans l'ensemble des réponses est le lien (sur lequel les nationalistes ont toujours fortement mis l'accent) qui existe entre la langue et la nation, 54 élèves mentionnant le nom du pays dans sa version anglaise ou irlandaise, « Ireland » ou « Éire » (« Ireland » apparaît dans quarante réponses et « Éire » seize fois – dont deux avec « Ireland »). Ce lien est bien plus présent parmi les élèves scolarisés en irlandais (26,5 % contre 7,2 %) ainsi que dans les réponses des filles (19,2 % contre 12 % chez les garçons) ; sa pertinence semble diminuer avec l'âge : de 20,8 % chez les premières années à 13,5 % chez les troisièmes années et seulement 4 % chez les sixièmes années ! Mais il apparaît aussi au travers d'autres types de réponses, comme par exemple la mention d'autres marqueurs identitaires qui avaient été identifiés au XIX^e siècle par les nationalistes comme contribuant,

comme la langue, à former une identité ethnique « gaélique » par opposition aux Anglais et révèlent, pour reprendre les termes de l'historien Comerford, « la combinaison de mythe et d'idéologie qui entre dans la création [l'imagination] d'une nation »⁵⁰ (Comerford : 2003, 11). Comerford, dans son ouvrage *Inventing the Nation – Ireland*, identifie les domaines principaux au travers desquels se construit l'idée de nation : la politique, les origines, la religion, la langue, la littérature, la musique, le chant et la danse, le sport et enfin les objets et productions artistiques ; tous ces éléments apparaissent dans les réponses des élèves et relèvent, au sein de l'imaginaire collectif, de ce que Boyer appelle « l'imaginaire patrimonial » qui « puise pour l'essentiel dans la strate « archaïque » du patrimoine national-identitaire » (Boyer : 2003, 26-8), intégrant donc les représentations les plus stables de « l'irlandicité ».

La dimension politique apparaît au travers des symboles ou emblèmes nationaux cités par vingt-et-un élèves (5,9 %), de références au conflit contre les Anglais et aux événements historiques qui ont mené à la naissance de la République d'Irlande (chez 10 élèves), de la notion de « patriotisme » citée trois fois, des notions de « gouvernement » (cité deux fois) et de « République » (une fois) et d'un personnage célèbre, devenu une figure emblématique de la lutte pour l'indépendance et du nationalisme culturel, Éamon de Valera (cité une fois). Les symboles et emblèmes nationaux qui apparaissent sont la couleur de l'Irlande, le « vert »⁵¹ (« green » ou « glas » en irlandais ; il représente sur le drapeau l'élément gaélique traditionnel (Ó Murchú : 2008, 18)) avec 12 occurrences, le drapeau (« flag » ou « bratach » en irlandais) avec 3 occurrences, le trèfle (« shamrock ») avec 5 occurrences, le saint patron irlandais et la fête nationale (« Saint Patrick » et « Saint Patrick's Day ») avec 2 occurrences chacun (un même élève peut mentionner plusieurs symboles à la fois). Parmi les trois emblèmes principaux de l'État (la couleur verte, le trèfle et la harpe), seule la harpe manque à l'appel.

Parmi les représentations que Boyer désigne sous le terme de « grandes mythifications historiques et culturelles nationales » (Boyer : 2003, 26) s'inscrivent les références faites à la guerre d'indépendance menée contre la couronne britannique et à la naissance de la République d'Irlande : quatre élèves citent le mot « indépendance » (« independence »), l'un d'eux écrivant plus précisément « IRA⁵² qui a gagné notre indépendance » (« IRA that won our independence ») et un autre élève mentionnant dans sa réponse « nationaliste, Grande-Bretagne, IRA » ; l'évènement historique de la révolte de Pâques (*Easter Rising*) et de sa date

⁵⁰ « The combination of myth and ideology that goes into the imagining of a nation [...] »

⁵¹ L'Irlande est d'ailleurs connue pour son surnom « l'île d'émeraude ».

⁵² C'est pendant la révolte de Pâques que les groupes de rebelles irlandais unifiés commencent à s'appeler l'*Irish Republican Army* et c'est sous ce nom qu'ils mènent la guerre d'indépendance contre les Britanniques de 1919 à 1922.

(1916) qui ont élevé les nationalistes au rang de martyrs et de héros de la cause séparatiste (Comerford : 2003, 42-3) est mentionné par deux élèves, l'un n'en écrivant que la date (emblématique en elle-même) et le deuxième précisant « révolte de 1916 » (« 1916 Rising ») ; deux autres élèves parlent de la « guerre » ou plus précisément de « guerre entre l'Irlande et l'Angleterre » (« Ireland / England war »). Le lien entre le conflit armé et le conflit linguistique est de nouveau souligné grâce aux mots associés (les mots « nationaliste », « patriotisme » ou « tírghrá » en irlandais ainsi que « honneur » apparaissent dans quatre réponses) et la figure de Éamon de Valera (citée par un élève) qui a participé à la révolte de Pâques et est devenu l'un des plus fervents défenseurs de l'irlandais, incarne ce lien symbolique.

Le mythe des origines apparaît principalement au travers des termes « celtique » (« Celtic », 7 fois) et « Celtes » (« Celts », une fois), chez huit élèves ainsi qu'au travers des réponses de deux autres élèves qui citent le syntagme *native language* en lien avec « [notre] culture, [notre] patrimoine, [notre] passé, ancêtres » (c'est l'élève lui-même qui met entre crochets le possessif « notre », comme pour indiquer qu'il est superflu de préciser) et « nos pères fondateurs le parlaient ». C'est en 1707 que le philologue gallois Edward Lhuyd prouve le lien de parenté qui existe entre le gaélique (parlé en Irlande, Écosse et sur l'île de Man), le gallois, le cornique, le breton et l'ancien gaulois, donnant à cette famille de langues le nom de « celtique », les Gaëls étant alors identifiés aux Celtes (ibid., 68) ; mais c'est surtout avec les écrits de Thomas Davis que l'identification des Irlandais avec les Celtes s'affirme⁵³, ceux-ci devenant au XIX^e siècle la base raciale sur laquelle fonder une nationalité irlandaise pure, distincte et démarquée des « Anglo-Saxons » (ibid., 70) :

« Combien c'est contre-nature pour nous – combien cela nous corrompt – nous qui sommes aux trois-quarts de sang celtique, que de parler un mélange de dialectes Teutons. Si nous ajoutons les Écossais celtiques, qui sont revenus ici du treizième au dix-septième siècles, et les Gallois celtiques, qui ont colonisé de nombreuses parties du comté de Wexford et d'autres comtés du Leinster, aux Celtes qui n'ont jamais quitté l'Irlande, probablement les cinq-sixièmes, ou plus, d'entre nous sont Celtes. Quel lien avons-nous avec les Normands-Saxons ? »⁵⁴ (Davis : 1843 ; cité par Crowley : 2000, 161-2).

Récemment le thème « celtique » est revenu sur le devant de la scène, toujours par opposition au monde anglo-saxon, pour désigner les trois pays dits « celtiques » : l'Irlande, l'Écosse et le Pays de Galles, ou encore de façon encore plus vague une soi-disant « musique

⁵³ Parallèlement d'ailleurs à la construction nationaliste française de « Nos ancêtres les Gaulois »...

⁵⁴ « How unnatural – how corrupting – t'is for us, three fourths of whom are of Celtic blood, to speak a medley of Teutonic dialects. If we add the Celtic Scots, who came back here from the thirteenth to the seventeenth centuries, and the Celtic Welsh, who colonised many parts of the Wexford and other Leinster counties, to the Celts who never left Ireland, probably five-sixths, or more, of us are Celts. What business have we with the Norman-Sassenagh ? »

celtique » incluant les musiques traditionnelles de la Galice à l'Écosse en passant par la Bretagne ; cependant l'épithète « celtique » s'applique encore principalement à tout ce qui est irlandais, sans qu'il existe pour ces diverses utilisations de preuves aussi bien au niveau archéologique qu'ethnique (Comerford : 2003, 81-2). Pouvant faire allusion aussi bien au domaine de la politique qu'à celui des origines, la mention des termes « histoire » (« history », « stair » en irlandais) et « historique » dans 17 réponses indique bien le lien que les élèves perçoivent entre la langue et le passé national, deux d'entre eux précisant d'ailleurs qu'ils parlent de l'histoire de l'Irlande (« history of Ireland » et « stair na hÉireann »).

Le domaine de la religion catholique apparaît relativement peu (bien qu'il ait joué un rôle décisif dans la démarcation nationaliste face aux Britanniques) et ce principalement au travers des symboles nationaux que sont la figure emblématique de Saint Patrick (quatre mentions) et du trèfle (cinq mentions). Saint Patrick a existé au V^e siècle et nous a laissé ses écrits dans la *Confession* ; c'est le saint patron et apôtre d'Irlande, considéré comme celui qui a apporté le Christianisme sur l'île. Cependant peu de gens savent que ses écrits existent et il est largement entré dans le folklore populaire comme un personnage légendaire qui aurait chassé (plus ou moins littéralement) les serpents hors d'Irlande et utilisé le symbole du trèfle pour expliquer la doctrine de la Trinité aux Irlandais. Le 17 mars, date traditionnellement acceptée comme celle de sa mort, était déjà un jour de fête à la fin du XVII^e siècle, pendant lequel le trèfle était porté comme emblème du saint ; ce jour est devenu la fête nationale irlandaise dès l'indépendance (ibid., 90). En réalité, la religion catholique n'apparaît pas en tant que telle mais seulement dans la mesure où elle est elle aussi assimilée à des symboles nationaux.

La littérature est aussi un élément relativement présent dans les réponses des élèves, mais il n'est pas toujours facile de savoir si c'est en tant que partie du programme scolaire ou en tant qu'élément du patrimoine national-identitaire : la « poésie » est mentionnée par treize élèves (« poetry » ou « filíocht » en irlandais, « poems » ou « dán » en irlandais) – mais seules deux réponses semblent indiquer, par leur environnement lexical, une vision non-scolaire de la poésie, le mot y étant associé à « patrimoine », « culture », « art » ou « richesse » ; le même problème se pose pour les huit réponses mentionnant des « textes », la « prose » ou des « histoires » ainsi que le « théâtre » (« drama ») – seul le terme irlandais « scéal » pour une « histoire » est associé à « culture » et « oidhreacht », « héritage » ou « patrimoine », les autres apparaissant tous dans un environnement lexical scolaire.

Ce n'est pas le cas par contre pour les cinq élèves qui font allusion au « folklore », à la dimension « légendaire » (« legendary ») ainsi qu'à des personnages de sagas irlandaises

comme « Fionn McCul (sic) », na Fianna, et Cuchulainn. En effet, en Irlande le folklore et ou les sagas gaéliques sont souvent perçus et présentés comme un héritage celtique (car correspondant au stéréotype du Celte comme créatif et plein d'imagination – *ibid.*, 71). Les auteurs de la Renaissance littéraire de la fin du XIX^e siècle comme Yeats, Synge ou Lady Gregory s'inspirèrent énormément du folklore oral et des légendes anciennes pour écrire, dans un anglais influencé par l'irlandais (une forme d'*Hiberno-English* écrit), une nouvelle littérature se voulant distinctement irlandaise car puisant son inspiration dans les sources « gaéliques » (*ibid.*, 165) ; Yeats écrit d'ailleurs que « Gaelic is my native language, but it is not my mother tongue »⁵⁵ (Yeats : 1961, 515 ; cité par Kiberd : 1996, 253), jouant sur le double sens du syntagme *native language* et réfutant par dialogisme en l'anticipant la conclusion à laquelle un interlocuteur se basant sur le sens technique de *native language* comme « langue natale » pourrait arriver. Le fondateur de la *Conradh na Gaeilge*, Douglas Hyde, a publié lui-même un recueil de poèmes en irlandais accompagnés de leur traduction dans une forme d'*Hiberno-English* dans le but de sensibiliser le public à l'irlandais, mais participant plutôt ironiquement à la réussite de l'interlecte. Depuis la renaissance littéraire, l'intérêt pour le folklore et les légendes n'a pas diminué et depuis 1935, indiquant l'importance qui y est accordée, existe la Commission du Folklore Irlandais, chargée principalement de collecter et étudier la tradition orale.

En ce qui concerne les personnages légendaires cités par les élèves, « na Fianna » sont des guerriers et chasseurs servant le roi d'Irlande au III^e siècle, et « Fionn McCul (sic) » (normalement orthographié Fionn Mac Cumhaill) est leur dernier chef ; leurs aventures sont relatées dans le *Cycle Fenian (Fiannaíocht)*, un ensemble de récits mythologiques longtemps présents dans la tradition orale des communautés de langue irlandaise (*ibid.*, 140). La branche américaine des militants nationalistes irlandais fut d'ailleurs nommée en 1859 la *Fenian Brotherhood* (Confrérie Féniane) pour évoquer ces guerriers légendaires (*ibid.*, 140). Quant à la figure de Cuchulainn, citée par un élève, elle provient de la saga *Táin Bó Cúailnge* (« Le vol du bétail de Cooley ») qui appartient au *Cycle de l'Ulster* dans lequel Cuchulainn est un héros adolescent qui défend l'Ulster contre ses attaquants ; il est devenu l'icône du nationalisme révolutionnaire grâce à Padraig Pearse, symbolisant le sacrifice de soi héroïque (*ibid.*, 174), et une statue le représentant mort sur le champ de bataille trône au milieu du Bureau de Poste Général de Dublin (le General Post Office), lieu de proclamation de la naissance de la République d'Irlande par les révolutionnaires de Pâques 1916. Il est clair ici que le domaine littéraire qui apparaît chez ces quelques élèves fait bien partie du patrimoine

⁵⁵ « Le gaélique est ma langue autochtone, mais ce n'est pas ma langue maternelle »

national-identitaire, renvoyant à la fois à un élément distinctif et une dimension nationaliste séparatiste.

Douze élèves citent la musique, les chants ou encore la danse traditionnels. La Ligue Gaélique elle-même (*Conradh na Gaeilge*), fondée en 1893, avait pour but non seulement la promotion et le *revival* de la langue irlandaise, mais aussi plus généralement de la culture et des traditions irlandaises, s'occupant donc aussi de la musique et de la danse (Cullinane : 1999, 16). En effet, la perspective de la Ligue était fortement prescriptive et puriste, ces activités devant elles aussi porter la marque de la nationalité : ainsi, à la fois le répertoire et les règles de performance des danses⁵⁶, le répertoire des chansons (notamment celles en irlandais, devenues partie intégrante du programme des écoles primaires après 1922) et le répertoire musical étaient standardisés et contrôlés, expurgés de tous les éléments identifiés comme ayant une origine étrangère (ibid., 192-9) ; il s'agit ici clairement d'une invention consciente de la « tradition » dans le but de créer une identité nationale distincte à tous les niveaux.

La situation est d'ailleurs très similaire dans le domaine du sport : dix-huit élèves citent des mots relevant de ce domaine (la *GAA* est citée six fois, des sports « traditionnels gaéliques » comme le « hurling » et le « Gaelic football » sont mentionnés ainsi que le rugby, le football, les mots « sport » et « games » pour « sports d'équipe » apparaissent aussi, ainsi qu'une figure emblématique du sport irlandais, Brian O'Driscoll, capitaine de l'équipe nationale de rugby (mais pas locuteur d'irlandais). La *GAA* (*Gaelic Athletic Association*, l'Association Gaélique d'Athlétisme) a été fondée en 1884 dans une optique similaire à celle de la *Conradh na Gaeilge*, pour promouvoir les sports « nationaux » comme le *hurling* et le *camogie*, le football gaélique,... en rejetant la pratique des « foreign games », les « sports étrangers », contribuant là aussi à l'invention des sports « gaéliques » (ibid., 217 et 220). La règle 4 du Guide Officiel de l'association affirme de plus qu'elle « doit soutenir activement la langue irlandaise, la danse, la musique et le chant traditionnels irlandais et d'autres aspects de la culture irlandaise. »⁵⁷ (Ó Murchú : 2008, 256) et actuellement, de nombreux clubs sportifs appartenant à cette association utilisent encore l'irlandais pour les termes techniques, lors des entraînements et des rencontres sportives.

Les sports « gaéliques » ainsi que la musique, le chant et la danse « traditionnels » apparaissent régulièrement dans des transmissions de matchs ou des programmes télévisés de

⁵⁶ cf aussi Cullinane : 1999 pour une discussion plus approfondie de l'invention de la tradition en ce qui concerne la danse irlandaise (répertoire, règles de participation aux concours, costume,...).

⁵⁷ « The Association shall actively support the Irish language, traditional Irish dancing, music, song, and other aspects of Irish culture. »

la chaîne de langue irlandaise *TG4*, soulignant leur lien avec la langue irlandaise. Ó Doibhlin analyse ainsi l'intérêt que revêtent encore ces divers éléments dans le cadre d'une vision nationaliste qui veut lutter contre « l'aliénation » que le fait de parler anglais ou de pratiquer des activités d'origine anglaise impliquerait : « [...] les sports d'équipe gaéliques contribuent plus à notre identité spécifique que les sports internationaux, la musique traditionnelle que la musique classique ou pop, la langue irlandaise que l'anglais, du moins théoriquement. Être privé de toute caractéristique spécifique est un indice d'assimilation culturelle. »⁵⁸ (Ó Doibhlin : 2004, 155-6).

Enfin, dans le domaine des productions artistiques, culturels et des monuments, un élève cite le mot « art » et un autre mentionne le Livre de Kells (« Book of Kells »), manuscrit biblique en latin et symbole de l'art chrétien médiéval irlandais⁵⁹. Pour Comerford, c'est « l'exemple irlandais le plus frappant d'un objet créé pour un culte plus ancien [...] maintenant utilisé pour augmenter l'estime de soi d'une nationalité moderne »⁶⁰ (Comerford : 2003, 236) ; les décorations du manuscrit, rappelant le style artistique celtique de La Tène, servent d'ailleurs à renforcer l'identification à une civilisation « celtique » (ibid., 237), et avec les autres manuscrits médiévaux irlandais, il a contribué à l'invention des caractères typographiques gaéliques (*Gaelic script*) – assez ironiquement sur l'ordre de la Reine Elizabeth I –, utilisés pour la première fois en 1571 et jusqu'à la moitié du XX^e pour imprimer les textes en irlandais, donnant ainsi un aspect visuellement distinct à l'irlandais (Ó Murchú M. : 1985, 69). Des formes simplifiées de ces caractères sont encore utilisées de nos jours et ce souvent même pour des textes en anglais, notamment sur les devantures des pubs et magasins, comme symbole d'une identité qui se veut typiquement irlandaise.

On le constate donc, le lien affirmé par les nationalistes entre tous les éléments censés constituer la culture et l'identité irlandaises continue d'être perçu par certains élèves et fait bien partie de l'imaginaire patrimonial irlandais. Ce travail portant sur la langue, c'est elle que la majorité des réponses concerne et il est évident que dans le cadre de cette analyse concernant l'imaginaire patrimonial l'importance accordée à la langue comme élément du patrimoine national-identitaire est centrale. Le nom de la langue est lui-même cité, sous sa forme irlandaise, *Gaeilge*, dans 32 réponses, une fois en français avec « gaélique » ; en

⁵⁸ « [...] Gaelic games contribute more to our specific identity than international games, traditional music than classical or pop music, the Irish language rather than English, at least theoretically. To be devoid of any specific characteristic betokens cultural assimilation. »

⁵⁹ À l'occasion d'une récente campagne de publicité concernant la sortie d'une application pour smartphone avec les plus belles pages du Livre de Kells, j'ai cependant pu constater en conversant avec des Irlandais l'existence de l'idée très répandue que le Livre de Kells, étant un manuscrit irlandais, est écrit en irlandais.

⁶⁰ « [The Book of Kells is possibly] the most striking Irish instance of an object created for an earlier cult [...] now used to boost the self-esteem of a modern nationality. »

anglais le mot *Irish* apparaît dans 9 réponses, dont deux fois avec *Gaeilge* et cinq autres fois où il se réfère clairement à la langue étant donné son environnement lexical, tandis que dans les deux autres occurrences il n'est pas possible de trancher et il pourrait s'agir aussi bien de l'adjectif de nationalité « irlandais » que du désignant pour la langue. Dans neuf réponses, *Gaeilge* ou *Irish* sont clairement associés à la matière scolaire ; *Gaeilge* correspondant au nom institutionnel de la matière scolaire, il est d'ailleurs normal que les élèves l'associent à la langue. Dans une réponse, *Gaeilge* est associé à *Béarla*, « langue anglaise », cette cooccurrence rappelant la situation diglossique. Nous l'avons vu, la langue est bien sûr aussi l'objet de phrases célèbres, devenues proverbiales, comme « *Tír gan teanga, tír gan anam* », un élève cite le mot « *seanfhocal* », « proverbe » (littéralement « vieille parole ») et un autre le mot « connaissance » (« *knowledge* »), l'irlandais étant souvent considéré comme extrêmement riche en proverbes et expressions imagées, ce qui participe de sa stéréotypisation comme langue des racines, source d'une sagesse nationale.

Mais au-delà du désignant et de la réalité à laquelle il se rapporte pour les jeunes, comme cela a déjà été le cas dans les réponses précédentes du questionnaire, certains élèves l'associent explicitement à des notions qui rappellent sa dimension patrimoniale : 42 réponses contiennent les mots « culture » ou « culturel » (11,8 %), 23 citent « tradition » (« *traidisiún* » en irlandais) ou « traditionnel » (6,5 %), 22 contiennent la notion de « patrimoine » ou d'« héritage » (« *heritage* », « *oidhreacht* » en irlandais) (6,2%). Ces termes apparaissent fréquemment les uns avec les autres (« tradition » apparaît par exemple sept fois avec « culture », et « héritage » treize fois,...) ainsi qu'avec les notions d'identité nationale, de spécificité ou de langue autochtone, ce qui souligne leur similitude. C'est chez les élèves de sixième année que ces termes sont mentionnés le plus et que l'imaginaire patrimonial semble donc prendre le pas sur la dimension scolaire de la langue : « culture » arrive en première position avec 30,3 % (donc cité par presque un tiers d'entre eux !), « patrimoine » en deuxième avec 18,4 %, « tradition » et « histoire » au même niveau avec 10,5 %, et c'est le sentiment de « fierté » qui est en troisième position avec 17,1 %, contrairement aux élèves de première et troisième année chez lesquels la langue est principalement perçue comme une matière scolaire. La langue fait donc clairement partie de l'imaginaire patrimonial de la société sur lequel se fonde la notion de nation irlandaise mais ainsi que le note justement Comerford, le problème est que « l'irlandais est maintenant un emblème de leur nationalité, mais pas une langue qu'ils envisagent eux-mêmes de parler. »⁶¹ (Comerford : 2003, 149).

⁶¹ « [...] Irish is now an emblem of their nationality, but not a language that they envisage themselves speaking. »

Dans cette perspective il est d'ailleurs intéressant de constater que plusieurs élèves font aussi allusion à des stéréotypes nationaux (11 élèves) dans leur réponse, la langue semblant être peu à peu prise dans le même processus de figement et de folklorisation identitaire. Le *Leprechaun* est cité deux fois : à l'origine il s'agit d'un lutin (à peu près l'équivalent irlandais du korrigan breton) mais sous sa forme adjectivée il désigne maintenant de plus en plus une caractéristique irlandaise stéréotypée et péjorative ; son usage est fortement dépréciatif. Le personnage de l'Irlandais typique est aussi présent, deux élèves parlant de cheveux roux (« red hair » et « gruaig rua »), et l'un mentionnant le personnage de *Paddy* (diminutif de Patrick, prénom typiquement irlandais d'après le saint patron), qui en est venu à représenter l'Irlandais typique de façon souvent péjorative par intériorisation de certains stéréotypes d'origine anglaise.

Le stéréotype du « Celte » est aussi présent : « il dépeint l'Irlandais comme des amuseurs enjoués et animés [...]. La stéréotypisation 'celtique' de l'Irlandais trouve une expression concrète dans le pub irlandais »⁶² (Comerford : 2003, 10)⁶³ ; sa réputation de buveur et de personne qui aime s'amuser n'est en effet pas en reste : quatre élèves citent le terme *Hiberno-English* « craic » dans un environnement lexical non scolaire, celui-ci désignant alors non plus un aspect « divertissant » de l'apprentissage mais plutôt le type de divertissement que l'on trouve au pub (il apparaît d'ailleurs une fois avec le mot « drink », « boisson » ou « boire », et deux fois avec le mot « ceol », « musique », le stéréotype linguistique « ceol agus craic » étant une référence directe au divertissement du pub, cf Share : 2008, 80), deux élèves citent le mot « bière » (« beer »), deux le verbe « boire » (« drink » et « ól » en irlandais, qui apparaît dans une réponse citant un extrait d'une publicité pour la bière Carlsberg) et un mentionne la Guinness, « la boisson nationale »⁶⁴ (Comerford : 2003, 182), la bière comme bien de consommation semblant appartenir à ce que Boyer décrit, toujours au sein de l'imaginaire ethnosocioculturel, et dans la strate de l'imaginaire patrimonial, comme les « traits d'identité collective emblématisés » (Boyer : 2003, 26-7).

Le fait que la langue soit associée d'une part à d'autres symboles ou emblèmes nationaux et d'autre part à des éléments figés et stéréotypés n'augure rien de bon pour son statut de langue vivante et sa survie comme moyen de communication effectif ; lui reconnaître une importance symbolique ne suffit pas à assurer sa transmission et sa pratique quotidienne,

⁶² « it depicts the Irish as playful, soulful entertainers [...]. The 'Celtic' stereotyping of the Irish finds concrete expression in the Irish pub. »

⁶³ Comerford rappelle d'ailleurs que le « pub irlandais » est lui aussi une invention récente, née lors du boom économique des années 60 qui a contribué à l'assouplissement du puritanisme de la société irlandaise (Comerford : 2003, 199).

⁶⁴ « the 'national beverage' »

et c'est encore moins le cas lorsqu'elle est liée à des stéréotypes forcément réducteurs et souvent négatifs. Le fait que de nombreux élèves citent aussi des mots ou phrases plus ou moins stéréotypés en irlandais dans leur réponse semble devoir confirmer cette interprétation. En effet, 31 élèves (8,7 %) citent des mots appartenant à un lexique de base en irlandais dans leur réponse : « buachaill, cailín » (garçon, fille), « tá » et « bhí » (le verbe « être » dans sa forme affirmative au présent et au passé), « mé » et « tú » (les pronoms personnels sujets première et deuxième personne singulier), « sea » (dérivé de « is ea », littéralement « c'est cela », assimilé par les apprenants à « oui »), « agus » (la conjonction de coordination « et »), ou encore des noms au hasard dans les champs lexicaux des moyens de transport, de la nature et du climat, des animaux, de la nourriture ou encore des vêtements et accessoires (« mála » « sac », « crann » « arbre », « abhainn » « rivière », « iasc » « poisson », « rothar » « vélo », « aran » « pain »...), correspondant tous à un niveau de connaissance de première année d'irlandais.

Onze autres élèves écrivent des locutions ou expressions communes, et plus ou moins figées, en irlandais : trois réponses donnent « ní maith liom » ou ses contraires « is maith liom » et « is breá liom [uachtar-reoite] » ainsi que « is fearr liom » (« je n'aime pas » / « j'aime [la glace] », « je préfère »), « póg mo thóin »⁶⁵ deux fois (la traduction d'une insulte en anglais, « kiss my ass », « embrasse mon derrière »), « píosa craic » (de l'*Hiberno-English* « piece of craic », « un peu de divertissement »), « créid é nó ná creid é » (« crois-le ou pas »), « tuigim do chás » (« je comprends ton problème »). Dix-sept élèves citent ce que l'on appelle en irlandais et en *Hiberno-English* le 'cúpla focal' (littéralement « la paire de mots »), c'est-à-dire les phrases ou expressions de base en irlandais, principalement les salutations, connues par tous et presque devenues des stéréotypes linguistiques : « Dia duit » (« Bonjour », littéralement « Dieu avec toi ») est mentionné quatorze fois, « Slán » (« Au revoir », littéralement « sain et sauf », « sans danger ») quatre fois, « Fáilte » (« Bienvenue ») ou « Céad míle fáilte » (« Cent mille bienvenues », cliché touristique emblématique du sens de l'hospitalité irlandais) quatre fois, « go raibh maith agat » (« merci », littéralement « que tu en aies du bien ») une fois (les élèves citent souvent deux ou trois de ces termes ensemble).

Enfin, huit élèves mentionnent la dernière phrase en irlandais (ou des éléments de cette phrase) d'un spot publicitaire de 2007 pour la bière Carlsberg, indiquant ainsi le succès de cette publicité, l'attrait qu'elle a exercé prouvant son adaptation à « l'air du temps », la partie la plus actuelle de l'imaginaire collectif (Boyer : 2003, 29). Trois amis irlandais arrivant dans un bar au Brésil doivent « faire quelque chose d'irlandais » (« do something Irish ! ») sur la

⁶⁵ Cette phrase est presque devenue le slogan de l'Irlandais extraverti et insouciant et on peut la voir sur de nombreux T-shirts et mugs à l'intention des touristes, parfois en association avec la figure du *Leprechaun*.

demande du barman et des autres clients, et, à court d'idées et sous la pression du groupe, ils commencent à déclamer au hasard des phrases et des mots en irlandais (des souvenirs de leur scolarité) en faisant croire qu'il s'agit d'un poème « in our native Irish tongue » (« dans notre langue *native* irlandaise »), la publicité se terminant sur l'image d'un Irlandais enlaçant une belle Brésilienne et lui chuchotant « *ciúnas bóthar cailín bainne* » (« silence route fille lait ») (Ní Ghallachair : 2009, 232). C'est cette dernière phrase qui est devenue presque un slogan, représentant de façon spectacularisée l'usage symbolique et vide de sens qui est souvent fait de l'irlandais dans la société actuelle et que les élèves reprennent ici à leur compte... Les citations qu'ils en font vont de la plus complète et précise chez quatre élèves à la mention de seulement deux éléments de la phrase ou d'autres mots apparaissant dans la publicité, ou encore à leur traduction en anglais, chez les quatre autres.⁶⁶

Ainsi, à part l'emploi réfléchi que font certains élèves (principalement scolarisés en irlandais ou qui l'ont été dans le primaire) de l'irlandais en donnant dans leur réponse des adjectifs ou des noms caractérisant la langue, comme expression d'une activité épilinguistique, l'usage qui est fait de mots ou d'expressions en irlandais dans les situations décrites ci-dessus est bien différent, semblant réduire la langue à un simple réservoir lexical de mots et phrases appris par cœur et dans lequel il est possible de puiser. Ó Murchú parle d'ailleurs de la « conquête du *cúpla focal* » qu'elle décrit positivement : « les journaux, n'importe quel jour et dans n'importe lequel, incluront, de façon naturelle, une expression irlandaise dans une rubrique ou un rapport sur n'importe quel sujet » affirmant que cet usage est « en train de normaliser l'usage occasionnel de phrases appropriées en irlandais »⁶⁷ (Ó Murchú : 2008, 19). Il semblerait au contraire que cette utilisation restreinte et ponctuelle de syntagmes figés à l'écrit, qui correspond à celle qui est faite de quelques phrases (notamment par les politiciens) en ouverture et en clôture de la majorité des discours officiels en Irlande, loin d'annoncer un regain d'intérêt pour la langue ou sa renaissance, est plutôt le signe d'une présence principalement symbolique et identitaire au milieu d'un monde anglophone, rappelant l'analyse accablante qu'en font les sociolinguistes natifs : « en situation de substitution avancée, l'emploi de la langue dominée tend à se stéréotyper pour ne plus donner lieu qu'à des « actes de parole rituels » » (Boyer : 2003, 46).

Ainsi ces éléments de réponse, de même que les mots indiquant un stéréotypage ambivalent de la langue, les allusions au conflit historique contre les Anglais et les éléments

⁶⁶ Pour une discussion plus approfondie de cette publicité, voir la troisième partie de cette thèse.

⁶⁷ « the *cúpla focal*'s (couple of words) conquest [...]. Newspapers, any day in any paper, will include, in a natural way, an Irish expression in a column or a report on any subject [...] normalising the occasional use of appropriate Irish phrases. »

indiquant le processus d'assimilation de l'irlandais aux autres symboles nationaux peuvent tous être interprétés comme des symptômes de la prégnance du conflit diglossique. Celui-ci est aussi présent au travers des affirmations plus ou moins directes des élèves concernant la vitalité de la langue : douze élèves la considèrent comme peu, pas utilisée (« unused », « not spoken », « spoken by a few », « unspoken »), rare (« rare », « uncommon ») ou minoritaire (« minority language »), l'un d'eux regrettant que sa pratique soit négligée : « c'est dommage que nous ne puissions pas la parler » (« a pity we are not able to speak it »), et dix autres élèves vont plus loin en affirmant qu'elle est en déclin (« decline », « diminishing »), en train de mourir (« dying [out] », « fading », « it will die out soon ») ou même morte (« extinct ») ; à l'opposé deux élèves ressentent le besoin d'affirmer qu'elle est vivante (« alive » et « beo » en irlandais) – prouvant par là-même qu'elle est menacée, et deux autres disent qu'il faut la préserver (« must be maintained ») en la gardant parmi les matières principales (« keep it a core subject »). Quoi qu'il en soit, la conscience de sa minorisation est bien présente parmi les élèves, qui sont rares à mentionner des situations où elle est réellement utilisée comme moyen de communication : seuls cinq élèves évoquent les médias en irlandais (la chaîne télévisée *TG4* et la radio des communautés du *Gaeltacht*, *Raidió na Gaeltachta*), un seul cite le terme « communication » et un autre mentionne *Spleodar*, un club d'activités en langue irlandaise pour les jeunes.

Il est possible d'identifier ici, dans la continuité des analyses de Lafont concernant l'idéologie de la diglossie dans le cas de la langue d'oc, deux attitudes opposées mais qui naissent du conflit diglossique : « Il y a l'attitude de ceux qui, considérant la diglossie en chemin, vont d'emblée à son terme, qui est l'écrasement et la disparition de la langue [d'oc], inéluctablement. [...] L'autre attitude consiste au contraire à [...] créer une stabilité de l'ordre de la représentation idéologique. Elle nourrit une fausse sécurité. La diglossie est présentée non comme une évolution, mais comme une répartition des usages. » (Lafont : 1984, 93). C'est bien ce qui se passe ici d'une part avec les élèves pour lesquels la langue est déjà condamnée et d'autre part avec ceux qui, comme Ó Murchú, veulent croire que l'usage de la langue est stable et même qu'il augmente et se normalise, « assumant des fonctions que la langue dominante ne peut assumer », Lafont parlant alors de « subterfuge produit par la diglossie même et chargé d'en favoriser le cheminement irréversible ». Pour lui, à la fois cette « illusion de stabilité (qui occulte l'issue du conflit) » – l'on pourrait même parler ici d'une illusion de regain de vitalité – et cette « affirmation d'échéance (qui occulte le conflit lui-même par son issue) » (ibid., 94) poussent les sujets à l'acceptation de la diglossie et de la minorisation, et à terme la disparition, de la langue dominée.

La spécificité de notre échantillon, et notamment son âge, est cependant à prendre en compte pour expliquer d'une part des affirmations aussi radicales concernant la langue (« morte », « inutile », « stupide ») et d'autre part la présence dans certaines réponses d'« éléments tabous ou péjoratifs »⁶⁸ (comme « crap », « nul / merde » ou « póg mo thóin », « embrasse mon derrière ») ainsi que des stéréotypes négatifs nationaux ou plus directement liés à la langue (« paddy », « leprechaun », « bog » « tourbière », « old people » « les vieux »...), comme l'explique le sociolinguiste Garrett :

[...] les adolescents explorent une gamme d'identités disponibles, et ceci peut nécessiter une gamme équivalente de mots descriptifs évaluatifs et discriminants. [...] Ces termes évaluatifs, donc, n'attribuent pas seulement des caractéristiques à des individus, mais ils les placent aussi dans un espace social, et indique en même temps où se situe celui qui évalue en relation avec cet espace, ce qui est une fonction importante de l'évaluation sociale. »⁶⁹ (Garrett : 2010, 219).

Le positionnement radical de certains élèves correspond en effet probablement à une volonté de s'affirmer, au travers de leur rejet de l'irlandais (souvent mis à distance aux niveaux spatial et temporel), et par opposition à l'autorité (des adultes, du gouvernement, des institutions...) et à la société en général, tandis que d'autres semblent adhérer sans difficulté au discours ambiant et à l'idée d'une identité ethnique et nationale liée à et informée par la langue.

L'analyse de cette troisième question a donc permis d'identifier trois domaines représentationnels au travers desquels l'irlandais est perçu et qui s'interpénètrent : la langue comme matière scolaire, comme langue minoritaire et comme emblème national-identitaire. En tant que matière scolaire, elle s'inscrit dans le domaine représentationnel de l'éducation qui active toute une série d'associations mentales concernant son enseignement-apprentissage : langue facile ou pas, utile ou pas, comparable ou unique, en lien avec son statut différent selon les élèves : langue étrangère / seconde / maternelle ; ainsi que des attitudes face à son apprentissage trahissant soit une vision pragmatique, utilitariste liée à une motivation instrumentale, soit une vision essentialiste, culturelle liée à une motivation intégrative, ou même les deux.

D'autre part, comme langue minoritaire prise dans l'idéologie de la diglossie, elle est soumise au processus de stéréotypage ambivalent, « tout ce qui se rapporte à la langue dominée [étant] à la fois dévalorisé et surévalué » (Gardy et Lafont : 1981, 76). C'est justement l'idéalisation de la langue minoritaire comme marque nationale distinctive qui peut

⁶⁸ « taboo or pejorative items »

⁶⁹ « [...] teenagers are exploring a range of available identities, and so this may require an equivalent range of discriminating evaluative descriptors. [...] These evaluative items, then, not only hang attributes on individuals, but also place them in a social space, as well as indicating where the evaluator stands in relation to that space, and this is an important function of social evaluation. »

mener à sa perception comme emblème national-identitaire : elle intègre alors l'imaginaire patrimonial au même titre que la religion ou la musique traditionnelle, et risque dans ce cas d'être vidée de son contenu communicatif et dynamique : étant un élément culturel à préserver pour son importance symbolique, elle est exposée à un processus de figement et de folklorisation, comme l'analyse le critique littéraire Kiberd : « le danger de la culture nationaliste [est] sa tendance à la pétrification et [...] la tendance des nationalistes à s'embaumer vivants : ils fétichisent et manipulent le passé au point de le perdre pour toujours »⁷⁰ (Kiberd : 1996, 292).

II.3.3 La description de la langue à un étranger : question 4

Grâce à la situation fictive de départ de cette question ouverte, qui demande aux élèves d'imaginer ce qu'ils diraient s'ils devaient présenter l'irlandais à un étranger, les descriptions obtenues permettent d'avoir accès à l'activité discursive épilinguistique (portant sur la langue) des élèves pouvant révéler leurs opinions à son sujet et indiquer les représentations sociolinguistiques auxquelles elles correspondent. 20 élèves n'ont pas répondu à cette question, le taux de non réponse étant donc de 5,6 % ; deux élèves disent « je ne sais pas » et un élève répond qu'il ne le ferait pas (« I wouldn't do it »). S'agissant d'une question ouverte elle a dû être recodée pour les besoins de l'analyse mais des allers-retours fréquents seront faits entre le discours effectif des élèves et les thèmes individués.

Dans les descriptions des élèves, comme c'était le cas dans les réponses à la question 3, la dimension scolaire de la langue (concernant surtout son apprentissage) est de nouveau très présente : 162 élèves (45,5 %) y font allusion dans leur réponse. Dans ce cadre la description s'oriente principalement vers une évaluation de la difficulté de la langue. Elle est décrite comme difficile dans 75 réponses (21,1 %), les élèves écrivant des phrases comme « c'est / cela peut être difficile [à comprendre / à apprendre / à parler] » avec les adjectifs « difficult », « hard », « tough », « confusing », « complicated », « complex » ou « casta » en irlandais, associés à des adverbes d'intensité comme « très / assez / plutôt » ou de fréquence « souvent / parfois » ; un élève affirme d'ailleurs à son interlocuteur fictif que « ce serait difficile à apprendre pour toi » (« it would be hard for you to learn »). D'autres précisent quels aspects de la langue ils considèrent comme difficiles, 14 élèves mentionnant la difficulté de la grammaire, 5 de la prononciation et 4 de l'orthographe. Ce sont les filles qui mentionnent le

⁷⁰ « The danger of nationalist culture was its tendency to petrification and [...] the tendency of nationalists to embalm themselves alive : they fetishize and manipulate the past to the point where they irretrievably lose it. »

plus la difficulté à 29,5 % contre 14,5 % chez les garçons et elles sont douze à préciser que la grammaire est difficile contre seulement deux garçons.

À l’opposé, la langue est tout de même décrite comme facile par 50 élèves (14 %), cet élément arrivant en deuxième position, là aussi avec des phrases comme « c’est [très] facile [à comprendre / apprendre / parler] ». Un de ces élèves mentionne Des Bishop, apprenant célèbre déjà apparu à la question précédente : « c’est une matière facile [...], tu n’as qu’à demander au comédien américain Des Bishop »⁷¹. Il est effectivement un exemple d’« étranger » ayant appris la langue avec succès. Huit élèves affirment que la langue est facile à apprendre mais disent en même temps qu’elle peut être difficile parfois, six d’entre eux affirmant qu’elle est facile, sauf en ce qui concerne la grammaire. Trois élèves remarquent que c’est facile si on est allé en *gaelscoil* ou si on en a commencé tôt l’apprentissage, révélant la conscience de l’utilité d’un apprentissage précoce et de l’immersion ; c’est d’ailleurs parmi les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais que la facilité est mentionnée le plus et arrive en première position, avec 34 élèves (23,1 %) contre seize scolarisés en anglais (7,7 % d’entre eux), et elle est première aussi chez les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise avec 18,6 % contre 13,6 % la disant difficile.

La langue est aussi présentée par 10 élèves comme longue à apprendre et maîtriser, comme une matière qui demande une grande concentration : « ça prend du temps / longtemps / des plombes / des lustres pour l’apprendre / la comprendre / pouvoir la parler vraiment couramment »⁷², « ça demande beaucoup de concentration »⁷³, et les commentaires deviennent parfois des conseils pour un apprenant potentiel : « sois attentif et reste toujours concentré »⁷⁴. Trois élèves affirment que, malgré la difficulté, si l’apprenant est suffisamment motivé il peut y arriver : « si tu es vraiment désireux de l’apprendre ne laisse rien t’en empêcher », « si tu veux vraiment l’apprendre c’est facile », « si l’irlandais te plaît alors ça peut être bien »⁷⁵, la motivation et l’intérêt étant perçus comme une condition sine qua non pour dépasser la difficulté initiale et avoir un apprentissage réussi. De façon similaire, six autres élèves expliquent que l’apprentissage est difficile au début mais qu’il se simplifie ensuite, indiquant le processus de familiarisation qui a lieu au fur et à mesure de la progression de n’importe quel apprentissage, les phrases étant toutes formées sur le schéma

⁷¹ « an easy to learn [...] subject, just ask American comedian Des Bishop »

⁷² « it takes time / a long time / ages / forever to learn / understand ; togann sé am chun a bheith go hiomlán líofa »

⁷³ « it takes great concentration »

⁷⁴ « be careful and always stay focused »

⁷⁵ « if you are willing to learn it let nothing stop you », « if you really want to it’s easy », « if you enjoy the language then it could be good »

« c'est difficile, mais... : ça te vient après un an passé à étudier la matière / on arrive à le parler quand on l'a bien appris / une fois que tu connais les bases tu peux progresser assez rapidement / ça se simplifie / une fois que tu commences à le parler, ça devient facile progressivement / ça devient plus simple »⁷⁶. Cette évolution de la perception de la difficulté au cours de l'apprentissage est normale (et souhaitable) ; néanmoins il semble bien que la représentation de l'irlandais comme une langue intrinsèquement difficile reste ancrée chez les jeunes (la difficulté arrive en première position à tous les âges de l'échantillon, tandis que la mention de la facilité est bien plus basse chez les élèves de sixième année, avec 7,9 % d'entre eux contre 15,2 % en première année et 14,4 % en troisième) ; pour les élèves, cela peut aussi être dû au fait que les attentes des enseignants et des examens augmentent aussi avec le niveau scolaire, maintenant le niveau de difficulté du travail scolaire élevé.

La dimension obligatoire de l'apprentissage est mentionnée par 14 élèves, 13 expliquant que l'irlandais est obligatoire dans toutes les écoles et un disant que ce ne devrait pas être le cas. Chez les élèves disant que l'apprentissage est obligatoire il est intéressant de se pencher sur la façon dont les réponses sont rédigées, sept d'entre elles révélant chez les élèves l'idée que cette obligation est inutile. Elles sont structurées autour d'une juxtaposition de propositions indépendantes liées à l'aide de la conjonction de coordination « mais », soulignant l'absence de logique de la situation (présentée comme une accumulation de faits contradictoires) telle que ces élèves la perçoivent, par exemple : « une matière obligatoire *mais* peu de gens la parlent *et* c'est difficile à apprendre », « une langue seulement utilisée dans certaines parties du pays *mais* tous les enfants doivent l'apprendre », « tout le monde doit l'apprendre à l'école *mais* très peu de gens l'utilisent / le parlent de nouveau ensuite », « une langue qu'on apprend à l'école, [mais] qu'on oublie après », deux élèves allant jusqu'à employer deux « mais » à la suite : « la propre langue de l'Irlande *mais* seulement parlée dans quelques endroits d'Irlande *mais* enseignée dans chaque école », « n'est plus parlée *mais* encore enseignée *mais* inutile sous plusieurs aspects »⁷⁷. Les faits présentés par les élèves comme en opposition logique avec le caractère obligatoire rappellent les éléments mentionnés en réponse à la question 2 pour justifier l'abolition de l'obligation : c'est une langue dont l'usage est restreint démographiquement ou géographiquement, difficile et inutile. Enfin,

⁷⁶ « it comes to you after a year of studying the subject », « can be spoken when learned properly », « once you know the basics you can catch on pretty quickly / its gets easier », « once you begin to speak it, it gradually becomes easy », « it gets easier ».

⁷⁷ « a compulsory subject but not many people speak it and it's hard to learn », « a language only used in certain parts of the country but all children must learn it », « everyone has to learn it in school but very few people ever use / speak it again », « a language that we learn in school, forget about after school », « Ireland's own language but only spoken in a few parts of Ireland but taught in every school », « not spoken anymore but still being taught but pointless in many ways »

deux élèves critiquent la façon dont l'irlandais est enseigné, deux disent que les professeurs sont mauvais et un dernier affirme que « la langue devrait être approchée différemment, et alors nous serions heureux de garder notre culture »⁷⁸.

Toujours en lien avec l'irlandais comme matière scolaire, les jeunes évaluent la langue selon la polarisation ennui – intérêt, bien moins présente que précédemment cependant : 11 élèves disent la langue intéressante et seul un élève la dit ennuyeuse, les jeunes ayant peut-être plus conscience que ces adjectifs relèvent d'une appréciation personnelle et subjective, donc moins pertinente lorsqu'il s'agit de décrire la langue à une autre personne. La description avec la polarisation utilité – inutilité est aussi présente, mais là aussi de façon moins appuyée : dix élèves disent que la langue est inutile et que l'apprendre est une perte de temps (c'est « une langue stupide que personne ne parle », « une vieille langue celtique qui n'a plus de fonction », « tu ne peux pas faire grand-chose avec pour des emplois ou des carrières »⁷⁹,...), et huit autres élèves s'adressent directement à l'étranger fictif en lui disant qu'il est bien inutile qu'il l'apprenne : « t'embête pas à l'apprendre parce qu'y a pas besoin puisque t'es un étranger », « t'embête pas c'est une perte de temps parce que personne ne l'utilise », « n'est pas parlée internationalement donc ce n'est pas une langue qui vaut la peine d'être apprise », « tu n'as pas besoin de l'apprendre pour vivre ici puisque la plupart de la population ne la parle pas »⁸⁰ (le registre des traductions tente de correspondre à celui utilisé par les différents élèves dans leur réponse). On voit au travers de ces extraits que l'attitude de ces élèves est fortement dénigrante ici, révélant une vision entièrement instrumentale de l'apprentissage ; pour eux, comme langue minoritaire, l'irlandais n'a aucune valeur sur le marché des langues vivantes et n'a donc aucune utilité pour un étranger.

Seuls deux élèves décrivent d'ailleurs la langue comme utile et un autre dit qu'elle est pratique comme langue secrète, « quand tu ne veux pas que les gens sachent ce que tu dis dans un pays étranger »⁸¹, mais dix-sept élèves affirment quant à eux que la langue vaut la peine d'être apprise, et ce même malgré sa difficulté pour huit d'entre eux, parce que c'est une belle langue ou une langue 'super' selon quatre d'entre eux, ou encore parce qu'elle est facile pour deux autres. Quatre parmi ces élèves conseillent directement l'interlocuteur factice avec le verbe de modalité « should » (« tu *devrais* [vraiment] l'essayer / l'apprendre »), sept autres emploient l'adjectif « worth » : « ça *vaut* le travail requis », « ça *vaut* [vraiment] la

⁷⁸ « it should be approached differently then we would enjoy keeping our culture »

⁷⁹ « a stupid language that no one speaks », « an old Celtic language that no longer has a function », « you can't do much with it for jobs or careers »

⁸⁰ « don't bother learning it coz der no need since u a foreigner », « don't bother it's a waste of time because nobody uses it », « not spoken internationally so it would not be a language worth learning », « you don't need to learn it to live here as most of the population don't speak it »

⁸¹ « good to speak when you don't want people to know what you're saying in a foreign country »

peine de l'apprendre / d'essayer et de le parler », un autre emploie le terme « extrêmement satisfaisant » (« extremely fulfilling ») pour décrire l'apprentissage.

La polarisation proximité – distance est intéressante ici, et ce tout d'abord dans sa dimension linguistique. Il est normal que, pour décrire la langue, les élèves fassent appel à cette approche puisqu'elle permet de la comparer à d'autres plus connues ou familières pour leur interlocuteur, et donc de la situer grâce à des éléments servant de repère. À nouveau, dix-sept élèves expliquent qu'il s'agit d'une langue « unique » ou « [un peu / très] différente » : « tu ne trouveras pas une autre langue comme elle », elle est « très différente de l'anglais », « différente de la plupart des langues européennes grammaticalement », « très différente des langues romanes », « différente des autres langues »⁸². D'autres élèves au contraire la mettent en relation avec d'autres langues : quinze la comparent à des langues vivantes européennes qu'ils connaissent et apprennent, certains la disant similaire à l'anglais, au français, à l'allemand ou aux langues européennes en général (quand elles sont explicitées, les comparaisons se font principalement sur la base de la difficulté de la langue et du lexique), tandis que l'un d'eux la compare au latin, affirmant qu'« il y a un lien très fort entre l'irlandais et le latin »⁸³ (les emprunts lexicaux au latin ont en effet été très importants à partir de l'arrivée du Christianisme en Irlande, notamment dans les domaines de la religion et de l'exégèse biblique et littéraire) (Ó Murchú M. : 1985, 16).

L'un de ces élèves résume les faits ainsi : « une langue celtique, beaucoup de similitudes avec les langues européennes »⁸⁴, et dix autres comparent directement l'irlandais à d'autres langues de la famille celtique, l'écossais (pour quatre d'entre eux) et / ou le gallois (pour huit d'entre eux – deux élèves citent les deux ensemble), indiquant par là une certaine connaissance de la classification linguistique de l'irlandais ; jusqu'à l'année dernière en effet, une partie du programme du *Leaving Certificate* (au niveau supérieur) s'intitulait *Stair na Gaeilge* (Histoire de l'irlandais) et consistait en une introduction à la linguistique et à la sociolinguistique historiques de l'irlandais, permettant aux élèves de faire de telles comparaisons. Celles-ci se font sur plusieurs bases : l'aspect sonore des langues avec la prononciation ou le débit (« ça ressemble aux sons du gallois et de ces genres de langues », « ressemble aux sons de l'écossais / du gallois [...] », « un peu comme le gaélique gallois (sic – le gallois n'est pas une forme de gaélique), une langue parlée très vite »⁸⁵), le statut de

⁸² « you won't find another language like it », « very different to English », « different from most European languages grammatically », « very different from Latin-based languages », « different from other languages »

⁸³ « tá gaol an-laidir leis an teanga Gaeilge agus Laidin »

⁸⁴ « a Celtic language, a lot of similarities to European languages »

⁸⁵ « it sounds like Welsh and those types of languages », « sounds like Scottish / Welsh [...] », « a bit like Welsh Gaelic, a very fast-spoken language »

langue minoritaire (« comme le gallois mais personne ne le parle vraiment au quotidien », « comme le gallois, une langue minoritaire mais c'est important », « peu de gens le parlent, come l'écosseis et le gallois »⁸⁶), ou le niveau de difficulté (« similaire au gaélique écosseis mais pas difficile à apprendre », « ressemble aux sons de l'écosseis / du gallois, mais c'est plus simple à comprendre », « comme le gallois, c'est vraiment difficile », « assez similaire à l'écosseis, il a beaucoup de règles de grammaire, parce qu'il n'est pas parlé communément »⁸⁷). Le lien de cause à effet établi dans cette dernière citation entre le fait qu'une langue soit d'autant plus complexe qu'elle n'est pas beaucoup parlée est intéressant et rappelle la réponse donnée par un autre élève, même si le lien logique y est inversé : « peu de gens la parlent parce qu'elle est assez difficile » ; il semblerait que, pour certains élèves, la difficulté d'une langue et sa situation minorisée soient liées et nous avons d'ailleurs déjà rencontré des arguments de ce type, où la difficulté de la langue, présentée comme objective, sert à justifier l'échec de l'entreprise de *revival* et même la substitution linguistique par l'anglais, considéré en général comme une langue facile à apprendre.

Onze élèves font référence à une dimension spécifique, 'étrangère' de la langue (c'est « une langue étrange »), qui révèle toujours une comparaison, plus ou moins implicite, avec l'anglais, leur langue maternelle : cette dimension 'autre' se révèle tout d'abord, pour les apprenants débutants et donc pour un étranger, au travers de l'aspect visuel de la langue avec l'alphabet, l'orthographe et les signes diacritiques spécifiques, et / ou au travers de son aspect sonore au travers de sa phonétique et son débit (« une langue parlée vite avec la plupart de l'alphabet romain mais aussi avec ses propres lettres », « de l'anglais avec des lignes au-dessus de certaines lettres et prononcé différemment », « ils utilisent des *fadas* [accents aigus] », « lire l'irlandais est presque impossible pour les étrangers », « une langue très forte parlée avec un fort accent », « une vieille langue celtique qui a des sons criards », « une langue très différente, gutturale mais musicale en même temps »⁸⁸), la perception de l'altérité de la langue changeant avec la progression de l'apprentissage et concernant alors plus la morphosyntaxe : « les phrases sont dites de façon étrange »⁸⁹.

⁸⁶ « like Welsh but no one really speaks it in everyday life », « like Welsh, a minority language but it's important », « not many people speak it. Like Scottish and Welsh »

⁸⁷ « similar to Scottish Gaelic but not hard to pick up », « sounds like Scottish / Welsh, but is easier to understand », « like Welsh, it is really hard », « quite like Scottish, it has a lot of grammar rules, because it is not widely spoken »

⁸⁸ « a fast spoken language with most of the Roman alphabet but with its own letters too », « English with lines above some of the letters and pronounced differently », « they use *fadas* », « reading Irish is nearly impossible for foreigners », « a very strong language spoken with a strong accent », « an old Celtic language that sounds harsh », « a very different language, guttural yet musical at the same time »

⁸⁹ « the sentences are said in a strange way »

Six élèves font allusion dans leur description à l'existence de variétés d'irlandais ou de différents accents et registres, un élément pouvant servir soit à renforcer l'idée de complexité et d'étrangeté soit à prouver la richesse et l'intérêt de la langue selon le répondant : « c'est une jolie langue et elle est parlée dans des accents différents », « c'est une langue très intéressante parce qu'il y a plein de façons différentes de dire le même mot », « elle est complexe à apprendre et a de nombreuses façons différentes de s'écrire / de se parler, mais c'est une belle langue [...] », « chaque endroit a ses propres mots et accents », « difficile à comprendre à cause des nombreux dialectes »⁹⁰. On voit que chez certains élèves cette hétérogénéité est valorisée ; apparemment, « un lexique abondant est généralement considéré comme une richesse » (Yaguello : 1988, 88).

Derrière les deux dernières affirmations au contraire peut apparaître le problème du standard que nous avons déjà mentionné : l'« irlandais » est en fait une réalité plurielle et hétérogène que le standard artificiellement créé lors de la normativisation tente d'unifier pour l'enseignement de la langue, ce qui a pour conséquence de créer une variété scolaire et relativement urbaine d'irlandais (surtout au travers des *gaelscoileanna*) détachée des pratiques effectives des locuteurs natifs. Pour les apprenants la situation devient problématique lorsqu'il s'agit de lire des textes écrits avant l'introduction du standard ou de comprendre les variétés orales d'irlandais, d'une part dans le cours de langue avec les exercices de compréhension auditive, pour lesquels se sont souvent des locuteurs natifs d'origine diverse et donc d'accents divers qui sont utilisés, et d'autre part en interaction réelle avec des locuteurs natifs qui utilisent leur propre variété régionale, non plus seulement au niveau phonétique mais aussi morphosyntaxique et lexical. Ces difficultés supplémentaires peuvent démotiver l'élève qui a l'impression d'apprendre une langue ne lui permettant pas de communiquer réellement, ou qui est trop multiforme pour être maîtrisable. Quoi qu'il en soit, nous l'avons vu, la conscience de l'existence de variétés n'empêche pas les élèves de décrire la langue ou certaines variétés de la langue – dans ce cas souvent les plus proches spatialement et / ou affectivement – comme belles, comme l'écrit un élève : « l'irlandais du Connemara a de beaux sons »⁹¹ ; chez un autre la langue est aussi présentée comme proche linguistiquement et affectivement : « j'aime le fait que je la parle presque couramment et je souhaiterais que tous les autres la parlent couramment »⁹².

⁹⁰ « it's a lovely language and is spoken in different accents », « it is a very interesting language as there is plenty of ways to say the same word », « It is complex to learn and has a lot of different ways to write/speak it, but it is a beautiful language [...] », « each place has its own words, accents », « hard to understand because of the many dialects »

⁹¹ « Connemara Irish sounds lovely »

⁹² « I love that I'm nearly fluent and wish everyone else was »

Au-delà de la conviction très répandue d'une difficulté d'apprentissage de la langue et de l'idée souvent rencontrée que l'irlandais est inutile, ces éléments influant de façon négative sur la motivation des apprenants, il se pourrait qu'une raison supplémentaire de l'échec de la politique de *revival* réside dans l'intériorisation chez les non-locuteurs de l'idéal du locuteur natif comme modèle à imiter et niveau langagier à atteindre institué par les nationalistes et les revivalistes puristes (mais quel locuteur natif ? Celui du *Gaeltacht*, qui parle donc une variété régionale d'irlandais, ou le locuteur natif 'fantôme' du standard ?). Grâce à l'école la plupart des Irlandais devraient en effet posséder une certaine compétence de communication en irlandais mais au travers des affirmations de onze élèves on constate que cette compétence, bien que présentée comme répandue, reste passive ou limitée : « c'est la langue de l'Irlande et presque tout le monde en Irlande la connaît *un peu* », « la langue native de l'Irlande et beaucoup de gens la connaissent », « la langue *native* de l'Irlande, la plupart des gens la parlent », « une langue traditionnelle parlée par la plupart des Irlandais et plutôt difficile »⁹³,... Il est intéressant de voir que certains élèves utilisent l'expression « connaître la langue », qui n'implique donc pas le fait de la pratiquer effectivement, tandis que d'autres affirment que la plupart des gens « parlent la langue », au lieu de dire « savent parler la langue » : le nombre de locuteurs potentiels d'irlandais est en effet important grâce au rôle joué par l'école, mais peu sont ceux passent à une pratique effective et régulière.

Derrière ces affirmations transparait toujours le fait que c'est une langue difficile et que tous ne la parlent pas couramment : « c'est une langue difficile à maîtriser », « cela prend du temps pour la parler vraiment couramment », « c'est une langue seulement parlée en Irlande mais nous ne la parlons pas tous couramment », « peu de gens peuvent la parler couramment / bien », « quand elle est parlée comme il faut c'est une belle langue à écouter »⁹⁴ ; ces quelques phrases révèlent l'importance attribuée au fait de devenir semblable à un locuteur natif, qui « parle couramment » et « comme il faut », pour permettre à l'irlandais de survivre. L'idéal revivaliste de rendre tous les Irlandais semblables aux locuteurs natifs exerce vraisemblablement une forte pression sur l'apprentissage des élèves et l'idéal de purisme des revivalistes peut les décourager ; il ne s'agit en effet pas d'un objectif d'enseignement réaliste puisque l'irlandais ne peut être qu'au mieux une langue seconde pour la majorité des élèves, certains atteignant toutefois un niveau de bilinguisme élevé. Ce modèle idéal, lointain et

⁹³ « Ireland's language and nearly everyone in Ireland knows some », « Ireland's native language and a lot of people know Irish », « Ireland's native language, most people speak it », « a traditional language spoken by most Irish people and quite hard »

⁹⁴ « it's difficult to master », « togann sé am chun a bheith go hiomlán líofa », « a language only spoken in Ireland but we are not all fluent », « not many people can speak it fluently / well », « When spoken properly it is a lovely language to listen to »

écrasant, a sans doute été intériorisé par certains, pouvant inhiber chez eux toute velléité de pratique de la langue, un élève mentionnant dans une phrase extrêmement modalisée (adverbe modalisateur « peut-être », verbes d'opinion « penser », « avoir le sentiment de », verbe de modalité « pouvoir », sujet indéfini « certaines personnes »), l'existence d'un complexe d'infériorité à cet égard : « [...] Je *pense* que *peut-être* certaines personnes ont le sentiment d'être très fortes en irlandais ce qui *peut* faire que les autres se sentent inférieurs »⁹⁵.

De même qu'en réponse aux questions précédentes, les élèves sont nombreux à décrire la langue comme proche au niveau national-identitaire, celle-ci étant présentée comme une propriété exclusive du pays et du peuple irlandais : ils reprennent tout d'abord les syntagmes habituels pour décrire la situation spécifique de la langue, [*our / the*] *native language [of Ireland / of the Irish]* apparaît chez 37 d'entre eux (10,4 %), [*our own / the*] *language [of the country]* est présent chez 20 élèves et [*our/ the*] *national language [of Ireland]* chez 10 élèves. Les élèves font aussi toujours preuve d'une vision essentialiste pour en expliquer le statut, l'idée que chaque pays a sa langue nationale étant mentionnée par quatre élèves (« [...] l'Irlande a sa propre langue comme la France a le français et l'Espagne a l'espagnol [...] », « comme le français en France ou le gallois au Pays de Galles. C'est notre langue nationale »⁹⁶) ; un élève décrit l'irlandais comme « la langue naturelle » de l'Irlande, et neuf élèves la décrivent comme une marque identitaire distinctive, l'irlandais étant « unique à notre pays / à l'Irlande », « seulement nôtre », « nous sommes le seul pays qui le parle », « c'est notre identité nationale », créant une « identité unique », elle « distingue l'Irlande du reste du monde » et « représente une île au bord de l'Europe »⁹⁷. L'un d'eux allie vision essentialiste et dimension distinctive de la langue : « la colonne vertébrale de la société irlandaise. C'est ce qui nous rend différents de tous les autres »⁹⁸. On le voit, au travers de la langue et de l'identité spécifique qu'elle informe, l'accent est à nouveau mis sur le particularisme irlandais face à l'Europe et au monde : l'irlandais est pour certains un moyen de se singulariser et de se mettre à distance, comme dans les discours nationaux (et nationalistes), l'interlocuteur étranger étant alors parfaitement indiqué pour être confronté à ce type de discours... Mais le fait est qu'en réalité, cette spécificité est rarement (re)connue par les étrangers, remarque un élève : « c'est la langue d'Irlande, mais peu de gens le savent, ils pensent juste que nous

⁹⁵ « [...] I think maybe some people feel they are very good at it which can make others feel inferior »

⁹⁶ « [...] Ireland has its own language like France has French, Spain has Spanish [...] », « like French in France and Welsh in Wales. It is our national language »

⁹⁷ « unique to our country / to Ireland », « only ours », « we are the only country who speak it », « it's our national identity », « unique identity », « distinguishes Ireland from the rest of the world », « represents an island on the edge of Europe »

⁹⁸ « the national backbone of Irish society. It's what makes us different to everybody else »

parlons anglais »⁹⁹, bien qu'un autre explique comment l'irlandais est présent malgré tout, en influençant la façon de parler des Irlandais en anglais : « il est dans nos accents, mais c'est juste l'irlandais, une langue différente »¹⁰⁰.

Au niveau temporel de la polarisation proximité – distance, s'opère de nouveau une distinction selon le sens donné à l'adjectif « old » (« vieux ») ou la variante « ancient », l'irlandais étant plutôt décrit comme une « vieille langue » ou une « langue antique ». Seize élèves font allusion à une grande antiquité de la langue, vue de manière positive, tandis que neuf élèves la disent plutôt « vieille », lorsque l'adjectif est utilisé de façon neutre ou de façon clairement négative dans certaines phrases, par exemple « un vieux truc nul » ou « une vieille langue celtique qui n'a plus de fonction », « une langue très vieille en train de mourir »¹⁰¹. La notion de grande antiquité de la langue peut cependant être interprétée dans le domaine de l'imaginaire patrimonial et ne contribue pas à mettre la langue à distance temporellement.

Vingt élèves décrivent la langue en en situant l'usage spatialement, le restreignant géographiquement avec l'emploi fréquent de l'adverbe « only », « seulement » ; quatre disent que la langue est parlée seulement en Irlande ou seulement par les Irlandais, treize autres restreignent encore les zones concernées à certaines régions d'Irlande avec plus ou moins de précision : « seulement utilisé dans certaines parties du pays », « pas parlé régulièrement sauf dans le Connemara et d'autres zones de *Gaeltacht* », « il n'est plus parlé en dehors de zones occidentales isolées d'Irlande », « est généralement parlé dans l'Ouest »¹⁰²,... Une réponse semble plus stéréotypée que les autres, restreignant l'usage de l'irlandais « au gouvernement et aux habitants de zones rurales ou de *Gaeltacht* »¹⁰³ (le nom *Gaeltacht* est cité neuf fois en tout et Connemara quatre fois). Cependant huit élèves (dont certains mentionnent aussi le *Gaeltacht* ou le Connemara) vont même plus loin, en affirmant que la langue n'est parlée [presque] que dans les écoles : « tu l'oublies une fois que tu as quitté l'école sauf si tu vis dans le Connemara / *Gaeltacht* », « nous le parlons à l'extérieur parfois et à l'intérieur de l'école », « c'est parlé dans de nombreuses écoles »¹⁰⁴, certains utilisant cet argument pour souligner l'artificialité de l'apprentissage : « parlé dans peu de régions d'Irlande mais enseigné dans chaque école », « nous l'apprenons à l'école mais ne devons jamais l'utiliser en

⁹⁹ « It's Ireland's language, but not many people know that, they just think we speak English »

¹⁰⁰ « It's in our accents, but just Irish, a different language »

¹⁰¹ « a bad oul youk », « an old Celtic language that no longer has a function », « a very old language which is dying out »

¹⁰² « only used in certain parts of the country », « not spoken regularly except in Connemara and other *Gaeltacht* places », « is no longer spoken outside of isolated western parts of Ireland », « is generally spoken in the West »

¹⁰³ « used only by government and people in rural or *Gaeltacht* areas »

¹⁰⁴ « you forget about it after school unless you live in Connemara / *Gaeltacht* », « we speak it outside sometimes and inside school », it is spoken in many schools »

dehors de l'école », « la langue que peu de gens utilisent en dehors de l'école »¹⁰⁵,... Cette assimilation négative et réductrice entre l'irlandais et l'école n'est pas nouvelle, comme l'explique Kelly :

La presque absence d'opportunités pour utiliser l'irlandais en dehors des écoles et le fait de ne pas promouvoir l'irlandais autant à l'extérieur des écoles qu'à l'intérieur, placèrent les écoles dans la position d'être l'unique institution gaélique et gaélicisante au sein d'une société composée d'une majorité écrasante d'anglophones. [...] Ainsi, le manque d'opportunités pour utiliser l'irlandais en dehors des écoles discrédita l'accent qui était mis sur la langue dans les écoles [...] ¹⁰⁶. (Kelly : 2002, 103).

Il ressort de ces réponses que spatialement, la perception de l'usage de la langue est en général stéréotypée, celui-ci étant vu comme très limité et géographiquement distant de la réalité quotidienne des élèves bien que leur étant imposé de façon artificielle chaque jour à l'école. Pour d'autres élèves, l'usage de la langue n'est pas restreint que géographiquement ; l'analyse y reviendra plus loin.

Dans leur description de la langue, les élèves se livrent souvent à son évaluation, notamment avec l'emploi d'adjectifs subjectifs-évaluatifs axiologiques : pour neuf élèves c'est une langue super ou bien (« a good / great language ») et à l'opposé elle est nulle ou stupide pour deux élèves (« bad », « stupid »). La langue est aussi l'objet d'une appréciation esthétique, 39 élèves (11 %) déclarant qu'elle est belle ou jolie (« beautiful » ou « álainn » en irlandais, « lovely », « nice » ou « deas » en irlandais), quinze autres affirment qu'elle a de belles sonorités (« it sounds lovely »), qu'elle est jolie à entendre (« nice / lovely to listen to »), elle est « musicale », « très fluide », « coulant librement » (« free flowing language »), « elle a des sons doux » (« it has a sweet tone to it ») et c'est « une langue avec des sons doux, mélodieux, beaux » (a soft, lilting, beautiful sounding language »), un seul élève affirmant qu'elle a des sons criards (« sounds harsh »). Les filles sont plus nombreuses à porter des jugements esthétiques sur la langue, 13,5 % d'entre elles la disant belle contre 9 % de garçons et 6,4 % en appréciant les sonorités contre seulement 2,5 % des garçons, et les élèves scolarisés en irlandais sont aussi plus nombreux à l'apprécier avec 13,6 % la disant belle et 6,8 % parlant de ses belles sonorités. La langue est aussi présentée comme « une langue riche », « pleine d'expressions et de proverbes » (full of expressions and proverbs ») et

¹⁰⁵ « only spoken in a few parts of Ireland but taught in every school », « we learn it in school but never have to use it outside of school », « the language that little people speak outside school »

¹⁰⁶ « The near absence of opportunities to use Irish outside the schools and the failure to promote Irish outside the schools to anything like the extent to which it was promoted within them, placed the schools in the position of being a unique Gaelic and Gaelicising institution within an overwhelmingly English-speaking society. [...] Indeed, the lack of opportunities to use Irish outside the schools discredited the emphasis on it within them [...]. »

cinq élèves disent qu'il est beau de la connaître, l'apprendre ou la parler (« nice / lovely to have / learn / speak »).

Les descriptions des élèves ne sont pas non plus dépourvues d'affectivité ; en effet, six décrivent la langue comme « amusante » et six autres comme « agréable », cinq élèves déclarent l'adorer ou adorer le parler et un seul avoue ne pas vraiment l'apprécier. De nouveau, la langue est associée à un sentiment de fierté par sept élèves, certains liant la fierté au fait de parler la langue – et parfois au fait de faire partie de la minorité qui la parle – (« je suis fier de la parler », « l'irlandais est parlé par peu de gens mais tous ceux qui le parlent en sont très fiers »¹⁰⁷), d'autres personnalisant la langue elle-même en la décrivant comme intrinsèquement fière, et en lui attribuant en quelque sorte le sentiment ressenti par ses locuteurs : « une langue fière mais pas beaucoup parlée »¹⁰⁸, d'autres encore affirmant que la langue, parce qu'elle participe d'une identité unique et distincte, est la fierté du pays (reprenant une rhétorique nationaliste proche du discours actuel du *Sinn Féin*) : « la langue pour laquelle nous nous sommes battus, une partie du petit peu de fierté qui nous reste dans notre pays », « cette langue est la fierté de notre nation [...] », « identité unique, joyeux, fier »¹⁰⁹.

Le lien entre la langue et la nation, déjà apparu à plusieurs niveaux de l'analyse, reste omniprésent dans les descriptions des élèves, de même que dans les réponses aux questions précédentes ; le mot qui apparaît le plus dans l'ensemble des réponses à la question 4 est d'ailleurs le nom « Ireland », mentionné 54 fois, le nom « country » (« pays ») apparaissant quant à lui dix-huit fois. Ici aussi, la langue est liée à d'autres éléments national-identitaires qui appartiennent à l'imaginaire patrimonial, même si l'accent est mis sur deux d'entre eux, le domaine politique ainsi que la dimension des origines, tous n'ayant en effet pas lieu d'apparaître dans le cadre d'une description.

La dimension politique de la langue apparaît déjà au travers de sa description comme élément de fierté nationale, ainsi que dans une phrase reprenant des stéréotypes pour affirmer que « la langue n'est utilisée que par le gouvernement et des gens dans des zones rurales ou de *Gaeltacht* », mais elle est surtout présente dans treize descriptions qui expliquent la minorisation actuelle de la langue par le conflit historique contre les Anglais, le conflit diglossique se retrouvant à nouveau mêlé à l'histoire irlandaise avec des allusions à la colonisation, aux plantations et à l'émigration. Certains élèves représentent la situation de la

¹⁰⁷ « I'm proud to have it », « Irish is spoken by a few people but everyone who speaks it is very proud of it »

¹⁰⁸ « proud language but not spoken much »

¹⁰⁹ « the language we fought for, some of the little bit of pride we have left in our country », « this language is the pride of our nation [...] », « unique identity cheerful proud »

langue sur le schéma simplificateur « avant / après les Anglais » (comme nous l'avons vu, la colonisation a duré huit siècles mais ce n'est qu'au XIX^e siècle que la substitution linguistique s'est vraiment accélérée lorsque la population irlandaise elle-même s'est convaincue de la supériorité de l'anglais) : « c'était la langue nationale d'Irlande *avant que* la Grande Bretagne n'envahisse l'Irlande », « la langue parlée dans toute l'Irlande *avant que* l'anglais ne soit introduit », « elle était parlée *avant que* la Grande Bretagne ne s'empare de l'Irlande, principalement dans la plantation d'Ulster », « nous la parlions *avant que* les Anglais ne viennent »¹¹⁰. D'autres présentent la situation en terme de causalité et emploient les locutions « parce que » (« because ») ou « à cause de » (« because of », « due to ») : « ce n'est pas notre langue principale *parce que* les Anglais ont fait une loi quand ils dirigeaient l'Irlande que tu ne peux pas parler irlandais (sic) », « il n'y a plus beaucoup de monde qui le parle *à cause de* l'invasion faite par l'Angleterre », « *à cause des* plantations par les Britanniques, elle n'est plus parlée communément. Elle a été remplacée par l'anglais », « elle a décliné *à cause du* contrôle britannique et de l'émigration »¹¹¹.

La faute de l'abandon de la langue est donc rejetée sur les colonisateurs qui sont présentés comme ayant mené dès leur arrivée une véritable politique d'interdiction et de destruction de la langue irlandaise : « quand les Anglais ont volé notre pays ils l'ont remplacée par l'anglais », « les Anglais se sont débarrassés de la majeure partie de la langue en envahissant l'Irlande »¹¹². Dans cette vision assez manichéenne de la réalité, l'irlandais devient même, pour deux élèves, le symbole à la fois d'une identité spécifique justifiant l'indépendance et de la lutte irlandaise pour cette même indépendance, une lutte souvent mythifiée par les nationalistes : « la langue pour laquelle nous nous sommes *battus*, une partie du petit peu de fierté qui nous reste dans notre pays », « elle fait partie de notre histoire qui est remplie d'un *combat* pour l'indépendance et notre langue représente quelque chose qu'ils n'ont jamais pu avoir »¹¹³ (ici la langue, de par sa survie, devient même un symbole de la résistance irlandaise à l'opresseur). L'opposition très marquée dans chacune de ces phrases entre d'une part « nous », « notre langue », « notre pays », « l'Irlande » et d'autre part « ils »,

¹¹⁰ « was Ireland's national language before Britain invaded Ireland », « the language spoken throughout Ireland before English was introduced », « was spoken before Britain took over Ireland, mainly in the Ulster plantation », « was spoken before the English came »

¹¹¹ « it is not our main language because the English made a law when they ruled Ireland that you can't speak Irish », « not many people speak it anymore because of the invasion made by England », « due to the plantations by the British, it is not commonly spoken anymore. It has been replaced by English », « it has declined due to British control and emigration »

¹¹² « when the English stole our country they replaced it with English », « the English got rid of most of it by invading Ireland »

¹¹³ « the language we fought for, some of the little bit of pride we have left in our country », « it is part of our history which is filled with a struggle for independence and our language represents something they could never have »

« les Anglais », « les Britanniques », « l'Angleterre », « la Grande Bretagne », continue d'actualiser la nécessité chez les Irlandais de se démarquer des Anglais, de se créer une identité contre un Autre plutôt que par et pour soi-même, une réaction typique des pays post-coloniaux qui ont souvent « intériorisé » les discours impérialistes dépréciatifs tenus à leur égard (Young : 2003, 21) ; mais elle permet aussi de ne pas reconnaître la responsabilité de la conversion linguistique et l'échec de la politique linguistique du *revival* en masquant les causes réelles de la diglossie :

pour dire les choses telles qu'elles sont, l'irlandais n'a décliné qu'une fois que le peuple irlandais le lui a permis. La mythologie de dénigrement systématique des Britanniques [...] a été imaginée par les politiciens pour occulter cette douloureuse vérité, de peur qu'elle ne jette une lumière inquisitrice sur la situation contemporaine, qui est que l'irlandais est toujours en train de mourir, toujours récupérable, mais que la volonté populaire de mener cette récupération à terme semble manquer.¹¹⁴ (Kiberd : 1996, 616).

Il semble clair que pour certains élèves, cette « dénigrement systématique des Britanniques » est encore d'actualité pour expliquer le déclin de la langue 'nationale'.

Toujours comme partie de l'imaginaire patrimonial, le discours sur les origines n'est pas absent des discours épilinguistiques des élèves ; cela s'explique en partie par le fait qu'ils tentent de décrire la langue de façon technique en faisant appel aux classifications des langues de la linguistique historique, mais cette description reste rarement objective. Vingt-trois élèves (6,5 %) disent que la langue est celtique ou gaélique, ou encore qu'elle vient des Celtes : l'irlandais est « une forme de gaélique », « une langue gaélique / celtique » ou encore « une vieille langue celtique » qui « vient des Celtes », « descend d'une origine celtique », « date des temps celtiques » ou « dérive du gaélique, la langue parlée par les Celtes (sic) ». Cette description qui se veut plus 'technique' de la langue est surtout présente chez les élèves de sixième année (14,5 % d'entre eux la mentionnent), ce qui pourrait s'expliquer par le programme scolaire (nous avons déjà cité *Stair na Gaeilge*, « l'histoire de l'irlandais », encore au programme pour le *Leaving Certificate* lors de la passation de ce questionnaire), mais aussi chez les élèves scolarisés en irlandais, 11,6 % d'entre eux y faisant référence, ce qui peut s'expliquer par une plus grande attention apportée à l'histoire de la langue dans les cursus d'immersion.

L'origine lointaine et mythique de la langue est souvent liée à l'idée positive de grande antiquité, citée par seize élèves, dix d'entre eux mentionnant aussi les termes « celtique / gaélique / Celtes » : par exemple, c'est « une langue celtique qui remonte à il y a 2 500 ans »

¹¹⁴ « To put the matter starkly, Irish declined only when the Irish people allowed it to decline. Brit-bashing mythology [...] was designed by politicians to occlude this painful truth, lest it cast a probing light on the contemporary situation, which is that Irish is still dying, still recoverable, but popular will to complete that recovery seems lacking. »

(on estime effectivement que l'arrivée des Celtes en Irlande correspond à peu près à cette période, Ó Murchú : 1985, 9), « une forme de gaélique riche en histoire et en culture. Vieille de milliers d'années », « une forme de gaélique et les gens l'ont parlée pendant des centaines d'années », « la langue a été ici pendant longtemps », « une langue extrêmement / très vieille »¹¹⁵. Il semblerait presque que l'origine de la langue se perde en Irlande dans la nuit des temps, permettant à trois élèves d'affirmer que c'est « la langue originelle d'Irlande » (« Ireland's original language ») et à un autre de dire que c'est « la langue naturelle qui est venue des Celtes » (« the natural language that came from the Celts ») ; un dernier élève affirme d'ailleurs « je suis fier de mes origines » (« I am proud of my origins »).

Parmi ces élèves, trois vont jusqu'à affirmer que l'irlandais est l'une des langues les plus anciennes du monde : « l'une des plus vieilles langues du monde et elle est venue des Celtes », « c'est l'une des plus vieilles langues du monde, dérivée du gaélique, la langue parlée par les Celtes (sic) » et « l'une des plus vieilles langues en usage aujourd'hui »¹¹⁶. Il s'agit ici d'une représentation assez largement répandue concernant l'irlandais, mais elle est d'habitude limitée à la position de l'irlandais parmi les langues européennes : « l'irlandais est la troisième plus vieille langue européenne écrite après le grec et le latin »¹¹⁷ (Fennell : 2004, 27) ou encore « le plus vieux vernaculaire européen cultivé à part le grec »¹¹⁸ (Ó Doibhlin : 2004, 149), et cette idée apparaît même au début du *Government statement on the Irish language* : « l'irlandais est la plus vieille langue littéraire parlée d'Europe »¹¹⁹ (par opposition au latin et au grec, considérées ici comme des langues mortes) (Department of Community, Rural and Gaeltacht Affairs : 2006, 10). Ces affirmations font référence au fait que les linguistes font effectivement remonter l'arrivée en Irlande de la langue celtique à l'origine de l'irlandais à à peu près 300 av. J.-C. et qu'elle a été écrite dès le IV^e siècle, devenant une langue littéraire dès les débuts du monachisme irlandais même s'il s'agissait alors d'une langue très différente de sa forme actuelle. Pour les nationalistes du XIX^e siècle, ces origines celtes et antiques de la langue étaient fondamentales, puisque « l'irlandais comme preuve de l'existence d'une culture et d'une organisation politique anciennes », procurait une raison supplémentaire pour revendiquer l'indépendance : « un passé d'âge d'or gaélique donnait une

¹¹⁵ « a Celtic language that dates back 2,500 years ago », « a form of Gaelic that is rich in history and culture. Thousands of years old », « a form of Gaelic and people have been speaking it for hundreds of years », « the language has been there for a long time », « an extremely / a very old language »

¹¹⁶ « one of the oldest languages in the world and it came from the Celts », « it's one of the world's oldest languages derived from Gaelic, the language spoken by the Celts », « one of the oldest languages in use today »

¹¹⁷ « [...] Irish is the third oldest written European language after Greek and Latin [...] »

¹¹⁸ « [...] the oldest cultivated European vernacular apart from Greek [...] »

¹¹⁹ « [...] Irish is the oldest spoken literary language in Europe »

légitimité historiciste au nationalisme irlandais »¹²⁰ (Comerford : 2003, 141) ; l'on constate cependant un certain renchérissement chez les élèves qui reprennent des discours similaires mais leur donnent parfois une nouvelle dimension mythique.

Contrairement à la situation de la question 3, le nom irlandais de la langue, *Gaeilge*, n'apparaît que deux fois dans l'ensemble des réponses : une fois c'est dans une réponse rédigée en irlandais (qui compare l'irlandais au latin) et une autre fois il est donné seul, comme s'il suffisait pour décrire la langue de la nommer elle-même en irlandais. La plupart des élèves (37) utilisent le désignant anglais de la langue, *Irish [language]*, lorsqu'ils veulent s'y référer mais un élève écrit « elle ne s'appelle pas *Gaelic* » (« it's not called Gaelic »). Il est intéressant de s'arrêter un moment sur cette phrase qui, par dialogisme, rejette l'emploi par certains du nom *Gaelic* pour désigner la langue : en effet, « le mot 'Gaelic', comme terme pour la langue, est généralement évité en Irlande »¹²¹ (Ó Murchú : 2008, 25) et le terme est principalement utilisé pour désigner la variété écossaise de gaélique, *Scots Gaelic*, le mot lui-même étant prononcé de façon différente en anglais selon qu'il s'agit du gaélique d'Irlande ou du gaélique d'Écosse (en Irlande *Gaelic* signifie plutôt 'Gaelic football', le football gaélique). Les raisons du rejet de *Gaelic* sont révélatrices d'une volonté nationaliste et essentialiste de mettre la langue au centre de l'identité irlandaise : « en Irlande le mot *Gaelic*, qui dérive du terme natif, a une connotation distinctement péjorative lorsqu'il est utilisé pour la langue, son emploi visant à impliquer que la langue est de statut périphérique dans l'Irlande actuelle »¹²² (Ó Murchú M. : 1985, 4). L'historien Comerford reprend cette première raison et en donne une seconde :

Dans l'Irlande du vingtième siècle, l'insistance sur le fait que (en anglais oral ou à l'écrit) le terme 'Irish language' soit utilisé plutôt que 'Gaelic' était voulu comme une assertion que cette langue, et seulement elle, était la langue nationale. Inclus, aussi, était l'abandon largement inconscient du gaélique d'Écosse à son propre sort.¹²³ (Comerford : 2003, 123).

Ainsi, la désignation de la langue en anglais a été un grand enjeu pour les nationalistes (et semble l'être encore pour certains), car elle permet à la fois de dire l'importance symbolique de la langue pour la nation tout en soulignant le caractère unique (en réalité, le gaélique d'Écosse dérive du gaélique d'Irlande et l'intercompréhension est encore possible,

¹²⁰ « [...] Irish as evidence for the existence of an ancient culture and polity [...]. A golden-age Gaelic past provided Irish nationalism with a historicist legitimacy [...] »

¹²¹ « The word 'Gaelic', as a term for the language, is generally avoided in Ireland. »

¹²² « In Ireland the word *Gaelic*, which derives from the native term, has a distinctly pejorative connotation when used of the language, its use being intended to imply that the language is of peripheral status in present day Ireland. »

¹²³ « In twentieth-century Ireland, the insistence that (in speaking or writing English) the term 'Irish language' rather than 'Gaelic' should be used, was meant as an assertion that it, and it alone, was the national tongue. Included, too, was the largely unconscious abandonment of the Gaelic of Scotland to its own fate. »

l'irlandais n'étant donc pas si « unique » que cela). Le terme 'Irish language' sert donc à la fois à distinguer l'Irlande et à instaurer le statut d'emblème national-identitaire de la langue : ainsi que le rappelle Boyer, « dans l'ordre des représentations catégorisantes, la *nomination / désignation* est bien un enjeu de ce processus de légitimation / illégitimation des langues » (Boyer : 2003, 47). Quoi de plus légitime pour le peuple irlandais, *the Irish people*, que de parler sa propre langue, la langue irlandaise, *the Irish language*...

La langue apparaît d'ailleurs elle-même dans les descriptions des élèves comme élément du patrimoine national-identitaire et est associée aux notions de culture (six mentions), tradition (six mentions) et histoire (quatre mentions) : cinq élèves la décrivent comme « traditionnelle » (« a / our [very] traditional language ») et pour huit élèves il s'agit d'une langue riche en culture et / ou histoire : « une forme de gaélique qui est riche en histoire et en culture [...] », « une très vieille langue pleine d'histoire [...] », « une matière facile à apprendre et historique », « une langue vieille et traditionnelle. Elle [...] permet de prendre conscience d'une grande histoire irlandaise »¹²⁴. De plus, un seul élève décrit la langue comme n'étant pas importante, tandis que cinq élèves la disent importante car elle fait partie de la culture et / ou de l'identité irlandaise : « très importante pour la culture irlandaise [...] », « un aspect spécial de notre culture », « une langue importante. Elle fait partie de notre culture. L'Irlande a sa propre langue comme la France a le français et l'Espagne l'espagnol. Elle fait partie de nous, Irlandais »¹²⁵ ; un élève, dans une longue description, associe étroitement la langue à plusieurs autres éléments de l'imaginaire patrimonial (la littérature, la musique, la tradition...) : « une langue riche en culture, patrimoine et poésie, profondément entrelacée avec la tradition, la musique et l'identité de l'irlandais que j'aime très profondément et aime apprendre »¹²⁶. Un autre élève associe le fait de garder la langue en vie au travers de son enseignement-apprentissage avec celui de préserver la culture irlandaise : « elle n'est pas bien enseignée en Irlande et devrait être approchée différemment, et alors nous serions heureux de garder notre culture »¹²⁷. Le danger, déjà évoqué ici, est justement que la langue, devenue un emblème national-identitaire et une partie de la culture, ne devienne figée dans un statut d'objet de musée « plein d'histoire »...

¹²⁴ « a form of Gaelic that is rich in history and culture [...] », « a very old language full of history [...] », « an easy to learn and historic subject [...] », « an old and traditional language. It [...] provides awareness of a great Irish history »

¹²⁵ « very important to the Irish culture [...] », « special aspect of our culture », « an important language. It's part of our culture. Ireland has its own language like France has French, Spain has Spanish. It's part of us Irish »

¹²⁶ « A language rich in culture, heritage and poetry, deeply entwined with the tradition, music and identity of the Irish which I love very deeply and love to learn »

¹²⁷ « [...] It is not taught well in Ireland and should be approached differently, then we would enjoy keeping our culture »

Ce processus de figement est d'ailleurs aussi à l'œuvre au travers des stéréotypes nationaux et linguistiques, présents ici bien que de façon moins fréquente que dans les mots associés puisqu'il s'agit ici de décrire la langue à un étranger qui ne partage pas les connaissances culturelles des apprenants. La frontière entre les stéréotypes liés à la langue et les stéréotypes nationaux est très fine chez les quatre élèves qui les utilisent : l'un d'eux décrit la langue comme « follement amusante, facile et tout le monde aime son accent »¹²⁸ (le possessif neutre « its » en anglais est le seul élément qui permette d'affirmer ici que l'élève parle bien d'un inanimé, donc de la langue, et non pas du stéréotype de l'Irlandais), utilisant le terme « craic » qui est typiquement associé à l'intérêt des Irlandais pour se divertir ; l'emploi de l'adjectif « mad » (« fou ») rappelle une deuxième réponse stéréotypée où l'irlandais est décrit comme « une langue celtique folle » (« crazy Celtic language ») – pour sa grande complexité ou son côté imprévisible ? Chez un troisième élève, la description est simplement celle d'un Irlandais, le stéréotype national prenant le pas sur celui de la langue : « C'est un buveur et il adore la Guinness »¹²⁹, au point que l'on peut se demander si l'élève a vraiment compris la question, ce qui serait tout de même étonnant dans le cadre d'un questionnaire portant explicitement sur la langue. Le quatrième élève est celui qui exprime l'opinion la plus négative au travers de sa description : « c'est la langue des *Leprechauns* » (« it's the language of Leprechauns »), les locuteurs d'irlandais étant réduits au statut de personnages ridicules et légendaires, rappelant une expression similaire et très méprisante parfois utilisée pour désigner l'irlandais : « that leprechaun language », « cette langue de *leprechaun* » (Share : 2008, 215), qui rabaisse la langue au niveau d'un sabir incompréhensible et inutile.

On trouve ici aussi la mention de stéréotypes linguistiques, dix élèves en tout citant soit des expressions communes en irlandais, soit des phrases appartenant au *cúpla focal* et des stéréotypes linguistiques, ou encore la phrase-slogan de la pub Carlsberg. Une seule expression commune relativement figée est citée, « Is maith liom cailíní » (« J'aime les filles ») tandis que six élèves donnent des phrases correspondant au *cúpla focal* : cinq d'entre eux disent « Dia duit » (« bonjour »), dont trois en lien avec d'autres phrases comme « céad míle fáilte » (« cent mille bienvenues »), « conas atá tú ? » (« comment vas-tu ? ») et la formule de présentation « is mise Eoin de Paor » (« je m'appelle Eoin de Paor »).

Deux élèves expliquent d'ailleurs que s'ils devaient décrire la langue à un étranger, ils lui parleraient en irlandais : « Je parlerais un peu en irlandais », « je leur dirais quelques

¹²⁸ « Mad craic, easy and everyone loves its accent »

¹²⁹ « He's a drinker and loves Guinness »

phrases communes comme ‘Conas atá tú?’¹³⁰ tandis qu’un dernier cite au contraire une phrase perçue comme typiquement irlandaise, mais en anglais : « Je dirais ‘veux-tu une tasse de thé?’ » (« I’d say would ya like a cup of tea? ») ; l’élève utilise même le stéréotype visuel de l’interlecte hiberno-anglais, ‘ya’ au lieu de ‘you’ pour ‘vous’) – il est difficile de savoir s’il s’agit ici d’une allusion à l’hospitalité presque légendaire des Irlandais ou bien au fait que l’identité irlandaise peut s’exprimer en anglais, ou encore si l’élève a simplement voulu faire un peu d’humour... Un élève cite de nouveau (ce même élève l’avait déjà donnée en réponse à la question précédente) la phrase-slogan de la pub Carlsberg, « *ciúnas bóthar cailín bainne* », mais il est intéressant de noter qu’en la disant à un étranger il se trouverait dans la situation des personnages de la publicité, laissant entrevoir une certaine ironie de cette réponse qui fait appel à la charge culturelle partagée par les Irlandais.

Comme lors de l’analyse des mots associés, les effets et l’omniprésence du conflit diglossique se font sentir de façon indirecte au travers de nombreuses descriptions des élèves ; cependant nombreux sont les élèves qui font directement allusion à la situation actuelle et menacée de la langue, 85 d’entre eux (23,9 %) évoquant de diverses manières le fait qu’il s’agit d’une langue minoritaire. Treize élèves utilisant un syntagme décrivant le statut spécifique de la langue (« native / national / own / Ireland’s / the country’s language ») le font d’ailleurs suivre d’une proposition introduite par « mais » (« but ») ou « bien que », « même si » (« even though / although ») dans laquelle ils rappellent que la situation de la langue est précaire, les deux exemples « c’est la langue *native* bien qu’elle ne soit pas parlée par beaucoup de gens » et « c’est notre langue *native* même si beaucoup de gens ne peuvent pas la parler »¹³¹ illustrant clairement l’emploi non-technique de *native language*. Nous avons déjà vu que 20 élèves expliquent qu’elle est d’usage restreint géographiquement (parce qu’elle n’est parlée qu’en Irlande, que dans certaines zones d’Irlande comme les *Gaeltachtaí*, ou encore seulement dans les écoles) ; pour dix-neuf élèves, elle est d’usage restreint au niveau démographique : « [très] peu de gens la parlent », « la plupart de la population ne la parle pas », « parlée seulement par 10 % de la population », « elle n’est pas utilisée par beaucoup de gens dans notre pays »¹³². Douze autres élèves la considèrent plutôt d’usage peu fréquent :

¹³⁰ « I would speak some Irish », « I would tell them a few common phrases like ‘Conas atá tú?’ »

¹³¹ « the native language although it is not spoken by many people », « our native language even though a lot of people cannot speak it »

¹³² « very few / not many people speak it », « most of the population don’t speak it », « only spoken by 10 % of the population », « not used by many people in our country »

« nous ne l'utilisons pas tout le temps », « elle n'est pas très commune », « une langue rarement parlée en Irlande », « très peu de gens la parlent tout le temps »¹³³.

Quinze élèves décrivent la langue comme morte ou en train de mourir : « une langue morte utilisée par très peu de gens » (sic), « une langue mourante pour laquelle pas grand-chose n'est fait pour arranger ça. Je crois que le processus est trop engagé pour changer », « une langue presque éteinte mais qui le sera bientôt », « au bord de l'extinction »¹³⁴... On retrouve ici la même affirmation d'échéance que dans les mots associés, qui permet d'accepter la diglossie en la considérant comme déjà ou presque accomplie et donc irréversible. Onze élèves disent qu'elle était dominante dans le passé, trois d'entre eux ajoutant que ce n'est plus le cas et qu'elle est en train de mourir : « autrefois elle était parlée dans toute l'Irlande mais au cours des siècles elle a décliné », « elle était parlée il y a longtemps en Irlande mais elle est en train de disparaître rapidement », « c'était la première langue d'Irlande », « tout le monde la parlait mais plus maintenant »¹³⁵... L'emploi de verbes au prétérit par tous ces élèves exprime un état de faits révolu, et le verbe « used to », utilisé par trois d'entre eux, traduit, comme verbe modal, l'idée d'une situation ou d'un état qui a duré dans le passé mais est irrévocablement terminé ; les adverbes et locutions de temps « autrefois », « il y a longtemps », « il y a des années » indiquent aussi que dans l'esprit de ces élèves, la minorisation de la langue est tellement ancienne qu'elle est acceptée et intégrée sans remise en question. Dix autres déclarent d'ailleurs simplement que la langue n'est pas ou presque plus parlée : « une langue que personne ne parle », « personne ne la parle vraiment dans la vie de tous les jours », « une langue stupide que personne ne parle », « personne ne l'utilise »¹³⁶.

Huit élèves parlent de la langue comme d'une langue minoritaire (« minority language ») ou parlée par une minorité (« a minority speak it »), trois d'entre eux faisant allusion au processus de substitution linguistique mais un seul révélant avoir réellement conscience du conflit diglossique : « parlée par une minorité et qui a décliné pendant les quelques dernières centaines d'années », « elle a essentiellement disparu il y a longtemps et est parlée couramment par une petite minorité », « une langue minoritaire pour la survie de

¹³³ « we do not use it all the time », « it is not very common », « a rarely spoken language in Ireland », « very few people speak it all the time »

¹³⁴ « a dead language used by very few people », « a dying language which not much is done about to fix this. I think it is too far gone to change », « nearly extinct language but it soon will be extinct », « on the verge of extinction »

¹³⁵ « it was once spoken all over Ireland yet over the centuries it has declined », « it was spoken a long time ago in Ireland but it is fading rapidly », « it used to be Ireland's first language », « everyone used to speak it but not anymore »

¹³⁶ « a language nobody speaks », « no one really speaks it in everyday life », « a stupid language that no one speaks », « nobody uses it »

laquelle les gens se battent actuellement »¹³⁷. Pour quatre autres élèves, elle n'est qu'une autre langue qui existe en Irlande : « une langue », « une langue que nous parlons dans notre pays », « une autre langue que les Irlandais parlent », « une langue en Irlande. Mais elle n'est pas très commune »¹³⁸, révélant une attitude indifférente si ce n'est dédaigneuse envers la langue. C'est chez les garçons que la situation minorisée de la langue apparaît le plus avec 61 mentions, et c'est parmi les élèves scolarisés en anglais qu'elle est aussi citée plus fréquemment.

Seuls quatre élèves expriment un regret ou un sentiment de tristesse face à la minorisation de la langue : « une langue qui a *malheureusement* été négligée par son peuple », « *malheureusement* en train de mourir lentement », « *malheureusement* pas beaucoup de gens en Irlande la parlent », « notre langue traditionnelle mais elle n'est *malheureusement* pas souvent utilisée »¹³⁹. Deux élèves mettent en avant le devoir de tous les Irlandais de connaître ou de parler la langue avec le verbe de modalité au conditionnel « should » : « [...] tout le monde *devrait* apprendre un peu d'irlandais », « c'est la langue du pays. Seuls les Irlandais la parlent. Elle est plutôt difficile mais nous *devrions* tous la parler »¹⁴⁰, cette dernière affirmation soulignant la nécessité d'une loyauté linguistique dans l'ensemble de la société, et deux autres élèves parlent du devoir qui incombe aux Irlandais de respecter la langue : « notre langue *native* et nous devons la respecter », « la langue nationale de notre pays et elle est traitée avec respect »¹⁴¹ - mais il est évident que le fait de « respecter » ou d'« apprendre un peu » la langue, sans loyauté linguistique ni modification profonde des pratiques langagières, ne peut sauver la langue, ces notions se rapportant directement à la déférence qui est due à la langue à cause de son statut symbolique comme élément national-identitaire.

Dans l'ensemble donc, les descriptions des élèves font principalement appel à la dimension de la langue comme objet d'apprentissage, à son statut et son importance symboliques pour l'Irlande, ou encore à sa situation minorisée actuelle ; les garçons semblent toujours, dans l'ensemble, faire plus allusion au peu d'utilité de la langue et au fait que son usage est très restreint dans la société irlandaise, les filles mettant en général plus l'accent sur l'aspect esthétique et unique de la langue et son lien avec la nation. Les élèves scolarisés en

¹³⁷ « spoken by a minority and has declined in the past few hundred years », « essentially died out a long time ago and is fluently spoken by a small minority », « a minority language that people are struggling to keep going nowadays »

¹³⁸ « a language », « a language we speak in our country », « another language the Irish speak », « a language in Ireland. But it is not very common »

¹³⁹ « a language which has sadly been neglected by her people », « unfortunately dying slowly », « sadly not many people in Ireland speak it », « our traditional language but it is unfortunately not used very often »

¹⁴⁰ « [...] everyone should learn some Irish », « the country's language. Only Irish people speak it. It is kind of hard but we should all speak it »

¹⁴¹ « our native language and we have to respect it », « the national language and is treated with respect »

anglais ont une vision plus utilitariste de la langue tandis que les élèves scolarisés en irlandais font plus référence aux origines celtiques et à la grande antiquité de la langue ainsi qu'à son statut symbolique. C'est parmi les élèves de l'école A (de garçons) que les descriptions sont en général le plus négatives : 7 élèves sur les 8 affirmant qu'il est inutile de l'apprendre pour un étranger et 6 sur les 10 donnant une réponse stéréotypée en irlandais viennent de cette école, de même que la moitié de ceux qui disent que la langue est inutile et une perte de temps, un tiers de ceux qui disent que c'est une langue morte ou en train de mourir, beaucoup d'élèves insistant aussi sur l'usage restreint de la langue ; l'établissement et les enseignants ne semblent pas réussir à y promouvoir une image très positive de la langue.

II.3.4. Le degré d'appréciation pour la matière scolaire : question 5

La question 5 est une question fermée à choix unique et s'intitule : « Aimes-tu apprendre l'irlandais ? », l'élève pouvant choisir entre les modalités de réponse suivantes : « Oui, beaucoup / Oui, ça va / Ça m'est égal / Non, pas vraiment / Non, pas du tout », suivie d'une demande de justification ouverte de la réponse. Il n'y a eu qu'une seule non réponse à cette question, 5 élèves déclarant être exemptés et donc ne répondant pas à la question, et un élève a répondu « je m'en moque » (« I don't care »). La majorité des élèves (57,8 %) déclarent apprécier l'irlandais, 120 élèves (33,7 %) déclarant que ça va et 86 (24,2 %) disant l'aimer beaucoup. 75 (21,1 %) disent avoir une attitude neutre tandis que 19,1 % disent ne pas l'aimer, 47 élèves (13,2 %) déclarant ne pas l'aimer vraiment et seulement 21 (5,9 %) affirmant ne pas l'aimer du tout. Les filles apprécient en général plus l'irlandais : 30,8 % contre 19 % chez les garçons déclarent l'aimer beaucoup et 33,3 % (contre 34 %) disent bien l'aimer, ce qui pourrait expliquer leur attitude dans l'ensemble plus positive envers la langue, tandis que 24,5 % des garçons disent que cela leur est égal et 16 % disent ne pas l'aimer.

Ce sont les élèves de troisième année qui déclarent apprécier le moins l'irlandais, 29,8% d'entre eux disant avoir une aversion pour la matière contre seulement 15,2 % des élèves de première année et 10,5 % de ceux de sixième année ; à l'opposé, ce sont les élèves de sixième année qui ont le plus d'appréciation pour l'irlandais à 69,7 % contre 59,5 % chez ceux de première année et moins de la moitié, 45,2 %, chez ceux en troisième année : il ne faut pas oublier que les élèves de troisième année ont autour de 14 / 15 ans et qu'il s'agit d'un âge auquel les attitudes des adolescents se radicalisent, les jeunes ayant tendance à rejeter plus facilement ce qui est assimilé à une forme d'autorité ou d'obligation, l'apprentissage de

l'irlandais pouvant être perçu ainsi. Il est positif que les élèves de sixième année, au contraire, soient si nombreux à déclarer apprécier l'irlandais.

Si l'on se penche sur les différences entre établissements fréquentés, on constate de nouveau que les garçons de l'établissement A sont les moins favorables à l'irlandais : en tout, 32,6 % d'entre eux déclarent ne pas aimer l'irlandais et 29,3 % disent avoir une attitude neutre contre 35,9 % d'élèves disant l'apprécier, tandis que dans les trois autres établissements ce pourcentage est toujours au-dessus de 50 %. L'établissement E, de langue irlandaise, est celui où les élèves aiment le plus la langue : 77,8 % des élèves contre seulement 18 % d'attitudes neutres et 4,2 % (trois élèves) disant ne pas vraiment l'aimer, aucun élève ne l'aimant pas du tout.

De même, il n'est pas surprenant que ce soit parmi les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais que l'appréciation de la langue soit la plus importante : 81,6 % disent l'apprécier, seuls 13,6 % ont une attitude neutre, 4,8 % ne l'aiment pas vraiment et aucun ne l'aime pas du tout. Les avis sont plus partagés chez les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise mais restent largement favorables à la langue avec 57,5 % d'élèves qui l'apprécient et 15,1 % d'élèves qui ne l'aiment pas, tandis que c'est chez les élèves ayant effectué toute leur scolarité en anglais que les élèves l'apprécient le moins : 32,4% disent l'apprécier mais 26,5 % ont une attitude neutre et surtout 36,8 % déclarent ne pas l'aimer. Il semble donc évident que le fait d'être scolarisé en immersion ou de l'avoir été a un effet positif sur l'attitude face à la langue, peut-être perçue comme moins difficile et plus utile.

Les différences selon l'origine des parents ne sont pas significatives ; quant aux différences selon le niveau social, elles ne sont pas très importantes en ce qui concerne l'appréciation de la langue (à 54 % chez les élèves issus d'une famille de niveau social bas, 58,5 % chez ceux de niveau social moyen et 59,1 % chez les élèves de niveau social élevé) mais elles sont notables en ce qui concerne l'aversion pour l'irlandais : ce sont les élèves de classe moyenne qui déclarent le plus, à 23,6 %, ne pas apprécier l'irlandais, suivis par les élèves de classe plus populaire avec 19 % puis les élèves de la classe supérieure avec 16,2 % : cette différence peut peut-être s'expliquer par le fait que c'est la classe moyenne qui, de par sa situation, est la plus consciente de l'enjeu social représenté par la maîtrise de l'irlandais (pour l'accès à une meilleure éducation et une meilleure carrière) et que son attitude envers elle s'en ressent.

Les compétences familiales en irlandais révèlent des disparités assez marquées : chez les élèves dont tous ou certains membres de la famille ont des compétences en irlandais la

langue est largement appréciée (de 73 % chez ceux dans la famille desquels les compétences sont élevées, à 77,4 % quand les compétences sont variées) ; à l’opposé, lorsque les compétences familiales sont limitées, bien que l’appréciation arrive en première place (47,2 %), elle n’est pas majoritaire, et l’attitude neutre est choisie par 23,6 % des élèves, mais chez les élèves dont la famille n’a aucune connaissance en irlandais cette attitude neutre arrive en première position avec 36,4 %, suivie d’un taux d’aversion supérieur à celui de l’appréciation, à 36,3 % (pour ‘je ne l’aime pas’ et ‘je ne l’aime pas du tout’) contre 22,7 %. Ici aussi il est clair que le fait que l’irlandais soit connu ou non dans l’entourage joue un rôle sur l’image qu’en ont les jeunes, cette image étant apparemment d’autant plus positive que la langue est bien connue (et d’autant plus si elle est parlée en famille, bien entendu).

Le croisement de cette variable avec la variable 2 (« Penses-tu que l’irlandais doit rester obligatoire à l’école ? ») révèle une nette incidence de l’appréciation de l’irlandais sur le fait de vouloir qu’il reste ou non obligatoire : en effet, parmi les élèves ayant déclaré apprécier assez ou beaucoup l’irlandais le soutien au maintien de l’obligation est très élevé (en effet, 91,9 % des élèves ayant répondu aimer beaucoup l’irlandais et 89, 2 % de ceux qui l’aiment bien ont déclaré être pour le maintien du caractère obligatoire de l’irlandais), tandis qu’à l’opposé, les élèves n’appréciant pas l’irlandais sont en majorité pour l’abolition de l’obligation (59,6 % de ceux qui ne l’aiment pas vraiment et 76,2 % de ceux qui disent le détester sont contre l’obligation) ; chez les élèves ayant déclaré avoir une attitude neutre envers la langue les avis sont plus partagés, 44 % se déclarant en faveur du maintien et 36 % contre celui-ci, l’hésitation étant aussi la plus élevée à 20 %. Cette relation n’est pas étonnante puisque les élèves qui apprécient la matière ‘irlandais’ sont plus susceptibles d’avoir une expérience d’apprentissage de la langue positive mais aussi de posséder des motivations intégratives pour leur apprentissage, soutenant ainsi la politique de *revival* (ou du moins de bilinguisme et de promotion de l’irlandais) du gouvernement.

II.3.4.1. Justifications aux réponses affirmatives :

« Oui, beaucoup » et « Oui, ça va »

Les justifications apportées par les élèves à leurs réponses vont maintenant être présentées, en commençant par le groupe des élèves qui a déclaré apprécier (beaucoup ou assez) l’irlandais. Dans ce groupe de 206 élèves, treize (6,3 % d’entre eux) n’ont pas justifié leur réponse. La première raison invoquée pour justifier l’appréciation de la langue est qu’elle est facile, 29 élèves (14 % de ceux ayant répondu apprécier la langue) la mentionnant. La deuxième raison est l’expression d’un intérêt pour la langue : 24 élèves (11,6 %) trouvent bien

de la connaître et de pouvoir la parler, 18 autres (8,7 %) décrivent la matière comme «intéressante » en soi et 13 (6,3 %) expliquant avoir un intérêt pour les langues en général. Dix disent simplement que la matière leur plaît, huit trouvent qu'elle est « amusante » et trois affirment avoir un grand amour pour la langue ou disent que c'est leur matière préférée.

Le succès de l'apprentissage est un autre élément décisif de son appréciation (sans qu'il soit facile de déterminer si la matière est appréciée parce que son apprentissage est réussi ou si celui-ci est réussi parce que l'apprenant est motivé et intéressé dès le départ...) : onze élèves déclarent apprécier la matière car ils y sont bons (dont trois expliquent que c'est parce qu'ils l'apprennent depuis longtemps ou qu'ils sont allés en *gaelscoil*), onze parce qu'ils l'étudient depuis longtemps, huit parce qu'ils sont allés en *gaelscoil*, deux d'entre eux précisant avoir aussi suivi l'*Irish stream* (le cursus du *Junior Cycle* en irlandais), et pour deux élèves c'est devenu une habitude (« I'm used to it ») ; six des élèves qui disent l'étudier depuis longtemps ou être allés en *gaelscoil* trouvent aussi la langue facile. Sept des élèves qui apprécient la langue disent que c'est parce qu'elle est leur première langue et / ou qu'elle est la langue parlée en famille, cinq autres disant qu'ils la parlent couramment, le fait de maîtriser la langue étant soit un avantage pour l'apprentissage, soit un résultat positif de celui-ci.

Un autre type de raison plus pragmatique est avancé pour apprécier la langue : onze élèves mentionnent l'avantage que représente le fait de connaître une deuxième langue (« it is good to know another language », « it's nice to have a second language »), donc l'intérêt du bilinguisme (un des élèves fait toutefois allusion au statut minorisé de l'irlandais, précisant que c'est bien de connaître une autre langue « même si elle n'est pas beaucoup utilisée »¹⁴²), et quatre autres ont une vision plus directement utilitariste, deux disant que le fait de parler irlandais « donne plus d'opportunités en Irlande », un affirmant que c'est bien « pour obtenir des points supplémentaires aux examens » et un dernier que « c'est utile »¹⁴³ sans préciser pour quoi.

Loin de ces motivations instrumentales, un élève souhaite pouvoir plus tard travailler en utilisant cette langue, la connaissance de la langue n'étant alors pas un moyen mais un but en soi. De même, quatre élèves font preuve d'une motivation intégrative, exprimant leur souhait de pouvoir la parler couramment (« I'd like to be fluent »), ce qui rappelle l'idéal du locuteur natif mentionné plus tôt. Un élève fait cependant une remarque très intéressante, affirmant que « c'est bien de savoir que nous ne sommes que quelques uns à pouvoir le parler couramment »¹⁴⁴ ; l'élitisme clairement affiché dans cette phrase fait écho à l'expression d'un

¹⁴² « it is good to know another language even if it's not widely used »

¹⁴³ « it gives more opportunities in Ireland », « to get extra points in exams », « it's useful »

¹⁴⁴ « It is nice to know that we are only a few people that can speak it fluently »

complexe d'infériorité par un élève en réponse à la question 4 et correspond d'ailleurs à l'un des reproches fréquemment fait aux *gaelscoileanna*, accusées de favoriser le bilinguisme et à terme la réussite académique et professionnelle d'une élite – alors que « les faits eux-mêmes prouvent que l'éventail de groupes sociaux représentés dans les *gaelscoileanna* est large et varié »¹⁴⁵ (Mac Murchaidh : 2008, 218). Il est clair que la maîtrise de la langue est encore perçue par certains comme un enjeu social de taille ; et l'élitisme de certains ne peut qu'être dommageable pour la survie de la langue (en créant justement un complexe d'infériorité ou un rejet de la langue), qui dépend de la société toute entière.

Bien que ces élèves déclarent apprécier l'irlandais, la dimension ennuyeuse de l'enseignement est tout de même mentionnée par 16 élèves (7,7 %) – qu'elle concerne le cours lui-même pour 11 élèves, la section de « prose et poésie » pour trois ou la grammaire pour deux – et la difficulté de la langue ou du cours par dix élèves. Cinq élèves rappellent l'importance de favoriser l'oral dans l'apprentissage (dont trois qui disent que l'accent doit être mis sur le fait de parler la langue plus que sur la littérature, et deux autres qui disent apprécier leur cours justement parce qu'il est plus orienté vers la communication que l'écrit et la grammaire) et trois autres rappellent l'importance d'avoir un bon professeur ; un réaffirme cependant que l'irlandais devrait être optionnel.

D'autres justifications pour apprécier la langue sont de type esthétique (neuf élèves disent qu'il s'agit d'une belle langue et un qu'elle a de belles sonorités) ou de type évaluatif : deux élèves comparent l'irlandais à l'anglais et le résultat de la comparaison est en faveur de la première, parce qu'elle a l'attrait de la nouveauté ou qu'elle est riche : « c'est comme apprendre l'anglais mais plus amusant car je ne sais pas encore tout » et « la littérature a une profondeur qui n'est pas évidente dans la langue anglaise »¹⁴⁶, tandis qu'un autre réaffirme que c'est une langue « unique » (donc incomparable...).

Au-delà de ces considérations principalement scolaires, le statut symbolique de la langue est de nouveau mis en avant par certains élèves. Neuf d'entre eux soulignent l'importance de garder la langue en vie, quatre disant qu'« il est important de connaître sa langue *native* », trois qu'« il est important que les gens continuent de la parler », un affirmant que « tous devraient l'apprendre » et un disant « j'aime le fait que je porte le flambeau »¹⁴⁷, tous étant bien conscients du devoir d'apprentissage et de transmission de la langue et

¹⁴⁵ « The facts themselves prove that the range of social groups represented in *gaelscoileanna* is wide and varied. »

¹⁴⁶ « it's like learning English but more fun because I don't know everything yet », « the literature has a level of depth not evident in the English language »

¹⁴⁷ « it's important to know your native language », « it is important to keep people speaking it », « everyone should learn it », « I like the fact that I'm carrying the torch »

revendiquant même ce rôle que la société leur impose. La dernière phrase citée ici reprend le stéréotype linguistique « passing the torch », « carrying the torch » (« transmettre la flamme », « porter le flambeau ») qui apparaît souvent dans le contexte de l'irlandais et de sa transmission, puisqu'il s'agit de faire survivre une langue menacée ; le critique littéraire Kiberd décrit les élèves intéressés par l'irlandais comme des « porteurs de flambeau pour les générations futures »¹⁴⁸ (Kiberd : 2006 ; cité par Mac Murchaidh : 2008, 214) et c'est même le titre d'un article paru en 2004, « Passing the torch to the next generation » (Ó Mianáin : 2004, 113-122), dans lequel l'auteur explique son choix d'élever ses enfants en irlandais pour « transmettre la flamme à la génération à venir ». Neuf autres élèves disent d'ailleurs « se sentir fiers de l'apprendre » (« I feel proud to learn it »).

Le lien entre la nation et l'irlandais est de nouveau présent, la langue étant « our native language » pour cinq élèves, un autre disant que c'est « la langue de mon pays » ; deux élèves rappellent que la langue est une marque identitaire distinctive (« elle nous rend uniques ») et un élève exprime une vision clairement essentialiste du lien entre l'identité nationale et la langue : « le fait de connaître notre langue *native* prouve que je suis irlandais »¹⁴⁹. La langue est bien un emblème national-identitaire qui fait partie de la culture et du patrimoine pour six élèves (trois affirment « c'est mon héritage », deux « j'aime la riche culture et le patrimoine liés à la langue » et un « c'est notre culture »¹⁵⁰), et de leur identité pour quatre élèves (« elle me donne un sens d'identité »). De nouveau, la langue est associée à la notion de fierté, deux élèves se disant « fiers d'être irlandais », ainsi qu'à une dimension historique et conflictuelle chez deux élèves : « elle fait partie de notre histoire » et « je me sens liés à ceux qui se sont battus pour l'Irlande », la langue donnant à un autre élève « un sens de patriotisme »¹⁵¹.

À travers l'analyse des diverses justifications données pour le fait d'apprécier la langue, on constate une claire répartition de ces raisons en deux groupes, l'un traitant la langue comme une matière scolaire et avançant donc des arguments concernant l'apprentissage avec des motivations instrumentales ou intégratives, et l'autre considérant l'irlandais dans sa dimension patrimoniale et national-identitaire, les arguments étant d'ordre plus symbolique et ayant trait à la survie de la langue.

¹⁴⁸ « torchbearers for future generations »

¹⁴⁹ « knowing our native language proves that I'm Irish »

¹⁵⁰ « it's my heritage », « I love the rich culture and heritage attached with the language », « it's our culture »

¹⁵¹ « it's part of our history », « I feel connected to those who fought for Ireland », « it gives me a sense of patriotism »

II.3.4.2. Justifications aux réponses négatives :

« Non, pas vraiment » et « Non, pas du tout »

En tout, 68 élèves ont déclaré ne pas apprécier l'irlandais ; seuls trois de ces élèves (4,4%) n'ont pas donné de justification à leur réponse. La première raison invoquée est l'opposée de celle donnée par les élèves disant apprécier la langue : il s'agit de sa difficulté, mentionnée par 30 élèves sur 68 (44,1 % d'entre eux), l'un d'entre eux précisant qu'il la trouve difficile parce qu'il en a raté les bases à l'école primaire – cet élève est né en Angleterre et a probablement effectué ses années de scolarité à l'école primaire là-bas, sa situation illustrant le problème posé par la diversité ou même l'absence de compétences en irlandais lors de l'arrivée dans le secondaire, où tous les élèves sont malheureusement traités de la même façon malgré des niveaux très hétérogènes. Ce traitement indiscriminé peut clairement avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage et la motivation des élèves, comme l'illustre la justification d'un autre élève qui semble s'ennuyer et ne rien apprendre de nouveau parce qu'il est « allé dans une *gaelscoil* et [je] parle couramment »¹⁵². Cet élève et un autre disent d'ailleurs ne pas aimer la matière mais aimer la langue, l'approche de son enseignement étant représentée comme problématique. De même que dans les justifications données à la réponse affirmative, le résultat de l'apprentissage est de nouveau lié avec le fait d'apprécier ou non la matière, son échec étant invoqué comme justification ici par huit élèves qui se disent mauvais et donc n'aiment pas l'irlandais (là aussi on peut se demander ce qui est premier – la perte de motivation et d'intérêt à cause de l'échec, ou l'échec découlant d'un manque d'intérêt). L'un d'eux ajoute qu'il « semble décevoir son professeur »¹⁵³, cette remarque indiquant de nouveau un certain complexe d'infériorité chez les élèves.

Neuf élèves (13,2 %) disent que l'irlandais est ennuyeux, quatre autres décrivent leur ressentiment ou leur perte d'intérêt à l'égard d'une langue qu'ils étudient depuis trop longtemps. Huit critiquent l'enseignement, quatre disant avoir un mauvais professeur et les quatre autres disant que la langue est mal enseignée ou que le cours est dépassé (« outdated »). La dimension de l'inutilité est largement présente : six élèves décrivent l'apprentissage comme une perte de temps, révélant dans leurs remarques une vision utilitariste de l'école, l'irlandais n'étant clairement pas une matière « importante » ou « utile » (« il y a trop à apprendre », « ça prend du temps aux matières importantes », « nous devrions apprendre quelque chose d'autre », « nous apprenons déjà une langue

¹⁵² « I went to a *gaelscoil*, I'm fluent »

¹⁵³ « I seem to disappoint my teacher »

étrangère »¹⁵⁴); six autres la décrivent simplement comme « inutile » et cinq autres disent qu'ils ne l'utiliseront pas à l'avenir. Deux des élèves qui la disent « inutile » et celui qui dit « nous devrions apprendre quelque chose d'autre » justifient leur affirmation par le fait que l'usage de la langue est très restreint (« elle n'est pas parlée » et « elle est seulement utilisée en Irlande »¹⁵⁵). Deux élèves réaffirment que la langue devrait être optionnelle, sans donner d'explication supplémentaire.

Seuls deux élèves font référence au statut symbolique de la langue. L'un d'eux répète le discours nationaliste officiel et le réfute immédiatement en le confrontant à des considérations utilitaristes et pragmatiques (« c'est important de connaître ta langue *native* mais elle est inutile et elle n'est pas parlée »¹⁵⁶), tandis que l'autre semble adhérer entièrement à la vision essentialiste du discours nationaliste revivaliste en affirmant que « l'irlandais devrait être notre langue nationale, nous devrions apprendre l'anglais à l'école et alors nous serions un vrai pays »¹⁵⁷. Cette position extrême d'intériorisation du discours essentialiste par des anglophones se rencontre parfois en Irlande, comme le rapporte une locutrice native, Kate Fennell : « [...] à plus d'une occasion, j'ai rencontré des gens qui se sentent lésés parce que leur langue natale est l'anglais et non l'irlandais. Au plus profond d'eux-mêmes ils sentent que l'irlandais est leur langue mais ils ne le parlent pas »¹⁵⁸ (Fennell : 2004, 31). La substitution linguistique qui a eu lieu semble vécue comme une trahison des générations précédentes à l'égard de l'identité irlandaise et des Irlandais actuels, qui doivent essayer de se réapproprier la langue au prix d'un apprentissage difficile, perçu donc lui aussi avec du ressentiment.

Quoi qu'il en soit, comme il fallait s'y attendre, les raisons invoquées pour justifier l'aversion envers la matière font principalement appel à la dimension scolaire de la langue perçue sous un angle utilitariste, son statut de langue minoritaire – ainsi que la façon dont elle est enseignée – sapant chez les élèves le développement d'une motivation pour son apprentissage. Quant à son importance symbolique, elle ne suffit pas non plus à justifier pour eux l'imposition qui est faite d'une langue ayant aussi peu de valeur sur le marché linguistique.

¹⁵⁴ « too much to learn », « it takes time away from important subjects », « we should learn something else », « we are already learning a foreign language »

¹⁵⁵ « it's not spoken », « it's only used in Ireland »

¹⁵⁶ « it is important to know your native language but it's pointless and it's not spoken »

¹⁵⁷ « Irish should be our national language, we should learn English in school, then we would be a real country »

¹⁵⁸ « [...] on more than one occasion, I have met people who feel cheated because their native language is English and not Irish. Deep down they feel Irish is their language but they do not speak it. »

II.3.4.1. Justifications à l'attitude neutre : « Ça m'est égal »

75 élèves ont déclaré avoir une attitude neutre à l'égard de l'apprentissage de l'irlandais ; treize d'entre eux (17,3 %) n'ont pas donné de justification à leur réponse. Les réponses sont souvent caractérisées par une ambivalence, l'élève citant à la fois un élément positif et un élément négatif de l'apprentissage pour expliquer sa position « entre deux », disant par exemple « c'est ennuyeux, parfois c'est amusant » ou « c'est intéressant mais difficile », « ça va mais la prose et la poésie sont vraiment ennuyeuses »¹⁵⁹,...

La première dimension présente est celle autour de la polarisation facilité – difficulté, quatorze élèves (18,7 %) disant que l'apprentissage est difficile et neuf (12 %) disant au contraire qu'il est assez facile (« easy enough »). Trois élèves lient leur attitude plutôt neutre au fait d'avoir des résultats moyens : « je ne suis pas très bon en irlandais » (« I'm not very good at it »). La deuxième dimension est celle de la polarisation intérêt – ennui, neuf élèves trouvant la matière généralement ennuyeuse (ou pour l'un d'eux une section de son enseignement, « prose et poésie ») et un seul la disant intéressante (mais difficile). De nouveau, certains critiquent la façon dont la langue est enseignée ou des éléments de cet enseignement, deux élèves disant apprécier l'irlandais oral mais détester l'écrit ou ne pas aimer la grammaire¹⁶⁰ ; un élève affirme « je l'aimerais s'il était enseigné comme il l'est dans le *Gaeltacht*, c'est mal enseigné »¹⁶¹, faisant référence aux camps d'été organisés pour les élèves dans le *Gaeltacht*, qui se basent sur l'immersion et mettent l'accent sur la communication pour permettre aux élèves d'améliorer leur niveau.

Deux élèves disent apprécier la langue même si elle est difficile pour un, et qu'elle ne devrait pas être un sujet d'examen pour l'autre ; trois disent trouver son apprentissage amusant ou agréable. Chez d'autres élèves on semble constater un effet d'usure ou de perte d'intérêt pour la matière au fil du temps : trois disent l'étudier depuis longtemps (« I've learned it for a long time »), dont deux expliquent qu'ils y ont habitués maintenant, et deux disent l'étudier depuis *trop* longtemps (« I've learned it for too long »), l'un d'eux affirmant qu'à ce point là il la parle couramment et l'autre que c'est une perte de temps. Pour certains élèves ayant un bon niveau, il semblerait donc que la matière puisse devenir assez indifférente (ni vraiment appréciée ni vraiment détestée) si son enseignement n'est pas assez stimulant ; deux élèves justifient leur attitude neutre à l'égard de l'apprentissage en disant que l'irlandais est leur première langue, celui-ci leur semblant donc soit normal soit peu motivant à l'école

¹⁵⁹ « it's boring, sometimes it's fun », « it's interesting but it's hard », « it's ok but prose and poetry is really boring »

¹⁶⁰ « I love oral Irish but I hate the written studies / I don't like the grammar »

¹⁶¹ « I would love it if it was taught as it is in the Gaeltacht, it's badly taught »

par manque de nouveauté (l'un d'eux avait d'ailleurs d'abord entouré la réponse « oui, beaucoup » puis s'était corrigé, cette modification étant probablement révélatrice d'une distinction faite entre la langue parlée et la langue étudiée).

La polarisation utilité – inutilité de l'apprentissage est de nouveau invoquée : il s'agit d'une « perte de temps », la langue est inutile pour quatre élèves (trois disant qu'ils ne l'utiliseront pas à l'avenir et un qu'elle est inutile de nos jours¹⁶²) ; à l'opposé, un élève affirme que « c'est difficile mais ça en vaut la peine » et un autre qu'il n'est pas très bon en irlandais mais que « c'est important »¹⁶³, sans préciser pourquoi. Un troisième perçoit l'utilité de l'irlandais de façon très pragmatique (et très limitante pour la langue), pour les examens : « ça peut de donner des points supplémentaires »¹⁶⁴.

D'autres élèves font de nouveau appel à la dimension symbolique de la langue et au rôle joué par l'école (et les jeunes eux-mêmes) dans sa survie, l'un d'eux affirmant que « c'est notre langue nationale et nous devons la préserver ». Deux élèves expriment une vision essentialiste, l'un d'eux écrivant que « c'est difficile mais je sens que je fais partie du pays en l'apprenant » et l'autre que « l'irlandais est inutile aujourd'hui mais je suis irlandais et je devrais être capable de le parler »¹⁶⁵, soulignant l'opposition entre la situation réelle de la langue et son statut, mais ayant finalement intériorisé le discours nationaliste de Douglas Hyde, qui voulait « rendre honteux pour un Irlandais éduqué [...] le fait d'être ignorant de sa propre langue »¹⁶⁶ (Hyde : 1892 ; cité par Crowley : 2000, 188). Un autre élève reprend l'idée que la langue est une marque identitaire distinctive, écrivant que « cela rend l'Irlande différente, aucun autre pays ne la parle »¹⁶⁷ et enfin, deux élèves la considèrent comme un lien avec le passé et un élément du patrimoine irlandais, « c'est notre langue traditionnelle » et « c'est bien d'apprendre de vieux proverbes et expressions »¹⁶⁸, figeant l'irlandais dans cette dimension culturelle qui n'envisage pas l'apprentissage de la langue dans la perspective de l'acquisition d'une compétence de communication.

Enfin, treize élèves (17,3 %) expliquent simplement leur attitude neutre par une justification neutre : elle est « ok » pour sept d'entre eux (dont un précise que c'est parce qu'il est allé dans une école primaire de langue irlandaise), « ce n'est pas le pire » pour cinq, et

¹⁶² « waste of time », « I won't use it in the future », « it's useless today »

¹⁶³ « it's hard but it's worth it », « I'm not very good at it but it's important »

¹⁶⁴ « it can give you extra points »

¹⁶⁵ « it's hard / I feel a part of the country in learning it », « it's useless today but I'm Irish and should be able to speak Irish »

¹⁶⁶ « [...] make it disgraceful for an educated Irishman [...] to be ignorant of his own language [...] »

¹⁶⁷ « it makes Ireland different, no other country has it »

¹⁶⁸ « it's our traditional language », « it's nice to learn old sayings and phrases »

pour un dernier « c'est juste une autre matière scolaire »¹⁶⁹. Un autre élève dit que cela ne le gênerait pas d'avoir comme langue de scolarisation l'irlandais ou l'anglais (« I wouldn't mind learning through Irish or English »), étant un élève bilingue de l'établissement E habitué à passer sans difficulté d'une langue à l'autre. Ainsi, les arguments avancés par les élèves pour justifier le fait que l'apprentissage de la langue leur est plus ou moins égal sont relativement hétérogènes mais trahissent principalement une motivation limitée, que celle-ci soit intégrative ou instrumentale (les motifs de ce manque de motivation étant divers, nous l'avons vu), ou, chez les élèves dont l'irlandais est la langue natale et / ou de scolarisation, une approche naturellement différente de l'apprentissage, puisque la langue est alors celle de la socialisation et / ou de la scolarisation, rendant son évaluation comme simple matière problématique.

II.3.5. L'évaluation de la langue sur des échelles de polarisation : question 6

La question 6 est en fait constituée de six sous-questions, les cinq premières portant chacune sur l'une des polarisations individuées comme significatives pour les élèves, la sixième, ouverte, leur demandant d'ajouter un adjectif de leur choix pour décrire la langue, le tout suivi d'une demande d'explication des réponses apportées. Seuls quatre élèves n'ont répondu à aucune de ces sous-questions. Nous allons d'abord traiter chaque sous-question de façon individuelle avant de voir s'il ressort des schémas plus généraux de cette question 6.

II.3.5.1 La polarisation intérêt – ennui : 6 a)

Cinq élèves (les quatre n'ayant pas répondu à la question 6 en général, plus un) n'ont pas répondu à cette sous-question. 65 élèves (18,3 %) ont dit trouver l'apprentissage de l'irlandais très intéressant, 158 (44,4 %) ont dit le trouver plutôt intéressant, 86 (24,1 %) pas vraiment intéressant et 42 (11,8 %) pas du tout intéressant. Dans l'ensemble, la majorité des élèves déclarent donc considérer l'apprentissage comme intéressant à 62,6 %, contre 36 % qui le trouvent inintéressant ou ennuyeux.

Si l'on croise ces résultats avec la variable indépendante 'sexe', on constate que la réponse la plus donnée par les garçons et les filles correspond au fait qu'apprendre l'irlandais est assez intéressant, même si plus de filles (presque la moitié d'entre elles) choisissent cette réponse que de garçons (avec respectivement 48,7 % et 41 %). Cependant, si l'on considère d'une part les réponses positives ('très' et 'assez' intéressant) et d'autre part les réponses

¹⁶⁹ « it's ok », « it's not the worst », « it's just another subject in school »

négligentes ('pas vraiment' et 'pas du tout' intéressant), la différence est notable : en tout, 69,8 % des filles considèrent l'apprentissage intéressant, contre 57 % de garçons, ces résultats confirmant le plus grand intérêt exprimé jusqu'à présent par les filles envers la langue. Le taux de filles et de garçons déclarant qu'apprendre l'irlandais n'est pas du tout intéressant est toutefois assez proche, avec 12,5 % pour les garçons et 11 % chez les filles.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire' révèle aussi des similitudes et des différences dignes d'intérêt. En effet, les résultats des élèves de première année et de ceux de sixième année sont très similaires, 66,4 % des premiers et 65,8 % des seconds déclarant trouver l'apprentissage de l'irlandais intéressant (contre respectivement 33,6 et 31,6% le trouvant inintéressant ou ennuyeux) ; à l'opposé, les élèves de troisième année ne sont qu'une faible majorité (51 %) à déclarer trouver l'apprentissage intéressant, 47,1 % affirmant le contraire (dont tout de même 20,2 % disent le trouver totalement inintéressant). Comme nous avons déjà eu l'occasion de le remarquer, les élèves de troisième année ont entre 14 et 15 ans et se trouvent donc à un moment de forte construction identitaire, celle-ci se traduisant souvent par un rejet (parfois extrême, d'où les remarquables 20,2 %) de toute forme d'autorité, l'apprentissage obligatoire de l'irlandais pouvant représenter une telle dimension pour eux.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'école fréquentée' révèle de nettes différences selon les établissements : dans l'établissement A (de garçons), la majorité des élèves (58,7 %) déclarent ne pas trouver l'apprentissage intéressant (21,7 % disent ne pas le trouver intéressant du tout), les avis de ces garçons étant donc exprimés de façon assez radicale et indiquant probablement une forte pression des pairs. À l'opposé, les filles de l'établissement C trouvent en majorité l'apprentissage intéressant avec 61,3 %, et ces pourcentages augmentent encore dans l'établissement D avec 70,4 % (celui-ci se situant entre l'établissement C avec presque le même taux de 'plutôt intéressant', 46,3 et 46,4 %, et l'établissement E, avec presque le même taux de 'très intéressant', 24 et 23,6 %), jusqu'à atteindre 79,2 % dans l'établissement E, dont la langue de scolarisation est l'irlandais. Comme il a déjà été possible de le remarquer, les garçons de l'établissement A semblent être ceux qui ont la plus mauvaise image de la langue et il n'est pas étonnant que l'école d'immersion soit celle avec l'image la plus positive en ce qui concerne l'intérêt de l'apprentissage.

Le tri croisé avec la variable 'parcours scolaire' permet aussi de remarquer des différences révélatrices. Ce sont les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais qui déclarent le plus trouver l'apprentissage intéressant, à 82,3 %, les élèves ayant fréquenté une

école primaire de langue irlandaise le trouvant intéressant à 53,4 % et ceux ayant toujours été scolarisés en anglais le trouvant au contraire principalement inintéressant à 51,5 %. Les élèves ayant été scolarisés en irlandais dans le primaire sont dans une situation intermédiaire, trouvant tout de même l'apprentissage inintéressant à 45,2 %, mais ce sont ceux qui ont toujours été scolarisés en anglais qui expriment l'opinion la plus négative, 20,6 % déclarant trouver l'apprentissage totalement inintéressant.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social' donne des résultats similaires entre les élèves issus d'un milieu social populaire et ceux provenant d'un milieu social moyen, ceux-ci considérant l'apprentissage intéressant respectivement à 61,9 % et 60,1 % ; le pourcentage est plus élevé parmi les élèves issus d'un milieu social aisé, avec 66,2 % considérant l'apprentissage comme intéressant – peut-être parce que le caractère obligatoire de celui-ci est moins vécu comme problématique en rapport avec les études et la carrière futures, ces élèves jouissant déjà d'un capital culturel et économique élevé.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales' indique que c'est parmi les élèves dont la famille n'a aucune connaissance en irlandais que l'apprentissage est le plus considéré comme inintéressant (par plus de la majorité des élèves), 43,9 % déclarant qu'il ne l'est pas vraiment et jusqu'à 22,7 % qu'il ne l'est pas du tout ; parmi les élèves issus d'une famille où les compétences en irlandais sont limitées, il est considéré en majorité comme intéressant (à 59,7 %) mais tout de même 38,9 % d'élèves le trouvent inintéressant, tandis que c'est à nouveau parmi les élèves dont la famille a des compétences élevées ou variées que l'irlandais est le plus dit comme intéressant (jusqu'à 87,3 % des élèves issus d'une famille où tous les membres ont des compétences élevées).

Enfin, une comparaison de cette variable avec la variable 'appréciation du sujet' (question 5) confirme qu'il existe un lien entre le fait d'apprécier apprendre la langue et de trouver l'apprentissage intéressant : sur les 86 élèves ayant déclaré beaucoup apprécier apprendre l'irlandais, 50 (58,1 %) déclarent le trouver 'très intéressant' et 34 (39,5 %) le trouver 'plutôt intéressant' ; de même sur les 120 élèves ayant déclaré l'apprécier assez, la majorité le trouve intéressant (89 d'entre eux (74,2 %) disent le trouver 'plutôt intéressant' et 12 (10 %) le trouver 'très intéressant'), les 19 élèves restant (15,8 %) ne le trouvant 'pas vraiment intéressant'. La situation est comparable pour les autres réponses, la majorité des 47 élèves ayant dit ne pas vraiment apprécier l'apprendre disant le trouver inintéressant (39 élèves, 83%), la situation étant encore plus nette pour les 21 élèves ayant dit ne pas l'apprécier du tout, 20 d'entre eux (95,2 %) disant le trouver inintéressant. Parmi les 75 élèves ayant exprimé une attitude neutre à l'égard de l'apprentissage, les avis sont plus partagés mais

en moyenne tendent plus à le définir comme pas vraiment ou pas du tout intéressant pour 45 élèves (60 %).

II.3.5.2. La polarisation utilité – inutilité : 6 b)

Comme à la première sous-question, cinq élèves n'ont pas répondu à celle-ci. 62 élèves (17,4 %) déclarent trouver l'apprentissage de l'irlandais très utile, 142 (39,9 %) disent le trouver plutôt utile, 112 (31,5 %) pas vraiment utile et 35 (9,8 %) pas du tout utile. Dans l'ensemble, la majorité des élèves déclarent considérer l'apprentissage comme utile à 57,3 % contre 41,3 % qui le trouvent inutile.

Un tri croisé de ces résultats avec la variable indépendante 'sexe' donne des informations intéressantes : les filles sont plus nombreuses à déclarer qu'apprendre l'irlandais est plutôt utile, à 45,5 % contre 35,5 % des garçons, qui sont 38 % à dire ne pas le trouver vraiment utile. Dans l'ensemble les filles sont en majorité positives (69,2 % d'entre elles) et les garçons à peine majoritairement négatifs dans cette polarisation (50,5 % ne considèrent pas l'apprentissage utile). Ce positionnement pourrait confirmer des résultats déjà obtenus auparavant et qui semblaient indiquer que la vision pragmatique et utilitariste de l'apprentissage était plus répandue chez les garçons, expliquant la (faible) majorité indiquant son inutilité.

Selon l'année scolaire les avis concernant l'utilité de l'apprentissage sont plus ou moins partagés ; pour les élèves de première année il est principalement utile avec 66,4 % de réponses positives, 32,8 % (moins d'un tiers) le considérant comme peu ou pas utile, mais la perspective change avec la progression scolaire et l'âge : de moins en moins d'élèves déclarent trouver l'apprentissage très utile (de 21,6 en première année à 17,3 en troisième puis 14,5 % en sixième) tandis que de plus en plus d'élèves n'hésitent pas à le dire pas vraiment utile (de 27,2 à 30,8 puis 34,2 %). Mais c'est à nouveau parmi les élèves de troisième année que l'avis semble le plus tranché, 51,9 % d'entre eux déclarant l'apprentissage utile contre 47,2 % affirmant le contraire, 16,4 % allant jusqu'à le déclarer complètement inutile (les élèves de sixième année sont 52,7 % à le dire utile et 44,7 % à le considérer peu utile, mais seulement 10,5 % d'entre eux le disent totalement inutile). Quoi qu'il en soit, la perception de l'utilité n'est que faiblement au-dessus de la moitié des répondants vers la fin de leur scolarité, ce qui n'augure rien de bon pour leur pratique ultérieure de la langue.

En ce qui concerne les différences entre établissements, c'est toujours l'établissement A qui fait preuve de l'image la plus négative, 65,3 % de ses élèves déclarant trouver l'apprentissage de la langue inutile (dont 16,3 % le trouvent totalement inutile), tandis que

chez tous les autres, il est considéré comme principalement utile, à 53,7 % dans l'établissement C, 66,4 % dans le D et 76,4 % dans le E (où seuls 2 élèves disent trouver l'apprentissage inutile); il est clair que le fait d'avoir la langue comme langue de scolarisation a une influence sur la perception de l'utilité de son apprentissage.

Cette influence apparaît clairement si l'on se penche sur le tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire' : c'est effectivement chez les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais que le plus grand nombre déclare considérer l'apprentissage comme utile à 78,2 % (29,2 % d'entre eux le déclarant très utile), tandis que les élèves ayant toujours été scolarisés en anglais le trouvent en majorité inutile, à 58,8 % ; de nouveau, les élèves provenant d'une école primaire de langue irlandaise se trouvent dans une situation intermédiaire (ils ont eu l'expérience de la langue comme moyen d'instruction dans le primaire puis intègrent un établissement secondaire où elle n'est plus qu'une matière scolaire et où leurs pairs la considèrent comme peu utile) et leurs opinions sont parfaitement divisées, 49,3 % d'entre eux déclarant trouver l'apprentissage inutile et le même pourcentage disant le trouver utile (un élève n'a pas répondu, représentant 1,4 % du total).

Le tri croisé par la variable indépendante 'origine des parents' indique que les élèves dont un ou les deux parents sont d'origine étrangère, bien que considérant en majorité l'apprentissage comme 'utile' à 52,5 % (contre 58,7 % chez les élèves d'origine irlandaise), sont plus nombreux à le considérer comme inutile, à 45,9% contre 39,9% chez les élèves d'origine irlandaise ; pour ces élèves d'origine mixte ou étrangère, l'utilité de la langue est plus limitée étant donné qu'ils peuvent avoir une vision plus globale du marché des langues, certains envisageant peut-être même d'émigrer ou de rentrer dans leur pays d'origine.

En ce qui concerne les différences selon l'origine sociale, les résultats des élèves provenant d'un milieu social populaire et ceux issus d'un milieu moyen sont très proches, la majorité d'entre eux considérant l'apprentissage comme utile, respectivement à 55,6 % et 54,4 % (même si les élèves de milieu moyen ont des avis plus extrêmes, 21,1 % d'entre eux déclarant que l'apprentissage est 'très utile' et 13 % qu'il ne l'est pas du tout) ; c'est parmi les élèves issus d'un milieu plus aisé que la conscience d'une utilité de l'apprentissage est la plus haute, à 61,7 %, ces élèves visant peut-être plus que les autres de hautes études pour lesquelles la maîtrise de l'irlandais peut se révéler utile.

Les compétences familiales sont aussi un facteur qui peut jouer sur la perception de l'utilité de la langue et donc de l'apprentissage : parmi les élèves dont aucun membre de la famille ne connaît l'irlandais c'est l'inutilité qui arrive largement en première position, l'apprentissage étant déclaré par 50 % de ces élèves comme 'pas vraiment utile' et par 19,7 %

comme 'pas du tout utile', tandis qu'il est vu comme utile par à peine la moitié des élèves dont les membres de la famille ont une compétence limitée en irlandais (51,4 %). La perception de son utilité semble augmenter avec le niveau de compétence et le nombre de personnes connaissant l'irlandais dans la famille : à 66,7 % chez les élèves dont la famille a une compétence variée, 70,5 % chez les élèves dont les frères et sœurs ont une compétence élevée et jusqu'à 77,8 % chez les élèves dont toute la famille a une compétence élevée, indiquant l'importance que les parents aussi parlent bien l'irlandais pour que celui-ci soit perçu comme d'autant plus utile.

La comparaison des résultats avec ceux de la question 5 portant sur l'appréciation de l'apprentissage fait apparaître un lien entre le fait d'apprécier la langue et de la trouver utile : parmi les 86 élèves appréciant beaucoup l'apprentissage, 75 (87,2 %) trouvent l'apprentissage très ou plutôt utile et ils sont 87 (72,5 %) parmi les 120 élèves l'appréciant assez, la situation s'inversant à partir des 75 élèves disant avoir une attitude neutre envers l'apprentissage, 47 d'entre eux (62,7 %) le trouvant plutôt ou totalement inutile, de même que parmi les 47 élèves ne l'appréciant pas vraiment (à 78,7 %) et les 21 ne l'appréciant pas du tout (81 %). Il est probable que ce soit le fait d'être convaincu en premier lieu de son peu d'utilité qui rende l'apprentissage d'autant moins motivant pour les élèves.

II.3.5.3. La polarisation importance – insignifiance : 6 c)

Sept élèves (1,9 % – les quatre n'ayant répondu à aucune et trois autres) n'ont pas répondu à cette question. 119 élèves (33,4 %), un tiers des répondants, ont déclaré trouver l'apprentissage de l'irlandais très important, 128 (36 %), plus d'un autre tiers, ont déclaré le trouver plutôt important, 79 (22,2 %) le considérant pas vraiment important et 23 (6,5 %) insignifiant. Dans l'ensemble, la grande majorité des élèves (69,4 %, donc plus des deux tiers) déclarent considérer l'apprentissage de l'irlandais comme important, contre 28,6 % qui le considèrent peu ou pas important.

Dans les réponses à cette question, les filles sont bien plus nombreuses à déclarer trouver l'apprentissage de l'irlandais important, avec 77,5 % par rapport à 63 % de garçons ; la première réponse donnée par les filles, à 41 %, est que l'apprentissage est 'très important', le fait qu'il soit 'plutôt important' arrivant en deuxième position avec 36,5 %. Les garçons, au contraire, déclarent en première position que l'apprentissage est 'plutôt important', et ce avec presque le même pourcentage que les filles (35,5 %), mais les réponses 'très important' et 'pas vraiment important' obtiennent presque le même pourcentage (27,5 % et 28,5 % respectivement). Il semble de nouveau évident que les filles sont plus fortement convaincues

que les garçons de l'importance (plus ou moins symbolique) de l'apprentissage, ce qui fait écho à l'intérêt qu'elles ont en général montré jusqu'à présent pour le maintien de l'obligation et le soutien à la politique de promotion de la langue.

En ce qui concerne les différences selon l'année scolaire, tous déclarent en majorité trouver l'apprentissage de l'irlandais important, les élèves de première et sixième années ayant un pourcentage très proche et élevé (72 et 72,4 % respectivement) et ceux de troisième année un résultat moins élevé avec 64,4 % : c'est parmi ces élèves que l'apprentissage est considéré principalement comme 'plutôt important' (à 33,6 %) tandis que la première réponse des deux autres groupes est 'très important' (avec 37,6 % pour les plus jeunes et 36,9 % pour les plus âgés). Il est bien entendu difficile de savoir ce que les élèves entendent par 'important', même si les occurrences du terme en réponse aux questions 1, 2 et 4 permettent de penser qu'il s'agit principalement d'une importance symbolique de la langue ; il se pourrait cependant que les élèves de sixième année considèrent l'importance de l'apprentissage de l'irlandais sous l'angle éducatif ou académique, comme moyen d'obtenir de bons résultats au *Leaving Certificate* ou de suivre une bonne formation universitaire. Toutefois, comme nous l'avons déjà constaté à plusieurs reprises dans les réponses aux questions précédentes, il semblerait que les élèves plus âgés aient plus ou moins intégré la langue à leur imaginaire patrimonial et qu'ils considèrent donc son apprentissage comme important pour la survie de la langue.

Pour ce qui est des tris croisés avec la variable indépendante 'école fréquentée', c'est toujours l'établissement A qui se démarque le plus des autres en donnant comme première réponse 'l'apprentissage de l'irlandais n'est pas vraiment important' à 41,3 %, 50 % exactement des élèves de cette école affirmant que l'apprentissage n'est pas important (contre 48,9 % qui soutiennent le contraire, étant donné qu'un élève n'a pas répondu à la question). Les filles de l'établissement C donnent au contraire 'plutôt important' comme première réponse avec 43,3 % (70,2 % d'entre elles déclarent considérer l'apprentissage comme très ou plutôt important), tandis que la réponse en première position dans les établissements D et E est 'très important', avec respectivement 37,6 % (un peu plus que 'plutôt important' à 35,2 %, donc en tout 72,8 % pour 'important') et 55,6 % des réponses (bien plus que 'plutôt important' avec exactement un tiers des réponses, 33,3 %, en tout 88,9 % pour 'important'). Là aussi, il est normal que le fait d'accorder de l'importance à l'apprentissage de l'irlandais soit fortement lié au fait de fréquenter un établissement secondaire de scolarisation en irlandais, probablement parce que le choix de l'établissement indique, de la part des parents et / ou de l'élève, un engagement certain à l'égard de la langue.

Grâce au tri croisé avec la variable indépendante ‘parcours scolaire’, la remarque précédente est confirmée : en effet, parmi les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais, 88,9 % déclarent trouver l’apprentissage important – 50,3 % d’entre eux le disent même ‘très important’ ! L’apprentissage est considéré en majorité comme important aussi par les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise, à 63 %, et même par les élèves toujours scolarisés en anglais, mais avec une faible majorité, à 52,2 %. 32,4 % d’entre eux et 30,1 % des élèves issus d’écoles primaires de langue irlandaise considèrent tout de même l’apprentissage comme ‘pas vraiment important’. Comme nous pouvions nous y attendre, l’engagement des élèves scolarisés en irlandais envers la langue, ou du moins leur conscience de son importance symbolique, sont clairement bien plus élevés que ceux des élèves fréquentant des établissements secondaires de langue anglaise.

Si l’on s’intéresse à l’origine des élèves, la majorité des élèves d’origine irlandaise (69,8%) et la majorité des élèves d’origine mixte ou étrangère (70,4 %) considèrent l’apprentissage comme important ; la seule différence notable étant que parmi les élèves d’origine irlandaise, l’apprentissage est d’abord ‘très important’ à 35,8 % puis ‘plutôt important’ à 34 % tandis que pour les élèves d’origine mixte ou étrangère, il est surtout ‘plutôt important’ à 47,5 %. Il est normal que les élèves irlandais mettent plus l’accent sur la grande importance de l’apprentissage, puisqu’il s’agit d’une importance symbolique fortement liée à l’identité nationale.

Le tri croisé selon la variable indépendante ‘niveau social’ indique que l’importance reconnue à l’apprentissage est majoritaire chez tous les élèves, à 68,3 % parmi les élèves issus d’un milieu social populaire, 69,1 % parmi les élèves issus d’un milieu moyen, et à 72,8 % chez les élèves provenant d’un milieu aisé. C’est chez ceux-ci que l’importance est la plus perçue, et ce sont eux qui déclarent en première position que l’apprentissage est ‘très important’, avec 39 %, les élèves d’un niveau social moyen citant ‘très important’ et ‘plutôt important’ de façon à peu près égale (34,1 % et 35 % respectivement), tandis que parmi les élèves d’un milieu social populaire, il est principalement ‘plutôt important’ avec 44,5 %. Il semble donc évident que les élèves d’un milieu social plus élevé sont plus conscients et adhèrent plus largement à la perception de l’importance symbolique de la langue pour la société irlandaise, cette importance ayant d’ailleurs été historiquement revendiquée en grande partie par une élite.

Les compétences familiales en irlandais semblent elles aussi influencer la perception de l’importance de son apprentissage chez les élèves : c’est parmi les élèves dont la famille a des compétences élevées ou variées que la réponse ‘très important’ arrive en première position,

respectivement avec 52,4 % et 52 %, ces élèves déclarant l'apprentissage comme 'important' à 81 % et 81,3 % ; parmi les élèves dont seuls les frères et sœurs ont une compétence élevée, ce pourcentage arrive à 85,2 %. Chez les élèves dont la famille a des compétences limitées l'importance est toujours citée en premier (65,3 %) mais un tiers des élèves dont la famille n'a aucune compétence trouvent l'apprentissage 'pas vraiment important', ces élèves le considérant majoritairement comme 'non important' (51,5 %). Le fait que la langue soit connue dans la famille semble donc jouer en faveur de la perception de son apprentissage comme 'important'.

Si l'on compare les résultats à cette variable avec ceux de la variable 'appréciation de la langue' (question 5), les liens sont évidents entre le fait d'apprécier (beaucoup ou assez) l'apprentissage et le fait de le trouver important : sur les 86 élèves disant l'apprécier beaucoup, 61 (70,9 %) déclarent le trouver 'très important' et 22 (25,6 %) le trouver 'plutôt important' ; sur les 120 élèves qui l'apprécient assez, 63 (52,5 %) le trouvent 'plutôt important' et 44 (36,7%) 'très important' ; les avis sont plus partagés parmi les 75 élèves ayant déclaré avoir une attitude neutre envers l'apprentissage : 33 (44 %) disant le trouver 'plutôt important' et 29 (38,7 %) le trouvant 'pas vraiment important', tandis qu'ils sont nettement négatifs parmi les 47 élèves ne l'apprécient pas vraiment (à 72,3 %) et encore plus chez les 21 élèves ne l'apprécient pas du tout (à 90,5 %). Ainsi, il semblerait que l'importance symbolique de la langue lui soit plus facilement reconnue par un élève qui apprécie son apprentissage, les élèves ne l'aimant pas comme matière étant peu enclins à le reconnaître comme important – même s'il est possible que le lien de causalité (s'il y en a un) soit inversé, c'est-à-dire que les élèves ne considérant pas l'irlandais et donc son apprentissage comme importants ne l'apprécient pas, le percevant comme une imposition inutile.

II.3.5.4 La polarisation facilité – difficulté : 6 d)

De nouveau, sept élèves (les quatre habituels et trois autres) n'ont pas répondu à cette question. 72 élèves (20,2 %) ont déclaré trouver l'apprentissage de l'irlandais très facile, 124 (34,8 %) ont déclaré le trouver plutôt facile, 91 (25,6 %, un quart d'entre eux) ont dit le trouver plutôt difficile et 62 (17,4 %) très difficile. Dans l'ensemble, 55 % ont déclaré trouver l'apprentissage facile contre 43 % qui le trouvent difficile.

Il semblerait que ce soient les filles qui trouvent l'apprentissage plus facile que les garçons, avec 59 % d'entre elles contre 52 % d'entre eux, ce qui correspond peut-être au fait que les filles ont souvent de meilleurs résultats que les garçons en langue, aidées par un plus grand intérêt pour les langues en général. Dans les deux groupes, c'est toutefois la réponse

‘pas vraiment facile’ qui arrive en deuxième position après ‘plutôt facile’, même si ce sont les garçons qui la choisissent avec un pourcentage plus élevé (27,5 % contre 23,1 % de filles).

Ce sont les élèves de sixième année qui sont les plus nombreux à dire trouver l’apprentissage facile avec 63,1 %, suivis de ceux de première année avec 58,4 %. À l’opposé, les élèves de troisième année trouvent majoritairement l’apprentissage difficile à 52 %, un quart d’entre eux le déclarant même très difficile. Il n’est pas évident de savoir comment interpréter cette difficulté subjective de l’apprentissage ; les attentes de l’examen du *Junior Certificate* sont peut-être perçues comme très élevées par ces élèves de troisième année, ou encore le fait d’arriver en sixième année a-t-il permis aux élèves de se familiariser avec la langue et le style et le contenu des examens, faisant paraître l’apprentissage moins ardu.

Les établissements sont clairement divisés en deux groupes selon la perception de la facilité / difficulté de l’apprentissage ; d’une part, les établissements A et C, dont les élèves déclarent en majorité trouver l’apprentissage difficile (respectivement à 68,5 % et 58,2 %), et les établissements D et E, dont les élèves le trouvent principalement facile (à 67,2 % et 83,3%). Ceci peut s’expliquer par le fait que la majorité des élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise (172 sur 220, c’est-à-dire 78,2 %) ainsi que tous les élèves scolarisés en irlandais dans le secondaire se trouvent dans ces deux établissements, l’apprentissage de l’irlandais leur paraissant en général moins difficile qu’aux autres.

Là aussi, le tri croisé avec la variable indépendante ‘parcours scolaire’ confirme cette interprétation : c’est parmi les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais que l’apprentissage est le plus considéré comme facile à 83 % (37,4 % d’entre eux le disant ‘très facile’), et c’est chez les élèves toujours scolarisé en anglais qu’il est le plus vu comme difficile à 75 % (‘pas vraiment facile’ et ‘pas du tout facile’ étant chacun à 37,5 %), la différence étant assez remarquable bien que logique. De nouveau, les élèves issus d’une école primaire de langue irlandaise occupent une situation centrale, mais ils sont tout de même plus nombreux à considérer l’apprentissage comme ‘facile’ (à 61,6 %), le fait d’avoir acquis de bonnes bases dans le primaire permettant évidemment de se sentir plus à l’aise dans le secondaire.

En ce qui concerne l’origine sociale des élèves, la différence la plus remarquable est entre les élèves issus d’un milieu social populaire et ceux d’un milieu aisé d’une part, qui considèrent l’apprentissage comme facile respectivement à 57,2 % et 59,1 %, et les élèves provenant d’un milieu social moyen d’autre part, ceux-ci ne considérant l’apprentissage comme facile qu’à 51,2 %, 48 % d’entre eux (contre 41,2 % et 39,6 % dans les deux autres groupes) le trouvant difficile. Il est possible que cette différence provienne de l’enjeu que

représente la maîtrise de l'irlandais pour les élèves d'un milieu social moyen, ceux-ci étant, nous l'avons déjà mentionné, peut-être plus conscients de (car plus concernés par) son rôle en tant que facteur d'avancement potentiel, ceci pouvant faire augmenter, avec le ressentiment, la perception de la difficulté de l'apprentissage.

Il serait peu surprenant que les compétences familiales aient une influence à ce niveau et en effet, ce sont les élèves dont la famille n'a aucune connaissance en irlandais et encore plus ceux dont la famille n'a que des compétences limitées qui sont les plus nombreux à déclarer trouver l'apprentissage de l'irlandais difficile, respectivement à 62,1 % et 66,7 %, tandis que les élèves dont toute la famille a des compétences élevées ou variées le trouvent en majorité facile, à 69,9 % et 68 % (leurs parents pouvant notamment les aider pour leurs révisions et devoirs), mais ce sont les élèves dont seuls les frères et sœurs ont une compétence élevée qui sont les plus nombreux à le trouver facile à 80,3 %. Que seuls les frères et sœurs possèdent des compétences élevées en irlandais signifie en général que les enfants de la famille sont scolarisés en irlandais, ce qui permet d'expliquer pourquoi ils perçoivent l'apprentissage de la langue comme relativement facile.

La comparaison des résultats avec ceux de la question 5 portant sur l'appréciation de l'apprentissage fait apparaître une relation évidente entre le fait d'apprécier la langue et de la trouver facile ou peu difficile : parmi les 86 élèves appréciant beaucoup l'apprentissage, 73 (84,9 %) trouvent l'apprentissage plutôt ou très facile et ils sont 81 (67,5 %) parmi les 120 élèves l'appréciant assez, la situation s'inversant à partir des 75 élèves disant avoir une attitude neutre envers l'apprentissage, 43 d'entre eux (57,3 %) le trouvant plutôt ou très difficile, de même que parmi les 47 élèves ne l'appréciant pas vraiment (à 80,8 %) et les 21 ne l'appréciant pas du tout (85,7 %). Ceci confirme que le fait de trouver l'apprentissage difficile peut influencer de façon négative sur l'appréciation de la matière.

II.3.5.5. La polarisation agrément – désagrément : 6 e)

Six élèves (1,7 %) n'ont pas répondu à cette question (quatre d'entre eux n'ayant répondu à aucune des questions précédentes). 47 élèves (13,2 %) déclarent considérer l'apprentissage de l'irlandais comme très agréable, 167 (46,9 %) comme plutôt agréable, 96 (27 %) disent le trouver plutôt désagréable et 40 (11,2 %) très déplaisant. Dans l'ensemble, la majorité des élèves (60,1 %) déclarent considérer l'apprentissage comme agréable, contre 38,2 % qui le considèrent comme déplaisant.

Là aussi, les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer trouver l'apprentissage agréable, à 64,7 % contre 56,5 % chez les garçons ; la première réponse est

‘assez agréable’ pour 45,5 % de garçons et 48,7 % de filles, la deuxième étant (loin devant ‘très agréable’ et ‘pas du tout agréable’) ‘pas vraiment agréable’ avec respectivement 28,5 % chez les garçons et 25 % parmi les filles.

Ce sont les élèves de première année qui sont les plus enclins à déclarer trouver l’apprentissage agréable à 68 %, les élèves de sixième année étant 59,2 % et ceux de troisième seulement 51 %. Cette différence peut s’expliquer par le fait qu’à la fois les élèves de troisième et de sixième année préparent un examen final, ce qui n’est évidemment pas toujours lié à une année d’apprentissage agréable, cependant il est clair que c’est de nouveau parmi les élèves de troisième année que les avis sont les plus marqués, 48,1 % déclarant considérer l’apprentissage comme désagréable (ils sont seulement 8,7 % à le trouver très agréable et 14,4 % à le déclarer très déplaisant).

De nouveau, le tri croisé avec la variable indépendante ‘école fréquentée’ révèle une différence entre l’établissement A et les autres. Une majorité des élèves de cet établissement déclarent trouver l’apprentissage de l’irlandais désagréable à 60,9 % (23,9 % déclarent même le trouver très déplaisant), tandis que parmi les élèves des autres établissements, bien qu’avec des pourcentages très différents, la majorité dit considérer l’apprentissage comme agréable (avec une très faible majorité de 50,8 % dans l’établissement C, 69,6 % dans le D et 80,6 % dans le E). Bien que les filles de l’établissement C ne soit qu’une faible majorité à considérer l’apprentissage comme agréable (elles sont en effet nombreuses à le trouver difficile, ce qui peut influencer ce résultat), c’est encore une fois les garçons de l’établissement A qui semblent apprécier le moins l’apprentissage, révélant peut-être l’influence d’un discours des pairs fortement en opposition avec la langue, ou encore le peu d’importance accordée à la langue dans l’établissement lui-même.

Selon le parcours scolaire des élèves, leur perception du caractère ‘agréable’ de l’apprentissage change aussi : ce sont les élèves toujours scolarisés en irlandais qui sont les plus nombreux à le considérer agréable à 83 %, les élèves issus d’une école primaire de langue irlandaise le considèrent aussi en majorité comme agréable à 53,4 %, et à l’opposé, les élèves toujours scolarisés en anglais le voient en majorité comme déplaisant à 58,1 %, ces élèves percevant peut-être plus l’apprentissage comme une imposition injuste et appréciant donc peu la matière ; le fait de la trouver difficile ou très difficile joue probablement aussi un rôle dans cette évaluation négative.

Pour ce qui est du tri croisé avec la variable indépendante ‘niveau social’, il est intéressant de voir que le fait de considérer l’apprentissage comme ‘agréable’ augmente avec le niveau social : il n’obtient qu’une faible majorité parmi les élèves de niveau social

populaire avec 50,8 % (contre 49,2 % qui le considèrent déplaisant, une différence d'un élève seulement), tandis qu'il est bien majoritaire parmi les élèves issus d'un milieu moyen, à 60,2 %, et encore plus chez les élèves provenant d'un milieu aisé, avec 64,9%. Il faut avouer qu'il n'est pas simple d'interpréter cette différence... peut-être les élèves issus d'un milieu moins favorisé considèrent-ils l'apprentissage et le fait d'aller à l'école en général comme une expérience peu plaisante ?

En ce qui concerne les compétences familiales, elles apparaissent de nouveau comme étant liées à l'image de l'apprentissage : c'est parmi les élèves dont la famille n'a aucune connaissance en irlandais que celui-ci est perçu comme principalement déplaisant, à 65,2 % tandis qu'une faible majorité des élèves dont la famille possède des compétences limitées le déclarent agréable (à 52,8 %) ; les élèves dont toute la famille possède des compétences élevées en irlandais sont les plus nombreux à dire trouver l'apprentissage agréable, à 79,3 %, peut-être parce qu'ils possèdent déjà eux-mêmes un bon niveau en irlandais (pouvant le pratiquer à la maison ou le parlant comme première langue).

La comparaison avec la variable 'appréciation de l'apprentissage' (question 5) indique l'existence d'un lien entre le fait d'apprécier apprendre l'irlandais et celui d'en trouver l'apprentissage agréable : sur les 86 élèves disant beaucoup apprécier l'apprendre, 82 (95,3%) disent en trouver l'apprentissage agréable, et sur les 120 l'appréciant assez, ils sont 92 (76,7%). La situation s'inverse à partir des 75 élèves ayant déclaré avoir une attitude neutre envers l'apprentissage, 41 d'entre eux (54,7 %) disant le trouver peu ou pas du tout agréable ; sur les 47 élèves ne l'appréciant pas vraiment, 40 (85,1 %) le trouvent déplaisant de même que 20 (95,2 %) sur les 21 qui ne l'appréciant pas du tout. Il est bien sûr peu étonnant de constater une relation entre ces deux éléments, mais ceci nous rappelle l'importance du type de méthode utilisé par l'enseignant ainsi que du programme d'enseignement, qui doivent avoir un certain attrait pour les élèves.

II.3.5.6. Vision d'ensemble : les groupes de réponses aux sous-questions

Pour permettre d'avoir une vision plus générale des réponses apportées à ces cinq sous-questions, nous avons regroupé les réponses de chaque élève en considérant le nombre de réponses 'très' positives, 'plutôt' positives, 'plutôt' négatives et 'très' négatives données par chacun pour définir en quelque sorte des 'condensés' des sous-questions : nous avons ainsi identifié un groupe 'plutôt positif' de 92 élèves (donnant en majorité des réponses positives), représentant 25,8 % de l'échantillon, un groupe 'positif' de 57 élèves (ne donnant que des réponses positives), 16 % du total, un groupe 'très positif' de 41 élèves (donnant une majorité

de réponses très positives, et des réponses plutôt positives), 11,5 %, un groupe 'neutre' de 39 élèves (en majorité avec les réponses 'pas vraiment' et 'plutôt') représentant 11 %, un groupe 'plutôt négatif' de 37 élèves (10,4 %), un groupe 'négatif' de 30 élèves (8,4 %) et un groupe 'très négatif' de 28 élèves (7,9 %), le reste (32 élèves) étant constitué des non-réponses ou de groupes de réponses trop hétérogènes pour pouvoir être pris en compte. En majorité donc, les réponses sont généralement positives à l'égard de l'apprentissage de l'irlandais.

Les tris croisés avec les variables indépendantes permettent de confirmer certains éléments : si l'on s'intéresse à la variable indépendante 'sexe', à la fois les garçons et les filles donnent principalement des réponses du type 'plutôt positif' respectivement avec 26,5 % et 25%, mais les groupes 'positif' et 'très positif' ont 34,6 % de réponse chez les filles contre 22% chez les garçons, qui sont plus nombreux à donner des réponses de type 'plutôt négatif', 'négatif' et 'très négatif', à 34 % contre seulement 17,4 % chez les filles. Ainsi, il semblerait bien que les filles aient en général une perception plus positive de l'apprentissage de l'irlandais que les garçons.

En ce qui concerne la variable indépendante 'année scolaire', la spécificité des élèves de troisième année est elle aussi confirmée : tandis que les élèves de première et de sixième années donnent en majorité des réponses positives (respectivement à 60 % et 55,2 %), ils ne sont que 42,3 % en troisième année, contre 37,5 % de réponses négatives. C'est bien à cette période-là de leur scolarité que les élèves sont en général le moins favorables à l'apprentissage de l'irlandais, cette attitude de rejet plus marquée que pour les autres années pouvant peut-être en partie s'expliquer par l'âge des répondants.

De nouveau, la variable indépendante 'école fréquentée' révèle une spécificité des élèves de l'école A, parmi lesquels on trouve en majorité des réponses négatives (à 53,2 % contre seulement un quart de réponses positives) ; les réponses positives, bien que non majoritaires, arrivent en première position chez les filles de l'école C (à 41,8 %, contre 25,3% de réponses négatives) et sont majoritaires parmi les élèves des deux autres établissements avec respectivement 64,8 % dans l'école D et jusqu'à 80,6 % dans l'école E de scolarisation en irlandais (avec seulement 7 % de réponses négatives). Il semble évident que plusieurs facteurs entrent ici en jeu : d'une part le type d'établissement (scolarisation en anglais ou en irlandais) et d'autre part les discours ambiants (pression des pairs, discours des parents, des professeurs et de l'institution).

La variable 'scolarité' confirme, à nouveau, le rôle de la scolarisation en irlandais dans la formation d'une image positive de l'apprentissage : les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais donnent une large majorité de réponses positives à 83,1 %, tandis que les

élèves toujours scolarisés en anglais sont ceux qui ont la vision la plus négative de l'apprentissage avec 48,5 % de réponses négatives, seulement 24,2 % donnant des réponses positives. Ce sont toujours les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise qui occupent une position intermédiaire, avec 47,9 % de réponses positives et 31,5 % de réponses négatives : il est possible que le fait d'intégrer des classes de langue anglaise à l'entrée dans le secondaire expose les élèves à des discours et des situations moins favorables à la langue que dans le primaire et que leurs représentations et attitudes évoluent de ce fait en se dégradant.

Les différences entre réponses positives et négatives données par les élèves dont les deux parents sont irlandais et ceux dont un ou les deux parents sont étrangers sont relativement faibles, 53,1 % des premiers et 55,8 % des seconds donnant des réponses positives, contre 26,7 % et 26,2 % respectivement de réponses négatives ; l'origine des apprenants semble donc avoir peu d'influence sur leur façon globale d'envisager l'apprentissage de la langue.

Quant à la variable indépendante 'niveau social', elle révèle quelques différences intéressantes : les réponses positives sont majoritaires chez les élèves de tous niveaux, mais de façon plus marquée chez les élèves issus d'un milieu aisé, à 57,7 % contre 50,7 % chez les élèves d'un niveau social populaire et 51,2 % chez les élèves provenant d'un niveau social moyen ; c'est par contre chez ces derniers que le pourcentage de réponses négatives est le plus élevé, avec 31,7 % contre 28,5 % chez les élèves de niveau social bas et seulement 22 % chez les élèves de milieu aisé. De nouveau il est possible de voir dans l'attitude de rejet relativement plus présente chez les élèves des classes moyennes l'expression d'un ressentiment envers l'obligation de l'apprentissage et de sa perception comme condition pré-requise à de hautes études et des possibilités d'avancement, l'image globalement plus positive des élèves de niveau social élevé pouvant indiquer au contraire une approche plus décomplexée de l'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, dans l'ensemble ce sont des réponses plutôt positives qui caractérisent la vision de l'apprentissage, l'élément le plus consensuel parmi les élèves étant son importance, avec 247 d'entre eux (69,4 %), ce qui peut représenter en quelque sorte une réussite du discours revivaliste, apparemment intériorisé par de nombreux répondants, et indiquant ainsi ce qui semble constituer le noyau central de la représentation de l'apprentissage, même s'il serait probablement préférable pour la langue et sa survie que plus d'élèves trouvent son apprentissage intéressant, facile ou utile. Bien sûr il ne faut pas oublier que la passation du questionnaire dans le cadre institutionnel de l'école peut influencer les

répondants et les pousser à donner des réponses plus positives qu'elles ne le seraient dans un autre contexte, mais le fait que les réponses des élèves soient assez hétérogènes et surtout peu répétitives (rares sont les élèves ayant choisi, par exemple, de répondre 'très' ou 'pas vraiment' à toutes les sous-questions) semble indiquer que ceux-ci ont répondu de façon honnête et personnelle.

II.3.5.7. Le mot descriptif choisi par les élèves : 6 f)

On obtient 111 non-réponses à cette dernière sous-question, presque un tiers des répondants (31,2 %) et il peut y avoir plusieurs explications à ce chiffre : il est possible que les élèves soient satisfaits par les adjectifs mentionnés dans les questions précédentes et n'en aient pas d'autre à proposer, il se peut que le fait de se trouver face à des adjectifs fournis par le questionnaire ait d'une certaine façon bloqué leur réflexion en l'influençant, qu'ils n'aient pas d'idée sur le moment (le fait de répondre à un questionnaire peut inhiber certains élèves car il peut être inconsciemment associé à un examen), ou encore qu'ils aient l'impression d'avoir déjà répondu à cette question dans la question 3 (les mots associés).

Les réponses données à cette question sont en réalité peu nouvelles, et celle-ci avait été posée plus par acquis de conscience que par nécessité, dans l'espoir de faire émerger des éléments de représentation différents. En fait, certains répondants reprennent des adjectifs déjà utilisés par eux-mêmes ou d'autres pour répondre à des questions précédentes, et d'autres répondants répètent des adjectifs mentionnés précédemment par le questionnaire, comme les adjectifs « difficile » (mentionné par 24 élèves) et « facile » (7, dont deux « understandable » – « compréhensible »), « intéressant » (3) et « ennuyeux » (14), « inutile » (11), « important » (5, dont un « valuable », « qui a de la valeur »).

La dimension de l'apprentissage qui est la plus mentionnée ici est son caractère « amusant » avec 35 occurrences (9,8 %) (« fun », ou « craic » pour deux élèves) ; la langue est aussi décrite comme « super » ou « bien » mais aussi « magique » (« great », « amazing », « awesome » ou « good », « magical ») par 14 élèves, sympa ou cool par six élèves (« likeable », « cool »), simplement « ok » ou « normale » pour six autres, mais pour deux élèves elle n'est pas appréciée (« disliked »), pour deux autres elle est nulle (« bad » et « stupid »), pour deux encore son apprentissage est un échec total (« torture », « disaster ») et chez cinq élèves il provoque des sentiments très négatifs : deux fois « frustrant » (« frustrating »), puis « déprimant » (« depressing »), « choquant » (« shocking ») ou encore « stressant » (« stressful »). Quatre élèves rappellent de façon plus pragmatique que c'est une

matière obligatoire ou qu'elle est nécessaire pour l'université, et cinq autres que c'est une langue en train de mourir (« diminishing ») ou morte (« extinct »).

L'apprentissage est dit « inutile », mais il est aussi décrit comme étant une perte de temps, prenant et fatigant par huit élèves (« waste of time », « time-consuming », « tiring »), son enseignement est répétitif et mauvais pour trois élèves ; à l'opposé, il est vu comme éducatif, formateur et enrichissant par huit élèves (« educational », « helpful », « productive », « enlightening »), c'est une matière « gratifiante » (« rewarding ») pour six autres, la langue est « riche » pour cinq (« rich », « colourful », « flowery », « imaginative ») et « forte » (« strong »). Au niveau esthétique, c'est une belle langue avec de belles sonorités pour quatorze élèves. Son apprentissage demande de la concentration (« concentrative ») pour un élève, il est « stimulant » (« challenging ») pour quatre et « interactif » pour un ; c'est une langue « cohérente » (« consistent ») selon un élève et il est bien de pouvoir la parler pour un autre.

Les élèves mentionnent aussi la dimension patrimoniale de la langue : elle est « ancienne » pour huit élèves, « culturelle » pour sept, « traditionnelle » pour six, *native* pour trois, « originelle » pour deux, « historique » pour un. Douze élèves mentionnent le fait qu'elle est « unique » et onze qu'elle est « différente », deux disent qu'elle est « distinctive » (« distinguishing ») ; sept expriment un sentiment de fierté à son égard et deux citent le mot « patriotisme », tandis que deux considèrent la langue comme « essentielle » ou « une partie de ma vie » (« essential », « a part of my life »).

Dans l'ensemble, les adjectifs décrivant la langue ou l'apprentissage de façon positive apparaissent dans les observations ayant donné des réponses principalement positives aux sous-questions précédentes, et les adjectifs ou termes clairement négatifs sont liés à des réponses principalement négatives, sans grande surprise.

II.3.5.8. Justifications aux réponses apportées à la question 6

Les non-réponses à cette demande d'explication sont très élevées, 148 élèves (41,6%) n'ayant pas fourni de justification à leurs choix. Il est possible que les élèves n'aient pas eu envie de justifier l'ensemble de leurs choix et aient préféré passer à la question suivante. De plus, quatorze élèves ne font que reformuler ou expliciter sous forme de phrase leur choix du mot descriptif, sans réelle explication. Seules 68 réponses parmi les 208 données (32,7 %, c'est-à-dire moins d'un tiers d'entre elles) ne font pas explicitement référence à l'apprentissage de la langue pour justifier les réponses aux sous-questions précédentes. De même que pour les mots descriptifs, les éléments mentionnés ne sont pas vraiment nouveaux

et reprennent des thèmes déjà apparus dans d'autres réponses, même si quelques aspects différents apparaissent ; il est néanmoins intéressant de voir que dans de nombreuses justifications, les élèves ne mettent l'accent que sur un ou deux adjectifs des cinq polarisations mentionnées, celui ou ceux qui leur semblent plus pertinents ou problématiques.

La première polarisation la plus commentée ici par les élèves, et qui est aussi parmi les plus fréquemment citées en général, est celle de l'utilité / inutilité qui réapparaît dans 70 réponses en tout ; c'est donc clairement une de celles qui a le plus de sens pour les élèves – peut-être parce qu'elle est la plus contentieuse – en lien avec l'apprentissage de l'irlandais et surtout avec son caractère obligatoire. 27 élèves répètent que l'apprentissage est inutile (7,6%) sans plus de précision, tandis que d'autres développent leur argument : cinq disent que l'irlandais n'est pas nécessaire pour la carrière qu'ils envisagent ou offre peu d'opportunités, quatre autres qu'il n'est pas utilisé en dehors de l'école. Un élève dit pouvoir parler l'irlandais couramment mais donne comme mot descriptif l'adjectif « stupide » pour caractériser l'apprentissage, car il n'aura jamais besoin d'utiliser la langue (« I can speak Irish fluently but I will never need it in life »), et deux autres, dont un élève scolarisé en irlandais, reconnaissent n'avoir que peu d'opportunités de parler irlandais (l'une précisant que sa famille ne le comprend pas) bien qu'appréciant la langue : comme nous l'avons déjà remarqué, le manque d'opportunités réelles pour communiquer en irlandais dans la vie quotidienne, en dehors de l'école, est très problématique dans le cadre de son enseignement pour la motivation des apprenants.

Pour trois élèves c'est donc une perte de temps scolaire précieux ; l'anglais est mieux et suffit selon quatre élèves, car il est « plus utilisé que l'irlandais », « les mots anglais sont plus drôles, plus utiles et plus faciles », ou encore « c'est déjà assez difficile d'apprendre des verbes et des poèmes en anglais »¹⁷⁰ ; ou, pour trois autres élèves, il est plus utile d'apprendre une autre langue étrangère, un élève disant notamment qu'il devrait y avoir le choix entre l'irlandais, le français ou l'allemand, un autre expliquant qu'il « ne voit pas pourquoi nous devrions apprendre une langue qui est seulement parlée ici quand on pourrait plutôt apprendre une langue internationale comme l'espagnol »¹⁷¹.

À l'opposé, 16 élèves déclarent tout de même l'apprentissage de l'irlandais utile (six d'entre eux emploient ici le mot « important » de façon interchangeable avec « utile »), mais seulement dans une perspective pragmatique : pour l'éducation, parce que c'est un sujet

¹⁷⁰ « English is used more than Irish », « English words are more fun and useful and easier », « it's hard enough learning verbs and poems in English »

¹⁷¹ « I don't see why we should have to learn a language that is only spoken here when instead we could learn an international language eg. Spanish »

d'examen, pour aller à l'université ou encore pour obtenir un emploi en Irlande ou un emploi en irlandais, la motivation pour l'apprentissage étant donc purement instrumentale chez ces élèves ; deux autres font allusion aux avantages du bi-/plurilinguisme : c'est bien de connaître une deuxième langue et cela aide à en apprendre d'autres. Selon sept autres élèves la langue peut s'avérer utile parfois, mais c'est d'après un point de vue plus pratique, directement lié au fait de pouvoir la parler, surtout dans le *Gaeltacht* ou le Connemara ou dans le monde du travail ; mais sept élèves rappellent que c'est une langue mineure qui n'est parlée qu'en Irlande et donc peu utile (« elle serait plus utile si elle était parlée couramment à plus d'endroits »¹⁷²).

Enfin, deux élèves déclarent l'irlandais utile pour n'être pas compris des non-locuteurs : « il est utile pour les conversations privées à l'étranger » ou « si tu veux parler à quelqu'un qui connaît aussi l'irlandais tu peux parler irlandais en privé »¹⁷³. L'utilité de l'irlandais comme langue secrète est une idée assez répandue et qui est parfois mise à contribution, notamment à l'étranger, dans le sport au sein des équipes nationales pendant des matches internationaux ou même dans l'armée irlandaise, la langue ayant déjà « été utilisée à l'occasion pour transmettre des informations sensibles »¹⁷⁴ (Ó Murchú : 2008, 103-4) ; en tant qu'enseignante étrangère dans l'établissement A, j'ai d'ailleurs souvent vu les élèves parler entre eux ou s'adresser directement à moi en irlandais pour faire rire la classe à mes dépens (sans imaginer qu'ils pouvaient être compris).

Quoi qu'il en soit, l'utilité de la langue qui est mentionnée par les élèves est toujours restreinte (à l'Irlande, à des zones de langue irlandaise, à des circonstances particulières,...), ce qui en révèle finalement à chaque fois le statut minorisé. Un dernier élève dit d'ailleurs que, bien que le trouvant important, il ne voit pas d'autre utilité à l'apprentissage que le fait de maintenir en vie la poésie et la langue¹⁷⁵, soulignant clairement sa situation menacée et l'artificialité de l'enseignement pour lui. Huit élèves rappellent d'ailleurs qu'il s'agit d'une langue en train de mourir (« dying out ») ou que moins en moins de gens parlent (« the people who speak Irish are diminishing ») et que son utilité est donc en train de disparaître, l'un d'eux expliquant : « j'aime *vraiment* la langue mais comme elle est en train de mourir elle devient obsolète et inutile »¹⁷⁶, cette affirmation d'échéance servant à justifier de façon indirecte l'abolition de l'obligation de l'apprentissage.

¹⁷² « it would be more of use if spoken fluently in more places »

¹⁷³ « it's useful for privacy in foreign countries », « it's useful if you want to talk to someone who also knows Irish we could talk Irish in private »

¹⁷⁴ « Irish has been used on occasion to relay sensitive information »

¹⁷⁵ « [...] [I] don't see it as being really useful other than to keep its poetry and language alive »

¹⁷⁶ « I *do* like the language, but as it's dying out it's becoming obsolete and useless » (je souligne)

La deuxième dimension, mentionnée dans 52 observations en tout, est la polarisation difficulté – facilité : c’est l’une des plus reprises parmi les polarisations proposées dans les sous-questions précédentes et nous avons vu que la difficulté de l’irlandais fait souvent consensus, surtout parmi les élèves toujours scolarisés en anglais. Le fait que l’apprentissage soit difficile réapparaît chez 33 élèves (9,3 %), 18 le disent au contraire facile (5,1 %), et un le dit même « trop facile ». Le niveau de difficulté perçu est parfois lié au niveau de compétence atteint : sept élèves se disent mauvais en irlandais, tandis que parmi les 12 élèves qui disent apprendre ou parler la langue depuis longtemps (ou toujours) et devraient donc avoir une bonne compétence, six disent aussi qu’elle est facile, un seul disant la trouver « encore difficile ».

La façon d’enseigner la langue est critiquée et souvent tenue pour responsable de l’échec et du caractère peu agréable de l’apprentissage : dix élèves critiquent l’enseignement et le programme scolaire (l’un d’entre eux affirmant notamment que « ce que nous apprenons n’a aucune valeur pour nous »¹⁷⁷), cinq expliquent que cela dépend largement du professeur, un affirme qu’il y a trop d’examens et un autre que la langue « est approchée de la mauvaise façon et qu’elle ressemble à un fardeau à l’école »¹⁷⁸. Le terme de « fardeau », « burden », est effectivement souvent employé dans ce contexte par les opposants à l’enseignement obligatoire de l’irlandais (le mot descriptif donné par cet élève était d’ailleurs « compulsory », « obligatoire ») et par les élèves eux-mêmes, considérant que « la langue est un fardeau à apprendre »¹⁷⁹ (Mac Murchaidh : 2008, 215), une responsabilité imposée par la société aux jeunes générations et sans réelle utilité ou sens pour eux.

La troisième dimension est en fait citée dans autant d’observations que la précédente, 52, et est la polarisation intérêt – ennui. Les adjectifs « ennuyeux » et « intéressant » apparaissent sans précision respectivement chez 25 (7 %) et 18 élèves (5,1 %), deux d’entre eux les citant ensemble, disant que l’apprentissage peut être parfois ennuyeux car répétitif et d’autres fois intéressant. Ce sont surtout les élèves ayant choisi de décrire l’apprentissage comme intéressant qui justifient leur choix : quatre d’entre eux disent qu’il est intéressant car il permet d’apprendre de nouveaux mots ainsi que l’origine de ces mots (l’étymologie), deux autres le disant intéressant car il crée un lien avec le passé du pays et les ancêtres (« c’est intéressant d’apprendre notre langue *native* parlée il y a des centaines d’années par nos ancêtres », « intéressant car cela peut nous dire des choses sur l’Irlande ancienne »¹⁸⁰),

¹⁷⁷ « the stuff we study is of no value to us »

¹⁷⁸ « it is approached in the wrong way and feels like a burden in school »

¹⁷⁹ « the language is a burden to learn »

¹⁸⁰ « Interesting to learn our native language spoken hundreds of years ago by our ancestors », « interesting as it can tell us about ancient Ireland »

rappelant les mythes des origines et de la grande antiquité de la langue déjà mentionnés. Six élèves expriment cependant une perte d'intérêt à l'égard de la langue, l'étudiant ou la connaissant depuis trop longtemps et en trouvant donc l'apprentissage peu motivant ; un autre dit simplement y être habitué.

La polarisation mentionnée en quatrième position dans les explications des élèves, avec 34 mentions, est celle de l'importance – insignifiance de l'apprentissage. Nous n'avons pas inclus ici les réponses où le terme 'important' était clairement employé au sens d' 'utile' (pour l'avenir, les études etc.), mais seulement les occurrences où les élèves semblent employer l'adjectif dans son sens symbolique ou pour la dimension patrimoniale attribuée à la langue. Onze élèves disent simplement l'apprentissage 'important' ou 'très important', et quatre écrivent qu'il n'est pas important, mais le reste des élèves précisent leur pensée. Neuf expliquent ainsi qu'il est important car l'irlandais fait partie de la culture ou représente un lien avec la culture : « je peux embrasser ma culture », « la langue irlandaise n'est pas vraiment utile mais elle est importante en ce qu'elle fait partie de notre culture », « c'est une perte de temps scolaire précieuse mais en dehors de l'école la langue a encore une importance culturelle »¹⁸¹ (il est bien clair que chez plusieurs élèves, l'importance culturelle de la langue ne suffit pas à justifier son apprentissage) ; cinq rappellent que c'est important car c'est la langue *native* / nationale / du pays et deux autres parce qu'elle fait partie de l'identité irlandaise ou individuelle (« importante pour notre identité comme peuple irlandais » et « importante parce qu'elle fait de moi ce que je suis »¹⁸²), révélant une vision essentialiste de la langue, présente aussi chez quatre autres élèves : « nous avons besoin de la langue », « sans l'irlandais nous perdons notre identité nationale », « chaque pays devrait avoir une langue traditionnelle », les locuteurs d'irlandais étant perçus comme les 'plus' irlandais : « les gens qui parlent irlandais sont très *native* ('natifs', 'indigènes') »¹⁸³. Il semblerait d'après ces réponses que les élèves qui reconnaissent à la langue une importance national-identitaire soient plus convaincus de la nécessité de son apprentissage et de sa survie que ceux qui lui reconnaissent une simple importance culturelle, moins déterminante.

L'apprentissage est important, pour trois élèves, pour garder la langue en vie (c'est pour eux le seul moyen d'en permettre la survie : « c'est vraiment important de l'apprendre sinon elle déclinerait »¹⁸⁴), cinq autres élèves exprimant leur loyauté linguistique envers l'irlandais :

¹⁸¹ « the Irish language isn't really useful but it is important in that it is part of our culture », « I can embrace my culture », « it is a waste of valuable class time but outside of school it is still of cultural importance »

¹⁸² « important to our identity as Irish people », « important because it makes me who I am »

¹⁸³ « we need the language », « without Irish we lose our national identity », « every country should have a traditional language », « the people who speak Irish are very native »

¹⁸⁴ « it is really important to learn otherwise it would go into decline »

« il est important de connaître ta langue *native* », « il est important d'aimer ta langue et d'être capable de la parler », ou encore « ce serait une honte si je ne pouvais pas la parler »¹⁸⁵, indiquant de nouveau une intériorisation de la rhétorique nationaliste essentialiste, fortement présente chez un élève qui voit l'apprentissage de l'irlandais comme un devoir des générations actuelles envers les Irlandais qui se sont sacrifiés dans le combat pour la langue, totalement assimilé au combat pour l'indépendance : « c'est important parce que sans cela nos ancêtres irlandais sont morts sans raison [et nous perdons notre identité nationale] »¹⁸⁶. La remarque d'un élève, qui dit que « tout ce qui touche à l'irlandais est facile pour moi parce que je suis allé dans une école primaire de langue irlandaise et parce que ma famille s'intéresse à l'irlandais »¹⁸⁷, montre bien qu'une attitude positive envers la langue dans la famille et le fait de fréquenter une école d'immersion peuvent résulter en une approche positive et non problématique de l'apprentissage et de la langue chez les jeunes.

Face à ces élèves qui semblent convaincus de la nécessité de sauver la langue en l'apprenant, d'autres affirment au contraire leur absence ou même leur refus de loyauté linguistique : « j'aime l'irlandais [...] mais il n'est pas utile et je pourrais vivre sans » et « je ne m'intéresse pas du tout au fait de maintenir en vie le patrimoine irlandais »¹⁸⁸. Deux autres élèves ont conscience de l'existence de militants de la langue et l'un d'eux ressent notamment le besoin de s'en démarquer explicitement comme pour s'excuser d'oser apprécier l'irlandais, anticipant dialogiquement la conclusion que pourrait tirer le lecteur de l'affirmation « c'est bien » au sujet de la langue : « c'est bien de parler irlandais. Certaines personnes ne parlent qu'irlandais même si elles connaissent l'anglais » et « je ne suis pas un fanatique de l'irlandais mais c'est bien »¹⁸⁹. On voit ressortir ici une volonté de mise à distance des 'intégristes' qui veulent sauver la langue à tout prix ; il est intéressant de noter que le deuxième élève est en première année dans l'école A, où l'image de l'irlandais est la plus mauvaise : cette phrase pourrait indiquer une certaine pression de la part des pairs, traitant toute personne s'exprimant positivement au sujet de la langue de « fanatique » – ou, plus simplement, cet élève connaît des 'fanatiques' de l'irlandais et ne veut pas être assimilé à eux.

La polarisation qui arrive en cinquième position concerne la dimension agréable – désagréable de l'apprentissage, et apparaît en tout chez 26 élèves ; quinze élèves disent

¹⁸⁵ « it is important to know your native language », « it's important to love your language and be able to speak it », « it would be a shame if I couldn't speak it »

¹⁸⁶ « important because without it our Irish forefathers died for no reason [and we lose our national identity] »

¹⁸⁷ « everything about Irish is easy for me because I went to an all-Irish primary school and my family are interested in Irish »

¹⁸⁸ « I like Irish [...] but it's not useful and I could live without [...] », « I have no interest in keeping Irish heritage alive »

¹⁸⁹ « It's good to speak Irish. Some people speak only Irish, even though they know English », « I'm not an Irish fanatic but it is good »

trouver l'apprentissage agréable et onze pensent le contraire ; huit autres disent le trouver amusant et un autre explique que le fait d'aller dans le *Gaeltacht* en été pour améliorer son niveau est amusant, alors que deux élèves ne trouvent pas du tout l'apprentissage amusant, cette polarisation supplémentaire étant déjà apparue dans en réponse à des questions précédentes. Dix-huit élèves affirment bien aimer l'irlandais (avec le verbe « like ») même si l'un précise que ce n'est pas sa matière préférée et que cinq disent le trouver parfois ennuyeux ou difficile, dix autres disent beaucoup l'aimer ou aimer le parler (avec le verbe « love », plus fort que « like »), un élève d'origine étrangère explique que « le fait d'être d'un autre pays me le fait aimer encore plus » et un autre élève, bien que trouvant la langue difficile, dit que c'est tout de même sa matière préférée¹⁹⁰. Deux élèves mentionnent le fait qu'ils sont motivés : pour l'un d'eux l'apprentissage, bien qu'étant beaucoup de travail, en vaut la peine, et l'autre dit : « apprendre l'irlandais est agréable et je veux l'apprendre parce que j'aimerais le parler couramment »¹⁹¹, indiquant de nouveau que le but idéal de l'apprentissage est de ressembler à un locuteur natif.

Quatre élèves disent au contraire ne pas l'apprécier, certains exprimant une forte aversion envers la langue (« I have a strong dislike for the language ») : relativement peu d'élèves disent clairement ne pas aimer la langue ici, « malgré le fait que l'irlandais arrive en tête de la liste pour la matière la moins appréciée dans un rapport de l'ESRI [*Economic and Social Research Institute*, l'Institut de Recherche Sociale et Économique] »¹⁹² (Ó Murchú : 2008, 154) : ceci peut être dû au fait que la question ne porte pas directement sur ce sujet, même si elle donne l'occasion de s'exprimer à cet égard, mais aussi que beaucoup d'élèves ayant donné des réponses négatives aux sous-questions qui précèdent n'ont pas justifié leur choix, ne renseignant pas cette sous-question supplémentaire.

La langue fait cependant l'objet de jugements assez positifs : sept élèves disent que c'est bien de la connaître et que c'est une matière 'ok', quatre élèves affirment qu'il s'agit d'une belle langue et quatre autres que c'est une super ou une bonne langue à apprendre. Pour quatre élèves il s'agit d'une langue « riche », et ce à différents niveaux : elle est riche pour son histoire selon deux élèves dont l'un mentionne aussi la richesse de ses sons, pour sa complexité et sa variété pour deux autres (« il y a tellement à apprendre sur l'irlandais »,

¹⁹⁰ « being from a different country makes me love it even more », « tricky, but I would still prefer the subject to another one »

¹⁹¹ « it is a lot of work but worth doing », « I enjoy learning Irish and I want to learn it too because I'd like to be fluent »

¹⁹² « despite the fact that Irish tops the list for being the least liked subject in an ESRI report [...] »

« c'est intéressant d'entendre les différentes expressions »¹⁹³) ; elle est d'ailleurs de nouveau présentée comme extrêmement vieille, appartenant toujours à une dimension presque mythique : « c'est une vieille langue, elle pourrait être aussi vieille que l'égyptien », l'élève ajoutant cependant « mais personne ne la parle maintenant »¹⁹⁴, cette antiquité exprimée par l'adjectif 'old' n'ayant que peu d'intérêt confrontée à la modernité. C'est aussi une langue 'unique' ou 'différente' selon trois élèves : « elle est différente parce qu'aucun autre pays n'a l'irlandais », « c'est une langue très unique, elle se démarque de toutes les autres »¹⁹⁵. Deux élèves disent d'ailleurs être contents de pouvoir la parler à l'étranger, à des étrangers, plutôt qu'anglais : « j'aime être capable de parler ma propre langue quand je vais à l'étranger » et « quand des étrangers entendent que tu viens d'Irlande ils aiment entendre la langue »¹⁹⁶ ; celle-ci est encore plus clairement une marque identitaire distinctive pour deux élèves : « c'est une partie de ce que nous sommes. C'est ce qui rend notre pays unique », et « elle nous distingue et nous donne notre propre identité »¹⁹⁷.

À nouveau, force est de constater que la rhétorique nationaliste et séparatiste n'est jamais loin et sert à renforcer ou confirmer l'importance symbolique accordée à la langue, même si le mot « important » lui-même n'est pas toujours explicitement donné par les répondants. Trois autres élèves expriment de la fierté envers la langue ou le fait de pouvoir la parler : « c'est difficile mais agréable et j'en suis fier »¹⁹⁸ (cet élève donne un exemple d'alternance codique dans sa réponse, passant à l'irlandais dans la dernière partie de la phrase, comme pour exprimer et montrer sa fierté à la fois), « il est très important pour moi de pouvoir parler ma langue *native* et je suis fier de la parler couramment »¹⁹⁹ (ici ressort l'idéal du locuteur natif, et peut-être aussi le sentiment de supériorité auquel faisait allusion un élève dans une réponse précédente), et enfin « le fait d'apprendre ma langue nationale me donne un sens de fierté, et aussi cela montre aux Anglais que leurs efforts dans le passé ont été inutiles puisque l'irlandais est toujours parlé »²⁰⁰. La vieille animosité contre « les Anglais » ainsi que l'équivalence entre le combat pour l'indépendance et le combat pour la langue réapparaissent

¹⁹³ « both the sound and background of Irish is very rich », « there's so much to learn about the Irish language », « interesting to hear the different phrases »

¹⁹⁴ « it's an old language, it could be as old as Egyptian but nobody speaks it now »

¹⁹⁵ « it is different because no other country has the Irish language », « it is a very unique language, it stands out from all languages »

¹⁹⁶ « I like being able to speak my own language when I go abroad », « when foreigners hear you're from Ireland they love to hear the language »

¹⁹⁷ « it's part of who we are. It is what makes our country unique », « it sets us apart and gives us our own identity »

¹⁹⁸ « it's difficult but I enjoy it *agus táim bródúil as* »

¹⁹⁹ « it is very important to me to be able to speak my native language and I'm proud that I'm fluent »

²⁰⁰ « learning my national language gives me a sense of pride, and also shows the English that their efforts in the past were useless as Irish is still spoken »

au travers de cette citation à laquelle fait écho la réponse d'un autre élève : « la langue et le fait qu'elle survive encore après des centaines d'années de colonisation sont une preuve que le pays n'était pas entièrement dominé »²⁰¹. La langue et sa survie deviennent ainsi des symboles de la résistance à l'acculturation forcée provoquée par la colonisation dans le passé, et à l'assimilation actuelle, plus insidieuse, du modèle anglo-saxon.

Pour conclure sur l'ensemble de cette question 6, il semble évident que les cinq polarisations individuées comme caractérisant le plus l'apprentissage de l'irlandais pour les élèves sont effectivement les plus pertinentes pour eux, la possibilité de donner un mot descriptif supplémentaire n'ayant pas réellement fait apparaître une autre dimension, à part peut-être le fait que l'apprentissage soit amusant ou non. Les justifications apportées par les élèves ont permis d'identifier plus en profondeur le sens (il faudrait peut-être dire l'ensemble des significations) que les élèves attribuent aux adjectifs de ces cinq polarisations, et de voir quels groupes d'élèves choisissent le plus tel ou tel adjectif pour caractériser leur vision de la langue comme matière scolaire.

II.3.6. L'aspect le plus difficile de l'irlandais : question 7

Cette question fermée à choix multiple va permettre d'identifier quels domaines de l'enseignement - apprentissage de la langue sont considérés les plus difficiles par les élèves ; douze élèves n'ont pas répondu à cette question. De façon peu surprenante l'élément qui arrive en tête est la grammaire, réponse choisie par 229 élèves (64,3 %), deux élèves précisant quelle partie de la grammaire ils trouvent plus ardue, l'un citant les temps verbaux et l'autre *an tuiséal ginideach*, le cas nominal du génitif ; la grammaire a déjà été citée fréquemment dans les réponses précédentes comme l'aspect le plus difficile et c'est effectivement souvent elle qui est invoquée pour prouver la difficulté de l'apprentissage, cette représentation faisant largement consensus au sein de la société irlandaise (certains sont même allés jusqu'à demander une « simplification » des règles grammaticales de la langue pour en rendre l'apprentissage plus accessible...). L'irlandais est en effet une langue flexionnelle – elle comporte des conjugaisons du verbe et des déclinaisons du nom (auxquelles plusieurs élèves ont déjà fait allusion), même si c'est en nombre limité – et possède donc une morphologie relativement complexe par rapport à celle de l'anglais : ainsi, « il y a là une charge pour la mémoire, qui donne à ces langues une réputation de difficulté » (Yaguello : 1988, 76), le fait

²⁰¹ « the language and the fact that it still survives after hundreds of years of colonisation is a proof that the country wasn't completely dominated »

que les élèves anglophones soient en général peu exposés à l'étude de la grammaire en langue maternelle contribuant sans doute à la perception de cette difficulté.

La grammaire est suivie par l'intitulé « prose et poésie » (« prose and poetry »), choisi par 109 élèves (30,6 %) ; soixante élèves (16,8 % du total) choisissent d'ailleurs ces deux réponses ensemble. Cet aspect de l'apprentissage, qui correspond à l'enseignement de la littérature en irlandais principalement dans le *Senior Cycle* et pour l'examen final du *Leaving Certificate*, est déjà apparu dans d'autres réponses au questionnaire, mais surtout il fait l'objet d'un débat depuis plusieurs années (« le débat 'littérature contre langue' »²⁰² selon Anna Ní Ghallachair : 2008, 193), certains soutenant qu'il faut réduire l'apprentissage à la langue seule (la communication) comme c'est le cas en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes étrangères en Irlande et d'autres encore proposant plutôt de séparer les contenus langagiers et littéraires du programme pour rendre l'apprentissage de la littérature en irlandais optionnel. Bien sûr ces propositions ne sont pas bien accueillies par les groupes de pression qui militent pour la protection de la langue et il est intéressant de voir quels arguments ceux-ci mettent en avant pour les rejeter. Anna Ní Ghallachair, enseignante d'irlandais au niveau universitaire, est en faveur du maintien de l'enseignement de la littérature et justifie ainsi sa position :

L'irlandais comme matière scolaire concerne, et devrait concerner, plus que la langue dans un but communicatif. Il devrait permettre de donner aux citoyens irlandais une compréhension de leur patrimoine, la vision du monde irlandaise, à la fois passée et présente. [...] La littérature est le moyen idéal de favoriser la compréhension interculturelle, que ce soit entre des individus de différents pays ou, comme dans ce cas, de différentes origines linguistiques. Qui, après tout, suggérerait que la littérature anglaise ne doive pas faire partie du programme d'anglais du *Leaving Certificate* ?²⁰³ (ibid., 193-4).

La réaffirmation du statut exceptionnel que doit avoir l'irlandais au sein du programme scolaire à cause de son importance symbolique (dans sa dimension patrimoniale et identitaire) est ici évidente et il est vrai que la littérature peut être un accès précieux à la culture de l'*autre*, donc à une « compréhension interculturelle », mais il reste problématique de comparer la situation avec celle de l'anglais, langue maternelle de la grande majorité des Irlandais, ce qui rend tout de même l'approche de sa littérature bien moins ardue pour les élèves.

²⁰² « The Literature versus Language Debate »

²⁰³ « Irish as a school subject is, and should be, about more than language for communicative purposes. It should be about giving Irish citizens an understanding of their heritage, the Irish world view, both past and present. [...] Literature is the ideal medium for fostering intercultural understanding, whether between individuals from different countries or, as in this case, from different language backgrounds. Who, after all, would suggest that English literature should not form part of the English Leaving Certificate syllabus ? »

Au-delà de ce débat, qui n'est qu'une forme adoucie ou une phase intermédiaire du débat sur le caractère obligatoire de l'irlandais, ce qui pose effectivement problème pour les apprenants est la difficulté réelle de certains textes et poèmes choisis pour faire partie du programme : ceux-ci sont souvent écrits dans des dialectes régionaux ou sont antécédents à l'effort de normativisation, présentant donc un lexique et une morphosyntaxe inhabituels pour les élèves dont le niveau langagier n'est pas toujours suffisant, mais décrivant aussi parfois une réalité qui leur est trop étrangère et donc peu compréhensible. Il serait important d'initier une réelle réflexion à ce sujet pour que l'approche de la littérature, qui n'est pas mauvaise en soi dans une classe de langue, devienne cependant plus accessible et profitable aux apprenants.

Le troisième aspect mentionné par les élèves en lien avec la difficulté de l'apprentissage est le vocabulaire, 65 élèves (18,3 %) le considérant difficile ; 42 de ces élèves ont aussi mentionné la grammaire comme élément de difficulté. Cette dimension a déjà été mentionnée précédemment, des élèves parlant par exemple de « beaucoup de nouveaux mots » à apprendre. Comme le rappelle Yaguello, « certains voient dans les langues de simples catalogues de mots correspondant à des inventaires de concepts et s'imaginent qu'apprendre une langue étrangère, c'est avaler un dictionnaire » (Yaguello : 1988, 65) ; elle rapporte bien sûr ici une vision naïve des langues, mais l'analyse de manuels que nous avons effectuée dans le cadre de cette recherche (v. la troisième partie de cette thèse) révèle un enseignement souvent basé sur cette conception d'une langue-étiquette où les listes de mots à apprendre par cœur sont fréquentes.

Les dimensions suivantes sont le fait d'« écrire » pour 57 élèves (16 %) puis le fait de « parler » pour 48 élèves (13,5 %), dont l'un donne aussi le mot « oral » dans la modalité de réponse « autre » ; l'enseignement-apprentissage de l'irlandais met en effet principalement l'accent sur l'écrit plutôt que sur l'oral, celui-ci ne devenant un élément obligatoire de l'examen que pour le *Leaving Certificate* (il est optionnel pour le *Junior Certificate*). C'est d'ailleurs une critique fréquente de l'enseignement de l'irlandais que de l'accuser de se concentrer presque entièrement sur l'écrit mais c'est aussi un fait que les élèves sont principalement évalués sur la base d'exercices écrits, de dissertations et de compréhensions de texte ; le poids de l'examen oral pour le *Leaving Certificate* vient d'augmenter en 2012 (il représente maintenant 40 % de la note finale) mais cet oral, qui suit un format relativement standardisé de même que les autres sections de l'examen, est souvent préparé à l'avance et à l'écrit en classe, beaucoup d'élèves se fiant à leur mémoire plutôt qu'à leur compétence de communication :

Au niveau secondaire, l'accent est mis sur les examens. Les enseignants se plaignent fréquemment qu'après les deux premières années ils ne peuvent plus se permettre d'enseigner la langue mais doivent enseigner en vue des examens. Les élèves reçoivent régulièrement des dissertations et les réponses à d'autres questions à apprendre par cœur, qu'ils régurgiteront le jour de l'examen d'État.²⁰⁴ (Ní Ghallachair : 2008, 193)

Les deux dimensions qui suivent, avec seulement une mention de différence, sont la compréhension écrite pour 40 élèves (11,2 %) et la compréhension aurale pour 39 élèves (11%). Ces deux aspects de l'apprentissage font eux aussi partie des examens du *Junior* et du *Leaving Certificate* et correspondent aux sections que les élèves ne peuvent pas vraiment préparer à l'avance, sauf par la pratique en classe d'exercices similaires (ce qui est relativement fréquent), cette dimension d'inconnu en augmentant peut-être pour eux la difficulté.

Les éléments mentionnés ensuite le sont par beaucoup moins d'élèves. La prononciation, choisie par 18 élèves (5,1 %), peut être rapprochée du fait de « parler » (cinq élèves mentionnent d'ailleurs ces deux éléments ensemble) et l'orthographe, que l'on peut rapprocher du fait d' « écrire » et qui ne faisait pas partie des modalités de réponse proposées, est mentionnée par 6 élèves. Trois élèves ont déclaré « tout » trouver difficile, deux élèves mentionnent *Stair na Gaeilge* (l'histoire de la langue, une section réservée au *Senior Cycle* et qui vient d'être éliminée du programme justement à cause de sa difficulté – elle concernait l'étude des origines et de la sociolinguistique historique de l'irlandais, en irlandais), deux autres élèves mentionnent les dissertations (dont l'un avec le fait d'écrire), un la lecture, un la compréhension en général et un dernier les différents dialectes (cette difficulté, posée par les variétés régionales d'irlandais qui diffèrent pour certaines du standard de façon parfois assez marquée, a déjà été évoquée).

Quarante-cinq élèves (12,6 %) déclarent que l'apprentissage n'est pas difficile, tout en indiquant tout de même ce qui leur semble moins facile, quinze d'entre eux choisissant la grammaire, onze la littérature (prose et poésie), trois le fait d'écrire et deux le fait de parler. Ainsi, même pour ceux qui trouvent l'apprentissage facile, la grammaire et la littérature arrivent en tête des éléments plus ardu.

Le tri croisé de ces réponses avec la variable indépendante 'année scolaire' nous permet de comprendre un peu plus leur dynamique, en lien avec l'évolution du programme scolaire : bien que la grammaire soit citée en première place par toutes les tranches d'âge (et donc par

²⁰⁴ « At second level, the emphasis is on examinations. Teachers frequently complain that after the first two years they can no longer afford to teach the language but must teach to the examinations. Pupils are frequently given essays and answers to other questions to learn by heart, which will be regurgitated on the day of the state examination. »

tous les niveaux scolaires), elle l'est de moins en moins au fur et à mesure que les élèves progressent : choisie à 68,8 % par les élèves de première année, elle l'est à 61,5 % parmi les élèves de troisième année et à 'seulement' 59,2% chez les élèves de dernière année. Il est très probable que l'entrée dans le secondaire marque une différence notable au niveau de l'enseignement de la grammaire et la fasse donc sembler plus présente et plus difficile car abordée de façon peut-être plus systématique, le fait de progresser dans l'apprentissage pouvant faire diminuer cette première perception en augmentant la familiarité des élèves avec cet aspect de l'apprentissage, qui reste cependant le plus problématique.

En ce qui concerne l'aspect « prose et poésie », il est normal qu'il soit perçu comme plus difficile par les élèves de troisième année (à 42,3 %) et de sixième année (à 44,7 %), contre seulement 12 % chez les élèves de première année, puisque c'est un élément de l'enseignement qui apparaît surtout à partir du moment où les élèves préparent les examens du *Junior* et du *Leaving Certificate*. Chez les élèves de première année c'est le fait de « parler » qui est cité en deuxième position avec 21,6 % de mentions, suivi de la compréhension aurale à 19,2 %, très loin devant les résultats des autres niveaux scolaires : là aussi, il est possible que ces résultats indiquent une différence d'approche de la langue entre le primaire et le secondaire, où l'on attend peut-être plus une participation orale de la part des élèves (ou une participation orale d'un certain niveau), et où l'on introduit de nouveaux types d'exercice, comme la compréhension aurale par exemple.

Un tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire' révèle des différences intéressantes selon le type de scolarité des élèves. La grammaire est mentionnée en première position par tous les élèves, mais ce sont les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais qui la choisissent le plus à 72,1 %, les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise arrivant en second à 67,1 % et les élèves toujours scolarisés en anglais ne la citant qu'à 54,4 %. Ainsi ce sont les apprenants qui maîtrisent et connaissent le mieux la langue qui sont aussi les plus convaincus de la difficulté de sa grammaire. « Prose et poésie » arrive en deuxième position chez tous les élèves indépendamment de leur type de scolarité, mais l'on constate ensuite une disparité des réponses. Les élèves ayant effectué toute leur scolarité en anglais et ceux ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise considèrent l'apprentissage du vocabulaire comme difficile respectivement à 21,3 % et 23,3% contre seulement 12,9 % de ceux toujours scolarisés en irlandais – et donc bien plus familiarisés avec la langue au niveau lexical ; les élèves toujours scolarisés en anglais citent le fait d'écrire et de parler comme difficile à 23,5 % et 24,3 %, des pourcentages bien plus élevés que parmi les élèves scolarisés en partie ou toujours en irlandais, pour lesquels il s'agit

d'activités plus normales et familières. Ce sont d'ailleurs à nouveau ces élèves scolarisés en partie ou toujours en irlandais qui choisissent le plus, et sans surprise, la modalité de réponse « ce n'est pas difficile », respectivement à 15 % et 17 % contre 6,6 % chez les élèves toujours scolarisés en anglais.

Il est donc clair que les éléments qui sont considérés comme difficiles par les élèves sont relatifs à leur niveau scolaire (dépendant du programme suivi et de l'accent mis sur telles ou telles activités) mais aussi, bien entendu, au type de scolarité suivi : l'avantage d'une scolarité en immersion ressort clairement du fait que parler et écrire en irlandais semblent plus 'naturels' aux élèves issus de *gaelscoil* ou encore scolarisés en irlandais.

II.3.7 L'irlandais et les langues vivantes étrangères : question 8

La question 8 (fermée, à choix unique) demande à l'élève d'indiquer sa préférence entre les différentes langues vivantes qu'il étudie (à part l'anglais, qui occupe une position à part comme langue maternelle de la grande majorité des élèves et langue seconde d'une faible minorité), l'intérêt de cette question résidant principalement dans les justifications apportées à cette préférence ; quatre élèves n'ont pas répondu à cette question et un autre a déclaré ne pas étudier de langue vivante étrangère. L'irlandais apparaît comme préféré par 143 élèves, 40,2% de l'échantillon total ; 86 élèves (24,2 %) déclarent préférer la langue étrangère (qui peut être le français, l'allemand ou l'espagnol). 76 élèves (21,3 %) disent apprécier autant l'irlandais que la langue étrangère et enfin 46 élèves (12,9 %) déclarent ne pas aimer les langues en général.

Il est intéressant de se pencher en détail sur le tri croisé selon la variable indépendante 'sexe' : à première vue il semblerait en effet que les garçons soient plus nombreux à apprécier l'irlandais puisqu'ils sont 46,5 % contre 32 % de filles à déclarer préférer cette langue. Cependant, si l'on ajoute les pourcentages de ceux qui déclarent préférer l'irlandais et de ceux qui disent apprécier autant les deux langues – ces deux groupes appréciant donc l'irlandais –, on obtient le même résultat pour les filles et pour les garçons (à 61,5 %) ; mais ce résultat apparemment comparable dissimule pourtant des différences importantes : 29,5 % des filles disent aimer autant les deux langues, contre 15 % de garçons, et seules 4,5 % d'entre elles disent ne pas aimer les langues en général tandis que c'est la deuxième réponse donnée par les garçons, à 19,5 %. Il est donc fort probable que, parmi les 32 % de filles qui disent préférer la langue étrangère à l'irlandais, certaines apprécient toutefois aussi l'irlandais même si ce n'est

pas leur langue préférée, les filles faisant ainsi de nouveau preuve d'une attitude en général plus favorable envers l'apprentissage des langues – et donc de l'irlandais – que les garçons.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire' révèle que tous les niveaux déclarent préférer l'irlandais (cette préférence augmentant sensiblement avec l'âge, passant de 36 % parmi les élèves de première année à 37,5 % en troisième année et 43,4 % en sixième année), les élèves de première année étant les moins nombreux à déclarer préférer l'autre langue vivante (contre 33,7 % des élèves de troisième année et 28,9 % des élèves de sixième année) mais les plus nombreux à dire aimer les deux (à 32 %), les préférences en faveur de l'une ou l'autre langue devenant ainsi plus marquées avec l'âge et tendant apparemment à favoriser l'irlandais.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire' indique une différence nette entre les préférences des élèves toujours scolarisés en irlandais et ceux toujours scolarisés en anglais : l'irlandais est préféré à 57,8 % par les élèves scolarisés en irlandais (et à 38,4 %, en première position, par les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise) tandis que c'est l'autre langue vivante que les élèves toujours scolarisés en anglais préfèrent à 39 %, l'irlandais n'étant préféré que par 22,1 % d'entre eux, réponse arrivant presque au même niveau que le fait de ne pas aimer les langues en général avec 21,3 %. Les élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais sont aussi les plus nombreux à dire, en deuxième position, aimer les deux langues avec 29,3 % contre 15,4 % parmi les élèves toujours scolarisés en anglais et 16,4 % chez les anciens élèves d'école primaire de langue irlandaise ; ceux-ci se trouvent comme souvent dans une situation intermédiaire, la préférence de la langue étrangère arrivant en deuxième position avec 31,5 %. Ainsi il est clair, à nouveau, que le fait d'être scolarisé en partie ou entièrement en irlandais a un effet positif sur l'attitude des élèves à l'égard de la langue irlandaise (et des langues en général).

Le tri croisé avec la variable indépendante 'origine des parents' montre que la préférence pour l'irlandais est toujours en première place, avec 41,3 % pour les élèves dont les deux parents sont irlandais et 37,7 % parmi les élèves dont un ou les deux parents sont étrangers ; cependant la préférence pour la langue étrangère est plus élevée chez ces derniers, à 29,5 %, que chez les élèves de famille irlandaise, à 23,3 %, qui sont au contraire plus nombreux à déclarer ne pas aimer les langues en général à 13,2 % contre 9,8 % chez les autres. Il est possible que le fait d'avoir un ou deux parents étrangers (surtout s'ils ne sont pas anglophones), parce qu'il donne une plus grande ouverture sur le monde, induise un intérêt plus grand pour les langues étrangères, ou pour les langues en général.

Enfin, le tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social' indique, malgré le fait que la préférence de l'irlandais arrive toujours en première position, des différences intéressantes. Tandis que l'irlandais est préféré par 41,3 % des élèves issus d'un milieu social populaire et par 36,4 % des élèves provenant d'un milieu aisé, ce sont les élèves d'un niveau social moyen qui sont les plus nombreux à déclarer le préférer, avec 45,5 %. Ceux-ci sont aussi les moins nombreux à dire préférer la langue étrangère, à 17,9 % (contre 28,6 % des élèves issus d'une classe populaire et 29,2 % des élèves appartenant à une classe sociale élevée) et à dire aimer les deux (avec le même pourcentage) mais ils sont les plus nombreux à dire ne pas aimer les langues en général, avec toujours le même pourcentage, 17,9%. C'est donc parmi les classes moyennes que les avis sont les plus marqués et les moins en faveur de l'apprentissage des langues en général, l'irlandais étant cependant perçu comme peut-être plus utile pour progresser socialement en Irlande.

Les préférences semblent aussi être influencées par les compétences familiales : les élèves dont la famille n'a aucune compétence en irlandais déclarent en première position avec 36,4 % préférer l'autre langue vivante étudiée, et en deuxième position disent ne pas aimer les langues en général avec 27,3 %, l'irlandais n'arrivant qu'en troisième position avec 24,2 %. Les élèves dont la famille a des connaissances limitées déclarent aussi en première position préférer l'autre langue vivante avec 34,7 % mais l'irlandais est cité en deuxième par 32 % et 19,4 % déclarent aimer autant les deux langues, faisant preuve d'un plus grand intérêt pour les langues que le groupe d'élèves précédent. Mais c'est à nouveau parmi les élèves dont tous ou certains membres de la famille ont des compétences élevées ou variées en irlandais que l'irlandais est déclaré comme préféré par la majorité (44,3 % des élèves dont les frères et sœurs ont une compétence élevée, 48 % de ceux dont la famille possède des compétences variées et 58,7 % de ceux dont la famille a des compétences élevées), ceux-ci citant aussi tous en deuxième position le fait d'aimer autant les deux langues vivantes (avec toujours un pourcentage supérieur au quart), le fait que des compétences bilingues existent dans l'environnement familial favorisant clairement l'intérêt pour l'irlandais d'abord mais aussi les langues en général.

II.3.7.1. Justifications à la réponse : « je préfère l'irlandais »

Sur les 143 répondants ayant déclaré préférer l'irlandais, sept (4,9 % d'entre eux) n'ont pas donné de justification à leur choix et 48 élèves donnent deux éléments de réponse. Il est peu surprenant que la première justification utilisée concerne la polarisation facilité – difficulté, étant donné l'importance accordée à ce facteur jusqu'à présent et il est intéressant

de voir que, même si l'irlandais est souvent considéré comme difficile en soi, il est perçu ici comme moins difficile que l'autre langue vivante par 54 élèves (37,7 % des élèves préférant l'irlandais), le fait que les élèves soient plus familiarisés à cette langue qu'à l'autre langue vivante jouant bien entendu un rôle dans cette justification, de même que la proportion importante d'élèves scolarisés en irlandais ayant choisi cette réponse. Un grand nombre de justifications reposent d'ailleurs sur cette perception d'une plus grande familiarité et proximité de l'irlandais liées à une meilleure compétence et maîtrise de la langue : 32 élèves (22,4 %) disent qu'ils préfèrent l'irlandais parce que c'est une langue seconde pour eux ou qu'ils apprennent depuis longtemps (9 élèves citent d'ailleurs cette réponse pour expliquer qu'ils trouvent l'irlandais plus facile) et 16 élèves (11,2 %) se disent meilleurs en irlandais (6 de ces 16 élèves expliquant cette situation par le fait qu'ils apprennent la langue depuis longtemps). 10 élèves (7 %) citent le fait de le parler couramment et 9 autres (6,3 %) disent que l'irlandais est leur langue première ou maternelle (« je suis né parlant irlandais », « c'est ma langue natale »²⁰⁵ - employant 'native' de façon technique ici). Quatre élèves disent que la langue leur vient plus naturellement et 3 évoquent le fait d'être un ancien élève de *gaelscoil* pour justifier leur préférence, un dernier (dont c'est la langue de scolarisation) l'expliquant par le fait qu'il le parle dans la plupart de ses classes.

Ainsi, le fait d'avoir un (très) bon niveau en irlandais est fréquemment associé au fait de le préférer, parfois en conjonction avec le fait que la langue soit proche affectivement : trois élèves déclarent que l'irlandais est une partie d'eux-mêmes, de leur identité ; trois autres expliquent que c'est la langue qu'ils parlent à la maison (un disant même « it's home », « home » en anglais ayant une signification encore plus subjective et affective que « maison », représentant le foyer, le chez-soi), le fait que la langue soit présente ou parlée dans la famille étant mentionné par trois élèves : « mes grands-parents parlaient irlandais », « les familles de mes parents ont grandi en parlant irlandais » (cet élève disant aussi le parler chez lui) ou encore « certains de mes parents s'y intéressent »²⁰⁶.

Peu d'élèves font référence à la situation d'apprentissage, quatre mentionnant tout de même le fait qu'ils ont un bon professeur et deux disant qu'ils préfèrent l'irlandais parce qu'il est mieux enseigné que l'autre langue vivante. Cinq élèves disent trouver l'apprentissage agréable et deux affirment être contents de pouvoir parler irlandais ; deux autres disent qu'ils s'y intéressent plus qu'à l'autre langue, l'un d'eux ajoutant que c'est bien de connaître

²⁰⁵ « I was born talking Irish », « it's my native language »

²⁰⁶ « my grandparents spoke Irish », « my parents' families were brought up speaking Irish », « some of my relatives are interested in it »

l'irlandais, et un élève le trouve « plus amusant à parler »²⁰⁷. Huit élèves déclarent tout de même préférer l'irlandais parce qu'ils n'aiment pas l'autre langue vivante, cette préférence n'étant donc pas liée à une qualité intrinsèque à l'irlandais mais plutôt attribuée par défaut ; seuls deux élèves disent préférer l'irlandais « même s'il n'est pas aussi utile » que l'autre langue vivante, la conscience du peu d'utilité de l'apprentissage étant contrebalancée pour l'un par le fait de le parler déjà couramment et pour l'autre parce qu'il « fait partie de [lui] », soulignant l'intérêt d'une compétence élevée dans la langue ou encore de la perception de sa proximité (affective ou non) pour l'appréciation de l'irlandais.

Les justifications invoquées rappellent en grande partie celles présentées pour expliquer l'appréciation de l'irlandais ; on retrouve aussi la dimension esthétique de la langue, qui est belle et a de belles sonorités pour trois élèves, mais surtout son importance symbolique, un élève disant simplement « c'est plus important pour moi »²⁰⁸. Quatre élèves rappellent son statut exceptionnel en Irlande selon la vision essentialiste : c'est la langue nationale pour deux élèves, la langue *native* pour deux autres, et pour deux élèves supplémentaires, cela implique un devoir de connaissance envers la langue : « je devrais connaître la langue de mon pays »²⁰⁹. Deux élèves se disent « très patriotiques », l'un d'eux rappelant l'unicité de la langue : « aucun autre pays ne parle irlandais »²¹⁰ et deux autres expriment leur fierté d'apprendre l'irlandais, l'un ajoutant être fier d'être Irlandais et l'autre ajoutant que « c'est ce que je suis »²¹¹. Cette vision essentialiste coexiste avec la perception de l'irlandais comme élément appartenant au patrimoine national-identitaire irlandais : un élève affirme que « c'est mon patrimoine », un autre dit « vouloir en apprendre plus sur notre pays », un troisième que « l'irlandais est riche en poésie et en patrimoine [et il fait partie de moi] »²¹², la langue semblant apprise plus pour permettre l'accès à ces richesses de la culture irlandaise que pour elle-même.

II.3.7.2. Justifications à la réponse « je préfère l'autre langue vivante »

Sur les 86 répondants ayant déclaré préférer l'autre langue vivante (qu'il s'agisse du français, de l'allemand ou de l'espagnol), six (7 % d'entre eux) n'ont pas donné d'explication. De nouveau le critère de la facilité est cité en première position par 30 élèves (34,9 % d'entre eux), la langue vivante étrangère étant considérée par ces apprenants comme plus facile que

²⁰⁷ « it is funnier to speak »

²⁰⁸ « it's more important to me »

²⁰⁹ « I should know the language of my own country »

²¹⁰ « I am very patriotic / no other country speaks Irish »

²¹¹ « I'm proud to study Irish, I'm proud to be Irish / it's who I am »

²¹² « it's my heritage », « I want to learn more about our country », « Irish is rich in poetry and heritage [and is part of me] »

l'irlandais, deux disant qu'« elle ressemble plus à l'anglais » (sa proximité linguistique avec la langue maternelle la rendant plus accessible) et un affirmant qu'« il n'y a pas autant de règles grammaticales »²¹³ (cette affirmation étant évidemment toute relative mais soulignant à nouveau le fait que l'irlandais est considéré comme très complexe grammaticalement). Quatre autres élèves donnent comme justification le fait qu'ils sont meilleurs dans la langue vivante qu'en irlandais tandis qu'un élève dit être mauvais en langues de toute façon mais préférer quand même la LVE.

En réalité, la dimension la plus mentionnée pour justifier la préférence de l'autre langue est, sans surprise, l'utilité de son apprentissage : 20 élèves (23,2 %) affirment simplement qu'elle est plus utile que l'irlandais (huit élèves citent ensemble le fait que la LVE est « plus facile » et « plus utile »), onze élèves (dont quatre la disant aussi « plus utile ») précisant qu'elle peut être utile pour voyager, neuf autres précisant que « c'est une des langues les plus parlées » ; pour trois, il s'agit d'une langue vraiment parlée, pas comme l'irlandais (« les gens la parlent vraiment tandis qu'en Irlande nous ne parlons presque jamais irlandais »²¹⁴), un élève résumant tout simplement sa pensée ainsi : « elle a de la valeur dans le monde extérieur »²¹⁵, la situation minorisée de l'irlandais jouant en sa défaveur lorsque la motivation instrumentale est la plus forte.

Un autre élément qui semble jouer en défaveur de l'irlandais est que son apprentissage n'est plus nouveau : dix élèves se justifient en mentionnant l'attrait de la nouveauté qui fait sembler la LVE plus intéressante (« c'est nouveau pour moi », « c'est différent », « je connais déjà très bien l'irlandais »²¹⁶), deux de ces élèves plus deux autres disant aussi avoir perdu leur intérêt pour l'irlandais parce qu'ils l'apprennent depuis trop longtemps. On peut se demander ici si c'est l'enseignement et le programme de l'irlandais qui sont fautifs en ne se renouvelant pas assez et en n'offrant pas un apprentissage assez stimulant pour les élèves ou s'il s'agit tout simplement d'un besoin fréquent chez les jeunes de nouveauté, l'ennui ayant souvent été invoqué en lien avec l'irlandais dans des réponses précédentes.

Quoi qu'il en soit, sept élèves comparent la façon dont la LVE et l'irlandais sont enseignés, l'issue de cette comparaison étant en faveur de la LVE : pour deux élèves « elle est mieux enseignée », deux autres y trouvent l'avantage qu'il n'y a pas de section « prose et poésie » (qui fait l'objet d'un débat déjà évoqué), un affirme que « les manuels sont clairs et simples », un autre qu'« elle comporte moins de longs paragraphes à écrire » et un dernier que

²¹³ « it's more like English », « there aren't as many grammar rules »

²¹⁴ « people actually speak it whereas in Ireland we hardly ever speak Irish »

²¹⁵ « it has value in the outer world »

²¹⁶ « it's new to me », « it's different », « I already know Irish very well »

« l'enseignement est basé sur la conversation de tous les jours »²¹⁷. Si l'on se base sur ces discours pour comprendre en négatif comment l'irlandais est apparemment enseigné, il semblerait que les manuels ne soient ni clairs ni simples (ce qui n'est pas entièrement faux) et que l'accent soit mis principalement sur l'écrit à l'opposé de l'approche plus communicative qui caractérise l'enseignement des langues étrangères, ces éléments problématiques ayant tous été abordés précédemment (v. la troisième partie de cette thèse pour une discussion concernant les manuels scolaires et les méthodes d'enseignement employées) et n'étant pas sans porter préjudice, on le voit, à l'apprentissage de l'irlandais.

D'autres justifications sont bien plus subjectives et personnelles, six élèves déclarant que la LVE est plus agréable et cinq autres la disant plus intéressante, quatre la trouvant plus amusante à parler que l'irlandais. Trois élèves donnent un jugement esthétique, la considérant « belle » ou affirmant qu'« elle sonne mieux »²¹⁸, un élève la disant tout simplement « mieux » et un autre affirmant l'adorer. L'élève ayant dit connaître déjà très bien l'irlandais dit d'ailleurs désirer la parler couramment, comme l'irlandais, le modèle du locuteur natif étant identifiable ici aussi. Deux élèves déclarent aimer le pays dont ils apprennent la langue, ce qui indique une motivation intégrative pour leur apprentissage, deux élèves affirmant trouver les langues étrangères plus intéressantes en général. Enfin, l'argument d'un dernier élève nous semble digne d'attention ; celui-ci déclare en effet préférer l'autre langue vivante parce que « nous avons tous commencé au même niveau tandis qu'en irlandais certains étaient meilleurs que d'autres »²¹⁹ : on constate ici la conscience d'une injustice liée aux niveaux langagiers hétérogènes en irlandais à l'arrivée dans le secondaire, révélant un complexe d'infériorité chez cet élève. Nous avons déjà eu l'occasion de remarquer l'existence d'un tel complexe, provoqué par une situation effectivement inégale à l'entrée dans le secondaire, qui ne peut continuer à être tolérée qu'au détriment de l'apprentissage de l'irlandais et, clairement, aux attitudes des élèves scolarisés en anglais à son égard.

Certains des arguments utilisés par les élèves pour justifier la préférence de l'autre langue vivante sont similaires à ceux qui justifient la préférence de l'irlandais (plus grande facilité perçue, intérêt pour la culture liée à la langue,...) mais bien entendu d'autres critères d'appréciation, comme l'utilité pragmatique et l'attrait de la nouveauté, sont plus facilement invoqués en faveur de la LVE et pèsent plus, pour certains, que l'importance principalement symbolique attribuée à l'apprentissage de l'irlandais.

²¹⁷ « it's taught in a better way », « there's no prose and poetry », « the textbooks are clear and simple », « there's less writing long paragraphs involved », « the teaching is based on everyday conversation »

²¹⁸ « it's nice », « it sounds better »

²¹⁹ « we all started at the same level whereas in Irish some were better than others »

II.3.7.3. Justifications à la réponse : « j’apprécie autant les deux langues »

76 élèves déclarent apprécier autant les deux langues étudiées à l’école, et 24 élèves (32,9 % d’entre eux, presque un tiers) ne donnent pas d’explication à leur réponse, ce pourcentage élevé de non-réponse pouvant être dû au fait qu’il est plus simple d’expliquer une préférence qu’une attitude similaire face à deux langues.

La première justification donnée, par 21 élèves (27,6 % d’entre eux) est tout simplement le fait d’aimer les langues, un élève les disant « différentes des autres matières » et un expliquant qu’il aime les langues parce qu’il est doué pour les apprendre. Trois élèves affirment que l’on apprend beaucoup sur un pays à partir de sa langue, révélant une motivation intégrative pour l’apprentissage. Trois élèves les disent plutôt amusantes, et deux élèves apprécient le fait de pouvoir parler (en classe) dans une autre langue. Deux autres justifient leur choix en affirmant que chaque langue est unique et différente.

On retrouve en deuxième position la dimension utile des langues et une motivation plus instrumentale : huit élèves font preuve d’une vision pragmatique du plurilinguisme, allant de la conscience d’un avantage à une vision plus nettement utilitariste (« c’est bien de parler plus qu’une langue », « on peut les utiliser toutes les deux à l’avenir », « on en a besoin pour aller à l’université »²²⁰), cinq élèves les considérant « toutes les deux utiles » et trois élèves les disant pratiques pour voyager : « on peut les parler là où elles le sont (pays étranger, *Gaeltacht...*) », « les langues sont bien pour les vacances »²²¹, l’un d’eux ajoutant que cela lui permet aussi de regarder *TG4* (la chaîne télévisée en irlandais). De nouveau, l’utilité pratique de l’irlandais est cependant restreinte à quelques zones limitées en Irlande ou au fait de pouvoir aller à l’université.

La polarisation de facilité / difficulté est moins mentionnée même si elle apparaît : deux élèves disent trouver les deux langues faciles, et deux autres considèrent que l’irlandais est plus facile, l’un d’eux disant toutefois préférer la LVE (la facilité relative de l’irlandais contrebalançant en quelque sorte sa préférence). Un élève qui dit les trouver toutes les deux assez difficiles les trouve cependant amusantes. Un autre dit détester la grammaire irlandaise mais aimer parler irlandais. On a vu qu’un élève justifiait le fait d’aimer les langues par le fait d’être bon en langues ; deux élèves disent être déjà bons en irlandais et être motivés pour apprendre une nouvelle langue, un apprentissage langagier réussi permettant d’en aborder un

²²⁰ « it’s good to have more than one language », « you can use them both in the future », « you need them to go to college »

²²¹ « you can speak them where they are spoken (foreign country, *Gaeltacht...*) », « languages are good for holidays »

autre de façon positive. Un élève dit d'ailleurs trouver que l'allemand et l'irlandais se ressemblent (il s'agit d'une représentation assez répandue en Irlande et principalement due à des éléments de prononciation – la présence des sons [ç] et [x] –, quelques structures morphosyntaxiques étant aussi assez similaires – l'existence du génitif et l'ordre des mots dans un groupe prépositionnel infinitif introduit par 'pour' ou 'afin de' et exprimant le but par exemple²²², cf Ó Laoire M. : 2004, 9 / 11).

Enfin, d'autres élèves comparent les deux langues vivantes étudiées et disent les apprécier pour des raisons différentes, l'utilité pratique ou l'intérêt de la LVE et l'importance symbolique de l'irlandais étant invoquées ensemble comme justifications pour apprécier les deux langues : « je suis bon en espagnol mais l'irlandais est la langue *native* », « l'allemand est plus facile mais l'irlandais est plus important », « la langue étrangère est plus utile en vacances mais l'irlandais est plus important »²²³, les deux langues ne se situant évidemment pas sur le même plan dans l'esprit de ces élèves, convaincus du statut exceptionnel de l'irlandais en Irlande (et en même temps de sa difficulté et de son peu d'utilité !), deux autres élèves rappelant d'ailleurs qu'« aucun autre pays ne parle irlandais ». Il semblerait ici que certains élèves considèrent l'irlandais comme une langue comme une autre, appréciable pour son intérêt intrinsèque en tant que langue vivante et pour son utilité en Irlande ou en ce qui concerne l'acquisition de compétences plurilingues, tandis que pour d'autres, qui semblent avoir intégré le discours essentialiste, il n'est pas réellement comparable aux autres langues vivantes de par son statut spécifique et, bien que moins utile ou plus difficile, il se doit d'être appris et apprécié.

II.3.7.4. Justifications à la réponse : « je n'aime pas les langues en général »

46 élèves ont choisi cette modalité de réponse, pour laquelle il y a eu 10 (21,7 %) absences de justification. De façon peu surprenante, c'est la difficulté des langues en général qui est invoquée en première position pour justifier le fait de ne pas les apprécier : quinze élèves (32,6 % de ceux ayant déclaré ne pas aimer les langues) mentionnent cette dimension, un de ces élèves ajoutant que l'apprentissage des langues prend trop de temps. La deuxième justification y est liée, et correspond au fait d'être mauvais en langues, cité par sept élèves

²²² Le groupe prépositionnel infinitif exprimant l'intention ou le but lorsque le sujet est identique à celui de la proposition principale suit la même structure dans les deux langues (préposition + complément d'objet du verbe + particule verbale + verbe à l'infinitif) : par exemple « pour acheter du pain », en allemand « um Brot zu kaufen » et en irlandais « chun arán a cheannach ».

²²³ « I'm good at Spanish but Irish is the native language », « German is easier but Irish is more important », « the foreign language is useful on holidays but Irish is more important »

(15,2 %), un apprentissage non réussi entraînant effectivement souvent un désintérêt ou un rejet de la matière.

La dimension de l'utilité apparaît aussi chez cinq élèves, quatre d'entre eux considérant les langues « pas vraiment utiles » et le cinquième affirmant qu'elles devraient être optionnelles – ce dernier dit aussi trouver les langues vivantes difficiles (on retrouve ici une représentation assez largement répandue parmi les anglophones notamment, pour lesquels le fait de parler anglais semble suffisant, le monde entier étant censé parler cette langue internationale).

Plusieurs élèves expriment leur préférence parmi les langues ou d'autres matières qu'ils étudient : quatre élèves disent préférer l'anglais, deux parce que c'est plus facile et deux parce que c'est leur langue (il est normal de considérer sa langue maternelle comme plus facile puisque chacun a l'impression de la maîtriser sans avoir eu besoin d'un apprentissage conscient et pénible) ; deux élèves se disent plus intéressés par les mathématiques, un élève dit s'intéresser seulement à l'allemand mais ne pas pouvoir l'étudier, un dit ne pas aimer les langues mais préférer tout de même la LVE à l'irlandais. Un dernier dit au contraire préférer tout de même l'irlandais mais le trouver mal enseigné, un autre trouve les langues ennuyeuses, et deux élèves justifient leur réponse par le fait que leurs professeurs de langue sont mauvais ; à nouveau, un enseignement des langues perçu comme mauvais (ce qui est toujours subjectif) est lié au fait de ne pas les apprécier.

L'on constate donc, au travers des justifications des quatre modalités de réponse, que les arguments avancés pour préférer une ou l'autre langue, aimer les deux ou ne pas les aimer font souvent appel à la facilité / difficulté et à l'utilité / inutilité perçues de ces langues, des éléments qui semblent peser en général contre l'irlandais sauf dans le cas des élèves ayant effectué toute ou partie de leur scolarité en irlandais et de ceux ayant une motivation intégrative ; à l'opposé, la conviction d'une importance symbolique de l'irlandais, bien que moins invoquée, l'est tout de même et joue en sa faveur pour ce qui est de l'appréciation de la langue, même si cette appréciation symbolique n'implique pas que les élèves continueront à la pratiquer une fois qu'ils auront quitté le secondaire.

II.3.8. Le niveau de compétence déclaré : question 9

La question 9 demandait au répondant d'évaluer ses résultats en irlandais sur une échelle à cinq modalités de réponse : très bons / bons / moyens / mauvais / très mauvais. Les cinq élèves exemptés n'ont bien entendu pas répondu à cette question. 119 élèves (33,4 %, un

tiers de l'échantillon total) ont déclaré avoir de très bons résultats et 133 (37,4 %, plus du tiers) ont dit avoir de bons résultats en irlandais, portant à 252 (70,8 %) le nombre d'élèves déclarant avoir un bon ou très bon niveau en irlandais. 67 élèves (18,8 %) disent avoir des résultats moyens en irlandais, contre 27 (7,6 %) déclarant avoir de mauvais résultats et seuls 5 élèves (1,4 %) disant avoir de très mauvais résultats, portant à 32 seulement (9 %) le nombre d'élèves déclarant avoir un niveau mauvais ou très mauvais.

Il est certain que plusieurs facteurs peuvent expliquer le fait que si peu d'élèves déclarent avoir de mauvais résultats : tout d'abord, il n'est jamais agréable, même dans un questionnaire anonyme, d'avouer avoir de mauvais résultats (tandis que les élèves sont bien plus disposés à se dire mauvais en langue ou à affirmer que l'irlandais est difficile – des façons d'excuser l'échec de leur apprentissage par un état de fait dont ils ne sont pas responsables), mais il est aussi fort probable que le nombre d'élèves scolarisés en partie ou durant toute leur scolarité en irlandais fasse pencher la balance vers des résultats positifs. Il est aussi important de distinguer ici entre résultats obtenus aux contrôles en classe et examens, qui permettent souvent une préparation basée principalement sur la mémoire, et la compétence de communication réelle des apprenants : « quelque part autour de trois millions de personnes en Irlande considèrent que, ayant passé jusqu'à quatorze ans dans un système éducatif où l'enseignement – apprentissage de l'irlandais était obligatoire, ils ne sont 'pas capables de parler la langue' »²²⁴ (Ní Ghallachair : 2008, 191). Toute l'ambiguïté du système est résumée dans le rapport inaugural du Commissaire à la Langue publié en mars 2005 :

Il est estimé que presque 1 500 heures d'enseignement en irlandais sont données aux écoliers sur une période de 13 ans, du premier jour de l'école primaire au dernier jour du niveau secondaire. Ceci soulève clairement la question suivante : est-ce que l'État obtient des résultats à la hauteur de son investissement, s'il est vrai qu'autant d'élèves sortent du système éducatif sans avoir atteint une maîtrise raisonnable de la langue – même dans le cas d'étudiants qui réussissent à obtenir des notes élevées en irlandais à leur examen final ?²²⁵ (Ó Cuirreáin : 2005, 7).

Nous avons donc bien affaire à une autoévaluation des compétences ici, que les tris croisés avec différentes variables indépendantes peuvent nous permettre de mieux comprendre. Le tri croisé avec la variable indépendante 'sexe' indique que les filles sont relativement plus nombreuses que les garçons (75 % contre 67,5 %) à déclarer avoir de bons ou de très bons résultats en irlandais mais aussi, bien qu'avec une différence bien moindre, à

²²⁴ « [...] somewhere in the region of three million people in Ireland consider that, having spent up to fourteen years in an educational system where the teaching and learning of Irish were compulsory, they are 'not able to speak the language'. »

²²⁵ « It is estimated that almost 1,500 hours of tuition in the Irish language is provided to school pupils over a period of 13 years, from the first day at primary school to the end of secondary level. This clearly raises the question : is the State getting value for money from this investment, if it is true that so many are going through the educational system without achieving a reasonable command of the language – even in the case of students who succeed in getting a high grade in Irish in their final examinations ? »

dire avoir des résultats mauvais ou très mauvais (9,6 % contre 8,5 %), les garçons étant par contre bien plus nombreux (23 % contre 13,4 %) à se dire moyens. Bien qu'il s'agisse d'une autoévaluation, les filles sont plus nombreuses à déclarer avoir de bons résultats donc à penser avoir une compétence plutôt élevée en irlandais, étant aussi plus nombreuses, nous l'avons vu, à dire apprécier la matière (deux éléments qui vont souvent de pair sans que l'on sache vraiment lequel vient en premier dans l'apprentissage).

Le tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire' montre que les élèves de première année sont les plus nombreux à déclarer avoir de très bons résultats en irlandais, à 40,8 % contre seulement 24,1 % des élèves de troisième année et 36,8 % de ceux de sixième année, indiquant par là soit une plus grande assurance à l'entrée dans le secondaire soit un niveau d'attente encore relativement peu élevé chez les enseignants. La baisse notable parmi les élèves de troisième année peut être due à la préparation des examens du *Junior Certificate* et donc à un niveau requis plus élevé – ils sont les plus nombreux à déclarer avoir de bons résultats à 41,4 %, contre 32 % chez les élèves de première année et 36,8 % chez ceux de sixième année (le même nombre d'entre eux disant avoir de bons résultats et de très bons résultats), mais ce sont ces élèves de troisième année qui sont proportionnellement les moins nombreux à dire avoir de bons ou très bons résultats (à 65,5 % contre 72,8 % en première année et 73,6 % en sixième) et les plus nombreux à dire avoir des résultats moyens (22,1 % contre respectivement 16 % et 15,9 %). À l'opposé ce sont les élèves de sixième année qui sont les moins nombreux à déclarer avoir des résultats mauvais ou très mauvais à 7,9 % contre 10,5 % chez les élèves de troisième année et 11,2 % chez ceux de première année. Ainsi il est probable que les bons résultats des élèves de sixième année soient dûs à une familiarité plus grande avec les examens, la troisième année représentant peut-être un changement dans l'apprentissage difficile à négocier pour les élèves.

Les différences entre écoles fréquentées sont notables : en ce qui concerne l'établissement A de garçons, les élèves déclarent en première position avoir des résultats moyens en irlandais à 29,3 %, sensiblement le même pourcentage à 28,3 % (correspondant à une différence d'un élève) déclarant avoir de bons résultats et, avec le même pourcentage, avoir de très bons résultats. Dans l'ensemble, ils sont donc les moins nombreux, à 56,6 %, à dire avoir de bons ou très bons résultats et 11,9 % à déclarer avoir de mauvais ou très mauvais résultats. Les filles de l'école C déclarent à 58,2 % avoir de bons ou très bons résultats en irlandais mais ce sont les plus nombreuses, à 16,4 %, à dire avoir de mauvais ou de très mauvais résultats. Dans l'établissement D les élèves sont plus nombreux à déclarer avoir de bons ou très bons résultats (à 77,6 %), peu nombreux, avec 13,6 % à déclarer avoir des

résultats moyens et seulement 8 % disent avoir de mauvais résultats (personne ne choisit la modalité de réponse 'très mauvais'). C'est dans l'établissement E de langue de scolarisation irlandaise que les résultats sont les meilleurs, comme nous pouvions nous y attendre : 50 % des élèves déclarent avoir de très bons résultats et 38,9 % en avoir de bons, pour un total de 88,9 % de bons ou très bons résultats contre seulement 11,1 % de résultats moyens et aucun mauvais résultat.

Comme le constatait le sociolinguiste Mac Giolla Chríost, « le fait d'être scolarisé en irlandais paraît avoir un effet sur la confiance en ce qui concerne les propres perceptions liées aux compétences dans la langue »²²⁶ (Mac Giolla Chríost : 2005, 205), et c'est ce que le tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire' confirme : en effet, pour les élèves toujours scolarisés en irlandais, les très bons (48,3 %) et les bons résultats (42,9 %) arrivent en première position, représentant 91,2 % des réponses, seuls 8,8 % d'élèves déclarant avoir des résultats moyens (aucun résultat mauvais ni très mauvais n'est donné). Les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise occupent, comme toujours, une situation intermédiaire, 73,9 % d'élèves déclarant obtenir de bons ou très bons résultats contre 19,2 % disant avoir des résultats moyens et seulement 5,5 % des résultats mauvais (personne ne choisit 'très mauvais') et ce sont les élèves qui ont toujours été scolarisés en anglais qui rapportent les plus mauvais résultats en général, 47 % d'entre eux déclarant avoir de bons ou très bons résultats mais 29,4 % disant avoir des résultats moyens (cette réponse arrive en première position parmi ces élèves) et 20,6 % d'entre eux déclarant avoir des résultats mauvais ou très mauvais. La scolarisation en irlandais est donc évidemment un atout majeur pour l'apprentissage et par conséquent pour les attitudes envers la langue, celle-ci étant perçue comme bien plus proche et sa pratique plus naturelle (en tout cas moins problématique) que pour les élèves qui ne sont plus ou, de façon encore plus marquée, n'ont jamais été scolarisés en irlandais.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social' indique une nette disparité entre d'une part les élèves issus d'un milieu social populaire et moyen et d'autre part les élèves d'un milieu social plus élevé : en effet, ceux-ci sont les plus nombreux à déclarer avoir de bons ou très bons résultats en irlandais avec 76,6 % contre respectivement 66,7 % et 66,6% (un pourcentage presque identique) des élèves issus des autres milieux, qui sont par conséquent les plus nombreux à déclarer obtenir des résultats moyens (20,6 % et 22 % contre 16,9 %) et des résultats mauvais ou très mauvais, 12,7 % parmi les élèves issus d'un milieu social populaire et 11,4 % de ceux provenant de la classe moyenne (contre seulement 5,2 %

²²⁶ « The fact of experiencing one's education through the medium of Irish appears to effect a confidence in self-perceptions of ability in the language. »

d'élèves issus d'une classe sociale aisée, personne parmi eux ne choisissant la modalité de réponse 'très mauvais'). En ce qui concerne les résultats scolaires, les élèves des classes supérieures sont favorisés par leur appartenance même à leur milieu : en effet, leurs parents possèdent souvent un capital culturel élevé et peut-être une certaine maîtrise de l'irlandais, mais surtout ils ont plus que les autres les moyens de payer des cours particuliers, des stages ou des camps linguistiques à leurs enfants (ce qui se fait beaucoup en Irlande), les soutenant ainsi dans leur apprentissage – le système des examens est ainsi fait que les élèves qui ont le plus d'occasions de répéter et de préparer les différentes sections sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et le plus de points au *Leaving Certificate* pour pouvoir accéder à la formation universitaire de leur choix, renforçant ainsi les différences de classe.

En ce qui concerne les compétences familiales, à la fois les élèves dont la famille n'a aucune connaissance en irlandais et ceux dont la famille a des compétences limitées disent en première position avoir de 'bons résultats', respectivement à 37,9 % et 33,3 %, mais déclarent en deuxième position avoir des résultats 'moyens', à 30,3 % et 25% ; les élèves dont la famille n'a aucune connaissance sont les moins nombreux à dire avoir de bons ou de très bons résultats à 'seulement' 53,1 %. À l'opposé, les élèves dont toute ou partie de la famille possède des compétences variées ou élevées disent principalement avoir de bons ou de très bons résultats, les élèves dont les frères et sœurs ont des compétences élevées étant les plus nombreux à considérer avoir de bons ou très bons résultats avec 86,9 % (contre 78,7 % chez les élèves dont la famille a des compétences variées et 82,5 % chez ceux dont la famille a des compétences élevées), ce qui confirme que le fait d'être ou d'avoir été scolarisé en irlandais joue sans doute un rôle dans la perception par les élèves de leurs propres résultats.

Il est intéressant de noter que si l'on croise les réponses à la question 5, portant sur l'appréciation de l'apprentissage de l'irlandais, et le niveau de compétence déclaré ici, le lien entre appréciation de la matière et bons résultats est évident : parmi les 86 élèves déclarant beaucoup aimer apprendre l'irlandais, 59 disent avoir de très bons résultats et les 27 autres de bons résultats, et parmi les 120 qui disent l'aimer assez, la majorité (106) disent avoir de bons ou très bons résultats, 12 des résultats moyens et seulement un de mauvais résultats, les élèves disant avoir des résultats moyens, mauvais ou très mauvais déclarant plutôt avoir une attitude neutre ou négative face à l'apprentissage. Certains facteurs semblent avoir plus d'influence que d'autres sur l'autoévaluation de leur compétence par les élèves, les filles paraissant plus sûres d'elles-mêmes, de même que les élèves de sixième année, les élèves scolarisés en irlandais ou les élèves issus d'un milieu aisé.

II.3.9. Le travail en classe : question 10

La question 10, une question ouverte, s'intéresse au travail en classe et demande aux élèves de porter un jugement sur leur cours d'irlandais ; 43 élèves (12,1 % de l'échantillon) n'ont pas donné de réponse mais 64 ont donné deux éléments de réponse. On obtient donc un nombre relativement grand de non-réponses, soit à cause de la situation de passation du questionnaire (en classe, ce qui peut provoquer chez certains élèves un embarras à l'égard du fait de devoir juger les cours – donc les enseignants – dans le cadre même de l'institution), soit à cause de la difficulté pour certains élèves de se mettre à distance et de donner un jugement sur ce qu'ils font tous les jours sans forcément y réfléchir. On constate à l'opposé que beaucoup, parmi ceux qui répondent (20,4 % des 313 élèves qui répondent), semblent avoir un avis sur la question puisqu'ils vont jusqu'à donner deux éléments de réponse.

La polarisation facilité – difficulté réapparaît en première position, au sujet du cours et non plus de la langue cette fois ; c'est la facilité qui est mentionnée en première place par 56 élèves (15,7 %), le cours étant décrit comme « ok, faisable » par 50 élèves (14 %), contre 34 élèves (9,6 %) qui le considèrent difficile. Sept élèves disent même le trouver trop facile tandis que huit autres citent des éléments du cours qu'ils trouvent difficiles : pour trois c'est le grand nombre de mots différents à connaître, pour deux il y a trop à apprendre en général, et pour d'autres il y a beaucoup de verbes, les compréhensions ou bien la littérature sont difficiles. Quatre autres utilisent l'adjectif « stimulant » (« challenging ») indiquant un niveau de difficulté suffisant pour ne pas s'ennuyer mais pas trop élevé pour être démotivé.

La polarisation intérêt – ennui est aussi mentionnée, 38 élèves (10,7 %) disant trouver le cours ennuyeux contre 7 qui le décrivent comme intéressant, 4 qui le disent amusant et 3 agréable ; en ce qui concerne sa structure et son organisation, le cours est considéré par 18 élèves (5,1 %) comme long, un élève le trouvant court au contraire (il est difficile de savoir exactement ce qu'il entend par là). Cinq élèves le considèrent répétitif et / ou mal structuré, et quatre autres le trouvent bien structuré et varié.

Pour ce qui est de la polarisation utilité – inutilité, elle est présente principalement au travers de la critique du contenu du cours, pas toujours considéré comme pertinent ou utile pour les élèves : dix élèves affirment que ce qu'ils doivent étudier est inutile pour leur vie ou leur avenir, douze autres disent que certains éléments du cours ne sont pas nécessaires sans préciser lesquels, malheureusement. Un élève mentionne au contraire un élément positif, le fait d'avoir des correspondants²²⁷, cette pratique (rarement mise en place par les

²²⁷ « penpals are good »

établissements et d'ailleurs surtout présente dans ceux de langue irlandaise) étant en effet une idée intéressante au niveau pédagogique pour faire prendre conscience aux apprenants du fait qu'il s'agit d'une langue effectivement parlée comme première langue par d'autres jeunes du pays, lui donnant en quelque sorte une utilité et une réalité en dehors des murs de l'école.

D'autres élèves restent très vagues dans leur réponse, donnant un avis très général sur le cours : 38 élèves (10,7 %) disent que le cours est bien, 5 qu'il est excellent, tandis que 12 sont de l'avis qu'il est mauvais (un élève employant même le mot « stupide ») ; quatre élèves trouvent la matière mal enseignée et 6 disent que le cours a besoin d'être amélioré, trois d'entre eux affirmant seulement que « ça pourrait être mieux », deux disant « il doit être plus amusant » et un autre faisant une suggestion : « il devrait être plus participatif »²²⁸, ce qui semble une remarque fondée en ce qui concerne un cours de langue vivante.

Le contenu du cours est critiqué de diverses manières : sept élèves le décrivent comme « dépassé » (« outdated »), mais sans précision ; un autre élève se réjouit qu'il devienne plus moderne et traite moins d'histoire. Le contenu littéraire du cours est critiqué par 16 élèves, 14 d'entre eux disant détester l'enseignement de la littérature, un disant ne pas aimer la poésie et un dernier trouvant « les histoires horribles »²²⁹. Une autre critique fréquente et déjà mentionnée concerne la prépondérance de l'écrit et est présente chez 14 élèves : ceux-ci rappellent l'importance d'une pratique orale de la langue, dix d'entre eux disant que le cours « se concentre trop sur l'écrit » (l'un d'entre eux se réjouissant néanmoins que la situation change en 2012 avec l'augmentation des points attribués à l'examen oral du *Leaving Certificate*) et les quatre autres affirmant qu'« il faut plus d'oral pour que l'irlandais reste une langue parlée plutôt qu'une langue écrite »²³⁰ ; quatre élèves supplémentaires disent préférer l'irlandais oral. Enfin, deux élèves disent ne pas aimer la grammaire, un explique ne pas apprécier l'apprentissage par cœur (un problème déjà évoqué) et un dernier dit ne pas aimer *Stair na Gaeilge* (l'histoire de l'irlandais), tandis qu'un élève dit au contraire apprécier la littérature et un autre *Stair na Gaeilge* (il s'agit de deux élèves de l'établissement E).

Ainsi, des éléments problématiques de l'enseignement – apprentissage de l'irlandais réapparaissent dans ces diverses réponses, certains ayant déjà été mentionnés en réponse à d'autres questions mais semblant, du fait même de leurs multiples occurrences à divers points du questionnaire, centraux pour comprendre les aspects du programme et du cours à modifier ou améliorer comme l'utilité du contenu du cours pour les apprenants, apparemment trop

²²⁸ « it could be better », « needs to be more fun », « should be more participative »

²²⁹ « the stories are awful »

²³⁰ « it's focused too much on the written aspect », « it needs more oral to keep the language to be a spoken one rather than a written one »

centré sur l'écrit et l'apprentissage par cœur, et traitant de thèmes peut-être trop complexes ou trop éloignés des besoins et centres d'intérêt des élèves (l'enseignement de la littérature posant clairement problème et devant être revu et *Stair na Gaeilge* ayant été éliminé du programme depuis la passation du questionnaire).

II.3.10. Le *Gaeltacht* : question 11

Jusqu'à présent, l'ensemble des questions étaient d'opinion, portant sur l'avis personnel des répondants ; cette question-ci est la première question de fait du questionnaire et elle cherche à savoir quels élèves sont déjà allés dans le *Gaeltacht* et à quelle occasion, demandant aussi aux élèves n'ayant jamais été dans une zone de langue irlandaise s'ils aimeraient y aller un jour. Il est apparu dans les questions d'opinion précédentes que le *Gaeltacht* est toujours perçu comme l'un des lieux (parfois le seul) où l'irlandais est vraiment parlé quotidiennement, ce terme au singulier recouvrant en réalité un ensemble très hétérogène de régions dans lesquelles la pratique de l'irlandais n'est pas toujours plus élevée que dans d'autres zones plus urbaines mais qui semble conserver pour les élèves le statut presque mythique que lui ont accordé les nationalistes linguistiques au XIX^e siècle. La première partie de la question est donc une question fermée à choix unique, à laquelle six élèves n'ont pas répondu. 159 élèves (44,7 %) ont dit être déjà allés dans le *Gaeltacht* mais la majorité des répondants, 191 élèves (53,6 % d'entre eux) n'y sont jamais allés, une situation assez surprenante étant donné la proximité des *Gaeltachtaí* du Connemara, et potentiellement préjudiciable à leur représentation de l'irlandais.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire' indique qu'une large majorité des élèves de première année (61,6 %) ne sont jamais allés dans le *Gaeltacht*, ce qui peut s'expliquer par le fait que la plupart des élèves y vont pour la première fois en camp d'immersion dans un collège d'été après leur deuxième année (même si ce n'est évidemment pas la seule circonstance dans laquelle ils peuvent s'y rendre). Les élèves de troisième année sont les plus nombreux à y être déjà allés, à 51 %, tandis que parmi les élèves de sixième année ceux qui y sont allés sont à peine plus nombreux, à 48,7 % que ceux qui n'y sont jamais allés, à 47,4 % (une différence d'une personne).

Les différences entre établissements sont relativement logiques, les élèves étant scolarisés en anglais ayant moins d'occasions et d'intérêt à aller dans le *Gaeltacht* : c'est dans les établissements A et C que les élèves sont les plus nombreux à déclarer n'être jamais allés dans le *Gaeltacht*, respectivement à 65,2 % dans l'école de garçons et jusqu'à 68,7 % dans

l'école de filles, tandis qu'une très faible majorité d'élèves de l'établissement D (50,4 %) disent y être allés et qu'une majorité plus nette d'élèves de l'établissement E de scolarisation en irlandais (65,3 %) y sont allés. L'intérêt pour la langue que reflète le fait d'être scolarisé en irlandais dans le secondaire indique un certain engagement de la part de la famille des élèves, les parents étant peut-être eux-mêmes de langue irlandaise, ayant de la famille dans le *Gaeltacht*, ou soutenant du moins l'apprentissage de leurs enfants notamment par le fait de les envoyer ou de les emmener dans le *Gaeltacht*.

Le lien entre le fait d'être ou d'avoir été scolarisé en irlandais et le fait d'être déjà allé dans le *Gaeltacht* est confirmé par le tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire' : en effet, les élèves toujours scolarisés en irlandais sont les plus nombreux à y être déjà allés à 59,9 % tandis que les élèves toujours scolarisés en anglais sont très nombreux à ne jamais y être allés à 67,7 %. De nouveau les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise se trouvent dans une situation intermédiaire, étant relativement plus nombreux à être déjà allés dans le *Gaeltacht* (42,5 %) même si 54,8 % n'y ont jamais été. Les *gaelscoileanna* et surtout les établissements secondaires d'immersion en irlandais entretiennent plus souvent des liens avec d'autres écoles situées dans le *Gaeltacht*, de même que les parents envoyant leurs enfants dans ces écoles d'immersion ont souvent plus de liens (familiaux ou amicaux) dans les zones de langue irlandaise ou font peut-être plus l'effort d'y aller avec eux ou de les y envoyer.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'origine des parents' révèle que les élèves ayant un ou deux parents étrangers sont ceux qui sont le moins allés dans le *Gaeltacht*, 67,2 % d'entre eux n'y étant jamais allés ; le pourcentage reste supérieur à la moyenne parmi les élèves dont les parents sont irlandais (à 52,1 %) mais 46,5 % d'entre eux ont tout de même déjà eu l'occasion d'y aller, contre seulement 31,2 % des élèves d'origine mixte ou étrangère. Ceci peut s'expliquer par le fait de liens familiaux ou amicaux dans les familles irlandaises, ou même d'une meilleure connaissance et / ou d'un intérêt supérieur pour ces régions parmi elles.

La différence est aussi nette selon l'appartenance sociale : aussi bien les élèves issus d'un milieu social populaire que ceux d'un milieu social moyen ne sont en majorité jamais allés dans le *Gaeltacht*, avec respectivement 58,7 % et 58,5 % d'entre eux répondant non à la question, tandis que les élèves issus d'un milieu social plus élevé sont les plus nombreux (avec juste 50 % de réponses positives contre 48,7 % de réponses négatives et 1,3 % de non réponse) à y être déjà allés. Il est clair que, notamment en ce qui concerne le fait d'envoyer un enfant en camp d'été ou dans un séjour linguistique dans le *Gaeltacht*, le prix de l'inscription

est un facteur déterminant pour les familles, contribuant à créer des inégalités au niveau académique, ce qui pourrait contribuer à expliquer ce résultat.

Ainsi, dans l'ensemble, le fait d'être allé dans le *Gaeltacht* est relativement peu fréquent, ce qui peut, selon nous, être dommageable à la représentation que les élèves ont de l'irlandais, celui-ci pouvant d'autant plus être perçu comme mort et inutile que les apprenants n'ont pas conscience qu'il est parlé comme première langue dans plusieurs communautés en Irlande, même si le fait d'être allé dans le *Gaeltacht* peut être au détriment de la langue, confortant parfois les stéréotypes d'une langue rurale, dépassée et d'usage très limité ou renforçant l'idée de la difficulté de la langue, parlée dans une variété régionale différente du standard appris à l'école.

L'institution du 'collège' ou 'camp d'été', le *coláiste* ou *campa samhraidh*, est très populaire en Irlande et avait justement pour objectif de promouvoir une représentation positive de la langue en faisant partager aux élèves la vie des locuteurs natifs et en essayant d'associer la pratique de l'irlandais à des activités extrascolaires : les élèves passent quelques semaines en immersion en irlandais pour améliorer leur niveau de langue, suivant des cours le matin, mais avec des activités de loisir l'après-midi et le soir ; ils sont hébergés chez l'habitant (représenté par la figure de la *bean an tí*, la 'femme au foyer') et ont pour obligation de ne parler qu'irlandais, même entre eux, une phrase en anglais pouvant suffire à être expulsé. C'est dès 1934 qu'un groupe d'élèves fut envoyé pour la première fois dans le *Gaeltacht* dans l'espoir de « montrer aux enfants que l'irlandais était une langue vivante » et pour que les élèves voient « que l'irlandais était plus qu'une matière scolaire »²³¹ (Kelly : 2002, 35-6) mais il est difficile de savoir dans quelle mesure les camps d'été participent à réellement améliorer l'image de la langue.

II.3.10.1. Explication des circonstances de visite ou séjour dans le *Gaeltacht*

Les élèves étant déjà allés dans le *Gaeltacht* devaient expliquer dans quelles circonstances ils en avaient eu l'occasion avec une question filtrée à choix multiple (si tu y es allé, était-ce...) proposant plusieurs modalités de réponse dont la réponse 'autre'. Sur les 159 élèves ayant déclaré y être allés, seuls six n'ont pas précisé dans quelle(s) circonstance(s), et 30 (18,9 % d'entre eux) ont donné plus d'une réponse, indiquant ainsi y être allés à plusieurs reprises. Nombreux sont ceux qui y sont allés dans un cadre scolaire ou éducatif : 71 élèves (44,6 % de ceux y étant allés) y sont allés dans le cadre d'un camp linguistique d'été et l'un d'eux dit qu'il va y retourner, cinq autres disant y être allés pour un cours d'irlandais (soit

²³¹ « It was hoped that the scheme would show children that Irish was a living language » ; « It was important for students to see that Irish was more than an academic subject »

dans les mêmes conditions que précédemment, soit pour des cours particuliers). Neuf disent y être allés en sortie scolaire et deux disent avoir fréquenté une école primaire ayant le statut d'école de *Gaeltacht* (ce statut ne correspond malheureusement plus toujours à une pratique linguistique réelle – où l'usage de l'irlandais serait majoritaire – dans la zone où se situe l'école).

Certains y sont allés dans un cadre familial, 43 élèves disant y avoir passé ou y passer des vacances en famille (27 %), 24 (15,1 %) y sont allés pour rendre visite à des parents ou des amis et 10 pour y passer une journée en famille (6,3 %). D'autres encore, bien moins nombreux, y sont allés dans un cadre récréatif, deux disant s'y être rendus pour des activités sportives (matches) et un autre avec un club de jeunes de langue irlandaise, *Spleodar*, qui organise des activités et des sorties extrascolaires en irlandais. Enfin, certains y habitent, un y a habité, ou encore deux élèves y travaillent : 25 élèves (15,7 %) disent vivre dans un quartier de Galway ou un village des alentours officiellement reconnus comme *Gaeltacht*, deux d'entre eux précisant cependant : « j'y habite mais personne ne parle irlandais »²³² (l'un habitant dans un quartier de Galway, Tirellan Heights, et l'autre dans le village de Moycullen)... D'ailleurs, le tri croisé avec la variable indépendante 'lieu d'habitation' montre que, parmi les 38 élèves donnant un lieu d'habitation (quartier de Galway, village ou ville du comté) constituant officiellement un *Gaeltacht*, 9 élèves disent n'être jamais allés dans un *Gaeltacht*, un élève ne répond pas à la question et 28 autres disent être déjà « allés » dans le *Gaeltacht*, seuls 15 d'entre eux expliquant qu'ils y habitent²³³ : il est donc clair que certains ne considèrent pas vivre dans un *Gaeltacht* même si c'est le cas officiellement, révélant une différence nette entre la réalité linguistique des lieux et leur statut. Ces données rappellent le caractère largement problématique de la dénomination et du statut de *Gaeltacht* mentionné dans le rapport de 2007 concernant le *Gaeltacht*, le *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht : Principal Findings and Recommendations* (Ó Giollagáin, Mac Donnacha et al. : 2007).

15 élèves disent y être allés à la fois pour des raisons scolaires (camp d'été et / ou sortie scolaire) et pour des raisons familiales (vacances, visites,...) mais de nombreux élèves n'y sont allés que dans un cadre scolaire, le camp d'été ou la sortie scolaire étant parfois la seule occasion de découvrir ces régions de langue irlandaise, ce qui souligne l'importance pour les écoles, selon nous, d'organiser de telles sorties ou encore des rencontres avec des élèves de

²³² « I live there but no one speaks Irish »

²³³ Les 10 autres élèves ayant déclaré habiter dans un *Gaeltacht* dans leur réponse à cette question n'ont par ailleurs pas donné d'indication de lieu d'habitation assez précise pour nous permettre de savoir s'ils y vivent effectivement, répondant 'Galway' sans préciser le quartier concerné.

Gaeltacht, scolarisés en irlandais, pour permettre une prise de conscience parmi les élèves de l'existence de communautés de langue irlandaise peu éloignées de leur lieu de vie mais qui leur semblent parfois très abstraites ou même inexistantes.

II.3.10.2. Expression d'un souhait ou non de visiter le *Gaeltacht*

Les élèves n'étant jamais allés dans le *Gaeltacht* devaient de leur côté indiquer s'ils avaient envie d'y aller un jour ; 18 de ces 191 élèves n'ont pas répondu à cette question. 98 d'entre eux, une faible majorité, a répondu 'oui' à 51,3 %, cinq autres disant 'oui', mais en y mettant une condition, quatre d'entre eux ne voulant y aller que si leurs amis y vont aussi, et le dernier disant qu'il aimerait y aller s'il parlait mieux irlandais (une réponse paradoxale puisque c'est justement pour améliorer son niveau que les jeunes y vont d'habitude, mais qui est clairement un indice d'insécurité linguistique) ; 36 élèves répondent 'non' (18,9 %) – un élève parmi eux ajoutant qu'il devra y aller quand même, 14 disant 'pas vraiment' (7,3 %) et 14 autres 'peut-être'. Quatre répondent en disant qu'ils vont y aller l'été prochain et un autre (élève de l'établissement E) dit ne pas en avoir besoin car il est déjà bon en irlandais. Un dernier élève, en première année dans l'établissement A, né au Pakistan et de parents pakistanais, écrit ne pas savoir ce que c'est – une situation tout de même relativement inquiétante étant donné que, bien qu'étranger, il vient de passer presque une année entière dans le secondaire sans avoir jamais entendu parler de '*Gaeltacht*'. Il est révélateur qu'une fois de plus, ce soient surtout des garçons qui répondent 'non' à cette question, disant ne pas vouloir aller dans le *Gaeltacht* (29 des 36 réponses négatives, 80,6 % d'entre elles) – dont 19 venant de l'établissement A, qui a l'image de l'irlandais la plus négative – mais aussi et surtout des élèves scolarisés en anglais (31 des 36 'non', c'est-à-dire 86,1 % d'entre eux).

Au travers des réponses les plus développées données ici (« j'irai si mes amis y vont », « je ne veux pas y aller mais j'irai cet été », « j'y vais cet été » ou encore « je n'en ai pas besoin parce que je suis déjà bon en irlandais »), il est clair que pour ces élèves le terme de *Gaeltacht* est principalement interprété comme désignant l'endroit où a lieu le camp linguistique d'été plutôt qu'un espace géographique spécifique ou une communauté de locuteurs d'irlandais (son sens d'origine) : ceci peut laisser craindre un figement du terme en un sens encore plus restreint et péjoratif, le *Gaeltacht* risquant d'être perçu par certains élèves comme un simple centre de vacances un peu exotique, les locuteurs de la communauté linguistique qui travaillent grâce au camp permettant de faire 'couleur locale'... D'où l'intérêt et l'importance pour les écoles de créer de véritables liens et échanges avec des élèves du *Gaeltacht* – ou pourquoi pas d'écoles secondaires d'immersion, même urbaines : l'idée des

correspondants n'est pas mauvaise mais doit être accompagnée de sorties ainsi que d'un travail didactique en classe sur le statut et le rôle réel de ces régions et communautés, ainsi que sur les nouveaux réseaux de locuteurs urbains.

II.3.11 Les opportunités de pratique : question 12

Cette question s'intéresse aux éventuelles opportunités de pratique de l'irlandais qui s'offrent aux apprenants ; c'est une question fermée à choix unique où l'on demande dans un premier temps au répondant s'il a l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école, et dans le cas d'une réponse par l'affirmative, on lui demande de bien vouloir préciser de quelle(s) opportunité(s) il s'agit. Seuls quatre élèves n'ont pas répondu à cette question ; 156 élèves (43,8 %) ont répondu ne pas avoir d'opportunités de parler irlandais en dehors de l'école tandis qu'une faible majorité, 196 élèves (55,1 %), a déclaré en avoir.

Les tris croisés avec les variantes indépendantes 'sexe' et 'année scolaire' révèlent peu de différences entre les pourcentages de chaque groupe ; au contraire, la variable indépendante 'établissement fréquenté' indique des dynamiques intéressantes et auxquelles l'on pouvait s'attendre. En effet, les établissements A et C, de langue de scolarisation anglaise, sont ceux dont les élèves sont les plus nombreux à dire n'avoir jamais l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école, 53,2 % de l'école A et jusqu'à 61,2 % de l'école C ; dans l'établissement D, fréquenté par plus d'élèves issus d'une école primaire en irlandais et possédant un cursus en irlandais, les élèves déclarent en majorité avoir l'opportunité de parler irlandais (à 59,2 %), mais c'est parmi les élèves de l'établissement E que le pourcentage est le plus élevé, 77,8 % des élèves disant avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école. Ce résultat est évidemment peu surprenant étant donné que les élèves scolarisés en irlandais proviennent souvent de familles dont certains membres parlent irlandais ou du moins qui s'intéressent à la langue et habitent peut-être dans un *Gaeltacht*, les opportunités d'usage étant donc plus nombreuses que pour des élèves dont les familles sont moins (et se sentent moins) concernées.

Ceci est confirmé par le tri croisé avec la variable 'parcours scolaire', les élèves ayant toujours été scolarisés en irlandais étant les plus nombreux à dire avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école à 72,1 %, les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise étant une majorité à déclarer en avoir l'opportunité à 54,8 %, tandis que les élèves toujours scolarisés en anglais sont 61 % à dire ne jamais avoir l'opportunité de parler irlandais dans un contexte extrascolaire. De même, il est peu surprenant que les élèves dont

les deux parents sont irlandais soient les plus nombreux à dire en avoir l'opportunité à 59 %, contre seulement 36 % des élèves dont un ou les deux parents sont étrangers (qui sont 62,3 % à n'en avoir jamais l'opportunité).

Le fait que la famille ait des compétences en irlandais est bien entendu un facteur important dans le fait d'avoir l'opportunité d'utiliser la langue : ainsi, ce sont les élèves qui disent que toute leur famille a des compétences élevées qui sont les plus nombreux (à 82,5 %) à déclarer avoir l'opportunité de parler, les élèves dont les membres de la famille ont des compétences variées disant en avoir à 77,3 % et ceux dont seuls les frères et sœurs ont des compétences élevées étant déjà moins nombreux, à 65,6 %. À l'opposé, les élèves dont la famille a des compétences limitées sont 66,7 % à dire ne pas avoir l'opportunité d'utiliser l'irlandais et ce sont les élèves dont la famille n'a aucune compétence qui ont le moins d'opportunité, 81,8 % répondant à la question par la négative. Il est évidemment clair que, lorsqu'il y a des compétences actualisées dans la famille, les opportunités d'utilisation de la langue sont plus nombreuses ; d'ailleurs, sur les 147 élèves actuellement scolarisés en irlandais, 143 (97,3 %) déclarent que tous ou certains membres de leur famille ont des compétences en irlandais : ceci confirme que ce sont donc principalement les familles où une compétence en irlandais existe déjà qui sont plus engagées et envoient leurs enfants en école d'immersion, ce qui contribue à ce qu'ils aient plus d'opportunités d'usage de la langue et, dans l'ensemble, une image positive de son apprentissage.

Quant au tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social', elle montre que les élèves issus d'un milieu populaire sont presque aussi nombreux à déclarer avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école qu'à dire ne pas en avoir, à 49,2 % contre 50,8 % (une différence d'un seul répondant), tandis que ce sont les élèves issus d'un milieu moyen qui disent en avoir le plus l'occasion à 61 %, contre 53,9 % parmi les élèves issus d'un milieu aisé, ces différences restant cependant difficiles à interpréter.

Quoi qu'il en soit, il ressort clairement de ces résultats que les élèves qui ont toujours été scolarisés en anglais sont aussi ceux qui ont le moins d'opportunités de parler irlandais en dehors de l'école, cette situation ne pouvant que renforcer chez eux la perception de l'inutilité et de l'artificialité (ainsi que de la difficulté) de l'apprentissage de la langue, l'importance d'offrir des opportunités d'usage de l'irlandais hors de l'école ayant été souvent soulignée par les sociolinguistes alors que l'État a principalement concentré son intervention pour la transmission de la langue dans le domaine scolaire, sans soutenir assez son usage comme langue vivante et non simple matière scolaire dans la société irlandaise toute entière.

II.3.11.1. Explication des opportunités de pratique de la langue

Bien que le résultat général à la question des opportunités semble positif, il est nécessaire de garder à l'esprit que le fait qu'une personne ait l'opportunité de parler une langue n'implique pas qu'elle le fasse, et dans cette perspective il est intéressant de se pencher sur les explications fournies par les élèves en ce qui concerne ces opportunités (il y a une seule non-réponse à cette question filtrée). Huit élèves ayant répondu avoir l'opportunité de parler l'irlandais ajoutent cependant dans leur explication qu'ils ne le font pas ou presque jamais, trois d'entre eux écrivant ne pas vouloir le parler (« [ma famille vient du *Gaeltacht*] mais je ne veux pas le parler », « si je voulais, avec ma famille et mes amis »), deux autres disent ne pas aimer le faire (« [avec les habitants là où je vis] mais je n'aime pas le faire »), un autre dit qu'il pourrait mais le fait rarement (« avec mes amis mais on parle très rarement en irlandais »), un septième expliquant qu'il ne répond pas si l'on s'adresse à lui en irlandais (« quand je rencontre un enseignant il dit 'Dia duit' [bonjour] et après il y a un silence gêné ») et un dernier laisse transparaître un manque d'assurance ou même un complexe d'infériorité en disant « avec un membre de ma famille, mais il faudrait être très bon »²³⁴. Ainsi, il est clair à partir de ces commentaires qu'opportunité d'usage n'équivaut pas à pratique effective, certains de ces élèves refusant explicitement de parler irlandais.

D'autres explications données par certains élèves indiquent aussi de façon indirecte la rareté ou le caractère épisodique de telles opportunités : 36 élèves (18,4 % de ceux ayant déclaré avoir l'opportunité d'utiliser l'irlandais en dehors de l'école) répondent en effet « un peu, à la maison » ; six élèves semblent plutôt indiquer les conditions générales ou les lieux dans lesquelles la langue peut être utilisée, sans pour autant le faire eux-mêmes, quatre disant « dans les régions où l'on parle irlandais » et deux autres « si je rencontre un gaélophone », ces opportunités restant théoriques.

Les occasions de pratique sont aussi souvent liées au domaine éducatif et scolaire, même si elles sont en dehors de l'école : sept élèves expliquent utiliser la langue lors de leurs cours privés en irlandais, sept autres pour faire leurs devoirs à la maison avec l'aide d'un membre de la famille, ou encore, pour un élève, « chaque année dans un camp d'été », ces opportunités d'usage étant directement liées à l'apprentissage et non à un usage social, naturel, de la langue. Trois élèves déclarent cependant parler irlandais pour des activités extrascolaires, deux pour faire du théâtre et le troisième dans le cadre de son club d'activités

²³⁴ « [my family is from the Gaeltacht] but I don't want to », « if I wanted to, with my family and friends », « [with the locals where I live] but I don't like to », « my friends but we rarely speak Irish », « when I meet a teacher he says 'Dia duit' then there is an awkward silence », « a member of my family, but you would have to be very good »

en irlandais, *Spleodar*. Mais les opportunités rapportées sont parfois plutôt anecdotiques : seize élèves disent l'utiliser comme langue secrète (12 le faisant à l'étranger, 3 entre amis et 1 à la maison entre frères et sœurs), trois élèves disent le parler « avec mes amis / frères et sœurs pour s'amuser », et un autre « à mes parents quand ils m'embêtent », indiquant clairement le statut minorisé de la langue et le côté ludique car inhabituel de son utilisation.

56 élèves (28,6 % de ceux qui ont l'opportunité d'utiliser l'irlandais) disent toutefois le parler à la maison, avec leur famille, neuf d'entre eux disant aussi le parler avec leurs amis, trois précisant que leurs grands-parents le parlent couramment. En tout, 24 élèves (12,2 %) disent avoir l'opportunité de le parler avec leurs amis – même s'il reste difficile de savoir dans quelle mesure ils le font. Le fait que des membres de la famille le parlent est bien sûr décisif dans le fait de parler la langue : ainsi, 18 élèves (9,2 %) disent que leurs grands-parents ou l'un de leurs grands-parents parle(nt) couramment irlandais, 16 mentionnent le fait que des membres de leur famille élargie le parlent, 11 disent le parler avec leurs frères et sœurs qui sont scolarisés en irlandais ou étudient l'irlandais à l'université, 9 disent que leurs parents ou l'un des deux parle(nt) couramment irlandais, un élève mentionnant quelques amis de la famille qui le parlent. Des liens (familiaux ou amicaux) avec des gens habitant le *Gaeltacht* sont aussi mentionnés : 8 élèves disent le parler avec des parents ou amis y vivant, deux expliquent que leur famille est originaire du *Gaeltacht* et parle donc irlandais tandis que six élèves y habitant eux-mêmes disent pouvoir le parler avec les gens du coin (deux précisant « avec les gens plus âgés dans ma communauté », soulignant cependant le fait que la pratique de la langue est menacée parmi les jeunes générations).

Il semble donc en général que les opportunités de parler l'irlandais, s'il n'est pas déjà parlé dans la famille proche ou élargie, soient rares et problématiques. Certains font preuve de motivation ou de bonne volonté, un élève disant « j'essaie » et un autre expliquant qu'un de ses parents est en train d'apprendre l'irlandais grâce à ses frères et sœurs et lui, mais l'on constate aussi un refus chez d'autres élèves ainsi que, parfois, un sentiment d'insécurité linguistique, tous les deux étant plus ou moins explicites. Ce dernier ne s'exprime que chez quelques élèves et a déjà été mentionné dans le cas de l'un d'eux (« il faudrait être très bon ») mais il apparaît aussi dans deux autres réponses, un élève disant parler irlandais « avec des amis mais il y aurait beaucoup de 'Béarlachas' [anglicismes, *Béarla* signifiant 'langue anglaise' en irlandais] » et un autre disant « je le mélange à l'anglais »²³⁵, cette conscience d'une langue non 'pure' ou non 'correcte' révélant l'intériorisation de l'idéal d'une langue

²³⁵ « with friends but there would be a lot of 'Béarlachas' », « I mix it in with English »

pure, non « corrompue » par l'anglais, répandu par les nationalistes puristes au travers du modèle du locuteur natif traditionnel.

II.3.12. Les parents et l'apprentissage : question 13

Cette question tente de déterminer quel rôle peuvent jouer le discours et l'attitude de leurs parents face à la langue irlandaise dans la représentation que les élèves se font de son apprentissage, en demandant aux répondant si leurs parents les encouragent 'beaucoup / un peu / pas vraiment' à étudier l'irlandais, et pourquoi. Il y a eu six non réponses à cette question ; 123 élèves (34,6 %) déclarent que leurs parents les encouragent beaucoup à étudier l'irlandais, 150 (42,1 %) qu'ils les y encouragent un peu et 77 (21,6 %) pas vraiment, une large majorité (273 élèves, 76,7 % du total) se considérant donc encouragée par ses parents.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'sexe' indique que les filles se disent plus encouragées que les garçons, 67 d'entre elles (42,9 %) se disant beaucoup encouragées et 63 (40,4 %) un peu encouragées, tandis que les garçons se considèrent plutôt un peu encouragés pour 87 d'entre eux (43,5 %), les réponses 'oui beaucoup' et 'pas vraiment' arrivant presque à égalité, respectivement à 28 % et 27 %. Nous l'avons déjà vu, ce sont en général les filles qui semblent plus motivées et intéressées que les garçons en ce qui concerne l'apprentissage de l'irlandais ; il est possible que l'encouragement des parents vienne du fait qu'elles font déjà preuve d'une attitude favorable envers la langue même s'il n'est pas simple d'interpréter ces résultats.

Les parents semblent aussi encourager leurs enfants de façon différente selon l'année scolaire dans laquelle ils se trouvent : en effet, ce sont les élèves de première année qui se disent les plus encouragés (à 86,4 %) par leurs parents, 45,6 % se considérant un peu encouragés et 40,8 % beaucoup, la première année de secondaire représentant effectivement une transition cruciale dans la scolarité des élèves, incitant donc peut-être les parents à exprimer plus ouvertement leur soutien à leur progéniture ; les élèves de troisième année sont toujours 75 % à se dire encouragés (46,2 % 'un peu' mais seulement 28,8 % 'beaucoup'), devant affronter le premier examen officiel de leur scolarité en fin d'année, le *Junior Certificate*, tandis que les élèves de sixième année ne sont plus qu'une faible majorité, 56,6%, à se dire encouragés, 40,8 % d'entre eux ne l'étant pas vraiment. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces élèves sont relativement plus mûrs et conscients de l'importance de chaque matière dans l'optique du *Leaving Certificate*, surtout s'ils veulent pouvoir entrer à

l'université, les encouragements des parents à étudier une matière plutôt qu'une autre se faisant donc dans l'ensemble moins nécessaires.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'établissement fréquenté' indique que les élèves qui se sentent en général le moins encouragés à étudier l'irlandais sont les garçons de l'établissement A, même s'ils déclarent tout de même l'être à 71,7 % ; les filles de l'établissement C et les élèves de l'école D se disent encouragés au même pourcentage, 77,6%, mais ce sont surtout les élèves de l'établissement E, de langue irlandaise, qui se disent encouragés par leurs parents à 80,5 %, étant les seuls à répondre en première position 'beaucoup encouragés' à 43 %. Comme nous l'avons déjà dit, ce résultat est peu surprenant étant donné l'engagement ou l'intérêt pour la langue que traduit le fait de scolariser ses enfants en irlandais dans le secondaire. Au vu des résultats des garçons et de l'établissement A, il se pourrait que les parents encouragent en général moins les garçons à étudier une langue vivante, contribuant ainsi paradoxalement à renforcer le moindre intérêt de ceux-ci pour les langues (l'éducation parentale contribuant alors à perpétuer certaines représentations traditionnelles des différences entre les sexes), ou qu'au contraire, l'intérêt relativement plus faible pour les langues des garçons poussent leurs parents à les encourager à étudier plutôt les matières qu'ils apprécient.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire' confirme que ce sont bien les élèves toujours scolarisés en irlandais qui sont les plus encouragés par leurs parents à 82,3%, déclarant en première position être 'beaucoup encouragé' à 42,9 % ; les élèves toujours scolarisés en anglais ainsi que ceux ayant fréquenté une école primaire de scolarisation en irlandais se disent encouragés presque au même pourcentage, respectivement à 72,8 % et 72,6 %, les élèves ayant effectué la première partie de leur scolarité en irlandais se disant donc les moins encouragés (26 % disent ne pas l'être vraiment) – peut-être parce que certains parents considèrent que le fait de les avoir envoyés en immersion dans le primaire suffit à les motiver pour la suite de leur apprentissage, ou du moins à le leur simplifier.

En ce qui concerne les compétences familiales, il apparaît clairement que c'est lorsque leurs familles ont des compétences élevées ou variées en irlandais que les élèves se disent le plus encouragés, 54 % de ceux dont la famille a des compétences élevées se disant 'très encouragés' et 36,5 % 'un peu encouragés', 48 % de ceux dont la famille a des compétences plus variées choisissant 'très encouragé' et 38,7 % 'un peu'. En tout, 80,3 % des élèves dont seuls les frères et sœurs ont des compétences élevées se disent encouragés, mais c'est 'un peu' qui est cité en tête cette fois avec 42,6 % ; de même chez les élèves dont la famille a des compétences limitées, qui se disent encouragés à 75 %, mais surtout 'un peu' à 52,8 %. Ce

sont les élèves dont la famille ne possède aucune connaissance en irlandais qui se disent le moins encouragés : ils sont 43,9 % à l'être 'un peu' mais 39,4 % à dire ne pas l'être. C'est lorsque l'ensemble de la famille a de bonnes connaissances en irlandais que les élèves se sentent donc le plus soutenus et encouragés pour apprendre la langue.

Les différences entre élèves selon l'origine des parents sont révélatrices : tandis qu'à la fois les élèves de parents irlandais et les élèves dont l'un ou les deux parents sont étrangers se disent presque autant 'un peu encouragés' à étudier l'irlandais les uns que les autres (respectivement à 42,7 % et 41 %), ce sont les élèves dont les deux parents sont irlandais qui se disent le plus être 'beaucoup encouragés' (à 37,5 %) tandis que 36,1 % des élèves d'origine mixte ou étrangère se disent 'pas vraiment encouragés' par leurs parents : il semble évident, au travers de cet encouragement plus marqué dans les familles irlandaises, que l'importance de l'apprentissage de l'irlandais (que celle-ci soit, dans l'esprit des parents, symbolique et culturelle ou plus pratique pour la réussite académique de leurs enfants) est plus fortement ressentie par des parents irlandais, qui partagent plus largement les représentations sociolinguistiques de l'irlandais.

Quant au tri croisé selon la variable indépendante 'niveau social', il montre que les élèves issus des milieux plus populaires sont ceux qui se disent moins encouragés, 69,8 % se considérant encouragés et 30,2 % pas vraiment. Les élèves issus des classes aisées se disent le plus encouragés à 80,5 %, les élèves des classes moyennes étant dans une situation intermédiaire, encouragés à 77,3 %. Il est possible qu'à la fois les parents occupant une position sociale élevée ou moyenne soient plus conscients ou convaincus de l'importance de l'éducation pour leurs enfants, et de l'importance de l'irlandais pour les études supérieures et la carrière en Irlande, étant donc plus nombreux à encourager leur progéniture à l'étudier. Pour l'ensemble de ces interprétations il sera justement intéressant de voir quels sont les arguments mis en avant par les élèves pour justifier l'encouragement (ou l'absence d'encouragement) de la part de leurs parents.

II.3.12.1. Justification de l'encouragement des parents à étudier l'irlandais

Après analyse des justifications celles données pour les réponses 'oui, mes parents m'encouragent beaucoup' et 'oui, mes parents m'encouragent un peu' ont été regroupées, les raisons invoquées pour expliquer cet encouragement étant largement similaires ; le nombre total de réponses positives à la question 13 est donc 273 élèves. 24 élèves (8,8 % d'entre eux) n'ont pas expliqué leur réponse et 3 élèves supplémentaires disent ne pas vraiment savoir pourquoi, ce qui rappelle qu'il n'est bien entendu pas possible de distinguer dans quel cas les

justifications données sont des interprétations, par les élèves, du comportement et de l'attitude de leurs parents, ou sont la reprise fidèle de leurs discours.

Un premier type de justification trahit une vision pragmatique de l'apprentissage, l'irlandais étant vu comme une matière importante à l'école ; il est peu étonnant que les élèves fassent appel à des raisons instrumentales pour expliquer l'encouragement de leurs parents puisque la question porte directement sur le fait d'étudier la langue à l'école. 40 élèves (14,6%) disent donc que leurs parents les encouragent à étudier l'irlandais pour avoir de bons résultats scolaires (l'un d'eux précisant cependant que ses parents ne pensent pas que l'irlandais devrait être obligatoire), 13 élèves disent que la connaissance de langues est un avantage pour obtenir un bon métier, 10 rappellent que l'irlandais est une des matières principales du programme, 8 qu'elle est nécessaire pour l'entrée à l'université et enfin, 7 qu'elle est nécessaire à une bonne éducation.

8 élèves disent toutefois que leurs parents les encouragent également pour toutes les matières et un dit que l'irlandais n'est pas une priorité, 4 expliquent leur encouragement par le fait qu'un de leurs parents est un enseignant (donc peut-être plus conscient du poids de la matière dans le système scolaire). Toujours dans une perspective utilitariste, 9 élèves disent que leurs parents considèrent l'apprentissage de l'irlandais utile (un affirmant que la langue est utile pour voyager et un autre précisant qu'elle est utile pour aller dans les zones de langue irlandaise) et 3 autres disent que leurs parents veulent qu'ils l'utilisent puisqu'ils le connaissent, deux derniers affirmant que l'irlandais est utile là où ils vivent (dans le *Gaeltacht*), la langue ayant donc pour eux une existence au-delà de l'école ; à l'opposé, un élève, qui dit être un peu encouragé, justifie ce peu d'encouragement par le fait qu'« en réalité nous n'utilisons la langue qu'à l'école »²³⁶, et un autre dit l'être pour pouvoir ensuite aider lui-même ses frères et sœurs à l'étudier, ces deux remarques indiquant bien par là une utilité de la langue strictement réduite à sa dimension scolaire. Au contraire 3 élèves disent qu'ils sont encouragés, soutenus par leurs parents, parce qu'ils souhaitent pouvoir étudier l'irlandais à l'université ou devenir enseignant, la langue leur étant utile intrinsèquement ou comme moyen pour atteindre un but après l'école.

D'autres élèves, plutôt que d'expliquer pour quelles raisons ils pensent que leurs parents les encouragent, donnent plutôt une preuve de leur encouragement (pour un élève, le fait d'avoir des cours privés en irlandais est la preuve du soutien de ses parents) ou même de leur engagement à l'égard de la langue, 8 élèves citant le fait d'avoir choisi de les envoyer dans

²³⁶ « we really only use it in school »

une école primaire ou secondaire de langue irlandaise comme marque d'intérêt pour la langue et pour leur éducation.

Mais les répondants ne s'arrêtent pas à des raisons purement éducatives ou pratiques pour justifier les encouragements de leurs parents. La vision que leurs parents ont de la langue est en effet mentionnée par les élèves : 9 élèves disent en effet que leurs parents apprécient l'irlandais, 7 autres qu'un ou leurs deux parents ont un grand intérêt pour la langue, 6 que leurs parents trouvent que c'est une belle langue et 3 qu'ils pensent qu'elle est facile ; à l'opposé, un élève, qui dit que ses parents l'encouragent seulement un peu, explique que c'est parce qu'ils ne l'aiment pas non plus. Il est aussi intéressant de voir qu'un élève explique leurs encouragements par le fait que ses parents aiment la musique irlandaise (traditionnelle) : la langue est à nouveau associée à d'autres éléments appartenant au patrimoine national-identitaire, dont la musique traditionnelle (celle-ci est souvent très pratiquée dans les communautés de langue irlandaise ; de plus tout un pan de la musique concerne aussi les chants, accompagnés ou non, en irlandais).

De nouveau, l'importance symbolique de l'irlandais et de son apprentissage est invoquée comme justification par les élèves : 34 (12,4 %) disent que c'est parce que c'est important (dont 18 fournissent un autre élément de réponse, l'environnement lexical trahissant dans seulement trois cas le fait qu'il s'agit d'une importance pratique et non symbolique) et 18 autres (6,6 %) expliquent que leurs parents veulent qu'ils connaissent la langue (là aussi, cette justification apparaît dans 7 réponses aux côtés d'un autre élément d'explication, mais elle n'est jamais associée à une raison pragmatique). L'on retrouve dans ce contexte des éléments de réponse fréquemment commentés auparavant : 14 élèves utilisent de nouveau le syntagme « our [country's] *native* language » (« notre langue natale / la langue natale de notre pays »), dont trois pour justifier l'importance de l'apprentissage, et 5 reprennent le syntagme « la langue nationale » (l'un d'entre eux ajoutant que « tout le monde devrait la parler ») ; 7 élèves disent que c'est parce qu'il faut garder l'irlandais en vie, certains parents semblant donc convaincus du rôle central de l'école pour transmettre la langue et de la nécessité de le faire.

Certains arguments nationalistes et essentialistes sont repris ici, indiquant qu'ils sont aussi présents dans l'imaginaire patrimonial et les discours des parents que dans ceux de leurs enfants (qui donnent effectivement souvent l'impression de reprendre à leur compte des discours entendus ailleurs, dont en famille) : chez 7 élèves la langue devient un élément du patrimoine (ceux-ci justifient l'encouragement de leurs parents par le fait que l'irlandais est « notre patrimoine », « une tradition importante à apprendre », « notre langue *native*, elle a été

transmise par les générations »²³⁷), pour 5 élèves c'est parce que c'est une caractéristique de l'identité irlandaise (« ça fait partie de ce que nous sommes », « nous sommes irlandais », « cela nous donne un sens d'identité »²³⁸) et chez 4 autres « une partie de la culture », donc un objet de fierté nationale presque obligatoire : « des parents irlandais qui sont fiers de leur culture irlandaise », « il est important d'être fier de l'Irlande »²³⁹.

Pour deux autres, l'irlandais fait partie de l'histoire irlandaise, l'un d'eux rappelant le conflit colonial et diglossique : « nos ancêtres se sont battus pour le préserver »²⁴⁰ et deux derniers rappellent le fait que l'irlandais est unique. Un élève d'origine étrangère attribue à ses parents nigériens une vision essentialiste du lien entre langue et pays, disant que « si tu es dans un pays tu dois en apprendre la langue »²⁴¹ : cette affirmation est peut-être influencée par le discours nationaliste irlandais mais il est aussi possible qu'elle vienne du fait que la situation sociolinguistique du Nigeria, bien qu'extrêmement plus complexe qu'en Irlande, est relativement similaire ; une distinction y est en effet faite entre l'anglais, langue officielle véhiculaire héritée de la colonisation, et plusieurs langues nationales vernaculaires, une telle situation habituant les citoyens au plurilinguisme et à la diversité linguistique.

Chez plusieurs élèves l'encouragement de leurs parents est perçu comme étant lié à leur niveau d'irlandais et à la représentation qu'ils ont de la langue. 10 élèves dont les parents ne parlent pas irlandais disent que ceux-ci considèrent qu'il est bon de connaître sa propre langue : 8 expliquent qu'« ils souhaiteraient pouvoir le parler », un autre que « c'est bien de parler ta langue » et un dernier « ils pensent que c'est un privilège de pouvoir apprendre à parler ta langue *native* couramment »²⁴², ces explications rappelant le fait (auquel nous avons déjà fait allusion) que certains Irlandais se sentent lésés de ne pas connaître ce qu'ils considèrent comme leur propre langue, encourageant alors d'autant plus leurs enfants à l'apprendre puisqu'ils en ont la possibilité – décrite ici comme un « privilège ». Ainsi, 11 élèves disent que leurs parents ne parlent pas l'irlandais ou ne le parlent pas bien, un seul l'associant au fait de percevoir l'apprentissage de la langue de façon plutôt défavorable (« ce n'est pas une priorité »), les autres l'utilisant pour justifier la volonté de leurs parents qu'eux-mêmes l'apprennent et puissent le parler.

²³⁷ « it's our heritage », « it's an important tradition to learn », « our native language, it has been passed on from generations »

²³⁸ « it's part of who we are », « we are Irish », « it gives a sense of identity »

²³⁹ « it's part of our culture », « Irish parents who are proud of their Irish culture », « important to have pride in Ireland »

²⁴⁰ « it's part of Irish history », « our ancestors fought to keep it »

²⁴¹ « if you're in the country you must learn its language »

²⁴² « they wish they could speak it », « it's nice to speak your language », « they think it is a privilege to be able to learn your native language fluently »

Bien entendu, d'autres parents parlent au contraire bien irlandais, parfois même couramment : 12 élèves expliquent que c'est la première langue d'un ou de leurs deux parents (« ils parlaient irlandais quand ils étaient jeunes », « c'est la langue maternelle d'un de mes parents », « un de mes parents est du Connemara », « ils ont été élevés en irlandais »²⁴³), 3 disent d'ailleurs que c'est la langue qu'ils parlent à la maison et deux autres que l'un de leurs grands-parents la parlaient, cette proximité affective de la langue suffisant à justifier les encouragements des parents qui voient dans l'irlandais plus qu'une simple matière ; 11 autres élèves disent que leurs parents l'ont apprise et peuvent la parler (ils l'ont étudiée à l'école, ils sont bons en irlandais), trois d'entre eux associant cette assertion au fait que « c'est important », le succès de leur apprentissage et leur intérêt pour la langue pouvant faire naître un sentiment d'émulation positif chez leurs enfants. Une dernière justification donnée par un élève est d'ailleurs notable : il dit que ses parents l'encouragent « à ne pas en avoir une vision négative »²⁴⁴, révélant la conscience de l'existence d'images négatives liées à la langue et à son apprentissage, les parents cherchant apparemment à cultiver une approche dénuée de préjugés chez leur enfant.

Ainsi, les raisons pour lesquelles les parents peuvent encourager leurs enfants découlent principalement des deux types de motivation déjà mentionnées dans cette analyse : une motivation instrumentale pour l'apprentissage ou une motivation intégrative, la langue représentant plus qu'une simple matière scolaire et étant un moyen d'accéder à ou de préserver la culture nationale (lorsqu'elle est perçue dans sa dimension symbolique), la motivation pouvant aller encore bien au-delà de l'école et concerner la langue minoritaire elle-même, ayant pour but d'en permettre la survie en la parlant dans la famille, les parents (qui en ont la capacité) prenant la décision de la transmettre eux-mêmes et / ou de soutenir cette transmission par une scolarisation en immersion.

II.3.12.2. Justification de l'absence d'encouragement des parents à étudier l'irlandais

77 élèves ont répondu ne pas être vraiment encouragés par leurs parents à étudier l'irlandais et 10 d'entre eux (13 %) n'ont pas expliqué leur réponse. La première raison invoquée par 25 élèves (32,5 % d'entre eux) pour expliquer cette absence d'encouragement est le fait qu'ils ne le parlent pas eux-mêmes ; ils ne peuvent donc pas les aider et, dans le cas de parents irlandais, ils ne semblent pas non plus intéressés par la langue (contrairement aux parents mentionnés précédemment comme encourageant leurs enfants et qui, bien que ne la

²⁴³ « they spoke Irish when they were young », « it's one of my parents' mothertongue », « one of my parents is from Connemara », « bhí siad beartha le Gaeilge »

²⁴⁴ « not to have a negative view on it »

parlant pas, considèrent sa connaissance comme importante). Quatre autres élèves expliquent justement cette absence d'encouragement par le fait qu'un de leurs parents n'est pas irlandais, ne le parlant donc pas précise l'un, et ne voyant pas l'intérêt de l'étudier dit un autre.

12 élèves en tout (15,6 %) disent d'ailleurs que leurs parents ne les encouragent pas car ils ne voient pas l'utilité d'étudier l'irlandais, l'un d'eux expliquant qu'« ils pensent *aussi* que la langue n'est utile qu'en Irlande »²⁴⁵ : l'adverbe 'aussi' indiquant clairement ici une influence possible de l'avis des parents sur celui de l'enfant et par là la transmission d'une attitude négative envers la langue, et cette influence possible se retrouve dans d'autres explications, trois élèves disant par exemple « ils ne l'aiment pas *non plus* ». Le peu d'utilité de la matière est aussi mentionné par quatre autres élèves, qui disent que leurs parents ne les encouragent pas parce que l'irlandais n'est pas une matière essentielle à leurs yeux, se préoccupant plus « pour les choses plus importantes » ou préférant que leur enfant étudie les mathématiques²⁴⁶. Il est évident que le fait d'avoir des parents qui considèrent l'apprentissage de l'irlandais comme peu utile et peu important ne peut que favoriser des attitudes défavorables envers celui-ci. Des arguments similaires – « ils ne l'aiment pas non plus », et « ce n'est pas une priorité » – ont été invoqués par d'autres élèves pour justifier le fait que leurs parents ne les encouragent qu'un peu, leur approche étant tout de même interprétée par leurs enfants comme une attitude de soutien, donc plus favorable à l'apprentissage.

Pour d'autres élèves, leurs parents font preuve de compréhension en ne les encourageant pas à étudier l'irlandais, deux d'entre eux disant qu'« ils savent que je le déteste » et deux autres qu'« ils savent que je le trouve très difficile », un autre affirmant « ils me font confiance pour prendre mes propres décisions »²⁴⁷ ; certains parents ne mettent pas spécifiquement l'accent sur l'irlandais mais plutôt sur l'importance de toutes les matières, des examens ou de l'éducation en général : trois élèves disent que leurs parents les « encouragent de la même façon pour toutes les matières » (un argument mentionné aussi chez les élèves déclarant être un peu encouragés par leurs parents), un élève explique qu'« ils veulent juste que je le réussisse à l'examen », et un autre qu'« ils veulent que je le connaisse »²⁴⁸. Deux élèves disent ne pas savoir pourquoi leurs parents ne les encouragent pas à étudier l'irlandais et un autre dit qu'ils ne le mentionnent pas.

Cependant douze réponses (15,6 %) indiquent que le fait que 77 élèves aient dit que leurs parents ne les encouragent pas vraiment ne signifie pas nécessairement une opposition

²⁴⁵ « they also think the language is only useful in Ireland »

²⁴⁶ « they don't see it as a key subject », « they only care about the most important things », « they prefer me to study maths »

²⁴⁷ « they know I hate it », « they know I find it very hard », « they trust me to make my own decisions »

²⁴⁸ « they encourage me for all subjects equally », « they just want me to pass it », « they want me to know it »

ou un désintérêt de leur part face à l'irlandais (de même que le fait que les élèves disent être encouragés par leurs parents peut indiquer un encouragement simplement pragmatique et général plutôt que concernant spécifiquement l'irlandais, comme nous l'avons vu précédemment) : en effet, 12 élèves expliquent que leurs parents n'ont pas besoin de les encourager, 9 puisqu'ils sont déjà bons en irlandais, deux autres puisqu'ils fréquentent une école de langue irlandaise et deux derniers (dont un qui avait dit être déjà bon en irlandais) étant donné qu'ils le parlent toujours à la maison.

L'on constate cependant que lorsque l'approche des parents est plutôt instrumentale et pragmatique ceux-ci n'encouragent pas nécessairement leurs enfants, selon l'utilité pratique qu'ils attribuent à l'apprentissage de l'irlandais, tandis que quand leur approche est plutôt culturelle et tend à soutenir la transmission de la langue, ils font plus preuve d'une attitude d'encouragement et parfois même d'engagement (au travers du choix de l'irlandais comme langue de scolarisation et langue de la maison), contribuant ainsi à transmettre à leurs enfants une vision positive de l'apprentissage et de la langue. De plus, lorsque les répondants disent être encouragés par leurs parents pour des raisons pragmatiques ou purement culturelles et symboliques, il est intéressant de noter qu'ils utilisent principalement le verbe 'connaître' (« ils veulent que je le connaisse », « c'est bien de connaître sa langue »...), tandis que les élèves sentant leurs parents engagés, comme résultat d'un intérêt réel à l'égard de la langue ou, encore plus, du fait qu'elle soit la langue de la famille, emploient le verbe 'parler' ou 'utiliser' (« je la connais donc ils veulent que je la parle »,...), cet engagement ayant plus de chances de déboucher sur une pratique réelle de la langue en dehors de et après l'école.

II.3.13. La pratique future de la langue : question 14

L'importance attribuée par le gouvernement à l'école pour la transmission de l'irlandais est grande et la plupart des élèves semblent conscients – et plus ou moins satisfaits – du rôle (du « fardeau » diraient certains) qui leur incombe pour la survie de la langue. Cependant, il est apparu clairement au cours du questionnaire que nombreux sont ceux qui semblent considérer leur « devoir » comme un devoir de connaissance ou même de mémoire, plutôt qu'une responsabilité de pratique et, à leur tour, de transmission de la langue une fois leur scolarité terminée : c'est pourquoi il semblait important de poser une question d'opinion sur ce qu'ils peuvent imaginer de leur pratique future, la langue minoritaire qu'est l'irlandais ayant besoin de nouveaux locuteurs pour voir son usage se normaliser ou même pouvoir

continuer à exister (la transmission familiale de la langue étant en effet en diminution constante).

La question 14, une question fermée à choix unique, leur demande donc s'ils pensent utiliser l'irlandais une fois qu'ils auront quitté l'école, et de justifier leur réponse (s'ils pensent l'utiliser, pour quoi le feront-ils, et s'ils ne pensent pas le faire ou n'en sont pas sûrs, pourquoi ?). Six élèves n'ont pas répondu à cette question ; 105 élèves (29,5 %) répondent penser l'utiliser à l'avenir, mais 125 élèves (35,1 % - plus du tiers) disent qu'ils ne l'utiliseront plus après l'école et 120 (33,7 %, un autre tiers) disent ne pas savoir s'ils l'utiliseront ou pas. Il est évident ici que la balance penche plutôt en défaveur d'une pratique de la langue une fois l'école terminée, ce qui est finalement peu surprenant étant donné le peu de motivation d'une part et le peu d'opportunités d'usage d'autre part déjà rapportés par de nombreux élèves.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'sexe' révèle que les garçons sont les plus nombreux (43 % d'entre eux) à déclarer qu'ils n'utiliseront plus la langue après l'école, les filles étant plus nombreuses à dire n'en être pas sûres (à 38,5 %) et à penser l'utiliser (35,2%). Ces résultats correspondent aux résultats précédents indiquant chez les garçons en général un intérêt bien moindre pour la langue. Pourtant, même parmi les filles, qui expriment souvent dans l'ensemble une attitude plus favorable envers la langue, la majorité n'est pas certaine d'utiliser l'irlandais après l'école. Quoiqu'il en soit, ces résultats correspondent à ceux des recensements de 2006 et 2011 dans lesquels plus de femmes que d'hommes déclarent parler irlandais tous les jours en dehors du système éducatif (Central Statistics Office : 2012a, 5).

La variable indépendante 'année scolaire' montre des disparités entre les élèves d'âge différent : c'est l'hésitation qui l'emporte parmi les élèves de première année, 42,4 % d'entre eux déclarant ne pas encore savoir s'ils utiliseront la langue après l'école (il est normal qu'à 11 ans ils aient de la difficulté à se projeter sept ans plus tard), tandis qu'à la fois chez les élèves de troisième année et ceux de sixième année, c'est le 'non' qui arrive en première position, bien que celle-ci soit plus marquée parmi les élèves de troisième année, 45,3 % d'entre eux contre 40,8 % des élèves de dernière année affirmant qu'ils ne l'utiliseront plus (ceci rappelle des résultats précédents qui indiquent régulièrement une nette attitude de rejet de la langue parmi les élèves de 14 / 15 ans) ; la réponse 'oui' est cependant en deuxième position chez les élèves de sixième année avec son pourcentage le plus élevé, à 32,9 %, presque un tiers d'entre eux envisageant donc d'utiliser encore l'irlandais après l'école, ce qui est relativement positif puisqu'ils sont effectivement sur le point de quitter le secondaire et ont donc peut-être une idée plus claire de leurs projets d'étude et d'avenir.

Les disparités entre écoles fréquentées sont aussi assez importantes et révélatrices, l'établissement A de garçons étant toujours le plus défavorable à la langue, 63 % des garçons (une large majorité) issus de cette école déclarant qu'ils n'utiliseront pas l'irlandais après l'école et seuls 13 % pensant le faire ; les filles de l'établissement C citent toujours le 'non' en première place avec 40,3 % mais 34,3 % d'entre elles hésitent et tout de même un quart (25,4%) pensent l'utiliser à l'avenir. Parmi les élèves de l'établissement D c'est l'hésitation qui est en première position avec 40,8 %, suivie de la réponse 'oui' à 32,8 % et tout juste moins d'un quart de 'non' (24,8 %). Avec presque la moitié des élèves, 48,6 %, la réponse affirmative arrive en tête parmi les répondants de l'établissement E, suivie de la réponse hésitante (37,5 %) et avec seulement 12,5 % de réponses négatives. À l'évidence, et comme les résultats au questionnaire l'ont déjà largement démontré, c'est la scolarisation en immersion en irlandais qui représente la meilleure chance de pratique extérieure et ultérieure – et donc peut-être de survie – de la langue, qui n'y est pas une simple matière mais un moyen d'instruction (et parfois aussi la première langue dans certaines familles, transmise donc naturellement).

Le parcours scolaire des élèves confirme l'influence de la langue de scolarisation sur la pratique future envisagée par les élèves : c'est parmi les élèves toujours scolarisés en irlandais que le plus d'élèves pensent utiliser l'irlandais à l'avenir, à 44,9 %, suivi de près par ceux qui disent n'en être pas sûrs à 43,5 % ; seuls 10,2 % déclarent qu'ils ne l'utiliseront plus. Parmi les élèves toujours scolarisés en anglais et ceux qui ont fréquenté une école primaire de langue irlandaise, la majorité des élèves pensent qu'ils n'utiliseront pas l'irlandais, même si cette majorité est plus élevée parmi les élèves toujours scolarisés en anglais à 53,7 % contre 50,6 %. La réponse affirmative arrive en dernière position chez les élèves toujours scolarisés en anglais avec seulement 15,5 %, tandis que près d'un quart des élèves ayant été scolarisés en irlandais dans le primaire répondent par l'affirmative, à 24,7 %, le même pourcentage disant hésiter. Il semble bien que le fait d'être scolarisé en anglais dans le secondaire pour les élèves issus de *gaelscoil* ou d'école de *Gaeltacht* fasse diminuer chez eux l'attitude positive qu'ils avaient pu développer envers la langue dans le primaire en les exposant au discours de pairs toujours scolarisés en anglais et ayant donc une attitude moins favorable envers l'irlandais : ceci explique leurs résultats souvent intermédiaires mais révèle surtout un des défauts de la politique d'enseignement - apprentissage de la langue à l'école, ces élèves arrivant en général dans le secondaire avec une bonne compétence en irlandais et une attitude positive envers la langue mais perdant peu à peu ces avantages du fait de leur insertion dans des établissements de langue anglaise et des classes de niveaux hétérogènes.

En ce qui concerne les compétences en irlandais, les élèves issus de familles où les compétences de chacun sont élevées sont les plus nombreux à envisager d'utiliser l'irlandais après l'école, plus de la moitié d'entre eux avec 52,4 %. Les élèves dont la famille a des compétences variées donnent aussi la réponse affirmative en première position à 38,7 % mais elle est immédiatement suivie de la réponse 'je ne suis pas sûr(e)' à 37,3 % (un élève de différence) ; l'ordre des réponses s'inverse déjà lorsque seuls les frères et sœurs des répondants ont une compétence élevée, l'hésitation arrivant alors en tête avec près de la moitié des réponses, 49,2 %. Enfin, c'est le 'non' qui est en première position chez les élèves dont la famille a des compétences limitées, à 47,2 %, mais surtout il est bien majoritaire chez les élèves dont la famille n'a aucune connaissance en irlandais avec 63,6 %, seuls 6,1 % d'entre eux pensant utiliser la langue après l'école. À nouveau, il est évident que c'est lorsque la langue est déjà présente et parlée à un niveau élevé dans la famille entière, qu'elle a le plus de chance d'être utilisée en dehors de et après l'école, une absence de connaissance dans la famille semblant presque condamner dès le départ sa pratique ultérieure (étant donné l'absence d'opportunités à la fois en famille et dans la société).

Le tri croisé avec la variable indépendante 'origine des parents' indique que parmi les élèves dont les deux parents sont irlandais, la première réponse est la négative à 35,8 %, l'hésitation et l'affirmative ayant à peu près le même pourcentage, respectivement à 31,6 % et 31,2 %. Par contre, chez les élèves dont l'un ou les deux parents sont étrangers, c'est l'hésitation qui est en première place avec 44,3 %, contre 32,8 % de réponses négatives et 21,3 % de réponses positives. Il est compréhensible que les élèves d'origine mixte ou étrangère soient plus nombreux à hésiter et relativement nombreux à penser qu'ils n'utiliseront plus la langue puisqu'il est possible par exemple qu'ils ne restent pas en Irlande à l'avenir, ou du moins, comme nous l'avons vu, parce qu'ils se sentent en général moins concernés par l'irlandais ; les élèves dont la famille est irlandaise sont plus partagés dans leurs réponses, même s'ils sont relativement plus nombreux à penser ne pas l'utiliser à l'avenir.

Le tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social' montre quelques disparités : parmi les élèves issus d'un milieu social moyen c'est la réponse négative qui arrive en première position avec 35,8 %, suivie de la réponse par l'affirmative donnée par exactement un tiers des répondants (33,3 %), 30,1 % des élèves de ce milieu disant ne pas être sûrs. À l'opposé, c'est l'hésitation qui est citée par le plus d'élèves issus d'un milieu social populaire (à 39,7 %) et ceux d'un milieu aisé (36,4 %). La réponse affirmative n'est citée qu'à 23,8 % parmi les élèves d'un niveau social populaire, les moins nombreux à envisager parler l'irlandais à l'avenir (elle est à 30,5 % chez les élèves du milieu aisé) ; ces élèves sont aussi

les plus nombreux à répondre ‘non’ à 36,5 % (ce résultat étant même plus élevé que parmi les élèves appartenant aux classes moyennes qui le donnaient pourtant en première position), et les plus nombreux à dire hésiter, on vient de le voir : il est donc clair que c’est parmi les milieux plus défavorisés que la pratique future de la langue est moins assurée – ce sont en effet en général les élèves appartenant à ce milieu qui envisagent le moins de poursuivre des études supérieures et qui auront le moins l’occasion de l’utiliser à l’avenir, la pratique de la langue après l’école semblant être plus fréquente dans les classes moyennes et les classes supérieures. D’après le dernier recensement de 2011, qui confirme ces résultats, les gens qui déclarent parler irlandais tous les jours ont en effet un niveau d’éducation plus élevé que la population générale et la proportion de locuteurs parlant irlandais chaque jour et appartenant à la classe moyenne (inférieure et supérieure) est supérieure à celle de la population générale (Central Statistics Office : 2012b, 30).

II.3.13.1. Justifications à la réponse affirmative :

« oui, je pense utiliser l’irlandais après l’école »

Les raisons invoquées par les 105 élèves déclarant penser utiliser l’irlandais après avoir quitté l’école entrent principalement dans deux grandes catégories, l’une caractérisant l’utilisation de la langue dans le domaine professionnel (études et carrière), l’autre son utilisation dans le domaine privé (avec la famille, les amis) ; dans l’ensemble, c’est la dimension professionnelle qui est la plus mentionnée. Six élèves (5,7 % d’entre eux) n’ont pas justifié leur réponse affirmative.

Parmi les justifications appartenant à la catégorie professionnelle, nous pouvons distinguer deux approches différentes, l’une, instrumentale, considérant l’irlandais comme un moyen pour aller à l’université ou obtenir un métier, l’autre plus intégrative, l’irlandais faisant partie intégrante du projet académique et professionnel de l’élève. Dans une perspective purement instrumentale, 40 élèves (38 %) disent penser utiliser l’irlandais à l’avenir pour leur travail (tous ne précisent pas pour quel genre de métier mais certains citent comme exemple ‘enseignant’, ‘policier’,..., la connaissance de l’irlandais étant obligatoire pour obtenir de tels postes), et d’autres sont plus précis, cinq élèves disant penser l’utiliser pour devenir professeur d’école primaire et un autre pour entrer dans l’armée (là aussi une certaine connaissance de l’irlandais est obligatoire, un examen oral devant être passé notamment pour devenir professeur des écoles). 14 élèves (13,3 %) disent penser l’utiliser pour leurs études à l’université, huit d’entre eux déclarant penser l’utiliser aussi pour obtenir un métier ensuite.

Un élève dit envisager de travailler avec des enfants et donc de pouvoir, à l'occasion, les aider à apprendre l'irlandais.

Dans une perspective plus intégrative, 14 élèves (13,3 %) disent vouloir enseigner l'irlandais (dans un établissement de scolarisation en anglais, 8 d'entre eux) ou encore enseigner en irlandais, que ce soit dans une *gaelscoil* ou dans un établissement secondaire de langue irlandaise (6 d'entre eux). D'autres élèves expliquent qu'ils considèrent important le fait d'être bilingue au travail ou au quotidien : cinq élèves disent en effet vouloir être capables de travailler avec et / ou de s'adresser aussi bien à des anglophones qu'à des gaélophones, l'un d'eux expliquant qu'il veut étudier le droit et que « chacun a le droit qu'un procès soit organisé en irlandais »²⁴⁹, indiquant par là connaître le principe de personnalité²⁵⁰ défini dans la *Loi sur les Langues Officielles* de 2003. L'irlandais est aussi la langue d'autres métiers que celui d'enseignant : 5 élèves disent envisager un travail éventuel dans le *Gaeltacht* (un emploi saisonnier ou même régulier) ou dans un lieu de travail où l'on parle irlandais, deux élèves parlent de devenir employé ou présentateur sur *TG4* (la chaîne de langue irlandaise dont le siège se trouve dans un *Gaeltacht* du Connemara, peu distant de Galway), un autre parle de devenir acteur (il existe notamment une série TV en irlandais très populaire sur *TG4* et la possibilité de jouer dans des pièces de théâtre en irlandais à *an Taibhdhearc* à Galway) et un dernier de travailler comme traducteur peut-être pour l'Union Européenne (l'irlandais étant une des langues officielles et de travail de l'UE depuis le 1^{er} janvier 2007). Enfin, huit élèves déclarent avoir l'intention de l'étudier ou de préparer un diplôme en irlandais à l'université.

Pour ce qui est de l'utilisation de la langue dans le domaine privé, 9 élèves disent qu'ils l'utiliseront encore pour parler avec leur famille et 5 autres pour la parler à la maison, 3 élèves pour fréquenter leurs amis et rencontrer des gens (« to socialise », l'un d'entre eux disant aussi vouloir continuer à le parler en famille), et 3 élèves disent qu'ils pourront l'utiliser comme langue secrète à l'étranger (cette utilisation restant donc très anecdotique et limitée). Enfin, trois autres élèves ne précisent pas vraiment pour quoi ils envisagent utiliser l'irlandais, l'un d'eux disant « j'ai l'intention de rester en Irlande », un deuxième « je ne sais pas pour quoi mais je sais que je l'utiliserai » et un dernier, qui souhaite devenir professeur des écoles, dit aussi penser l'utiliser « en général ».

²⁴⁹ « to work and deal with those who speak Irish as their first language », « chun a bheith in ann labhairt go daoine a labhrann Béarla agus Gaeilge (sic) », « I want to do Law and everyone has the right to have a case held in Irish »

²⁵⁰ Le « principe de personnalité » est identifié par W. Mackey comme l'un des principes sur lesquels peut se baser la protection des droits linguistiques (Mackey : 1989) ; ce principe reconnaît les droits linguistiques individuels en donnant à l'individu le droit de choisir la langue dans laquelle il traitera avec l'État.

Ainsi, seuls cinq en tout mentionnent à la fois le domaine privé et le domaine professionnel, les élèves qui semblent considérer la pratique de la langue comme normale en dehors des systèmes scolaire, éducatif et socioprofessionnel étant donc très peu nombreux, ce qui est loin d'être positif pour la normalisation et surtout l'avenir de la langue, qui est condamnée si sa transmission familiale disparaît et que l'école ne réussit pas à former de nouveaux locuteurs assez motivés pour la pratiquer et la transmettre à leur tour.

II.3.13.1. Justifications à la réponse négative : « non, je n'utiliserai pas l'irlandais après l'école » et à l'hésitation : « je ne suis pas sûr(e) d'utiliser l'irlandais après l'école »

L'analyse des justifications aux 245 réponses 'non' et 'je ne suis pas sûr(e)' a révélé que, bien que certains arguments soient caractéristiques des élèves déclarant hésiter, plusieurs apparaissent à la fois parmi les justifications des uns et des autres, nous incitant donc à traiter de ces deux dimensions ensemble. Les arguments invoqués seulement ou principalement par les élèves déclarant penser ne plus utiliser l'irlandais après l'école seront abordés en premier lieu pour laisser ensuite la place aux arguments mentionnés principalement ou uniquement par les élèves qui hésitent.

Sur les 125 élèves déclarant penser ne plus utiliser l'irlandais, un grand nombre, 47 élèves (37,6%) n'ont pas justifié leur réponse, tandis que, parmi les 120 élèves disant ne pas être encore sûr(e)s, il n'y a eu que 11 absences de justification (9,2 %) : ces résultats suffisent à souligner la différence entre les élèves qui hésitent et ceux qui sont certains de ne pas vouloir utiliser l'irlandais après l'école, pour lesquels il semblerait que les explications soient superflues.

Les arguments invoqués principalement par ces derniers ont trait, comme souvent, à l'inutilité de la langue, que celle-ci soit absolue ou ne concerne que les projets d'étude, de carrière ou de vie spécifiques des élèves. L'inutilité générale de l'irlandais est invoquée par 16 élèves (dont 15 ayant répondu 'non', et un seul 'pas sûr'), l'un d'entre eux ajoutant qu'il faudrait « étudier le chinois, le nouvel anglais, et pas l'irlandais »²⁵¹ ; l'inutilité de la langue est clairement liée au fait que « personne ne la parle » chez 13 autres élèves (dont 11 ayant répondu 'non'), l'un d'eux précisant donc « je vais l'oublier »²⁵² (de nombreux adultes affirment effectivement oublier la langue après l'école par manque de pratique), 4 élèves disant que « ce n'est pas une langue parlée internationalement » (dont 3 ayant répondu 'non').

²⁵¹ « We should be learning Chinese, the new English, not Irish »

²⁵² « no one speaks it, I will forget it »

Le fait qu'il s'agisse d'une langue minorisée est donc invoqué pour justifier le renforcement de sa minorisation...

D'autres élèves, nous l'avons dit, expliquent que l'irlandais est inutile pour leurs projets : 18 élèves (dont 14 ayant répondu 'non') disent qu'ils n'en auront pas besoin pour le métier qu'ils veulent faire, 13 élèves (dont 10 ayant dit 'non') n'en auront pas besoin pour les études qu'ils veulent faire, 11 élèves (dont 8 ayant répondu 'non') disent vouloir vivre à l'étranger et un dernier dit ne pas vouloir vivre dans le *Gaeltacht* (révélant ainsi une perception très restreinte de l'usage de l'irlandais en Irlande).

Enfin, certains élèves justifient leur refus de parler irlandais après l'école par une aversion pour la langue (5 disent ne pas l'aimer, dont 4 ayant répondu 'non'), le fait d'être mauvais dans la matière (4 disent l'être, dont 3 ayant répondu 'non') ou tout simplement le fait de ne pas vouloir le faire (4 disent clairement ne pas vouloir l'utiliser après l'école).

Les quelques justifications données presque à égalité par les élèves ayant répondu 'non' et par ceux disant ne pas être sûrs correspondent à des domaines déjà mentionnés : l'inutilité générale de la langue – 25 élèves (dont 13 ayant répondu 'non' et 12 'pas sûr(e)'; 10,2 % des 245 réponses) disant qu'aucun métier ne nécessite l'irlandais et 2 élèves affirmant qu'il sert uniquement à devenir professeur d'irlandais (1 ayant répondu 'non' et l'autre 'pas sûr'), ou le fait de ne pas vraiment apprécier la langue, 2 élèves (1 ayant dit 'non' et l'autre 'pas sûr') expliquant qu'ils « préfèrent d'autres choses ».

Dans l'ensemble, il semblerait que les élèves ayant répondu 'non' mettent plus directement l'accent sur le fait que l'irlandais est totalement inutile tandis que les élèves disant hésiter le présentent plutôt comme plus vraiment nécessaire ou en tout cas moins utile que l'anglais : sur les 10 élèves qui affirment que l'irlandais n'est pas nécessaire pour parler aux gens et que l'anglais est la langue principale en Irlande²⁵³, 7 ne sont pas sûrs d'utiliser l'irlandais après l'école ; de même sur les 7 élèves qui constatent que « la langue est de moins en moins utilisée en Irlande » ou qu'« on ne voit pas beaucoup d'adultes la parler »²⁵⁴, 6 ne sont pas sûrs de la réutiliser.

Ainsi, les répondants qui ne veulent plus parler irlandais semblent insister sur l'affirmation d'échéance expliquée par Lafont (il est trop tard de toute façon et la langue est perdue) pour excuser en quelque sorte le fait de prendre une décision aussi nette la concernant, tandis que les élèves qui hésitent font plutôt allusion au processus diglossique en cours, 5 d'entre eux considérant la langue comme étant en train de disparaître ou disant même

²⁵³ « you don't need Irish to talk to people », « English is the main language in Ireland »

²⁵⁴ « it's becoming less and less used », « you don't see many adults speaking it »

qu'elle aura peut-être disparu une fois qu'ils auront terminé l'école secondaire²⁵⁵ – remettant ainsi à l'avenir la responsabilité d'un choix qu'ils n'osent apparemment pas exprimer clairement maintenant.

Tous les élèves hésitant ne font bien entendu pas appel à de telles justifications et leurs réponses trahissent une hésitation réelle. 32 d'entre eux (13 %) déclarent simplement n'y avoir pas encore réfléchi, et les élèves de première année sont en effet encore bien trop jeunes pour savoir ce qu'ils feront dans plusieurs années. D'autres utilisent l'adverbe 'peut-être' (« maybe ») ou le verbe de modalité 'pouvoir' (« might ») dans leurs réponses, qui indiquent effectivement que ces élèves n'écartent pas a priori la possibilité d'utiliser l'irlandais à l'avenir, 14 d'entre eux « peut-être pour un métier » (enseignant, professeur dans une *gaelscoil*,...), 4 autres « peut-être pour l'étudier à l'université » et un autre écrivant (en irlandais) que pour le métier qu'il souhaite exercer, il est possible qu'il n'ait pas besoin de l'utiliser²⁵⁶.

8 élèves expliquent leur hésitation en disant ne pas savoir pour quoi l'utiliser (cette affirmation soulignant la nécessité de développer les opportunités de pratique de la langue en dehors de l'école, ainsi que la conscience de leur existence), tandis que 6 autres disent « j'aimerais l'utiliser », l'emploi du conditionnel révélant là aussi un doute sur la possibilité de le faire, un autre disant de façon paradoxale qu'il aimerait le parler un peu s'il vivait à l'étranger²⁵⁷ (par nostalgie ou comme marque identitaire ? comme langue secrète ?). 3 élèves disent penser plutôt ne pas l'utiliser mais sans rejeter totalement l'éventualité avec l'emploi de la locution « à moins que » (« unless ») : deux disent « à moins que je travaille dans le *Gaeltacht* » (là aussi, la pratique de l'irlandais est réduite à cet espace) et un « à moins qu'on ne me parle en irlandais je ne l'utiliserais pas »²⁵⁸.

Ainsi il est évident qu'il existe en Irlande de nombreux adultes qui sont des locuteurs potentiels, possédant une compétence passive mais n'ayant pas l'opportunité – ou ne la cherchant pas par manque de loyauté linguistique d'ailleurs (comme de nombreux jeunes en dehors de l'école) – de mettre en pratique leurs connaissances dans la société irlandaise, rendant les efforts de l'école et des enseignants en grande partie inutiles. Cette situation est typique d'un processus de diglossie avancé, où « la marge est énorme entre compétence et performance en langue B [dominée] », les usagers potentiels étant plus nombreux que les usagers réels et les disponibilités d'emploi de la langue plus nombreuses que les sollicitations

²⁵⁵ « it's dying », « it might not even be spoken anymore »

²⁵⁶ « an post b'fhéidir ní chaithfidh mé é a úsáid » (sic)

²⁵⁷ « I'd like to speak some if I was living abroad »

²⁵⁸ « unless I'm working in the Gaeltacht », « unless it's spoken to me I wouldn't use it »

effectives d'emploi (Lafont : 1983, 75). Parmi tous les élèves qui hésitent un seul dit que, bien que n'ayant pas besoin de l'irlandais pour le métier qu'il envisage de faire, il continuera à le parler à la maison : et c'est bien parmi les jeunes issus de familles où l'irlandais est déjà parlé et / ou qui soutiennent la langue en envoyant leurs enfants dans des écoles (surtout secondaires) d'immersion qu'il faut espérer en une loyauté linguistique suffisante pour la pratiquer et donc transmettre un irlandais vivant à la génération future.

II.3.14. Les enfants et la langue : question 15

La question 15 demande aux élèves de se projeter à nouveau dans l'avenir et s'ils aimeraient, au cas où ils auraient des enfants, que ceux-ci parlent irlandais. De même que pour la question 14 il s'agit ici d'une question fermée à choix unique ('oui / non / je ne sais pas') suivie d'une demande de justification de réponse. 7 élèves n'ont pas répondu à cette question et une large majorité de répondants a répondu par l'affirmative : 259 élèves, 72,7 % de l'échantillon total, 68 élèves (19,1 %) ayant dit ne pas savoir et seulement 22 (6,2 %) ayant répondu par la négative. La différence avec les résultats obtenus précédemment est remarquable et révèle une forte ambivalence des sentiments et attitudes envers l'irlandais, les élèves se disant majoritairement prêts à perpétuer la 'tradition' de transmission de sa connaissance par l'école tout en n'étant pas vraiment disposés à utiliser la langue une fois l'école terminée, et ne s'étant pas non plus tous prononcés en faveur du maintien de l'obligation d'étudier l'irlandais à l'école en début de questionnaire...

Le tri croisé avec la variable indépendante 'sexe' indique que c'est parmi les filles que la réponse positive obtient relativement le plus haut pourcentage, étant donnée à 78,2 % chez elles et 68,5 % chez les garçons, qui sont au contraire plus nombreux à dire ne pas savoir (21,5 % contre 16 %) et à répondre ne pas vouloir que leurs enfants éventuels parlent irlandais (7,5 % contre 4,5 %). Comme cela a été le cas jusqu'à présent, il est clair que les filles sont plus largement en faveur du soutien de la langue et semblent vouloir s'engager plus que les garçons dans ce sens.

En ce qui concerne le tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire', on constate que, parmi les élèves de première année et de sixième année, la réponse affirmative est plus choisie que parmi les élèves de troisième année, respectivement à 76 % et 78,9 % contre 64,4 %. Ce sont à nouveau les élèves de troisième année qui sont les plus nombreux à dire ne pas savoir (un quart d'entre eux exactement) et à répondre par la négative (8,7 %), tandis que ce sont dans l'ensemble les élèves de sixième année qui sont le plus favorables à ce

que leurs enfants, s'ils en ont, apprennent l'irlandais. Il semble fort probable que l'âge des répondants influence leur réponse, les élèves de troisième année ayant entre 14 et 15 ans et se trouvant donc au moment le plus problématique de l'adolescence, ce qui n'aide pas vraiment à s'imaginer parent soi-même.

Le tri croisé selon l'établissement fréquenté révèle des disparités importantes. Comme cela a toujours été le cas jusqu'ici, c'est parmi les garçons de l'établissement A (qui trahissent régulièrement une image de la langue bien plus négative que les autres) que la réponse affirmative obtient son plus faible pourcentage, à peine plus de la moitié des élèves (52,2 %) la choisissant, plus d'un tiers d'entre eux (33,7 %) disant ne pas savoir et 11,9 % disant ne pas vouloir que leurs enfants éventuels parlent irlandais. Les filles de l'établissement C sont plus en faveur du 'oui', à 67,2 %, mais plus d'un quart d'entre elles (25,3 %) disent tout de même ne pas savoir et 7,5 % répondent par la négative. 82,4 % des élèves de l'établissement D et jusqu'à 87,5 % des élèves de l'établissement E (de scolarisation en irlandais) déclarent souhaiter que leurs enfants parlent irlandais, ayant tous les deux un pourcentage de réponses négatives extrêmement faible (respectivement 3,2 % et 2,8 %) et un pourcentage de réponses hésitantes bas (12 % et seulement 6,9 % chez les élèves de l'établissement E). Les différences déjà fréquemment notées entre élèves des différents établissements se trouvent encore une fois confirmées, l'intérêt pour la langue étant le plus élevé parmi les élèves issus d'établissements où celle-ci, si elle n'est pas la langue de scolarisation, jouit tout de même d'un certain prestige et d'une certaine visibilité.

Le tri croisé selon la variable indépendante 'parcours scolaire' va dans le même sens en indiquant des résultats très différents selon le parcours effectué par les élèves. Parmi les élèves qui ont toujours été scolarisés en irlandais, le souhait que leurs enfants éventuels parlent irlandais obtient une majorité impressionnante avec 90,5 % des réponses, seuls 4,8 % disant ne pas savoir et 2 % ne pas le vouloir (2,7 % n'ont pas répondu à la question) ; de façon radicalement opposée, à peine plus de la moitié des élèves toujours scolarisés en anglais répondent par l'affirmative à 52,2 %, plus d'un tiers d'entre eux (34,6 %) disant ne pas savoir et 11 % ne pas le vouloir. Comme d'habitude, les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise se trouvent dans une situation intermédiaire, 75,3 % (plus des trois quarts tout de même) déclarant souhaiter que leurs enfants le parlent, 19,2 % disant ne pas savoir et seulement 5,5 % répondant par la négative. Il est à nouveau évident que c'est parmi les élèves ayant effectué tout ou partie de leur scolarité en irlandais que le soutien et l'intérêt pour l'irlandais est le plus élevé, et que réside l'espoir d'une pratique future réelle ainsi que d'une transmission familiale de la langue.

De même, un regard aux compétences familiales indique que lorsque des compétences élevées ou variées sont présentes dans la famille, les élèves sont plus clairement favorables à la transmission de la langue à leurs enfants : 82,7 % des élèves dont la famille a des compétences variées, 84,1 % de ceux dont la famille a des compétences élevées et jusqu'à 91,8 % des élèves dont seuls les frères et sœurs ont des compétences élevées (ceux-ci semblent les plus convaincus de l'intérêt de connaître la langue) donnant la réponse affirmative. Elle est aussi en tête chez les élèves dont la famille a des compétences limitées, à 66,7 % et chez les élèves dont la famille n'a aucune connaissance en irlandais, mais ceux-ci sont moins de la moitié à la sélectionner, avec 45,5 %, et tout de même 43,9 % d'hésitation (une différence d'un élève). À nouveau, si la langue est déjà parlée ou du moins présente dans la famille (même si ce n'est qu'au niveau des frères et sœurs, le fait d'être scolarisé en immersion semblant jouer un grand rôle), elle aura d'autant plus de chances que les élèves souhaitent eux-mêmes que leurs enfants la parlent.

Le tri croisé par la variable indépendante 'origine des parents' donne des résultats peu surprenants, les élèves issus d'une famille irlandaise indiquant à 76,4 % leur souhait que leurs enfants parlent à leur tour irlandais, cette réponse positive obtenant un pourcentage relativement plus faible parmi les élèves dont l'un ou les deux parents sont d'origine étrangère, 60,7 % ; ce sont aussi ces élèves qui disent le plus ne pas savoir (27,9 % contre 17,3 % chez les élèves irlandais) et ne pas vouloir que leurs enfants parlent irlandais, à 9,8 % contre seulement 4,9 % chez les autres. Il est normal que ces élèves d'origine mixte ou étrangère considèrent comme moins important le fait que leurs enfants parlent irlandais puisqu'il est possible qu'ils envisagent de vivre à l'étranger par exemple, ou de transmettre plutôt leur propre langue natale (si elle est différente de l'anglais) à leurs enfants.

Enfin, le tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social' montre que les élèves issus d'un milieu social populaire sont les moins nombreux à répondre par l'affirmative, à 69,9 % contre 73,2 % des élèves issus des classes moyennes et 76 % des élèves provenant des classes aisées, mais ils sont aussi les plus nombreux (plus d'un cinquième) à dire ne pas savoir, à 22,2%, les élèves des classes moyennes étant les moins nombreux (16,3 %) et ceux des classes supérieures se situant entre les deux (19,5 %). Ce sont les élèves provenant des classes moyennes qui sont les plus nombreux à dire ne pas vouloir que leurs enfants parlent irlandais à 8,9 %, et les élèves des classes supérieures les moins nombreux (seulement 3,2 %). L'indécision est donc plus présente parmi les élèves des classes plus défavorisées, ce qui est compréhensible étant donné qu'ils ne considèrent pas forcément le fait de parler irlandais comme déterminant pour leur avenir et celui de leurs enfants ; les élèves issus d'un milieu

moyen ont dans l'ensemble, nous l'avons vu, des réactions plus marquées à l'égard de la langue, qui peut-être vue comme un instrument d'avancement ou au contraire comme un frein à celui-ci, et ce sont les élèves issus d'un milieu aisé qui sont les plus favorables à ce que leurs enfants parlent irlandais, la connaissance de la langue étant peut-être perçue inconsciemment comme une caractéristique de l'élite du pays.

II.3.14.1. Justifications à la réponse affirmative :

« j'aimerais que mes enfants parlent irlandais »

259 élèves, nous l'avons vu, ont déclaré souhaiter que leurs enfants parlent irlandais, 24 d'entre eux (9,3 %) n'ont pas justifié leur réponse et deux ont dit ne pas savoir pourquoi ; les justifications invoquées font largement écho à celles utilisées pour soutenir le maintien de l'obligation de l'apprentissage de l'irlandais, ce qui est peu surprenant étant donné qu'il s'agit là aussi de continuer à transmettre la langue aux générations futures – mais la question ici porte sur le fait de pouvoir 'parler' la langue et pas seulement de l'apprendre (on a pu voir qu'il ne s'agit pas forcément de la même chose).

Ainsi, la première justification, donnée par 37 élèves (14,3 %) est qu'il faut garder la langue en vie, un seul rappelant toutefois à ce sujet, et de façon tout à fait appropriée, qu'« une langue parlée est une langue vivante »²⁵⁹ ; à propos de la différence existant entre le fait d'apprendre la langue pour la garder en vie et le fait de la parler effectivement, il semble pertinent ici de s'interroger sur ce que les réponses des élèves révèlent : rares sont en effet ceux qui reprennent le verbe 'parler' utilisé dans la question (ou un synonyme) par rapport à ceux qui emploient les verbes 'connaître' ou 'apprendre', beaucoup d'élèves ne paraissant pas imaginer la possibilité que leurs enfants apprennent l'irlandais (et donc le parlent) ailleurs qu'à l'école.

Pour 36 des 37 élèves mentionnés précédemment il semblerait qu'il s'agisse principalement de 'préserver' la langue, ce qui n'implique pas nécessairement, pour eux, de la parler, de la même façon que dans les justifications apportées à la question 2 en faveur du maintien de l'obligation d'apprentissage. D'autres élèves expriment clairement la volonté de participer à la survie de la langue mais en la parlant, mais il n'est pas toujours simple de savoir ce qu'ils veulent dire : quatre d'entre eux disent vouloir la transmettre de génération en génération sans préciser s'ils envisagent cette transmission comme familiale ou scolaire ; quatre au contraire expliquent que la langue est parlée depuis longtemps dans leur famille et qu'ils veulent donc la garder comme langue de la famille, trois expliquent que ce sera leur

²⁵⁹ « a spoken language is a living language »

façon de communiquer avec leurs enfants et un autre dit que ses cousins élèvent leurs enfants en irlandais, enfin deux autres parlent de « faire revivre la langue » plutôt que de la préserver.

On le voit, le nombre d'élèves reprenant le verbe 'parler', employant un synonyme comme 'communiquer' ou s'intéressant clairement à la transmission familiale de la langue est très restreint, et les autres justifications ne feront que confirmer ce fait. La deuxième justification la plus citée, par 26 élèves (10 %), est le fait que « c'est important » ; quatre d'entre eux précisent d'ailleurs qu'il est important de garder la langue en vie et quatre autres l'associent à la réponse donnée en troisième position par 18 élèves (6,8 %), « j'aimerais qu'ils apprennent leur langue *native* »²⁶⁰.

Il semble clair à nouveau que ce qui est important est d'apprendre l'irlandais pour son statut symbolique exceptionnel, non de le parler pour en normaliser l'usage ; ce statut spécifique de la langue est toujours présent dans les réponses des élèves au travers des syntagmes habituels : 14 disent que « c'est la langue nationale », 11 citent le syntagme « c'est notre langue *native* » seul (en plus des 18 précédents qui affirment qu'ils aimeraient que leurs enfants l'apprennent) et 2 autres rappellent que « c'est notre propre langue ». 5 élèves font preuve d'une vision essentialiste de la langue (« c'est la langue *native* du pays », « nous habitons en Irlande », « c'est notre vraie langue »²⁶¹) et 3 autres élèves invoquent donc un devoir de connaissance à son égard (« ils devraient apprendre la langue traditionnelle », « tout le monde devrait connaître l'irlandais ») tandis qu'un seul mentionne un devoir de pratique (« il devrait être notre langue nationale »²⁶²).

On retrouve à nouveau d'autres arguments nationalistes pour justifier la réponse affirmative, la langue étant présentée comme appartenant au patrimoine national-identitaire et devant donc être préservée comme n'importe quel autre élément de la culture nationale : 17 élèves disent qu'elle fait partie de la culture irlandaise et qu'il faut donc la transmettre, les enfants devant connaître leurs origines²⁶³ ; 12 autres affirment qu'elle fait partie intégrante de l'identité irlandaise et que les enfants ne peuvent donc pas en être privés (« pour leur donner un sens d'identité », « nous sommes irlandais »²⁶⁴), 7 autres disent encore qu'elle fait partie du patrimoine / de l'héritage irlandais et 4 enfin disent qu'elle fait partie de l'histoire irlandaise », que « c'est la langue de nos ancêtres »²⁶⁵ (un élève déjà mentionné la définissait d'ailleurs comme « la langue traditionnelle »). Un élève rappelle qu'il s'agit d'une marque

²⁶⁰ « I would like them to learn their native language »

²⁶¹ « country's native language », « we live in Ireland », « it's our real language »

²⁶² « they should learn the traditional language », « everyone should know Irish », « it should be our national language »

²⁶³ « it's part of our culture », « to pass on our culture », « so they know their Irish background »

²⁶⁴ « to give them a sense of identity », « we're Irish »

²⁶⁵ « it's part of Irish history », « the language of our ancestors »

identitaire distinctive, d'autant plus importante donc car « elle nous rend uniques »²⁶⁶, un autre disant que « c'est important même si je vis à l'étranger »²⁶⁷ (révélant que l'importance de la langue ne réside pas dans le fait de l'utiliser comme moyen de communication).

La connaissance de la langue fait donc clairement partie, au même titre que d'autres emblèmes et attributs nationaux, d'une culture générale, ou plus précisément de la compétence ethnosocioculturelle que chaque citoyen irlandais se doit de posséder. 5 élèves parlent en effet de la nécessité de « maintenir la tradition de l'apprendre »²⁶⁸, figeant la langue dans une dimension de pur objet d'apprentissage, de même que quatre élèves expliquant que leurs enfants « devraient être fiers de leur patrimoine » et un autre disant vouloir « qu'ils soient patriotiques »²⁶⁹, deux autres affirmant être eux-mêmes fiers (de l'irlandais, ou fiers de le parler ? Leur réponse est malheureusement ambiguë).

Tous les élèves ne considèrent bien sûr pas la langue sous l'angle du patrimoine national-identitaire et certains mettent plutôt l'accent sur sa dimension scolaire et éducative. Chez ceux-ci, on peut distinguer les élèves pour lesquels la langue est digne d'intérêt et appréciée pour elle-même, et d'autres pour lesquels elle est surtout une matière scolaire utile. Parmi les élèves ayant une image positive de la langue et de son apprentissage, 11 disent simplement que c'est une bonne chose ou une bonne expérience de l'apprendre / la connaître (sans préciser pourquoi) ; 10 élèves disent trouver que c'est une belle langue et 8 disent l'apprécier, 6 élèves (dont 2 disant aussi l'apprécier) expliquant qu'ils veulent que leurs enfants fassent comme eux et l'apprennent avec autant de plaisir qu'ils en ont eu eux-mêmes. 3 élèves constatent simplement que « ce serait cool » que leurs enfants la parlent aussi, 2 employant l'adjectif « génial » (pour décrire la langue ou le fait de la parler), un autre trouvant l'irlandais « intéressant ».

Les justifications invoquées par d'autres élèves sont plus nettement pragmatiques : 15 citent le fait que le plurilinguisme est utile pour les études ou la carrière en général (« c'est une bonne aptitude que de parler plus d'une langue », « il faut trois langues pour obtenir un bon travail »²⁷⁰), 9 autres citant plus précisément les avantages du bilinguisme ou de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue, reprenant plus ou moins fidèlement les arguments souvent mis en avant par les *gaelscoileanna* (« c'est un avantage si on l'apprend jeune », « il est plus facile d'apprendre d'autres langues quand on parle l'irlandais avant

²⁶⁶ « it makes us unique »

²⁶⁷ « it's important even if I live abroad »

²⁶⁸ « to keep the tradition of learning it »

²⁶⁹ « they should be proud of their heritage », « I want them to be patriotic »

²⁷⁰ « it's a good skill to have more than one language », « you need 3 languages to get a proper job »

l'anglais », « les scientifiques disent que les gens bilingues sont plus intelligents »²⁷¹). 12 élèves considèrent plus spécifiquement l'utilité de bien connaître la langue pour la réussite scolaire (« pour les aider à l'école », « pour qu'ils réussissent le *Leaving Certificate* »²⁷²) et 6 élèves disent tout simplement que « c'est utile », 2 autres qu'« elle est facile » (l'un d'eux ajoutant qu'« elle leur restera toujours »).

Enfin quelques élèves expriment des restrictions à leur réponse affirmative, indiquant une position défavorable au caractère obligatoire de l'apprentissage : un élève ajoute simplement à sa réponse affirmative « s'ils le veulent » (on retrouve ici le refus de coercition déjà apparu à d'autres occasions) mais quatre autres, qui expriment le souhait que leurs enfants l'apprennent (« c'est important de le connaître *un peu* »), disent ne pas vouloir cependant qu'ils l'étudient à l'école, comme sujet d'examen ou après le primaire²⁷³. Ces quelques réponses indiquent qu'une connaissance anecdotique de la langue (le *cúpla focal*) semble suffire, celle-ci n'étant évidemment pas perçue comme digne d'apprentissage pour elle-même mais faisant partie, de même qu'il a été remarqué plus tôt, des éléments de culture générale que chaque Irlandais se doit de posséder même s'il n'en fait plus aucun usage.

Ainsi, bien qu'une large majorité de jeunes semblent souhaiter que leurs enfants 'parlent' irlandais, l'analyse des justifications apportées à leur réponse positive révèle un glissement de sens assez général d'une activité de communication mentionnée dans la question à une situation d'apprentissage dans la réponse, beaucoup plus passive et bien moins favorable à la survie et la transmission de la langue qui, pour une grande partie des élèves, semble restreinte au fait d'enseigner 'un peu' l'irlandais à chaque nouvelle génération d'apprenants.

II.3.14.2. Justifications à la réponse négative :

« je n'aimerais pas que mes enfants parlent irlandais »

Seuls 22 élèves ont répondu par la négative à cette question et 3 d'entre eux (13,6 %) n'ont pas donné de justification à leur réponse. On retrouve ici les arguments habituels et déjà mentionnés à plusieurs occasions (pour revendiquer l'abolition de l'obligation de l'irlandais ou pour expliquer une aversion pour la langue,...). 4 élèves expriment une vision pragmatique et disent qu'ils préféreraient « que leurs enfants apprennent une langue majeure », l'irlandais

²⁷¹ « it's an advantage if taught young », « it's easier to learn other languages when you have Irish before English », « scientists say bilingual people are smarter »

²⁷² « to help them at school », « so they pass the Leaving Certificate »

²⁷³ « to learn it but not study it », « it's important to know a little », « not as an exam subject », « but only til secondary school »

n'étant pas « une langue importante »²⁷⁴ ; une nouvelle fois, la situation minorée de la langue joue en sa défaveur, la faisant sembler inutile d'un point de vue instrumental : 3 élèves disent simplement qu'elle est inutile, dont un qui ajoute qu'elle l'est dans les autres pays et un autre qui dit vouloir vivre à l'étranger, deux élèves affirment que tout le monde parle anglais et deux autres que c'est une langue en train de mourir (dont un qui avait dit préférer que ses enfants apprennent une langue importante).

3 élèves expriment quant à eux un refus de la coercition, disant ne pas vouloir obliger leurs enfants à l'apprendre, l'un d'eux justifiant ce refus par le fait que l'irlandais est difficile ; le deuxième élève qui le dit aussi difficile explique qu'il ne voudrait pas que ses enfants « subissent ça »²⁷⁵, indiquant clairement une expérience personnelle d'apprentissage négative. D'autres élèves donnent enfin des justifications hétérogènes mais qui ne sont pas nouvelles : l'un dit qu'apprendre l'irlandais est ennuyeux, un autre que l'irlandais a des sons horribles, un autre qu'il trouverait étrange que ses enfants parlent irlandais (considérant évidemment le fait de parler anglais comme la norme) et enfin, un dernier dit qu'il les enverrait dans une école de langue anglaise.

C'est donc principalement l'inutilité perçue de la langue, son absence de valeur sur le marché linguistique, accompagnées parfois de la difficulté de son apprentissage ou d'un refus de coercition, qui servent à justifier, pour ces élèves, le fait de ne pas souhaiter que leurs enfants parlent (ou plutôt apprennent, d'après les réponses données) l'irlandais. Il est fort probable que nous retrouvions ces arguments, associés à des arguments positifs, chez les élèves qui ont dit n'être pas sûrs de vouloir que leurs enfants parlent irlandais.

II.3.14.3. Justifications à l'hésitation :

« je ne suis pas sûr(e) de vouloir que mes enfants parlent irlandais »

68 élèves ont opté pour cette réponse ; 19 d'entre eux – 27,9 %, un pourcentage élevé – n'ont pas justifié leur réponse et 3 autres ont dit être trop jeunes pour le savoir. Il est possible que certains élèves se soient sentis embarrassés de devoir justifier une telle réponse, se sentant coupables de n'être pas aussi enthousiastes envers l'irlandais et la responsabilité de sa transmission que la société irlandaise ou l'institution scolaire le voudraient ; là aussi, il semblerait que la réponse concerne dans la majorité des cas plutôt le fait d'apprendre l'irlandais que de le parler. La justification donnée en première position fait d'ailleurs écho au refus de coercition exprimé par les élèves ne voulant pas que leurs enfants parlent irlandais : ici, 16 élèves (23,5 %) disent qu'ils laisseront le choix à leurs enfants, qui ne parleront

²⁷⁴ « I'd rather have them learn a major language », « it's not an important language »

²⁷⁵ « I wouldn't want them to go through it »

(n'apprendront ?) l'irlandais « que s'ils le veulent », eux-mêmes ayant peut-être souffert de cet apprentissage imposé.

La deuxième explication, donnée par 6 élèves, met elle aussi l'accent sur la liberté de décision des enfants, ces élèves disant que ça ne les gênerait pas qu'ils le parlent ou que cela leur est égal qu'ils le parlent ou non²⁷⁶ et un autre élève dit qu'il est possible qu'il ne le parle pas mais qu'il veut que ses enfants soient à l'aise avec la langue qu'ils parlent²⁷⁷ ; il semblerait ici que certains de ces élèves, dans leurs réponses, fassent une différence entre l'apprentissage scolaire et le fait de parler la langue : en effet, l'un d'entre eux précise qu'il ne pourra toutefois pas les aider à parler, un autre ajoute que cela ne le gênera pas si ce sont eux qui veulent le faire, et un dernier précise toutefois qu'ils parleront anglais à la maison. Ainsi, la langue et son apprentissage ne revêtent clairement pour ces élèves aucune importance particulière mais ne sont pas non plus l'objet d'un rejet radical, même si certains précisent qu'ils ne soutiendront ou ne pourront pas soutenir leurs enfants dans leur apprentissage / leur pratique de la langue.

À nouveau, le fait que la langue soit minoritaire est utilisé contre elle par certains : 4 élèves expliquent qu'elle n'est pas beaucoup utilisée et que tout le monde parle anglais, 3 élèves disent que ce n'est pas une langue [vraiment] utile et 3 autres disent qu'elle n'est pas vraiment nécessaire ou importante, ou en tout cas qu'elle le sera de moins en moins²⁷⁸ : cette affirmation de déclin de la langue se retrouve chez 3 autres élèves qui disent ne pas savoir s'ils veulent que leurs enfants parlent irlandais parce que peut-être que d'ici là l'irlandais ne sera même plus enseigné à l'école ou qu'il aura même disparu²⁷⁹, cette éventualité (ils emploient bien le verbe de modalité « might », « pourrait ») leur servant d'excuse pour éviter d'exprimer une opinion tranchée maintenant... Deux autres envisagent de vivre à l'étranger, l'irlandais y étant inutile, mais l'un d'eux précise que s'il vit en Irlande il voudrait que ses enfants le parlent.

Quoi qu'il en soit, il est clair que pour beaucoup d'élèves la question porte sur le fait que les enfants apprennent la langue en milieu captif et non pas qu'ils la parlent en dehors de l'école ; d'autres élèves mettent aussi nettement l'accent sur l'apprentissage, deux affirmant qu'ils ne pourront pas les aider, un de ceux-ci et un autre disant que c'est difficile, un dernier (clairement peu enthousiaste) explique que « s'ils doivent l'étudier à l'école je les aiderai »²⁸⁰. Quatre autres font allusion à leur aversion pour la langue et son apprentissage, trois disant ne

²⁷⁶ « I wouldn't mind them speaking it », « it wouldn't matter to me either way »

²⁷⁷ « I might not speak Irish but I want them to be comfortable with the language they speak »

²⁷⁸ « It's not necessary », « it's not really important », « it will be less and less relevant »

²⁷⁹ « it might not even be taught in schools anymore », « it might be extinct »

²⁸⁰ « if they have to do it in school then I'll help them »

pas l'aimer (mais disant en même temps que cela ne les gênerait pas qu'ils le fassent ou que cela pourrait les aider à l'école) et un dernier expliquant que ses enfants pourraient le détester, comme lui. Un élève fait preuve d'une vision pragmatique et mentionne lui aussi l'apprentissage scolaire de la langue mais considère effectivement la formulation de la question, disant que le fait de parler irlandais « les aiderait à l'école secondaire ».

Jusqu'ici, la plupart des justifications mentionnées indiquent le fait que les élèves n'apprécient pas vraiment l'irlandais et son apprentissage ou le trouve même inutile et inintéressant, et le fait de souhaiter que les enfants le parlent l'est à certaines conditions, parfois peu susceptibles d'être jamais remplies (« si je vis en Irlande alors oui », « si j'étais irlandais, je le voudrais »²⁸¹) ; d'autres font une distinction entre le fait de parler irlandais, présenté comme pouvant être positif ou du moins indifférent, et celui de l'étudier à l'école, plus problématique : l'un d'eux dit qu'il les encouragerait à apprécier l'irlandais (en allant dans le *Gaeltacht* etc.) *mais* pas comme sujet d'examen²⁸², et un autre affirme que cela ne le gênerait pas qu'ils le parlent, *mais* que l'irlandais est stressant dans l'école secondaire²⁸³.

Seuls quelques élèves expriment un intérêt pour la langue ou citent un argument provenant du discours nationaliste en sa faveur, dont la portée est immédiatement réduite, de même que précédemment, par sa confrontation avec la réalité (de son apprentissage ou de son usage) et introduit par la conjonction de coordination 'mais' : « j'aimerais qu'ils le parlent *mais* c'est difficile », « c'est notre langue *native* *mais* elle n'est pas beaucoup utilisée », « je ne veux pas que la langue meure *mais* l'irlandais n'est pas vraiment utile »²⁸⁴ ; de même sur les 3 élèves qui disent que l'irlandais fait partie de la culture irlandaise et qu'il est bon de connaître ses origines (ce qui ferait pencher la balance vers une réponse positive à la question), deux restreignent à nouveau la portée de l'argument, l'un ajoutant « mais seulement s'ils le veulent » et un deuxième « mais il sera de moins en moins important »²⁸⁵.

Il semble donc clair que, parmi les élèves qui disent ne pas être sûr(e)s, beaucoup n'ont pas une image positive de la langue et de son apprentissage, certains n'osant peut-être pas dire 'non' dans le contexte de la passation du questionnaire et se cachant en quelque sorte derrière l'argument de laisser le choix à leurs enfants, ou derrière l'évolution du processus diglossique lui-même. Ainsi, une large majorité d'élèves ont répondu positivement à la question mais rares sont ceux qui souhaitent vraiment que leurs enfants 'parlent' irlandais, celui-ci étant

²⁸¹ « [I might live abroad but] if I live in Ireland then yes », « if I was Irish I would »

²⁸² « I would encourage them to enjoy Irish (by going to the Gaeltacht etc.) but not as an exam subject »

²⁸³ « I wouldn't mind them speaking it but Irish is stressful in secondary school »

²⁸⁴ « I would like them to but it's hard », « it's our native language but it's not used much », « I don't want the language to die but Irish is not very useful »

²⁸⁵ « it's part of Irish culture but only if they want to », « it's part of Irish culture but it will be less and less relevant »

souvent vu principalement comme un simple objet d'apprentissage, l'idée qu'il suffit que la langue soit enseignée et apprise de génération en génération pour qu'elle survive semblant très répandue (et pas seulement parmi les jeunes).

II.3.15. Les variables indépendantes : questions 16 à 26

Les questions 16 à 26 du questionnaire sont des questions de fait et portent sur les déterminants sociaux susceptibles d'influencer les représentations de l'apprentissage et de la langue – une partie des informations recueillies grâce à ces questions a déjà été utilisée pour les analyses par tri croisé effectuées précédemment, le fait de croiser une variable dépendante avec une variable indépendante permettant de déterminer si celle-ci a une influence quelconque sur celle-là.

II.3.15.1. Le lieu de naissance : question 16

La question 16 porte sur le lieu de naissance des élèves et indique après recodage que 235 répondants (66 %, près des deux tiers) sont nés à Galway même, 10 dans le comté de Galway (2,8%) et 60 autres ailleurs en Irlande (16,9 %), ce qui représente donc une large majorité d'élèves. 18 sont nés en Angleterre et 10 autres dans un autre pays européen, 9 aux États-Unis et 5 dans d'autres pays anglophones, 4 enfin dans d'autres pays non-anglophones et non européens. Ces données confirment aussi que l'anglais est la langue maternelle d'une majorité d'élèves et ce même s'ils ne sont pas forcément d'origine irlandaise, ce qui est intéressant puisqu'il existe une représentation très répandue notamment parmi les anglophones de culture occidentale (la phrase d'un élève d'origine nigériane qui laissait transparaître une conscience et une acceptation du plurilinguisme dues probablement à la riche situation sociolinguistique de son pays étant différente) concernant le peu d'utilité d'apprendre une autre langue vivante, puisque l'anglais, langue du commerce et des relations internationales, peut suffire – cette représentation dérive du statut spécifique de l'anglais dans le monde, une langue définie comme « hypercentrale » selon le modèle gravitationnel de Calvet (Calvet : 1999) et révèle clairement la dimension glottophage des relations de pouvoir entre les langues.

L'une des conséquences de cette situation est que l'apprentissage d'une langue minoritaire locale, que Calvet appelle langue « périphérique », revêt donc encore moins d'intérêt aux yeux de locuteurs d'anglais que l'apprentissage d'une langue « supercentrale » comme l'espagnol ou le français, et il a pu être constaté à plusieurs reprises lors de l'analyse

des réponses au questionnaire que l'irlandais est effectivement largement perçu comme inutile, par rapport à l'anglais ou à d'autres langues 'internationales', et ce principalement par les élèves toujours scolarisés en anglais, le peu d'opportunités d'usage de la langue contribuant aussi, bien entendu, à cette représentation. Le fait que l'enseignement - apprentissage de l'irlandais ait lieu au sein d'un tel marché linguistique (une langue minoritaire se trouvant d'une part face à une langue dominante, langue maternelle de la majorité du pays mais aussi langue hypercentrale, et confrontée d'autre part à l'enseignement - apprentissage de langues supercentrales) explique pourquoi autant d'élèves sont contre son caractère obligatoire, sont peu motivés et ne pensent pas réutiliser la langue une fois qu'ils auront quitté l'école.

II.3.15.2. Le lieu d'habitation : question 17

La question 17 porte sur le lieu d'habitation des élèves et son intérêt principal est d'indiquer si les élèves habitent dans un *Gaeltacht* ou non, en milieu urbain ou rural. La très grande majorité des élèves (322, 90,5 %) vivent à Galway même, 310 d'entre eux citant seulement 'Galway' ou un quartier de la ville et 12 indiquant un quartier considéré comme *Gaeltacht*. Le reste des élèves habitent dans le comté de Galway, 26 dans une zone considérée comme un *Gaeltacht* (17 dans une ville ou un village ayant le statut de *Gaeltacht* au nord-ouest ou à l'ouest de Galway, 9 dans des villages du *Gaeltacht* du Connemara dit *Cois Fharraige* - 'situé à côté de la mer', à l'ouest de Galway) et 8 habitent dans une ville ou un village du comté ne faisant pas partie d'un *Gaeltacht*. Ainsi, il semblerait que seuls 38 élèves (10,7%) vivent dans un *Gaeltacht* officiel, le fait que la grande majorité des élèves résident en ville ou dans des zones de langue anglaise contribuant à expliquer le peu d'opportunités d'usage mentionnées.

Nous avons eu l'occasion, dans l'analyse portant sur la question 11 ('es-tu déjà allé(e) dans le *Gaeltacht* ?'), de voir que les 25 élèves déclarant habiter dans le *Gaeltacht* ne donnent pas tous un lieu d'habitation reconnu comme *Gaeltacht*, tandis que sur les 38 élèves mentionnant un lieu d'habitation dans le *Gaeltacht*, 9 disent n'y être jamais allés et 15 seulement disent y vivre. Ces disparités dans les réponses indiquent le statut de plus en plus ambigu du *Gaeltacht*, des zones ou des quartiers qui le sont encore officiellement ne possédant plus, en réalité, une majorité de gaélophones ; l'atlas de la ville de Galway réalisé en 2004 sur la base des résultats des recensements, soulignait déjà l'existence de ce problème au sujet de plusieurs quartiers de la ville il y a plus de dix ans :

Les divisions électorales de Barna, Menlough, Castlegar et Ballybrit sont désignées comme zones de *Gaeltacht*. Ainsi qu'il est noté dans l'atlas de 2001, cette désignation fait peu de

différence pour ce qui est de la proportion de locuteurs quotidiens d'irlandais en comparaison avec les divisions électorales qui ne sont pas *Gaeltacht*.²⁸⁶ (Galway City Council : 2004).

'Le' *Gaeltacht* est encore considéré comme le lieu où l'irlandais est parlé quotidiennement, mais il semble assumer chez beaucoup d'élèves une dimension presque mythique alors que la situation sociolinguistique des diverses communautés qu'il regroupe sous un terme unique est de plus en plus menacée et que de nouveaux réseaux dispersés de locuteurs urbains apparaissent (sans faire partie des représentations des élèves au sujet de la langue cependant, qui reste liée à la ruralité et à l'«Ouest»). Il semblerait que, malgré la proximité de nombreuses zones de *Gaeltacht* et les résultats du recensement de 2011 rapportant 51 % de locuteurs d'irlandais dans la ville, les élèves de Galway soient loin de la percevoir comme bilingue et restent peu nombreux à entretenir un lien privilégié avec la langue ou le *Gaeltacht*, celui-ci semblant aussi parfois réduit à un centre de vacances à la campagne pour les jeunes de la ville.

II.3.15.3. L'âge des répondants : question 18

La question 18 s'intéresse à l'âge des répondants, qui ont tous entre 12 (âge de l'entrée dans le secondaire) et 18 ans (les élèves présentent le *Leaving Certificate* à 17 ou 18 ans) ; ces données ont cependant souvent été peu considérées, la classe d'appartenance des élèves (de la première à la sixième année) ayant plus de sens dans le contexte de ce questionnaire et les âges respectifs correspondant quoi qu'il en soit en grande partie aux différentes classes fréquentées. Les élèves de première année ont en effet entre 12 et 13 ans, ceux de deuxième année entre 13 et 14 ans, de troisième année entre 14 et 15 ; la quatrième année n'est pas obligatoire ni même offerte dans tous les établissements (par exemple, l'école A ne propose pas cette *Transition Year*, 'année de transition', tandis qu'elle est obligatoire pour les élèves de l'école D), ce qui fait que les élèves de cinquième année ont entre 15 et 17 ans et les élèves de dernière année entre 16 et 18 ans.

Il ne faut pas oublier que les élèves de notre échantillon sont des adolescents et qu'ils traversent ainsi une période difficile de la vie, caractérisée par de grands changements physiques et psychologiques, où la dimension de rejet / adhésion prend tout son sens et sa force dans la construction de l'identité de l'individu ; ainsi les réactions et les représentations des adolescents sont-elles souvent plus radicales que celles des adultes, le rejet ou l'adhésion prenant parfois des formes extrêmes dans les actes et les discours, ce qui pourrait expliquer à

²⁸⁶ « The Barna, Menlough, Castlegar and Ballybrit electoral divisions are designated Gaeltacht areas. As noted in the 2001 atlas, this designation makes little difference to the proportion of daily speakers in comparison to non-Gaeltacht electoral divisions. »

la fois le rejet radical de certains et l'intérêt extrême d'autres élèves envers l'apprentissage de l'irlandais.

Nous avons d'ailleurs souvent eu l'occasion de constater que c'est chez les élèves de troisième année que l'image de la langue est sensiblement différente des autres, plus radicale et parfois plus négative, ce qui pourrait s'expliquer à la fois par le fait que ces élèves ont entre 14 et 15 ans (une période de l'adolescence souvent considérée comme la plus aiguë et où le rejet de toute forme d'imposition est le plus fort) et qu'ils se trouvent à un moment de transition (fin du *Junior Cycle* avec l'examen du *Junior Certificate* et prise de décisions importantes pour leur avenir à l'entrée dans le *Senior Cycle*), le caractère obligatoire de l'irlandais conjugué à la perception répandue de son inutilité permettant autour de la matière une cristallisation du ressentiment et du désintérêt de certains. Les élèves de première année semblent avoir souvent une vision plus positive (parfois presque plus 'naïve') que leurs aînés en général même si les élèves de sixième année, bien que pragmatiques, sont dans l'ensemble relativement positifs envers la langue et son apprentissage au moment de quitter l'école secondaire.

II.3.15.4. Le sexe des répondants : question 19

La question 19 termine l'identification biologique du répondant en l'interrogeant sur son sexe ; cette variable indépendante a été utilisée et s'est avérée utile tout au long de l'analyse du questionnaire, semblant révéler des différences assez constantes entre les réponses des filles et des garçons de notre échantillon. Les résultats indiquant chez elles des compétences en irlandais apparemment supérieures, en général, à celles des garçons, ainsi qu'un plus grand intérêt pour la langue, correspondent aux résultats obtenus par d'autres enquêtes portant sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage de l'irlandais qui montraient que les filles sont plus nombreuses à préparer le niveau supérieur à l'examen du *Leaving Certificate*, qu'elles obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les garçons et qu'elles sont dans l'ensemble plus motivées qu'eux (Murtagh : 2006, 55 et 2009, 146) et rappellent des conclusions similaires de notre enquête préliminaire, qui avait permis de constater une attitude envers la langue et son apprentissage plus favorable en général chez les filles.

Il semblerait que deux conceptions de la langue et de son apprentissage s'opposent, la majorité des unes portant un réel intérêt à la langue (faisant preuve d'une motivation intégrative / culturelle comme apprenantes) et adhérant plus largement aux représentations collectives en sa faveur, la majorité des autres considérant son apprentissage comme une perte de temps, présentant plus facilement l'irlandais comme inutile ou même mort (la motivation

instrumentale paraissant plus forte pour eux), la plupart s'accordant cependant sur le caractère difficile de la langue. Les garçons semblent donc plus souvent pragmatiques et partagent en majorité une vision plutôt négative de la langue pendant que les filles, de par leurs résultats, s'apparentent plutôt à une vision « militante » et positive de la langue.

Ces résultats vont dans le sens de nombreuses enquêtes sociolinguistiques qui ont pu constater une asymétrie du rapport des hommes et des femmes à la langue, peut-être explicable par la « situation de subordination » de ces dernières (Lakoff : 1975 ; citée par Boyer : 2001, 32), leur statut social les rendant plus attentives aux usages dominants et à la langue légitime (Bourdieu : 1982) ; Labov a noté, quant à lui, l'existence d'un comportement langagier ambivalent chez les femmes qui « emploient les formes les plus neuves dans leur discours familier, mais se corrigent pour passer à l'autre extrême dès qu'elles passent au discours surveillé » (Labov : 1976, 403), semblant donc plus sensibles que les hommes aux modèles de prestige tout en étant parfois les initiatrices du changement linguistique. Plus récemment, il explique qu'« il est possible d'interpréter le conformisme linguistique des femmes comme étant le reflet de leur plus grande responsabilité dans l'ascension sociale de leurs enfants – ou du moins dans la préparation des ressources symboliques nécessaires à cette ascension. » (Labov : 1998, 32).

Dans le contexte de cette enquête, la plus grande loyauté linguistique des filles pourrait indiquer que celles-ci perçoivent effectivement l'apprentissage de l'irlandais comme une « ressource symbolique » importante, à la fois atout pour l'identité irlandaise et capital culturel pour l'avancement social, et qu'elles sont donc plus réceptives à la nécessité à la fois de connaître et de transmettre la connaissance de cette langue – selon Bourdieu ce sont d'ailleurs bien les femmes (et parmi elles les plus jeunes et les plus scolarisées) qui s'affirment comme les plus aptes à participer au marché dominant (Bourdieu : 1982). On pourrait alors voir dans ces résultats, comme Matthey, « une des manifestations typiques de l'insécurité linguistique féminine » sous la forme, ici, d'une convergence vers les discours de l'élite (Matthey : 2007, 161).

II.3.15.5. L'école et la classe fréquentées, le niveau d'examen présenté : question 20

La question 20 demandait plusieurs informations en une fois, les élèves devant indiquer leur école, leur classe et, éventuellement, le niveau d'examen préparé pour la fin de l'année. Pour ce qui est de l'établissement fréquenté, l'analyse a régulièrement montré des différences intéressantes, les garçons de l'établissement A affichant souvent une image très négative de la

langue et de son apprentissage, par rapport aux réponses généralement plus modérées des filles de l'établissement C, tandis que les élèves de l'école mixte D et surtout ceux de l'établissement E de langue irlandaise ont une représentation bien plus positive (voyant l'apprentissage et la langue comme utiles et importants, désirant utiliser la langue après l'école,...), adhérant aussi plus largement aux représentations nationalistes et essentialistes et déclarant vouloir participer à la survie de la langue. Plusieurs facteurs expliquent sans doute ces résultats : les encouragements et discours des parents, le choix de l'établissement où leurs enfants sont scolarisés semblant correspondre à des attitudes plus ou moins favorables à la langue (assez fortement engagée dans le cas d'un établissement de langue irlandaise), le discours et la pression des pairs, là aussi plus ou moins positif selon l'établissement, et les discours institutionnels tenus dans les établissements eux-mêmes, selon leur approche du rôle qui leur est dévolu pour la transmission de la langue.

En ce qui concerne la classe, les éléments intéressants identifiés lors des tris croisés viennent d'être mentionnés en lien avec l'âge des répondants et il reste donc à se pencher sur les informations apportées sur le niveau d'examen préparé par les élèves de troisième et sixième année (pour le *Junior* et le *Leaving Certificate*). 180 élèves sont concernés par cet élément de la question (ils sont 104 en troisième année et 76 en sixième) et il y a eu 36 non-réponses, 20 %, un taux assez élevé qui peut s'expliquer soit par un défaut de la question – qui demandait peut-être trop d'informations en même temps – soit par une volonté d'évitement chez les répondants, principalement de la part des élèves préparant le niveau ordinaire, peut-être embarrassés de cette situation : en effet, les élèves déclarant préparer le niveau ordinaire des examens sont étonnamment peu nombreux – 5,8 % des élèves préparant le *Junior Certificate* contre 67,3 % pour le niveau supérieur et 6,6 % de ceux qui préparent le *Leaving Certificate* contre 75 % – alors que la moyenne nationale est pratiquement inversée, indiquant en 2006 que presque 30 % de candidats présentent le niveau supérieur contre approximativement 60 % pour le niveau ordinaire (et autour de 10 % pour le *Foundation Level*, le niveau de base, qui n'est pas proposé dans les établissements de notre échantillon) (Ó Murchú : 2008, 154).

Le fait qu'une partie de l'échantillon soit constituée par des élèves scolarisés en irlandais et présentant donc tous le niveau supérieur aux examens contribue bien entendu à augmenter leur nombre relatif, mais c'est bien parmi les 75 élèves de troisième et sixième année ayant effectué toute leur scolarité en anglais que les taux de non réponse (42,7 %) et de ceux qui préparent le niveau ordinaire (12 %) sont les plus hauts, seuls 37,3 % déclarant préparer le niveau supérieur contre 86 % d'anciens élèves d'école primaire d'immersion et

100 % des élèves toujours scolarisés en irlandais. Il est donc possible que l'absence de réponse corresponde parfois à la préparation du niveau ordinaire, ce qui ferait coïncider davantage les résultats du questionnaire avec ceux de la moyenne nationale.

Le taux de non réponse est plus élevé parmi les garçons (24,3 %) que chez les filles (14,3 %), qui sont plus nombreuses à indiquer préparer le niveau supérieur (78 % contre 65 % chez les garçons), ceci correspondant aux réponses précédentes concernant leur plus grand intérêt pour l'irlandais (et les langues) et le fait qu'elles déclarent en général avoir de meilleurs résultats que les garçons. D'après le résultat d'un rapport de 2006, « deux fois plus de filles que de garçons choisissent le niveau supérieur en irlandais pour le *Leaving Certificate* »²⁸⁷ (Ó Murchú : 2008, 156), ce qui pourrait confirmer l'interprétation faite de l'absence de réponse. À nouveau, c'est dans l'école A que le taux de non réponse (42,5 %) et le taux d'élèves indiquant préparer le niveau ordinaire (15 %) sont les plus élevés, le taux de non réponse diminuant de l'établissement C à l'établissement D (de 22% à 15,2 % ; il est nul chez les élèves de l'établissement E) et le taux d'élèves disant préparer le niveau supérieur augmentant de l'école A (à seulement 38,3 %) à l'école C (68,3%) et à l'établissement D (76,1 % ; il est de 100 % dans l'établissement E). Ces résultats confirment à nouveau le fait que les garçons de l'école A sont les moins intéressés et motivés par l'apprentissage de la langue.

II.3.15.6. Le parcours scolaire : question 21

La question 21 porte sur le type d'école primaire fréquentée et, en conjonction avec le type de classe de chaque élève, elle a permis de construire la variable indépendante 'parcours scolaire' et d'obtenir trois profils différents : les élèves toujours scolarisés en irlandais, ceux toujours scolarisés en anglais, et enfin ceux qui ont effectué la première partie de leur scolarisation dans une école primaire de langue irlandaise. Il a été clair tout au long de l'analyse que chacun de ces trois profils a une vision bien spécifique de l'apprentissage et de l'irlandais : les élèves ayant toujours été scolarisés en irlandais sont visiblement ceux qui s'intéressent le plus à la langue, adhérant très largement au discours concernant sa survie et la nécessité de sa transmission (ils sont aussi ceux dont la famille a le plus souvent de bonnes compétences en irlandais et ont donc plus d'opportunités de pratiquer la langue, tous ces éléments contribuant à une approche et une vision positive de son apprentissage) ; à l'opposé, les élèves toujours scolarisés en anglais sont largement convaincus de son inutilité et de sa mort plus ou moins imminente (car ils sont aussi ceux dont la famille a en général moins de

²⁸⁷ « Twice the number of girls as boys take higher level LC Irish [...] »

connaissances en irlandais et ont par conséquent moins d'opportunités d'usage), considérant donc son caractère obligatoire à l'école comme un abus de pouvoir et une perte de temps.

Les anciens élèves de *gaelscoil* ou d'école de *Gaeltacht* ayant intégré un établissement secondaire de langue anglaise occupent fréquemment, nous l'avons vu, une position intermédiaire, semblant tiraillés entre l'idée, qu'ils semblent avoir intériorisée, de l'importance de la langue et de la nécessité de l'apprendre pour la garder en vie (sans doute en grande partie un héritage de leur éducation dans le primaire) et la confrontation avec le discours des nouveaux pairs toujours scolarisés en anglais, bien moins positifs envers la langue. À peine 53,4 % des élèves issus d'une école primaire de langue irlandaise disent qu'apprendre l'irlandais est intéressant, ce qui peut être lié au problème de l'enseignement indiscriminé lors de l'entrée dans le secondaire (on pense aux réponses « c'est trop facile », « je l'étudie depuis trop longtemps »...). De plus, lorsqu'on leur demande s'ils pensent utiliser l'irlandais après avoir quitté l'école, la majorité d'entre eux (50,6%) répondent par la négative, et en ce qui concerne l'utilité de l'apprentissage, ils sont 37 % à répondre 'pas vraiment utile' (en première position chez eux).

Ces résultats reflètent malheureusement le peu d'influence que peut conserver la fréquentation d'une école primaire de langue irlandaise sur la pratique ultérieure de la langue, l'effet positif de la scolarisation dans ces établissements sur la formation de représentations et d'attitudes largement favorables à l'irlandais et d'une confiance en soi des élèves face à l'apprentissage étant vraisemblablement sapé par le programme unique des établissements secondaires et peut-être par la confrontation à des pairs pour qui l'irlandais est un sujet peu plaisant. Cette situation rappelle fortement celle des anciens élèves de Calandreta²⁸⁸ :

[...] L'entrée au collège bouleverse un grand nombre de paramètres. Le cadre social de l'élève change radicalement et conséquemment le statut des deux langues en contact va changer. Les conditions socio-psychologiques également varient. L'entrée dans l'adolescence conduit au déplacement des modèles. Les représentations sur la langue minorée, cultivées jusque là en quelque sorte « in vitro » [évoluent] de manière significative dans un milieu non protégé. (Dompmartin-Normand : 2003, 287-8).

De plus, ces élèves, aux représentations et attitudes positives envers l'apprentissage de l'irlandais à leur arrivée dans le secondaire, pourraient participer davantage à la survie de la langue si les spécificités de leurs compétences linguistiques étaient prises en compte à l'entrée dans le secondaire et si des réseaux de locuteurs urbains plus visibles étaient créés entre eux et les élèves encore scolarisés en irlandais. Mais comme nous l'avons déjà constaté, ils ne sont pas considérés par le gouvernement dans sa politique linguistique éducative, leurs attitudes et

²⁸⁸ École primaire bilingue en occitan et français.

représentations positives de l'irlandais et de son apprentissage n'étant pas mises à profit et s'essouffant ainsi peu à peu, ressemblant de plus en plus à celles des élèves toujours scolarisés en anglais.

Le professeur Little, dans son rapport de 2003 sur les langues dans le programme scolaire irlandais, mentionne d'ailleurs cette situation comme l'un des problèmes principaux de l'enseignement – apprentissage de l'irlandais : « le fait de ne pas offrir de programmes séparés pour l'enseignement de l'irlandais comme langue maternelle et comme langue seconde est indéfendable linguistiquement et éducativement »²⁸⁹ (Little : 2003,1). Étant donné les résultats obtenus au questionnaire, il semblerait même qu'il faille ajouter à cette distinction concernant les programmes une troisième dimension, qui considère l'irlandais comme une langue étrangère, ce qu'il semble être pour une grande partie des élèves toujours scolarisés en anglais qui n'y sont jamais confrontés comme langue vivante en dehors de l'école ni comme moyen d'instruction à l'école.

II.3.15.7. L'origine des répondants : questions 22 et 23

Les questions 22 et 23 portent sur la nationalité des parents, leur fusion permettant de déterminer deux profils de répondants selon leur origine : 288 élèves sont de famille irlandaise, contre 43 d'origine mixte (Irlandais et autre) et 18 d'origine étrangère, donc en tout 61 élèves d'origine en partie ou non irlandaise (4 n'ont indiqué la nationalité que d'un parent et trois n'ont pas répondu aux questions). Les élèves d'origine mixte et étrangère, de par leur origine, semblent souvent avoir une approche plus extérieure, plus détachée et moins émotive des questions concernant l'apprentissage de l'irlandais, une langue étrangère dans les faits pour la plupart d'entre eux, étant à la fois moins concernés par l'importance symbolique et national-identitaire que certains lui attribuent et moins confrontés à la langue en dehors de l'école ; il est donc peu surprenant qu'ils soient par exemple plus nombreux à hésiter ou à se déclarer contre l'apprentissage obligatoire et à le dire inutile, et moins nombreux à envisager utiliser la langue après l'école. Il semble évident que la survie de la langue dépend plus de jeunes Irlandais convaincus de son importance et de la nécessité de sauver la langue, qui comptent rester vivre en Irlande et la transmettre à leurs enfants, même si certains élèves d'origine mixte ou étrangère disent apprécier l'irlandais et le fait de l'apprendre.

²⁸⁹ « [...] the failure to make separate curricular provision for the teaching of Irish as mother tongue and as second language is linguistically and educationally indefensible [...] »

II.3.15.8. La position sociale : questions 24 et 25

Les questions 24 et 25 portent sur l'occupation des parents, leur fusion selon les catégories socio-professionnelles²⁹⁰ permettant de déterminer la position sociale de la famille selon trois grandes classes sociales (populaires, moyennes et élevées). Il semblerait que ce soit parmi les élèves issus d'un milieu social populaire que la pratique future de la langue soit la moins assurée dans l'ensemble : leurs opportunités de pratique semblent peu fréquentes, la langue est rarement présente dans leur famille et elle ne fait apparemment pas partie de leurs priorités, d'autres enquêtes sociolinguistiques révélant des résultats similaires et montrant que « les classes moyennes et supérieures attachent plus d'importance aux apprentissages linguistiques de leurs enfants que les classes populaires » (Matthey : 2001, 144).

Les élèves provenant d'un milieu moyen sont toutefois ceux dont la relation avec l'apprentissage et la langue semble la plus problématique : ils sont ceux qui hésitent le plus devant le caractère obligatoire de la langue, et qui dans l'ensemble donnent des réponses souvent extrêmes aux questions, révélant une attitude apparemment ambivalente (ils sont par exemple les plus nombreux à dire trouver l'irlandais difficile et inutile, les plus nombreux à dire ne pas vouloir que leurs enfants parlent irlandais, mais sont aussi les plus nombreux à dire que c'est leur langue vivante préférée) : comme nous l'avons déjà évoqué, il est possible que l'enjeu que la maîtrise et la connaissance de l'irlandais représentent en Irlande pour l'accès à de bonnes études puis à une bonne carrière explique les résultats extrêmes et ambigus constatés au cours de l'analyse, le fait de percevoir l'apprentissage de l'irlandais comme un facteur potentiel d'avancement ne pouvant laisser ces élèves indifférents.

Au contraire, et pour les mêmes raisons finalement, les élèves issus d'un milieu aisé sont ceux qui ont l'attitude la plus favorable et la moins problématique, apparemment, envers la langue, dont la connaissance et la pratique sont déjà largement l'apanage de l'élite en Irlande, ce que confirment les résultats au questionnaire : les élèves ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise puis intégré une école secondaire de langue anglaise sont principalement issus des classes sociales supérieures (à 46,8 %) et moyennes (à 32,7 %), de même que les élèves scolarisés en irlandais dans le secondaire (respectivement 46,3 % et 34%), la maîtrise de la langue pouvant effectivement ouvrir des portes mais la conscience de son importance symbolique et un certain engagement en sa faveur étant aussi plus répandus parmi les niveaux supérieurs de la société, qui peuvent en quelque sorte se le permettre.

²⁹⁰ Ces catégories socioprofessionnelles définies par l'INSEE sont : ouvrier non qualifié / ouvrier qualifié / employé non qualifié / employé qualifié / profession intermédiaire / cadre, profession intellectuelle / commerçant, artisan, chef d'entreprise / agriculteur.

Ceci révèle une divergence notable entre la réalité sociologique du statut de l'irlandais, dont l'apprentissage et la pratique deviennent de plus en plus l'apanage des classes sociales urbaines plus élevées (que ce soit, on l'a vu, au niveau du choix de l'école primaire et secondaire, du type d'examen préparé dans le secondaire ou encore de la pratique future envisagée), et la représentation traditionnelle et stéréotypée de la langue (encore partagée par certains répondants, nous avons eu l'occasion de le constater) comme rurale, vieille, parlée par les plus pauvres. Il est à espérer que cette représentation aujourd'hui dépassée de la langue évolue pour qu'évolue aussi positivement chez les élèves celle de son apprentissage.

II.3.15.9. Les compétences familiales en irlandais : question 26

La question 26 se démarque des précédentes en ceci qu'il s'agit d'une question fermée à choix unique suivie d'une demande de précision de la réponse ; elle s'intéresse aux compétences en irlandais qui peuvent exister dans l'entourage familial de l'élève (du cercle restreint à la famille élargie), des compétences élevées (d'autant plus si elles sont accompagnées, bien entendu, d'une pratique de la langue) dans son entourage pouvant influencer positivement ses représentations de la langue et de son apprentissage. 286 élèves (80,4 %) répondent par l'affirmative à cette question, affirmant qu'un membre ou plusieurs de leur famille parlent l'irlandais, tandis que 66 (18,5 %) disent que personne ne le parle (4 élèves ne répondent pas à cette question). Ce résultat semble très positif pour la langue, cependant la demande d'approfondissement de la réponse affirmative ('qui le parle et de quelle manière : couramment, bien, un peu ?') révèle à nouveau qu'il faut être prudent avant d'interpréter de façon trop positive ce pourcentage élevé.

En effet, en analysant les explications des élèves pour recoder les résultats de cette sous-question ouverte, est de nouveau apparue l'existence d'une distinction importante entre le fait de 'parler' effectivement la langue et celui de la 'connaître' (parfois seulement 'un peu'), mais aussi entre le fait que seuls les frères et sœurs du répondant aient une connaissance de la langue (parce qu'ils l'apprennent ou l'ont apprise à l'école) ou que les parents aussi en aient une certaine connaissance (situation qui semble alors presque toujours impliquer une connaissance aussi chez les frères et sœurs). Les résultats recodés ont indiqué que, sur les 286 élèves déclarant qu'il y a des compétences en irlandais dans leur famille, 12 (4,2 % d'entre eux) n'ont mentionné que des membres de leur famille élargie (grands-parents, oncles et tantes, cousins) – les membres de leur famille proche ne semblant donc pas avoir de connaissance en irlandais, 3 (1,1 %) ont mentionné l'existence de compétences mais sans

donner de précision, 72 (25,2%) ont parlé de compétences familiales limitées²⁹¹ ('un peu') et restreintes la plupart du temps à un ou quelques membres de la famille proche, 75 (26,2 %) ont parlé de compétences variées (tous le parlant mais quelques uns très bien ou couramment et d'autres moins bien), 61 (21,3%) ont déclaré que seuls leurs frères et sœurs le parlent très bien ou couramment et enfin 63 (22 %) ont parlé de compétences élevées parmi tous les membres de leur famille.

Les compétences mentionnées par les élèves sont parfois très restreintes et leur mise en pratique est parfois très limitée, comme l'indiquent ces deux réponses : « nous avons tous un *cúpla focal* », « tout le monde, seulement quand nous faisons les devoirs d'irlandais ou des petites citations »²⁹² ; ici, la connaissance se résume à quelques stéréotypes linguistiques et proverbes déjà mentionnés dans notre analyse et à une pratique uniquement scolaire de la langue (les devoirs), ces deux éléments figeant la langue dans un rôle artificiel (finalement très similaire à celui du latin – une langue 'morte') sans lien avec la réalité. Le fait que les compétences en irlandais ne se traduisent pas toujours en pratique effective (et ce indépendamment du niveau de connaissance de la langue) est confirmé par les commentaires de six autres élèves dans leur réponse : « mes deux parents le parlent bien mais ça fait longtemps qu'ils ne l'ont pas fait », « mes parents peuvent le parler mais ils ne le font pas souvent », « mes frères et sœurs le parlent couramment mais nous ne parlons pas en irlandais entre nous », « mon frère le parle bien mais ne l'utilise pas », « toute ma famille un peu, mais pas à la maison », « mes parents peuvent le parler un peu mais n'aiment pas le faire car ils ne le parlent pas très bien »²⁹³.

Cette dernière remarque met encore une fois l'accent sur l'intériorisation du modèle du locuteur natif imposé par les puristes et qui a clairement un effet inhibant sur l'usage de la langue : si on ne la parle pas 'correctement', on ne la parle pas du tout, ce qui est désastreux pour sa pratique et sa survie ; un autre élève fait d'ailleurs une observation qui révèle la même intériorisation, disant « mes parents le connaissent un peu comme le reste de ma famille, mais ce n'est pas de l'irlandais correct »²⁹⁴. Deux élèves font une différence entre le fait de pouvoir parler irlandais et le fait de savoir l'écrire, l'un disant que sa mère le parle couramment « mais n'a pas écrit en irlandais depuis longtemps » et l'autre expliquant que son père « peut le parler

²⁹¹ Nous comptons ensemble ici les 60 élèves parlant de compétences limitées dans leur famille et les 12 qui mentionnent des compétences limitées parmi leurs frères et sœurs.

²⁹² « we all have a *cúpla focal* », « only when we're doing Irish homework or small quotes »

²⁹³ « both parents well but they haven't spoken it for a while », « my parents can speak it but they don't often », « my siblings fluently but we don't speak to each other in Irish », « my brother speaks it well but doesn't use it », « my whole family a bit, but not in the house », « my parents can speak a little bit but don't like to as they don't speak it very well ».

²⁹⁴ « my parents know a bit like the rest of my family, not proper Irish though »

mais pas l'écrire »²⁹⁵, cette mention de l'écrit provenant probablement de l'importance qui lui est accordée dans l'apprentissage scolaire de la langue et révélant, comme précédemment, la perception d'une compétence incomplète ou imparfaite chez le parent, influencée par la transmission et la vision scolaires de l'irlandais. Un autre élève, dont seul le grand-père parle irlandais, note que parfois « il est possible qu'il utilise des mots irlandais différents des mots modernes »²⁹⁶, et révèle la conscience de l'existence d'une pratique non-standard de la langue perçue d'ailleurs comme dépassée, l'emploi de l'adjectif 'moderne' indiquant une mise à distance et comme un rejet de ces formes 'déviantes', les différences entre le standard et les variétés régionales pouvant être un frein à une représentation positive de l'irlandais et à sa pratique.

Quelques élèves ressentent la nécessité d'expliquer pourquoi leurs parents ou leurs frères et sœurs parlent très bien ou couramment l'irlandais (ce qui montre bien, d'ailleurs, qu'ils ne perçoivent pas cette situation comme faisant partie de la norme sociale). Ainsi, quatre d'entre eux expliquent le niveau élevé d'un de leurs parents ou de membres de la famille élargie par leurs origines, citant des zones de *Gaeltacht* : « ma mère très bien, mes grands-parents dans le Connemara le parlent couramment », « mon père couramment : vient du Gaeltacht », « ma mère couramment, elle est d'Aran²⁹⁷ [mais elle n'a pas écrit en irlandais depuis longtemps] », « la plupart de la famille de mon père couramment, ils vivent à Spiddal »²⁹⁸ – confirmant encore une fois le statut du *Gaeltacht* comme endroit où il est normal de parler irlandais. Deux autres illustrent le fait que leurs parents parlent couramment par leur métier en lien avec l'irlandais : « mon père travaille à *Údaras na Gaeltachta* » (l'institution responsable de la gestion du *Gaeltacht*), « ma mère est professeur dans une école primaire de langue irlandaise et mon père traduit des shows télévisés anglais en irlandais pour *TG4* ». Enfin, 13 élèves, qui disent que leurs frères et sœurs le parlent, disent que c'est parce qu'ils l'apprennent ou l'ont appris à l'école, le rôle central que peut jouer la transmission scolaire de la langue étant clair ici par rapport à une transmission familiale se faisant de plus en plus rare.

Ainsi que l'ont révélé les analyses, c'est surtout le fait que leurs parents aient un bon ou un très bon niveau en irlandais qui semble influencer très positivement les représentations ainsi que le niveau de langue des enfants : ces adultes, ayant des compétences élevées, ont en

²⁹⁵ « my mom fluently, [...] but she hasn't written Irish for a while », « my father can speak it but not write it »

²⁹⁶ « granddad, he might use different Irish words than modern ones »

²⁹⁷ Les trois îles d'Aran, qui sont des *Gaeltachtaí*, se trouvent dans la baie de Galway.

²⁹⁸ « my mom very well, my grandparents in Connemara are fluent », « my dad fluently : from the Gaeltacht », « my mom fluently, she is from Aran, but she hasn't written Irish in a while », « most of my dad's family, they live in Spiddal »

effet souvent eux-mêmes des attitudes et des représentations de la langue irlandaise très positives, qu'ils peuvent alors transmettre à leur famille, et leur présence dans l'entourage offre aussi des opportunités de pratique ainsi qu'un modèle de locuteur à imiter, tandis que l'absence de locuteurs semble empêcher l'émergence de représentations positives ou même favoriser des attitudes et représentations négatives, les parents transmettant peut-être dans ce cas leur propre manque d'intérêt ou de motivation pour l'apprentissage de l'irlandais à leurs enfants. Le rôle de la famille et de l'entourage dans la façon d'aborder l'apprentissage d'une langue semble donc confirmé, l'école seule ne suffisant pas, même s'il reste difficile de déterminer l'influence réelle de cette variable indépendante, qui est sans doute d'autant plus importante qu'elle est souvent associée à d'autres facteurs positifs, comme le fait d'être scolarisé en irlandais et l'encouragement ou même l'engagement explicites des parents.

II.3.15.10. Une variable supplémentaire :

la / les langue(s) utilisée(s) par les répondants

Avant de passer à la dernière question (la n° 27) du questionnaire, il faut introduire une autre variable qui est celle de la / des langue(s) utilisée(s) par les répondants pour renseigner le questionnaire : dans l'étude des représentations il est en effet important de prêter attention autant au fond qu'à la forme, celle-ci pouvant être révélatrice (et certaines formulations intéressantes ont d'ailleurs été soulignées au cours de l'analyse, notamment au travers du concept de dialogisme), et ce d'autant plus dans le cas de représentations sociolinguistiques concernant ici deux langues en conflit, l'anglais et l'irlandais, le choix de la langue pouvant indiquer le positionnement du répondant. Comme cela a déjà été précisé, les consignes orales de passation étaient que les élèves pouvaient y répondre dans la langue de leur choix, et la question 3 sur les mots associés invitait explicitement les élèves à répondre en irlandais ou en anglais. Bien sûr le fait que le questionnaire lui-même soit rédigé en anglais a sans doute poussé la majorité des élèves à le renseigner principalement en anglais, mais il était difficile de proposer aussi un questionnaire en irlandais pour les élèves scolarisés en irlandais, ne sachant pas notamment si les élèves de première année auraient un niveau suffisant pour comprendre et surtout répondre de façon développée et argumentée aux questions. Cette situation permet toutefois d'identifier quelques éléments intéressants en ce qui concerne l'utilisation qui est faite de l'irlandais.

La majorité des élèves, 229 d'entre eux (64,3 %) ne répond qu'en anglais au questionnaire ; près de 30 % (106 élèves, 29,8 %) répondent principalement en anglais mais emploient aussi des mots en irlandais, 13 élèves (3,7 %) répondent toujours principalement en

anglais mais écrivent quelques phrases en irlandais, 4 répondent majoritairement en irlandais (seulement 1,1 %) et 4 autres répondent entièrement en irlandais : seuls 21 élèves écrivent donc des phrases entières en irlandais. Étant donné ce qui a été dit précédemment, le fait de citer quelques mots ou quelques phrases en irlandais n'est pas forcément un indice positif de compétence ou d'attitude favorable envers la langue, car il peut être assimilé (et correspond souvent à) l'emploi du *cúpla focal* ou de stéréotypes linguistiques ; ainsi c'est parmi les 21 élèves qui répondent (qui osent répondre !) effectivement à certaines ou toutes les questions en irlandais que se trouvent ceux qui font le plus preuve d'un intérêt et d'un usage réels de la langue, et ce même si leurs productions en irlandais ne sont pas toujours correctes (aux niveaux lexical, syntaxique ou orthographique), indiquant une interlangue en évolution.

Dans notre échantillon les filles sont relativement plus nombreuses à insérer des mots ou des phrases en irlandais que les garçons, 59,6 % d'entre elles répondant seulement en anglais et un tiers utilisant des mots en irlandais contre 68 % des garçons qui ne répondent qu'en anglais et 27 % d'entre eux citant des mots en irlandais ; elles sont 7,1 % à utiliser des phrases en irlandais contre 5 % des garçons. Ce résultat semble indiquer encore une fois que les filles ont en général un meilleur niveau de maîtrise de l'irlandais, et peut-être un plus grand intérêt pour la langue.

Le tri croisé par la variable indépendante 'classe' révèle que ce sont les élèves de première année qui sont les plus nombreux à 'oser' répondre avec des mots ou phrases en irlandais, ou même en irlandais : 30,4 % d'entre eux insèrent des mots en irlandais contre 29,8% des élèves de troisième année et 22,4 % des élèves de sixième année ; 9,6 % d'entre eux répondent avec quelques ou toutes leurs phrases en irlandais tandis que seuls 3,9 % des élèves de troisième année et 5,3 % de ceux de sixième année le font (aucun élève de ces deux classes ne répondant entièrement en irlandais au questionnaire, et aucun élève de sixième année ne répondant majoritairement en irlandais non plus). Ce sont les élèves de sixième année qui répondent le moins avec de l'irlandais, 72,4 % d'entre eux n'utilisant que l'anglais. Il semblerait que les élèves de première année soient plus sûrs d'eux dans leur façon d'aborder l'irlandais, même si, paradoxalement, leur niveau de compétence est logiquement inférieur à celui des élèves plus âgés ; ces résultats pourraient indiquer une perte de confiance en soi au fil de l'apprentissage et peut-être une intériorisation du modèle du locuteur natif (inhibant l'emploi de la langue par peur de faire des 'fautes'), ce qui révélerait des problèmes importants concernant l'enseignement de l'irlandais, ou reflète plus simplement l'habitude des élèves irlandais de répondre en anglais à des questions en anglais pour leurs examens (les sujets d'examen sont bilingues pour la plupart des matières et l'élève peut choisir en quelle

langue répondre, le fait de répondre en irlandais ajoutant 10 % à la note finale). Il est à espérer que cette seconde explication soit la bonne.

De façon peu surprenante, aucun des élèves issus des écoles A et C ne répondent majoritairement ou entièrement en irlandais au questionnaire, 75 % des garçons de l'établissement A ne répondant qu'en anglais et seuls 2,2 % d'entre eux utilisant quelques phrases, tandis que les filles de l'établissement C sont relativement plus nombreuses à insérer des mots en irlandais (37,3 % contre 22,8 % chez les garçons de l'école A). C'est dans l'établissement D que le moins d'élèves répondent seulement en anglais avec 59,2 %, 36 % utilisant des mots et 4,8 % des phrases en irlandais ; surtout c'est parmi les élèves de l'établissement E que le taux de mots en irlandais est le plus faible, à 20,8 % mais que le taux de réponses entières en irlandais est le plus élevé, à 16,7 %, ces élèves étant à la fois plus habitués à et plus capables de le faire.

Le 'parcours scolaire' souligne encore plus le lien étroit entre le type de scolarisation et la / les langue(s) utilisée(s) pour répondre : aucun élève toujours scolarisé en anglais et aucun ancien élève d'école primaire en irlandais n'a répondu majoritairement ou entièrement en irlandais au questionnaire, seuls 2,2 % des élèves toujours scolarisés en anglais et 1,4 % de ceux ayant fréquenté une école primaire de langue irlandaise citant quelques phrases en irlandais. Si un peu plus de la moitié des élèves toujours scolarisés en irlandais (55,8 %) ne répondent qu'en anglais au questionnaire, ils sont les plus nombreux à 32,7 % à utiliser des mots et 11,5 % des phrases en irlandais. Étonnamment, ce sont les élèves ayant été scolarisés en irlandais dans le primaire qui sont les plus nombreux à répondre entièrement en anglais à 71,2%, le fait d'intégrer une classe 'normale' à l'entrée dans le secondaire les démotivant peut-être dans leur apprentissage et leur utilisation de l'irlandais.

L'utilisation des langues est différente selon l'origine des apprenants : les élèves d'origine mixte ou étrangère sont les plus nombreux à ne répondre qu'en anglais à 77,1 %, contre 60,8 % des élèves d'origine irlandaise, qui sont les plus nombreux à insérer des mots en irlandais (33,7 % contre 14,8 %) mais pas les plus nombreux à utiliser des phrases en irlandais : 5,5 % contre 8,2 % des élèves d'origine mixte ou étrangère, peut-être moins décomplexés dans leur utilisation d'une autre langue (seuls des élèves d'origine irlandaise répondent cependant entièrement en irlandais au questionnaire).

Enfin, le tri croisé par la variable indépendante 'niveau social' indique que les élèves issus d'un milieu populaire sont les plus nombreux à répondre entièrement en anglais à 68,2% contre 65,1 % des élèves d'un milieu moyen et 61,7 % des élèves d'un milieu aisé, qui sont à l'opposé les plus nombreux à employer des mots en irlandais (32,5 % contre 30,1 % des

élèves d'un milieu moyen et 23,8 % de ceux d'un milieu populaire). Ce sont toutefois les élèves d'un niveau social défavorisé qui utilisent le plus des phrases en irlandais à 8 %, aucun d'entre eux ne répondant cependant entièrement au questionnaire en irlandais, ces résultats restant difficiles à interpréter.

Une autre dimension de l'utilisation des langues est aussi présente : jusque là il a été question de l'utilisation de mots ou groupes de mots isolés (principalement en réponse à la question 3 sur les mots associés d'ailleurs) ou de phrases en irlandais, distinctes des mots ou phrases en anglais, mais l'analyse de quelques réponses – toutes données par des élèves scolarisés en irlandais – a révélé des preuves de l'existence, chez eux, d'une compétence bilingue, l'un d'eux affirmant par exemple n'éprouver aucune difficulté à avoir comme langue d'instruction l'anglais ou l'irlandais²⁹⁹.

Le premier élément intéressant est l'utilisation de l'alternance codique dans certaines réponses, qu'elle soit interphrastique (entre deux phrases ou deux propositions) : « Tá teanga na Gaeilge chun fáil bás mar *no one will choose it because it's hard* » (sic) (« la langue irlandaise va mourir car *personne ne la choisira parce qu'elle est difficile* »), « It's difficult but I enjoy it *agus táim bródúil as* » (« c'est difficile mais je l'apprécie *et j'en suis fier* ») ou intraphrastique (à l'intérieur d'une même phrase) : « is teanga *unique* é an Gaeilge » (« l'irlandais est une langue *unique* »), phrase dans laquelle la langue matrice est clairement l'irlandais et la langue enchâssée³⁰⁰ l'anglais (la syntaxe de la phrase étant irlandaise et non anglaise). Le premier exemple d'alternance codique cité ici révèle une maîtrise encore imparfaite de la syntaxe irlandaise qui n'empêche cependant pas la compréhension, le standard exigeant « Tá an Ghaeilge chun bás a fháil » plutôt que « Tá teanga na Gaeilge chun fáil bás [...] » (« l'irlandais va mourir »), donnant accès à l'interlangue en construction de l'élève qui, de façon positive, essaie d'écrire en irlandais malgré la difficulté.

Mais l'alternance codique est aussi consciente et commentée par certains élèves qui emploient le verbe « mix » (« mélanger »), expliquant « I mix it in with English » (« je le mélange avec l'anglais ») et même illustrant leur comportement langagier, « I'd sort of mix it in like 'Do you want to go to the *siopa*?' » (« je le mélangerais à l'anglais en quelque sorte comme 'Tu veux aller au *magasin*?' »). Comme le rapporte Mac Mathúna, dans le *Gaeltacht* lui-même « ce phénomène d'alternance codique devient de plus en plus répandu, en

²⁹⁹ « I wouldn't mind learning through Irish or English »

³⁰⁰ Les termes 'langue matrice' (« matrix language ») et 'langue enchâssée' (« embedded language ») proviennent des travaux de Carol Myers-Scotton sur les contraintes grammaticales de l'alternance codique.

particulier parmi les locuteurs plus jeunes »³⁰¹, un phénomène lié au bilinguisme presque total qui caractérise les locuteurs d'irlandais (Mac Mathúna : 2008, 87).

À ces exemples et mentions d'alternance codique par les élèves s'ajoute un autre exemple intéressant qui révèle une approche ludique et spécifiquement bilingue de la langue : un élève de première année scolarisé en irlandais joue sur la similitude entre les adjectifs anglais « easy » et irlandais « éasca » (« facile ») pour imiter l'expression idiomatique anglaise « easy peasy » (basée sur la répétition et l'assonance) utilisée principalement par les enfants pour désigner quelque chose de très facile, de « fastoche », et cite l'expression « éasca péasca » ainsi créée en réponse à la question sur les mots associés. Cet unique exemple est cependant l'indice d'une pratique bilingue probablement assez répandue dans les *gaelscoileanna*, que le linguiste James McCloskey mentionne entre autres pour expliquer combien le concept de langue irlandaise est « une construction bizarre et complexe » :

Elle inclut les vernaculaires des trois principales zones de langue irlandaise [...] ; elle inclut le standard écrit [...] ; elle inclut les mélanges riches et complexes d'irlandais et d'anglais que les gens expérimentent dans toutes les zones de *Gaeltacht* et avec lesquels ils jouent ; elle inclut les nouvelles variétés urbaines de Belfast et Dublin [...] ; elle inclut les mélanges encore plus étranges qui sont en train d'être créés par les enfants dans les écoles de langue irlandaise – *gaelscoileanna* – par le processus de créolisation.³⁰² (McCloskey : 2001 ; cité par Nic Eoin : 2004, 134-5).

Ce processus de 'créolisation' de l'irlandais par l'anglais n'est pas du goût de tout le monde et les expressions et créations langagières spécifiques des élèves de *gaelscoil* ont d'ailleurs un désignant largement péjoratif en irlandais, *Gaelscoili* (Mac Mathúna : 2008, 87), qui reflète l'existence d'un fort préjugé et d'un rejet puriste de ces nouvelles formes 'entre-deux', le produit d'un contexte sociolinguistique de conflit linguistique où les locuteurs non-natifs, donc bilingues, sont nombreux.

Dans un article à portée dénonciatrice, un locuteur natif (et directeur d'école secondaire...) exprime son rejet radical de telles formes qu'il perçoit comme corrompues et condamne les *gaelscoileanna*, responsables selon lui de cette corruption : « la pureté linguistique et la richesse de l'irlandais sont considérablement diluées dans les *gaelscoileanna* [...]. [Elles] pourraient agir comme un agent de mutation, faisant de l'irlandais oral un patois avec une nouvelle construction et un vocabulaire nouveau qui sont largement

³⁰¹ « [...] this phenomenon of code-mixing is becoming increasingly widespread, particularly among younger speakers [...] »

³⁰² [...] the concept of Irish is a bizarre and complex construct. It includes the vernaculars of the three main Irish-speaking areas [...] ; it includes the written standard [...] ; it includes the rich and complex mixes of Irish and English that people in all the *Gaeltacht* areas experiment and play with ; it includes the new urban varieties of Belfast and Dublin [...] ; it includes the even stranger mixes that are now being created by children in the Irish-speaking schools – *gaelscoileanna* – by the process of creolization. »

empruntés à l'anglais. »³⁰³ (Carroll : 2006, 166). La force du préjugé transparaît clairement au travers de l'emploi du mot 'patois', aussi péjoratif et réducteur en anglais qu'en français, auquel il est emprunté ; et le fait que ce locuteur critique les *gaelscoileanna* alors qu'elles peuvent être un facteur déterminant pour la survie de l'irlandais révèle l'intransigeance de certains militants qui refusent toute évolution, idéalisant un modèle de langue inatteignable et figé dans le passé.

Les discours de ces puristes semblent intériorisés par certains élèves dont la pratique est inhibée par un sentiment d'insécurité linguistique, l'un d'entre eux mentionnant en alternance codique le mot *Béarlachas* (« anglicismes ») pour illustrer les opportunités qu'il a de parler irlandais, diminuant ainsi la valeur de sa propre pratique : « with friends but there would be a lot of 'Béarlachas' » (« avec des amis mais il y aurait beaucoup d'*anglicismes* »). Cependant, comme le constate Nic Eoin, « l'existence de tels anglicismes ne fait que refléter un simple fait linguistique : que l'irlandais a été sujet pendant des siècles à l'influence de l'anglais et que sa survie comme langue vivante a eu lieu dans une situation de contact de langue actif et inégal »³⁰⁴ (Nic Eoin : 2004, 135).

Il est en effet inévitable que l'irlandais (comme toute langue) évolue et qu'il emprunte à l'anglais, étant donné d'une part la pression qu'exerce cette langue dominante (dans une situation qui relève clairement du conflit linguistique et non du simple contact) et d'autre part le fait que presque tous les gaélophones sont maintenant bilingues, ce bilinguisme indiquant la substitution linguistique en marche dans le processus diglossique ; les néologismes et créations des locuteurs bilingues pourraient toutefois représenter une vitalité retrouvée pour l'irlandais et sa survie, si des réseaux suffisants de locuteurs naissent et que les représentations stigmatisantes imposées par les puristes disparaissent³⁰⁵. La question se pose alors de savoir quel irlandais 'sauver', quel irlandais enseigner, l'idéal du locuteur natif se trouvant en porte-à-faux à la fois face à l'apprentissage du standard et à l'évolution des comportements langagiers ainsi que de la situation sociolinguistique : « la plupart des locuteurs non-natifs d'irlandais en dehors du *Gaeltacht* conversent presque exclusivement avec d'autres locuteurs non-natifs de cette langue, l'interaction avec la communauté du

³⁰³ « [...] the linguistic purity and richness of Irish is considerably diluted in the *Gaelscoileanna* [...]. The *Gaelscoileanna* may act as an agent of mutation, turning the spoken Irish language into a patois with a new construct and vocabulary that are largely borrowed from English. »

³⁰⁴ « The existence of such Englishisms merely reflect one simple linguistic fact : that Irish has been subject for centuries to the influence of English and that its survival as a living language has occurred in a situation of active and unequal language-contact. »

³⁰⁵ Ainsi que le rappelle Lafont dans le cas de l'occitan et d'une éventuelle renaissance de cette autre langue minorisée, « l'occitan reparlé ne peut être seulement l'occitan hérité » (Lafont : 1977, 28).

Gaeltacht étant périphérique à leurs besoins et intérêts socio-économiques »³⁰⁶ (Mac Mathúna : 2008, 87), un état de fait qui va dans le sens des résultats obtenus au questionnaire.

Il a été constaté à plusieurs reprises que l'idée générale (intériorisée par les apprenants eux-mêmes) est que « la langue cible pour l'apprenant d'irlandais devrait idéalement être la langue du locuteur natif (comme ce serait le cas pour n'importe quelle autre langue moderne) »³⁰⁷ (Nic Eoin : 2004, 137) ; or la situation minorisée de l'irlandais n'est pas celle de « n'importe quelle autre langue moderne » puisqu'elle implique un faible nombre de locuteurs natifs et des variétés régionales distinctes ainsi qu'un standard artificiel, détaché des pratiques de ces quelques locuteurs natifs. Certaines réflexions et remarques des répondants indiquent qu'une réévaluation de la langue cible et de son statut selon le parcours linguistique et scolaire des apprenants (langue maternelle / seconde / étrangère même) doit être entreprise pour décomplexer les apprenants et adapter l'enseignement de l'irlandais à des besoins réalistes en l'orientant principalement vers des objectifs communicatifs en permettant la pratique aussi en dehors de l'école.

II.3.16 L'ouverture : la dernière question du questionnaire

La dernière question du questionnaire, la n° 27, est totalement ouverte et demande à l'élève s'il a quelque chose à ajouter au sujet de l'irlandais dans le cadre de cette étude. L'analyse des réponses apportées indique qu'elle a souvent permis aux répondants qui ont souhaité profiter de cette opportunité de revenir sur un ou des éléments qui leur semble(nt) essentiel(s) en ce qui concerne la langue irlandaise ; moins de la moitié des élèves a choisi de répondre à cette question (ce qui est probablement dû à un effet de lassitude à la fin de la passation ou à l'impression de n'avoir rien à ajouter), 164 d'entre eux donnant une réponse mais 4 écrivant en réalité leur refus d'ajouter quelque chose, un autre m'encourageant pour ma recherche en me souhaitant bonne chance en irlandais (« Go n'éirí leat ») et un dernier répondant plutôt au remerciement final pour l'aide apportée, écrivant « de rien » (« Tá fáilte romhat »). Ainsi, 158 élèves (44,4 %) ont effectivement répondu à la question et 198 (55,6 %) ne l'ont pas fait.

Plusieurs élèves profitent de cette question ouverte pour laisser libre cours à leurs récriminations envers l'apprentissage scolaire de l'irlandais, répétant des critiques déjà

³⁰⁶ « Most non-native speakers of Irish outside the Gaeltacht converse almost exclusively with other non-native speakers of the language, interaction with the Gaeltacht community being peripheral to their social and economic needs and interests. »

³⁰⁷ « The target language for the learner of Irish should ideally be the language of the native speaker (as it would be for any other modern language). »

mentionnées au cours du questionnaire : ils sont 20 (12,6 % de ceux qui ont répondu) à critiquer l'enseignement ou le programme, 8 affirmant sans plus de précision qu'il devrait être enseigné différemment (l'un d'eux écrit cependant qu'« ils devraient rendre le cours comme celui de français »³⁰⁸, les langues vivantes étrangères étant abordées de façon relativement plus communicative que l'irlandais, et un autre explique qu'il aime l'irlandais mais pas à l'école, devant prendre des cours particuliers), 7 disant qu'il faut mettre plus l'accent sur l'oral et moins sur la littérature (l'un d'eux comparant la méthode d'immersion des camps d'été du *Gaeltacht* à l'enseignement institutionnel et disant qu'il faut éliminer la poésie : « si trois semaines au *Gaeltacht* peuvent améliorer autant ton irlandais, cinq ans à l'école en faisant ce qu'ils font te feront parler presque couramment »³⁰⁹), 3 disant que le programme doit être modifié, un autre élève expliquant que « ce n'est pas bien enseigné pour les débutants : l'irlandais est nouveau pour moi (j'ai déménagé de Londres à Galway quand j'avais 11 ans) »³¹⁰ (le problème de l'enseignement indiscriminé dans le secondaire est bien présent), un dernier demandant de se débarrasser de la section du cours *Stair na Gaeilge*.

6 élèves supplémentaires critiquent l'approche de l'irlandais dans le primaire ou dans le secondaire : pour 3, toutes les écoles primaires devraient être des *gaelscoileanna*, pour un autre, qui dit avoir été scolarisé d'abord dans une école primaire de langue anglaise puis dans une *gaelscoil*, « pour encourager l'irlandais ils devraient changer la façon dont l'irlandais est enseigné dans les écoles primaires de langue anglaise » ; en ce qui concerne le secondaire, selon un autre « nous devrions avoir plus de cours d'irlandais à l'école »³¹¹), et un dernier dit qu'« il faudrait un niveau intermédiaire pour les examens, en plus du niveau Supérieur et du niveau Ordinaire » (*Higher et Ordinary Level*). Enfin, pour 7 élèves, la réussite de l'apprentissage dépend entièrement du professeur, deux disant que beaucoup sont mauvais et un exposant le stéréotype (largement négatif !) du professeur d'irlandais : « les professeurs d'irlandais sont normalement vieux, méchants, énervants, de mauvaise humeur et injustes »³¹²... Un tel stéréotype (largement répandu en Irlande et hérité de la sévérité légendaire des enseignants, longtemps membres du clergé) est bien capable de créer un préjugé négatif à l'égard de l'apprentissage de la langue ; l'associer à de tels enseignants fait

³⁰⁸ « they should make the course like French »

³⁰⁹ « [They should focus from 1st year on teaching nothing but Irish and get rid of the poetry because] if 3 weeks at the Gaeltacht can improve your Irish so much, 5 years in school doing what they do will make you nearly fluent »

³¹⁰ « not taught well for beginners : I am new to Irish (I moved to Galway from London when I was 11 »

³¹¹ « to encourage the Irish language they should change the way Irish is taught in the English primary schools », « we should have more Irish classes in school »

³¹² « Irish teachers are normally old, mean, annoying, cross and unfair »

apparaître l'irlandais comme un élément du passé dont l'apprentissage est a priori déplaisant et imposé.

Selon deux élèves, l'école n'est d'ailleurs pas le lieu privilégié pour apprendre l'irlandais : les questions de l'apprentissage en immersion dans la communauté linguistique et de l'importance d'une pratique orale en dehors de l'école sont soulignées par deux élèves qui font preuve d'une motivation intégrative et culturelle et pour lesquels il serait essentiel de parler avec les locuteurs, dans le *Gaeltacht* : « j'aimerais aller dans le *Gaeltacht* pour avoir le sentiment de vivre dans un environnement irlandais » et « la meilleure façon de l'apprendre est de le parler avec les gens, pas dans les écoles »³¹³. Un autre élève fait preuve d'une certaine conscience sociolinguistique concernant la réalité hétérogène que l'on nomme 'irlandais' et rappelle qu'« il existe différents types d'irlandais dans le pays »³¹⁴. À nouveau, l'école fait l'objet de critiques car elle apparaît comme un lieu détaché de la réalité des pratiques langagières des communautés linguistiques et des divers locuteurs (natifs ou non), tandis que le *Gaeltacht* semble toujours représenter pour certains un endroit mythique où la vraie Irlande existe encore grâce au maintien de sa propre langue.

Certaines de ces critiques sont en fait constructives, les élèves suggérant des façons de remédier aux problèmes qu'ils perçoivent dans l'enseignement de l'irlandais dans le but d'améliorer leur expérience d'apprentissage et leur niveau. Bien sûr, d'autres critiques sont plus radicales et concernent directement le fait que l'irlandais soit obligatoire, cet élément, nous l'avons vu, faisant l'objet de débats récurrents : 13 élèves (8,2 %) répètent que l'irlandais devrait être optionnel (3 d'entre eux spécifiant « pour le *Leaving Certificate* ») et que « ce devrait être un choix que d'étudier notre langue nationale » ou que « les parents devraient pouvoir choisir si l'enfant doit étudier l'irlandais »³¹⁵, l'un d'eux expliquant que « certaines personnes aiment les maths et pas les langues, tout le monde est différent »³¹⁶ et deux autres ajoutant un argument déjà commenté plus tôt, « s'il était optionnel alors seulement les gens intéressés le parleraient et on ne forcerait pas les autres »³¹⁷. Les remarques de ces trois derniers élèves et de deux autres montrent à nouveau que l'obligation est parfois vécue comme une injustice, et présentée comme préjudiciable pour l'irlandais, un élève disant que « c'est comme une barrière pour l'accès à l'éducation supérieure parce que certaines personnes sont mauvaises en irlandais mais très fortes dans d'autres matières » et

³¹³ « I'd like to go to the Gaeltacht to get a feeling of living in an Irish environment », « the best way to learn it is to speak it with people, not in schools »

³¹⁴ « there are different types of Irish around the country »

³¹⁵ « it should be a choice to study our national language », « parents should be able to choose if the child should study Irish »

³¹⁶ « some people like maths and not languages, everyone's different »

³¹⁷ « if optional then only those interested would speak it and it wouldn't be forced on others »

une autre exprimant son ressentiment face à l'obligation, « je déteste le fait que c'est obligatoire [...] mais je veux être professeur donc je dois l'étudier »³¹⁸.

D'autres élèves réitèrent aussi certains des arguments contre l'enseignement de l'irlandais : 7 répètent que la langue est inutile, une élève disant que « l'irlandais est une langue sur laquelle 'inutile' est écrit partout », un autre reprenant les stéréotypes de ruralité et de pauvreté pour rabaisser la langue, « elle ne serait utile pour aucun boulot décent sauf pour travailler dans une tourbière dans le Connemara »³¹⁹ ; trois élèves disent que l'anglais est plus utile (l'un d'eux affirmant « tandis qu'il serait bien que l'irlandais soit le vernaculaire ce n'est pas le cas donc l'apprendre est un exercice de futilité à mon avis »³²⁰) et trois autres que les langues vivantes étrangères sont plus utiles. Trois élèves vont jusqu'à dire que la langue est 'pourrie' et irréaliste (« crap ! » en anglais et « lofa ! » en irlandais pour 'pourri' ; « it's unreal »), ce qui rend d'autant plus intéressante la remarque d'un autre élève dénonçant ceux qui critiquent l'irlandais : « tous les gens en Irlande qui ne le parlent pas disent qu'il est nul seulement parce qu'ils ont de la difficulté à l'apprendre »³²¹ ; les préjugés des uns rencontrent ainsi les généralisations des autres, les positionnements semblant toujours fortement polarisés.

Cinq rappellent qu'elle est en train de mourir et qu'« elle ne sera bientôt plus nécessaire », un seul d'entre eux exprimant un regret face à cette situation, « malheureusement elle est en train de disparaître »³²², l'issue du conflit diglossique étant présentée par tous comme inéluctable. Deux élèves justifient ainsi leur appel pour l'abandon de la langue : « Débarrassez-vous de l'irlandais, je ne connais personne qui y soit bon ou qui l'aime, nous n'avons pas du tout besoin de le connaître » et « Il va mourir donc laissez-le simplement tomber »³²³. À nouveau quatre élèves évoquent une aversion personnelle, disant détester la langue et ne plus vouloir l'entendre lorsqu'ils auront quitté l'école, l'un d'eux s'adressant directement au lecteur : « Ne l'apprends pas si tu as le choix » ; trois autres invoquent une aversion générale envers l'irlandais pour justifier leurs réponses précédentes, disant que personne ne l'aime de toute façon. Un élève trouve qu'il y a des matières plus intéressantes à étudier, et deux autres qu'on pourrait la rendre plus agréable.

³¹⁸ « it is like a barrier to third level education as some people are poor at Irish yet brilliant at other subjects », « I hate the fact that it is compulsory [...] but I want to be a teacher so I have to study it »

³¹⁹ « Irish is a language with 'no point' written all over it », « it would not be useful for any decent job except for working in a bog in Connemara »

³²⁰ « while it would be nice if Irish were the vernacular it isn't so learning it is an exercise in futility in my opinion »

³²¹ « everyone in Ireland that doesn't speak it is only saying it's bad because they have difficulty learning it »

³²² « it will soon be unnecessary », « unfortunately it is dying out »

³²³ « Get rid of Irish, I don't know anyone who is good at it or likes it, we don't need to know it at all », « It's going to die so just give up on it »

La difficulté de l'irlandais est à nouveau mentionnée par 15 élèves (9,5 %), étant clairement un élément très consensuel jusqu'à présent, l'un d'eux disant qu'« il devrait être plus facile » ; sur ces 15 élèves, 6 associent tout de même cette difficulté à un élément positif, le caractère difficile de la langue pesant plus ou moins dans la balance pour son appréciation : « c'est une bonne langue *mais* / je l'aime bien *mais* elle est difficile » ou encore « elle est difficile *mais* amusante », deux d'entre eux affirmant que, malgré sa difficulté, « nous devons continuer à l'apprendre » et « je ne voudrais pas qu'elle disparaisse »³²⁴. 4 de ces 15 élèves précisent quel domaine ils considèrent plus complexe, l'un mentionnant l'orthographe et les trois autres la grammaire en général ou un élément spécifique (vocabulaire ou verbes) : « la grammaire pourrait être plus simple », « c'est difficile à apprendre parce qu'il y a beaucoup de mots différents qui veulent dire la même chose », « enlevez les verbes de la langue ! »³²⁵ ; on retrouve ici l'idée qu'il faudrait simplifier la langue pour en rendre l'apprentissage plus accessible.

La plupart des commentaires sont toutefois faits en faveur de la langue, les élèves décidant de répondre à cette dernière question ayant en général tendance à souligner le fait qu'il est important de l'apprendre ou que c'est une belle langue, bonne à connaître : 18 élèves (11,4 %) disent que c'est une langue 'super' (« great », « brilliant » / « iontach »), 'bonne' (« good » / « go maith » en irlandais) ou encore 'sympa' (« nice ») à apprendre ou à parler, 4 disent que c'est une belle langue, deux autres qu'elle est magnifique. Ils sont aussi 4 à dire la trouver intéressante et 5 à la trouver facile (dont 3 la disent en même temps intéressante), 4 autres la disent utile, dont deux conseillent donc de l'apprendre : « Étudie l'irlandais parce qu'il peut être utile », « il est important de l'essayer au moins parce qu'il est très utile à apprendre pour quand on est plus vieux » et un précise qu'« il peut être vital si tu veux obtenir un boulot dans une zone de *Gaeltacht* »³²⁶, un autre encore la trouvant bien comme langue secrète : « c'est très bien de la parler quand les autres ne savent pas ce que tu dis »³²⁷ (l'utilité de la langue étant, comme souvent, réduite à une zone ou à des circonstances précises). Trois la disent amusante et trois autres la trouvent agréable, deux disent l'aimer et deux autres l'apprécier, un élève affirmant qu'il veut continuer à l'apprendre et un autre qu'il aimerait

³²⁴ « it's a good language but / I like it but it's difficult », « difficult but fun », « difficult but we need to keep on learning it », « difficult but I wouldn't like it to disappear »

³²⁵ « the grammar could be easier », « it is difficult to pick up as there are lots of different words meaning the same thing », « Take the verbs out of the language ! »

³²⁶ « Learn Irish as it may be useful », « it's important to at least try it because it's very useful to learn for when you're older », « it can be vital if you want to get a job in a Gaeltacht area »

³²⁷ « it is very good to speak when others don't know what you are saying »

s'améliorer mais n'en a pas le temps. Ces élèves semblent donc motivés par l'apprentissage, l'un expliquant que « si tu veux apprendre l'irlandais, tu dois te donner à fond »³²⁸.

Au-delà de l'appréciation pour la langue et son apprentissage, le fait qu'il est nécessaire ou important de l'apprendre pour la garder en vie est mentionné plusieurs fois : 9 élèves répètent qu'elle doit rester obligatoire et que c'est le seul moyen de la sauver, sinon personne ne l'étudiera, 9 autres rappellent qu'il est important que la langue soit apprise et parlée (un élève dit que « tout le monde devrait la connaître » et un autre conseille de l'apprendre³²⁹), 7 autres réaffirment qu'il faut garder la langue en vie. Certains utilisent pour transmettre l'idée de nécessité des verbes impliquant une obligation morale pour tous les Irlandais (« devoir » et « avoir besoin de ») : « nous devons garder la langue en vie », « nous avons besoin de / devons continuer à l'apprendre dans notre pays »³³⁰ tandis que d'autres expriment un souhait personnel : « j'aimerais simplement que la langue continue », « j'aimerais garder la langue de ce pays en vie ! », « je ne veux vraiment pas qu'elle s'éteigne », « je n'aimerais pas qu'elle disparaisse »³³¹.

Pour éviter justement sa disparition, quatre élèves parlent de la nécessité de promouvoir plus la langue et d'encourager les apprenants à la pratiquer en dehors de l'école : « je pense que l'irlandais devrait être promu et mieux soutenu par notre gouvernement et nos professeurs », « encouragez l'irlandais ! », « il ne mourra pas si [...] nous sommes encouragés à parler en dehors des écoles », « plus d'encouragements à parler irlandais auraient un bon effet sur notre génération »³³². Il semble clair, surtout chez ces deux derniers élèves, que le manque d'opportunités et de pratique de la langue à l'extérieur de l'école est perçu comme l'une des causes principales de l'échec de la politique de soutien et de promotion de la langue, un élève rappelant le rôle du gouvernement et de l'école (au travers des professeurs) dans ce contexte.

Il est d'autant plus intéressant de noter que cinq autres élèves font une allusion plus ou moins directe (en les dénonçant) aux promesses électorales du parti *Fine Gael* en 2011, qui annonçait l'abolition de l'irlandais obligatoire à l'école en cas de victoire. Le parti a effectivement gagné les élections mais les groupes de pression pro-irlandais ont depuis réussi à éviter que le nouveau gouvernement (encore au pouvoir actuellement) ne tienne ses

³²⁸ « if you want to learn Irish, you have to be dedicated »

³²⁹ « everyone should know it », « important to learn, and you should learn it !!! »

³³⁰ « caithfidh muid é a coinneáil suas », « we need to keep learning in our country »

³³¹ « I would just like the language to keep going », « ba bhreá liom teanga na tíre seo a choinneáil beo ! », « I really do not want it to die out », « I wouldn't like it to disappear »

³³² « I think Irish should be promoted and supported better by our government and teachers », « [we have to keep the amazing Irish culture alive.] Encourage Irish ! », « it won't die if [the course changes and if] we are encouraged to speak outside schools », « more incentives to speak Irish would have a good effect on our generation »

promesses ; la situation n'était cependant pas encore résolue au moment de la passation du questionnaire et les commentaires des élèves reflètent donc bien le débat qui avait lieu à cette période. De plus, quatre de ces cinq élèves sont des filles de l'établissement C, trois d'entre elles de la même classe de sixième année (le cinquième est un garçon de sixième année de l'établissement A) : il est probable que le fait que ces quatre élèves reviennent sur ce point indique qu'une discussion a eu lieu en classe à ce sujet, révélant l'intérêt porté à cette question dans leur établissement ou du moins par leur professeur d'irlandais.

Le vocabulaire utilisé par ces cinq élèves indique combien la question leur tient à cœur : le garçon de sixième année écrit que « s'ils se débarrassent de l'irlandais c'est une *honte* pour notre nation » et une fille de sixième année écrit que « c'est une langue magnifique et la voir disparaître serait un *crime* » et une deuxième « ce serait *terriblement dommage* si l'irlandais était rendu non obligatoire »³³³. Les deux autres filles citent explicitement le *Taoiseach*, le premier ministre (et chef du *Fine Gael*) dans leur réponse, montrant combien l'actualité remet (régulièrement) au centre du débat des représentations partagées présentes depuis longtemps, la première lançant un appel « Ne laissez pas Enda Kenny le rendre non obligatoire ! »³³⁴ et la deuxième écrivant une longue explication :

Je ne peux pas répéter assez combien profonds sont mon respect et mon adoration pour la langue irlandaise et je crois que les projets de notre Premier ministre Enda Kenny de rendre l'irlandais non obligatoire sont *honteux*. Il va nous priver de notre patrimoine national et détruire pour toujours notre pays et sa tradition.³³⁵

Il est clair ici que ces élèves adhèrent aux représentations nationalistes et essentialistes de la langue, reprenant le terme de « disgrâce » (« honte » ou « déshonneur ») utilisé dès la fin du XIX^e siècle par Douglas Hyde pour décrire le fait qu'un Irlandais ne connaisse pas la langue irlandaise et assimilant la langue à un élément appartenant au patrimoine et aux traditions irlandaises, essentiel à l'identité nationale. Ils ne sont pas les seuls à reprendre, à nouveau, des éléments caractéristiques de la rhétorique nationaliste : quatre élèves en tout (dont la jeune fille citée ci-dessus) associent la langue à des éléments appartenant à l'imaginaire patrimonial ou à la culture irlandaise : « j'aime l'irlandais, la culture, la musique, la poésie, la langue et l'identité », « elle fait partie de la culture irlandaise », liant sa sauvegarde à celle de la culture et du patrimoine en général : « nous devons garder

³³³ « if they get rid of Irish it is a disgrace to our nation », « it's a beautiful language and to see it gone would be a crime », « it would be a terrible pity if Irish was made non-compulsory »

³³⁴ « Do not let Enda Kenny make it non-compulsory ! »

³³⁵ « I cannot say enough how much profound respect and adoration I have for the Irish language and I believe that our Taoiseach Enda Kenny's plans to make Irish non compulsory are disgraceful. He will be robbing us of our national heritage and forever ruining our country and its tradition »

l'extraordinaire culture irlandaise en vie »³³⁶, un autre la décrivant (ou le fait de l'apprendre) comme « une très belle tradition ».

Sept élèves expriment une vision essentialiste du lien entre langue et nation, trois reprenant le proverbe « Tír gan teanga tír gan anam » (« un pays sans langue est un pays sans âme ») et un quatrième sa variation « Níl tír gan teanga » (« il n'y a pas de pays sans langue »), un autre affirmant qu'« il est bon d'avoir une langue pour notre pays » et deux le comparant clairement à l'anglais : « il devrait être plus important que l'anglais pour ce pays » et « il devrait être notre langue nationale, pas l'anglais »³³⁷. Deux élèves utilisent d'ailleurs le syntagme « our native language » et deux supplémentaires « our national language » ; c'est aussi « une langue unique », « très différente de toutes les autres »³³⁸ pour deux élèves, une marque identitaire distinctive pour deux autres : « sans elle l'Irlande est pareille à tous les autres pays anglophones ! » et « elle fait de nous notre propre pays »³³⁹ (ce dernier citait aussi le proverbe irlandais). Enfin, quatre élèves expriment leur fierté ou leur joie de la parler, un élève d'origine étrangère affirme « j'aime les Irlandais, j'adore vivre en Irlande » (la langue étant apparemment liée à cette vision globale de la vie en Irlande) et un autre dit « je souhaiterais qu'elle soit notre langue principale »³⁴⁰. Le conflit diglossique reste toujours présent derrière ces affirmations, plus ou moins en filigrane notamment au travers de la mention de l'anglais ou de l'anglophonie, et un élève fait directement allusion au combat nationaliste pour l'indépendance en l'assimilant au combat pour la langue, rappelant que « des gens sont morts pour sauver la langue irlandaise »³⁴¹.

Cette dernière question ouverte a donc bien été l'occasion, pour les élèves qui le souhaitaient, de revenir sur l'/ les élément(s) qui leur sembla(en)t le(s) plus important(s) concernant la langue et son apprentissage. Il est donc peu étonnant de retrouver des critiques à l'encontre de la façon dont elle est enseignée ainsi que de nombreuses allusions à sa dimension obligatoire qui fait débat depuis son instauration par le *Saorstát* (l'État libre d'Irlande) en 1922, à la difficulté inhérente de la langue (largement consensuelle mais remise en question principalement par quelques élèves scolarisés en irlandais), à son inutilité due à son statut minorisé et à sa mort prochaine (mentionnées en grande partie pour justifier la position de ceux qui veulent en abolir l'enseignement), mais aussi, à l'opposé, à sa centralité

³³⁶ « I love Irish, the culture, music, poetry, language and identity », « it's part of the Irish culture », « we have to keep the amazing Irish culture alive »

³³⁷ « it's good to have a language for our country », « it should be more important than English for this country », « it should be our national language not English »

³³⁸ « Is teanga unique é an Gaeilge », « it's very different to other languages »

³³⁹ « without it Ireland is the same as all the other English-speaking countries ! », « it makes us our own country »

³⁴⁰ « I wish it was our main language »

³⁴¹ « people died to save the Irish language »

symbolique dans l’imaginaire patrimonial national-identitaire et au devoir qui incombe aux générations actuelles de la maintenir en vie et de la parler.

II.4. Conclusion de l’enquête principale

Il est clair au travers de cette analyse que les discours officiels et les débats concernant la langue irlandaise sont connus des élèves, que ce soit par l’entremise de leurs parents, de leurs pairs, des média ou de l’école et des professeurs, et qu’ils se positionnent par rapport aux différentes représentations partagées dans la communauté. Les résultats obtenus ici sont en effet proches de ceux de nombreuses enquêtes publiques effectuées en Irlande, comme celles de 1973 (*Committee on Irish Language Attitudes Research* : 1975) et 1983 (enquête de l’ITÉ) qui révèlent toujours l’importance accordée à la langue irlandaise comme symbole de l’identité nationale, ainsi que le souhait des personnes interrogées de « voir sa transmission à la prochaine génération assurée »³⁴² (Ó Riagáin : 1985, 5), des enquêtes plus récentes – l’une réalisée au sein de l’université de Cork (Ó Fathaigh et Ní Bhraoin : 1996) ainsi qu’une autre enquête nationale effectuée en 2007-8 (MacGréil et Rhatigan : 2009) – confirmant à nouveau ces conclusions : nombreux sont les Irlandais qui « perçoivent la langue irlandaise comme un atout culturel », qui « valorisent l’irlandais comme marqueur d’identité culturelle » et affirment voir « le lien important entre connaissance de la langue irlandaise et compréhension de la culture irlandaise »³⁴³ (Ó Fathaigh et Ní Bhraoin : 1996, 17). Ce sont les nationalistes qui ont répandu l’idée que « l’irlandais, étant la langue ancestrale du pays, était *ipso facto* la marque la plus distinctive de l’ethnicité irlandaise »³⁴⁴ (Ó Laoire M. : 2004, 166) et que l’on retrouve à la fois chez les élèves mais aussi dans l’ensemble de la société irlandaise : les enquêtes indiquent en effet toujours qu’une grande partie de la population « considère l’irlandais comme essentiel au maintien d’une identité culturelle distincte »³⁴⁵ (ibid.).

Les représentations collectives liées à la langue semblent avoir relativement peu changé, et ce sont toujours elles qui, d’après les réponses des élèves, motivent le caractère obligatoire de l’apprentissage de l’irlandais. Cependant, elles sont aussi très ambivalentes : « il y a d’un côté l’idée que l’irlandais devrait être enseigné à tous les enfants dès le plus jeune âge, mais il existe aussi l’idée que cet objectif devrait s’adapter aux désirs des parents et aux capacités des

³⁴² « [...] the average person appeared to place a high value on Irish as a symbol of national identity and wished to see its transmission to the next generation secured. »

³⁴³ « [...] perceive the Irish language as an important cultural asset, [...] value Irish as a marker of cultural identity, [...] [confirm] the important nexus between knowledge of Irish and understanding of Irish culture. »

³⁴⁴ « [...] Irish, being the ancestral language of the country, was *ipso facto*, the most distinctive mark of Irish ethnicity. »

³⁴⁵ « [...] regarding Irish as essential to the maintenance of a distinctive cultural identity. »

élèves »³⁴⁶ (Ó Riagáin : 1985, 8). Les hésitations fréquentes des jeunes ainsi que des réponses en apparence contradictoires (en ce qui concerne le caractère obligatoire de la langue, le fait de la pratiquer eux-mêmes plus tard ou de vouloir que leurs enfants la parlent...) révèlent la difficulté de concilier d'une part le discours officiel tenu sur la langue et son statut symbolique, et d'autre part leur propre perception d'une situation sociolinguistique où elle semble pour beaucoup inutile, montrant bien à la fois la prégnance du noyau central de la représentation (l'irlandais est important pour la culture et l'identité nationales irlandaises) et sa constante confrontation avec la réalité quotidienne des jeunes.

La dimension identitaire et culturelle s'oppose ainsi à une vision pragmatique et utilitariste des langues, ces éléments entrant en conflit dans le cas de la représentation de l'apprentissage de l'irlandais, langue minoritaire : le statut emblématique attribué à la langue est confronté à l'utilité de son apprentissage, aux opportunités de pratique effective et aux possibilités d'accès à des postes intéressants. Pour beaucoup de jeunes, l'« air du temps » (principalement dicté par les modèles culturels anglo-saxons) et leur avenir professionnel ont bien plus de poids que l'histoire et le patrimoine nationaux auxquels l'irlandais est si fortement associé, figeant souvent la langue dans un rôle symbolique même parmi les élèves affichant une attitude positive à son égard : « les gens peuvent être très favorables à l'irlandais tout en ne prononçant jamais personnellement un seul mot d'irlandais »³⁴⁷ (CILAR : 1975, 173). En effet, le problème principal en ce qui concerne la langue et son avenir apparaît au travers des résultats au questionnaire mais est aussi évoqué dans toutes les enquêtes (qu'elles soient nationales ou non, effectuées auprès d'un public adulte ou non) : c'est celui de la traduction des compétences langagières existantes en utilisation effective de la langue en dehors de l'école une fois celle-ci quittée, les auteurs de la dernière enquête nationale identifiant cet écart entre compétence et pratique comme le « défi » des années à venir (MacGréil et Rhatigan : 2009, 70).

L'enquête supplémentaire qui suit, d'inspiration ethnographique, va permettre de placer les représentations sociolinguistiques exprimées par les élèves (ainsi que leur approche de l'apprentissage et les pratiques langagières qui en découlent) dans une perspective sociétale plus vaste en révélant d'une part les représentations véhiculées par les manuels scolaires et d'autre part les représentations collectives liées à l'apprentissage de l'irlandais telles que mises en scène dans la société irlandaise sous diverses formes de discours médiatique.

³⁴⁶ « There is on the one hand, the view that Irish should be taught to all children from an early age, but there is also the view that this objective should accommodate the wishes of individual parents and aptitudes of pupils. »

³⁴⁷ « People may be highly favourable towards Irish while personally never uttering a single word of Irish. »

III. Compléments d'enquête : les productions ethnosocioculturelles

Dans l'optique d'une approche comparative des représentations sociolinguistiques, une recherche de type ethnographique, qui « implique d'analyser le contenu de sources variées du domaine public, tels que des textes prescriptifs (ou proscriptifs), des documents de politique linguistique, des textes médiatiques et différents types de publicités »¹ (Garrett : 2010, 51), paraît tout indiquée en vue de compléter les éléments de réponse obtenus grâce au questionnaire et de les mettre en perspective avec les discours ambiants et les représentations qu'ils véhiculent.

Il est très probable que l'école joue un rôle significatif à l'égard des représentations sociolinguistiques des élèves, que ce soit à travers les discours didactiques des manuels scolaires ou encore les discours environnants de l'institution, des enseignants et des pairs ; mais les représentations de l'irlandais et de son apprentissage sont loin d'être restreintes à l'école et sont bien collectives (ou communautaires) parce qu'elles sont présentes dans et partagées par la communauté ou la société d'appartenance des élèves et qu'elles s'expriment, sont transmises et mises en scène au travers de discours médiatiques, politiques et idéologiques.

Dans le cadre de cette recherche, il semblait donc important non seulement d'essayer d'identifier les représentations des apprenants mais aussi de tenter de les mettre en relation avec les différents discours ambiants qui peuvent avoir une influence sur l'image que les apprenants ont de la langue et de son apprentissage. Dans cette perspective, l'étude de manuels scolaires d'irlandais utilisés dans le secondaire paraît potentiellement riche en informations : ils présentent en effet plusieurs types de discours (didactiques, mais aussi idéologiques) qui véhiculent une certaine conception de la langue à enseigner, de la place et de la valeur de cette langue dans la société, mais aussi une représentation de l'apprenant lui-même, du rôle de l'école, etc. De même, la constitution et l'analyse d'un corpus de productions ethnosocioculturelles (Boyer : 1995) actuelles mettant en scène l'apprentissage de l'irlandais peuvent être très utiles car celles-ci (qu'il s'agisse de discours publicitaires, de films ou de courts-métrages, etc.) donnent accès aux discours (et donc aux représentations) créés par et pour le pays, la société et la culture auxquels appartiennent les élèves sondés. Bien entendu, il a fallu faire des choix et les deux corpus qui constituent cette enquête complémentaire sont loin d'être exhaustifs, mais leur prise en compte, même brève et relativement superficielle, ne peut qu'enrichir les résultats obtenus pour l'enquête principale.

¹ « It involves analysing the content of various sources in the public domain, such as prescriptive (or proscriptive) texts, language policy documents, media texts and various kinds of advertisements. »

III.1. Manuels scolaires

La première partie de ce chapitre est donc consacrée à l'analyse de manuels scolaires utilisés actuellement dans le secondaire pour l'enseignement-apprentissage de l'irlandais. Sera tout d'abord exposée la raison pour laquelle l'étude des manuels de langue a toute sa place dans un travail de recherche sur les représentations sociolinguistiques et le corpus de manuels étudiés sera présenté dans une deuxième sous-partie. Enfin, méthode employée et résultats d'analyse seront articulés selon deux dimensions principales, la première concernant plus spécifiquement la façon dont la compétence langagière est envisagée, qui révèle l'image de la langue à la fois comme système linguistique et objet d'enseignement-apprentissage, et la deuxième s'attachant davantage à la manière de prendre en compte la dimension culturelle de la langue, qui permet d'atteindre les représentations de la culture à transmettre en lien avec celle-ci. Il est nécessaire toutefois de préciser que la distinction faite ici entre d'un côté l'enseignement de la langue elle-même et de l'autre, de la culture qui s'y rattache, s'avère relativement opératoire pour l'analyse des manuels en question mais ne correspond pas à la façon dont l'enseignement d'une 'langue-culture' est envisagé actuellement en didactique des langues.

III.1.1 Manuels et représentations : fondements théoriques

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, les sociolinguistes, les didacticiens et les enseignants prennent en compte l'étude des représentations, car elles peuvent jouer un rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue : la perception que les membres d'une communauté ont des langues en présence dans la société et de leur apprentissage influence les comportements et pratiques langagières de cette communauté. Des représentations concernant les langues existent et sont présentes à tous les niveaux de la société, et ce d'autant plus dans le domaine scolaire, où les langues sont « non seulement objet d'apprentissage... mais aussi objet de discours », car, comme le rappellent Muller et de Pietro, « des représentations envers les langues enseignées [...] ne cessent de circuler dans les classes de langue » (Muller et de Pietro : 2005, 55). Bien sûr les représentations sur la langue-cible émergent notamment dans les interactions entre l'enseignant et les apprenants mais elles sont aussi présentes dans des discours préexistants comme ceux des manuels scolaires.

Si les manuels sont bien des outils pédagogiques à disposition des enseignants et des apprenants, ils constituent aussi et surtout des produits culturels clairement inscrits dans une société et une époque données : ils transmettent en effet un discours spécifique, résultat du

travail de conception d'un ou plusieurs énonciateurs-auteurs, qui naît de la rencontre, du « compromis » (Demougin P. : 1998, 56), entre les objectifs et exigences des programmes officiels et des discours institutionnels, les nécessités imposées par une maison d'édition et le marché, et enfin les théories didactiques et méthodologiques ayant cours au moment de la rédaction. Les manuels sont en effet des « biens de consommation culturels », résultant de « l'interaction des impératifs commerciaux, idéologiques et institutionnels » (Stray : 1993, 101) et il existe un lien étroit entre manuels et société : « Les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques : ce sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures » (Choppin : 1993, 5).

Ainsi, il ne faut pas oublier que « le manuel est une médiation. [Il] construit, dans un cadre institutionnel, un rapport entre un sujet scolaire et un savoir » (Demougin P. : 1998, 55). L'on est évidemment loin, en ce qui concerne le choix, la définition et la transmission de ce savoir, de l'objectivité souvent revendiquée par les auteurs et par leur « contrat de parole » dans ces lieux de médiation complexe que sont les manuels, puisqu'en réalité ceux-ci nous « donnent une information sur les savoirs, les idées, et aussi les représentations voire les préjugés qu'une société juge utile de transmettre aux apprenants » (Verdelhan : 2011, 2). Les manuels de langue véhiculent donc entre autres, et ce de façon plus ou moins repérable, des représentations de la langue-cible ainsi que du/des pays et de la culture liés à cette langue.

Il est nécessaire de se rappeler par ailleurs que « le discours pédagogique est le plus idéologique de tous les discours » et que, « quel que soit son contenu, [il] prétend la vérité » (Reboul : 1984, 9/11 ; cité par Auger : 2007, 31). Ainsi, face au manuel, l'apprenant est placé « dans une situation passive d'un point de vue de la validité du discours qu'on lui tient » (Auger : 2007, 30), ce qui peut le rendre plus réceptif (car peu critique) face aux représentations qu'on lui communique. Il ne faut donc pas oublier que la « transmission [d'un savoir] n'est jamais neutre : de manière explicite ou implicite, elle cherche à influencer le lecteur » (Cicurel : 1994, 10, cité par *ibid.*, 32). D'où l'intérêt et la nécessité même en didactique des langues de se pencher plus avant sur les représentations apparaissant au travers des discours des manuels ; Zarate incite par ailleurs les didacticiens et sociolinguistes à une telle réflexion : « alors que les manuels scolaires offrent traditionnellement un rapport indiscuté avec la vérité, on s'attachera à montrer en quoi ils renvoient une vision [...] très dépendante de leur contexte national » (Zarate : 1993, 85).

S'il est donc clair que les manuels intègrent des représentations – et parfois même des stéréotypes – dans leurs discours, la question de l'influence effective que ces représentations

peuvent avoir sur celles des élèves et sur leur apprentissage reste posée. Il est en effet difficile d'évaluer dans quelle mesure les apprenants y sont sensibles, d'autant que le degré d'utilisation du manuel en classe et « l'activité réelle des élèves avec le manuel » restent inaccessibles sans l'« analyse des pratiques scolaires » (Demougin P. : 1998, 57), analyse à laquelle cette recherche n'a pas pu procéder. Quoi qu'il en soit, et même sans cette analyse des pratiques de classe, l'identification des représentations présentes dans les manuels permet de repérer des représentations partagées dans la société, qui peuvent informer celles des apprenants : l'intérêt sociologique (et ici sociolinguistique) de l'étude des manuels vient justement du fait qu'ils « offr[e]nt sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans [une] société de façon elliptique et disséminée » (Zarate : 1993, 11).

Dans le cas des manuels irlandais et d'irlandais, la dimension idéologique est clairement présente depuis l'indépendance et ce de façon consciente, dans le but de contribuer à la création de la nation et la renaissance de l'irlandais : « pour aider à inculquer les idéaux du *revival* de la langue, il était suggéré très tôt que les manuels scolaires devaient refléter l'esprit national »² (Kelly : 2002, 16). De même en 1962, le *Report of the Council of Education : Curriculum of Secondary Schools* (Rapport du Conseil de l'Éducation : Programme des Écoles Secondaires) « observait que c'était seulement lorsque les élèves seraient conscients des raisons justifiant l'apprentissage de l'irlandais qu'ils aborderaient la tâche avec enthousiasme, faisant de l'apprentissage de la langue un plaisir plutôt qu'un fardeau. »³ (ibid., 17) – une vision quelque peu naïve de la réalité que les résultats du questionnaire contredisent d'ailleurs en partie. On l'a vu, l'objectif du gouvernement est quelque peu différent maintenant et vise à la mise en place d'un bilinguisme sociétal plutôt qu'à la substitution de l'anglais par l'irlandais ; cet objectif est présenté comme central et il est cité en premier dans les programmes scolaires d'irlandais du secondaire, révélant là aussi le rôle dévolu à l'école pour l'éducation des élèves, les manuels se devant de véhiculer l'approche officielle de la langue et de la société irlandaises pour que les élèves puissent « jouer un rôle actif dans le monde bilingue qui est l'objectif national du gouvernement aujourd'hui »⁴ (NCCA : *An Teastas Sóisearach*, 1.4.1. (a)).

² « To help inculcate the ideals of the language revival, it was suggested at an early stage that school text books should reflect the national spirit [...]. »

³ « [...] observed that it was only when pupils were aware of the reasons for learning Irish that they would bring an enthusiasm to the task, making the learning of the language a pleasure rather than a burden. »

⁴ « páirt ghníomhach a ghlacadh sa saol dátheangach atá mar aidhm náisiúnta ag an rialtas anois. »

III.1.2. Présentation du corpus

Le corpus de manuels qui ont été analysés dans le cadre de cette étude n'est pas exhaustif et se concentre principalement sur quatre manuels de première année du secondaire (*1st year*), étant complété par un manuel de deuxième et troisième année préparant au niveau ordinaire du *Junior Certificate* ainsi qu'un manuel de deuxième et troisième année préparant au niveau supérieur pour ce même examen. Il importe de rappeler qu'en première année de secondaire, les apprenants ne sont pas des débutants, puisque la langue est aussi obligatoire dans l'enseignement primaire et donc déjà étudiée depuis l'âge de quatre / cinq ans ; il reste cependant difficile d'évaluer leur niveau, qui peut varier énormément (de faux débutant à presque bilingue) selon le cas, certains provenant notamment de *gaelscoileanna*, et intégrant ensuite en majorité les mêmes écoles – et les mêmes cours d'irlandais ! – que les élèves ayant suivi toute leur scolarité élémentaire en anglais. Il existe bien sûr quelques établissements secondaires de scolarisation en irlandais mais les manuels de notre corpus sont destinés aux établissements de langue anglaise, ceux dans lesquels les représentations de l'irlandais sont plus largement ambivalentes et même négatives. L'analyse a été limitée à des manuels destinés au premier cycle du secondaire, le *Junior Cycle*, car les manuels à disposition des élèves du *Senior Cycle* sont principalement des recueils de règles grammaticales, d'exercices de révision et de textes expliqués et commentés pour préparer les apprenants à l'examen final du *Leaving Certificate*, leur orientation première les rendant moins intéressants et pertinents pour cette recherche.

Les manuels de première année qui constituent le corpus sont les suivants : *Cairde...ar an idirlíon* (Ó Báille : 2004 ; il ne fait pas partie d'une série), *Maoin 1* (Céitinn et Ó Ríordáin : 2009), *Teanga Bheo 1* (Ní Chéilleachair : 2005) et *Fonn 1* (O'Toole et Wade : 2004). Le manuel *Fonn 2* (ibid. : 2009 ; nouvelle édition) s'adresse aux élèves de deuxième et troisième année préparant le niveau ordinaire pour le *Junior Certificate* et le manuel *Draíocht 3* (Ó Ceallaigh et Mullins : 2002) à ceux qui préparent le niveau supérieur. Les chiffres qui accompagnent les titres des manuels indiquent bien entendu le niveau auquel ils sont destinés mais aussi qu'ils font partie d'une série de manuels couvrant d'habitude l'ensemble des niveaux du *Junior Cycle* (certaines séries comme celle de *Draíocht* couvrent aussi le *Senior Cycle*). Ces manuels font régulièrement l'objet de rééditions mais sans grandes modifications structurales, étant conçus conformément au programme scolaire. À des fins comparatives a aussi été pris en considération un manuel non scolaire destiné à des apprenants adultes débutants, *Gaeilge agus Fáilte – A first course in Irish language and Culture for Adults*,

(Byrne : 2002), « Irlandais et Bienvenue – un premier cours de langue et culture irlandaises pour adultes ».

III.1.3. Méthodologie et analyse

Pour cette étude il a semblé nécessaire d'élaborer et d'utiliser une grille d'analyse des manuels. Depuis les années 80 surtout, des didacticiens tentent d'élaborer de telles grilles qu'ils considèrent utiles pour aider les enseignants de langue vivante à choisir « un « bon » manuel » (Bertoletti : 1984, 55), mais aussi pour leur permettre de « porter un regard critique sur la méthode et [...] l'utiliser avec le recul nécessaire » puisqu' « [...] une méthode n'est pas seulement un ensemble de documents de « surface », mais que ceux-ci recouvrent nécessairement des fondements théoriques, des options relatives à l'apprentissage » (Courty : 1987, 75).

Au-delà, une grille doit être un outil qui « vise à observer des éléments de contenu et des effets de sens induits par les discours » (Denimal : 2011, 147). Bien sûr, il s'agit d'adapter de telles grilles aux besoins et aux objectifs spécifiques de chaque étude en intégrant les « indicateurs » pertinents et en « tenant compte des contraintes spécifiques du support étudié » (occurrence dans un texte, une image,...) (ibid., ?). Pour cette recherche il a tout d'abord semblé pertinent, dans la première partie de la grille (conçue sous forme de questions), de s'intéresser à l'image de la langue en tant que système linguistique et objet d'enseignement-apprentissage, puis d'en centrer la deuxième partie sur l'identification de l'image de la langue-culture à transmettre.

III.1.3.1. Quel titre de manuel, pour quelle représentation de l'enseignement de l'irlandais ?

Il importe en premier lieu de se rappeler que « tous les manuels sont pris dans [une] « double contrainte » : un titre attractif, comme la couverture, mais significatif de son objet et posant nettement de quoi il est question » (Verdelhan : 2002, 40). Les titres et les couvertures sont donc le premier élément révélateur à prendre en compte dans l'analyse : les titres sont en effet « une première approche de l'altérité » (Auger : 2007, 62) tandis que les couvertures transmettent une première image de l'objet d'apprentissage, qui peut déjà être l'expression d'une représentation.

Tous les manuels scolaires étudiés à l'exception d'un seul mettent en scène sur leur couverture des jeunes de l'âge des apprenants auxquels ils s'adressent, que ce soit dans une

situation scolaire ou non : le manuel tente ainsi de plaire dès l'abord, avec des couleurs vives, des formes géométriques abstraites et des couvertures dynamiques grâce à leur typographie ou la découpe des photos. La société irlandaise est immédiatement présentée comme moderne et plurielle (on voit des élèves d'origine africaine ou asiatique à côté d'élèves plus « typiquement » irlandais – roux ou à la peau très claire et avec des taches de rousseur – ou du moins occidentaux), où chacun semble concerné par l'apprentissage de la langue nationale.

Mais l'analyse des titres nous en apprend plus : *Cairde...ar an idirlíon*, « Amis sur Internet », veut mettre l'accent sur une dimension affective, ludique et moderne de l'irlandais (la photo en couverture représente deux jeunes apparemment en train de travailler face à un écran d'ordinateur). Il est présenté comme une langue qui a sa place dans le monde actuel et technologique, dans le monde des jeunes, et permet d'échanger et de communiquer avec l'autre. Le concepteur du manuel tente visiblement de s'opposer à la représentation de la langue comme dépassée dans le monde d'aujourd'hui, souvent exprimée dans les questionnaires analysés précédemment et bien présente dans la société irlandaise en général.

En ce qui concerne le titre *Maoin*, il signifie « richesse » : on peut l'interpréter positivement comme se référant à la richesse expressive et créatrice de la langue, ou de façon plus figée à la langue comme richesse, comme trésor patrimonial à préserver (ces deux dimensions ayant été mentionnées par certains élèves en réponse au questionnaire)... Les quatre photos en couverture semblent indiquer qu'apprendre l'irlandais est une activité amusante et dynamique, qu'elle s'adresse à tous et peut avoir lieu en toutes circonstances : on voit en effet trois jeunes s'amuser à la plage, un à la piscine, deux qui sourient au lecteur ; une seule photo montre un élève en uniforme, dans une salle de classe, et correspond à la représentation habituelle de la langue, les auteurs semblant vouloir briser l'idée largement répandue d'une langue seulement parlée à l'école.

Pour ce qui est de *Teanga Bheo*, le titre signifie « langue vivante » et peut être interprété dans le cadre du dialogisme : l'auteure (de même que certains élèves dans leurs réponses au questionnaire) sent le besoin d'affirmer que l'irlandais est bien vivant face à ceux (dont certains apprenants) qui pourraient soutenir le contraire ; elle semble par conséquent reconnaître implicitement que la langue est menacée, et que le rôle de l'école est de la maintenir en vie. La photo de couverture, qui représente des jeunes « branchés » à la sortie du collège à Dublin, entend d'ailleurs souligner l'idée de dynamisme et de vitalité de la langue, présentée comme faisant partie du quotidien dans la capitale et parmi les jeunes. Il est aussi possible d'interpréter le nom du manuel comme une affirmation et une justification du statut

d'objet d'apprentissage de l'irlandais, au même titre que les autres 'langues vivantes' (étrangères).

Fonn veut dire « désir », l'objectif étant peut-être d'inspirer aux apprenants le désir d'apprendre et de parler l'irlandais. Il y a bien une volonté d'attirer, de motiver, le livre cherchant à donner une image branchée, drôle, sympa et ouverte de la langue et de ceux qui l'apprennent avec des photos de jeunes souriants. Il est d'ailleurs possible que ce titre soit un jeu de mot, la prononciation du nom commun irlandais 'fonn' s'approchant (surtout en hiberno-anglais) de celle du nom commun anglais 'fun' signifiant 'amusement' ou 'plaisir'.

Enfin, *Draiocht* signifie « magie ». Le livre, avec sa couverture sombre et très abstraite (la moitié supérieure montre un visage qui semble celui d'un androïde dans une ombre rosée, vu d'en haut, qui se reflète exactement dans la moitié inférieure, sur fond d'univers étoilé), ne donne pas l'impression d'être un manuel de langue ; l'irlandais apparaît comme une langue mystérieuse, secrète (souvent utilisée comme telle par les élèves quand ils sont à l'étranger ou en présence d'un étranger, on l'a vu)... Veut-on mettre en image l'enrichissement personnel permis par l'apprentissage de l'irlandais, ou encore montrer qu'avec cet apprentissage l'on a accès à un autre univers? Serait-ce un symbole de la 'magie' du bilinguisme, représenté par les deux visages identiques se faisant face ? Cela reste ouvert à interprétation...

Quoi qu'il en soit, il semblerait que dans l'ensemble les auteurs, d'une manière ou d'une autre, entrent en dialogue avec des représentations de la langue qui peuvent être déjà présentes chez les apprenants et tentent de prendre les représentations négatives à contre-pied pour initier un apprentissage positif de l'irlandais. Qu'il s'agisse de représentations positives explicitement véhiculées (dans le but de les transmettre) ou de représentations négatives implicitement rejetées (pour les faire disparaître) par les images en couverture et les titres, elles font bien écho aux représentations exprimées par les élèves en réponse au questionnaire.

III.1.3.2. Quels objectifs déclarés pour quelle compétence ?

Quelle actualisation de ces objectifs au travers des exercices, consignes, activités etc., pour quelle conception de la langue à enseigner ?

Il est nécessaire dans le cadre d'une analyse de manuels que « l'évaluation se fasse sur la base d'une comparaison entre les intentions méthodologiques et leurs applications effectives dans le manuel » (Zarate : 1993, 65) étant donné que cette comparaison est parlante et révélatrice en ce qui concerne la conception de la langue à enseigner chez les auteurs des manuels.

Pour cela il faut s'intéresser à certains des éléments constitutifs du discours du manuel tels qu'ils sont définis par Cordier-Gauthier, et notamment aux « organisateurs structurels »,

« l'ensemble des titres et des sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments du manuel » et « semblent [...] constituer une manifestation très concrète du discours didactique au sein du manuel » (Cordier-Gauthier : 2002, 27-8), mais aussi aux « textes déclencheurs », c'est-à-dire « les exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel » (ibid., 32) car ceux-ci « font intervenir de façon très directe l'apprenant lui-même et [...] leur étude permet de dévoiler, en creux, la conception de l'apprentissage qui est à leur base. Ils constituent par là même un discours ayant un caractère plus nettement pédagogique » (ibid., 34).

Les objectifs déclarés des manuels étudiés ici sont en général plutôt flous. L'idée principale qui s'en dégage est que le manuel veut « donner envie aux élèves d'apprendre l'irlandais », chacun revendiquant sa dimension innovante et attractive. Dans la *Nóta don Mhúinteoir* (« Note pour le professeur ») du manuel *Cairde*, l'auteur déclare par exemple vouloir « développer la fierté et la confiance en soi en rapport avec la langue »⁵ (Ó Báille : 2004, iii). Dans la préface de *Fonn 1*, les objectifs principaux sont aussi abstraits : on veut « développer l'intérêt des élèves », « faire naître leur assurance » et qu'« ils en retirent du plaisir », ainsi qu'« améliorer leur irlandais »⁶ (O'Toole et Wade : 2004, i) ; une brochure de publicité pour *Maoin 1* à l'attention des professeurs explique que le manuel veut « rendre les élèves capables de comprendre et d'apprécier la langue irlandaise »⁷.

Pour ce qui est des objectifs linguistiques, l'apprentissage de la langue semble se réduire à la compréhension et à la production, orales et écrites. La dimension socio-pragmatique ainsi que la notion d'acte de parole sont absentes. Force est de constater qu'il semble s'agir principalement de préparer les apprenants à un examen, et non à la pratique de la langue dans des situations de communication réelles, tous les manuels précisant qu'ils visent à ce que les élèves acquièrent les compétences de base qui seront évaluées au *Junior Certificate* (à partir de maintenant *JC*). Les manuels de niveau supérieur, *Fonn 2* et *Draíocht 3*, préparent quant à eux très explicitement à l'examen, ne contenant presque que des exercices et activités que les apprenants retrouveront aux épreuves. Les seuls objectifs culturels mentionnés le sont indirectement, par allusion à une introduction à la littérature en irlandais (quelques poèmes / chansons / contes), orientée elle aussi vers l'examen du *JC*.

Tout en revendiquant une approche nouvelle et motivante de la langue, les objectifs ne tiennent pas compte des dernières avancées de la didactique des langues-cultures ; de plus, la volonté affichée de rendre l'apprentissage de l'irlandais attrayant et divertissant (sans préciser

⁵ « bród agus féinmhuinín a spreagadh i leith na teanga »

⁶ « suim na daltaí a spreagadh », « spreagfaidh an leabhar seo muinín na ndaltaí agus bainfidh siad taitneamh as an rang Gaeilge », « tiocfaidh feabhas ar Ghaeilge na ndaltaí »

⁷ « to unable students to understand and enjoy the Irish language »

comment !) révèle en creux la conscience de l'existence d'une critique souvent faite à l'encontre de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais à l'école, considéré comme long, ennuyeux et fastidieux, si ce n'est inutile, comme on l'a vu au travers du discours des apprenants eux-mêmes.

Au travers de l'étude des éléments constitutifs des manuels ressort une vision plutôt traditionnelle de l'enseignement de la langue. Tous les manuels de première année commencent « in medias res » et semblent partir du principe implicite (il n'est en effet jamais développé ni expliqué par les auteurs) que les élèves parlent déjà irlandais à leur entrée dans le secondaire et doivent seulement réviser des règles grammaticales et enrichir leur vocabulaire : ainsi ils emploient par exemple dès la première leçon plusieurs temps grammaticaux sans les réviser, ne prenant pas en compte l'existence de niveaux de langue hétérogènes à la sortie de l'école primaire, ce qui risque de confirmer des représentations négatives chez les élèves déjà en difficulté (certains élèves sondés ont d'ailleurs fait allusion à ce problème) et d'en créer de nouvelles chez d'autres. Chaque manuel s'organise autour d'unités thématiques sans lien apparent entre elles (si ce n'est pour le manuel *Cairde*, organisé autour d'une histoire lui servant de fil conducteur – d'ailleurs prétexte à l'introduction des thèmes habituels – et qui suit un jeune irlandais ayant obtenu une bourse pour aller étudier dans le *Gaeltacht*) et révèle une progression linéaire ainsi qu'une organisation interne fortement répétitive entre unités.

Selon son auteur, le manuel *Cairde... ar an idirlíon* « [...] est une tentative pour présenter l'irlandais aux élèves d'une façon nouvelle ; d'une façon encourageante, attractive, différente [...] »⁸ (Ó Báille : 2004, iii). Cette déclaration et celles des autres manuels, mentionnées plus haut, qui affirment vouloir éveiller l'intérêt des élèves et présenter l'irlandais de façon agréable, révèlent en creux la conscience de l'existence d'un malaise et d'une dimension d'échec en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'irlandais. Dans les faits, la progression de chaque manuel, toujours linéaire, thématique ('Moi-même', 'Ma famille', 'Ma maison',...) et pratiquement identique car entièrement dictée par le programme des examens, s'avère loin de correspondre aux descriptions positives des livres et cette approche répétitive devient susceptible de générer une désaffection pour la matière chez les étudiants en ignorant l'approche communicative, la pratique de la langue orale et la mise au centre de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Ces éléments font écho aux critiques des nombreux élèves qui ont mentionné la nécessité de mettre plus l'accent sur une pratique orale en réponse au questionnaire.

⁸ « Iarracht is ea *Cairde ar an Idirlíon* ar an nGaeilge a chur os comhair na ndaltaí ar bhealach nua ; bealach atá spreagúil, tarraingteach, difriúil [...] »

Au sein des unités, les exercices sont relativement peu variés ; on trouve de nombreux exercices à trous (« líon na bearnaí », « remplissez les trous ») et des vrai ou faux (« fíor nó bréagach »). Les activités laissent en général très peu d'initiative aux apprenants, et ce, qu'il s'agisse d'écrire une lettre ou de faire l'un des rares jeux de rôle proposés : chaque manuel fournit d'habitude des phrases déjà rédigées à titre d'« aide », incitant malheureusement l'apprenant à recopier les phrases fournies et à les apprendre par cœur au lieu de produire ses propres énoncés ; on trouve aussi de nombreuses listes de mots ou de phrases encadrées et intitulées « le foghlaim » (« à apprendre ») ou « ná dearmad » (« n'oublie pas »).

En ce qui concerne les contenus d'enseignement, la grammaire est présentée la plupart du temps selon la méthode inductive et sans dimension comparative ou contrastive, avec un tableau présentant la règle suivi de quelques exercices d'application, correspondant à la démarche traditionnelle : « l'apport d'information est [...] jugé central, précédé d'une phase brève d'observation et de découverte et suivi par une série d'exercices et activités conçus comme des applications » (Verdelhan : 2002, 48). Le manuel *Cairde* est cependant l'exception, adoptant une approche plus intégrée et réflexive de la grammaire.

La dimension phonétique est totalement absente de l'ensemble des manuels alors que les élèves doivent pouvoir produire des énoncés oraux et en comprendre. L'accent est mis d'une part sur la grammaire, cependant souvent traitée de façon isolée ou à la fin du manuel, et d'autre part sur le vocabulaire, les « textes exemplificateurs » (suivis de questions de pure compréhension) semblant servir principalement à l'imitation d'un modèle et à l'acquisition de vocabulaire avec le recours à la traduction, dans des glossaires, des éléments plus complexes ou à retenir. Tout cela contribue à créer l'image d'une langue-étiquette dont l'exemple le plus extrême est un dessin occupant une page entière du manuel *Fonn 1* et représentant un centre commercial où l'ensemble de la signalétique (des magasins, des directions) est en irlandais : le manuel montre un lieu totalement factice (on rencontre au mieux une signalétique bilingue dans quelques vrais centres commerciaux) comme prétexte à une liste de mots à apprendre par cœur (O'Toole et Wade : 2004, 112), l'exigence de réalisme n'étant apparemment pas au centre des préoccupations des auteurs.

Il y a en réalité peu de prise en compte des fonctionnements langagiers, de leurs dimensions transphrastique et socio-pragmatique, et la production orale n'est envisagée que pour répondre à des questions individuelles et indépendantes les unes des autres portant sur l'apprenant et son mode de vie, donc pour réviser le vocabulaire et la grammaire acquis et non pas pour développer une communication réelle. Les thèmes traités, les exercices et activités

proposés sont ceux de l'examen du *Junior Certificate*, qui ne contient d'ailleurs pas de composante obligatoire d'expression orale.

Si l'on compare tout ceci aux objectifs déclarés par les auteurs des manuels, l'on s'aperçoit que ces méthodes sont loin d'être innovantes et attrayantes, car les apprenants sont confrontés à une vision de la langue en tant que système purement linguistique avec une prédominance de l'écrit, et à une progression très répétitive, organisée en vue de la simple préparation à l'examen, aucune réelle compétence langagière ou de communication n'étant mise en avant. Une telle formation « tient plus du savoir et du savoir-faire que du bien-être [...] des apprenants » (Dumont : 2002, 116). Il est peu probable que, si l'enseignant suit principalement le manuel durant son cours, ses élèves apprécient leur cours d'irlandais ; il est à espérer que le manuel n'est utilisé que ponctuellement et que les enseignants produisent leur propre matériel didactique.

III.1.3.3. Quelle image de l'irlandais comme matière scolaire ?

Les manuels mettent parfois directement en scène l'irlandais comme matière scolaire à côté des autres matières étudiées par les apprenants. Quand il est mentionné dans des textes ou des exercices, notamment dans l'unité traitant de l'école (présente dans chaque manuel), il n'apparaît que dans des énoncés positifs : les énonciateurs déclarent souvent, par exemple, « Is maith liom an Ghaeilge » (« J'aime l'irlandais ») ou encore « Is í an Gaeilge an t-ábhar is fearr liom » (« l'irlandais est ma matière préférée »). Dans *Teanga Bheo* 1, les élèves doivent trouver les matières à partir de la définition qui en est donnée, et la définition de l'irlandais est « Is leatsa an teanga seo » (« cette langue est à toi »), qui réaffirme fortement l'assimilation entre l'identité et la langue irlandaises et l'idée d'une langue que l'on s'approprie comme un objet (même si la langue maternelle de la grande majorité est l'anglais) (Ní Cheallachair : 2005, 50). Bien entendu, cette formulation rappelle les affirmations des élèves en réponse au questionnaire qui utilisaient l'adjectif possessif 'notre' pour désigner la langue *native* / nationale...

Dans une compréhension aurale de *Cairde*, l'éventail des réponses possibles est révélateur : « Ceapann sé go bhfuil an Ghaeilge... spéisíúil / éasca / taitneamhach / deacair » (« Il pense que l'irlandais est... intéressant / facile / divertissant / difficile ») (Ó Báille : 2004, 125). Le seul adjectif négatif proposé concerne la difficulté de la langue, faisant écho à un discours épilinguistique fortement consensuel et fréquemment tenu en Irlande auquel les manuels ne tentent apparemment pas de s'opposer, pour parfois même le reprendre à leur compte comme dans *Maoin* 1 où les sections grammaticales sont indiquées par une

illustration représentant le monstre ‘Grammaire’ (*Gramadach*) qui s’attaque, comme pour le dévorer, au pauvre apprenant armé d’un seul crayon géant... (Céitinn et Ó Ríordáin : 2009, 26). Ici le manuel véhicule et confirme même l’une des représentations négatives les plus répandues et consensuelles parmi les apprenants, participant à perpétuer « le mythe que seuls les [gens] doués sont capables d’apprendre l’irlandais »⁹ (MacGréil et Rhatigan : 2009, 44). Les concepteurs déclarent vouloir donner l’image d’une matière intéressante et plaisante tout en continuant à confirmer sa difficulté, que contribue aussi à créer leur enseignement très traditionnel de la grammaire et du vocabulaire.

À cette dimension de la langue en tant qu’objet d’apprentissage s’ajoutent deux questions centrales portant sur la nature même et le statut de la langue à enseigner auxquelles, selon nous, les auteurs irlandais devraient se confronter lors de la conception du manuel mais qui ne semblent pas prises en compte ou du moins explicitées, et posent problème :

III.1.3.4. Quel irlandais enseigner : le standard / un dialecte régional ?

A priori cette question ne se pose pas car tous les manuels doivent transmettre le standard (*an caighdeán oifigiúil*) établi en 1958, par opposition aux dialectes régionaux (*canúintí*), mais la situation n’est pas si simple, et notamment en ce qui concerne la conception de la langue parlée. En effet, dans les exercices de compréhensions orales, les apprenants sont confrontés aux différents dialectes et accents de locuteurs natifs, parfois très distants du standard principalement écrit transmis par l’école et parlé surtout par des locuteurs non natifs issus par exemple des *gaelscoileanna*. Aucun des manuels ne traite des spécificités linguistiques et phonétiques des dialectes principaux tandis qu’une présentation même succincte de leurs principales caractéristiques pourrait certainement aider à développer la conscience linguistique et la capacité de compréhension des apprenants, à l’école mais surtout en dehors de celle-ci.

Les manuels font très rarement état des variations sociolinguistiques de l’irlandais : les deux manuels *Fonn* (1 et 2) et *Maoin* 1 ne font aucune allusion aux variétés d’irlandais, *Teanga Bheo* 1 n’en fait qu’une dans une fausse petite annonce servant à un exercice de compréhension écrite : « on cherche un professeur d’irlandais pour enseigner *le dialecte du Connacht* »¹⁰ (je souligne ; Ní Chéilleachair : 2005, 333). On en trouve une autre dans un tableau grammatical de *Cairde* : « Ils parlent l’irlandais du Connemara »¹¹ (Ó Báille : 2004, 27) et une dernière dans *Draíocht* 3, où un jeune écrit une lettre pour inviter un ami à venir

⁹ « [...] the myth that only the gifted are capable of learning Irish [...] »

¹⁰ « Múinteoir le Gaeilge ag teastáil chun *canúint Chonnacht* a mhúineadh »

¹¹ « Tá Gaeilge Chonamara acu »

avec lui dans le Kerry où il « pourra essayer son *irlandais d'Ulster* »¹² (je souligne ; Ó Ceallaigh et Mullins : 2002, 220). Ces brèves mentions ne donnent jamais lieu à une exploitation pédagogique : tout semble fait pour donner l'image d'une langue unifiée et homogène, ce qui peut rendre problématique une réelle interaction des apprenants avec des locuteurs natifs.

III.1.3.5. Quel statut de l'irlandais : langue étrangère, langue seconde ?

Il n'est pas simple de répondre à cette question et pourtant l'on sait que du statut de la langue à enseigner devrait dépendre l'identification des objectifs du manuel, or il existe un réel manque de réflexion épistémologique et didactique à ce sujet concernant le statut de l'irlandais dans les établissements de langue anglaise ; le poids symbolique attaché à son enseignement-apprentissage pour sa survie, justifié par son statut (symbolique lui aussi) de langue 'natale' des Irlandais revendiqué par les nationalistes dès les débuts de la République semble en effet saper encore aujourd'hui toute discussion sérieuse concernant le statut de la langue et les décisions à prendre pour son avenir en contribuant à l'évitement de la question. Comme le dénonçait le professeur O'Doherty dès 1957, cette « politique pseudo-bilingue est basée sur des facteurs émotionnels, politiques et historiques, au détriment des considérations pédagogiques, psychologiques et sociales »¹³ (O'Doherty : 1957, 287 ; cité par Kelly : 2002, 57).

S'agit-il alors d'une langue seconde – le fait que son enseignement soit obligatoire dès le primaire et que ce soit la première langue officielle d'Irlande pourraient porter à le croire –, ou bien d'une langue étrangère ? La pédagogue tchécoslovaque Johanna Pollak, consultée sur la politique éducative irlandaise, écrivait dans son rapport « On teaching Irish » en 1943 (jamais publié par le gouvernement) qu'« aussi étrange que cela paraisse, l'irlandais est une langue étrangère pour les Irlandais »¹⁴ (ibid., 53) et cette idée est reprise par certains chercheurs actuels, Doyle affirmant par exemple qu'il faudrait « traiter l'irlandais comme une langue étrangère telle que le français ou l'allemand, et la fiction que les gens ont la même compétence en irlandais et en anglais ne pourrait plus être entretenue »¹⁵ (Doyle : 2008, 206-7) – mais là aussi, cette position semble simplifier à l'extrême la position de l'irlandais dans la société irlandaise, bien plus complexe.

¹² « D'fhéadfá triail a bhaint as do *chuid Gaeilge Uladh* ann »

¹³ « [our present] pseudo-bilingual policy is based on emotional, political and historical factors, to the neglect of pedagogical, psychological and social consideration »

¹⁴ « strange as it sounds Irish is a foreign language for the Irish »

¹⁵ « Irish would be treated as a foreign language like French or German, and the fiction could no longer be maintained that people have the same competence in Irish as in English [...] »

Dans les faits, la majorité des Irlandais n'est en effet que très rarement exposée à l'irlandais dans sa vie quotidienne, la présence de la langue et les opportunités d'usage étant restreintes ; quant à l'enseignement dans le primaire, il est en réalité de niveau très inégal, certains élèves n'étant que très peu confrontés à la langue tandis que d'autres proviennent d'écoles primaires de langue irlandaise : tous se retrouvent pourtant dans la même classe à l'entrée dans le secondaire, une situation qui contribue grandement, on l'a vu, à développer d'une part un complexe d'infériorité et une insécurité linguistique chez les premiers et d'autre part une désaffection ou un désintérêt pour la langue chez les seconds. Le problème est difficile à gérer pour les enseignants du secondaire qui « se retrouvent avec des classes d'élèves de première année de niveaux de compétence variés dans la langue et doivent s'occuper des déficits des élèves plus faibles, limitant ainsi les possibilités de développement langagier dans la classe »¹⁶ (Ní Ghallachair : 2008, 192).

Il serait donc à la fois nécessaire que l'enseignement de l'irlandais dans les écoles primaires de scolarisation en anglais soit homogénéisé (le nouveau programme y travaille mais les difficultés liées à la présence de niveaux de compétence très divers parmi les enseignants de primaire demeurent), et que l'enseignement dans les écoles secondaires de langue anglaise soit adapté aux niveaux différents des élèves selon leur école primaire de provenance, proposant des classes où l'approche de l'irlandais serait similaire à celle d'une langue étrangère même si elle a déjà été plus ou moins introduite au primaire, et des classes précisément destinées aux élèves scolarisés en irlandais dans le primaire, où l'irlandais serait abordé comme une langue seconde. Le fait de mettre en place des niveaux et des progressions différents – et par là de fournir des manuels et du matériel pédagogique différenciés – permettrait de diminuer les chances d'expérience d'apprentissage négative et de sentiment d'échec parmi les apprenants, de quelque niveau qu'ils soient, et pourrait limiter l'émergence de représentations négatives concernant la difficulté ou le côté ennuyeux de l'apprentissage.

Quant aux élèves dont l'irlandais est la première langue – ils sont peu nombreux – ce sont eux qui, d'habitude, fréquentent une école primaire de langue irlandaise et continuent leur scolarisation en irlandais dans le secondaire, souvent aux côtés d'autres élèves de langue seconde mais presque bilingues, le manque de manuels adaptés à un enseignement d'immersion en irlandais étant un problème récurrent dans de nombreuses matières pour les établissements secondaires de langue irlandaise. Dans l'ensemble, « les besoins particuliers des locuteurs natifs d'irlandais, que ce soit dans le *Gaeltacht* ou à l'extérieur, ne sont abordés

¹⁶ « secondary school teachers are presented with first-year classes of pupils of varying levels of competency in the language and must address the deficits of the weaker pupils, thus limiting the scope for language development in the classroom. »

ni par la formation des professeurs ni par le programme »¹⁷ (ibid., 198), cette situation étant elle aussi largement problématique.

Ces dernières difficultés (liées à l'identification de l'irlandais à enseigner et du statut de la langue à enseigner), souvent escamotées dans les manuels et pourtant centrales pour permettre une transmission efficace de la langue par l'école, amènent à la deuxième partie de cette analyse, centrée sur l'identification problématique de la langue-culture à transmettre : le standard plus ou moins artificiel et le statut ambigu de l'irlandais entre première langue officielle et langue minorisée rendent en effet sa dimension culturelle difficile à définir. Cette partie est de même orientée autour de plusieurs questions.

III.1.3.6. Quelle langue-culture enseigner ?

Comme le rappelle Boyer, « les matériels proposés dans la perspective d'un accès à la culture étrangère ne prennent qu'accessoirement en compte ce qui est l'essence même de l'*ethnosocioculture*, c'est-à-dire un *ensemble composite de traits constitutifs de l'imaginaire collectif*, au profit d'un traitement objectif de la « civilisation » » (Boyer : 2003, 24 ; c'est l'auteur qui souligne). Cette remarque au sujet de l'approche de la culture dans les manuels de langue est doublement pertinente dans le cas de l'irlandais : il en émerge d'une part la question du statut de la culture liée à cette langue minoritaire mais nationale (s'agit-il d'une culture étrangère, autochtone, traditionnelle, régionale... ?), et d'autre part la question du traitement qui est fait de la culture liée à la langue dans les manuels.

La difficulté de l'identification de la langue-culture à enseigner prend en effet ici tout son sens mais seule l'auteure d'un récent manuel pour adultes semble s'être vraiment posé la question de l'identification de la culture à enseigner, et parle de son

dilemme concernant l'approche pédagogique à adopter dans le manuel. Comment définir langue et culture dans un contexte où la langue n'est parlée quotidiennement que par moins de 2% de la population du pays, et que la culture – dans le sens du vécu quotidien – associée à cette langue se distingue difficilement de celle des anglophones qui représentent la majorité de la population ? (Byrne : 2010, 76).

Il importe ici à la fois de se demander quelle langue-culture est présentée dans les manuels et comment elle y est abordée, c'est-à-dire à travers quelles composantes elle est envisagée : l'accent est-il mis sur la « compétence référentielle » ou sur une « compétence ethnosocioculturelle », visant donc plutôt à l'acquisition d'un savoir culturel et objectif de type patrimonial « qui concerne aussi bien l'état des lieux géographique que le patrimoine artistique ou l'organisation de la société » ou d'un savoir-faire interculturel et même d'un

¹⁷ « The particular needs of native speakers of Irish, whether in the Gaeltacht or outside, are addressed neither by teacher education nor by the curriculum. »

savoir-être, grâce à la prise de conscience de l'existence et du rôle des valeurs et des représentations communautaires (ibid.) ? Dans le cas des manuels d'irlandais, il semblerait que la dimension culturelle soit surtout envisagée comme composante référentielle, et elle apparaît au travers de ce que Zarate appelle la « description traditionnelle » qui « fonctionne sur le principe du recensement de pratiques culturelles spécifiques d'un pays ou d'un groupe donné [...] sur le mode de l'énumération de productions typiques » (Zarate : 1993, 58).

De même que dans les réponses des élèves sondés, la culture à laquelle la langue irlandaise est fréquemment associée dans les manuels est principalement constituée des autres éléments emblématiques du patrimoine national-identitaire, présentés comme appartenant à une composante référentielle objective alors qu'ils font en réalité partie de l'imaginaire ethnosocioculturel irlandais, l'approche des auteurs semblant peu critique à cet égard. Tous les manuels offrent ainsi une image plus ou moins stéréotypée de l'Irlande au travers d'éléments qui ont contribué à son invention comme nation (apparaissant dans les textes, les activités proposées, les photos,...) : le domaine politique (avec les symboles nationaux comme le trèfle, la harpe, le drapeau et la couleur verte), la religion (St Patrick et Sainte Brigitte, la description d'un Noël catholique présenté comme typique,...), les origines (allusion à des fêtes d'origine 'celtique' comme Halloween – *Samhain* – et Lá Fhéile Bríde – *Imbolc* – la fête de Sainte Brigitte, et à des légendes celtiques, dont celle de Cuchulainn) et l'histoire nationale (révolte de Pâques 1916, guerre d'indépendance – le conflit anglo-irlandais), la littérature (au travers de poèmes et extraits de textes en prose, proverbes), la musique, les chants et la danse qualifiés de 'traditionnels' ou 'gaéliques', le sport (les sports d'équipe considérés comme 'gaéliques', la GAA et Páirc an Chrócaigh / Croke Park, stade dédié aux sports gaéliques et emblématique de la guerre d'indépendance¹⁸), les productions artistiques (le Livre de Kells, et des illustrations s'inspirant des monstres, entrelacs et écriture onciale des manuscrits irlandais) (Comerford : 2003).

À ces éléments emblématiques s'ajoutent, bien que moins fréquemment, des lieux emblématiques de la nation qui n'ont pas forcément de rapport direct avec la langue irlandaise, comme le plus grand complexe mégalithique préhistorique d'Europe, *Brú na Bóinne* ('Palais de la Boyne') qui appartient au patrimoine mondial de l'Unesco, les célèbres monastères qui ont contribué au rayonnement culturel irlandais dans le Haut Moyen-Âge (Clonmacnoise / Cluan Mhic Nóis et Glendalough / Gleann Dá Loch), le musée d'histoire

¹⁸ Le 21 novembre 1920 (pendant la guerre d'indépendance), Croke Park fut le lieu de représailles sanglantes de l'armée britannique qui, pour venger l'assassinat de douze agents des services secrets anglais à Dublin par l'IRA, ouvrit le feu sur la foule assistant à un match, tuant quatorze personnes ; l'épisode est mentionné dans le manuel *Maoin 1* (Céitinn et Ó Riordáin : 2009,

nationale (*Ardmhusaem*) et l'université la plus célèbre de Dublin (Coláiste na Tríonóide / Trinity College) – d'ailleurs fondée par et pour les protestants d'origine anglaise (!), et l'on retrouve aussi mais plus rarement des lieux ou activités liés au stéréotype de l'Irlandais (une mention de la brasserie Guinness ou encore une description de la parade de la St Patrick pendant laquelle il est précisé que les adultes boivent de la bière au pub).

La langue elle-même apparaît comme objet culturel, que ce soit au niveau de l'étude des toponymes dont l'étymologie révèle la vision irlandaise de son monde (on y reviendra) mais aussi avec les mentions fréquentes de proverbes en irlandais participant à cette réification et à la symbolisation, au travers de la langue, d'une 'sagesse' gaélique à transmettre ; c'est dans le manuel *Maoin 1* que les citations de proverbes sont les plus fréquentes : chaque unité y possède un 'Roinnt seanfhocal' ('section du proverbe') présentant un ou plusieurs proverbes en lien avec son thème mais sans exploitation pédagogique, avec seulement le proverbe équivalent en anglais, parfois très loin du sens littéral irlandais jamais mentionné, ce qui contribue d'autant plus au figement de la langue en la vidant de son sens propre.

Il semblerait qu'il s'agisse, au travers de l'apprentissage de l'irlandais, d'éduquer les élèves à tout ce qui constitue l'identité nationale, produit d'une longue élaboration consciente surtout à partir de la fondation de la *Conradh na Gaeilge* et de la volonté d'indépendance, et ceci correspond d'ailleurs au deuxième objectif général déclaré dans le programme du *Junior Certificate* qui est d'« entretenir le respect de soi et la confiance en soi des élèves en leur permettant de comprendre leur identité propre et leur patrimoine en tant qu'Irlandais »¹⁹ (NCCA : *An Teastas Sóisearach*, 1.4.1. (b)). Ainsi tous ces éléments, en lien avec la langue bien entendu, contribuent à fonder une identité spécifiquement irlandaise et permettent en même temps de se démarquer de l'identité anglaise face à laquelle elle s'est positionnée. Cependant il est difficile de soutenir qu'ils caractérisent spécifiquement une culture de langue irlandaise, l'objectif semblant être de lier inextricablement l'Irlande et tout ce qui la représente aujourd'hui à l'irlandais pour pouvoir justifier l'équation nationaliste 'une langue, une nation', rappelant les arguments de certains élèves qui considèrent que sans l'irlandais, l'identité et la nation irlandaises n'existent plus et se fondent dans le monde anglophone. Cette corrélation entre langue et nation, qui semble ainsi transmise par les manuels, se retrouve d'ailleurs dans la façon dont est présenté l'espace géographique de la langue irlandaise, dont il sera question plus loin.

En dehors des emblèmes du patrimoine national-identitaire, largement tournés vers le passé et la tradition, apparaissent aussi, même si c'est souvent de façon allusive (mentions

¹⁹ « Féinmheas agus féinmhuinín na mac léinn a chothú trí thuiscint a thabhairt dóibh ar a bhféiniúlacht agus ar a n-oidhreacht mar Éireannaigh »

plus ou moins brèves dans des textes, des exercices, pour attribuer à une activité une dimension faussement authentique ou réaliste, ou encore simple apparition dans des illustrations) et la plupart du temps sans commentaire, des éléments de la vie quotidienne irlandaise effectivement liés à l'irlandais : il est régulièrement fait allusion aux divers médias en irlandais (la chaîne de télévision *TG4*, des chaînes de radio comme *Raidió na Gaeltachta* ou *Raidió na Lifé*, quelques journaux comme *Foinse* ou *Lá*, des sites internet comme www.beo.ie), à des organismes / organisations de promotion de la langue irlandaise (*Conradh na Gaeilge*, *Gael Linn*, *Foras na Gaeilge*), à des évènements annuels qui célèbrent la langue et la culture irlandaises (*Oireachtas na Gaeilge*, *Seachtain na Gaeilge*) ou encore, et c'est un thème récurrent dans tous les manuels, au *coláiste samhraidh* (collège d'été) dans le *Gaeltacht*, car il est souvent la principale occasion de présenter aux apprenants ces zones de langue irlandaise ainsi que la culture gaélique traditionnelle qui y est encore vivante (la représentation du *Gaeltacht* dans les manuels vaut la peine de s'y intéresser et l'analyse y reviendra). Quoi qu'il en soit, la plupart des éléments de la composante référentielle de la culture de langue irlandaise donnés à voir dans les manuels sont apparus dans les réponses au questionnaire, et ce notamment en lien avec la question portant sur les mots associés, indiquant bien une relation entre les représentations communautaires véhiculées par les manuels et celles des élèves, les manuels pouvant faire émerger ou confirmer simplement une image de la langue-culture irlandaise que les apprenants se doivent en quelque sorte de partager.

Mais au-delà des mentions plutôt anecdotiques et faites comme en passant aux autres éléments emblématiques du patrimoine irlandais ainsi qu'aux diverses manifestations actuelles directement liées à la langue irlandaise, au fil des thèmes principaux abordés par les manuels se dégage finalement la description de la vie quotidienne des apprenants en Irlande ('Moi-même et ma famille', 'ma maison', 'ma ville', 'mon école', 'mes passe-temps', etc. avec les emblèmes nationaux déjà cités et selon les saisons et les fêtes du calendrier,...), ces éléments se présentant sous la forme d'un « catalogue » de la culture irlandaise majoritaire de langue anglaise... D'après le programme scolaire, l'apprenant doit en effet être capable de parler de tous les aspects de sa vie et de son pays en irlandais, mais ceci est clairement au détriment d'une réflexion sur le rôle des représentations, d'une réelle approche interculturelle et de la rencontre, par la communication, avec *l'autre* – un locuteur natif d'irlandais.

III.1.3.7. Quels locuteurs d'irlandais ? Qui est le *même*, qui est l'*autre* ?

Il est en effet important de se pencher sur l'image des locuteurs natifs d'irlandais qui est véhiculée par les manuels, car normalement, dans l'enseignement d'une langue-culture étrangère, la « culture [-cible] est incarnée par un *autre* » (Auger : 2007, 68). Toutefois dans le contexte présent, des auteurs irlandais et irlandophones écrivent des manuels pour de jeunes Irlandais en majorité anglophones : les auteurs-énonciateurs se trouvent alors dans un entre-deux du fait de leur appartenance nationale et de leur appartenance à, ou du moins leur rôle de médiateur envers, la minorité de langue irlandaise... La question qui se pose est alors de savoir qui est le Même et qui est l'Autre des concepteurs, mais aussi des apprenants.

Dans les manuels étudiés, les apprenants sont confrontés à différents types de personnages. Les personnes célèbres réelles qui y sont mentionnées sont parfois des Irlandais mais pas nécessairement, elles sont souvent nord-américaines ou anglaises, mais rarement des locuteurs d'irlandais (comme le joueur de rugby irlandais Brian O'Driscoll, qui ne parle pas irlandais mais est mentionné par un élève en réponse au questionnaire, et apparaît dans le manuel *Fonn 1* – O'Toole et Wade : 2004), ce qui est regrettable, et elles semblent n'être citées que pour plaire aux apprenants en reprenant les figures médiatiques auxquelles ils s'intéressent ou s'identifient par leur appartenance à « l'air du temps » (comme la chanteuse américaine Beyoncé ou l'auteure anglaise de la saga *Harry Potter*, J. K. Rowling, par exemple), étant toutes en majorité monolingues de langue anglaise : les locuteurs natifs réels et 'connus' (quelques présentateurs de la chaîne de langue irlandaise TG4 comme Síle Seoige ou Dáithí Ó Sé par exemple, ou des artistes) apparaissent peu dans les manuels, et il n'y a pas non plus de locuteurs d'irlandais non-natifs qui, en illustrant une expérience d'apprentissage réussie de la langue, pourraient transmettre aux apprenants une image plus positive de leur propre apprentissage et contribuer à montrer l'émergence possible d'une société bilingue, objectif officiellement soutenu par le gouvernement.

La majorité des personnages qui apparaissent dans les manuels sont des personnages fabriqués et réalistes mais pas récurrents ; souriant souvent sur la photo qui leur donne un visage, ils ont l'âge des apprenants, les mêmes centres d'intérêt, et s'adressent principalement à eux dans des textes exemplificateurs. Cependant l'identité linguistique de ces personnages est constamment brouillée : la forme de leur nom est toujours en gaélique, ils se définissent tous comme Irlandais (« Éireannach ») mais il est toujours très difficile de savoir s'ils sont des apprenants ou des locuteurs natifs, car ils disent apprendre l'irlandais tout en le parlant parfaitement.

On peut se demander si le but des auteurs n'est pas de représenter volontairement les irlandophones comme les *mêmes* de l'apprenant, pour en faciliter l'identification, de la même façon qu'ils représentent la culture liée à la langue irlandaise comme presque identique à la culture irlandaise anglophone. Cette approche tendrait à présenter l'irlandais comme intrinsèquement lié à l'identité irlandaise ; toutefois elle est problématique, car elle contribue à renforcer l'idéal du locuteur natif déjà apparu comme source potentielle de complexe dans les réponses apportés par certains élèves au questionnaire (on parle irlandais 'correctement' ou pas du tout) : « les élèves ne voient jamais des utilisateurs efficaces de langue seconde en action et n'ont donc pas d'autre modèle à imiter que le locuteur natif, qu'ils n'égalent que très rarement »²⁰ (Cook : 2008, 143).

Parmi les manuels étudiés, un seul, *Cairde*, met en scène des énonciateurs-personnages récurrents fabriqués et réalistes et suit une histoire qui sert de fil conducteur à la progression des chapitres. L'auteur débute le manuel en tentant de justifier la « crédibilité linguistique »²¹ de ses personnages (Nic Eoin : 2008, 133) : ils sont tous des jeunes de l'âge des apprenants, d'origines diverses mais dont l'un ou les deux parents sont des locuteurs natifs d'irlandais émigrés, et qui se rencontrent dans un collège d'été dans un *Gaeltacht* fictif du Connemara (leur crédibilité reste tout de même assez faible, ces jeunes représentant une toute petite minorité d'enfants dont les parents émigrés sont de langue irlandaise et ont décidé de leur transmettre plutôt l'irlandais que l'anglais, mais au moins leurs compétences langagières sont expliquées). Quoiqu'il en soit, il s'agit de jeunes bilingues maîtrisant parfaitement l'irlandais, l'idée de départ pouvant être bonne puisque le manuel présente des jeunes à l'aise dans deux langues et deux cultures, présentant le bilinguisme de façon positive, dans sa dimension enrichissante, aux apprenants (mais l'analyse reviendra sur l'intérêt de ces personnages concernant l'image des communautés linguistiques en présence véhiculée par les manuels).

Le manuel *Maoin 1* justifie parfois la crédibilité linguistique de ses énonciateurs-personnages, certains expliquant habiter dans le *Gaeltacht* (et citant un lieu réel), mais tous les personnages présentés n'habitent pas dans le *Gaeltacht* et parlent pourtant tout aussi bien irlandais. L'un des énonciateurs-personnages crédibles linguistiquement s'appelle Seán Ó Domhnaill, mais il est né et habite à Toronto, au Canada : il explique que son père est irlandais et enseigne la langue irlandaise, et il parle de la fondation du premier *Gaeltacht* hors d'Irlande par des émigrés (ou descendants d'émigrés) irlandais au Canada²² (Céitinn et Ó

²⁰ « Students never see successful L2 users in action and so have no role model to emulate other than the native speaker, which they will very rarely match »

²¹ « linguistic credibility »

²² La fondation d'un *Gaeltacht* à Kingston au Canada est une initiative réelle, rapportée à deux reprises dans l'*Irish Times* au début de 2007 ; un groupe de personnes d'origine irlandaise y a acheté un terrain pour

Riordáin : 2009, 62), ceci étant l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de l'existence de locuteurs natifs parmi la diaspora irlandaise, peut-être dans la tentative de donner à l'irlandais une dimension internationale (même s'il est difficile de connaître l'ampleur réelle du phénomène).

De plus, tous les énonciateurs-personnages des manuels ne sont pas réalistes ; dans le manuel *Fonn 1*, le personnage récurrent est en effet imaginaire : il s'agit d'un extraterrestre nommé *Fís* (dessiné comme un personnage de BD) qui parle couramment irlandais, et qui, paradoxalement, mène une vie avec des préoccupations très similaires à celles de l'apprenant (dans ses relations familiales, à l'école,...). Il s'adresse directement à lui à la deuxième personne au moyen de phylactères en lui parlant de son expérience, en lui donnant des consignes pour les exercices,... Ce personnage véhicule une image de la langue irlandaise totalement détachée de la réalité et appartenant à un monde parallèle, au détriment d'une démarche de découverte de *l'autre* réel (O'Toole et Wade : 2004). De plus, « Fís » signifie « vision, rêve » : il semble s'agir ici du rêve irréaliste d'un monde totalement irlandophone. On trouve d'ailleurs un autre locuteur imaginaire dans le dernier texte de *Cairde*, intitulé *Ó Ó Róbó* et situé en 2050 : c'est l'histoire d'un robot ménager qui parle irlandais et s'ennuie dans sa vie, faite de tâches répétitives, jusqu'à sa rencontre avec une 'robotte' dont les compétences langagières sont très limitées mais qu'il trouve charmante (Ó Báille : 2004, 260)... S'agit-il ici de montrer que l'irlandais peut être parlé partout (dans le monde entier et même sur une autre planète) et toujours (même dans un futur hypertechnologique) ?

Il est intéressant de mettre ces occurrences en lien avec l'existence dans le domaine de la littérature irlandaise d'un « nombre croissant d'œuvres de fiction non-réaliste et expérimentale », cette tendance pouvant s'expliquer, selon Nic Eoin, par le fait que « le statut minorisé de la langue en est une force créatrice »²³, cette situation soulignant d'autant plus la marginalisation de l'irlandais (Nic Eoin : 2008, 133). S'ajoutant à une dimension presque mythique des vrais locuteurs natifs, souvent absents des manuels ou dont l'identité linguistique est brouillée (locuteurs natifs ou apprenants ayant atteint une compétence presque native et donc bilingues ?) tous ces éléments ne peuvent que contribuer à la constitution d'une image négative de la langue sans utilité et pertinence dans le monde actuel.

développer une infrastructure d'accueil et de rencontre pour les locuteurs d'irlandais, natifs ou pas. (« First Gaeltacht abroad planned for Canada » (23/01/2007) et « Irish at home in Canada » (17/02/2007), *Irish Times* ; cités par Mac Murchaidh : 2008, 221)

²³ « [...] a growing body of non-realist and experimental fiction », « [...] the minoritized state of the language is a shaping force behind it. »

III.1.3.8. Quelle géolinguistique de l'irlandais : cartes et *Gaeltachtaí*

Il est intéressant de se pencher sur deux éléments de l'espace géographique de la langue irlandaise, d'une part les cartes géographiques utilisées dans les manuels et d'autre part les représentations des zones majoritairement de langue irlandaise, les *Gaeltachtaí*. Les cartes sont loin de donner une vision objective de la réalité puisqu'elles la 'représentent' : il faut en effet toujours se rappeler que « les cartes donnent forme à une réalité imaginée [...]. Mais [elles] sont aussi, bien entendu, une forme très spécialisée de signes et de messages codés²⁴ » (Williams : 2002, 216) où, finalement, « tout dépend du message que le cartographe veut transmettre²⁵ » (ibid., 218)... Zarate elle aussi met l'accent sur le fait que les cartes ne sont pas neutres : il faut « apprendre à repérer les effets ethnocentriques [,] alors que les cartes [...] induisent que la description de l'espace y est objective » (Zarate : 1993, 103), d'où l'intérêt de s'intéresser à cette dimension dans les manuels de langue.

Les cartes géographiques figurant dans les manuels d'irlandais donnent à voir l'ensemble de l'île, sans frontière apparente pour délimiter l'espace de l'Irlande du Nord, et l'ensemble du territoire est nommé en irlandais, les apprenants devant apprendre la liste des noms des 32 comtés (et non pas seulement des 26 qui constituent la République d'Irlande). Comme l'analyse Angélopoulos au sujet de Chypre, « l'île est [...] une terre qui [...] n'a d'intérêt que par ses limites : l'île est d'abord conscience de l'île mais également, grâce à l'élément aquatique qui l'entoure, un lieu de différenciation par rapport à l'Autre » (Angélopoulos : 1998, 15). Ici, l'Autre est l'Angleterre, l'envahisseur dont la langue a aussi 'colonisé' l'île, et qui s'avère étrangement presque entièrement absent des manuels qui mentionnent pourtant d'autres pays européens (souvent ceux dont les élèves apprennent la langue et / ou dont les ressortissants représentent une grande partie des touristes européens venant en Irlande – France, Allemagne, Italie, Espagne) et ceux de la diaspora irlandaise (États-Unis, Australie) : ceci n'est pas surprenant puisque « les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques [...]. Ils sont de véritables objets d'histoire, témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre des parties du monde » (Zarate : 1993, 25).

Ainsi, au travers de la représentation de l'espace irlandais, l'irlandais est à nouveau présenté comme le seul trait commun qui permet la différenciation et fonde le sentiment d'appartenance à une identité irlandaise indépendante, révélant une vision essentialiste qui soutient le discours nationaliste (l'objectif du parti nationaliste *Sinn Féin* est d'ailleurs

²⁴ « Maps shape an imagined reality [...] But maps are also, of course, a very specialised form of encoded signs and messages » (ma traduction).

²⁵ « It all depends upon what message the cartographer wishes to impart » (ma traduction)

toujours de réunir le pays autour de la langue-culture gaélique). De plus, ces cartes sont l'occasion de nommer le territoire en irlandais, de se réapproprier symboliquement l'ensemble de l'île comme une communauté unie à travers son inscription dans la langue en effaçant en quelque sorte les traces de la colonisation anglaise qui, en traduisant ou anglicisant les toponymes avec le Service Topographique (*Ordnance Survey*) en 1824 (Mac Giolla Easpaig : 2008, 164), l'avait marqué comme sien. La dénomination toponymique est en effet souvent un enjeu important dans les situations de diglossie puisqu'il s'agit d'un « acte de nature nettement glottopolitique » (Boyer : 2008, 16) sur lequel « la résistance et [...] la reconquête identitaires se focalisent volontiers » (ibid., 24), générant souvent des conflits. En Irlande, les toponymes appartiennent au patrimoine national-identitaire pour de nombreux locuteurs d'irlandais : ils « portent avec eux une importante résonance culturelle en ceci qu'ils sont des rappels constants de la domination de la langue irlandaise dans le pays pendant les deux derniers millénaires »²⁶ (Mac Giolla Easpaig : 2008, 164) et d'ailleurs les manuels proposent souvent une activité destinée à rendre les élèves conscients du lien presque organique qui existe entre de nombreux toponymes et la langue irlandaise, qui permet l'accès à leur étymologie (le manuel *Maoin 1* par exemple consacre jusqu'à trois pages à cette activité – Céitinn et Ó Riordáin : 2009, 47-9).

En ce qui concerne le *Gaeltacht*, le toponyme (qui désignait à l'origine plutôt une communauté de langue irlandaise qu'un territoire) est très souvent mentionné dans les manuels : il correspond aux zones où la langue irlandaise est considérée comme étant la langue maternelle de la majorité de la population et les énonciateurs-personnages sont souvent représentés comme y allant en vacances, soit en famille soit, et surtout, dans des collèges de langue irlandaise. Malgré cette fréquence importante d'occurrences, seule une carte géographique présente dans *Teanga Bheo 1* (Ní Chéilleachair : 2005, 338) donne à voir ces zones, peut-être parce que leur visualisation et leur localisation rendraient trop apparente la minorisation de la langue irlandaise, réduite à un territoire éclaté qui s'oppose au reste du territoire national, principalement de langue anglaise.

De plus, l'hétérogénéité de ces régions (dialectes différents et autres spécificités) est largement minimisée dans les manuels, où il est rarement question de '*Gaeltachtaí*' au pluriel : le *Gaeltacht* apparaît au singulier, il est un lieu homogène, où l'on s'adonne toujours aux mêmes activités, celles proposées par les collèges d'été : cours d'irlandais le matin, activités sportives, musicales ou ludiques l'après-midi, *céilí* – une soirée de danse traditionnelle – ou soirée contes après le repas ; il est rare en effet que l'on envisage d'autres

²⁶ « Placenames [...] carry with them an important cultural resonance in that they are constant reminders of the dominance of the Irish language in the country over the last two millennia. »

circonstances de séjour dans le *Gaeltacht* qui est donc de facto presque entièrement assimilé à un lieu exotique de vacances. Le seul locuteur natif que l'on y mentionne en passant est la « bean an tí », la femme au foyer chez qui séjournent les apprenants.

Mais il est aussi représenté comme un lieu éloigné de la réalité quotidienne des apprenants, à la fois dans l'espace (on décrit toujours un long voyage pour y arriver – dans certains manuels on nomme même un village imaginaire comme 'Ros na Rón' dans le Connemara dans *Cairde*, qui n'est pas sans rappeler le village fictif *Ros na Rún*, lieu et nom de la série de langue irlandaise la plus célèbre tournée dans le *Gaeltacht* de Spiddal, près de Galway) et le temps (c'est seulement un lieu de vacances, rural, encore traditionnel et patriarcal). Les photos ou dessins utilisés pour illustrer un séjour dans le *Gaeltacht* représentent très souvent un vieux cottage traditionnel au toit de chaume, isolé, entouré de murets de pierre et d'herbe verte ou encore au bord d'une plage, près d'un *currach* (barque traditionnelle), reprenant entièrement le stéréotype de l'Irlande authentique promu par l'office de tourisme, qui attribue au paysage un aspect de carte postale « perpétu[a]nt des situations-types » (Gervereau : 2004, 110) (carte postale que les élèves-personnages des manuels ne manquent pas d'envoyer à leur famille / amis pour raconter leur expérience du *Gaeltacht*)... Cette mise à distance du *Gaeltacht* comme lieu exotique et de villégiature ancré dans la tradition et presque assimilé à une réserve pour la langue schématise dangereusement la réalité et rappelle la mythification dont font l'objet ces lieux dans l'imaginaire des nationalistes linguistiques comme « source de la langue », « foinse na Gaeilge » (O'Toole : 2002, v).

Seul un article tiré du journal de langue irlandaise *Foinse* et utilisé dans le manuel *Draíocht 3*, fait clairement allusion aux difficultés économiques et linguistiques auxquelles les *Gaeltachtaí* se trouvent confrontés actuellement au travers des réflexions d'un locuteur natif réel, Páidí Ó Lionaird : parlant de la zone entourant son village, celui-ci explique que le bilinguisme y est répandu (indiquant l'avancée de la substitution linguistique) et que malgré quelques 'poches' de résistance on ne peut donc, selon lui, plus vraiment parler de *Gaeltacht*²⁷ (Ó Ceallaigh et Mullins : 2002, 113). L'article est utilisé pour une activité de compréhension écrite et peut donner lieu à une exploitation pédagogique en classe ; il se peut que la présence d'un texte plus critique et en prise avec la réalité s'explique par le niveau des apprenants auquel il est destiné, s'agissant d'un manuel destiné à des élèves préparant le niveau supérieur au *Junior Certificate*, mais cela ne justifie pas la présence de stéréotypes si flagrants dans les autres manuels en ce qui concerne le *Gaeltacht*. Quoi qu'il en soit, ce sont bien ces

²⁷ « Fé lathair tá pócaí láidre Gaeilge ann [...] ach ní doigh liom gur ceantar Gaeltachta i ndáiríre é. Níor cheart go mbeadh Bhaile Bhuirne féin áirithe mar cheantar Gaeltachta mar tá dátheangachas ann riamh. »

stéréotypes qui sont fréquemment apparus en réponse au questionnaire et qui font donc partie de la représentation du *Gaeltacht*, la langue irlandaise apparaissant régulièrement comme intimement liée à ces zones qui sont pourtant de moins en moins des communautés linguistiquement homogènes et de langue irlandaise ; l'irlandais, pourtant aussi pratiqué de façon quotidienne par des réseaux de locuteurs urbains issus des écoles de langue irlandaise, est ainsi associé dans les manuels à des lieux reculés apparemment figés dans un passé gaélique mythique, sans lien avec le quotidien des apprenants...

III.1.3.9. Quelle image de la communauté de l'apprenant / de celle des locuteurs ?

Zarate décrit en ces termes le fonctionnement des représentations de l'*autre* : elles

renvoient à l'identité du groupe qui les produit [...]. Elles portent aussi en elles une lecture dynamique d'un espace social, agité par des rapports de force [...]. Les représentations ne se côtoient pas dans une relation de simple juxtaposition, mais dans un espace concurrentiel où les enjeux sont ceux d'une lutte symbolique pour la conquête d'une reconnaissance sociale et parfois politique (Zarate : 1993, 30-1).

Les représentations des communautés linguistiques en présence dans le rapport diglossique fortement conflictuel qui oppose l'irlandais et l'anglais en Irlande jouent un rôle déterminant dans l'issue du conflit sociolinguistique. Or il s'avère que la communauté des gaélophones apparaît très peu dans les manuels dans sa dimension réelle et plurielle ; on se trouve fréquemment face à une simplification de la réalité sociolinguistique et socioculturelle irlandaise, le but étant apparemment de gommer l'existence d'un conflit et de valoriser la culture de la majorité en la représentant comme incluant l'irlandais et la culture spécifique qui y est liée : « c'est dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale que l'affirmation identitaire tend à être la plus explicite dans les manuels » (Zarate : 1993, 18) et il se pourrait que l'Irlande corresponde à cette description, l'auto-représentation des Irlandais dans les manuels (qui brouillent constamment les différences entre locuteurs natifs et non-natifs d'irlandais, culture minorisée et culture majoritaire) servant peut-être à revendiquer et réaffirmer le caractère unique de son identité culturelle. Comme le souligne Auger, normalement « la langue ne saurait être réduite à un objet faisant abstraction de la communauté qui la parle » (Auger : 2003, 36-7), or cette abstraction, cet évitement même, semble volontaire ici, peut-être parce qu'elle rappellerait trop le statut minoritaire de l'irlandais, la « langue nationale ».

On l'a vu, les rencontres avec la communauté linguistique du *Gaeltacht* est majoritairement limitée à une brève mention de la *bean an tí*, la femme au foyer qui accueille les élèves pendant leur période d'immersion au collège d'été ; dans cette perspective, le

manuel *Fonn 2* est le seul à réellement mettre en scène (et ce à une seule occasion) une rencontre interculturelle entre élèves anglophones et élèves du *Gaeltacht*, de langue maternelle irlandaise : dans un texte exemplificateur, l'énonciateur-personnage Liam raconte sa sortie scolaire dans une école du *Gaeltacht* pendant la *Seachtain na Gaeilge* (« semaine de l'irlandais ») et la rencontre avec les élèves de l'endroit (un *Gaeltacht* réel, Rath Cairn), qui assument la position symbolique de l'enseignant, du 'spécialiste' pour introduire les anglophones à la langue-culture : « nous parlions irlandais avec eux et ils nous ont beaucoup aidés », « après le déjeuner il y a eu un *céilí* et les élèves de l'école nous ont enseigné les danses »²⁸. L'expérience est donc représentée comme très positive, enrichissante et faisant naître des relations d'amitié : Liam écrit que le lundi suivant, de retour en classe d'irlandais, ses camarades et lui « commenc[èrent] à écrire une lettre à [leurs] nouveaux amis »²⁹ (O'Toole et Wade : 2009, 137), de telles représentations de rencontre ne pouvant qu'être favorables à l'image de la communauté des locuteurs natifs, qui ont le même âge et les mêmes centres d'intérêt que les apprenants – ceci soulignant l'intérêt d'organiser, entre écoles, des occasions de rencontre réelles, et non restreintes aux seuls discours des manuels, de façon comparable aux expériences d'échange et de voyage linguistiques entre apprenants de langues étrangères.

Il est par conséquent d'autant plus intéressant de voir que, dans les deux autres manuels qui mettent en scène une dimension interculturelle (tout au long du manuel au travers des énonciateurs-personnages récurrents pour *Cairde* et dans le cadre d'une activité unique pour *Teanga Bheo 1*), la rencontre de l'*autre* n'a pas lieu entre la communauté linguistique des gaélophones et celle, anglophone, à laquelle appartiennent la majorité des apprenants, mais qu'elle est décalée et se joue entre d'un côté une communauté irlandaise dont les caractéristiques linguistiques restent brouillées et de l'autre des personnages n'appartenant pas à cette communauté mais s'y trouvant liés, s'agissant soit d'enfants d'émigrés irlandais nés et vivant à l'étranger, soit d'immigrés installés en Irlande.

Le manuel *Cairde* revendique une approche interculturelle avec ses personnages récurrents, enfants d'émigrés irlandais de l'âge des apprenants, chacun d'eux présentant aux autres les traditions et la socioculture de leur pays au cours de la progression du manuel et suivant les thèmes habituels du programme. Le manuel permet à l'apprenant de s'identifier à l'énonciateur-*'héros'* Liam de Paor qui a le même âge que lui, des centres d'intérêt similaires,

²⁸ « Bhíomar ag labhairt Gaeilge leo agus chabhraigh siad go mór linn », « Tar éis lóin bhí céilí ar siúl agus mhúin daltaí na scoile na damhsaí dúinn »

²⁹ « Ag an Luan nuair a bhíomar ar ais sa rang Gaeilge sa bhaile thosaíomar ag scríobh litreacha chuig ár gcairde nua »

habite à Dublin (la capitale) et s'adresse directement au lecteur tout au long du livre dans des phylactères similaires à ceux des BD, tout en découvrant avec lui d'autres pays et cultures : les « amis » (« *Cairde* ») que rencontre Liam proviennent de trois pays européens avec lesquels l'Irlande entretient de bons rapports, la France, l'Allemagne et l'Italie, et deux pays anglophones, lieux d'émigration irlandaise massive (de la « diaspora irlandaise »), les États-Unis et l'Australie (le grand absent étant à nouveau le voisin envahissant, l'Angleterre).

Toutefois la démarche de *Cairde*, qui se veut interculturelle, reprend fréquemment les stéréotypes nationaux sans prendre de distance vis à vis d'eux, les mettant même en scène dans une pièce de théâtre lue par les énonciateurs-personnages (donc mise en abyme) : au jeune Italien qui chante « O sole mio » manque sa maman et la gastronomie italienne (les pâtes et la pizza), tandis que l'Allemand est une brute qui menace les autres et ne mange que de la choucroute... Au travers de ces hétéro-représentations très stéréotypées et peu mises à distance (même si l'exemple le plus flagrant mentionné ci-dessus vise sans doute à faire rire les élèves, aucune exploitation pédagogique des stéréotypes n'est cependant proposée) ressort une valorisation de l'Irlandais, du *même*, dont la vie quotidienne et la mentalité sont pour l'apprenant la 'normalité'.

De plus, le recours à des énonciateurs-personnages en provenance de l'étranger mais connaissant la société et la culture irlandaises grâce à leur origine permet en quelque sorte à l'auteur d'éviter de mettre en scène de façon trop appuyée ce qui relève justement de la normalité pour l'apprenant – sa propre socio-culture – et donc de se poser la question de ce qui relèverait en Irlande d'une culture spécifique de langue irlandaise : d'habitude, « l'interculturel est la rencontre de l'*autre* » (Auger : 2003b, 35) mais ici la rencontre de l'*autre*, la communauté linguistique des gaélophones et leur culture, est éludée au profit d'un échange (qui reste superficiel) avec des jeunes de la diaspora irlandaise. Le concept d'échange est bien présent dans le manuel qui est basé sur l'utilisation généralisée d'internet, les jeunes personnages communiquant entre eux par ce biais : l'auteur semble ainsi partager l'enthousiasme pro-technologique de certains Irlandais dont Ó Conchubhair qui loue dans un article (« The Global Diaspora and the 'New' Irish (Language) » – « La diaspora globale et le 'nouvel' Irlandais (individu et langue) ») « la révolution de la communication globale [qui] permet aux locuteurs d'irlandais de participer au hyper-*Gaeltacht* virtuel »³⁰ (Ó Conchubhair : 2008, 238). On peut alors se demander quel sort est réservé aux véritables communautés gaélophones, qui semblent reléguées dans un passé révolu.

³⁰ « The global communication revolution allows Irish-speakers to participate in the virtual hyper-*Gaeltacht* [...]»

Quant au deuxième manuel qui fait preuve d'une certaine volonté de confronter les apprenants à une dimension interculturelle en lien avec la langue irlandaise, il s'agit de *Teanga Bheo* 1, qui propose dans ce but une activité de compréhension écrite occupant trois pages vers la fin du manuel et intitulées « Tuairim na nÉireannach nua faoin nGaeilge : is maith linn í » (« L'opinion des nouveaux Irlandais sur l'irlandais : ils l'apprécient »). On y présente l'opinion sur l'irlandais de six étrangers immigrés en Irlande, qui répondent à trois questions : « Saviez-vous qu'on parle irlandais de même qu'anglais en Irlande ? Pensez-vous que cela vaille la peine pour vous d'apprendre cette langue ? Savez-vous où l'on peut trouver des cours d'irlandais ? ». Une opinion extérieure sur la langue et son statut est ainsi représentée, les interviews ne semblant pas être authentiques (rien n'est précisé à ce sujet dans le manuel, qui ne fait à aucun autre endroit appel à des documents authentiques) : ce qui importe ici c'est précisément le fait que « représenter l'autre, c'est aussi donner une représentation de soi. Les manuels témoignent de cette dialectique identitaire » (Auger : 2003b, 37), et celui-ci fournit principalement, par projection de leurs propres représentations sur les hétéro-représentations des étrangers, un accès aux auto-représentations des Irlandais concernant leur langue.

À la première question (l'une des rares occurrences dans tous les manuels où il est fait allusion au fait que l'on parle principalement anglais en Irlande), 5 personnages sur 6 répondent qu'ils savaient qu'on parlait l'irlandais, dont une Française, Marie-Anne Michel, qui dit : « avant de venir en Irlande, je croyais que tout le monde parlait irlandais en Irlande ! »³¹ (c'est une représentation qui pourrait découler d'une projection de l'idéologie française de l'unilinguisme – Boyer : 2003, 49 – mais qui rappelle aussi l'idée romantique de la normalité du lien langue - nation soutenue par les nationalistes irlandais) et une Nigériane, Asiegbu Queen Irene, dit qu'elle s'est rendu compte qu'il y avait une autre langue que l'anglais en voyant « une écriture étrange sur les panneaux routiers »³² (ce qui souligne la distance linguistique et l'apparence 'autre' de l'irlandais). Merriam Dike (d'Afrique du Sud) explique même qu'elle connaît quelques mots grâce à sa fille qui l'apprend à l'école³³, le rôle de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais apparaissant comme central pour sa survie et sa connaissance.

En réponse à la deuxième question, seul Steven Kearney (anglophone d'Afrique du Sud) dit ne pas penser que cela vaille la peine de l'apprendre car « cela fait deux ans que je

³¹ « sular tháinig mé go hÉirinn, shíl mé gur labhair gach duine in Éirinn Gaeilge ! »

³² « scríobhneoireacht aisteach ar na comharthaí bóthair »

³³ « Mhúin m'iníon, atá ar scoil anseo, cúpla focal Gaeilge dom »

passe à Galway et je n'ai entendu parler l'irlandais qu'à de rares occasions »³⁴ faisant preuve d'une vision utilitariste de l'apprentissage d'une langue, le statut minoritaire de l'irlandais le privant de toute valeur sur le marché linguistique. Les autres sont plus favorables : Asiegbu dit l'avoir entendu à l'hôpital de Galway et en avoir apprécié les sons, et conclut qu'elle aimerait pouvoir répondre dans cette langue³⁵, la percevant esthétiquement comme belle ; Marie-Anne se dit curieuse à l'égard de la langue³⁶ et pense « qu'elle serait utile là-bas dans le Connemara »³⁷, son utilité étant cependant restreinte au *Gaeltacht*, considéré comme lointain; Merriam Dike aimerait l'apprendre pour pouvoir aider ses enfants à faire leurs devoirs, la langue semblant n'exister qu'à l'école, au travers de son statut de matière scolaire et son apprentissage étant donc envisagé dans un but pragmatique³⁸, cette approche étant similaire à ce que dit Matinate (d'Afrique du Sud), désirant pouvoir parler irlandais avec sa fille quand elle l'apprendra à l'école³⁹. Quant à Antony Gulec (de Turquie), il dit connaître quelques expressions d'irlandais (« cúpla focal Gaeilge ») comme « Cén chaoi a bhfuil tú ? » (« Comment allez-vous ?) et « Oíche mhaith leo » (« Bonne nuit à vous »), utiles pour faire plaisir aux clients de son restaurant⁴⁰. Il s'agit donc ici soit d'une utilisation toute symbolique et très limitée de la langue, pour faire couleur locale, soit de l'acquisition d'une connaissance basique et pratique, et aucun des personnages ne semble vouloir apprendre l'irlandais pour pouvoir réellement converser avec des locuteurs natifs ou avoir accès à une culture 'irlandaise', les motivations exprimées étant principalement instrumentales plutôt qu'intégratives. Matinate est d'ailleurs la seule à savoir où l'on peut prendre des cours d'irlandais et cite la *Conradh na Gaeilge* (Ní Chéilleachair : 2005, 324 -6).

Ainsi le manuel reprend des représentations en réalité très répandues en Irlande de même que parmi les élèves sondés : l'utilité de l'apprentissage de l'irlandais est toujours problématique, les avis à ce sujet divergeant puisque pour l'un la langue n'est même pas parlée, et que pour les cinq autres elle peut s'avérer utile mais dans des situations ou des lieux spécifiques (pour le commerce, l'éducation, ou dans le *Gaeltacht*) ; l'irlandais semble de toute façon rarement envisagé comme un moyen de communication à part entière et même si

³⁴ « tá mé tar éis dhá bhliain go leith a chaitheamh i nGaillimh agus níor chuala mé Gaeilge á labhairt ach corruair fhánach »

³⁵ « chuala mé Gaeilge á labhairt in Ospidéal na hOllscoile, Gaillimh, agus thaitin na fuaimeanna liom. Ba mhaith liom a bheith in ann daoine a fhreagairt sa teanga seo »

³⁶ « fiosrach faoin teanga »

³⁷ « déarfainn go mbeadh sí úsáideach amuigh i gConamara »

³⁸ « Foghlaimíonn ár bpáistí ag an scoil í, dá bharr sin bheadh sé ina chuidiú dá mbeadh Gaeilge agamsa le cuidiú lena hobair bhaile »

³⁹ « Tá leanbh agam agus ba mhaith liom a bheith in ann Gaeilge a labhairt léi nuair a fhoghlaimíodh sí Gaeilge ar scoil »

⁴⁰ « Is maith leis na custaiméirí *cúpla focal* Gaeilge a chloisteáil ; is maith leo nuair a deirim 'Cén chaoi a bhfuil tú ?' agus 'Oíche mhaith leo'. »

certains disent le trouver beau ou intéressant, il est aussi étrange et lointain. Il est intéressant de noter que les mentions faites de Galway, loin d'indiquer qu'elle est bilingue, révèlent une faible présence de l'irlandais dans la ville, celui-ci étant plutôt vu comme lié au Connemara (où se trouvent en effet plusieurs *Gaeltachtaí*), comme c'était le cas parmi les élèves ayant répondu au questionnaire. Cette activité aurait pu être l'occasion de confronter les apprenants à des représentations 'autres' de l'irlandais ; le but de l'auteur était peut-être de montrer la bienveillance et l'absence de stéréotypes négatifs de la majorité des étrangers vivant en Irlande envers l'irlandais (« ils l'apprécient », affirme le titre) contrairement aux représentations sociolinguistiques plus ambivalentes et même négatives des Irlandais eux-mêmes, mais après analyse il s'avère que les opinions rapportées ici (qu'elles soient fausses ou authentiques d'ailleurs) ne peuvent que renforcer chez les apprenants l'image d'une langue minorisée aux domaines d'usage restreints.

Ainsi les différentes communautés linguistiques en présence en Irlande ne sont pas clairement représentées ni définies ; il y a en quelque sorte évitement de catégorisation et les auteurs favorisent donc soit des regards extérieurs peut-être plus neutres et l'approche de cultures d'autres pays, soit la représentation d'une société irlandaise aux contours linguistiques flous, où chacun semble parler parfaitement l'irlandais tout en l'apprenant, où le *Gaeltacht* est figé dans son rôle d'« objet d'écomusée scolaire » (Ó hIfearnáin : 2007, 374) tandis que culture de langue irlandaise et culture irlandaise anglophone se confondent.

De plus, tous les éléments pouvant représenter ce qui est donné comme un *autre* anglais ou anglophone, en réalité très semblable ou devenu *même* des Irlandais (la communauté linguistique de l'Angleterre voisine ou la communauté irlandaise anglophone, pourtant majoritaire), sont manifestement absents des manuels et n'apparaissent que rarement en discours, sur les cartes ou au travers des énonciateurs-personnages, comme dans une volonté d'effacer la diglossie irlandaise, mais ils se rappellent constamment au lecteur, notamment par les explications et consignes rarement données en anglais mais surtout par le biais des glossaires et des listes de phrases entièrement traduites qui parsèment certains des manuels (cette traduction fréquente et inévitable dans l'esprit de l'apprenant – même si elle n'est pas donnée à voir dans le manuel lui-même – étant bien la trace de la substitution linguistique, résultat de la diglossie). Une occurrence intéressante se trouve dans *Teanga Bheo* 1, on l'a vu, dans la première question destinée aux étrangers immigrés en Irlande (qui ne s'adresse donc pas directement aux apprenants) où est évoquée comme une ombre la présence de la langue dominante.

La langue anglaise est mentionnée une seule autre fois, dans le manuel *Cairde* (l'auteur y utilise d'ailleurs beaucoup d'alternance codique et de marques de subjectivité pour ses explications métalinguistiques, affichant un bilinguisme assumé et fonctionnel dont l'expression peut être positive pour les élèves) : pour expliquer la différence en irlandais entre les deux formes de présent du verbe « être »⁴¹, l'auteur utilise sans le nommer l'interlecte hiberno-anglais – « la sorte d'anglais qui est parlé en Irlande »⁴² – comme exemple (« he *does be* annoying me all the time » – « il m'embête vraiment tout le temps ») tout en précisant qu'il ne s'agit pas d'une forme standard et qu'il ne faut donc pas l'utiliser à l'écrit, et en explique l'origine sociolinguistique : « Quand vos ancêtres commencèrent à parler anglais, ils ressentirent la perte de ce temps supplémentaire en irlandais, donc ils 'le réinventèrent en anglais!'. Vous voyez, il manque un temps à cette pauvre vieille langue anglaise »⁴³. (Ó Báille : 2004, 129). Il légitime ainsi l'idée de norme linguistique en valorisant le standard anglais face à une forme interlectale et est le seul à faire allusion au processus de substitution linguistique, mais il en profite surtout pour montrer un 'déficit' de la langue anglaise par rapport à l'irlandais, ce qui est l'occasion de souligner une supériorité expressive de cette dernière, une supériorité bien peu objective mais très révélatrice de sa survalorisation (typique, on l'a montré, du stéréotypage ambivalent des langues minorisées). Au travers de sa créativité et de son inventivité linguistique, c'est à nouveau la communauté irlandaise elle-même qui est valorisée.

Ces éléments d'analyse amènent enfin à se poser la question de la conception de l'apprenant lui-même qui apparaît en creux dans les manuels et au travers des images de la langue-cible :

III.1.3.10. Quelle image de l'apprenant ?

Quel est son rôle face à la première langue officielle minorisée ?

Quelles peuvent être ses réactions face à de telles représentations ?

L'image de l'apprenant qui paraît émerger de ces manuels est celle d'un réceptacle à moitié plein qu'il suffit de remplir de phrases apprises par cœur pour qu'il puisse assez pragmatiquement obtenir une note suffisante au baccalauréat, mais aussi qu'il puisse garder la

⁴¹ 'Tá' et 'Bíonn', deux verbes d'état dont la différence réside dans l'aspect, le premier exprimant le fait d'être temporairement ou sur le moment dans une certaine condition, le second exprimant un état permanent ou habituel (c'est-à-dire répété dans le temps) ; cette dichotomie est dans une certaine mesure similaire à la dichotomie 'estar' (état temporaire) / 'ser' (état permanent) en espagnol, mais la distinction n'existe qu'au présent en irlandais.

⁴² « the kind of English that is spoken in Ireland »

⁴³ « When your ancestors began to speak English, they felt the loss of this extra tense in Irish, so they 're-invented it in English !'. You see, poor old English is a tense short. »

langue en vie par son apprentissage. Les auteurs cherchent même parfois à inculquer une loyauté linguistique chez les apprenants, et ce de façon peu professionnelle : dans *Teanga Bheo* 1 et *Cairde*, la langue irlandaise est plusieurs fois définie par la formule, un slogan nationaliste, « *Is leatsa an teanga seo* » – cette langue c’est la tienne –, pour convaincre les apprenants de leur rôle de ‘sauveurs’ de la langue.

Un exemple de rhétorique nationaliste qui devrait (idéalement) être absente des manuels de langue est ‘offert’ par l’auteur de *Cairde... ar an idirlíon* qui, en défense de l’irlandais, soutient l’idée de la nécessité d’une adéquation entre appartenance nationale, origine ethnique et langue parlée dans le pays, comme c’est le cas, selon lui, dans tous les pays européens (simplifiant par là et sans complexe la réalité plurilingue européenne et en omettant les pays qui partagent une même langue, comme l’Autriche où l’on parle allemand,...). Il exprime ces idées dans un « chant » (« amhrán ») qui joue sur la correspondance lexicale entre nationalité et langue avec les « désignants identitaires », identifiés par Auger comme des « marques linguistiques référant au Même et à l’Autre » (Auger : 2007, 39-40) : l’adjectif de nationalité ‘Éireannach’, « Irlandais/e » doit donc pour les besoins de la démonstration être remplacé par ‘Gaël’ pour correspondre à ‘Gaeilge’ (la langue irlandaise, ou ‘gaélique’) et l’on rappelle aussi l’équivalence ‘Celtés’ – ‘langue celtique’. Le chant, intitulé « L’irlandais – il est tien ! » (*An Ghaeilge – Is leatsa í !*) est introduit comme suit : « C’est vrai, chacun a l’euro en Europe. Mais chacun possède aussi une autre chose. Sa propre langue. Voici un chant sur la langue que nous possédons / parlons »⁴⁴ (en irlandais, cette phrase signifie à la fois « avoir, posséder » et « parler » une langue) (Ó Báille : 2004, 249). En voici un extrait:

« [...] Tá Fraincis ag na Francaigh, tá Gréigis ann sa Ghréig
Tá Iodáilis ag na hIodálaigh – bíodh Gaeilge ag na Gaeil

Is bí ag caint, bí ag spraoi mar is leatsa í mar Ghaeilge
Ach ní mhairfidh sí má thugann tú do chúl léi

Bí ag caint bí ag spraoi / Déan áit don teanga i do chroí
Déan spás don teanga i do chroí / Is mairfidh sí beo...

Táimid bródúil as an oileán seo, ní féidir é a shéanadh
Ar áilleacht is ar thraidisiúin tugann muid an chraobh
Is muide síol na gCeilteach groí / Is muide síol na dtréan
Ach cad is fiú bheith Ceilteach gan do theanga Cheilteach féin
[...]
Is leatsa í, / Is leatsa í, / Is leatsa í. »

⁴⁴ « Is ea, tá an euro ag gach duine san Eoraip. Tá rud eile acu freisin. A dteanga féin. Seo amhrán faoin teanga atá againne » (ma traduction)

En voici la traduction en français :

« [...] Les Français parlent français, il y a le grec en Grèce
Les Italiens parlent italien – que les Gaëls parlent gaélique

Et parle, aie du plaisir car il est tien l'irlandais
Mais il ne survivra pas si tu lui tournes le dos

Parle, aie du plaisir / Fais une place à la langue dans ton cœur
Fais un espace pour la langue dans ton cœur / Et elle restera en vie...

Nous sommes fiers de cette île, on ne peut pas le nier
À la beauté et aux traditions, nous offrons la palme
Nous sommes la graine des robustes Celtes / Nous sommes la graine des forts
Mais à quoi bon être Celte sans ta propre langue celtique
[...]
Elle est tienne,/ Elle est tienne,/ Elle est tienne. » (je traduis)

L'auteur, Ruaidhrí Ó Báille, s'adresse ici directement à l'élève, « tu », utilisant l'impératif, puis le « nous » inclusif pour unir tous les Irlandais, de par leur appartenance ethnique, dans leur défense de la langue. Ainsi il apparaît clairement que c'est la communauté des apprenants qui doit devenir la communauté des locuteurs, ce sont les élèves qui doivent permettre à la langue de survivre, et l'auteur instille même une notion de culpabilité et de responsabilité morale envers la langue avec une forme de chantage affectif : « il ne survivra pas si tu lui tournes le dos ». Il fait appel au sentiment d'appartenance nationale, au poids de la tradition et des ancêtres, à la « fierté » nationale ; il reprend le stéréotype du « Celte » robuste et résistant, dont le sang coule encore dans les veines des jeunes Irlandais... Ce texte n'est que très peu exploité pédagogiquement, si ce n'est par une série de questions de pure compréhension de l'écrit, son contenu ne faisant pas l'objet d'une réflexion critique, comme c'est le cas de la majorité des textes présentés dans les manuels étudiés.

Il est peu probable que les élèves d'aujourd'hui soient touchés par cette rhétorique nationaliste héritée de la renaissance culturelle irlandaise du XIX^e siècle, mais certains peuvent réagir avec hostilité face au poids de la responsabilité que la société irlandaise fait peser sur leurs épaules dans le conflit diglossique. Ce texte révèle une dimension psychologique très présente en Irlande, le sentiment d'une dette contractée envers l'irlandais et ceux qui le parlaient, trahis en quelque sorte par leurs descendants lors du changement de langue, et cette dette semble peser depuis sur l'inconscient collectif.

Dans les manuels, l'enseignement-apprentissage de l'irlandais intègre, de façon plus ou moins affichée et plus ou moins fréquente, le discours nationaliste et la vision essentialiste de l'identité irlandaise ; cependant ils semblent plutôt vouloir perpétuer la dimension symbolique

de l'engagement institutionnel envers la langue en donnant à voir une Irlande unie autour de l'irlandais, qu'agir pour mettre en place une compétence de communication menant à un réel bilinguisme sociétal. La grille d'observation utilisée ici a ainsi permis, grâce à une approche 'macro', d'identifier les principales représentations présentes dans les manuels.

Ceux-ci véhiculent bien de nombreux stéréotypes liés à la langue irlandaise et à son apprentissage qui pourraient s'avérer être au détriment d'un discours didactique efficace et semblent démontrer l'absence d'une réflexion épistémologique lors de l'élaboration et du choix des textes, activités, etc. Ceci rappelle la nécessité, pour tout chercheur, auteur de manuel et enseignant ayant affaire aux langues, de prendre conscience et de se distancier de ses propres représentations sociolinguistiques pour être en mesure d'effectuer un travail fructueux concernant celles des autres – apprenants ou pas. Cette constatation n'est pas nouvelle, mais l'exemple irlandais montre qu'elle demeure encore trop souvent lettre morte pour pouvoir se passer de la rappeler – surtout dans une situation de langue minorisée pour l'avenir de laquelle l'enseignement-apprentissage peut faire une différence, et où l'importance d'amorcer un travail sur les représentations en classe de langue prend tout son sens.

III.1.4. Conclusion : mise en relation avec les résultats de l'enquête principale

La comparaison des résultats de cette analyse succincte de manuels avec ceux de l'enquête principale indique de nombreux éléments de coïncidence entre les représentations présentes dans les manuels et celles révélées par les réponses des élèves. Les manuels d'irlandais donnent accès à des « champs représentationnels » (plus ou moins figés, plus ou moins stéréotypés) (Boyer : 1998, 9) de l'imaginaire ethnosocioculturel collectif irlandais, qui ne sont pas sans rappeler l'analyse qui a été faite des réponses des élèves, notamment à la question portant sur les mots associés. Boyer identifie six champs représentationnels qui s'avèrent tous présents dans les discours des manuels même si le dernier est moins fréquent : le premier champ (et le plus stéréotypé) est celui de la « perception globalisante d'un peuple et du pays (climat, religion dominante, situation économique, mentalité) » ; le deuxième est celui de l'« identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique, touristique » ; le troisième concerne le « patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets... » ; le quatrième correspond à la « localisation géographique et / ou géopolitique » ; le cinquième est une « caractérisation par la langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue » et enfin le sixième champ est celui des « allusions à la situation, aux relations / faits intercommunautaires » (ibid.) : ce dernier est le moins stable, le

moins figé, car il tributaire de l'air du temps et c'est pourquoi il est moins présent dans les manuels.

Normalement, ces champs représentationnels apparaissent au travers de discours sur l'*autre*, par exemple dans des manuels de langue étrangère qui donnent ainsi accès au pays et à la communauté linguistique de la langue-cible et laissent en même temps transparaître l'image (souvent valorisée) du *même* qu'ils veulent transmettre ; cependant il s'agit principalement ici, aussi bien dans les discours des élèves que dans ceux des manuels, d'une auto-représentation (largement stéréotypée et positive) de la société irlandaise toute entière (opposée à l'Angleterre, que cette opposition soit d'ailleurs explicite ou non). Cette situation indique, dans les manuels, la volonté de transmettre l'image d'une langue qui appartient à tous, qui est le patrimoine de tous et que tous doivent donc apprendre et préserver et il semblerait que, même si certains élèves n'adhèrent pas à cette vision des choses et au rôle qui leur est attribué, la représentation d'une dimension patrimoniale et national-identitaire de la langue « native » perdure parmi eux. Dans le même temps, les manuels semblent aussi vouloir gommer le statut minorisé de la langue (qui est loin d'échapper aux élèves cependant).

Paradoxalement, tout ceci contribue d'une part à déposséder en quelque sorte les communautés de langue irlandaise des *Gaeltachtaí* de ce qui est leur véritable langue « natale » en leur attribuant un rôle fortement stéréotypé presque uniquement lié au *coláiste samhraidh* (donc à l'amélioration de l'apprentissage des élèves) et à figer la langue d'autre part en ne mettant pas assez l'accent sur l'irlandais comme moyen de communication à travers l'expression orale, comme le remarquent les élèves et comme il ressort de l'analyse des activités des manuels. Les locuteurs natifs réalistes sont en effet largement absents des manuels tout en étant « considéré[s] comme modèle à atteindre et horizon de toute appropriation » (Dabène : 1997, 19) à la fois par les élèves et l'institution (non sans que cela pose problème), tandis que les stéréotypes linguistiques abondent chez les élèves ainsi que les proverbes dans les manuels, ces deux éléments étant des symptômes du figement qui menace la langue-culture irlandaise.

III.2. Discours médiatiques : mises en scène de l'apprentissage

Cette deuxième partie s'intéresse aux productions ethnosocioculturelles médiatiques qui peuvent jouer un rôle sur la formation des représentations sociolinguistiques des élèves en montrant diverses expériences d'apprentissage de l'irlandais. Elle abordera dans un premier temps les raisons théoriques pour lesquelles il est utile de se pencher sur la façon dont

l'apprentissage est représenté dans le paysage médiatique irlandais puis cette introduction théorique sera suivie de la présentation du corpus de mises en scène médiatiques et cinématographiques étudié avant de passer à l'analyse proprement dite des productions ethnosocioculturelles prises en compte.

III.2.1. Médias et représentations

Une approche ethnographique des représentations envisage notamment de « réaliser une sorte de carte des représentations à partir de matériel se trouvant dans les médias »⁴⁵ (Garrett : 2010, 46) étant donné que « deux sources importantes de représentations sont nos expériences personnelles et notre environnement social, incluant les médias »⁴⁶ (ibid., 22). Les médias peuvent en effet être considérés, ainsi que Garrett le fait, comme des « sources » potentielles de nouvelles représentations ou de modification de représentations, mais il ne faut cependant pas oublier qu'ils sont aussi un moyen d'expression et de repérage des représentations déjà répandues dans la société, non comme leur lieu d'origine dans ce cas, mais comme lieu d'émergence, de circulation et même de spectacularisation de l'imaginaire collectif, un jeu d'aller-retour constant prenant place entre représentations partagées mises en scène et mise en scène de ces représentations pouvant les influencer à son tour. En effet, comme l'explique Boyer,

les médias sont par nature (par obligation d'*empathie*, de conformité / connivence avec l'opinion publique, régulièrement sondée) d'excellents vecteurs de ces imaginaires [ethnosocioculturels] (avec une prédilection pour le consensus ou à défaut, la neutralisation des clivages) qu'ils n'hésitent pas à l'occasion à mettre en scène, de manière proprement spectaculaire. (Boyer : 1998, 7).

En effet ceux-ci, s'ils veulent survivre, doivent prendre en considération et s'adapter à ce que les sociologues nomment les « lois de la diffusion culturelle : quelle que soit la nature du message, [...] la réception est fonction des schèmes de perception, de pensée et d'appréciation des récepteurs, en sorte que, dans une société différenciée, une relation étroite s'établit entre la nature et la qualité des informations émises et la structure du public » (Bourdieu et Darbel : 1969 ; cités par Gervereau : 2004, 66) : c'est cette nécessité d'adaptation à leur public, à leur « réception », qui oblige en quelque sorte les médias à explorer et exploiter l'imaginaire collectif et les représentations partagées de la communauté dans laquelle ils existent même si, de par leur inscription même dans cette communauté, ils

⁴⁵ « to achieve a kind of map of attitudes from material occurring in the media. »

⁴⁶ « Two important sources of attitudes are our personal experiences and our social environment, including the media. »

n'échappent de toute façon pas aux représentations. On le voit, c'est bien leur nature même qui rend « [...] les discours médiatiques [...] incontournables dans une démarche d'accès à l'imaginaire ethnosocioculturel d'une Communauté donnée » (Boyer : 2003, 114).

Tous les médias, de la presse écrite à la télévision en passant par le cinéma et la radio, peuvent donc se prêter à une analyse des représentations qu'ils véhiculent et avec lesquelles ils jouent. Ce sont en général les images (fixes ou mouvantes) répandues par les différents médias qui favorisent leur rapport aux représentations. Dans la société actuelle, « les images, les images mouvantes en particulier, sont partout : elles imprègnent notre imaginaire et leur compréhension s'avère nécessaire à toute approche du fait culturel » (Demougin F. : 1997, 139) car, dans l'ensemble des médias, ces images naissent à partir des représentations et leur permettent à leur tour d'émerger, les rendant par là visibles et accessibles au chercheur : les « représentations sont à l'origine des images visuelles qui sont diffusées, tout comme elles déterminent la manière dont ces images visuelles seront interprétées et intégrées dans une forme d'opinion collective que nous appelons une image sociale » (Moliner : 1996, 111).

L'ensemble des médias qui utilisent des images mouvantes, principalement la télévision et le cinéma, ainsi que leurs productions (spots publicitaires, films documentaires, courts ou longs métrages,...) semblent donc tout indiqués pour permettre une approche des représentations en cours dans une communauté à un moment donné. C'est d'autant plus le cas du discours publicitaire télévisuel, qui doit, étant donné sa raison d'être, répondre à des impératifs encore plus contraignants au niveau de sa réception : « un impératif d'*efficacité* (la publicité relève du *marketing* et elle coûte cher [...]), un impératif de *spectacularisation* (le téléspectateur [...] est devenu exigeant en matière de spectacle publicitaire) et un impératif d'*empathie* (le message doit être en phase avec le consommateur-spectateur, ses attentes, ses fantasmes...) » (Boyer : 2003, 62).

Par conséquent, il s'agit d'un « jeu intéressé que joue la publicité avec les représentations en circulation sur le marché ethno-socioculturel » (ibid., 61) et les enjeux commerciaux de la publicité (nécessité d'efficacité et de compréhension rapide par le plus grand nombre,...) font que ce type de discours est spécialement porté au stéréotypage. La publicité n'a en effet souvent « que quelques secondes pour : attirer l'attention [...] et capter l'intérêt, être mémorisée [...], s'exprimer et persuader » (Jouve : 1994, 130) et elle repose donc largement sur le recours aux représentations partagées et aux stéréotypes pour permettre chez le public d'une part la reconnaissance inconsciente et presque instantanée de structures cognitives acquises et de catégorisations mentales déjà là et d'autre part le jeu avec ces formes de connaissance partagées, qui peut aller d'une « exploitation authenticatrice »

(lorsque la relation produit - stéréotype est perçue comme 'naturelle') jusqu'à « un fonctionnement de l'ordre du décalage » par rapport au stéréotype (Boyer : 2003, 64). Quoiqu'il en soit, le discours publicitaire télévisuel offre aux stéréotypes partagés par la communauté dans lequel il est produit une visibilité et une concentration de traits caractéristiques peu communes grâce à l'image :

Tout se passe comme si la médiatisation d'un stéréotype ethnosocioculturel avait tendance, non seulement à renforcer la dimension proprement verbale et para-verbale de ce stéréotype [...] mais également à enrichir la construction stéréotypique d'éléments non-verbaux qui, par la mise en scène, s'intègrent parfaitement à l'ensemble devenu ainsi redondant, et donc en accentuent la lisibilité. [...] Le message publicitaire télévisuel n'est donc pas seulement consommateur de représentations partagées (figées ou en voie de figement), mais bien médiateur et, dans une certaine mesure, co-producteur. (Boyer : 2003, 70-1).

L'intérêt d'une prise en compte des messages publicitaires dans un travail sur les représentations semble donc évident, mais d'autres productions télévisuelles ou cinématographiques peuvent s'avérer tout aussi intéressantes. Étant une « fenêtre ouverte sur le monde, le cinéma permet de saisir l'entrecroisement des médiations stéréotypées par lesquelles l'homme se repère et s'identifie dans son rapport au monde » (Demougin F. : 1998, 30), et l'on pourrait probablement étendre la portée de cette affirmation aux films télévisés qui, bien que n'ayant pas toujours la même visée artistique, n'en sont pas moins des lieux privilégiés d'expression de l'imaginaire collectif puisqu'ils sont tous des vecteurs de la langue-culture à laquelle ils appartiennent, la langue-culture correspondant à « l'union de contraintes linguistiques, de règles conversationnelles, de pratiques sociales du langage, de conventions socioculturelles, de traits identitaires collectifs, de représentations collectives » (ibid., 28).

Il est donc possible de considérer, à la suite de F. Demougin, qu'il existe des « images à charge culturelle partagée [...] renvoyant à des représentations collectives préférentielles » (ibid. : 1997, 141), ce concept de « charge culturelle partagée » étant emprunté à Galisson qui parle principalement de « mots à CCP », des mots auxquels leur usage dans la société attribue une valeur ajoutée à leur signification ordinaire, objet d'une connaissance partagée par les membres de cette société (Galisson : 1987 et 1988). Pour renvoyer à ces représentations collectives « préférentielles », dans le cas de productions médiatiques plus ou moins fictionnelles, il existerait aussi

des motifs narratifs [...] d'un univers diégétique ressenti lui aussi comme préférentiel, significatifs d'un être au monde spécifique et collectif : la récurrence dans l'image de telle ou telle composante situationnelle, de tel ou tel motif narratif, renvoie à l'existence d'une sorte de macro-structure de l'imaginaire collectif auquel on pourrait donner le nom de motif culturel, défini par la présence d'un couple thème-prédicat, un des deux termes au moins présentant un contenu culturel entendu et attendu. » (Demougin : 1997, 143).

Il semblerait justement que, de par sa récurrence et la diversité de ses actualisations, la mise en scène de l'apprentissage de l'irlandais (et / ou de son résultat) dans les médias (et plus précisément, pour le corpus de cette enquête, dans des fictions médiatiques télévisuelles et cinématographiques irlandaises) corresponde à cette définition de « motif narratif », ce thème, « entendu et attendu » (car il est à la fois une expérience partagée par la majorité et fréquemment l'objet de débats et de discours dans la société irlandaise), étant néanmoins associé à des prédicats nombreux et polymorphes pouvant donner accès à sa / ses représentation(s).

III.2.2. Présentation du corpus

Ce corpus, nécessairement restreint et non exhaustif, se compose de documents médiatiques ayant recourt à l'image mouvante, destinés à la télévision ou au cinéma (films documentaire et publicitaire, courts-métrages) et mettant en scène l'apprentissage de l'irlandais. Ce thème, on l'a vu, est récurrent en Irlande et donne lieu chaque année pendant la *Seachtain na Gaeilge* (« Semaine de l'irlandais ») à une spectacularisation importante au travers d'évènements organisés pour « célébrer » la langue irlandaise et promouvoir son apprentissage, incluant régulièrement, depuis plusieurs années, la diffusion d'un programme de télé-réalité mettant en scène des particuliers ou des célébrités apprenant l'irlandais, ou encore des chorales apprenant des chansons en irlandais pour s'affronter lors d'un concours final, etc. Cependant, le corpus sélectionné pour cette étude se situe volontairement en dehors de cette célébration consciente, institutionnalisée et volontaire de la langue et de son apprentissage dans le but d'accéder à des représentations dont l'émergence est moins directement liée à un objectif affiché de promotion.

Ce corpus se devait, tout d'abord, d'inclure deux productions ethnosocioculturelles évoquées par les élèves eux-mêmes en réponse au questionnaire : d'une part le film documentaire télévisé en anglais et irlandais de six épisodes de 30 minutes diffusé en 2008 sur *RTÉ1* et suivant le parcours d'apprentissage (et le spectacle solo qui en a résulté) du comique américain d'origine irlandaise Des Bishop, intitulé *In the name of the fada* (« Au nom du *fada* », le '*fada*' étant un signe diacritique en irlandais)⁴⁷, et d'autre part un message publicitaire en irlandais pour la bière Carlsberg d'une durée de 50 secondes diffusé en 2007 qui mettait en scène de jeunes Irlandais en vacances dans un bar à Rio de Janeiro devant

⁴⁷ Les titres des documents (lorsqu'ils en ont un), toujours révélateurs, seront abordés dans le cadre de l'analyse.

« faire quelque chose d'irlandais » sur la demande des autochtones et se décidant à faire semblant de déclamer un poème en irlandais (la phrase de conclusion de cette publicité est toujours l'objet d'une popularité intéressante ; elle peut être visionnée à l'adresse suivante : www.youtube.com/watch?v=zsUo-YcBpEY).

Au-delà de ces deux documents cités par les élèves eux-mêmes, d'autres ont été individués comme potentiellement utiles à cette étude pour leur apparition en discours chez des connaissances (enseignants d'irlandais ou Irlandais au courant du sujet de cette thèse) ou dans certains manuels, et parce qu'ils donnent eux-mêmes lieu à des commentaires et discussions soit sur internet dans des forums ou des blogs, soit dans des articles de presse ou dans des articles scientifiques, ces réactions populaires, médiatiques et scientifiques révélant leur impact et indiquant le lien qu'ils entretiennent avec l'imaginaire collectif. C'est bien le cas des deux documents précédents (ce qui explique pourquoi ils apparaissent dans les réponses des élèves) : le programme documentaire sur Des Bishop a été énormément commenté dans la presse et dans des blogs de particuliers à l'époque de sa diffusion (notamment pour critiquer l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire, puisque c'est grâce à l'immersion que l'apprenant Des Bishop apparaît comme ayant le plus progressé) et la publicité pour Carlsberg sur des blogs et dans un article écrit par une didacticienne de l'irlandais (Ní Ghallachair : 2009).

Mais surtout, suite à son programme, qui représentait une expérience d'apprentissage réussi, et à son intention déclarée d'améliorer l'image de la langue, le comédien Des Bishop a même été en quelque sorte « engagé » par le ministre de l'éducation dans une campagne de promotion de l'irlandais à l'école en 2009 (*The Irish Independent* : 14/07/2009) et a participé dans ce cadre à la mise en place d'un site internet d'apprentissage de l'irlandais ainsi qu'à des rencontres avec les élèves, dans des établissements autour de l'Irlande et entre autre dans l'établissement A de notre corpus. Six ans se sont écoulés depuis la diffusion de ce programme télévisé et de tels phénomènes médiatiques s'atténuent rapidement, ce qui explique pourquoi Des Bishop est si peu mentionné par les élèves en réponse au questionnaire ; le fait qu'il le soit encore indique la charge positive de son exemple pour les apprenants mais par comparaison c'est la pub Carlsberg, pourtant diffusée un an plus tôt en 2007, qui jouit toujours d'un impact certain.

En dehors de ces deux productions auxquelles les élèves eux-mêmes ont fait allusion, un des courts-métrages mentionné le plus fréquemment et ayant eu un impact important s'intitule *Lipservice* (« Soutien de façade » ou « soutien du bout des lèvres »), dure 18 minutes et date de 1998 ; il a remporté de nombreux prix nationaux et internationaux et les

enseignants d'irlandais le projettent encore souvent à leurs élèves de sixième année⁴⁸, car, entièrement en irlandais, il met en scène le jour de l'examen oral d'irlandais du *Leaving Certificate* dans un lycée de la périphérie de Dublin. Son auteur et réalisateur, Paul Mercier, a été lui-même enseignant d'irlandais avant de se consacrer à la réalisation pour le cinéma et la télévision ; *Lipservice* a fait l'objet de plusieurs articles, notamment dans des revues de cinéma, et l'un d'eux apparaît comme document authentique (tiré d'un numéro de 1998 du magazine défunt *Mahogany Gaspiper*) dans le manuel *Draíocht 3* (où il ne donne malheureusement lieu à aucune exploitation pédagogique ni réflexion critique concernant le message du film, l'article étant l'occasion de poser six questions de pure compréhension écrite) (Ó Ceallaigh et Mullins : 2002, 12) (*Lipservice* peut être visionné à l'adresse suivante : www.youtube.com/watch?v=SXrjouPxuAo). Paul Mercier est aussi le réalisateur d'une série télévisée en irlandais pour adolescents diffusée depuis 2006 sur TG4 et qui s'intitule *Aifric*, d'après le prénom de l'héroïne, une jeune collégienne gaélophone qui vit dans un *Gaeltacht* ; cette série est relativement populaire en Irlande et elle est mentionnée dans *Maoin 1* (Céitinn et Ó Riordáin : 2009, 101).

Un deuxième court-métrage relativement couronné de succès médiatique lui aussi est *Yu Ming is Ainm Dom* (« Je m'appelle Yu Ming »), d'une durée de 13 minutes et diffusé en 2003 ; il a de même remporté plusieurs prix internationaux. Yu Ming est un Chinois qui décide de quitter son pays en choisissant une destination au hasard sur la planisphère, l'Irlande : il en apprend la langue officielle indiquée sur un atlas de sa bibliothèque et arrive à Dublin... en parlant irlandais. Les enseignants le montrent régulièrement à leurs élèves et son intérêt pour cette étude est confirmé par le fait qu'il apparaît dans des discussions sur des blogs mais aussi dans deux articles de sociolinguistique (Heussaff : 2004 et Ó Conchubhair : 2008) (ce court-métrage peut être visionné à l'adresse suivante : www.youtube.com/watch?v=qA0a62wmd1A).

Un autre court-métrage de 16 minutes du même réalisateur, Daniel O'Hara, et diffusé un an après, en 2004, intitulé *Fluent Dysphasia* (« Dysphasie courante »), a eu moins de retentissement (tout en remportant lui aussi des prix) mais n'en est pas pour autant moins digne d'intérêt en ce qui concerne l'apprentissage de l'irlandais : après un coup sur la tête à la suite d'une soirée trop arrosée, un homme se réveille incapable de parler anglais mais parlant couramment l'irlandais (chose qu'il n'avait jamais faite auparavant), la seule personne avec laquelle il peut communiquer étant sa fille, une collégienne qui l'apprend à l'école... (il peut être visionné sur www.youtube.com/watch?v=cH-yDRPnbOM).

⁴⁸ Des DVDs de courts-métrages en irlandais sont régulièrement produits et mis à disposition des enseignants d'irlandais comme matériel pédagogique.

Le court-métrage *Fíorghael* (« Authentique Gaël ») date de 2005 et dure 9 minutes (il peut être visionné sur www.youtube.com/watch?v=ZYFcrmUMw5E) ; il se déroule principalement dans la salle d'attente du cabinet d'un psychiatre. Trois patients sont régulièrement confrontés à une secrétaire qui s'adresse à eux en anglais de façon très polie et professionnelle mais passe ensuite son temps au téléphone à les critiquer ostensiblement en irlandais, ce qui les pousse à apprendre la langue...

III.2.3. Méthodologie et analyse

Le débat autour de l'apprentissage de l'irlandais apparaît assez régulièrement dans les discours médiatiques écrit et oraux et a déjà été mentionné, mais l'apprentissage lui-même est bien devenu un « motif narratif » souvent « représenté » à l'écran dans des publicités, courts-métrages ou encore documentaires, car il s'agit d'une expérience que la grande majorité des Irlandais ont en commun et qui ne va pas de soi. L'analyse des différentes mises en scène de l'apprentissage dans le corpus pris en compte va rester relativement brève et mériterait un traitement plus approfondi étant donné qu'il ne s'agit ici que d'une enquête complémentaire permettant de mettre en perspective les représentations sociolinguistiques exprimées par les élèves ; cette analyse va s'organiser autour de l'image qui ressort, dans chaque production, du motif narratif de l'apprentissage selon que celui-ci est réussi ou pose problème, le caractère problématique de l'apprentissage étant l'élément le plus fréquemment représenté mais donnant lieu à des actualisations variées dignes d'intérêt selon l'aspect qui en est spectacularisé.

III.2.3.1. Un exemple d'apprentissage réussi :

l'expérience de Des Bishop

Le programme télévisé sous forme de documentaire *In the name of the fada* (« Au nom du *fada* »), diffusé en mars-avril 2008, a été largement suivi et a permis de suivre l'expérience d'apprentissage réussie de Des Bishop (acteur comique américain d'origine irlandaise), ce qui est relativement rare, la plupart des représentations médiatiques de l'apprentissage étant négatives. Conscient de l'importance de l'irlandais, mais aussi du fait que la langue est peu appréciée par les jeunes et perçue par beaucoup comme très difficile à apprendre, Des Bishop décide en 2007 de partir passer un an dans une famille du *Gaeltacht* de Tir an Fhia (Connemara) en immersion linguistique.

Le titre du programme est un « palimpseste verbal » (Galissou : 1995) qui fait clairement allusion au film irlandais *In the name of the father* (« Au nom du père »⁴⁹) (Sheridan : 1993), l'histoire vraie du combat d'un fils pour blanchir le nom de son père accusé à tort d'avoir participé à un attentat à la bombe organisé par l'IRA et mort en prison. Au mot « father », père, est substitué le mot irlandais « fada », qui désigne le signe diacritique indiquant une voyelle longue en gaélique (une prononciation rurale stéréotypée, s'apparentant à l'interlecte hiberno-anglais, ferait d'ailleurs presque des homophones des noms « father » et « fada »). On peut alors identifier comme motivation de l'entreprise de Des Bishop le combat d'un fils d'Irlandais émigré revenu dans le pays d'origine pour participer, en apprenant l'irlandais, à la défense de la langue de ses pères, et au sens littéral donc de son « patrimoine » linguistique, en prouvant que ce n'est pas une langue morte et que son apprentissage n'est pas impossible. Mais le titre exprime aussi l'idée d'une dette et de la nécessité du rachat d'une faute commise, par le fils dans le film (dont le comportement provoque l'arrestation de son père)⁵⁰ et par les pères dans le cas de l'irlandais, les fils devant effacer la culpabilité de l'abandon de la langue et de la trahison identitaire en se la réappropriant.

Sur le site de la chaîne télévisée, la présentation du programme explique que « malgré son assimilation en Irlande, Des a toujours senti qu'il lui manquait un rite de passage à cause de sa complète ignorance de la langue irlandaise »⁵¹ (« About the show », <http://www.rte.ie/tv/inthenameofthefada/>). Anthropologiquement, le rite de passage marque une étape dans la vie d'un individu en initiant un changement de statut ; il permet de lier l'individu au groupe, représentant donc un enjeu important pour l'individu, pour sa relation avec le groupe, et pour la cohésion du groupe dans son ensemble. Lorsque le rite de passage a lieu à l'adolescence, le jeune doit accomplir certaines 'épreuves' dans le but de prouver qu'il est prêt à la transition. Le fait d'associer l'apprentissage de l'irlandais à un rite de passage est très intéressant et révélateur : il s'agit ici, par la connaissance de la langue nationale, d'accéder à une identité collective, à un patrimoine commun, l'expérience d'apprentissage étant justement sanctionnée officiellement par une 'épreuve', l'examen du *Leaving Certificate*, qui prépare les jeunes Irlandais à devenir des citoyens irlandais à part entière.

Au cours de son apprentissage, Bishop prépare d'ailleurs dans un premier temps l'examen oral d'irlandais (le *scrúdú béil*) puis, plus tard, l'écrit (au *Foundation Level*, le

⁴⁹ Ce titre possède d'ailleurs déjà une dimension d'intertextualité avec la formule catholique « Au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit », la sélection de la première partie de la formule faisant peut-être allusion au sacrifice du Fils pour racheter auprès du Père les péchés du monde.

⁵⁰ Par l'ensemble de l'humanité envers le Père (le péché originel), si l'on suit la dimension christique évoquée par le titre du film.

⁵¹ « In spite of his assimilation into Ireland, Des has always felt like he didn't have a rite of passage due to his complete ignorance of the Irish language. »

niveau de base) et, lors de son inscription à l'examen dès le premier épisode, doit écrire son nom dans sa version gaélique, « Deasún MacEaspaig », ce changement de nom représentant symboliquement le passage, son intégration à la communauté et à l'identité irlandaises (il se réjouit d'ailleurs, à ce moment-là, de constater que son prénom comporte un *fada*, signe visible d'une spécificité irlandaise). Ainsi le commentaire de l'*Irish Times Magazine*, rapporté sur la couverture du DVD de la série, est-il dans le juste en disant que cette expérience « marque [pour Des Bishop] son vrai développement comme comédien et comme Irlandais »⁵² : Des est enfin reconnu comme l'un des leurs par les membres de la société irlandaise, l'apprentissage de l'irlandais lui permettant de se placer dans une filiation symbolique en s'appropriant un héritage culturel et identitaire.

Cependant, le but de Bishop n'est pas seulement d'apprendre l'irlandais, mais d'essayer, à la fin de ses douze mois d'immersion, de faire un spectacle comique solo en irlandais, « de récupérer la tradition de *seanchaí* [conteur traditionnel] dans son incarnation moderne – le spectacle comique solo – au travers de la langue dans laquelle naît cette tradition »⁵³ (« About the show », <http://www.rte.ie/tv/inthenameofthefada/>) : la mention de cet élément est positive puisqu'elle exprime à la fois l'inscription dans la tradition et le refus d'un figement dans la tradition, indiquant la volonté de la faire évoluer. De plus, l'immersion linguistique qui est la sienne lui permet d'aborder l'irlandais de façon orale au début de son apprentissage, ce qui le distingue de celui des élèves irlandais mais montre l'intérêt d'un enseignement de la langue plus directement orienté vers la communication.

Dans l'introduction à la série (entre récit autobiographique et documentaire ethnographique), au début du premier épisode, Des Bishop explique en voix off les raisons de sa décision d'apprendre l'irlandais : exempté à son arrivée en Irlande, il s'est souvent entendu dire « tu es exempté, tu as beaucoup de chance ! » par les autres élèves et il lui est venu l'envie de « voir ce qui, dans l'irlandais, a fait paniquer autant de gens pendant aussi longtemps »⁵⁴. Ainsi, Bishop connaît bien entendu les discours ambiants sur l'irlandais ainsi que les représentations complexes qui s'y rattachent ; il ajoute d'ailleurs que

l'irlandais est une langue avec un lourd bagage. [...] Il est enveloppé de nationalisme, il est enveloppé d'histoire, il est enveloppé dans, tu sais, le Département de l'Éducation qui échoue fondamentalement, tellement de gens pensent que c'est une perte de temps d'apprendre la langue. Ils en parlent beaucoup. [...] La langue est chargée pour les gens et c'est une chose au

⁵² « [...] marks his true development as a comedian and an Irishman »

⁵³ « to reclaim the tradition of *seanchaí* in its modern incarnation – stand up comedy – through the medium of its native tongue. »

⁵⁴ « You're exempt, you're so lucky ! », « [...] see what it is about Irish that's freaked out so many people for so long. »

sujet de laquelle il faut discuter parce que c'est une question qui n'est pas résolue.⁵⁵ (Introduction en voix off au premier épisode).

Le discours de Bishop s'ajoute donc aux innombrables discours déjà présents mais tente de faire preuve d'une approche critique, d'un regard extérieur, en mettant ici à distance « les Irlandais » comme « ils » et analysant la situation ; ce voyage vers le *Gaeltacht* est en quelque sorte un voyage initiatique, une découverte de la langue-culture de l'intérieur, au sein de la communauté linguistique, et par là une découverte de soi et du positionnement personnel face au débat sur la langue et son apprentissage. Au début de cette introduction en voix off, la caméra est subjective et le spectateur est comme aux côtés de Bishop qui conduit, voyant la route de l'intérieur de la voiture ; elle s'en détache ensuite pour montrer le trajet de la voiture en l'inscrivant dans le paysage typique du *Gaeltacht*, le 'voyage' pour y arriver, de même que dans les manuels, apparaissant long et tortueux (clairement un autre motif narratif préférentiel), symbolisant la situation reculée et marginale du *Gaeltacht*, encore en partie préservé mais isolé.

Après cette introduction où le spectateur arrive avec Bishop dans sa famille d'accueil, le programme oscille entre documentaire ethnographique (rencontre des autochtones, la communauté linguistique du *Gaeltacht*, observation participante de leur mode de vie et pratiques langagières – Bishop essaie de s'intégrer à la communauté en intégrant le club de sport de la GAA, participe aux fêtes et traditions locales, aux tâches de sa famille d'accueil,..., avec des commentaires en voix off), journal d'apprentissage (on suit en effet Bishop dans l'évolution de son interlangue, on le voit dans diverses situations d'apprentissage – en immersion : interactions avec les membres de sa famille d'accueil ou les membres de la communauté assimilés à des 'spécialistes' de la langue ; en milieu captif : il prépare l'examen oral du *Leaving Certificate* en suivant des cours avec les adolescents de l'établissement scolaire local puis en prépare l'écrit en participant aux cours du collège d'été tout proche, et enfin il suit un cours intensif d'un mois organisé pour étudiants universitaires ; ou encore de façon individuelle : utilisation de cassettes audio, de CD-Rom,...) et extraits de spectacles comiques où il met en scène son apprentissage et les difficultés de la langue irlandaise, découvertes au fur et à mesure de sa progression ; ces spectacles sont pour lui l'occasion d'analyser son rapport à la langue-culture cible et à son altérité.

⁵⁵ « Irish is a language with a lot of baggage. [...] It's wrapped up in nationalism, it's wrapped up in history, it's wrapped up in, you know, the Department of Education basically failing, so many people feel that it's a waste of time to learn the language. They talk about it a lot. [...] The language is loaded for people and it's something that needs to be discussed because it's an unresolved issue. »

Il y mentionne ainsi les pratiques langagières des locuteurs natifs, découvrant différents dialectes et remarquant le processus d'alternance codique fréquent : « dans le Connemara, ils se foutent de la grammaire, ils se foutent même de l'irlandais en fait, ils utilisent juste des structures irlandaises et essaient d'y mettre autant d'anglais que possible ! Ils prennent juste des mots anglais et ils leur mettent des *séimhiú* »⁵⁶ (le *séimhiú* est le processus de lénition qui modifie la prononciation de la consonne initiale d'un mot selon sa position dans la phrase). Il fait des réflexions sur l'altérité, l'étrangeté de la langue, typiques d'un apprenant débutant et portant sur son aspect phonétique (notamment le son [x]) ou sur des spécificités sémantiques (comme le fait que de nombreuses expressions du vocabulaire courant mentionnent Dieu, par exemple « Dia duit », « Dieu avec toi » pour dire « Bonjour » ou « le cúnamh Dé », « avec l'aide de Dieu », pour signifier « espérons »).

La description de la difficulté inattendue posée par les différentes façons de traduire le mot 'deux' en irlandais lui fait dire que « l'irlandais est créé pour paumer les gens, c'est un fait, je veux dire, de combien de façons, dans une langue, peux-tu dire le chiffre 'deux' ? Je ne sais pas de combien on a besoin, je croyais qu'on n'avait besoin que d'une façon de dire 'deux' [...] Arrêtez de m'embrouiller ! »⁵⁷. Il reprend et confirme ainsi l'idée d'une complexité extrême de l'irlandais, reprenant l'adjectif « confusing » (« qui embrouille ») mentionné par les élèves. Le commentaire sur le site internet de la chaîne fait d'ailleurs directement allusion à cette représentation et au fait qu'elle est largement partagée : « son expérience évoquera des souvenirs chez tous ceux qui se sont battus avec le *modh coinniollach* [le mode conditionnel] »⁵⁸, la difficulté de la grammaire irlandaise étant un topos très répandu et repris ici, sous forme de connivence avec le (télé)spectateur. Quant à l'expérience de l'examen oral du *Leaving Certificate*, qu'il présente dans le premier épisode, elle donne à Bishop l'occasion de critiquer le programme scolaire en connaissance de cause :

Le foutu programme d'irlandais est complètement pourri mais beaucoup de gens pensent que la seule section décente du programme est l'examen oral, le *scrúdú béil*, parce que c'est supposé vraiment t'apprendre à avoir une conversation. Mais en Irlande, ça t'apprend pas à avoir une conversation, ça t'apprend comment mémoriser une certaine conversation, de sorte que si l'examineur décide d'aller dans une autre direction, t'es foutu !⁵⁹

⁵⁶ « In Connemara, they don't give a shit about grammar, they don't even give a shit about Irish really, they just use Irish structures and try to put as much English into it as possible ! They just take English words and they put *séimhiú* on them »

⁵⁷ « It is a language that is created to fuck up people, that is a fact, I mean, in how many ways, in a language, can you say the number 'two' ? I don't know how many you need, I thought you only needed one way to say 'two' [...] Stop confusing me ! »

⁵⁸ « His experience will evoke memories for anyone who has battled with the *modh coinniollach* »

⁵⁹ « The fuckin' curriculum for Irish is absolutely shit but many people think the one decent part of the curriculum is the oral Irish, the *scrúdú béil*, 'cause it's supposed to actually teach you how to have a conversation. But in Ireland, it doesn't teach you to have a conversation, it teaches you how to memorise one certain conversation, so that if the examiner decides to go down a different road, you are fucked ! »

Ce commentaire souligne le paradoxe de l'enseignement de l'irlandais en renvoyant à des éléments problématiques de son approche didactique (dus en partie au système de points du *Leaving Certificate*) déjà évoqués dans cette enquête ; Bishop, qui a pu faire à la fois l'expérience de l'apprentissage en immersion et en milieu captif, ne fait qu'arriver aux mêmes conclusions que nombre de didacticiens critiques envers le programme et le format de l'examen, peu favorables au développement d'une véritable compétence de communication.

L'un des points extrêmement positif de la série est la mise en scène de plusieurs rencontres interculturelles qui adviennent entre Bishop et la communauté linguistique de Leitir Mór dans le Connemara tout d'abord, puis, dans l'épisode 4, avec des communautés d'autres *Gaeltachtaí* dans le pays (Kerry, Donegal, Raith Cairn, Baile Bhuirne) où il est confronté à l'hétérogénéité linguistique de l'irlandais avec les différents dialectes, et enfin aux États-Unis, à New York et Boston, où il rencontre d'autres apprenants qui « partagent sa motivation – de puiser dans une identité irlandaise qui est si importante pour la diaspora. »⁶⁰ (« About the show », <http://www.rte.ie/tv/inthenameofthefada/>). Cependant, on l'a vu, le programme n'évite pas les stéréotypes, les topos et les motifs narratifs connus : l'irlandais y est présenté à plusieurs reprises à la fois comme complexe aux niveaux morphosyntaxique, sémantique et phonologique, mais aussi riche et expressif ; bien que Bishop insiste sur la vitalité des communautés linguistiques, le *Gaeltacht* apparaît comme une communauté menacée, en même temps réserve pour la survie de la langue et ressource pour l'apprentissage de la langue, qui est toujours liée aux mêmes éléments culturels (musique, chants et danse traditionnels, sports gaéliques,...) et principalement à la ruralité. L'apprentissage scolaire est lui aussi représenté au travers de ses étapes importantes et d'éléments incontournables : le passage presque obligé dans un collège d'été du *Gaeltacht*, la difficulté de la grammaire, la préparation et le stress des examens (l'oral et l'écrit),...

Ce qui ressort de cette représentation d'un apprentissage polymorphe mais réussi pour Bishop après douze mois passés dans le Connemara est d'une part l'importance de la motivation, clairement intégrative ici, et d'autre part l'intérêt de la rencontre avec des locuteurs natifs et d'une pratique orale de la langue dans des situations d'interaction réelles (ou du moins réalistes), soulignant finalement la nécessité de modifier l'approche didactique actuelle trop scolaire et trop tournée vers les examens, qui fige la langue au travers de la mémorisation de phrases déjà prêtes au détriment d'une véritable compétence de communication. C'est d'ailleurs bien ainsi que les quelques élèves qui ont cité l'expérience de Des Bishop l'ont interprétée et, en conclusion, le programme pose la question récurrente du

⁶⁰ « He meets Irish speakers, students and teachers, many of whom share his motivations – to tap into an Irish identity that is so important to the diaspora. »

débat sur l'enseignement obligatoire de l'irlandais à l'école : « s'il peut parler couramment après douze mois, qu'est-ce qui empêche le public général irlandais d'y arriver après quatorze ans d'école ? »⁶¹ (ibid.). Tout l'intérêt du programme est d'y apporter plusieurs éléments de réponse (même si ceux-ci ne sont pourtant pas nouveaux), et de montrer une approche extérieure, décomplexée (Bishop traduit des chants de hip hop en irlandais, fait son spectacle comique en irlandais, montrant par là une langue potentiellement adaptée à la modernité) et donc différente de la langue et de son apprentissage, moins « chargée » des représentations patrimoniales et du poids symbolique qui y sont attachés pour les élèves irlandais en général. En réaction à la série, une bloggeuse écrit d'ailleurs se « sentir embarrassée par le peu qu'[elle] connaît de la langue. Peut-être qu'il est temps de prendre des cours du soir ? »⁶² (O'Brien : 2008), révélant à nouveau le complexe d'insécurité et le sentiment de culpabilité qui sont associés à l'apprentissage de l'irlandais mais indiquant aussi que de tels programmes peuvent motiver certains Irlandais à se réappropriier eux-mêmes la langue.

III.2.3.2. Ce qu'il reste de l'apprentissage après l'école :

le spot publicitaire pour la bière Carlsberg

Le spot publicitaire pour la bière Carlsberg, qui date de 2007, a déjà été mentionné à plusieurs reprises dans le cadre de cette recherche puisqu'il a été évoqué par les élèves eux-mêmes, huit d'entre eux en reprenant (de façon plus ou moins fidèle et complète) la phrase-slogan dans leur réponse au questionnaire. Il semble donc qu'il soit bien perçu comme entretenant un lien avec la langue et son apprentissage, la représentation qu'il en véhicule étant riche en informations.

Ce spot met en scène une brève séquence diégétique : dans un bar de Rio de Janeiro, le barman demande à trois jeunes Irlandais en vacances de faire « quelque chose d'irlandais » tout en leur servant leur consommation, des bières Carlsberg. La demande attire du monde et les jeunes, pressés par le groupe qui les observe et leur suggère de chanter ou de danser, trouvent une solution, l'un d'eux (le seul auquel on a servi sa bière et qui la tient dans la main) commençant à déclamer ce qu'un deuxième annonce être « un poème dans notre langue *native* » (« a poem in our native tongue ») mais qui s'avère être une suite de phrases ou de mots en irlandais totalement dépourvue de sens. Néanmoins le stratagème fonctionne et, en conclusion de la séquence, le jeune chanceux qui avait trouvé la solution danse avec une belle

⁶¹ « [...] if he can become fluent in twelve months, what is stopping the Irish general public from doing so after fourteen years in school ? »

⁶² « [...] it's actually made me feel embarrassed about how little of the language I know. Maybe it's time to get some night classes? »

Brésilienne qui lui demande de lui parler encore en irlandais, et c'est cette réponse surtout, la phrase finale de la publicité, « ciúnas bóthar cailín bainne » (« calme route fille lait »), qui est restée dans les esprits.

La demande du barman est sans doute le premier élément qui peut attirer l'attention des téléspectateurs irlandais mais c'est surtout la première phrase du « poème » qui permet de l'impliquer réellement : « an bhfuil céad agam dul amach go dtí an leithreas ? » (« Puis-je aller aux toilettes ? ») puisque, grâce à sa dimension intertextuelle, cette phrase surprend le téléspectateur par l'effet de détournement qu'elle produit. En effet, il s'agit ici d'une phrase à charge culturelle partagée qui place le téléspectateur dans la connivence avec une allusion au cours d'irlandais dans lequel elle est récurrente (c'est l'une des premières phrases apprises étant donnée son utilité pragmatique...) et qui assure un effet comique immédiat créé par le décalage entre le poème annoncé « in our native Irish tongue » et des phrases ou bouts de phrases en réalité très prosaïques ou même vides de sens. Mais du côté des étrangers et d'une écoute sans compréhension, cette déclamation lyrique laisse effectivement croire à un poème au travers d'effets de répétition, notamment du groupe nominal « cáca milis » (« gâteau »), et d'anaphores, avec la reprise en début de phrases de la conjonction de coordination « agus » (« et ») et de la forme affirmative du verbe « être » au présent « tá » (l'irlandais, de par son ordre VSO, se prête d'ailleurs particulièrement bien aux anaphores).

Bien sûr le téléspectateur désire alors connaître le fin mot de l'histoire qui se termine bien pour le jeune inspiré. Mais l'on peut se demander ce qui explique le succès et l'impact de la dernière phrase du spot publicitaire, « ciúnas bóthar cailín bainne », restée jusqu'à maintenant dans la mémoire collective de la même façon que des citations ou des extraits de film 'cultes' :

Le spectateur collectif retient [...] une séquence (qui devient donc une séquence préférentielle) dont il fige le contenu pragmatique de manière à pouvoir le déplacer dans une situation de communication singulière et personnelle. Le contenu proprement sémantique des mots prononcés, l'aspect proprement diégétique de la séquence s'effacent au profit du contenu pragmatique se propageant à l'ensemble d'un groupe social. [...] On voit là apparaître un véritable palimpseste communicationnel dans lequel la connivence établie entre le locuteur et l'interlocuteur est première. (Demougin : 1997, 142).

C'est bien ce qui se passe ici, à ceci près que la séquence d'origine, devenue « séquence préférentielle », est elle-même privée de réel contenu sémantique, se prêtant donc d'autant plus à une réutilisation purement pragmatique dont les élèves ont profité en réponse à la question sur les mots associés, la séquence se présentant déjà sous sa forme figée, prête à l'emploi (ces mots évoquent effectivement l'irlandais puisqu'ils sont en irlandais) et permettant de ne pas réfléchir outre mesure. Ceci n'explique toutefois pas pourquoi cette

phrase est devenue une séquence préférentielle, c'est-à-dire pourquoi, d'une part, elle a été aussi bien mémorisée pour être réutilisée plusieurs années après la diffusion de cette publicité et pourquoi, d'autre part, elle s'est avérée aussi populaire pour son public cible et au-delà.

En ce qui concerne le premier point, ce sont la nature du slogan et la contrainte fonctionnelle du message publicitaire qui font qu'il doit être mémorisable : « le slogan, le plus souvent bref et brièvement rencontré, se doit de laisser des traces mémorielles, faute de quoi l'effort publicitaire aura été inutile », et pour ce faire il « incorpore insidieusement, pour nous les imposer sans même que nous en ayons conscience, des structures d'une grande netteté formelle : des équilibres, des harmonies, des isomorphies, [...] des parallèles, des récurrences, des symétries, [...] » (Grunig : 1990, 8). Ces structures, inscrites bien entendu dans la contrainte des formes linguistiques, sont les garantes de la réussite du slogan : « ces régularités formelles [...] structurent les traces mémorielles et aident ainsi ou bien à la 'récupération' (dans le cas, par exemple, de formules figées), ou bien à la 'conservation', évidemment hautement souhaitée pour le slogan et la marque qu'il aurait intégrée » (ibid., 239).

L'analyse de la phrase-slogan « *ciúnas bóthar cailín bainne* » indique qu'elle comporte plusieurs ingrédients structurels permettant sa réussite : construction régulière (quatre mots de deux syllabes chacun que l'on peut diviser en deux groupes de deux mots de deux syllabes, chaque mot étant accentué sur la première syllabe⁶³), donc création d'un rythme pair régulier et équilibré ; le schéma d'accentuation souligne les consonnes initiales des quatre noms, faisant ainsi ressortir deux fois les sons [k] et [b], qui sont ceux des deux consonnes principales du nom du produit qui fait l'objet de la pub, 'Carlsberg'. Tout ceci permet à la fois la mémorisation de la phrase-slogan ainsi que l'évocation inconsciente de la marque, le nom et le produit apparaissant juste avant la séquence finale du spot initiée par la demande de la Brésilienne, contribuant ainsi à la mise en exergue de la conclusion positive de l'intrigue : opération séduction réussie grâce au produit, qui a inspiré le jeune Irlandais à déclamer quelques mots d'irlandais, lui permettant de sauver la face, la situation, et même de gagner l'admiration d'une belle fille.

Ce qui explique en partie le succès populaire de cette publicité, c'est que « ce type de *spot* est [...] de l'ordre du 'récit exemplaire' : on nous raconte une fable où les personnages, les lieux et / ou les objets ne peuvent nous laisser indifférents, et liée à un 'mode d'emploi', une interprétation claire et nette inséparable d'une règle de conduite à suivre absolument, le plus rapidement possible » (Boyer : 2003, 63) ; ici le message est clair : il faut boire de la

⁶³ Ceci est dû au schéma d'accentuation de l'irlandais, où l'accent tonique des mots se situe en général sur leur première syllabe.

bière Carlsberg et l'avenir nous sourit. Cependant, pour que le message passe et reste, il doit être présenté de façon à entrer en résonance avec l'imaginaire collectif de la cible :

Pour que l'implication du (télé)spectateur-consommateur soit maximale, le spectacle [...] doit être construit en parfaite *empathie* avec la cible, en intégrant [...] la réception, en d'autres termes l'imaginaire (supposé) de cette cible. En somme, à travers la mise en scène plus ou moins sophistiquée de 'concepts porteurs' comme la jeunesse, le naturel, la sécurité,..., c'est un ensemble (limité) de représentations collectives, le plus souvent stéréotypées, qui sont mobilisées pour être reconnues [...] (Boyer : 2003, 63).

C'est bien le cas ici, où la mobilisation de l'auto- et de l'hétéro-stéréotype de l'Irlandais est évidente : où qu'il soit, il boit de la bière, fait la fête dans un bar (transposition du pub) et y rencontre des filles (cette description correspond bien aux auto-stéréotypes évoqués par les élèves eux-mêmes). Un lien relativement inattendu est cependant créé entre le produit, la bière Carlsberg, le stéréotype de l'Irlandais et du *craic* (le divertissement), et un attribut de l'identité nationale, la langue irlandaise : il est possible que le but soit de contrer la présence prédominante (donc attendue) de la Guinness (mentionnée deux fois en réponse au questionnaire) qui a réussi à s'imposer comme emblème national (son utilisation de la harpe, symbole national, comme image de marque révèle clairement cette intention) dans l'auto- et l'hétéro-représentation des Irlandais. La bière Carlsberg vient en quelque sorte empiéter sur les plates-bandes réservées de la Guinness en mettant en scène un rapport privilégié avec l'Irlandais et quelques traits d'identité collective emblématiques, le chant et la danse irlandais et la langue nationale.

Quoi qu'il en soit, c'est surtout l'image qu'elle révèle de l'irlandais et de son apprentissage qui concerne cette analyse ; selon Ní Ghallachair, « cette publicité est sur les lèvres des gens parce qu'elle illustre une vérité pas vue jusque là dans les médias : les Irlandais essayant de montrer aux étrangers qu'il existe une spécificité de leur propre culture, une culture dont ils n'ont eux-mêmes pas une maîtrise réelle »⁶⁴ (Ní Ghallachair : 2009, 220). Cette interprétation possède une double dimension : l'irlandais apparaît en effet comme partie d'une culture spécifiquement irlandaise (elle permet clairement de se démarquer des *autres*) mais à nouveau elle reste au niveau d'un attribut emblématique de l'identité irlandaise, au même titre que le chant ou la danse, et non pas un réel moyen de communication, l'incapacité de ces jeunes à faire un discours sensé ou à réciter un véritable poème en irlandais mettant le doigt sur le débat récurrent de l'apprentissage : « la publicité pose des questions sur l'irlandais et sur son apprentissage en 2008. [...] Elle pose des questions sur la compétence dans la

⁶⁴ « Tá an fógra seo i mbéal an phobail mar go léiríonn sé firinne nach bhfacthas go dtí seo ar na meáin : na hÉireannaigh ag iarraidh tabhairt le fios do na heachtrannaigh go bhfuil sainiúlacht ag baint lena gcultúr féin, cultúr nach bhfuil greim ceart acu air. »

langue après douze ans d'apprentissage »⁶⁵ (ibid.), ceci faisant écho à la même question, posée suite à la série télévisée de Bishop. Le fait que tant de jeunes puissent s'identifier aux personnages semble bien indiquer que leur expérience de l'apprentissage de l'irlandais est similaire, et qu'ils en oublient une grande partie après l'école.

On peut interpréter ce message publicitaire de façon positive : en effet, « il est clair que la langue fait partie de la définition de soi que les Irlandais emmènent avec eux à l'étranger et qu'il y a des gens qui reviennent à l'irlandais lorsqu'ils quittent le système éducatif [...] »⁶⁶ (ibid.). Il est vrai que la conscience de cette dimension identitaire peut ressortir plus facilement à l'étranger ou du moins dans la confrontation au regard de l'*autre* (cf. le commentaire de la bloggeuse après la diffusion du programme de Bishop), ou une fois acquise une certaine maturité, loin de l'école, ceci portant effectivement (et heureusement) certains jeunes Irlandais à tenter de se réapproprier la langue et de la pratiquer. Cependant, ce qui semble principalement ressortir de ce spot publicitaire, c'est que son utilisation n'est qu'accessoire, c'est « quelque chose d'irlandais » au même titre qu'une chanson ou que la danse irlandaise, puisque c'est en déclamant des phrases ou des listes de mots dénués de sens que les jeunes se sortent d'affaire, la langue étant vidée de son contenu sémantique pour ne devenir que « signe », marque identitaire, ce que laissait percevoir aussi l'apparition de la phrase-slogan dans les discours des élèves.

III.2.3.3. Un topos de l'apprentissage :

l'examen oral du *Leaving Certificate* dans le court-métrage *Lipservice*

Ce court-métrage date de 1998 mais il est toujours d'actualité puisqu'il représente l'examen oral du *Leaving Certificate* (dont l'approche n'a pas vraiment changé depuis) dans une école de la banlieue de Dublin ; de plus, les enseignants d'irlandais le montrent encore souvent à leurs élèves. L'expérience de l'examen oral de l'irlandais est commune à presque tous les Irlandais et cette dimension partagée donne une forte résonance au court-métrage, cette journée d'examen / d'épreuve collective étant presque un rituel de l'entrée dans l'âge adulte, similaire au « rite de passage » que mentionnait Bishop, mais présenté ici comme un moment de pression intense à la fois pour les enseignants et les élèves (l'un d'entre eux demandant à ses camarades « comment on dit 'stressé' en irlandais ? »⁶⁷) : le court-métrage

⁶⁵ « [...] ardaíonn an fógra ceisteanna faoin Ghaeilge agus faoi fhoghlaim na Gaeilge sa bhliain 2008. [...] Tá ceisteanna ann [...] faoina gcumas teanga i ndiaidh dhá bhliain déag foghlama. »

⁶⁶ « Tá sé soiléir go bhfuil an teanga ina cuid den sainmhíniú a thugann Éireannaigh orthu féin thar lear agus go bhfuil daoine ann atá ag filleadh ar an Ghaeilge ag fágáil an chóras oideachais [...] »

⁶⁷ « What's the Irish for 'stressed out' ? »

se déroule dans une école pendant une journée imprimée de façon indélébile dans le cerveau de n'importe qui ayant vécu le traumatisme de l'examen oral d'irlandais du *Leaving Certificate*. Puisque la majorité des adultes peuvent, dans une certaine mesure, se sentir concernés par le thème de *Lipservice*, le film est singulièrement drôle et réussit à parfaitement résumer l'absurdité d'un phénomène culturel distinctif.⁶⁸ (Hayden : 1998, consulté en ligne sur <http://www.iol.ie/~galfilm/filmwest/34mercier.htm>)

Son titre (« Soutien de façade ») exprime clairement la position de son réalisateur, Paul Mercier, ayant lui-même été enseignant d'irlandais pendant quinze ans, par rapport à l'enseignement-apprentissage de la langue nationale : le sens du titre *Lipservice* est renforcé par son sous-titre, « giving approval or support insincerely » (« donner son approbation ou son soutien de façon non sincère »). Le terme est souvent employé en lien avec la langue et son utilisation symbolique pour désigner « le soutien hypocrite à la langue ancestrale »⁶⁹ (Kiberd : 1996, 476), de nombreuses personnes se déclarant effectivement en faveur de l'irlandais tout en ne faisant rien pour le soutenir réellement et ne souscrivant qu'en paroles à la cause de la langue.

Mercier entend dénoncer à la fois le rôle symbolique donné à l'irlandais dans le pays mais aussi l'hypocrisie de l'examen d'irlandais lui-même, qui sert à obtenir plus de points au *Leaving Certificate* et à aller à l'université : personne ne pense réellement à la langue et à sa survie, mais plutôt à la note finale. Selon lui, la langue est très souvent dénuée de tout lien avec la réalité des élèves, Mercier déclarant vouloir « écrire au sujet de son expérience de la langue irlandaise dans un monde où la langue n'a vraiment aucune pertinence ou bien, quand elle en a une, elle est forcée. Pendant une journée, tout le monde donne un soutien hypocrite à la langue. Cela signifie des points, cela signifie des résultats [d'examen], mais personne ne pense à la langue. »⁷⁰ (Hayden : 1998, <http://www.iol.ie/~galfilm/filmwest/34mercier.htm>).

Le court-métrage donne à voir un inspecteur envoyé dans une école de la banlieue nord de Dublin pour y faire passer l'examen oral aux élèves ; le niveau des élèves est bien sûr hétérogène et le film commence par montrer quelques bons élèves pour mettre ensuite l'accent, dans un but comique, sur des élèves incapables de faire une phrase en irlandais, passant rapidement d'un élève à l'autre comme pour un florilège ironique de « perles » : on voit ainsi un élève faire des mouvements de karaté et les ponctuer de simples « agus... agus... agus... » (« et... et... et... ») pour finir sur un mot en japonais, un élève répondre en français

⁶⁸ « takes place in a school on a day indelibly printed on the brain of anyone who ever underwent the trauma of the Leaving Cert oral Irish exam. Since the majority of Irish adults can, to some extent, relate to the subject matter of *Lipservice*, the film is uniquely hilarious and manages to perfectly encapsulate the lunacy of a distinctive cultural phenomenon. »

⁶⁹ « lip service paid to the ancestral language »

⁷⁰ « write about my experience of the Irish language in a world where the language really has no relevance or when it does have relevance it's forced. On one day, everybody pays lip-service to the language. It means points, it means results but nobody thinks about the language. »

(avec des erreurs), un dialogue de sourds avec un élève qui répond au hasard en donnant lieu à un échange surréaliste, un autre répondre à côté de la question : « Quel est ton passe-temps ? / Ah ouais, je la connais celle-là. Il fait beau temps, et il ne pleut pas »⁷¹, un autre lire quelques phrases griffonnées sur un bout de papier, sans aucun lien avec la question de l'examineur. Dans un dernier extrait d'examen enfin, on voit un élève qui ne comprend aucune question et auquel l'examineur, en désespoir de cause, montre des objets dans la salle pour qu'il lui donne au moins leur nom en irlandais ; il lui montre un crayon, la fenêtre, puis lui indique la porte en lui demandant « Et... ça, qu'est-ce que c'est ? / L'élève : Quoi, 'an doras' ? [la porte] / L'examineur : Oui ! 'An doras', c'est ça ! / L'élève : Écoutez, j'ai compris le message, bon, relaxe Max, et vous bilez pas, hein ? / L'examineur abasourdi : D'accord... »⁷² et l'élève s'en va en lui tapotant l'épaule en signe d'encouragement.

Le personnage de l'examineur est central dans le court-métrage, et il incarne certaines valeurs qui correspondent au stéréotype du nationaliste linguistique pour Mercier : « Je le voyais comme quelqu'un qui s'est, pendant des années, dédié à promouvoir une vision de comment [...] le pays devrait être culturellement. Il est représentatif. [...] Il serait tout à fait le genre de personne qui pourrait dire que tu n'es pas vraiment Irlandais si tu ne parles pas la langue. Pendant des années on a dit ça aux gens. C'est bizarre »⁷³ (Hayden : 1998, <http://www.iol.ie/~galfilm/filmwest/34mercier.htm>). Il est confronté à une réalité sociale dont il n'avait pas conscience et on le voit quitter l'école, à la fin de la journée, perdu dans des pensées probablement peu positives pour l'avenir de l'irlandais.

Le court-métrage peut être vu comme une représentation désabusée, par un ancien enseignant, de l'apprentissage de l'irlandais, et finalement un plaidoyer en faveur de l'abandon de l'enseignement obligatoire :

J'étais très idéaliste il y a des années. Je disais « on va faire parler la langue aux gens et ce sera magnifique de les entendre parler couramment », mais ça n'arrivera pas. Pas avec le système actuel. Mon avis est que la langue ne devrait être obligatoire en aucun cas. Le fait de donner à la langue cette importance, ce statut dans l'État, a, je crois, été une énorme erreur, absolument désastreuse. Elle est institutionnalisée dans les écoles. Elle est enfoncée de force dans la gorge des gens.⁷⁴ (ibid.)

⁷¹ « Cén caitheamh aimsire atá agat ? / Oh yeah, I know that one. Tá an aimsir go maith, agus níl sé fliuch. »

⁷² « Agus... cad é seo ? / What, an doras ? / Sea ! An doras, sea ! / Listen, I got the message, well, tóg go bog é, agus ná bí down, eh ? / Right... »

⁷³ « I saw him as a person who has, for years, devoted himself to promoting a vision of how [...] the country should be culturally. He's representative. [...] He would be the very type of person who would say you're not really Irish if you don't speak the language. For years people were told that. It's bizarre. »

⁷⁴ « I was very idealistic years ago. I used to say 'We'll get people to speak the language and it will be wonderful to hear them speaking fluently', but that's not going to happen. Not under the present system. My view is that the language should not be compulsory under any circumstances. Giving the language that importance, that status in the State has, I think, been a huge failure, absolutely disastrous. It's institutionalised in the schools. It's forced down people's necks. »

Il est intéressant de voir qu'un ancien enseignant partage les représentations des élèves opposés à l'enseignement obligatoire, qui mentionnent souvent eux aussi l'effet négatif de la coercition sur la motivation et l'apprentissage. Il est évident à la suite de cette analyse que la 'réalité' que représente ce court-métrage est plutôt partielle (on le voit notamment au travers du temps d'apparition à l'écran accordé aux élèves selon leur niveau, l'accent étant résolument mis sur les apprenants les plus mauvais, dans un but certainement aussi de comédie) puisqu'il s'insère totalement dans le débat sur le caractère obligatoire de l'irlandais ; cependant il met en même temps le doigt sur plusieurs problèmes effectivement centraux, réitérés tout au long de cette enquête, qui sont celui du format du programme et des examens, qui encouragent cette façon purement instrumentale d'aborder l'apprentissage de la langue (et entre autre l'approche de la langue parlée), et celui du sens que peut revêtir cet apprentissage pour des élèves dont la situation socio-économique (d'autant plus ici puisqu'il s'agit d'un lycée d'une banlieue défavorisée de Dublin) et les perspectives d'avenir sont bien éloignées de la langue irlandaise.

III.2.3.4. De l'apprentissage à la pratique : une transition problématique dans le court-métrage *Yu Ming is Ainm Dom*

Le court-métrage *Yu Ming is Ainm Dom* (« Je m'appelle Yu Ming ») date de 2003 et raconte l'histoire de Yu Ming, un Chinois qui s'ennuie dans sa vie d'employé de magasin, décide de partir à l'étranger et choisit une destination au hasard sur la planisphère, l'Irlande. Se renseignant grâce à un atlas, il découvre que la langue officielle de l'Irlande est le gaélique : il emprunte le manuel d'irlandais pour adultes *Gaeilge agus Fáilte* (Byrne : 2002) ainsi que des CDs et entreprend d'apprendre l'irlandais. Le fait qu'un Chinois, locuteur d'une des langues les plus parlées dans le monde, apprenne une langue minoritaire comme l'irlandais n'est pas sans ironie. Il pratique l'irlandais dans diverses situations, au déjeuner pendant qu'il mange avec ses baguettes ou encore chez lui où il répète la réponse à la question « Comment t'appelles-tu ? », « Je m'appelle Yu Ming »⁷⁵, qui donne son titre au court-métrage ; puis le temps passe, son niveau s'améliore et on le retrouve dans sa salle de bain où, en se rasant et se parlant dans le miroir, il répète en irlandais la phrase culte de Robert de Niro dans le film *Taxi Driver*, « c'est à moi que tu parles ? »⁷⁶.

Ainsi, il parvient à maîtriser la langue et part pour Dublin, où il est tout à fait capable, à son arrivée, de s'orienter grâce à la signalétique bilingue de l'aéroport et à l'affichage

⁷⁵ « Cad is ainm duit ? / Yu Ming is ainm dom »

⁷⁶ « An bhfuil túsa ag labhairt liomsa ? »

bilingue de leur destination sur les bus, mais les difficultés commencent lorsqu'il entre dans une auberge de jeunesse et s'adresse en irlandais au réceptionniste australien qui est persuadé qu'il lui parle en chinois. On le voit ensuite essayer de manger avec un couteau et une fourchette qu'il décide finalement d'utiliser à l'envers pour en faire des baguettes et il adresse sa citation de *Taxi Driver* à une statue muette... Le contraste avec sa situation pleine d'espoir et de motivation lors de son apprentissage en Chine est renforcé par la symétrie des scènes du déjeuner et de la phrase de de Niro ; la différence interculturelle est grande, et ce d'autant plus pour un Chinois qui parle irlandais à Dublin. La représentation de son isolement, malgré ses efforts pour apprendre la première langue officielle, fait naître chez le spectateur un sentiment d'empathie à son égard, et en même temps elle souligne l'isolement qui serait celui des locuteurs d'irlandais dans le monde majoritairement anglophone qu'est l'Irlande s'ils n'étaient pas bilingues, ce bilinguisme contraint étant le signe évident de la minorisation et de la marginalisation de l'irlandais.

En effet, il s'agit d'« une histoire intelligente et intéressante en soi, qui fait aussi profondément ressortir l'ambivalence de notre société à l'égard de l'irlandais »⁷⁷ (Heussaff : 2004, 111-2) : bien que l'irlandais soit la première langue officielle d'Irlande et malgré un paysage linguistique bilingue dans les lieux publics, les pratiques langagières sont dominées par l'anglais, au grand étonnement de Yu Ming qui croit que c'est son niveau d'irlandais qui est en cause. Il entre dans un pub pour trouver du travail et s'adresse, de nouveau en irlandais, au serveur, qui, même s'il est irlandais, croit lui aussi que Yu Ming lui parle en chinois.

Paddy, un locuteur d'irlandais âgé, assis au bout du comptoir, réalise que Yu Ming parle irlandais et lui offre alors à boire. Celui-ci peut enfin mettre en pratique ce qu'il a appris et se présente, adressant enfin son « Yu Ming is Ainm Dom » à un locuteur réel, puis explique la raison pour laquelle il parle irlandais suite à la surprise exprimée par son interlocuteur : « J'ai appris la langue parce que j'aimerais vivre en Irlande. Mais mon niveau d'irlandais n'est pas bon. Les gens ne comprennent pas ce que je dis. [...] J'ai passé six mois à apprendre l'irlandais mais je crois que c'était une erreur. [...] / Paddy : Tu parles irlandais mieux que la majeure partie des gens qui sont dans ce pays. »⁷⁸. Il lui explique alors « la nature paradoxale du comportement linguistique irlandais »⁷⁹ (Ó Conchubhair : 2008, 225) qui fait que, malgré la présence d'une signalétique bilingue, l'irlandais n'est presque pas parlé : « on parle anglais

⁷⁷ « A clever and engaging story in itself, which also throws our society's ambivalence about Irish into sharp relief. »

⁷⁸ « D'fhoghlaim mé an teanga mar ba mhaith liom bheith i mo chónaí in Éirín. Ach níl mo chuid Gaeilge go maith. Ní thuigeann na daoine cad a dheirim.[...] Chaith mé sé mhí ag foghlaim na Gaeilge ach ceapaim gurb botún é.[...] / Tá an Gaeilge níos fearr agat ná an cuid is mó na ndaoine atá san thír seo. »

⁷⁹ « the paradoxical nature of Irish sociolinguistic behaviour. »

ici.[...] L'anglais d'Angleterre. [...] La langue [irlandaise] est là, mais elle n'est parlée que dans quelques zones du pays »⁸⁰. Sur ce arrivent les deux pintes de Guinness commandées par Paddy.

L'image suivante est un panneau routier indiquant l'entrée dans le *Gaeltacht* et elle est accompagnée d'un morceau de musique traditionnelle ; un mini-bus dépasse le panneau et traverse plusieurs paysages d'océan et de falaises avant de se garer devant un pub dont l'enseigne est écrite en irlandais. Des touristes en descendent et entrent dans le pub où Yu Ming travaille comme serveur. C'est lui qui les accueille en irlandais par la formule de bienvenue typique, « Fáilte », le court-métrage se terminant ainsi.

À nouveau, le *Gaeltacht* apparaît comme le seul endroit, lointain (le voyage en mini-bus est représenté comme relativement long), où est parlé l'irlandais ; la langue est associée à la musique traditionnelle ; le stéréotype du pub et de l'Irlandais buveur de Guinness sont bien présents tandis que le locuteur d'irlandais s'appelle Paddy (prénom de l'Irlandais typique) et qu'il est assez âgé (c'est effectivement souvent la représentation partagée des locuteurs). Le court-métrage reprend donc un certain nombre de stéréotypes mais il joue aussi à surprendre puisque le jeune Yu Ming est le premier locuteur d'irlandais que les touristes rencontrent en arrivant dans le *Gaeltacht*, indiquant par là que la langue peut être apprise par tous ceux qui le souhaitent.

En mettant en scène l'apprentissage très réussi (et rapide, il ne dure que six mois) de Yu Ming, le court-métrage met cependant en lumière l'ambiguïté du statut officiel de l'irlandais et souligne de façon intéressante le problème des opportunités de pratique de la langue une fois qu'elle est apprise et maîtrisée : c'est une difficulté qui concerne tous les apprenants, on l'a vu, la présence uniquement symbolique de l'irlandais dans le paysage linguistique du pays étant au détriment d'une pratique réelle de la langue et donc de sa survie ; le fait que le serveur dublinois n'identifie même pas la langue (jusqu'au bout, il s'étonne que Paddy parle parfaitement le chinois) est symptomatique de sa marginalisation, et il vaut peut-être mieux ne pas se demander si ce serveur est allé à l'école en Irlande...

III.2.3.5. Un moyen de communication ?

Le court-métrage *Fluent Dysphasia*

Un an après *Yu Ming is Ainm Dom*, en 2004, son réalisateur, Daniel O'Hara, a réalisé un autre court-métrage intitulé *Fluent Dysphasia* (« Dysphasie courante ») qui s'intéresse aussi à la langue irlandaise. Ce court-métrage met en scène un père, Murph, et sa fille adolescente,

⁸⁰ « Labhraítear Béarla anseo.[...] Ó Shasana.[...] Tá an teanga ann, ach ní labhraítear í, ach i gcúpla ceantar in Éirín. »

Jane, qui n'ont que peu de choses à se dire. Un matin, Murph se réveille après avoir passé la nuit à boire dans un pub avec son ami Seán et découvre avec horreur en répondant au téléphone qu'il peut parler irlandais couramment mais qu'il est désormais incapable de parler et de comprendre l'anglais, alors qu'il avait affirmé la veille à sa fille qui lui demandait de l'aide pour ses devoirs d'irlandais qu'il n'a « jamais parlé un mot d'irlandais »⁸¹.

La dysphasie est un trouble central lié à la communication verbale : elle peut cibler plus particulièrement l'expression (*dysphasie expressive*), la compréhension (*dysphasie de réception*) ou les deux à la fois (*dysphasie mixte*). Le titre « Dysphasie courante » est un oxymore qui annonce l'absurde, puisqu'au lieu d'avoir de la difficulté à parler ou à comprendre l'anglais, le héros a totalement oublié ce qui était sa langue maternelle et parle au contraire couramment l'irlandais, ce qu'il ne pouvait pas faire auparavant. Après un choc à la tête, il y a eu chez lui un transfert total des compétences linguistiques d'une langue à l'autre, qui représente finalement une substitution linguistique dans le sens inverse de celui de la diglossie irlandaise, rendant ainsi les choses bien compliquées pour Murph, qui ne peut plus communiquer qu'avec des locuteurs d'irlandais... Comme pour Yu Ming, son isolement est évident.

Cette situation surréaliste et paradoxale amène finalement à une vraie communication entre le père et sa fille, celle-ci étant la seule capable de le comprendre car étudiant l'irlandais au lycée. Symboliquement, l'apprentissage de l'irlandais apparaît à nouveau comme ce qui permet de renouer le dialogue entre les générations, donc de s'inscrire dans la filiation, même si le fait que le père parle irlandais est présenté comme un « accident » (il était en réalité tellement saoul qu'il est tombé en heurtant sa tête contre le sol et qu'il ne s'en souvient plus le lendemain) et comme un trouble du langage (la dysphasie), c'est-à-dire comme une situation qui sort de la norme dans la société irlandaise.

Il semblerait en effet, au travers de ce court-métrage, que seuls les adolescents soient capables de (bien) parler irlandais en Irlande : lorsque Murph réalise ce qui lui arrive il court chez son ami Seán qui, en l'entendant proférer des sons incompréhensibles (la langue irlandaise) lui demande « parle correctement s'il te plaît Murph ! »⁸², puis croit qu'il est possédé. Seule sa fille arrive à communiquer avec lui et essaie de l'aider, tandis que c'est le neveu lycéen de Seán qui lui écrit sur un bout de papier, en irlandais, les phrases qu'il veut dire à Murph et qu'il lui lit avec beaucoup de difficulté. Le seul autre adulte que Murph rencontre dans l'histoire est un guichetier à la gare où il se rend pour aller chercher de l'aide chez Seán après avoir réalisé son problème ; le guichetier, comprenant que Murph parle

⁸¹ « Sure I've never had a word of Irish. »

⁸² « Talk proper, will you Murph ? »

irlandais, s'enthousiasme et lui dit : « J'adore l'irlandais, moi ! Go n-éirí an bóthar leat ! Céad míle fáilte ! Slán abhaile ! »⁸³ (« Bonne chance ! Cent mille fois bienvenue ! Au revoir ! »), faisant une liste de toutes les formules figées qu'il connaît tout en étant bien incapable de mener une conversation réelle...

Il apparaît clairement que l'utilisation de l'irlandais dans un réel but de communication est rare et n'est pas sans poser problème en Irlande, l'apprentissage de la langue par les adolescents permettant cependant d'en conserver une connaissance qui peut s'avérer utile si elle a l'occasion d'être mise en pratique. Pour sortir de cette situation d'isolement, Murph demande à sa fille de lui donner un nouveau coup sur la tête, espérant ainsi retrouver l'anglais et, à travers lui, son rapport au monde ; après le coup de poêle qu'elle lui assène il se réveille parlant couramment français... et pendant le générique on les voit heureux, en vacances à Paris devant la tour Eiffel et Notre Dame, semblant souligner par là le fait que maîtriser une langue dominante comme le français permet d'avoir accès à une dimension socioculturelle riche tandis que le fait de connaître l'irlandais, langue minorisée, n'est qu'un facteur d'isolement – même si c'est elle qui, ici, a permis le rapprochement du père et de sa fille.

III.2.3.6. Motivation et apprentissage : le court-métrage *Fíorghael*

Enfin, le dernier court-métrage de notre corpus date de 2005 et s'intitule *Fíorghael*, le titre étant traduit dans les sous-titres en anglais comme « Ultra Irish », « Ultra Irlandais » ou « Authentique Gaël ». En anglais, l'utilisation du terme « ultra » semble indiquer une position radicale et militante (intégriste même) au sujet de l'identité nationale tandis qu'en irlandais, le terme évoque une authenticité ou une pureté identitaire : quoi qu'il en soit, le titre semble transmettre l'idée d'une identité nationale qui ne serait entière et authentique qu'avec la langue irlandaise. Le court-métrage commence d'ailleurs avec deux citations, la première étant : « 'Tír gan teanga, tír gan anam' seanfhocal », et sous-titrée « 'A land without a language is a land without a soul', Old Irish proverb » (« 'Pays sans langue, pays sans âme', proverbe ancien irlandais »). Cette citation n'apparaît pas ici pour la première fois et elle est typique des discours des nationalistes linguistiques, qui lient langue et nation ; elle va dans le sens du titre du court-métrage, indiquant apparemment la présence d'une dimension militante et nationaliste de l'histoire. Mais cette première citation est suivie d'une seconde du dramaturge irlandais George Bernard Shaw, « l'Irlande est le plus grand asile d'aliénés en plein air du monde »⁸⁴, ce qui peut laisser entendre que la dimension nationaliste du récit est à

⁸³ « I love the Irish, me ! Go n-éirí an bóthar leat ! Céad míle fáilte ! Slán abhaile ! »

⁸⁴ « Ireland is the world's largest open air lunatic asylum »

aborder avec humour... Le thème du court-métrage est « Avez-vous jamais l'impression que quelqu'un parle de vous ? »⁸⁵ et semble faire allusion à un sentiment de paranoïa.

Le court-métrage commence justement dans la salle d'attente d'un cabinet de psychiatres où Medbh, la secrétaire, accueille les patients de façon très professionnelle en anglais mais parle ensuite d'eux (devant eux) au téléphone en irlandais, en les critiquant de façon très ostensible. Visiblement ennuyé, l'un des patients demande à la dernière arrivée : « J'imagine que vous ne parlez pas... »⁸⁶ et elle répond : « Oh, juste le *cúpla focal* [quelques mots de base], j'avais un professeur terrible à l'école »⁸⁷, la femme du premier renchérissant alors : « moi aussi ! » (« me too ! »). On retrouve ici des éléments récurrents du discours sur l'apprentissage de l'irlandais dont l'échec est fréquemment attribué à l'enseignant, et le fait que seuls quelques souvenirs de mots et expressions de base (le *cúpla focal*) subsistent de cet apprentissage. Ainsi, aucun des patients ne comprend ce que dit la secrétaire, et leurs regards indiquent clairement que cela leur pose problème.

À leur sortie du cabinet, ils se retrouvent par hasard tous les trois dans la même librairie à l'espace « Langue irlandaise » où ils s'achètent des méthodes et des CDs pour apprendre l'irlandais. Six mois plus tard, les mêmes patients, dont la confiance en soi semble avoir augmenté considérablement, sont de nouveau présents au cabinet. La secrétaire recommence le même manège au téléphone mais cette fois ils comprennent ce qu'elle dit et s'adressent à elle en irlandais, lui disant : « vous devriez avoir honte de vous-mêmes, de nous insulter dans notre propre chère langue *native* »⁸⁸ (on retrouve ici l'utilisation spécifique qui est faite du terme 'native' en Irlande).

Ils la jettent dehors mais elle part en souriant, jette son sac dans une poubelle, se lâche les cheveux et se maquille. Sous un pont, dans l'ombre, elle retrouve un homme en pardessus sombre, avec un parapluie et un chapeau ; on ne voit pas son visage, l'atmosphère est celle d'un film d'espionnage. Il lui demande : « combien ? » et elle répond : « tous les trois »⁸⁹. L'homme lui tend alors un papier avec des informations : « Êtes-vous prête pour votre prochaine mission ? », elle regarde le papier et répond : « J'aime les défis »⁹⁰. Ils montent dans une Mercedes noire immatriculée « Fíorghael » et six mois plus tard, on la retrouve

⁸⁵ « Ever get the feeling someone is talking about you ? »

⁸⁶ « I don't suppose you speak... »

⁸⁷ « Oh, just the *cúpla focal*, I had a terrible teacher in school »

⁸⁸ « You should be ashamed of yourself, insulting us in our own dear native language / inár dteanga dílis dhúchais féin » (les dialogues sont en irlandais mais la traduction se base sur les sous-titres en anglais).

⁸⁹ « Cé mhéad ? / « Na triúr acu. »

⁹⁰ « Are you ready for your next mission ? / I love challenges. » (les dialogues sont en irlandais mais la traduction se base ici sur les sous-titres en anglais).

secrétaire à New York dans un immense bureau, face à un colonel africain, un homme d'affaires texan et un sheik arabe... le téléphone sonne...

Ainsi, les « authentiques Gaëls » devraient effectivement être tous les Irlandais, qui devraient parler irlandais et le considérer comme leur « propre chère langue natale », la meilleure façon de motiver toujours plus d'Irlandais à apprendre la langue rapidement (seulement six mois ici) étant apparemment de miser sur leur complexe d'insécurité en leur faisant croire que l'on dit du mal d'eux, cette motivation pouvant peut-être même convaincre des étrangers à l'apprendre. La dimension de langue secrète de l'irlandais est présentée ici comme jouant paradoxalement en faveur de sa survie en éveillant la curiosité des non-locuteurs.

III.2.4. Conclusion : mise en relation avec les résultats de l'enquête principale

La comparaison des éléments de représentation qui émergent de cette brève analyse de corpus de mises en scène médiatiques de l'apprentissage de l'irlandais avec les résultats obtenus lors de l'enquête principale est intéressante. Il apparaît, à la fois au travers de l'analyse des manuels et de l'analyse de ces quelques films documentaire / publicitaire ou courts-métrages, qu'il existe en Irlande un réseau extrêmement dense et complexe de discours ambiants (bien que l'accès ici ait été restreint à quelques domaines, eux-mêmes loin d'être considérés de façon exhaustive) portant sur l'irlandais et son apprentissage, ces discours étant tous en quelque sorte entrelacés, se citant les uns les autres et fonctionnant selon les mêmes motifs narratifs, à partir des mêmes représentations partagées.

Le fait que ce réseau de discours soit aussi riche et que les mises en scène et les discussions concernant l'apprentissage soient si fréquentes, indique clairement que celui-ci est objet de représentations parce qu'il est « enjeu » important pour la société irlandaise : il ne va pas de soi et il est donc l'objet de nombreux débats et de conflits, souvent médiatisés. En effet, il n'y a pas de représentation sans enjeu, cette dimension faisant partie des conditions d'émergence d'une représentation sociale ; ici, l'apprentissage de l'irlandais est clairement la manifestation de ce que Moliner appelle un « enjeu d'identité », qu'il explique ainsi :

L'enjeu d'identité passe par le maintien de l'identité psychosociale des individus qui le composent [le groupe]. Il s'agit de fonder l'identité des individus par rapport à cet objet [celui de la représentation] et d'assurer ainsi la survie du groupe en tant qu'entité spécifique. C'est parce que l'objet est au cœur du groupe qu'il fonde sa survie en contribuant à l'identité de ses membres (Moliner : 1996, 42-3).

Que l'apprentissage de l'irlandais soit un enjeu sur lequel se base la continuité du groupe apparaît clairement dans le dernier court-métrage, où la « mission » de la secrétaire est de pousser les gens à s'intéresser à la langue et à se l'approprier pour en faire de 'véritables Irlandais' ; la dimension de rite de passage à laquelle font allusion Bishop et Mercier va bien dans le sens d'une intégration à la communauté irlandaise par le partage d'une expérience collective, d'une 'épreuve' commune qui fonde le sentiment d'appartenance au groupe (le terme d' 'épreuve' est bien approprié, puisque l'apprentissage de l'irlandais est largement représenté comme ardu, complexe, et que des examens 'traumatisants' ou tout au moins 'stressants' le sanctionnent). On l'a vu au travers des discours des manuels, ce sont bien tous les membres de la communauté irlandaise qui doivent être apprenants, pour avoir accès à la langue comme bien patrimonial, emblème et attribut national-identitaire ; sans la connaissance de la langue (plus que la pratique) ils ne peuvent être des citoyens irlandais à part entière.

La « valeur d'enjeu » de l'objet social qu'est l'apprentissage de l'irlandais, c'est-à-dire la « spécificité de son insertion sociale » (Moliner : 1996, 37), est évidente : deux groupes principaux s'affrontent en Irlande autour de la conception identitaire que chacun a de la société irlandaise, l'un mettant au centre de la représentation de sa propre identité la langue irlandaise, fondant la nécessité de son apprentissage sur le lien indivisible qui unit langue, nation et identité nationale et imposant sa vision à l'ensemble des acteurs sociaux par sa position de pouvoir symbolique et réelle en Irlande, l'autre ne considérant pas la langue irlandaise comme faisant partie du 'noyau central' de son auto-représentation et essayant donc régulièrement de remettre en cause l'obligation de son apprentissage, ayant probablement intériorisé l'idéologie diglossique et considérant l'irlandais comme un élément inutile du passé. Deux représentations de l'apprentissage s'affrontent donc, selon la place accordée à la langue dans la construction identitaire.

C'est pourquoi l'apprentissage est régulièrement représenté comme posant problème. Chez Mercier, l'apprentissage obligatoire est représenté principalement comme un échec, une perte de temps, un passage obligé mais finalement une pure formalité ; il est coupé de la réalité sociolinguistique et socioéconomique et ne répond qu'à une motivation instrumentale, les élèves souhaitant simplement obtenir plus de points pour pouvoir passer ensuite à des choses qui les intéressent vraiment.

L'apprentissage est d'autant plus problématique du fait de la situation minorisée de l'irlandais, qui apparaît constamment dans les réponses des élèves au questionnaire et dans les mises en scène médiatiques étudiées ; chez le réalisateur O'Hara, l'apprentissage se heurte

toujours à un manque cruel d'opportunités de pratique, l'isolement et la marginalisation des locuteurs étant représentés dans les deux courts-métrages (Yu Ming, Murph). Il peut répondre à une motivation intégrative, comme c'est le cas de Yu Ming, mais il est forcément le résultat d'un accident de parcours : information erronée dans un atlas pour Yu Ming, coup sur la tête et conséquences traumatiques pour Murph.

Dans *Fíorghael*, le réalisateur met à distance un certain discours militant linguistique par le biais de l'humour et le côté caricatural de la situation, la motivation et l'apprentissage étant en fait les résultats d'un piège tendu aux patients pour créer une société idéale où tous parleraient irlandais, l'inversion de la diglossie devant passer par une manipulation psychologique des locuteurs... (manipulation psychologique qu'est aussi, fondamentalement, l'idéologie diglossique elle-même).

Mais surtout, le motif narratif le plus récurrent est la critique de l'apprentissage scolaire et de ses résultats, cette dimension apparaissant dans la totalité des mises en scène étudiées : le programme documentaire de Bishop est l'occasion de montrer l'échec de l'école et la réussite de l'immersion, le spot publicitaire pour Carlsberg indique une incapacité des jeunes Irlandais à aligner trois mots dans un discours cohérent, le court-métrage *Lipservice* spectacularise les mauvais élèves et leur niveau abyssal en accordant un temps limité à la mise en scène des bons élèves, le serveur irlandais de *Yu Ming is Ainm Dom* reste persuadé que Yu Ming et Paddy parlent chinois tandis que Seán, l'ami de Murph, croit que celui-ci est possédé (c'est d'ailleurs le même acteur qui joue les rôles du serveur puis de Seán), soulignant une ignorance totale de la langue nationale, et enfin, les patients se disent incapables de parler irlandais à cause d'un mauvais enseignant dans *Fíorghael*. Seuls les adolescents de *Fluent Dysphasia* apparaissent comme capables de s'exprimer (à l'oral ou à l'écrit) et de communiquer réellement en irlandais.

Dans les mises en scène analysées dans ce corpus, l'école est rarement représentée comme remplissant son rôle de transmission de la langue, les adultes anglophones irlandais semblant n'avoir aucune connaissance de l'irlandais ou une connaissance réduite à quelques formules figées (publicité pour Carlsberg, patiente du cabinet de psychiatre qui mentionne le *cúpla focal* et guichetier dans *Fluent Dysphasia* qui fait une logorrhée d'expressions idiomatiques) et quand l'irlandais est maîtrisé (souvent grâce à un apprentissage individuel ou en immersion), c'est la société elle-même qui n'offre pas d'opportunités de pratique pour une langue qui demeure principalement un attribut identitaire emblématique présent uniquement dans le paysage linguistique écrit, apparaissant comme la langue communautaire de quelques zones de *Gaeltacht* fréquemment représentées comme lointaines et marginales.

Conclusion

Les résultats de l'enquête principale par questionnaire ont permis d'identifier certaines des représentations liées à l'irlandais et à son apprentissage chez des élèves du secondaire à Galway, tandis que les éléments de réflexion complémentaires apportés par les deux enquêtes de type ethnographique ont rendu possible une mise en perspective de ces représentations dans la société irlandaise dans son ensemble.

À première vue, les représentations de l'irlandais et de son apprentissage semblent relativement positives et favorables : 65,7 % des élèves interrogés se déclarent en faveur du maintien du caractère obligatoire de l'irlandais dans le secondaire, 69,4 % disent trouver son apprentissage important, 62,7 % intéressant et 57,3 % utile, 57,9 % déclarent apprécier la matière en général et jusqu'à 72,7 % affirment souhaiter que leur(s) enfant(s) le parle(nt). Cependant, l'analyse révèle en même temps des représentations assez figées de la langue (notamment comme élément national-identitaire ou culturel à dimension patrimoniale) et par conséquent peu favorables à un apprentissage réussi ainsi qu'à une pratique langagière à la fois en dehors de l'école et une fois les études secondaires terminées, certains résultats étant préoccupants : 55,1 % des élèves disent par exemple avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école (mais une analyse des explications données par les répondants indique toutefois que cela ne signifie pas forcément qu'ils le fassent), 44,7 % seulement sont déjà allés dans le *Gaeltacht* et à peine 29,5 % déclarent envisager de continuer à parler l'irlandais une fois leurs études terminées (contre 35,1 % qui ne pensent pas le faire et 33,7 % qui n'en sont pas sûrs). Un paradoxe de surface semble ainsi se dégager des résultats obtenus par le biais du questionnaire, entre d'une part des attitudes apparemment favorables à la préservation de la langue au travers de son apprentissage, et d'autre part des pratiques réelles qui ne lui permettent de survivre qu'avec difficulté.

Ce paradoxe apparent peut en réalité s'expliquer par une analyse plus poussée des représentations en présence ; en effet, il ressort de ce travail qu'il semble exister, ainsi que les pré-enquêtes l'avaient laissé entrevoir, des éléments récurrents et constitutifs d'une certaine image de la langue et de son apprentissage qui rendent possible l'individuation de quatre tendances principales partageant un faisceau commun de représentations autour duquel s'organisent différents groupes. Tout d'abord, les résultats semblent confirmer l'existence d'une tendance que l'on peut qualifier de « pragmatique » (le groupe partageant cette

tendance étant constitué en grande partie de garçons et principalement d'élèves toujours scolarisés en anglais) dont la vision de l'irlandais semble dans l'ensemble se réduire à sa seule dimension de matière scolaire, l'inscrivant donc dans le domaine représentationnel spécifique de l'éducation. Une langue minoritaire comme l'irlandais n'a alors que peu d'attraits pour les élèves partageant cette approche : en effet, leur motivation est surtout instrumentale et dans ce cadre, l'irlandais a peu à leur offrir du fait du manque d'utilité qu'ils lui attribuent. S'agissant d'une langue minorisée, peu parlée et donc peu utile pour les études et la carrière professionnelle, sa place sur le marché linguistique est effectivement restreinte du fait de sa situation dominée, par rapport à l'omniprésence et à l'hégémonie de l'anglais mais aussi par rapport au prestige plus grand des langues vivantes étrangères enseignées en Irlande.

De plus, pour le groupe partageant ce faisceau de représentations, la langue irlandaise n'apparaît pas comme nécessaire à la définition de son identité et le conflit diglossique est occulté par « l'affirmation d'échéance » de sa mort prochaine (Lafont : 1984, 94). Certains de ces élèves semblent en effet tout à fait satisfaits de parler anglais, langue internationale, et d'appartenir, peut-être plus qu'à la société irlandaise, à une culture anglo-saxonne plus globale (les modèles de la Grande-Bretagne et des États-Unis exercent en effet un fort pouvoir d'attraction sur les jeunes irlandais), faisant ainsi preuve d'une faible identification à l'endogroupe et ne ressentant apparemment pas le besoin de se différencier (à travers l'irlandais) des autres Anglophones. Dans la perspective propre à cette tendance, les langues, comme les autres matières scolaires, sont vues comme des 'outils' ou des 'ressources' que l'on peut utiliser et exploiter, en tant que compétences à lister sur le CV ; ces élèves sont donc rarement en faveur du maintien du caractère obligatoire de l'apprentissage de l'irlandais et expriment souvent des stéréotypes négatifs issus de l'idéologie de la diglossie, dévalorisant la langue comme rurale, dépassée et inadaptée à la modernité, son rejet étant parfois exprimé de façon très nette.

À l'opposé de ce positionnement qui observe le déclin de l'irlandais sans grande émotion, l'existence d'une tendance « militante » semble elle aussi corroborée, celle-ci étant partagée en grande partie par des filles et surtout des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais : ceux-ci perçoivent l'apprentissage de l'irlandais comme 'important' ou 'très important' et sont fortement en faveur du maintien de son caractère obligatoire, cet apprentissage étant à la fois un acte d'affirmation de l'identité irlandaise et de défense de la langue, et représentant par conséquent un devoir pour chaque Irlandais ; les élèves appartenant à cette tendance révèlent d'ailleurs régulièrement une motivation intégrative pour l'apprentissage.

Si l'apprentissage s'avère aussi important, c'est parce que la langue n'est pas une simple matière scolaire dans le faisceau représentationnel partagé par ce groupe, mais qu'elle fait partie de la représentation qu'il se fait de l'identité nationale irlandaise idéale, sa conception de l'endogroupe étant héritée du discours nationaliste du XIX^e siècle (qui semble avoir encore de beaux jours devant lui). Ces élèves adhèrent en effet totalement à la vision essentialiste qui lie une nation et sa langue ainsi qu'au contenu différenciateur de cette vision, l'irlandais apparaissant régulièrement dans leur discours comme une marque identitaire spécifique et unique qui sert principalement à distinguer les Irlandais des Anglais : une des conséquences de la colonisation et de la substitution linguistique réside en effet dans la grande similitude qui existe entre l'Irlande et l'Angleterre, le risque d'assimilation étant vue par ces élèves comme une menace pour leur identité séparée et la cohésion interne de la société irlandaise.

Ces élèves font ainsi preuve d'« un fort degré d'identification [qui] accroît la motivation à préserver une identité distincte » et cette motivation est d'autant plus forte « sous saillance d'une catégorie supra-ordonnée [...] du fait que celle-ci est censée augmenter la comparabilité de l'endo- et de l'exogroupe » (Tafari et Haguel : 2009, 63) : dans le cas de l'Irlande, la « catégorie supra-ordonnée » à l'endogroupe est définie par le terme « îles Britanniques » (qui gomme, en lui-même, la particularité irlandaise) et l'exogroupe est représenté par l'Angleterre ; « la saillance d'une catégorie supra-ordonnée ne fait ici que renforcer une comparabilité historiquement et socialement ancrée » (ibid., 64) par la longue période de colonisation, indiquant des éléments caractéristiques d'une psyché collective post-coloniale qui cherche à se détacher des modèles et des modes de penser imposés par l'ancien pays colonisateur sans pouvoir toutefois s'empêcher de l'imiter. L'irlandais apparaît dans ce groupe comme l'un des attributs national-identitaires centraux permettant cette différenciation et simultanément les élèves reprennent l'idéologie anglaise de l'unilinguisme, affirmant que c'est l'irlandais qui devrait être la langue de la nation irlandaise. Ces élèves mentionnent explicitement le conflit colonial, assimilé au conflit linguistique, rendant les Anglais responsables du déclin de ce qu'ils revendiquent comme la langue *native* de tous les Irlandais, « leur propre langue ». Le groupe « militant » insiste donc sur le fait qu'il faut sauver la langue et que tous devraient la parler, l'irlandais devant être promu et restauré à sa place « naturelle ». Reste à savoir si les élèves adhérant à cette tendance continueront effectivement à pratiquer la langue une fois l'école quittée (beaucoup d'entre eux déclarent le vouloir) et la transmettront à leurs enfants ; quoi qu'il en soit, c'est bien dans ce groupe que la loyauté linguistique est la plus forte.

Entre ces deux tendances radicalement opposées de par leurs représentations de l'irlandais et de son apprentissage se trouve une troisième tendance identifiée lors de la pré-enquête, celle formée par les anciens élèves de *gaelscoil* : on l'a vu au travers des résultats au questionnaire, ceux-ci se positionnent régulièrement de façon intermédiaire entre les réponses souvent plus marquées des élèves ayant effectué toute leur scolarité en anglais et de ceux toujours scolarisés en irlandais. Les élèves de ce groupe partagent souvent des représentations relativement positives mais ils sont résolument réalistes ; ils disent en général apprécier l'irlandais mais semblent perdre peu à peu leur motivation et leur attitude plutôt positive, sans doute à la fois du fait du programme unique dans le secondaire où leur niveau et leurs besoins spécifiques d'apprenants ne sont pas reconnus, et du fait de la confrontation avec un nouvel environnement scolaire, relationnel et par conséquent représentationnel. Leur position intermédiaire, qui reconnaît à l'irlandais son importance symbolique pour l'identité irlandaise tout en constatant une inutilité grandissante de son apprentissage dans un établissement où elle est peu parlée et où elle passe, de langue d'instruction, à simple matière scolaire, semble indiquer un champ représentationnel en évolution sous la pression d'une nouvelle réalité.

Une dernière tendance plus ambivalente, que la pré-enquête n'avait pas identifiée, regroupe de nombreux élèves ayant des représentations relativement hétérogènes, mais que l'on peut rapprocher de par leur caractère hésitant et leur dimension folkloriste : les élèves correspondant à cette tendance ne s'engagent en effet pas vraiment pour la défense et la promotion de la langue et restent assez indécis lorsqu'il s'agit d'exprimer un avis envers l'irlandais et son apprentissage. Pour eux, l'irlandais est 'important', mais non comme partie intégrante de l'identité irlandaise : son importance, toute symbolique, est liée à sa représentation comme objet patrimonial et élément de la culture irlandaise, en faisant un emblème national-identitaire au même titre que la religion catholique, la musique et la danse traditionnelle ou encore les sports gaéliques, qui contribuent tous à l'invention d'une nation 'irlandaise'...

C'est parce que l'irlandais est un élément du patrimoine national-identitaire qu'il faut l'apprendre et ne pas le laisser disparaître, le simple fait de le connaître apparaissant cependant comme suffisant pour le préserver et le transmettre aux générations futures, de la même façon que la folklorisation transmet une tradition en la figeant et en la vidant du contenu sémantique qu'elle possède pour la société où elle naît et où elle est vivante. Pour ces élèves, la dimension communicationnelle de la langue passe au second plan : il ne s'agit pas de la parler mais bien d'acquérir quelques formules figées (le *cúpla focal*) et des proverbes, bref des morceaux de culture générale à conserver et à exhiber parfois aux touristes étrangers

(voir la pub Carlsberg...). Dans cette perspective la langue est surévaluée comme langue de l'affect et des ancêtres, d'une grande antiquité et d'une grande richesse (là aussi comme conséquence du stéréotypage ambivalent typique de l'idéologie diglossique) mais reste coupée de la vie quotidienne des élèves, la motivation pour l'apprentissage n'étant pas intégrative mais plutôt culturelle.

La connaissance de la langue chez ces élèves est peu susceptible de se muer en pratique effective une fois l'école terminée, et c'est ce qui arrive dans la majorité des cas, ainsi que le constate un didacticien à partir des résultats de sa propre recherche :

Le rôle symbolique de la langue irlandaise [...] continue de constituer un important élément des représentations de l'irlandais. Cette croyance apparemment forte, cependant, peut correspondre plus à une position passive qu'à une attitude proactive. Les résultats [...] montrent clairement qu'une attitude favorable ne se traduit pas en une utilisation active de la langue¹ (Ó Laoire : 2007, 181).

Ainsi, nombreux sont les membres de ce groupe à faire preuve d'hésitation dans leurs réponses ou à adopter des attitudes ambivalentes, parfois même contradictoires, comme par exemple le fait de déclarer ne pas vouloir parler irlandais à l'avenir parce que ce n'est pas utile mais de vouloir que leurs enfants l'apprennent car il est important. Ces ambiguïtés permettent en réalité de ménager deux niveaux de représentations différents et opposés qui sont la conséquence d'un double sentiment d'appartenance chez ces élèves, d'une part à la société irlandaise et à l'attitude de soutien qui est seule acceptable socialement à l'égard de l'irlandais, et d'autre part à leur groupe de pairs pour qui la langue n'a que peu d'intérêt ; il s'agit de « maintenir dans tous les cas une identité personnelle gratifiante » (Abric : 1994, 32) et, tandis que le fait de déclarer ne plus envisager de parler irlandais est la marque d'un manque de loyauté blâmable (mais l'expression d'un sentiment largement répandu), le fait de vouloir que leurs enfants l'apprennent permet de se déculpabiliser tout en déplaçant la responsabilité de la survie de la langue sur les générations futures...

L'existence des différentes tendances identifiées ici ne se limite probablement pas aux élèves de l'échantillon de cette enquête et il est possible qu'elle se retrouve sous des formes similaires dans la société irlandaise en général, étant donné que la grande majorité des représentations exprimées par les élèves reprennent et font sans cesse écho, on l'a vu, aux débats et discours médiatiques et ordinaires de la société dans son ensemble, où les différences de perception de l'apprentissage de l'irlandais et de son caractère obligatoire

¹ « The symbolic role of the Irish language [...] continues to constitute an important element in attitudes to Irish. This seemingly strong belief, however, may constitute more of a passive stance rather than a proactive attitude. The results [...] show clearly that the favourable attitude does not translate into active language use. »

semblent « tellement inscrite[s] dans une logique de conflit intergroupe qu'elle[s] débouche[nt] régulièrement sur des oppositions ou des affrontements » (Moliner : 1996,32).

Il semblerait, au travers de l'analyse des réponses au questionnaire, que ces débats fréquents soient le résultat de « divergences d'ancrage des représentations [de la langue] derrière les divergences d'opinions » (ibid.) : les élèves partageant une tendance « pragmatique » voient toutes les langues comme des ressources que l'on peut utiliser et ne considèrent donc pas l'irlandais et son apprentissage comme ayant une valeur quelconque dans le monde actuel. De leur côté, ceux ayant une approche plus « militante » considèrent l'irlandais comme un élément fondamental de l'identité irlandaise et valorisent par conséquent énormément son apprentissage et sa pratique dans le but de normaliser et sauver la langue pour préserver la spécificité irlandaise. Enfin, les élèves faisant preuve d'une tendance plus « ambivalente » le perçoivent comme un élément patrimonial et un emblème national-identitaire, son apprentissage et sa connaissance faisant donc partie de la culture générale irlandaise et suffisant à préserver la langue jusqu'à la prochaine génération. Quant aux représentations du groupe des anciens élèves de *gaelscoil*, elles sont en évolution et il est donc difficile de dire vers quel ancrage elles vont évoluer, même s'il est probable que la plupart choisissent une position neutre s'approchant d'une tendance ambivalente.

Au-delà de ces différentes tendances, identifiées d'une part grâce à des faisceaux de représentations partagées par des groupes d'apprenants et d'autre part grâce aux « divergences d'ancrage » qui les distinguent, se retrouvent certains éléments largement consensuels, qui semblent par conséquent faire partie du noyau central de la représentation partagée par une grande majorité d'élèves, mais qui donnent ensuite lieu à des actualisations différentes selon l'ancrage de cette représentation : ainsi, la plupart d'entre eux s'accordent sur le fait que l'apprentissage de l'irlandais est difficile et que l'irlandais est relativement ancien. Cependant, selon l'ancrage de chacun, la difficulté de la langue va être présentée comme un élément dissuasif et décourageant pour l'apprentissage et une raison supplémentaire de ne pas apprécier la langue (principalement chez les élèves « pragmatiques », lorsque la motivation est instrumentale ou que l'élève déclare ne pas avoir de très bons résultats, la difficulté 'objective' de la langue lui permettant en quelque sorte de ne pas se représenter comme responsable de la situation), comme un signe de richesse de l'irlandais (parmi les « hésitants ») ou un défi intéressant à relever (chez les élèves « militants » dont la motivation est intégrative). De même, l'ancienneté de la langue irlandaise est présentée comme un élément très négatif par les élèves « pragmatiques » (elle est vieille, dépassée dans le monde

d'aujourd'hui) mais comme un motif de fierté chez les « militants » (sa 'grande antiquité' étant ressentie comme une supériorité vis à vis des autres langues européennes).

L'élément *Gaeltacht*, encore largement perçu comme lieu où l'irlandais est toujours parlé et survit comme langue vernaculaire (même si, on l'a vu, la réalité sociolinguistique est tout autre), semble fonctionner de la même façon que les précédents en étant actualisé différemment selon le positionnement de départ de l'élève : en effet, les zones de langue irlandaise sont évoquées à la fois par des élèves ayant une vision utilitariste de la langue pour soutenir qu'elle n'est plus parlée que dans quelques endroits ruraux et reculés et que son apprentissage est donc inutile, et par les élèves faisant preuve d'un nationalisme linguistique, pour lesquels ces régions sont la preuve de la vitalité de la langue et par conséquent du fait que son apprentissage peut avoir une visée pratique.

Comme il était avancé dans l'une des hypothèses de ce travail, il s'avère que le *Gaeltacht* fait toujours partie de la représentation de l'irlandais et qu'il joue donc un rôle dans la représentation de son apprentissage ; par contre il semble clair que, si cet élément fait bien partie des représentations des élèves comme zone de langue irlandaise, une réalité souvent présentée comme lointaine et circonscrite, il révèle en même temps l'absence chez ces jeunes d'une image de Galway comme ville bilingue, cette dénomination ne semblant avoir aucune pertinence pour eux, la dichotomie représentationnelle historique associant d'une part ville et langue anglaise et d'autre part campagne et langue irlandaise étant apparemment encore ancrée dans les esprits.

Certains éléments de représentation, loin d'être consensuels, apparaissent au contraire comme très problématiques et sont l'occasion pour les élèves de répéter un débat souvent présent dans la société dans son entier qui est celui, souvent mentionné précédemment, concernant le caractère obligatoire de l'enseignement-apprentissage ; celui-ci revient régulièrement dans les discours médiatiques et les arguments avancés par les élèves reprennent largement les arguments habituels, provenant, on l'a dit, d'ancrage différents de la représentation de la langue. Les deux éléments qui sont intimement liés et se trouvent être les plus récurrents et conflictuels autour desquels tourne ce débat car ils font directement allusion à la situation minorisée et menacée de l'irlandais, sont sa pratique et son utilité. Pour les groupes les plus extrêmes qui ont été individués (certains pragmatiques nettement opposés à la langue – ils ne le sont pas tous de façon aussi radicale – d'un côté et les militants de l'autre), l'enjeu est d'avoir le dernier mot, et l'on assiste à une mise en discours typique de la situation diglossique, les uns la réfutant en se voilant la face sur l'issue du conflit et les autres la radicalisant pour enterrer prématurément la langue, rejouant ici l'opposition décrite par

Lafont entre « illusion de stabilité » d'une part et « affirmation d'échéance » d'autre part (Lafont : 1984, 94). Ainsi, les « militants » affirment que l'irlandais est parlé dans toute l'Irlande, ou du moins dans de nombreuses zones d'Irlande, et que tout le monde peut le parler, trouvant cependant nécessaire de rappeler que c'est une langue bien vivante (signe évident d'un problème), tandis que les « pragmatiques » soutiennent qu'il est (presque) mort et disparu, n'étant parlé que dans quelques endroits reculés et seulement par des personnes âgées. Pour les uns, l'irlandais est utile à tous les niveaux de la société irlandaise (dans le monde des études et du travail, pour communiquer au quotidien,...) et pour les autres, il ne l'est que dans une tourbière du Connemara...

La conclusion de chacune de ces positions extrêmes est bien sûr opposée : pour les militants, il faut continuer à se battre pour pouvoir parler la langue et en normaliser l'usage, tandis que pour les pragmatiques, il est temps de l'abandonner à son sort inévitable. Les deux positions qui s'expriment ici ne sont pas celles de la majorité, qui correspond plutôt au groupe des « hésitants » ou des « tièdes », mais ce sont celles qui se font entendre le plus ; entre ces deux pôles opposés, l'approche irlandaise générale est toutefois souvent celle d'un laisser-faire bienveillant ou d'un soutien peu impliqué.

Ainsi, il apparaît clairement à travers ces conclusions que le rôle de l'école est complexe en ce qui concerne la transmission et la sauvegarde de l'irlandais. L'école n'est d'évidence pas le seul lieu où se forment les représentations des élèves puisque la famille (on l'a vu notamment au travers de l'influence que peuvent avoir les compétences linguistiques en irlandais et les encouragements des parents sur les représentations des enfants), le groupe des pairs ainsi que la société toute entière participent largement à leur élaboration, mais elle est pour une majorité d'élèves la principale, si ce n'est la seule, occasion d'exposition à la langue. La responsabilité qui incombe donc aux établissements et aux enseignants est énorme, et, ainsi qu'il ressort de cette recherche, n'est pas sans poser problème, puisqu'il semblerait que l'approche scolaire de l'irlandais soit à l'origine de nombreuses représentations négatives de la langue et de son apprentissage. Étant donné l'objectif interventionniste de ce travail, il semble indiqué de faire quelques suggestions dans le but d'améliorer la politique linguistique éducative irlandaise et l'approche de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais.

Si l'objectif du gouvernement est bien celui de favoriser la mise en place d'un bilinguisme sociétal en Irlande, il semblerait que certaines mesures s'imposent concernant l'approche didactique de l'irlandais et de l'anglais. On l'a vu, les représentations et attitudes envers la langue des anciens élèves de *gaelscoileanna* et des élèves toujours scolarisés en irlandais sont dans l'ensemble plus positives que celles des élèves toujours scolarisés en

anglais : il est donc clair que le gouvernement aurait tout intérêt à généraliser un enseignement bilingue dans les écoles primaires, ainsi que le suggèrent d'ailleurs quelques élèves en réponse au questionnaire, l'immersion favorisant visiblement des compétences linguistiques élevées ainsi qu'une approche plus confiante de la langue et de ses 'difficultés'. Bien sûr, ce n'est pas une initiative facile à réaliser, et il serait déjà très utile de faire de l'irlandais une langue d'instruction pour quelques matières dans les écoles de langue anglaise, cette dimension ajoutant de la valeur à la langue en améliorant la perception de son utilité et de ses possibilités expressives.

Un élément absent de l'enseignement-apprentissage de l'irlandais mais qui pourrait lui être bénéfique (ainsi qu'à celui de l'anglais) est celui de l'éveil de la conscience linguistique des apprenants dès l'école primaire ; il semble en effet que l'enseignement des deux langues soit en grande partie séparé et donne rarement lieu à des comparaisons explicites : « l'approche compartimentée spécifique actuelle qui est celle de la pédagogie des langues avec peu de points de contact entre L1, L2, et L3/L4 représente une opportunité manquée d'enrichir l'expérience d'apprentissage linguistique de nos élèves en Irlande »² (Ó Laoire M. : 2004, 13). Comme c'est le cas dans les *calandretas* occitanes, « des séquences spécifiques de [...] passerelles entre les deux langues [pourraient être] mises en œuvre, où les enfants sont amenés à travailler de façon contrastive entre les deux langues du point de vue de la morpho-syntaxe, du lexique et de la grammaire en général » (Domp martin-Normand : 2003, 290) ; ceci permettrait de créer des liens et de décloisonner les langues, faisant peut-être ainsi paraître l'irlandais moins distant et complexe qu'à l'heure actuelle.

Il est d'autre part très important d'homogénéiser les programmes de l'enseignement primaire selon le statut que possède la langue dans les écoles (langue maternelle / langue seconde / langue étrangère) et d'élaborer de même des programmes distincts dans l'enseignement secondaire de sorte que les apprenants, à leur entrée au collège, puissent poursuivre leur apprentissage au niveau qui leur convient, pour éviter par exemple que des élèves arrivant de *gaelscoileanna* et possédant déjà un niveau de compétence élevé ne se retrouvent dans la même classe que des élèves issus d'une école primaire de langue anglaise et ne perdent par là leur intérêt pour la langue et leur motivation, ou à l'opposé que des élèves toujours scolarisés en anglais ne soient totalement perdus et découragés au milieu d'un groupe pour lequel l'irlandais est une langue seconde.

² « The current ad hoc compartmentalised approach to language pedagogy with few points of contact between L1, L2, and L3/L4 amounts to a missed opportunity to enrich our students' experience of learning languages in Ireland. »

Il s'agit donc en priorité de créer des programmes adaptés aux compétences des divers groupes d'apprenants mais aussi de revoir les programmes scolaires dans leur ensemble : l'analyse des manuels a en effet confirmé certains des problèmes évoqués par les apprenants eux-mêmes concernant l'approche didactique de la langue. Ainsi, il apparaît que la façon dont la grammaire et le vocabulaire sont abordés contribue largement à confirmer l'idée d'une complexité extrême de la langue, tandis que l'accent mis sur l'écrit et la préparation aux examens se fait au détriment d'une approche communicative pourtant essentielle dans le but de préparer les apprenants à une pratique réelle de la langue, hors de l'école.

De plus, une introduction aux variétés régionales et à leurs spécificités (aux niveaux morphosyntaxique, phonétique et lexical) ne pourrait être que bénéfique lors d'interactions éventuelles avec des locuteurs natifs – parfois même des membres de la famille de l'élève, dont la variété non standard est perçue par l'apprenant comme déviante ou dépassée alors qu'elle correspond à une pratique naturelle de la langue, stigmatisée à cause de l'enseignement du standard.

L'enseignement de la littérature est aussi l'objet de débats, on l'a vu ; il faudrait certainement en réévaluer la teneur de sorte à éviter des textes trop complexes de par leur forme et peu inadaptés de par leur contenu au niveau et aux intérêts des apprenants. La littérature peut effectivement représenter un accès intéressant à la culture liée à la langue si elle est abordée selon une approche interculturelle et donne lieu à des exploitations pédagogiques ne se résumant pas à des questions de compréhension écrite et à une reformulation de l'histoire et de ses thèmes (ce qui est souvent le cas à l'heure actuelle dans les manuels et au programme des examens). Là aussi, il est nécessaire d'adapter le niveau de difficulté et la longueur des textes étudiés aux compétences langagières des élèves.

Surtout, au-delà de ces éléments de modification du contenu de l'enseignement et de l'approche didactique globale, il est primordial d'offrir aux apprenants des opportunités de pratique de la langue, dans et en dehors de l'école. Il s'avère en effet que le seul apprentissage scolaire de l'irlandais ne peut pas permettre sa survie car il n'implique pas sa pratique ultérieure et ne semble pas la favoriser ; or, ainsi que le rappelle Mackey, « la langue sera utilisée si elle est utile »³ (Mackey : 1977, 6). Pour ce qui est d'offrir des opportunités de pratique de la langue dans le milieu scolaire, « l'efficacité de l'enseignement de l'irlandais dans les écoles de langue anglaise pourrait être grandement améliorée si l'irlandais devenait un élément important de l'environnement scolaire. Par exemple, il a souvent été suggéré

³ « The language will be used if it is useful. »

qu'une matière, autre que l'irlandais lui-même, soit enseignée en irlandais »⁴ (MacGréil et Rhatigan : 2009, 55). Mais il est aussi important que la langue ait une existence en dehors de la salle de classe, soit avec la création de clubs scolaires de langue irlandaise (certaines initiatives existent déjà mais elles dépendent de l'établissement et de l'engagement du principal ou du corps enseignant et restent donc relativement peu répandues) – groupe de débat, groupe de discussion,... organisés pendant la pause déjeuner ou après les cours par exemple, soit avec la mise en place d'échanges et de correspondances avec des élèves du *Gaeltacht* ou d'établissements de langue irlandaise pour favoriser les rencontres avec des locuteurs natifs ou de langue seconde.

Pour ce qui est d'offrir des opportunités de pratique de l'irlandais en dehors de l'école, il existe des clubs de jeunes de langue irlandaise proposant des activités extra-scolaires comme *Spleodar*, mais ils ne sont pas fréquents et n'attirent pas forcément les jeunes. Il serait important de pouvoir « promouvoir l'utilisation de l'irlandais dans les réseaux d'amitié entre jeunes et dans la culture des jeunes »⁵ (Ó Laoire : 2007, 175), peut-être en rendant les réseaux urbains de jeunes locuteurs natifs ou non plus visibles au travers de rencontres entre établissements pour des activités extra-scolaires. Le fait que tant d'élèves ne soient jamais allés dans le *Gaeltacht* est aussi à prendre en compte par les écoles, qui pourraient y organiser une semaine ou quelques jours par an de séjour en immersion pour les élèves, offrant ainsi à tous la même opportunité d'y aller, étant donné que les infrastructures d'accueil, d'enseignement et d'activités y existent déjà et sont accessibles. De quelque façon que ce soit,

la politique linguistique doit s'étendre au-delà de l'école, en établissant des liens avec la communauté qui l'entoure, si elle veut créer le type de communautés de pratique dont les apprenants d'irlandais ont besoin [...]. Une fois que les élèves ont complété leur scolarité au niveau secondaire, une raison utilitariste importante d'apprendre et d'utiliser l'irlandais s'évapore et leur contact limité avec les communautés de pratique en dehors de l'école diminue encore plus.⁶ (Murtagh : 2009, 149).

Mais au-delà des améliorations concernant les modalités de l'enseignement-apprentissage et du fait de fournir des occasions de pratique réelle de la langue dans et en dehors de l'école, qui peuvent faire évoluer positivement les représentations, il importe aussi d'entreprendre un travail sur ces représentations mêmes dans le cadre scolaire, avec les enseignants puis en classe avec les apprenants : « cela suppose, à l'évidence, qu'on initie au

⁴ « The effectiveness of the teaching in Irish in mainstream schools could be improved greatly if Irish were made an important element in the school environment. For example, it has often been suggested that a subject, other than Irish itself, be taught through Irish. »

⁵ « [...] need to promote the use of Irish in youth friendship networks and youth culture [...] »

⁶ « [...] language policy needs to extend beyond the school, establishing links in the wider community if it is going to create the type of communities of practice that Irish learners need [...]. After students complete their second-level schooling, an important utilitarian motive for learning and using Irish evaporates and their limited contact with communities of practice outside of school is further diminished. »

préalable les enseignants concernés à la sociolinguistique » (Singy : 1997, 282). En effet, les enseignants eux-mêmes doivent d'abord prendre conscience de l'existence et de l'importance des représentations dans l'acquisition d'une langue, et d'autant plus en ce qui concerne une langue minoritaire car « on ne peut absolument pas calquer l'enseignement d'une langue minoritaire et surtout minorisée sur l'enseignement des langues étrangères socialement valorisées » (Billiez : 2000, 29). Ceci leur permettra d'adapter leur méthode d'enseignement en conséquence : « on peut [...] être à l'écoute de ce discours ambiant, pas forcément pour le cautionner, mais pour en tenir compte dans la présentation qui sera faite de la langue dont on fait [...] l'enseignement. » (Dabène : 1997, 23). Étant donné l'influence des représentations sur les attitudes et le processus d'apprentissage, « il est nécessaire que les enseignants puissent disposer d'une didactique efficace [...] qui prenne en compte qu'apprendre [une langue], c'est aussi acquérir une image de son statut, de ses variétés, de ses locuteurs [...] » (Singy : 1997, 279).

Outre cette prise en compte didactique, il est primordial que les enseignants abordent les représentations et leur rôle avec leurs élèves : dans la salle de classe, « il faut [...] travailler sur l'axiologie des représentations pour faire observer à l'apprenant que ces représentations ne relèvent pas de propriétés intrinsèques à la langue mais bien d'un jugement de valeur » (Auger : 2003, 33). Un travail sur les représentations, qui pourrait employer la technique des mots associés (Zarate : 1993) ou un questionnaire bref suivi d'une analyse collective et d'une discussion critique en classe prenant en compte les réactions de chacun et la comparaison des résultats obtenus pour expliquer le fonctionnement et le rôle des représentations et les évaluations qu'elles impliquent, serait un bon début pour les enseignants d'irlandais désirant confronter leurs élèves à cette dimension souvent inconsciente de leur apprentissage. Ce qui importe, c'est de

travailler – dans une perspective didactique – afin que les synergies négatives parfois observées entre représentations et apprentissage soient réduites sinon supprimées. [...] Si l'apprentissage d'une langue engage l'individu dans toutes ses dimensions, cognitive, sociale, culturelle..., initier à l'intérieur de l'école un travail sur les représentations – et surtout un travail sur ses propres mécanismes d'appréhension de l'autre – s'avère essentiel (Muller & de Pietro : 2005, 63).

Il ne s'agit pas en effet de faire seulement émerger les représentations mais bien de « travailler ces représentations, afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité, afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentation de soi, de l'altérité et du monde à travers la comparaison [...], à travers la discussion réflexive [...] » (Muller & de Pietro, 2005 : 57-8).

Ce travail est d'autant plus fondamental dans le cas d'une langue minoritaire dont la survie dépend en grande partie de la transmission scolaire, comme dans la situation du galicien : « l'activité éducative n'aura pas d'effets considérables sur le maintien du galicien [ou de l'irlandais] si l'on n'arrive pas à modifier les représentations que les jeunes ont de la langue [...]. » (Formoso Gosende et Alén Garabato : 2007, 248). Une telle approche est très souhaitable même si « changer les pratiques d'enseignement, pour faire évoluer l'école vers la prise en compte des connaissances développées dans les domaines de recherche quels qu'ils soient, constitue un défi sans cesse renouvelé. » (Matthey : 2000, 496).

De plus, il importe de noter qu'une modification des pratiques d'enseignement, du programme scolaire et des examens et de la politique linguistique éducative du gouvernement en général ne suffira pas à faire évoluer les choses si la société toute entière n'est pas concernée, comme c'est le cas pour de nombreuses langues minoritaires, cette citation au sujet du galicien correspondant à nouveau tout à fait à la situation de l'irlandais :

Il faut bien sûr modifier les contenus de l'enseignement et insister sur le rôle des représentations sociolinguistiques [...]. Mais tout cela ne peut pas nous faire oublier qu'en définitive, c'est la société galicienne [irlandaise] toute entière qui est responsable de la vie ou de la mort du galicien [de l'irlandais]. Le discours de ces jeunes ne fait que reproduire les représentations contradictoires présentes aujourd'hui en Galice [Irlande], et sur lesquelles devrait se centrer l'ensemble de la politique linguistique. (Formoso Gosende et Alén Garabato : 2007, 248).

Les représentations complexes des jeunes irlandais sont bien la manifestation de celles de la société irlandaise elle-même et un changement réellement favorable ne peut s'opérer que si la société dans son ensemble dépasse l'ambivalence de la diglossie et son refus de la coercition pour développer une plus grande loyauté linguistique et normaliser l'utilisation de l'irlandais. Dans cette perspective, le bilinguisme sociétal officiellement promu par le gouvernement irlandais (et qui n'apparaît ni dans le discours des élèves ni dans celui des manuels) ne semble que peu réaliste au vu des diverses représentations constatées chez les élèves et à travers de l'analyse des productions ethnosocioculturelles, or « pour que cette éducation bilingue ait des résultats positifs, il faut d'abord que les deux langues de la communauté soient valorisées par le milieu et par l'enfant. » (Hamers et Blanc : 1983, 344).

Il reste à espérer que les représentations des élèves évoluent positivement après l'école et, comme pour les anciens élèves de *calandretas*, à « miser sur le renouveau d'intérêt pour la langue minorée à l'âge adulte, attesté dans d'autres situations diglossiques » (Domp martin-Normand : 2003, 298) ; les résultats d'une enquête menée récemment en Irlande sembleraient d'ailleurs aller dans ce sens : « les améliorations de l'attitude entre 'quand à l'école' et 'maintenant' montrent une nette maturité de l'acceptation de l'irlandais sous un jour

favorable »⁷ (MacGréil et Rhatigan : 2009, 36). Cependant, il y aurait certainement tout à gagner d'une modification de l'approche de l'irlandais à l'école d'une part et d'une prise en compte précoce des représentations et de leur rôle dans son enseignement-apprentissage d'autre part pour permettre la survie de la langue et, pourquoi pas, réussir peu à peu à la normaliser et à instaurer un bilinguisme sociétal neutre, loin du bilinguisme glottophage actuel induit par la diglossie.

⁷ « The improvements in attitude between 'when at school' and 'now' showed a marked maturing of acceptance of Irish in a favourable light. »

Bibliographie

- Abric J.-C. (1989), « L'étude expérimentale des représentations sociales », *Les représentations sociales* [Jodelet D. (ed.)], Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 205-23.
- -- (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Psychologie sociale ».
 - -- (2003), « L'analyse structurale des représentations sociales », *Les méthodes en sciences humaines* [Moscovici S. et Buschini F. (dirs.)], Paris : PUF, 375-392.
- Alén Garabato C., Auger N., Gardies P. et Kotul E. (2003), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, Enquêtes et analyses*, Paris : L'Harmattan, coll. « Langue et parole ».
- Alén Garabato C. et Formoso Gosende V. (2007), « Les lycéens et la langue galicienne : qu'en est-il de la normalisation? », *L'école instrument de sauvegarde des langues en danger ?* [Burban C. et Lagarde C. (dir.)], Actes du colloque (30 septembre – 1^{er} octobre 2005, Université de Perpignan – Via Domitia), Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, coll. « Études », 233-49.
- Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2004 [1997]), *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris : Nathan Université, coll. 128 « Lettres et sciences sociales ».
- An Coiste Comhairleach Pleanála (The Advisory Planning Committee) (1986), *The Irish Language in a Changing Society – Shaping the Future* [Bord na Gaeilge (ed.)], Dublin: Criterion Press.
- Angélopoulos C. (1998), « Les lieux de mémoire dans les manuels grecs d'histoire (1950-1997) », *Manuel et médiation*, Discours didactiques n°2, Montpellier : Université de Montpellier III, p. 7-36.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta / Department of Education and Science (2007), *Subject Inspection of Irish – Report*, http://www.education.ie/insreports/report4t_63001G.htm.
- Auger N. (2003a), « Les représentations de la langue et de son apprentissage: une question interculturelle », *Travaux de Didactique du FLE* [Boyer H. (dir.)], Montpellier : IEFÉ, Université Paul Valéry, 50, 23-35.
- -- (2003b), « Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne », *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, Enquêtes et analyses* [Alén Garabato C., Auger N., Gardies P. et Kotul E.], Paris : L'Harmattan, coll. « Langue et parole », 35-71.

- -- (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes & Intercommunications, coll. « Proximités – Didactique ».
- Baker C. (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon / Philadelphia : Multilingual Matters.
- -- (1992), *Attitudes and Language*, Clevedon / Philadelphia : Multilingual Matters.
- Bane Mullarkey Ltd. and Jerome Casey & Co. Ltd (2009), *Buntáistí geilleagracha na Gaeilge a fheictear i gCathair na Gaillimhe agus i nGaeltacht na Gaillimhe / The economic benefits associated with the Irish language which accrue to Galway City and to the Galway Gaeltacht*, Galway : Gaillimh le Gaeilge.
- Barbour Stephen (1994), « Language & nationalism : Britain and Ireland, and the German-speaking area », *The Changing Voices of Europe. Social and political changes and their linguistic repercussions, past, present and future* [Parry M. M., Davies W. V. and Temple R. A. M. (eds)], Cardiff : University of Wales Press, 325-335.
- Beaud S. et Weber F. (2010 [1997]), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : Éditions La Découverte, coll. « Grands repères ».
- Bertoletti M. C. (1984), « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse », *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, Paris : Clé International, p. 55-63.
- Bévant Y. (2005), « La transformation idéologique du mouvement républicain irlandais à la fin du XXe siècle – Trouver les mots pour résoudre les maux », *Parole et Pouvoir II, Enjeux politiques et identitaires* [Schuwer M. (dir.)], Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 149-165.
- Billiez J. (2000), « Un bilinguisme minoré, quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », *Notions en Questions* n°4 : *La notion de contact de langues en didactique* [Coste D. (dir.)], ENS-Fontenay/St Cloud : ENS-éditions, 21-39.
- -- (2004), « Et il fallut apprendre à étudier les représentations », *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés* [Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C. (eds.)], Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissages des langues », 253-6.
- -- et Millet A. (2005), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes* [Moore D. (coord.)], Le Mesnil-sur-l'Estrée : Didier, coll. CRÉDIF Essais, 31-49.

- Bisagni J. et Warntjes I. (2007), « Latin and Old Irish in the Munich Computus : a reassessment and further evidence », *Ériu*, 57, 1-33.
- Blanchet A. et Gotman A. (2009 [1^{ère} édition 1992]), *L'Enquête et ses Méthodes : l'Entretien*, Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».
- Bouchard G. (2012), « Description », *Chaire de recherche du Canada sur la dynamique comparée des imaginaires collectifs*, article consultable sur http://www.uqac.ca/~bouchard/chaire_desc.html.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- -- et Darbel A. (1969), *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris : Éditions de Minuit.
- Boyer H. (1995), « De la compétence ethnosocioculturelle », *Le français dans le monde*, n° 272, 41-4.
- -- (1996a [1^{ère} édition 1991]), *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris : Dunod.
 - -- (dir.) (1996b), *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
 - -- (1997), « Conflit d'usages, conflit d'images », *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues?* [Boyer H. (ed.)], Paris : L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 9-35.
 - -- (1998), « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation », *Travaux de Didactique du FLE*, n° 39, 5-14.
 - -- (2001), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris : Dunod, coll. « Les Topos ».
 - -- (2003), *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan, coll. « Langue et parole ».
 - -- (2004), « Le sociolinguiste peut-il / doit-il être neutre ? », Les Actes du Colloque Paris – INALCO, consultable en ligne sur : <http://www.langues-de-france.org/boyer.html> (consulté le 4 / 12 / 2010)
 - -- (dir.) (2007), « Média(tisation)s », *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tomes 1 à 4, Actes du Colloque International de Montpellier (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier III), Paris : L'Harmattan.
 - -- (2008), *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges : Lambert-Lucas.
 - --, Benda R. et Mestreit C. (1990), « Des représentations sociolinguistiques à l'œuvre sur un marché universitaire des langues en contexte bilingue », *Le Français dans le Monde*,

- « Recherches et Applications : publics spécifiques et communication spécialisée » [Beacco J.-C. et Lehmann D. (coord.)], Paris : Hachette, août-septembre 1990, 35-41.
- -- et De Pietro J.-F. (2002), « De contacts en contacts : représentations, usages et dynamiques sociolinguistiques », *L'écologie des langues / Ecology of languages* [Boudreau A., Dubois L., Maurais J. et McConnell G. (eds.)], Paris : L'Harmattan, 103-123.
- Burke-Kennedy E. (14/04/2010), « Irish-exempt students sit for other languages », *The Irish Times*, 19 ; consulté en tant qu'archive le 24/09/2012 à l'adresse internet <http://www.irishtimes.com/newspaper/ireland/2010/0414/1224268309255.html>.
- Bury R. (2006), « The Irish Language, Self-Delusion and Hypocrisy », *The Soul of Ireland – Issues of Society, Culture and Identity. Essays from the 2006 MacGill Summer School* [Mulholland J. (ed.)], Dublin : The Liffey Press, 157-61.
- Byrne A. (2010), « Ressusciter les « morts » dans un manuel d'irlandais », *Les Langues Modernes*, « Enseigner une langue régionale » [Torreilles C. et Verny M.-J. (coord.)], Paris : APLV, 4, 76-84.
- Calvet L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- -- et Dumont P. (1999), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.
- Canut C. (1998), « Pour une analyse des productions épilinguistiques », *Cahiers de Praxématique*, « Linguistique et représentation(s) », Montpellier : Praxiling, Université Paul Valéry, 31, 69-89.
- Carrel-Bisagni L. (2007), « Les représentations liées à l'apprentissage de l'irlandais dans le secondaire à Galway (République d'Irlande) », Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage [Boyer H. (dir.)], Montpellier : Université Paul Valéry - Montpellier III, 136 p., non publié.
- -- (2010a), « L'*Hiberno-English* : au-delà de la stigmatisation, la quête de légitimité d'un interlecte », *Hybrides linguistiques. Genèses, statuts, fonctionnements* [Boyer H. (dir.)], Paris : L'Harmattan, 85-123.
 - -- (2010b), « Représentations sociolinguistiques et enseignement-apprentissage d'une langue minorisée : le cas irlandais », *Travaux de Didactique du FLE* n° 63, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée, 81-98.
- Carroll A. (2006), « The Irish Language is in Distress but Can be Saved », *The Soul of Ireland – Issues of Society, Culture and Identity, Essays from the 2006 MacGill Summer School* [Mulholland J. (ed.)], 162-7.

- Castellotti V. (2001), « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* [Castellotti V. (dir.)], Rouen : Publications de l'Université de Rouen-UMR, coll. « Dyalang : dynamiques langagières », 9-37.
- --, Coste D. et Simon D.-L. (2003), « Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention », *Contacts de langues, Modèles, typologies, interventions* [Billiez J. (dir.) en collaboration avec Rispaïl M.], Paris : L'Harmattan, 253-269.
- Cavalli M. (1997), « Représentations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste », *TRANEL* n° 27 « Contacts de langues et représentations » [Matthey M. (ed.)], Neuchâtel : IRDP, 83-97.
- -- Duchêne A., Elmiger D., Gajo L., Marquilló Larruy M., Matthey M., Py B. et Serra C. (2005), « Le bilinguisme : Représentations sociales, discours et contextes », *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes* [Moore D. (coord.)], Le Mesnil-sur-l'Estrée : Didier, coll. CRÉDIF Essais, 65-99.
- Central Statistics Office Ireland (2004a), « Irish and Non-Irish speakers in each province at each census since 1861 », in: <http://www.cso.ie/statistics/irishspeakerssince1861.htm>.
- -- (2004b), *Census 2002 Volume 11 – The Irish Language*, in : <http://www.cso.ie>.
 - -- (2006a), *Daonáireamh na hÉireann, Census of Population of Ireland, Sunday 23 April 2006*, in http://www.cso.ie/en/media/csoie/census/documents/censusform_2006.pdf.
 - -- (2006b), *Census 2006 Volume 9 – The Irish Language*, consultable sur <http://www.cso.ie/en/census/census2006reports/census2006-volume9-irishlanguage/>.
 - -- (2007), *Press Statement – 2006 Census of Population – Volume 9 – The Irish Language*, Dublin.
 - -- (2011a), *Census of population 2011 : preliminary results*, in <http://www.rte.ie/news/2011/0630/censuspre2011.pdf>.
 - -- (2011b), *Census 2011 – This is Ireland (Part 1)*, consultable sur <http://www.cso.ie/en/census/census2011reports/census2011thisisirelandpart1/>
 - -- (2012a), *Daonáireamh na hÉireann 2011 Próifil 9: Cainteoirí Gaeilge*, consultable sur <http://www.cso.ie/en/media/csoie/census/documents/census2011profile9/Profile%209%20Irish%20speakers%20-%20Combined%20document.pdf>
 - -- (2012b), *Census 2011 Profile 9 – What we know*, Dublin : The Stationery Office, sur <http://www.cso.ie/en/media/csoie/census/documents/census2011profile9/Profile%209%20What%20we%20know%20full%20doc%20for%20web.pdf>

- Choppin A. (dir.) (1993), « Introduction » de « Manuels scolaires, États et sociétés XIXe – XXe siècles », *Histoire de l'éducation* n° 58 mai 1993, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, p 5-7.
- Clémence A. (2003), « L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales », *Les méthodes en sciences humaines* [Moscovici S. et Buschini F. (dirs.)], Paris : PUF, 393-410.
- Coimisiún na Gaeltachta (2002), *Report of Coimisiún na Gaeltachta*, Dublin : Department of Arts, Heritage, Gaeltacht and the Islands, consultable sur <http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/Report%20of%20Coimisiún%20na%20Gaeltachta.pdf>
- Comerford R. V. (2003), *Inventing the Nation – Ireland*, London: Arnold Publishers.
- Committee on Irish Language Attitudes Research (1975), *Report*, Dublin : Stationery Office.
- Cook V. (2008 [2001]), *Second Language Learning and Language Teaching*, London : Hodder Education.
- Cordier-Gauthier C. (2002), « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Études de Linguistique Appliquée* n° 125 : « Un discours didactique : le manuel », Paris : Klincksieck, p 25-36.
- Courtillon J. (1987), « À propos de grilles d'analyse des méthodes », *Travaux de Didactique du F.L.E.* n° 17, Montpellier : CFP Université Paul Valéry Montpellier III, p. 71-75.
- Cowen B. (2006), « The Soul of Ireland is in Good Shape », *The Soul of Ireland – Issues of Society, Culture and Identity. Essays from the 2006 MacGill Summer School* [Mulholland J. (ed.)], Dublin : The Liffey Press, 2-9.
- Crowley T. (2000), *The Politics of Language in Ireland 1366 – 1922, a sourcebook*, London : Routledge.
- Cullinane J. (1999 [1987]), *Aspects of the History of Irish Dancing. In Ireland, England, New Zealand, North America and Australia*, Dublin : The Central Remedial Clinic.
- Dabène L. (1997), « L'image des langues et leur apprentissage », *Les langues et leurs images* [Matthey M. (coord.)], Neuchâtel : IRDP, 19-23.
- Daly E. (2001), « Lettre au courrier des lecteurs », *The Irish Times*, Dublin, 25 août.
- Davis T. (1843), « Our National Language », *The Nation*, Dublin.
- Delap B. (2008), « Irish and the media », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 152-163.
- De Montmollin G. (1984), « Le changement d'attitude », *Psychologie sociale* [Moscovici S. (ed.)], Paris : PUF coll. « Fondamental », 91-138.

- Demougin F. (1997), « L'image ou la fontaine du tout-vivant (l'image comme vecteur du fait culturel) », *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère* n° 37, Montpellier : IEFÉ – Université Montpellier III, 135-48.
- -- (1998), « Réflexions autour de la langue-culture : une hypothèse de travail, le stéréotype ; un matériau d'analyse, le cinéma », *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère* n° 39, Montpellier : IEFÉ – Université Montpellier III, 5-14.
- Demougin P. (1998), « Quand la médiation s'absente. Le cas des manuels de littérature française en classe de 3^e », *Manuel et médiation*, Discours didactiques n°2, Montpellier : Université de Montpellier III, p 55-84.
- Denimal A., Diabate A. et Verdelhan-Bourgade M. (2011), *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*, Paris : L'Harmattan.
- Denimal A. (2011), « Éléments pour une grille d'observation des échanges humains et culturels dans les manuels de langue étrangère et seconde en Méditerranée », *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*, Paris : L'Harmattan, p. 143-158.
- Department of Arts, Heritage, Gaeltacht and the Islands (2001), *Annual Report*, in: http://www.dcenr.gov.ie/NR/rdonlyres/EF08231C-8DE4-40F7-8169-BF13B4D2BF27/0/scmd_scu_ahgi_annualreport_2001.pdf
- Department of Education (1960), *Report of the Council of Education : The Curriculum of the Secondary School*, Dublin : The Stationery Office.
- De Singly F. (2005), *L'Enquête et ses Méthodes : le Questionnaire*, Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».
- Dolan T. P. (2004 [1998]), *A Dictionary of Hiberno-English*, Dublin : Gill & Macmillan.
- Domp martin-Normand C. (2003), « Ex-calandrons au collège : quelle évolution pour les représentations sur la langue régionale et la motivation pour l'apprendre ? », *Contacts de langues, Modèles, typologies, interventions* [Billiez J. (dir.) en collaboration avec Rispaill M.], Paris : L'Harmattan, 287-299.
- Dorian N. C. (1981), *Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Doyle A. (2008), « Modern Irish scholarship at home and abroad », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 202-211.
- Dumont P. (1986), « Compétence de communication et énonciation dans *Nos Amis*. Essai d'analyse méthodologique par Mlle Gearon », *Travaux de Didactique du F.L.E.* n° 15, Montpellier : CFP Université Paul Valéry Montpellier III, p. 69-84.

- Favez F. (1986), « Présentation de *Tours de France : travaux pratiques de civilisation* et du *Guide pédagogique* de J. C. Beacco et S. Lieutaud (Hachette, 1985) », *Travaux de Didactique du F.L.E.* n° 16, Montpellier : CFP Université Paul Valéry Montpellier III, p. 81-92.
- Fennell K. (2004), « The sound within », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 24-33.
- Fishman J. A. (2001), « Why is it so Hard to Save a Threatened Language ? (A Perspective on the Cases that Follow) », *Can threatened languages be saved ? Reversing Language Shift Revisited: a 21st Century Perspective* [Fishman J. (ed.)], Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1-22.
- Flynn D. (1993), « Irish in the school curriculum : A matter of politics », *The Irish Review* n° 14 : « An Ghaeilge : The Literature and Politics of Irish », Cork : Cork University Press.
- Galisson R. (1987), « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée », *Études de Linguistique Appliquée* n° 67, Paris : Didier.
- -- (1988), « Observer et décrire les faits culturels », *Études de Linguistique Appliquée* n° 69, Paris : Didier.
 - -- (1995), « Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués », *Cahiers du français contemporain* n° 2 « La locution en discours » [Martins-Baltar M. (coord.)], ENS-Fontenay-Saint-Cloud : Didier Érudition, 41-63.
- Gallagher A. et Ó Laoire M. (eds.) (2006), *Language Education in Ireland : current practice and future needs / Teagasc na dTeangacha in Éirinn : cleachtas an lae inniu agus riachtanais an lae amáraigh*, Maynooth : National University of Ireland, Maynooth Press & Dublin : Irish Association for Applied Linguistics (IRAAL).
- Galtier C. (1998), « Le manuel générateur d'interactions », *Discours didactiques* n°2 avril 1998 : « Manuel et médiation », Montpellier : Université de Montpellier III, p 37-53.
- Galway Advertiser* (2006), « Gradam honours the best bilingual companies in Galway city », 16 February, p. 29.
- Galway Advertiser* (2006), « NUIG welcomes removal of Irish language requirement », 16 February, p. 10.
- Galway City Development Board (2002), *Gaillimh Beo & Briomhar ! Strategy for Economic, Social and Cultural Development 2002-2012*, Galway, consultable sur <http://www.galwaycity.ie/AllServices/CityDevelopmentBoard/Publications/FileEnglish,433,en.pdf>
- -- (2004), *Galway City Atlas 2004*, Galway, consultable sur www.galwaycity.ie/

AllServices/CityDevelopmentBoard/ProjectsandSchemes/GalwayCityAtlas2004/
FileEnglish,671,en.pdf

Galway County Council (2003), *County Development Plan 2003-2009*, Galway : Galway County Council, consultable sur http://www.galway.ie/en/planning/developmentplan/county_Development_plan_as_amended_25072006.pdf

Galway Independent (2007), « 50 % increase in complaints to Irish language commissioner », 18 April, p. 28.

Gardner R. et Lambert W. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley : Newbury House.

Gardy Ph. et Lafont R. (1981), « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, 61.

Garrett P. (2010), *Attitudes to Language*, Cambridge: Cambridge University Press, coll. « Key Topics in Sociolinguistics ».

Gervereau L. (2004 [1996]), *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris : La Découverte, coll. « Grands repères ».

Government of Ireland (2006), *Statement on the Irish Language*, in: <http://www.coimisineir.ie/downloads/StatementontheIrishLanguage2006.pdf>

- -- (2010), *20-Year Strategy for the Irish Language, 2010-2030*, in <http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/20-Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf>

Grunig B. (1990), *Les mots de la publicité. L'architecture du slogan*, Paris : Presses du CNRS.

Gueunier N. (2003), « Attitudes and representations in sociolinguistics : theories and practice », *International Journal of the Sociology of Language* 160, 41-62.

Gulich É. (2004), « Le traitement conversationnel d'une catégorisation stigmatisante », *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés* [Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C. (eds.)], Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissages des langues », 269-73.

Hamers J. et Blanc M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles : Pierre Mardaga.

Harris J. (2008), « Irish in the education system », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 178-190.

Heussaff A. (2004), « The Irish for multicultural », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 108-112.

- Hickey R. (2007), *Irish English. History and present-day forms*, Cambridge : Cambridge University Press.
- -- (2009), « *Language use and attitudes in Ireland : a preliminary evaluation of survey results* », *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge* [Ó Catháin B. (eag.)], Maigh Nuad : An Sagart, 62-89.
- Higgins J. (2006), « The Tide has Turned », *The Soul of Ireland – Issues of Society, Culture and Identity. Essays from the 2006 MacGill Summer School* [Mulholland J. (ed.)], Dublin : The Liffey Press, 153-6.
- Hindley R. (1990), *The death of the Irish language: a qualified obituary*, Oxon : Routledge.
- Houdebine-Gravaud A.-M. (1998), « Insécurité linguistique, imaginaire linguistique et féminisation des noms de métiers », *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question* [Singy P. (dir.)], Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé, coll. « Sciences des discours », 155-76.
- Hyde D. (1994 [1892]), « The Necessity for De-Anglicising Ireland », discours à la Irish National Literary Society, 25 novembre 1892, Leiden : Academic Press.
- Jodelet D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », *Les représentations sociales* [Jodelet D. (ed.)], Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 49-78.
- Jouve M. (1994), *Communication et publicité. Théories et pratiques*, Rosny : Bréal, coll. « Synergies ».
- Kelly A. (2002), *Compulsory Irish – Language and Education in Ireland, 1870s to 1970s*, Dublin : Irish Academic Press.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980), *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin.
- Kiberd D. (1996 [1995]), *Inventing Ireland - the Literature of the Modern Nation*, London : Vintage.
- -- (2006), « Make Irish a gift, not a threat », *The Irish Times*, Dublin, 7 novembre.
- Killick A. (2005), « The Official Languages Act », *The Irish Times*, Dublin, 24 juin.
- Labov W. (1976 [édition originale 1972]), *Sociolinguistique*, Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- -- (1998), « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes », *Les femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question* [Singy F. (ed.)], Lausanne : Delachaux et Niestlé, 25-35.

- Lafont R. (1977), « La diglossie en pays occitan, ou le réel occulté » [*Bildung und Ausbildung in der Romania*, Band II : « Sprachwissenschaft und Landeskunde » (Akten des Romanistentages in Giessen), 504-512], *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie* [éd. 1997], Paris : L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 19-28.
- -- (1983), « Les performances effectives en situation de diglossie et l'idéologie du locuteur » [Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Université de Provence, vol. 5, 301-6], *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie* [éd. 1997], Paris : L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 75-80.
 - -- (1984), « Pour retrouver la diglossie » [*Lengas* 15, 5-34], *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie* [éd. 1997], Paris : L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 91-122.
- Lakoff R. (1975), *Language and Woman's Place*, New York : Harper and Row.
- Lasagabaster D. et Huguet Á. (2007), « Introduction: A Transnational Study in European Bilingual Contexts », *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes* [Lasagabaster D. et Huguet Á. (ed.)], Clevedon : Multilingual Matters Series, 1-13.
- Laugharne J. (2007), « Language Use and Language Attitudes in Wales », *Multilingualism in European Bilingual Contexts : Language Use and Attitudes* [Lasagabaster D. et Huguet Á. (ed.)], Clevedon : Multilingual Matters Series, 208-33.
- Little D. (2003), *Languages in the post-primary curriculum : a discussion paper*, Trinity College Dublin : Centre for Language and Communication Studies, in: <http://www.ncca.ie>.
- Lüdi G. et Py B. (2003 [1986]), *Être bilingue*, Bern : Peter Lang, coll. « Exploration. Recherches en sciences de l'éducation ».
- Mac Donnacha S. and Ó Giollagáin C. (2009), « The Irish Language and the Future of the Gaeltacht Regions of Ireland », *A Living Countryside ? The Politics of Sustainable Development in Rural Ireland* [McDonagh J., Varley T. and Shortall S. (ed.)], 303-318.
- Mac Giolla Chríost D. (2005), *The Irish Language in Ireland. From Góidél to globalisation*, London / New York : Routledge, coll. « Studies in Linguistics ».
- Mac Giolla Easpag D. (2008), « Placenames policy and its implementation », *A New View of the Irish Language* [Nic Phóidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 164-177.
- MacGréil M. (dir.) et Rhatigan F. (2009), *The Irish Language and the Irish People (Report on the Attitudes towards, Competence in and Use of the Irish Language in the Republic of*

- Ireland in 2007- '08*), Maynooth : Survey and Research Unit, Department of Sociology, National University of Ireland, Maynooth.
- Mackey W. F. (1977), *Irish Language Promotion: Potentials and Constraints* [Ó Domhnaill T. (ed.)], Dublin : Institiúid Teangeolaíochta Éireann and Bord na Gaeilge, Occasional Paper 1.
- -- (1989), « L'irrédundance linguistique : une enquête témoin », *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies* [Manessy G. et Wald P. (dir.)], Paris : L'Harmattan, 257-84.
- MacKinnon K. (2004), « Reversing Language Shift: Celtic Languages Today – Any Evidence? », *Journal of Celtic Linguistics*, 8, 109-32.
- Mac Murchaidh C. (ed.) (2004), *'Who Needs Irish ?' Reflections on the Importance of the Irish Language Today*, Dublin : Veritas Publications.
- -- (2008), « Current attitudes to Irish », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 212-223.
- Magan M. (2007), « Cá bhfuil na Gaeilgeoirí? », *The Guardian*, vendredi 5 janvier, in : <http://www.guardian.co.uk/g2/story/0,,1983434,00.html>.
- Mannoni P. (2010 [1998]), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Matthey M. (1997a), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP.
- -- (ed.) (1997b), *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, « Contacts de langues et représentations », Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 27, octobre 1997.
 - -- (2000), « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative », *Études de Linguistique Appliquée*, « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition » [Véronique D. (coord.)], Paris : Didier Érudition, 120, octobre-décembre 2000, 487-96.
 - -- (2001), « Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants », *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* [Castellotti V. (dir.)], Rouen : Publications de l'Université de Rouen-UMR, coll. « Dyalang : dynamiques langagières », 111-128.
 - -- (2007), « Est-ce que vous êtes bilingue ? Entretien de recherche et stéréotypage du bilinguisme », *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* [Boyer H. (dir.)], Tome 4 « Langue(s), discours », Actes du Colloque International de Montpellier (21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier III), Paris : L'Harmattan, 151-62.

- Maurer B. (1998), « Représentation et production de sens », *Cahiers de praxématique*, « Linguistique et représentation(s) » [Maurer B. et Raccah Y. (dir.)], Montpellier : Université Paul Valéry – Montpellier III, Praxiling, 31, 19-38.
- McCloskey J. (2001), *Guthanna in Éag / Voices Silenced*, Dublin : Cois Life.
- -- (2008), « Irish as a world language », *Why Irish ? Irish Language and Literature in Academia* [Ó Conchubair B. (ed.)], Galway : Arlen House, 71-90.
- McCone K. (1994), « An tSean-Ghaeilge agus a Réamhstair », *Stair na Gaeilge*, Maynooth : Roinn na Sean-Ghaeilge, Cóláiste Phádraig, 61-219.
- McManus D. (1997), *A Guide to Ogam*, Maynooth : An Sagart.
- Milroy L. et Gordon M. (2003), *Sociolinguistics: Method and Interpretation*, Oxford : Blackwell Publishing, coll. « Language in Society ».
- Moliner P. (1996), *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Vies Sociales ».
- Mondada L. (1998), « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », *Cahiers de praxématique*, « Linguistique et représentation(s) » [Maurer B. et Raccah Y. (dir.)], Montpellier : Université Paul Valéry – Montpellier III, Praxiling, 31, 127-48.
- -- (2004) : « Représentations, stéréotypes, catégorisations : de nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition ? », *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés* [Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C. (eds.)], Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissages des langues », 257-60.
- Moore D. (2005), « Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes* [Moore D. (coord.)], Le Mesnil-sur-l'Estrée : Didier, coll. CRÉDIF Essais, 7-22.
- -- et Castellotti V. (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* [Castellotti V. (dir.)], Rouen : Publications de l'Université de Rouen-UMR, coll. « Dyalang : dynamiques langagières », 151-189.
- Moscovici S. (2004 [1961]), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Bibliothèque de psychanalyse ».
- Moynihan M. (ed.) (1980), *Speeches and Statements by Éamon de Valera 1917-1973*, Dublin and New York : St Martin's Press.

- Mulholland J. (ed.) (2006), *The Soul of Ireland – Issues of Society, Culture and Identity. Essays from the 2006 MacGill Summer School*, Dublin : The Liffey Press.
- Müller V. (2004), « Le gaélique comme marqueur symbolique du territoire en ville de Belfast », *Mots. Langue(s) et nationalisme(s)* [Boyer H. (coord.)], Lyon : ENS Éditions, 74, mars 2004, 13-25.
- Muller N. et de Pietro J.-F. (2005), « Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue », *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes* [Moore D. (coord.)], Le Mesnil-sur-l'Estrée : Didier, coll. CRÉDIF Essais, 51-64.
- Murtagh L. (2006), « Attitude/motivation, extra-school use of Irish, and achievement in Irish among final-year secondary school (Leaving Certificate) students », *Language Education in Ireland : current practice and future needs / Teagasc na dTeangacha in Éirinn : cleachtas an lae inniu agus riachtanais an lae amáraigh* [Gallagher A. and Ó Laoire M. (eds)], Maynooth : National University of Ireland, Maynooth Press & Dublin : Irish Association for Applied Linguistics (IRAAL).
- -- (2009), « The role of motivation in learning and using Irish among primary and second-level students : a review of the evidence », *Education in Ireland – Challenges and Change* [Drudy S. (ed.)], Dublin : Gill & Macmillan, 136-150.
- Myers-Scotton C. (1993), *Duelling Languages : Grammatical Constraints in Code-switching*, New York : Clarendon Press.
- National Council for Curriculum and Assessment (2005), *Review of Languages in Post-Primary Education, Report of the First Phase of the Review*, Dublin : NCCA, April 2005, cf <http://www.ncca.ie>.
- --, *An Teastas Sóisearach – Aidhmeanna agus Prionsabail*, Dublin : NCCA, cf http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/IrishPDF/jc_gaeilge_sy.pdf (consulté le 05/01/2013).
- Nic Eoin M. (2004), « Idir dhá theanga : Irish-language culture and the challenges of hybridity », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 123-139.
- -- (2008), « Prose writing in Irish today », *A New View of the Irish Language* [Nic Phóidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 131-139.
- Ní Chartúir D. (2002), *The Irish Language: An Overview and Guide*, New York : Avena Press.

- Ní Chinnéide N. (2004), « A dangerous silence », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 34-45.
- Ní Chonaill B. (2005), « La Renaissance irlandaise : le cas de *Conradh na Gaeilge* », *L'éveil des nationalités et les revendications linguistiques en Europe (1830-1930)* [Alén Garabato C. (coord.)], Paris : L'Harmattan, coll. « Sociolinguistique », 243-254.
- Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.) (2008), *A New View of the Irish Language*, Dublin : Cois Life.
- Ní Dhuibhne É. (2004), « Why would anyone write in Irish ? », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 70-82.
- Ní Ghallachair A. (2008), « Teaching and learning Irish today », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 191-201.
- -- (2009), « 'Ciúnas, bóthar, cailín, bainne' : ag filleadh ar an Ghaeilge », *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge* [Ó Catháin B. (eag.)], Maigh Nuad : An Sagart, 220-233.
- Ní Mhóráin M. (2004), « Beetles with no legs are deaf ! », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 64-69.
- Nolan L. (2006), « Big hike in all-Irish schools as Gaeilge becomes trendy », *Sunday Independent*, March 12, 2006.
- Ó Caolláin M. (2010), *The Status of Irish in the Leaving Certificate – The Reasons Why ! / Stádas na Gaeilge san Ardteistiméireacht – Na Réasúin Leis !*, Dublin : Coiscéim for Conradh na Gaeilge.
- Ó Conchubhair B. (ed.) (2008), *Why Irish ? Irish Language and Literature in Academia*, Galway : Arlen House.
- -- (2008), « Why Irish in Academia ? », *Why Irish ? Irish Language and Literature in Academia* [Ó Conchubhair B. (ed.)], Galway : Arlen House, 27-42.
- -- (2008), « The global diaspora and the 'new' Irish (language) », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 224-248.
- Ó Croidheáin C. (2006), *Language From Below. The Irish language, Ideology and Power in 20th-Century Ireland*, Bern : Peter Lang.
- Ó Cróinín D. (1995), *Early Medieval Ireland 400 – 1200*, Harlow : Longman.

- Ó Cuirreáin S. (2005), *Tuarascáil Tionscnaimh 2004 - Inaugural Report 2004*, An Spidéal : An Coimisinéir Teanga, consultable en ligne sur http://www.linguae-celticae.org/dateien/Tuarascail_Tionscnaimh_2004.pdf.
- Ó Cuív É. (2008), « Promoting the Irish language worldwide », *Why Irish ? Irish Language and Literature in Academia* [Ó Conchubair B. (ed.)], Galway : Arlen House, 209-214.
- O'Doherty E. F. (1958), « Bilingualism : Some Psychological Aspects », *Advancement of Science*, n° 56, vol. xiv, Dublin.
- Ó Doibhlin B. (2004), « An enterprise of the spirit », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 140-158.
- OÉ Gaillimh / NUI Galway (2012), *Plean Straitéiseach OÉ Gaillimh / NUI Galway Strategic Plan 2009-2014 – Interim Report to Udarás na hOllscoile on the Implementation of the Plan, 27 Meitheamh / June 2012*, NUI Galway, consultable sur http://www.nuigalway.ie/president/documents/strategic_planinterimreportjune2012.pdf
- Ó Fathaigh M. (dir.) et Ní Bhraoin A. (1996), *Irish Language Attitudes, Competence and Usage among University College, Cork Staff. Some empirical findings*, Corcaigh : Bord na Gaeilge, Coláiste na hOllscoile, Corcaigh.
- Ó Giollagáin C. (2008), « Linguistic Dimensions of the Globalised Frontier : Old and New Minorities in Contact and in Context », *International Journal of Anthropology*, Vol. 23, n°3-4, 247-260.
- -- (2010), « The Eclipse of the First Language Minority Speaker : Deficiencies in Ethnolinguistic Acquisition and its Evasive Discourse », *Reversing Language Shift – How to Re-awaken a Language Tradition*, Proceedings of the Fourteenth FEL Conference, Carmarthen, Wales, 13-15 September 2010 [Lewis H. G. and Ostler N. (ed.)], Bath : Foundation for Endangered Languages, UK, 11-22.
 - --, Mac Donnacha S. et al. (2007), *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht : Principal Findings and Recommendations*, Dublin : The Department of Community, Rural and Gaeltacht Affairs, consultable sur [http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/Comprehensive%20Linguistic%20Study%20of%20the%20Use%20of%20Irish%20in%20the%20Gaeltacht%20\(summary\).pdf](http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/Comprehensive%20Linguistic%20Study%20of%20the%20Use%20of%20Irish%20in%20the%20Gaeltacht%20(summary).pdf)
 - -- et Ó Curnáin B. (2011), « Gaeltacht in danger of being silenced », *Irish Examiner*, vendredi 5 août, 15.
- Ó hAlmhain A. (2006), « Lettre au courrier des lecteurs », *Irish Times*, Dublin, 23 février.

- Ó hÉallaithe D. (2004), « From language revival to language survival », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 159-192.
- Ó hÍfearnáin T. (2006), *Beartas Teanga*, Baile Átha Cliath : Coiscéim, « *An Aimsir Óg : Páipéar Ócáideach 7* ».
- -- (2007), « Structure d'État et dynamisme associatif : l'irlandais, langue d'une minorité à revendication majoritaire », *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires* [Viaut A. (dir.)], Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 369-387.
 - -- et Ní Neachtain M. [eds.] (2012), *An tSochtheangeolaíocht : Feidhm agus Tuairisc*, Dublin : Cois Life.
- Ó Huallacháin C. (1994), *The Irish and Irish – a sociolinguistic analysis of the relationship between a people and their language*, Athlone : Temple Printing.
- Oireachtas [Parlement irlandais] (2012), *Gaeltacht Bill 2012*, Dublin : Bills Office, consultable sur <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/bills/2012/5312/b5312s.pdf>
- Ó Laighin P. (2008), « Irish and the legislative perspective », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 249-262.
- Ó Laoire L. (2004), « Níl sí doiligh a iompar / No load to carry : a personal response to the current situation of Irish », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 46-63.
- -- (2008), « Territories of Desire : Words and Music in the Irish Language », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 121-130.
- Ó Laoire M. (2004), *From L2 to L3/L4: a study of learners' metalinguistic awareness after 13 years of learning Irish*, Trinity College Dublin : Centre for Language and Communication Studies, Occasional Paper n° 64.
- -- (2007), « Language Use and Language Attitudes in Ireland », *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes* [Lasagabaster D. et Huguet Á. (ed.)], Clevedon : Multilingual Matters Series, 164-83.
- Ó Mianáin P. (2004), « Passing the torch to the next generation », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 113-122.
- Ó Muirthile L. (2008), « Offshore on land – poetry in Irish now », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 140-151.

- Ó Murchú H. (2008), *More facts about Irish*, Baile Átha Cliath : Coiste na hÉireann den Bhiúró Eorpach do Theangacha Neamhfhorleathana Teoranta (Dublin : Irish Committee of the European Bureau for Lesser Used Languages).
- Ó Murchú M. (1985), *The Irish Language*, Dublin : The Department of Foreign Affairs and Bord na Gaeilge, coll. « Aspects of Ireland / Gnéithe dár nDúchas » n° 10.
- Ó Néill D. (2005), « The Case of Irish/An Ghaeilge in the Irish Republic », *Rebuilding the Celtic Languages – Reversing Language Shift in the Celtic Countries* [Ó Néill D. (ed.)], Talybont (Wales) : Y Lolfa Cyf., 276-321.
- Ó Riagáin P. (1982), « The influence of social factors on the teaching and learning of Irish », *Contemporary Perspectives on the Teaching of Irish* [Bord na Gaeilge (ed.)], Dublin : The Northern Press, 36-46.
- -- (1985), *Public and teacher attitudes towards Irish in the schools – A review of recent surveys*, Dublin : Institiúid Teangeolaíochta Éireann, Occasional Paper 6.
 - -- (2001), « Irish Language Production and Reproduction 1981-1996 », *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift Revisited : a 21st Century Perspective* [Fishman J. (ed.)], Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 195-214.
 - -- (2008), « Irish-language policy 1922-2007 : balancing maintenance and revival », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 55-65.
- Ó Siadhail M. (2000 [1980]), « Introduction », *Learning Irish. An Introductory Self-Tutor*, New Haven and London : Yale University Press, v-vii.
- O'Toole J. (2002), « Foreword », *Compulsory Irish – Language and Education in Ireland 1870s-1970s* [A. Kelly], Dublin : Irish Academic Press, v-vi.
- Ó Tuathaigh G. (2008), « The State and the Irish language : an historical perspective », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 26-42.
- Pearse P. H. (1976 [1913]), « *The Murder Machine* » and other essays, Cork & Dublin : The Mercier Press.
- Perrefort M. (2004), « À la recherche des stéréotypes perdus... ou occultés ? », *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés* [Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C. (eds.)], Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissages des langues », 261-7.
- Petitjean C. (2010), « Les représentations des langues étrangères dans deux périphéries francophones. Les cas de Marseille et Lausanne », *Langues et sociétés. Approches*

- sociolinguistiques et didactiques – Études offertes à Alain Giacomi* [Vargas C., Calvet L.-J., Gasquet-Cyrus M., Véronique D., Vion R. (dirs.)], Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 185-199.
- Poche B. (2000), *Les langues minoritaires en Europe*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Trans-Europe ».
- Pollak J. (1943), « On teaching Irish », unpublished report May 1943, Dublin.
- Punch A. (2008), « Census data on the Irish language », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 43-54.
- Py B. (2004 [2000]), « Le discours comme médiation : exemple de l'apprentissage et des représentations sociales », *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés* [Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C. (eds.)], Paris : Didier, coll. « Langues et apprentissages des langues », 241-251.
- Rateau P. et Moliner P. (dir.) (2009), *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Psychologie sociale ».
- Regan V. (1992), « L'Irlande vers le bilinguisme? », *Situations linguistiques dans les pays de la Communauté Européenne* [Herreras J. C. (dir.)], Lez Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes, n° 14, 99-107.
- Rocher G. (1970), *Introduction à la sociologie générale*, Tome 1 : « L'action sociale ».
- Romaine S. (2000 [1994]), *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- -- (2008), « Irish in the global context », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 11-25.
- Rosenstock G. (2004), « How I discovered Irish or how Irish discovered me », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 83-93.
- Rouquette M.-L. (2003), « La matière historique », *Les méthodes en sciences humaines* [Moscovici S. et Buschini F. (dirs.)], Paris : PUF, 427-443.
- -- et Rateau P. (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Sargent T. (2006), « The Irish language survives but it needs help », *The Soul of Ireland – Issues of Society, Culture and Identity. Essays from the 2006 MacGill Summer School* [Mulholland J. (ed.)], Dublin : The Liffey Press, 148-52.
- Share B. (2008 [1997]), *Slanguage : a dictionary of Irish slang and colloquial English in Ireland*, Dublin : Gill & Macmillan.

- Siggins L. (25/04/2012), « Irish language legislation ‘in crisis’ », *The Irish Times*, consulté le 21 septembre 2012 sur <http://www.irishtimes.com/newspaper/ireland/2012/0425/1224315143926.html>.
- Singy P. (1997), « Le rôle de l'école dans les représentations linguistiques », *Les langues et leurs images* [Matthey M. (coord.)], Neuchâtel : IRDP, 277-283.
- Smith A. (1971), « The Importance of Attitude in Foreign Language Learning », *The Modern Language Journal*, Vol. 55, no. 2, février 1971, 82-88. (in : <http://www.jstor.org>).
- Stray C. (1993), « Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel », « Manuels scolaires, États et sociétés XIXe – XXe siècles », *Histoire de l'éducation* n° 58 mai 1993 [Choppin A. (dir.)], Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, p 71-102.
- Tafari E. et Haguel V. (2009), « Identité et représentations sociales : approche expérimentale du rôle des représentations sociales dans le favoritisme endogroupe », *Représentations sociales et processus sociocognitifs* [Rateau P. et Moliner P. (ed.)], Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Psychologie sociale », 45-66.
- The Irish Independent* (2009), « Soaring numbers of pupils give up on Irish », Tuesday July 14, in : <http://www.independent.ie/education/latest-news/soaring-numbers-of-pupils-give-up-...>
- Titley A. (2004), « How did we get here from there ? », *'Who needs Irish ?' Reflections on the importance of the Irish language today* [Mac Murchaidh C. (ed.)], Dublin : Veritas Publications, 13-23.
- Tovey H., Hannan D. et Abramson H. (1989), *Why Irish ? Irish Identity and the Irish Language / Cad chuige an Ghaeilge ? Teanga agus Féiniúlacht in Éirinn ár Linne*, Baile Átha Cliath : Bord na Gaeilge.
- Verdelhan-Bourgade M. (2002), « Le manuel comme discours de scolarisation », *Études de Linguistique Appliquée* n° 125 (2002/1) : « Un discours didactique : le manuel », Paris : Klincksieck, p 37-52.
- -- et al. (coord.) (2007), *Les manuels scolaires miroirs de la nation ?*, Paris : L'Harmattan.
- Véronique D. (1990), « À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, « Recherches et Applications : publics spécifiques et communication spécialisée » [Beacco J.-C. et Lehmann D. (coord.)], Paris : Hachette, août-septembre 1990, 17-24.
- Walsh J. (2011), *Contests and Contexts. The Irish language and Ireland's socio-economic development*, Bern : Peter Lang, « Reimagining Ireland » Vol. 15.

- Watson I. (2003), *Broadcasting in Irish : Minority language, radio, television and identity*, Dublin : Four Courts Press.
- -- (2008), « The Irish language and identity », *A New View of the Irish Language* [Nic Pháidín C. et Ó Cearnaigh S. (eds.)], Dublin : Cois Life, 66-75.
- Williams C. H. (2002), « Geolinguistic Representation », *L'écologie des langues / Ecology of languages* [Boudreau A., Dubois L., Maurais J. et McConnell G. (éds.)], Paris : L'Harmattan, 211-236.
- Yaguello M. (1988), *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris : Éditions du Seuil, coll. « Le goût des mots ».
- Yeats W. B. (1961), *Essays and Introductions*, London.
- Young R. (2003), *Postcolonialism. A Very Short Introduction*, Oxford : Oxford University Press, coll. « Very Short Introductions ».
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, coll. Crédif Essais.

Manuels étudiés :

- Byrne A. (2002), *Gaeilge agus Fáilte – A first course in Irish language and Culture for Adults*, Baile Átha Cliath : Gael-Linn and ITÉ/ Linguistics Institute of Ireland.
- Céitinn S. et Ó Ríordáin É. (2009), *Maoin 1 - Cúrsa Gaeilge don Chéad Bhliain*, Baile Átha Cliath : Mentor Books.
- Ní Chéilleachair M. (2005), *Teanga Bheo 1*, Baile Átha Cliath : Gill & Macmillan.
- Ó Báille R. (2004), *Cairde... ar an idirlíon – Túsleabhar Gaeilge don Teastas Sóisearach*, Baile Átha Cliath : C J Fallon.
- Ó Ceallaigh P. et Mullins E. (2002), *Draíocht 3 – Cúrsa Gaeilge don Dara agus don Triú Bliain den Teastas Sóisearach – Ardleibhéal*, Baile Átha Cliath : Gill & Macmillan.
- O'Toole Y. et Wade E. (2004), *Fonn 1 - Cúrsa Gaeilge don Chéad Bhliain*, Baile Átha Cliath : An Comhlacht Oideachais (Dublin : The Educational Company of Ireland).
- O'Toole Y. et Wade E. (2009), *Fonn 2 – Cúrsa Gaeilge don Teastas Sóisearach (éagrán nua)*, Baile Átha Cliath : An Comhlacht Oideachais (Dublin : The Educational Company of Ireland).

Films documentaires, courts-métrages et publicités étudiés (et sources secondaires) :

- Comer P. (réalisateur) (2008), *In the name of the fada* (série) [DVD], Dublin : Peer Pressure Production & RTÉ, diffusion publique en six épisodes sur RTÉ1, mars-avril 2008.
- Hayden J. (1998), « Lipservice », *Film West 34, Ireland's Film Quarterly* [Whooley S. (ed.)], Galway : Galway Film Centre, sur <http://www.iol.ie/~galfilm/filmwest/fw34.htm>.
- Mercier P. (réal.) et MacConghail F. (prod.) (1998), *Lipservice* (court-métrage), Dublin : Irish Film Board, <http://www.youtube.com/watch?v=SXrjouPxuAo>.
- O'Brien C. (2008), commentaire à la série *In the name of the fada* posté sur le blogue <http://www.irishcelticjewels.com/celtic-wedding/2008/04/des-bishop-in-the-name-of-the-fada/>, 22 avril 2008.
- O'Hara D. (réal.) et O'Carroll G. (prod.) (2003), *Yu Ming is Ainm Dom* (court-métrage), Dublin : Filmbase & TG4, <http://www.youtube.com/watch?v=JqYtG9BNhfM>.
- -- (2004), *Fluent Dysphasia* (court-métrage), Dublin : Irish Film Board & TG4, <http://www.youtube.com/watch?v=cH-yDRPnbOM>.
- Owens DDB (agence publicitaire) (2007), *Carlsberg Ad in Irish : « Ciúnas bóthar cailín bainne »* (publicité), Dublin, diffusion sur les chaînes télévisées irlandaises, <http://www.youtube.com/watch?v=zsUo-YcBpEY>.
- Sheridan J. (réal.), Hell's Kitchen Films (prod.) (1993), *In the Name of the Father* (long métrage), Ireland.
- Vallely M. (réal.) et Anghie T. (prod.) (2005), *Fiorghael* (court-métrage), Dublin, <http://www.youtube.com/watch?v=t3Kv4fZ2SOE>.

Questionnaire

We would like to have your opinion on the Irish language. This study is anonymous, so please answer as honestly as possible ; if you don't know what to answer to a question, just skip it and go to the next one – this is not a test, there is no 'correct' answer !

(If you have not attended primary school in Ireland and/or do not study Irish now, we would still like to have your opinion on all questions except questions 5 to 14).

Please circle and / or write the adequate answer(s) to the questions below.

1. In your opinion, why is Irish compulsory at school ? _____

2. Do you think it should remain compulsory ? Yes / No / I'm not sure

Why ? _____

3. Please give 5 words that come to your mind when thinking of the Irish language.

(in Irish or English) _____

4. If you were to present Irish to a foreigner, what would you say ? _____

5. Do you like learning Irish ?

Yes, a lot / Yes, it's ok / I don't mind / No, not really / Not at all

Why ? _____

6. For you, learning Irish is... (*please circle an answer for each line*)

a) very interesting / quite interesting / not really interesting / boring

b) useless / not really useful / quite useful / very useful

c) very important / quite important / not really important / unimportant

d) difficult / not really easy / quite easy / very easy

e) very enjoyable / quite enjoyable / not really enjoyable / not enjoyable at all

f) If you added another descriptive word, what would it be ? _____

Could you explain your choices ? _____

7. In your opinion, what is the most difficult aspect of Irish ? (*up to 3 answers*)

pronunciation / grammar / vocabulary / speaking / writing / prose and poetry /
listening comprehension / written comprehension / it's not difficult / other : _____

8. Do you prefer : Irish / the foreign language you learn at school (being : _____) /

I like them both equally / I don't like languages in general

Why ? _____

9. How are your results in Irish ? Very good / good / average / bad / very bad

10. What do you think of the course work ? _____

11. Have you already been to the Gaeltacht ? Yes / No

If yes, was it... on a school trip / on a summer camp / on holidays with your family /
to visit relatives or friends / other : _____

If not, would you like to go ? _____

12. Do you have the opportunity to speak Irish outside of school ? Yes / No

If yes, in which circumstances and with whom ? _____

13. Do your parents encourage you to study Irish ? Yes, a lot / Yes, a bit / Not really

Why ? _____

14. Do you think you are going to use Irish after leaving school ? Yes / No / Not sure

If yes, what for ? (job, studies...) / If not or not sure, why ? _____

15. If you have children, would you like them to speak Irish ? Yes / No / I don't know

Why ? _____

16. Where were you born ? _____

17. Where do you live now ? _____

18. How old are you ? _____

19. Are you : male / female

20. Which school and year do you attend ? (*if in Junior Cert or Leaving Cert year,
please say which level you are taking*) _____

21. Was your primary school : a Gaelscoil / a Gaeltacht school / an all-English school

22. What is your mother's nationality ? _____

23. What is your father's nationality ? _____

24. What is your mother's occupation ? _____

25. What is your father's occupation ? _____

26. Does anyone in your family speak Irish ? Yes / No

If yes, who and how well (fluently / well / a bit) ? _____

27. Would you like to add something about Irish for this study? _____

Thank you for your help ! Go raibh maith agat !

Questionnaire

Nous aimerions avoir ton opinion concernant la langue irlandaise. Cette étude est anonyme, merci donc d'y répondre aussi honnêtement que possible ; si tu ne sais que répondre à une question, saute-la et passe à la suivante – ceci n'est pas un test, il n'y a pas de 'bonne' réponse !

(Si tu n'es pas allé(e) à l'école primaire en Irlande et/ou tu n'étudies pas l'irlandais maintenant, nous aimerions cependant avoir ton avis, sauf pour les questions 5 à 14).

Merci d'entourer et/ou d'écrire la/les réponse(s) correspondant aux questions ci-dessous.

1. À ton avis, pourquoi l'irlandais est-il obligatoire à l'école? _____

2. Penses-tu qu'il doive le rester? Oui / Non / Je ne suis pas sûr(e)
Pourquoi? _____

3. Merci de donner 5 mots ou expressions qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'irlandais. (en irlandais ou en anglais) _____

4. Si tu devais présenter l'irlandais à un étranger, que dirais-tu? _____

5. Aimes-tu apprendre l'irlandais?
Oui, beaucoup / Oui, ça va / Ça m'est égal / Non, pas vraiment / Pas du tout
Pourquoi? _____

6. Pour toi, apprendre l'irlandais c'est... (*merci d'entourer une réponse par ligne*)
a) très intéressant / plutôt intéressant / pas vraiment intéressant / ennuyeux
b) inutile / pas vraiment utile / plutôt utile / très utile
c) très important / plutôt important / pas vraiment important / pas important
d) difficile / pas vraiment facile / plutôt facile / très facile
e) très agréable / plutôt agréable / pas vraiment agréable / pas du tout agréable
f) Si tu devais ajouter un autre mot descriptif, ce serait ...? _____
Peux-tu expliquer tes choix? _____

7. À ton avis, quel est l'aspect le plus difficile de l'irlandais? (*3 réponses possibles*)
prononciation / grammaire / vocabulaire / parler / écrire / prose et poésie /
compréhension orale / compréhension écrite / ce n'est pas difficile / autre : _____

8. Tu préfères : la langue irlandaise / la langue étrangère que tu apprends à l'école
(c'est : _____) / Je les aime toutes les deux / Je n'aime pas les langues en général
Pourquoi? _____

9. Quels sont tes résultats en irlandais ?
très bons / bons / moyens / mauvais / très mauvais

10. Que penses-tu de tes cours d'irlandais? _____

11. Es-tu déjà allé dans le *Gaeltacht* ? Oui / Non

Si oui, c'était... en sortie scolaire / dans un camp d'été / en vacances avec ta famille / pour voir de la famille ou des amis / autre: _____

Si non, aimerais-tu y aller? _____

12. As-tu l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école ? Oui / Non

Si oui, dans quelles circonstances et avec qui ? _____

13. Tes parents t'encouragent-ils à étudier l'irlandais?

Oui, beaucoup / Oui, un peu / Pas vraiment

Pourquoi? _____

14. Penses-tu utiliser l'irlandais après avoir quitté l'école? Oui / Non / Pas sûr(e)

Si oui, pour quoi? (travail, études...) / Si non ou pas sûr(e), pourquoi? _____

15. Si tu as des enfants, aimerais-tu qu'ils parlent irlandais? Oui / Non / Je ne sais pas

Pourquoi? _____

16. Où es-tu né(e)? _____

17. Où habites-tu maintenant? _____

18. Quel âge as-tu? _____

19. Es-tu : homme / femme

20. En quelle école **et** en quelle année es-tu? (*si tu es dans l'année du Junior Cert ou du Leaving Cert, merci de préciser ton niveau d'examen*) _____

21. Ton école primaire était :

une Gaelscoil / une école du Gaeltacht / une école de langue anglaise

22. Quelle est la nationalité de ta mère? _____

23. Quelle est la nationalité de ton père? _____

24. Quelle est l'occupation de ta mère? _____

25. Quelle est l'occupation de ton père? _____

26. Est-ce que quelqu'un dans ta famille parle irlandais? Oui / Non

Si oui, qui et comment (couramment / bien / un peu) ? _____

27. Veux-tu ajouter quelque chose au sujet de l'irlandais pour cette étude? _____

Merci de ton aide ! Go raibh maith agat !

Annexe : tableaux (tris à plat et tris croisés)

(Les questions ouvertes ont été recodées et ce sont les tableaux de recodage qui sont présentés ici).

Question 1 - In your opinion, why is Irish compulsory at school? (question ouverte recodée)

À ton avis, pourquoi l'irlandais est-il obligatoire à l'école ?

Caractère obligatoire officiel	Nb. cit.	Fréq.
To keep it alive (Pour le garder en vie)	75	21.1%
Our native language (Notre langue « native »)	65	18.3%
Our national language (Notre langue nationale)	44	12.4%
To keep the culture (Pour garder la culture)	41	11.5%
Important for people to be able to speak their native language (Important que les gens puissent parler leur langue « native »)	38	10.7%
Ireland's native language (Langue « native » d'Irlande)	28	7.9%
Unique moyen de garder la langue	20	5.6%
To keep the heritage alive (Pour garder le patrimoine en vie)	17	4.8%
it's our own language (C'est notre propre langue)	17	4.8%
Dimension historique, le passé	16	4.5%
Imposition extérieure, officielle	14	3.9%
Vision essentialiste	14	3.9%
Vision pragmatique	13	3.7%
To maintain tradition (Pour maintenir la tradition)	9	2.5%
Marque identitaire distinctive	8	2.3%
Langue minorisée	7	2.0%
So that it's not forgotten (Pour qu'il ne soit pas oublié – Devoir de mémoire)	7	2.0%
It's part of our identity (C'est une partie de notre identité)	7	2.0%
Non réponse	5	1.4%
I don't know (Je ne sais pas)	4	1.1%
Dimension conflictuelle	4	1.1%
Vision externe	3	0.8%
a vital part of our Irish heritage (C'est une partie vitale de notre patrimoine irlandais)	3	0.8%
Devoir, responsabilité	3	0.8%
this is an all Irish school (C'est une école d'immersion)	3	0.8%
Patriotisme	2	0.6%
Langue vivante	2	0.6%
Fierté	2	0.6%
Revival (Rétablissement de la langue)	2	0.6%
Devrait être langue de l'école	2	0.6%
it's cool (c'est cool)	1	0.3%
It's seen as an international language (c'est perçu comme une langue internationale)	1	0.3%
We grew up with it (Nous avons grandi avec)	1	0.3%

TOTAL OBS.	356
------------	-----

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).

Question 1 : les résultats croisés avec la variable indépendante 'sexe'

Variable dépendante en colonnes : les justifications pour le caractère obligatoire officiel de l'irlandais (les cinq modalités de réponse les plus citées). Variable indépendante en lignes.

VI Sexe	Pour la garder en vie	Notre langue native	Notre langue nationale	Pour garder la culture	Important que les gens la parlent...
Masculin	39 (19,5%)	42 (21 %)	23 (11,5 %)	17 (8,5 %)	16 (8 %)
Féminin	36 (23,1%)	23 (14,7 %)	21 (13,5 %)	24 (15,4 %)	22 (14,1 %)
TOTAL	75	65	44	41	38

Pourcentages horizontaux : 19,5 % des garçons déclarent que l'irlandais est obligatoire pour « le garder en vie ».

Question 1 : les résultats croisés avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire	Pour la garder en vie	Notre langue native	Notre langue nationale	Pour garder la culture	Important que les gens la parlent...
first year	22 (17,6 %)	29 (23,2 %)	15 (12 %)	6 (4,8 %)	19 (15,2 %)
third year	23 (22,1 %)	14 (13,5 %)	13 (12,5 %)	11 (10,6 %)	11 (10,6 %)
sixth year	19 (25 %)	11 (14,5 %)	14 (18,4 %)	16 (21,1 %)	2 (2,6 %)
TOTAL	75	65	44	41	38

17,6 % élèves de première année déclarent que l'irlandais est obligatoire pour « le garder en vie ». NB : le total indiqué en colonne n'est pas exact car nous avons éliminé du tableau les réponses des élèves de deuxième et de cinquième année.

Question 2 - Do you think it should remain compulsory? (question fermée à modalité unique)

Penses-tu qu'il doive rester obligatoire ?

Caractère obligatoire personnel	Nb. cit.	Fréq.
Oui	234	65.7%
Non	83	23.3%
Je ne suis pas sûr	38	10.7%
Ça m'est égal (I don't care)	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	100%

NB : 6 étudiants, à la justification de leur réponse « je ne suis pas sûr », disent « there should be a choice » (« il devrait y avoir le choix ») ou « it depends on the needs of the students » (« cela dépend des besoins des élèves ») : en réalité, ces 6 élèves répondent « non » à V2 (ils considèrent que l'irlandais devrait être optionnel) mais n'osent pas le dire clairement.

Ainsi, 89 élèves (25 %, donc un quart des répondants) déclarent que l'irlandais ne devrait pas être obligatoire.

Question 2 : les résultats croisés avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Caractère obligatoire	Oui	Non	Je ne suis pas sûr(e)	Ça m'est égal (I don't care)	TOTAL
Masculin	128 64%	58 29%	13 6.5%	1 0.5%	200
Féminin	106 68%	31 19.8%	19 12.2%	0	156
TOTAL	234	89	32	1	356

64% des garçons pensent que l'irlandais doit rester obligatoire à l'école.

Question 2 : les résultats croisés avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/Caractère obligatoire	Oui	Non	Pas sûr(e)	Ça m'est égal	TOTAL
first year	82 65.6%	28 22.4%	14 11.2%	1 0.8%	125
second year	22 71%	5 16.1%	4 12.9%	0	31
third year	63 60.6%	34 32.7%	7 6.7%	0	104
fifth year	12 60%	5 25%	3 15%	0	20
sixth year	55 72.4%	17 22.4%	4 5.2%	0	76
TOTAL	234	89	32	1	356

65,6% des élèves de première année pensent que l'irlandais doit rester obligatoire.

Question 2 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/Caractère obligatoire	Oui	Non	Pas sûr(e)	Ça m'est égal	TOTAL
A	45 48.9%	38 41.3%	8 8.7%	1 1.1%	92
C	34 50.8%	22 32.8%	11 16.4%	0	67
D	92 73.6%	23 18.4%	10 8%	0	125
E	63 87.5%	6 8.3%	3 4.2%	0	72
TOTAL	234	89	32	1	356

48,9% des élèves de l'école A pensent que l'irlandais doit rester obligatoire.

Question 2 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité / Obligation	Oui	Non	Pas sûr(e)	Ça m'est égal	TOTAL
Toute en irlandais	129 (87,7 %)	11 (7,5 %)	7 (4,8 %)	0	147
1ère partie en irlandais	44 (60,3 %)	23 (31,5 %)	6 (8,2 %)	0	73
Toute en anglais	61 (44,9 %)	55 (40,4 %)	19 (13,9 %)	1 (0,7 %)	136
TOTAL	234	89	32	1	

87,7 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais pensent que l'irlandais doit rester obligatoire.

Question 2 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/Obligation	Oui	Non	Pas sûr(e)	Ça m'est égal	TOTAL
Non réponse	1	2	0	0	3
Parents irlandais	194 67.3%	69 24%	24 8.3%	1 0.4%	288
un ou deux étranger(s)	35 57.4%	18 29.5%	8 13.1%	0	61
un irlandais	4	0	0	0	4
TOTAL	234	89	32	1	356

67,3 % des élèves dont les deux parents sont irlandais pensent que l'irlandais doit rester obligatoire.

Question 2 : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/Obligation	Oui	Non	Pas sûr(e)	Ça m'est égal	TOTAL
Non réponse	8	3	4	1	16
populaire	42 66.7%	16 25.4%	5 7.9%	0	63
moyen	81 65.8%	29 23.6%	13 10.6%	0	123
élevé	103 66.9%	41 26.6%	10 6.5%	0	154
TOTAL	234	89	32	1	356

66,7 % des élèves d'un niveau social populaire pensent que l'irlandais doit rester obligatoire.

Question 2 : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/Obligation	Oui	Non	Pas sûr(e)	Ça m'est égal	TOTAL
Non réponse	2	0	1	1	4
compétences familiales élevées	52 82.5%	8 12.7%	3 4.8%	0	63
compétences familiales limitées + sibilings limitée = total 72	33 + 4 51.4%	21 + 4 34.7%	6 + 4 13.9%	0	60 Sur 72

siblings comp élevées	51 83.6%	9 14.8%	1 1.6%	0	61
fam élargie élevée	6	4	2	0	12
compétences familiales variées	58 77.3%	12 16%	5 6.7%	0	75
aucune compétence	25 37.9%	31 47%	10 15.1%	0	66
compétence, mais non précisée	3	0	0	0	3
TOTAL	234	89	32	1	356

82,5 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées pensent que l'irlandais doit rester obligatoire.

Justification à la réponse affirmative (ouverte recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 234 élèves ayant répondu « Oui » à la question 2)

Justification : l'irlandais devrait rester obligatoire car...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	4	1.7%
to keep the language alive (Pour garder la langue en vie)	41	17.5%
Unique moyen de garder la langue	26	11.1%
our [own] language (Notre propre langue)	24	10.25%
important to know our native language (Il est important de connaître notre langue « autochtone »)	23	9.8%
to keep the culture (Pour garder la culture)	23	9.8%
our native language (Notre langue « autochtone »)	22	9.4%
Vision essentialiste	19	8.1%
Devoir de connaissance / pratique	13	5.5%
Marque identitaire distinctive	12	5.1%
It's part of our identity (C'est une partie de notre identité)	11	4.7%
Vision pragmatique	11	4.7%
to keep our heritage (Pour garder notre patrimoine)	9	3.8%
Dimension historique, le passé	9	3.8%
Appréciation	8	3.4%
Devoir de préservation	6	2.6%
Belle langue	6	2.6%
Dimension conflictuelle	5	2.1%
it is unique (C'est unique)	5	2.1%
it's a good subject (C'est une bonne matière)	5	2.1%
Facilité	5	2.1%
Fierté	5	2.1%
Bénéfice	3	1.3%
our national language (Notre langue nationale)	3	1.3%
revival (Rétablissement de la langue)	2	0.85%

Difficulté	2	0.85%
Enseignement critiqué	2	0.85%
Devoir de mémoire	1	0.4%
it's a proud and noble language (C'est une langue fière et noble)	1	0.4%
English and maths are compulsory so why not Irish? (L'anglais et les maths sont obligatoires alors pourquoi pas l'irlandais ?)	1	0.4%
I am good at it (Je suis bon en irlandais)	1	0.4%
Patriotisme	1	0.4%
TOTAL OBS. ayant répondu « Oui »	234	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (3 au maximum).

Justification à la réponse négative (ouverte recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 89 élèves ayant répondu « Non » à la question 2)

Justification : l'irlandais ne devrait pas rester obligatoire car...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	1	1.1%
Langue minoritaire, pas parlée	20	22.5%
On devrait avoir le choix	19	21.3%
Inutilité	17	19.1%
Difficulté	15	16.8%
Seules les personnes intéressées devraient le faire	10	11.2%
Pas nécessaire pour tous	6	6.7%
Détesté par la plupart	5	5.6%
Langue en train de mourir	4	4.5%
Il existe des langues plus utiles	4	4.5%
Aversion	4	4.5%
Ressentiment face à l'obligation	2	2.2%
Devrait être optionnel après le JC	2	2.2%
Perte de temps	2	2.2%
it's not an important language (Ce n'est pas une langue importante)	2	2.2%
I agree with keeping Irish around but (Je suis d'accord avec le fait de garder l'irlandais en vie mais...)	1	1.1%
plenty of people like it (beaucoup de gens l'aiment)	1	1.1%
if people had a choice they would want to do it more (si les gens avaient le choix ils auraient plus envie de l'étudier)	1	1.1%
TOTAL OBS. ayant répondu « Non »	89	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (3 au maximum).

Justification à la réponse « je ne suis pas sûr(e) » (ouverte recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 32 élèves ayant répondu « Je ne suis pas sûr(e) » à la question 2)

Justification : je ne suis pas sûr que l'irlandais doit rester obligatoire car...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	6	18.75%
Inutile dans le futur, après l'école	5	15.6%
Difficulté	4	12.5%
C'est une partie de notre culture	3	9.4%
Aversion : Je n'aime pas / peu de gens l'aiment	3	9.4%
Langue plus parlée	3	9.4%
Our native language (Notre langue « native »)	3	9.4%
Important... ... mais inutile (1) ... as it gives young people a passion for Irish culture (parce qu'il donne aux jeunes une passion pour la culture irlandaise) (1)	2	6.25%
Devrait être optionnel après le JC	2	6.25%
L'anglais, plus simple, suffit	2	6.25%
Devrait être optionnel pour les étrangers	2	6.25%
I'm bad at it but I like to know my native language (Je suis nul mais je suis content de connaître ma langue « native »)	1	3.1%
it's only spoken in Ireland, we cannot use it abroad (C'est seulement parlé en Irlande, on ne peut pas l'utiliser à l'étranger)	1	3.1%
it shouldn't be an exam subject (Il ne devrait pas être un sujet d'examen)	1	3.1%
people should have a choice but it's still vital for some jobs (On devrait avoir le choix mais c'est encore vital pour certains métiers)	1	3.1%
there are pros and cons (Il y a du pour et du contre)	1	3.1%
if English is mandatory, then Irish should also be (Si l'anglais est obligatoire, l'irlandais devrait l'être aussi)	1	3.1%
Devoir de mémoire	1	3.1%
I'm for Irish but I hate listening to people that don't enjoy it (Je suis pour l'irlandais mais je déteste entendre les gens qui ne l'aiment pas)	1	3.1%
TOTAL OBS. ayant répondu « Je ne suis pas sûr(e) »	32	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (3 au maximum).

Question 3 – Please give 5 words or expressions that come to your mind when thinking of the Irish language (in Irish or English)(question ouverte, recodée)

Merci de donner 5 mots ou expressions qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'irlandais (en irlandais ou en anglais)

Mots associés recodés	Nb. cit.	Fréq.
difficile	91	25.6%
école	55	15.8%

Éire / Ireland (Irlande)	54	15.2%
zones de langue irlandaise	50	14.0%
ennuyeux	49	13.8%
intéressant	42	11.8%
culture, culturel	42	11.8%
<i>Gaeilge</i> (nom irlandais de la langue irlandaise)	32	8.9%
différent, unique	31	8.7%
amusant	31	8.7%
mots communs en irlandais	31	8.7%
inutile	30	8.4%
facile	30	8.4%
fierté, fier	26	7.3%
tradition(nel)	23	6.5%
patrimoine	22	6.2%
symboles nationaux	21	5.9%
<i>Non réponse</i>	21	5.9%
belle langue	21	5.9%
grammaire	21	5.9%
super, bien	20	5.6%
sport	18	5.1%
devoirs, travail scolaire	18	5.1%
le 'cúpla focal' (stéréotypes linguistiques irlandais : les phrases de base, connues par tous)	17	4.7%
histoire, historique	17	4.7%
<i>native</i>	16	4.5%
verbes, temps, modes	15	4.2%
vieux, dépassé	15	4.2%
professeur	14	3.9%
contrôles, exams	13	3.7%
poésie	13	3.7%
rural, paysan	13	3.7%
pas parlé	12	3.4%
important	12	3.4%
musique et danse traditionnelles	12	3.4%
utile	11	3.1%
locutions communes en irlandais	11	3.1%
marque identitaire distinctive	11	3.1%
stéréotypes nationaux	11	3.1%
conflit contre les Anglais	10	2.8%
mort, en train de mourir	10	2.8%
échec, expérience d'apprentissage négative	9	2.5%

belles sonorités	8	2.3%
langue maîtrisée	8	2.3%
citation de la pub Carlsberg	8	2.3%
vision essentialiste	8	2.3%
texte, prose, histoires	8	2.3%
langue du pays, notre langue	8	2.3%
celtique / Celtes	8	2.3%
passion, amour	7	2.0%
vocabulaire, mots	7	2.0%
long	7	2.0%
aversion	7	2.0%
manuel scolaire, livre	7	2.0%
obligatoire	7	2.0%
agréable	7	2.0%
école primaire	6	1.7%
lien affectif à la langue	6	1.7%
riche	6	1.7%
mauvais professeur	6	1.7%
folklore, légendes	5	1.4%
média en irlandais	5	1.4%
c'est nul	5	1.4%
éducation, éducatif	4	1.1%
pureté, précision	4	1.1%
dimension « autre » de la langue	4	1.1%
parler	4	1.1%
orthographe	4	1.1%
(salle de) classe	4	1.1%
satisfait, content	4	1.1%
noms, déclinaisons, genres	4	1.1%
appréciation	4	1.1%
cool	4	1.1%
ancien	3	0.8%
gouvernement	3	0.8%
écrire	3	0.8%
nourriture	3	0.8%
patriotisme	3	0.8%
lieux	3	0.8%
cours non pertinent	3	0.8%
personnages irlandais célèbres	3	0.8%
sans importance	2	0.6%

conscience des variétés	2	0.6%
vaut la peine	2	0.6%
bénéfices	2	0.6%
devoir de préservation	2	0.6%
bien de le parler	2	0.6%
dominant dans le passé	2	0.6%
Galway / Gaillimh	2	0.6%
naturel	2	0.6%
stimulant (« challenging »)	2	0.6%
mal enseigné	2	0.6%
vivant	2	0.6%
anglais plus simple	1	0.3%
devoir de pratique négligé	1	0.3%
Board of Education (Conseil d'administration)	1	0.3%
lire	1	0.3%
Béarla (langue anglaise, en irlandais)	1	0.3%
significatif (« meaningful »)	1	0.3%
prononciation	1	0.3%
mauvaise compétence	1	0.3%
art	1	0.3%
langue des personnes âgées	1	0.3%
communication	1	0.3%
Spleodar (un club de langue irlandaise pour jeunes)	1	0.3%
sous-estimé (« underrated »)	1	0.3%
don (« gift »)	1	0.3%
philosophie (« fealsúnacht »)	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 4 – If you were to describe Irish to a foreigner, what would you say ? (question ouverte, recodée)

Si tu devais présenter l'irlandais à un étranger, que dirais-tu?

Description de l'irlandais à un étranger	Nb. cit.	Fréq.
Difficulté	75	21.1%
Facilité	50	14.0%
belle langue	39	11.0%
the native language, our native language (la langue « native »)	37	10.4%
Celtique / gaélique	23	6.5%
Non réponse	20	5.6%
D'usage restreint géographiquement	20	5.6%

la langue du pays, notre langue	20	5.6%
D'usage restreint démographiquement	19	5.3%
Vaut la peine de l'apprendre	17	4.8%
différent, unique	17	4.8%
Grande antiquité	16	4.5%
Langue morte / en train de mourir	15	4.2%
Comparaison avec langues européennes	15	4.2%
belles sonorités	15	4.2%
grammaire difficile	14	3.9%
Conflit contre les Anglais	13	3.7%
obligatoire	13	3.7%
D'usage peu fréquent	12	3.4%
Intéressant	11	3.1%
Compétence répandue mais passive / limitée	11	3.1%
Dimension autre de la langue	11	3.1%
Dominante dans le passé	11	3.1%
réponse stéréotypée	10	2.8%
the national language, our national language (la langue nationale)	10	2.8%
Inutile, perte de temps	10	2.8%
Longue à apprendre	10	2.8%
langue pas / plus parlée	10	2.8%
comparaison avec d'autres langues celtiques	10	2.8%
une vieille langue	9	2.5%
marque identitaire distinctive	9	2.5%
a great, good language (une super langue, une langue bien)	9	2.5%
riche en culture, histoire	8	2.3%
langue minoritaire	8	2.3%
Inutile pour un étranger	8	2.3%
fierté envers la langue	7	2.0%
Amusant	6	1.7%
Agréable	6	1.7%
Conscience des variétés	6	1.7%
Difficile puis se simplifie	6	1.7%
prononciation difficile	5	1.4%
I love it (Je l'adore)	5	1.4%
traditionnel	5	1.4%
important: partie de la culture	5	1.4%
à chaque pays sa langue	4	1.1%
une langue secondaire, mineure	4	1.1%
Devoir de pratique malheureusement négligé	4	1.1%

stéréotypes	4	1.1%
originel	3	0.8%
facile si allé dans une école primaire irlandaise	3	0.8%
Si motivé c'est faisable	3	0.8%
Je ne sais pas	2	0.6%
utilité	2	0.6%
devoir de pratique/ connaissance	2	0.6%
professeurs nuls	2	0.6%
orthographe difficile	2	0.6%
important: partie de l'identité	2	0.6%
Devoir de respect	2	0.6%
mal enseigné	2	0.6%
ennuyeux	1	0.3%
people are struggling to keep it going (les gens se battent pour qu'il reste en vie)	1	0.3%
Langue secrète utile	1	0.3%
Je ne l'aime pas beaucoup	1	0.3%
symbole de résistance	1	0.3%
naturel	1	0.3%
I love being fluent (J'aime le parler couramment)	1	0.3%
should be approached differently then we would enjoy keeping our culture (il devrait être approché différemment et alors nous serions heureux de garder notre culture)	1	0.3%
Devrait être optionnel	1	0.3%
il n'est pas important	1	0.3%
les gens pensent qu'on parle anglais	1	0.3%
il ne s'appelle pas « Gaelic »	1	0.3%
je ne l'étudierais pas [si je pouvais]	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 5 - Do you like learning Irish? (question fermée à modalité unique)

Aimes-tu apprendre l'irlandais?

Appréciation pour le sujet	Nb. cit.	Fréq.
Oui, ça va	120	33.7%
Oui, beaucoup	86	24.2%
Ça ne me gêne pas	75	21.1%
Non, pas vraiment	47	13.2%
Non, pas du tout	21	5.9%
Je suis exempté(e)	5	1.4%
Ça m'est égal	1	0.25%
Non réponse	1	0.25%

TOTAL OBS.	356	100%
------------	-----	------

Recodée :

Appréciation pour le sujet	Nb. cit.	Fréq.
Appréciation	206	57.9%
Attitude neutre	75	21.1%
Aversion	68	19.1%
Exemption	5	1.4%
Indifférence	1	0.25%
Non réponse	1	0.25%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 5 : les résultats croisés avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/ Appréciation	Non réponse	Oui, beaucoup	Oui, ça va	Ça ne me gêne pas	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Ça m'est égal	Je suis exempté	TOT.
Masculin	1 0.5%	38 19%	68 34%	49 24.5%	32 16%	11 5.5%	1 0.5%	0	200
Féminin	0	48 30.8%	52 33.3%	26 16.7%	15 9.6%	10 6.4%	0	5 3.2%	156
TOTAL	1	86	120	75	47	21	1	5	356

19% des garçons déclarent beaucoup aimer apprendre l'irlandais.

Question 5 : les résultats croisés avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Appréciation	NR	Oui beaucoup	Oui ça va	Ça ne me gêne pas	Pas vraiment	Pas du tout	Ça m'est égal	Je suis exempté	TOT.
first year	0	26 20.8%	48 38.4%	30 24%	12 9.6%	7 5.6%	1 0.8%	1 0.8%	125
second year	0	14 45.2%	9 29%	5 16.1%	3 9.7%	0	0	0	31
third year	0	20 19.2%	27 26%	23 22.1%	19 18.3%	12 11.5%	0	3 2.9%	104
fifth year	0	2 10%	7 35%	4 20%	6 30%	1 5%	0	0	20
sixth year	1 1.3%	24 31.6%	29 38.2%	13 17.1%	7 9.2%	1 1.3%	0	1 1.3%	76
TOTAL	1	86	120	75	47	21	1	5	356

20,8% des élèves de première année déclarent beaucoup aimer apprendre l'irlandais.

Question 5 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/	NR	Oui,	Oui,	Ça ne	Non pas	Non pas	Ça	Je suis	TOTAL
--------	----	------	------	-------	---------	---------	----	---------	-------

Appréciation		beaucoup	ça va	me gêne pas	vraiment	du tout	m'est égal	exempté	
A	1 1.1%	10 10.9%	23 25%	27 29.3%	22 23.9%	8 8.7%	1 1.1%	0	92
C	0	8 12%	26 38.8%	14 20.9%	7 10.4%	8 12%	0	4 5.9%	67
D	0	40 32%	43 34.4%	21 16.8%	15 12%	5 4%	0	1 0.8%	125
E	0	28 38.9%	28 38.9%	13 18%	3 4.2%	0	0	0	72
TOTAL	1	86	120	75	47	21	1	5	356

10,9% des élèves de l'école A aiment beaucoup apprendre l'irlandais.

Question 5 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Appréciation	Oui beaucoup	Oui ça va	Ne me gêne pas	Pas vraiment	Pas du tout	NR	Exempté	Ça m'est égal	TOT.
Toute en irlandais	61 41,5%	59 40,1%	20 13,6%	7 4,8 %	0	0	0	0	147
Partie en irlandais	9 12,3%	33 45,2%	19 26 %	7 9,6 %	4 5,5 %	0	1 1,4 %	0	73
Toute en anglais	16 11,8%	28 20,6%	36 26,5%	33 24,3%	17 12,5%	1 0,7 %	4 2,9 %	1 0,7 %	136
TOTAL	86	120	75	47	21	1	5	1	

41,5 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent l'apprécier beaucoup.

Question 5 : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Apprécie	Non rép.	Oui, beaucoup	Oui, ça va	Ne me gêne pas	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Ça m'est égal	Exempté	TOTAL
Non rép.	1	2	7	1	2	0	1	2	16
populaire	0	16 25,4%	18 28,6%	17 27 %	6 9,5 %	6 9,5 %	0	0	63
moyen	0	30 24,4%	42 34,1%	21 17,1%	21 17,1%	8 6,5 %	0	1 0,8 %	123
élevé	0	38 24,7%	53 34,4%	36 23,4%	18 11,7%	7 4,5 %	0	2 1,3 %	154
TOTAL	1	86	120	75	47	21	1	5	356

25,4 % des élèves d'un niveau social populaire disent l'apprécier beaucoup.

Question 5 : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Appréciation	NR	Oui, beaucoup	Oui, ça va	Ne me gêne pas	Non, pas vraiment	Non, pas du tout	Ça m'est égal	Exempté	TOTAL
Non réponse	1	0	1	0	1	0	1	0	4

compétences familiales élevées	0	19 30,2%	27 42,8%	13 20,6%	3 4,8 %	1 1,6%	0	0	63
compétences familiales limitées + siblings	0	13 + 2 20,8%	14 + 5 26,4%	14 + 3 23,6%	14 + 1 20,8%	4 + 1 7 %	0	1 1,4 %	60 Sur 72
siblings comp élevées	0	19 31,2%	26 42,6%	12 19,7%	2 3,3 %	1 1,6 %	0	1 1,6 %	61
fam élargie élevée	0	3	2	2	2	3	0	0	12
compétences familiales variées	0	26 34,7%	32 42,7%	7 9,3%	7 9,3%	3 4 %	0	0	75
aucune compétence	0	2 3 %	13 19,7%	24 36,4%	16 24,2%	8 12,1%	0	3 4,5 %	66
compétence, mais non précisée	0	2	0	0	1	0	0	0	3
TOTAL	1	86	120	75	47	21	1	5	356

30,2 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent l'apprécier beaucoup.

Justification à la réponse affirmative (ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 206 élèves ayant déclaré apprécier l'irlandais)

Appréciation expliquée : J'apprécie l'irlandais parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	13	6.3%
Facilité	29	14%
Intérêt pour l'irlandais / de connaître l'irlandais	24	11.6%
Intéressant	18	8.7%
Dimension ennuyeuse	16	7.7%
Intérêt pour les langues	13	6.3%
Bon élève	11	5.3%
Avantage de connaître une deuxième langue	11	5.3%
L'étudie depuis longtemps	11	5.3%
Belle langue	10	4.8%
Ça me plaît	10	4.8%
Difficulté	10	4.8%
Important de garder la langue	9	4.3%
Fierté de l'apprendre	9	4.3%
Amusant	8	3.9%
Ancien élève de <i>gaelscoil</i>	8	3.9%
Première langue, en famille	7	3.4%
Partie de la culture et de l'héritage	6	2.9%

Il faut favoriser l'oral	5	2.4%
Le parle couramment	5	2.4%
our <i>native</i> language	5	2.4%
Désir de parler couramment	4	1.9%
It's ok (Ça va)	4	1.9%
Vision pragmatique	4	1.9%
C'est une partie de notre identité	4	1.9%
Importance de la figure du professeur	3	1.4%
Amour pour la langue / matière	3	1.4%
Comparaison positive face à l'anglais	2	0.9%
Marque identitaire distinctive	2	0.9%
Fierté d'être irlandais	2	0.9%
Ancien élève d' <i>Irish stream</i> (de section de langue irlandaise)	2	0.9%
Habitude	2	0.9%
Dimension historique, conflictuelle	2	0.9%
Vision essentialiste	1	0.5%
C'est unique	1	0.5%
C'est la langue de mon pays	1	0.5%
Désir de travailler en irlandais	1	0.5%
Langue minoritaire	1	0.5%
Élitisme : It is nice to know that we are only a few people that can speak it fluently (C'est bien de savoir que nous ne sommes que quelques uns à pouvoir le parler couramment)	1	0.5%
Devrait être optionnel	1	0.5%
Patriotisme	1	0.5%
TOTAL OBS. ayant répondu « Yes, a lot » et « Yes, it's ok »	206	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Justification à la réponse négative (ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 68 élèves ayant déclaré ne pas apprécier l'irlandais)

Aversion expliquée : Je n'apprécie pas l'irlandais parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	3	4.4%
Difficulté	30	44.1%
Ennui	9	13.2%
Mauvais résultats	8	11.7%
Enseignement mauvais	8	11.7%
Perte de temps	6	8.8%
Inutilité	6	8.8%
Inutile à l'avenir	5	7.3%
Perte d'intérêt	4	5.9%
Langue minoritaire	3	4.4%

Devrait être optionnel	2	2.9%
Ne l'apprécie pas comme matière mais aime la langue important mais...	2	2.9%
Vision essentialiste	1	1.4%
Ancien élève de <i>Gaelscoil</i> , parle couramment	1	1.4%
TOTAL OBS. ayant répondu « No, not really » et « No, not at all »	68	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Justification à la réponse neutre (ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 75 élèves ayant déclaré avoir une attitude neutre face à l'apprentissage de l'irlandais)

Attitude neutre expliquée : Ça m'est égal de l'apprendre parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	13	17.3%
Difficulté	14	18.7%
Une matière comme une autre	13	17.3%
Ennui	9	12%
Facilité	9	12%
Inutile maintenant et à l'avenir	4	5.3%
Amusant	3	4%
Élève moyen	3	4%
L'étudie depuis longtemps	3	4%
Vision essentialiste	2	2.6%
Habitude	2	2.6%
L'apprécie	2	2.6%
Lien avec la tradition	2	2.6%
it is my native language (C'est ma langue natale)	2	2.6%
Perte d'intérêt	2	2.6%
Parle couramment	2	2.6%
Aime l'oral, pas le reste	2	2.6%
C'est notre langue nationale, il faut la préserver	1	1.3%
Ça vaut la peine	1	1.3%
Vision pragmatique	1	1.3%
important	1	1.3%
Enseignement mauvais, est meilleur au <i>Gaeltacht</i>	1	1.3%
Marque identitaire distinctive	1	1.3%
intéressant	1	1.3%
Ancien élève de <i>gaelscoil</i>	1	1.3%
Devrait être optionnel	1	1.3%
I don't mind learning through Irish or English (Ça ne me gêne pas d'apprendre en irlandais ou en anglais)	1	1.3%

Perte de temps	1	1.3%
TOTAL OBS. ayant répondu « I don't mind »	75	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 6 a - For you, learning Irish is... interesting?

Pour toi, apprendre l'irlandais c'est intéressant ?

Intéressant	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	1.4%
Très	65	18.3%
Assez	158	44.4%
Pas vraiment	86	24.1%
Pas du tout	42	11.8%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 6 a : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Intéressant	Non rép.	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Masculin	2 1%	32 16%	82 41%	59 29.5%	25 12.5%	200
Féminin	3 1.9%	33 21.1%	76 48.7%	27 17.3%	17 11%	156
TOTAL	5	65	158	86	42	356

16% des garçons déclarent qu'apprendre l'irlandais est très intéressant.

Question 6 a : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Intéressant	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
first year	0	25 20%	58 46.4%	30 24%	12 9.6%	125
second year	1 3.2%	10 32.2%	17 54.9%	2 6.5%	1 3.2%	31
third year	2 1.9%	14 13.5%	39 37.5%	28 26.9%	21 20.2%	104
fifth year	0	0	10 50%	5 25%	5 25%	20
sixth year	2 2.6%	16 21.1%	34 44.7%	21 27.6%	3 4%	76
TOTAL	5	65	158	86	42	356

20% des élèves de première année déclarent qu'apprendre l'irlandais est très intéressant.

Question 6 a : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Intéressant	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
A	1 1.1%	8 8.7%	29 31.5%	34 37%	20 21.7%	92
C	2 2.9%	10 15%	31 46.3%	15 22.4%	9 13.4%	67
D	2 1.6%	30 24%	58 46.4%	24 19.2%	11 8.8%	125
E	0	17 23.6%	40 55.6%	13 18%	2 2.8%	72
TOTAL	5	65	158	86	42	356

8,7% de l'école A déclarent qu'apprendre l'irlandais est très intéressant.

Question 6 a : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Intéressant	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Toute en irl	1 0,7 %	43 29,2 %	78 53,1 %	21 14,3 %	4 2,7 %	147
Partie en irl	1 1,4 %	7 9,6 %	32 43,8 %	23 31,5 %	10 13,7 %	73
Toute en angl	3 2,2 %	15 11 %	48 35,3 %	42 30,9 %	28 20,6 %	136
TOTAL	5	65	158	86	42	356

29,2 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent le trouver très intéressant.

Question 6 a : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Intéressant	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	0	0	1	1	1	3
Parents irlandais	3 1 %	55 19,1%	127 44,1%	69 24 %	34 11,8%	288
un ou deux étranger(s)	2 3,3%	9 14,7%	28 45,9%	15 24,6%	7 11,5%	61
un irlandais	0	1	2	1	0	4
TOTAL	5	65	158	86	42	356

19,1 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent le trouver très intéressant.

Question 6 a : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Intéressant	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	3	0	8	3	2	16
populaire	0	12 19%	27 42,9%	17 27%	7 11,1%	63
moyen	1	26	48	28	20	123

	0,8%	21,1%	39%	22,8%	16,3%	
élève	1 0,7%	27 17,5%	75 48,7%	38 24,7%	13 8,4%	154
TOTAL	5	65	158	86	42	356

19 % des élèves d'un niveau social populaire disent le trouver très intéressant.

Question 6a : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Intéressant	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	1	0	1	0	2	4
compétences familiales élevées	0	18 28,6%	37 58,7%	5 7,9 %	3 4,8 %	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4%	9 + 1 13,9%	25 + 8 45,8%	17 + 1 25 %	8 + 2 13,9 %	60 sur 72
siblings comp élevées	0	8 13,1%	33 54,1%	18 29,5 %	2 3,3 %	61
fam élargie élevée	0	2	3	3	4	12
compétences familiales variées	1 1,4%	22 29,3%	34 45,3%	12 16 %	6 8 %	75
aucune compétence	2 3 %	4 6,1%	16 24,3%	29 43,9 %	15 22,7 %	66
compétence, mais non précisée	0	1	1	1	0	3
TOTAL	5	65	158	86	42	356

28,6 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent le trouver très intéressant.

Question 6 b - For you, learning Irish is... useful?

Pour toi, apprendre l'irlandais c'est utile ?

Utilité	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	1.4%
Très	62	17.4%
Assez	142	39.9%
Pas vraiment	112	31.5%
Pas du tout	35	9.8%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 6 b : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Utilité	Non réponse	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Masculin	3 1.5%	25 12.5%	71 35.5%	76 38%	25 12.5%	200
Féminin	2 1.3%	37 23.7%	71 45.5%	36 23%	10 6.5%	156
TOTAL	5	62	142	112	35	356

12,5% des garçons déclarent qu'apprendre l'irlandais est très utile.

Question 6 b : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Utilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
first year	1 0.8%	27 21.6%	56 44.8%	34 27.2%	7 5.6%	125
second year	1 3.2%	6 19.4%	15 48.4%	9 29%	0	31
third year	1 0.9%	18 17.3%	36 34.6%	32 30.8%	17 16.4%	104
fifth year	0	0	6 30%	11 55%	3 15%	20
sixth year	2 2.6%	11 14.5%	29 38.2%	26 34.2%	8 10.5%	76
TOTAL	5	62	142	112	35	356

21,6% des élèves de première année déclarent qu'apprendre l'irlandais est très utile.

Question 6 b : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Utilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
A	2 2.1%	5 5.4%	25 27.2%	45 49%	15 16.3%	92
C	1 1.5%	9 13.4%	27 40.3%	22 32.8%	8 12%	67
D	2 1.6%	27 21.6%	56 44.8%	30 24%	10 8%	125
E	0	21 29.2%	34 47.2%	15 20.8%	2 2.8%	72
TOTAL	5	62	142	112	35	356

5,4% des élèves de l'école A déclarent qu'apprendre l'irlandais est très utile.

Question 6 b : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Utilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Toute en irl	1 0,7 %	43 29,2 %	72 49 %	28 19,1 %	3 2 %	147
Partie en irl	1 1,4 %	12 16,4 %	24 32,9 %	27 37 %	9 12,3 %	73
Toute en angl	3 2,2 %	7 5,2 %	46 33,8 %	57 41,9 %	23 16,9 %	136
TOTAL	5	62	142	112	35	356

29,2 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent le trouver très utile.

Question 6 b : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Utilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	0	0	0	3	0	3
Parents irlandais	4 1,4%	54 18,8%	115 39,9%	88 30,5%	27 9,4%	288
un ou deux étranger(s)	1 1,6%	8 13,1%	24 39,4%	20 32,8%	8 13,1%	61
un irlandais	0	0	3	1	0	4
TOTAL	5	62	142	112	35	356

18,8 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent le trouver très utile.

Question 6 b : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Utilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	3	0	7	5	1	16
populaire	0	7 11,1%	28 44,5%	23 36,5%	5 7,9%	63
moyen	1 0,8%	26 21,1%	41 33,3%	39 31,7%	16 13%	123
élevé	1 0,7%	29 18,8%	66 42,9%	45 29,2%	13 8,4%	154
TOTAL	5	62	142	112	35	356

11,1 % des élèves d'un niveau social populaire disent le trouver très utile.

Question 6b : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Utilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	2	0	0	2	0	4
compétences familiales élevées	0	18 28,6%	31 49,2%	11 17,5 %	3 4,7 %	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4%	7 9,7%	25 + 5 41,7%	20 + 3 31,9 %	7 + 4 15,3 %	60 sur 72
siblings comp élevées	0	13 21,3%	30 49,2%	18 29,5 %	0	61
fam élargie élevée	0	2	2	5	3	12
compétences familiales variées	1 1,3%	20 26,7%	30 40 %	20 26,7 %	4 5,3 %	75
aucune compétence	1 1,5%	1 1,5%	18 27,3%	33 50 %	13 19,7 %	66
compétence, mais non précisée	0	1	1	0	1	3
TOTAL	5	62	142	112	35	356

28,6 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées le trouvent très utile.

Question 6 c - For you, learning Irish is... important?

Pour toi, apprendre l'irlandais c'est important ?

Importance	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	1.9%
Très	119	33.4%
Assez	128	36.0%
Pas vraiment	79	22.2%
Pas du tout	23	6.5%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 6 c : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Importance	Non réponse	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Masculin	2 1%	55 27.5%	71 35.5%	57 28.5%	15 7.5%	200
Féminin	5 3.2%	64 41%	57 36.5%	22 14.1%	8 5.2%	156
TOTAL	7	119	128	79	23	356

27,5% des garçons déclarent qu'apprendre l'irlandais est très important.

Question 6 c : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Importance	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
first year	0	47 37.6%	43 34.4%	28 22.4%	7 5.6%	125
second year	1 3.2%	9 29%	16 51.6%	5 16.2%	0	31
third year	4 3.8%	32 30.8%	35 33.6%	22 21.2%	11 10.6%	104
fifth year	0	3 15%	7 35%	10 50%	0	20
sixth year	2 2.6%	28 36.9%	27 35.5%	14 18.4%	5 6.6%	76
TOTAL	7	119	128	79	23	356

37,6% des élèves de première année déclarent qu'apprendre l'irlandais est très important.

Question 6 c : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Importance	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
A	1 1.1%	14 15.2%	31 33.7%	38 41.3%	8 8.7%	92
C	3 4.5%	18 26.9%	29 43.3%	12 17.9%	5 7.4%	67
D	3	47	44	23	8	125

	2.4%	37.6%	35.2%	18.4%	6.4%	
E	0	40 55.6%	24 33.3%	6 8.3%	2 2.8%	72
TOTAL	7	119	128	79	23	356

15,2% des élèves de l'école A déclarent qu'apprendre l'irlandais est très important.

Question 6 c : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Importance	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Toute en irl	2 1,4 %	74 50,3 %	56 38,1 %	13 8,8 %	2 1,4 %	147
Partie en irl	1 1,4 %	20 27,4 %	26 35,6 %	22 30,1 %	4 5,5 %	73
Toute en angl	4 2,9 %	25 18,4 %	46 33,8 %	44 32,4 %	17 12,5 %	136
TOTAL	7	119	128	79	23	356

50,3 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent le trouver très important.

Question 6 c : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Importance	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	0	0	1	1	1	3
Parents irlandais	5 1,7%	103 35,8%	98 34%	66 22,9%	16 5,6%	288
un ou deux étranger(s)	2 3,3%	14 22,9%	29 47,5%	10 16,4%	6 9,8%	61
un irlandais	0	2	0	2	0	4
TOTAL	7	119	128	79	23	356

35,8 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent le trouver très important.

Question 6 c : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Importance	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	3	2	5	5	1	16
populaire	0	15 23,8%	28 44,5%	15 23,8%	5 7,9%	63
moyen	1 0,8%	42 34,1%	43 35%	30 24,4%	7 5,7%	123
élevé	3 1,9%	60 39%	52 33,8%	29 18,8%	10 6,5%	154
TOTAL	7	119	128	79	23	356

23,8 % des élèves d'un niveau social populaire disent le trouver très important.

Question 6c : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Importance	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	1	0	0	2	1	4
compétences familiales élevées	1 1,6%	33 52,4%	18 28,6%	11 17,4 %	0	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4%	9 + 2 15,3%	30 + 6 50 %	16 + 2 25 %	4 + 2 8,3 %	60 sur 72
siblings comp élevées	0	26 42,6%	26 42,6%	9 14,8 %	0	61
fam élargie élevée	0	5	0	6	1	12
compétences familiales variées	1 1,3%	39 52 %	22 29,3%	11 14,7 %	2 2,7 %	75
aucune compétence	3 4,5%	3 4,5 %	26 39,4%	22 33,3 %	12 18,2 %	66
compétence, mais non précisée	0	2	0	0	1	3
TOTAL	7	119	128	79	23	356

52,4 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent le trouver important.

Question 6 d - For you, learning Irish is... easy?

Pour toi, apprendre l'irlandais c'est facile ?

Facilité	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2%
Très	72	20.2%
Assez	124	34.8%
Pas vraiment	91	25.6%
Pas du tout	62	17.4%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 6 d : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Facilité	Non réponse	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Masculin	2 1%	38 19%	66 33%	55 27.5%	39 19.5%	200
Féminin	5 3.2%	34 21.8%	58 37.2%	36 23.1%	23 14.7%	156
TOTAL	7	72	124	91	62	356

19% des garçons déclarent qu'apprendre l'irlandais est très facile.

Question 6 d : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Facilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
first year	1 0.8%	28 22.4%	45 36%	31 24.8%	20 16%	125
second year	1 3.2%	11 35.5%	11 35.5%	7 22.6%	1 3.2%	31
third year	3 2.9%	18 17.3%	29 27.8%	28 27%	26 25%	104
fifth year	0	1 5%	5 25%	9 45%	5 25%	20
sixth year	2 2.6%	14 18.4%	34 44.7%	16 21.1%	10 13.2%	76
TOTAL	7	72	124	91	62	356

22,4% des élèves de première année déclarent qu'apprendre l'irlandais est très facile.

Question 6 d : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Facilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
A	1 1.1%	7 7.6%	21 22.8%	35 38.1%	28 30.4%	92
C	4 6%	2 3%	22 32.8%	23 34.3%	16 23.9%	67
D	2 1.6%	36 28.8%	48 38.4%	21 16.8%	18 14.4%	125
E	0	27 37.5%	33 45.8%	12 16.7%	0	72
TOTAL	7	72	124	91	62	356

7,6% des élèves de l'école A déclarent qu'apprendre l'irlandais est très facile.

Question 6 d : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Facilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Toute en irl	1 0,7 %	55 37,4 %	67 45,6 %	23 15,6 %	1 0,7 %	147
Partie en irl	1 1,4 %	14 19,2 %	31 42,4 %	17 23,3 %	10 13,7 %	73
Toute en angl	5 3,7 %	3 2,2 %	26 19,1 %	51 37,5 %	51 37,5 %	136
TOTAL	7	72	124	91	62	356

37,4 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent le trouver très facile.

Question 6 d : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Facilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	0	0	0	3	0	3
Parents irlandais	4 1,4%	59 20,5%	100 34,7%	75 26%	50 17,4%	288
un ou deux étranger(s)	2 3,3%	13 21,3%	21 34,4%	13 21,3%	12 19,7%	61
un irlandais	1	0	3	0	0	4
TOTAL	7	72	124	91	62	356

20,5 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent le trouver très facile.

Question 6 d : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Facilité	Non réponse	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	3	0	6	7	0	16
populaire	1 1,6%	16 25,4%	20 31,8%	13 20,6%	13 20,6%	63
moyen	1 0,8%	26 21,1%	37 30,1%	32 26%	27 22%	123
élevé	2 1,3%	30 19,5%	61 39,6%	39 25,3%	22 14,3%	154
TOTAL	7	72	124	91	62	356

25,4 % des élèves d'un niveau social populaire disent le trouver très facile.

Question 6d : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Facilité	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	1	0	1	2	0	4
compétences familiales élevées	0	19 30,2%	25 39,7%	16 25,4%	3 4,8%	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4%	4+2 8,3%	13+4 23,6%	25+5 41,7%	17+1 25%	60 Sur 72
siblings comp élevées	0	21 34,4%	28 45,9%	9 14,6%	3 4,9%	61
fam élargie élevée	1	0	4	3	4	12
compétences familiales variées	1 1,3%	20 26,7%	31 41,3%	10 13,3%	13 17,3%	75
aucune compétence	3 4,5%	5 7,6%	17 25,8%	20 30,3%	21 31,8%	66
compétence, mais non précisée	0	1	1	1	0	3
TOTAL	7	72	124	91	62	356

30,2 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent le trouver facile.

Question 6 e - For you, learning Irish is... enjoyable?

Pour toi, apprendre l'irlandais c'est agréable ?

Agréable	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1.7%
Très	47	13.2%
Assez	167	46.9%
Pas vraiment	96	27.0%
Pas du tout	40	11.2%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Agréable	Non rép.	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Masculin	2 1%	22 11 %	91 45.5 %	57 28.5%	28 14%	200
Féminin	4 2.6%	25 16 %	76 48.7 %	39 25%	12 7.7%	156
TOTAL	6	47	167	96	40	356

11% des garçons déclarent qu'apprendre l'irlandais est très agréable.

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Agréable	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
first year	0	19 15.2%	66 52.8%	28 22.4%	12 9.6%	125
second year	1 3.2%	9 29%	17 54.9%	3 9.7%	1 3.2%	31
third year	1 0.9%	9 8.7%	44 42.3%	35 33.7%	15 14.4%	104
fifth year	0	0	5 25%	11 55%	4 20%	20
sixth year	4 5.3%	10 13.2%	35 46%	19 25%	8 10.5%	76
TOTAL	6	47	167	96	40	356

15,2% des élèves de première année déclarent qu'apprendre l'irlandais est très agréable.

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Agréable	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
A	1 1.1%	7 7.6%	28 30.4%	34 37%	22 23.9%	92
C	2	4	30	23	8	67

	3%	6%	44.8%	34.3%	11.9%	
D	3 2.4%	24 19.2%	63 50.4%	26 20.8%	9 7.2%	125
E	0	12 16.7%	46 63.9%	13 18%	1 1.4%	72
TOTAL	6	47	167	96	40	356

7,6% des élèves de l'école A déclarent qu'apprendre l'irlandais est très agréable.

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Agrément	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Toute en irl	1 0,7 %	31 21,1 %	91 61,9 %	22 14,9 %	2 1,4 %	147
partie en irl	1 1,4 %	8 10,9 %	31 42,5 %	23 31,5 %	10 13,7 %	73
Toute en angl	4 2,9 %	8 5,9 %	45 33,1 %	51 37,5 %	28 20,6 %	136
TOTAL	6	47	167	96	40	356

21,1 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent le trouver très agréable.

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Agréable	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	0	0	1	1	1	3
Parents irlandais	4 1,4%	42 14,6%	132 45,8%	78 27,1%	32 11,1%	288
un ou deux étranger(s)	2 3,3%	5 8,2%	32 52,5%	16 26,2%	6 9,8%	61
un irlandais	0	0	2	1	1	4
TOTAL	6	47	167	96	40	356

14,6 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent le trouver très agréable.

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Agréable	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	2	1	7	5	1	16
populaire	0	6 9,5%	26 41,3%	21 33,3%	10 15,9%	63
moyen	2 1,6%	19 15,5%	55 44,7%	30 24,4%	17 13,8%	123
élevé	2 1,3%	21 13,6%	79 51,3%	40 26%	12 7,8%	154
TOTAL	6	47	167	96	40	356

9,5 % des élèves d'un niveau social populaire disent le trouver très agréable.

Question 6 e : tri croisé avec la variable indépendante ‘compétences familiales’

Compétences/ Agréable	NR	Très	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	TOTAL
Non réponse	1	0	1	1	1	4
compétences familiales élevées	0	14 22,2%	36 57,1%	11 17,5 %	2 3,2 %	63
compétences familiales limitées + siblings	2 2,8%	6 + 1 9,7%	24 +7 43,1%	20 + 4 33,3 %	8 11,1 %	60 sur 72
siblings comp élevées	0	9 14,8%	36 59 %	14 22,9 %	2 3,3 %	61
fam élargie élevée	0	1	3	4	4	12
compétences familiales variées	2 2,7 %	12 16 %	40 53,3%	17 22,7 %	4 5,3 %	75
aucune compétence	1 1,5 %	2 3 %	20 30,3%	24 36,4 %	19 28,8 %	66
compétence, mais non précisée	0	2	0	1	0	3
TOTAL	6	47	167	96	40	356

22,2 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent le trouver agréable.

Condensés des sous-questions 6 : tri croisé avec la variable indépendante ‘scolarité’

Scolarité/ Apprentissage	plutôt positif	positif	très positif	neutre	plutôt négatif	négatif	très négatif
Toute en irlandais	48 32,7 %	42 28,6%	32 21,8 %	12 8,2 %	2 1,4 %	3 2 %	1 0,7 %
Toute en anglais	24 17,6 %	6 4,4 %	3 2,2 %	17 12,5%	25 18,4 %	20 14,7%	21 15,4 %
Partie en irlandais	20 27,4 %	9 12,3%	6 8,2 %	10 13,7%	10 13,7 %	7 9,6 %	6 8,2 %
TOTAL	92	57	41	39	37	30	28

32,7 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais ont une image très positive de son apprentissage.

Question 6 f - If you added another descriptive word, what would it be?(question ouverte, recodée)
Si tu devais ajouter un autre mot descriptif, ce serait ...?

Mot descriptif	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	111	31.2%
Amusant	35	9.8%
Difficile	24	6.7%
Ennuyeux	14	3.9%
Super, bien	14	3.9%
Belle langue, belles sonorités	14	3.9%

Unique	12	3.4%
Inutile	11	3.1%
Différent	11	3.1%
Perte de temps, fatigant	8	2.3%
Éducatif, enrichissant	8	2.3%
Ancien	8	2.3%
Culturel	7	2.0%
Facile	7	2.0%
Fierté	7	2.0%
Traditionnel	6	1.7%
Langue en train de mourir ou morte	6	1.7%
Gratifiant (rewarding)	6	1.7%
Sympa, cool	6	1.7%
Ok, normal	6	1.7%
Provoque des sentiments très désagréables	5	1.4%
Riche	5	1.4%
Important	5	1.4%
Obligatoire, pour l'université	4	1.1%
Stimulant (challenging)	4	1.1%
Intéressant	3	0.8%
Répétitif, mal enseigné	3	0.8%
Natif	3	0.8%
Pas apprécié	2	0.6%
Nul	2	0.6%
Échec total (torture, désastre)	2	0.6%
Distinctif	2	0.6%
Patriotisme	2	0.6%
Original	2	0.6%
Partie essentielle de ma vie	2	0.6%
Cohérent (consistant)	1	0.3%
Historique	1	0.3%
Nécessite de la concentration (concentrative)	1	0.3%
Interactif	1	0.3%
C'est bien de pouvoir le parler	1	0.3%
Fort (strong)	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 6 - Could you explain your choices? (question ouverte, recodée)

Peux-tu expliquer tes choix?

Justification des choix	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	148	41.6%
Difficile	33	9.3%
Inutile	27	7.6%
Ennuyeux	25	7.0%
Facile	18	5.1%
Appréciation	18	5.1%
Intéressant	18	5.1%
Utile/ important seulement dans une perspective pragmatique (études, emploi)	16	4.5%
Agréable	15	4.2%
Langue étudiée / apprise depuis toujours	12	3.4%
(très) important	11	3.1%
pas agréable	11	3.1%
J'aime l'irlandais et le parler	10	2.8%
Critique de l'enseignement et du programme	10	2.8%
Important car partie de la culture, lien avec la culture	9	2.5%
Langue en train de mourir	8	2.3%
Une belle, bonne langue à apprendre	8	2.3%
Amusant	8	2.3%
Je suis nul	7	2.0%
Peut être utile et utilisée (<i>Gaeltacht</i> , emploi,..)	7	2.0%
C'est bon à connaître, c'est une matière ok	7	2.0%
Langue mineure, parlée seulement en Irlande	7	2.0%
Langue étudiée / connue depuis trop longtemps	6	1.7%
Importance de la figure du professeur	5	1.4%
Important: notre langue (« native », nationale...)	5	1.4%
Loyauté linguistique	5	1.4%
Pas nécessaire pour la carrière, offre peu d'opportunités	5	1.4%
Pas utilisé hors de l'école	4	1.1%
L'anglais est mieux, plus utile, et suffit	4	1.1%
Aversion	4	1.1%
Intéressant pour le vocabulaire nouveau, l'étymologie	4	1.1%
Pas important	4	1.1%
Vision essentialiste	4	1.1%
Langue riche (historiquement,...)	4	1.1%
Une langue étrangère est plus utile	3	0.8%
C'est une langue unique, différente	3	0.8%

Perte de temps scolaire précieux	3	0.8%
Important de la garder en vie (unique moyen)	3	0.8%
Fierté	3	0.8%
Important car partie de l'identité irlandaise/ individuelle	3	0.8%
Motivation pour l'apprentissage	2	0.6%
Absence / refus de loyauté linguistique	2	0.6%
Conscience de l'existence de militants	2	0.6%
Je peux parler ma propre langue aux gens à l'étranger	2	0.6%
Intéressant car lien avec le passé du pays, les ancêtres	2	0.6%
Marque identitaire distinctive	2	0.6%
Vision pragmatique: avantages du bi-/plurilinguisme	2	0.6%
C'est l'avis de beaucoup de gens	2	0.6%
Utile comme langue secrète	2	0.6%
Survie de l'irlandais : preuve de la résistance contre les Anglais	2	0.6%
Je le parle couramment	2	0.6%
C'est une langue ancienne, elle pourrait être aussi ancienne que l'égyptien (It's an old language, it could be as old as Egyptian)	1	0.3%
Je n'ai pas beaucoup d'opportunités de le parler	1	0.3%
Devoir de préservation (sinon trahison envers sacrifice des morts)	1	0.3%
Ma famille ne le comprend pas	1	0.3%
Trop d'examens	1	0.3%
Trop facile	1	0.3%
L'approche est mauvaise et ça semble un fardeau à l'école (it is approached in the wrong way and feels like a burden in school)	1	0.3%
C'est amusant d'aller dans le <i>Gaeltacht</i> en été	1	0.3%
J'y suis habitué	1	0.3%
Matière préférée	1	0.3%
Le fait d'être d'un autre pays me fait l'apprécier encore plus (Being from a different country makes me love it even more)	1	0.3%
Ma famille s'intéresse à l'irlandais	1	0.3%
La seule raison de faire apprendre l'irlandais est de le sauver, car sinon c'est inutile	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 7 - In your opinion, what is the most difficult aspect of Irish? (question fermée à choix multiple)

À ton avis, quel est l'aspect le plus difficile de l'irlandais?

Objets de difficulté	Nb. cit.	Fréq.
grammaire	229	64.3%
prose et poésie	109	30.6%
vocabulaire	65	18.3%
écrire	57	16.0%

parler	48	13.5%
ce n'est pas difficile	45	12.6%
compréhension écrite	40	11.2%
compréhension orale	39	11.0%
prononciation	18	5.1%
Non réponse	12	3.4%
orthographe	6	1.7%
tout	3	0.8%
Stair na Gaeilge (histoire de la langue irlandaise)	2	0.6%
comprendre	2	0.6%
dissertations	2	0.6%
oral	1	0.3%
lire	1	0.3%
les différents dialectes	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 7 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'
(tableau ventilé avec les huit premières modalités de réponse)

Scolarité/ Difficultés	gram.	prose poésie	voc.	écrire	parler	pas difficile	comp. écrite	comp. aurale
Toute en irlandais	106 72,1 %	41 27,9 %	19 12,9%	18 12,2 %	9 6,1 %	25 17 %	9 6,1 %	9 6,1 %
Toute en anglais	74 54,4 %	40 29,4 %	29 21,3%	32 23,5 %	33 24,3 %	9 6,6 %	23 16,9 %	26 19,1 %
Partie en irlandais	49 67,1 %	28 38,3 %	17 23,3%	7 9,6 %	6 8,2 %	11 15 %	8 10,9 %	4 5,5 %
TOTAL	229	109	65	57	48	45	40	39

72,1 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent que la grammaire est un des aspects les plus difficiles de son apprentissage.

Question 8 – Do you prefer: (question fermée à choix unique)
Tu préfères :

Préférence :	Nb. cit.	Fréq.
la langue irlandaise	143	40.2%
la langue étrangère que tu apprends à l'école	86	24.2%
Je les aime toutes les deux	76	21.3%
Je n'aime pas les langues en général	46	12.9%
Non réponse	4	1.1%
Je n'étudie pas de langue étrangère	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/ Préférence	Non réponse	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	Je n'aime pas les langues	Je n'étudie pas de LVE	TOTAL
Masculin	1 0.5%	93 46.5%	36 18%	30 15%	39 19.5%	1 0.5%	200
Féminin	3 2%	50 32%	50 32%	46 29.5%	7 4.5%	0	156
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

46,5% des garçons déclarent préférer l'irlandais à l'autre langue vivante étudiée

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Préférence	NR	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	Je n'aime pas les langues	Je n'étudie pas de LVE	TOTAL
first year	1 0.8%	45 36%	22 17.6%	40 32%	17 13.6%	0	125
second year	0	18 58%	2 6.5%	9 29%	2 6.5%	0	31
third year	1 0.9%	39 37.5%	35 33.7%	12 11.5%	17 16.4%	0	104
fifth year	0	8 40%	5 25%	3 15%	4 20%	0	20
sixth year	2 2.6%	33 43.4%	22 28.9%	12 15.8%	6 8%	1 1.3%	76
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

36% des élèves de première année déclarent préférer l'irlandais à l'autre langue vivante étudiée.

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Préférence	NR	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	Je n'aime pas les langues	Je n'étudie pas de LVE	TOTAL
A	1 1.1%	32 34.8%	22 23.9%	12 13%	25 27.2%	0	92
C	1 1.5%	15 22.4%	36 53.7%	13 19.4%	2 3%	0	67
D	1 0.8%	54 43.2%	20 16%	36 28.8%	13 10.4%	1 0.8%	125
E	1 1.4%	42 58.4%	8 11.1%	15 20.8%	6 8.3%	0	72
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

34,8% des élèves de l'école A déclarent préférer l'irlandais.

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante ‘scolarité’

Scolarité/ Préférence	NR	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	Je n’aime pas les langues	Je n’étudie pas de LVE	TOTAL
Toute en irlandais	1 0,7%	85 57,8 %	10 6,8 %	43 29,3 %	8 5,4 %	0	147
Toute en anglais	3 2,2%	30 22,1 %	53 39 %	21 15,4 %	29 21,3 %	0	136
Partie en irlandais	0	28 38,4 %	23 31,5 %	12 16,4 %	9 12,3 %	1 1,4 %	73
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

57,8 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent le préférer à l’autre langue vivante qu’ils étudient.

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante ‘origine’

Origine des parents/ Préférence	Non réponse	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	Je n’aime pas les langues	Je n’étudie pas de LVE	TOTAL
Non réponse	0	0	0	2	1	0	3
Parents irlandais	2 0,7 %	119 41,3%	67 23,3 %	61 21,2 %	38 13,2 %	1 0,3 %	288
un ou deux étranger(s)	2 3,3 %	23 37,7%	18 29,5 %	12 19,7 %	6 9,8 %	0	61
un irlandais	0	1	1	1	1	0	4
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

41,3 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent le préférer à l’autre langue vivante étudiée.

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante ‘niveau social’

Niveau social/ Préférence	NR	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	Je n’aime pas les langues	Je n’étudie pas de LVE	TOTAL
Non réponse	1	5	1	4	5	0	16
populaire	0	26 41,3 %	18 28,6 %	12 19 %	7 11,1 %	0	63
moyen	1 0,8%	56 45,5 %	22 17,9 %	22 17,9 %	22 17,9 %	0	123
élevé	2 1,3%	56 36,4 %	45 29,2 %	38 24,7 %	12 7,8 %	1 0,6 %	154
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

41,3 % des élèves d’un niveau social populaire préfèrent l’irlandais.

Question 8 : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Préférence	NR	Irlandais	La langue étrangère	Toutes les deux	N'aime pas les langues	N'étudie pas LVE	TOTAL
Non réponse	1	0	0	1	2	0	4
compétences familiales élevées	0	37 58,7%	6 9,5 %	16 25,4 %	4 6,4 %	0	63
compétences familiales limitées	1 1,4 %	18 + 5 32 %	20 + 5 34,7 %	12 + 2 19,4 %	9 12,5 %	0	60 Sur 72
frères et sœurs comp élevées	1 1,6 %	27 44,3 %	11 18 %	17 27,9 %	5 8,2 %	0	61
fam élargie élevée	0	3	4	2	3	0	12
compétences familiales variées	0	36 48 %	15 20 %	19 25,3 %	5 6,7 %	0	75
aucune compétence	1 1,5 %	16 24,2 %	24 36,4 %	6 9,1 %	18 27,3 %	1 1,5 %	66
compétence, mais non précisée	0	1	1	1	0	0	3
TOTAL	4	143	86	76	46	1	356

58,7 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées préfèrent l'irlandais.

Justification des choix :

Je préfère l'irlandais parce que... (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 143 élèves ayant déclaré préférer l'irlandais)

Irlandais préféré parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	7	4.9%
Plus facile	54	37.7%
Langue seconde, apprise depuis longtemps	32	22.4%
Je suis meilleur en irlandais	16	11.2%
Le parle couramment	10	7%
Langue première	9	6.3%
Je n'aime pas l'autre langue	8	5.6%
L'apprécie	5	3.5%
J'ai un bon professeur	4	2.8%
L'irlandais me vient plus naturellement	4	2.8%
Ancien élève de <i>Gaelscoil</i>	3	2.1%
Belle langue, belles sonorités	3	2.1%
C'est une partie de mon identité	3	2.1%
Langue de la maison	3	2.1%
Langue présente dans la famille	3	2.1%
Mieux enseigné	2	1.4%

C'est la langue nationale	2	1.4%
Fier de l'étudier	2	1.4%
Je dois connaître la langue de mon propre pays	2	1.4%
Patriotisme	2	1.4%
C'est notre langue <i>native</i>	2	1.4%
J'aime être capable de le parler	2	1.4%
même si ce n'est pas aussi utile	2	1.4%
Ça m'intéresse plus	2	1.4%
C'est mon patrimoine (heritage)	1	0.7%
Je veux en apprendre plus sur notre pays	1	0.7%
C'est plus drôle à parler	1	0.7%
L'irlandais est riche en poésie et en patrimoine	1	0.7%
Aucun autre pays ne parle irlandais	1	0.7%
Nous le parlons dans la plupart des classes	1	0.7%
C'est bien de le connaître	1	0.7%
Je suis fier d'être irlandais	1	0.7%
C'est plus important pour moi	1	0.7%
TOTAL OBS. ayant répondu préférer l'irlandais	143	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Je préfère l'autre langue vivante parce que... (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 86 élèves ayant déclaré préférer l'autre langue vivante étudiée)

Autre LV préférée parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	6	7%
Plus facile	30	34.9%
Plus utile	20	23.2%
Utile pour voyager	11	12.8%
C'est nouveau pour moi	10	11.6%
Une des langues les plus parlées	9	10.4%
Mieux enseigné	7	8.1%
Plus agréable	6	7%
Plus intéressant	5	5.8%
C'est plus drôle à parler	4	4.6%
Perte d'intérêt pour l'irlandais	4	4.6%
Je suis meilleur dans l'autre langue	4	4.6%
Langue vraiment parlée, pas comme l'irlandais	3	3.5%
Belle langue, meilleures sonorités	3	3.5%
J'aime le pays	2	2.3%
Les langues étrangères sont plus intéressantes	2	2.3%
C'est mieux	1	1.2%

Elle a de la valeur dans le monde extérieur	1	1.2%
Je suis mauvais en langue de toute façon	1	1.2%
Nous avons tous commencé au même niveau tandis qu'en irlandais certains étaient meilleurs que d'autres	1	1.2 %
J'aimerais la parler couramment, comme l'irlandais	1	1.2%
Je l'adore	1	1.2%
TOTAL OBS. ayant déclaré préférer l'autre langue étudiée	86	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

J'apprécie les deux langues parce que...

(Les pourcentages sont calculés sur les 76 élèves ayant déclaré apprécier autant les deux langues)

Les deux appréciées parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	24	32.9%
J'aime les langues	21	27.6%
Vision pragmatique du plurilinguisme	8	10.5%
Elles sont toutes les deux utiles	5	6.5%
Elles sont toutes les deux plutôt amusantes	3	3.9%
On apprend beaucoup sur un pays à partir de sa langue	3	3.9%
Pratiques pour voyager (à l'étranger ou dans le <i>Gaeltacht</i>)	3	3.9%
Elles sont toutes les deux faciles	2	2.6%
L'irlandais est plus facile	2	2.6%
Aucun autre pays ne parle irlandais	2	2.6%
Bon en irlandais, je veux apprendre une nouvelle langue	2	2.6%
On peut parler en classe	2	2.6%
Chaque langue est unique, différente	2	2.6%
L'allemand et l'irlandais sont similaires	2	2.6%
Je préfère le français	1	1.3%
LV plus facile mais irlandais plus important	1	1.3%
Elles sont toutes les deux difficiles	1	1.3%
LV utile à l'étranger mais irlandais plus important	1	1.3%
Je suis bon en LV mais l'irlandais est la langue <i>native</i>	1	1.3%
Je suis bon en langues	1	1.3%
Je peux regarder <i>TG4</i>	1	1.3%
Je déteste la grammaire irlandaise mais j'aime parler irlandais	1	1.3%
TOTAL OBS. ayant déclaré apprécier les deux langues	76	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Je n'aime pas les langues parce que...

(Les pourcentages sont calculés sur les 46 élèves ayant déclaré ne pas aimer les langues)

Aucune appréciée parce que...	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	10	21.7%

Difficulté	15	32.6%
Mauvais en langues	7	15.2%
Pas vraiment utiles, devraient être optionnelles	5	10.8%
Je préfère l'anglais, c'est plus simple	4	8.7%
Je préfère les maths	2	4.3%
Mauvais profs	2	4.3%
Ennui	1	2.1%
J'aime l'allemand mais ne peux pas l'étudier	1	2.1%
Je préfère quand même l'autre LV	1	2.1%
Je préfère quand même l'irlandais, mais mal enseigné	1	2.1%
Elles prennent trop de temps	1	2.1%
TOTAL OBS. ayant déclaré ne pas aimer les langues	46	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 9 – How are your results in Irish? (question fermée à choix unique)

Quels sont tes résultats en irlandais ?

Niveau de langue	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	1.4%
très bon	119	33.4%
bon	133	37.4%
moyen	67	18.8%
mauvais	27	7.6%
très mauvais	5	1.4%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 9 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Niveau	Non réponse	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOT.
Masculin	2 1%	63 31.5%	72 36%	46 23%	14 7%	3 1.5%	200
Féminin	3 2%	56 35.9%	61 39.1%	21 13.4%	13 8.3%	2 1.3%	156
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

31,5% des garçons déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 9 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Niveau	NR	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOTAL
first year	0	51 40.8%	40 32%	20 16%	11 8.8%	3 2.4%	125
second year	0	10 32.2%	18 58%	3 9.8	0	0	31

third year	2 1.9%	25 24.1%	43 41.4%	23 22.1%	10 9.6%	1 0.9%	104
fifth year	1 5%	5 25%	4 20%	9 45%	1 5%	0	20
sixth year	2 2.6%	28 36.8%	28 36.8%	12 15.9%	5 6.6%	1 1.3%	76
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

40,8% des élèves de première année déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 9 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Niveau	NR	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOTAL
A	2 2.2%	26 28.3%	26 28.3%	27 29.3%	8 8.7%	3 3.2%	92
C	2 3%	13 19.4%	26 38.8%	15 22.4%	9 13.4%	2 3%	67
D	1 0.8%	44 35.2%	53 42.4%	17 13.6%	10 8%	0	125
E	0	36 50%	28 38.9%	8 11.1%	0	0	72
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

28,3% des élèves de l'école A déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 9 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Niveau	NR	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOTAL
Toute en irlandais	0	71 48,3 %	63 42,9%	13 8,8 %	0	0	147
Toute en anglais	4 3 %	26 19,1 %	38 27,9 %	40 29,4 %	23 16,9 %	5 3,7 %	136
Partie en irlandais	1 1,4%	22 30,1 %	32 43,8 %	14 19,2 %	4 5,5 %	0	73
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

48,3 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 9 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Niveau	NR	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOTAL
Non réponse	1	0	2	0	0	0	3
Parents irlandais	3 1%	98 34 %	106 36,8%	56 19,5 %	23 8 %	2 0,7 %	288
un ou deux étranger(s)	1 1,6%	19 31,2 %	24 39,3 %	11 18 %	4 6,6%	2 3,3 %	61

un irlandais	0	2	1	0	0	1	4
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

34 % des élèves dont les deux parents sont irlandais déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 9 : tri croisé avec la variable indépendante ‘niveau social’

Niveau social/ Niveau de langue	NR	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOTAL
Non réponse	3	2	8	1	1	1	16
populaire	0	18 28,6 %	24 38,1 %	13 20,6 %	5 7,9 %	3 4,8 %	63
moyen	0	42 34,1 %	40 32,5 %	27 22 %	13 10,6 %	1 0,8 %	123
élevé	2 1,3%	57 37 %	61 39,6 %	26 16,9 %	8 5,2 %	0	154
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

28,6 % des élèves d'un niveau social populaire déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 9 : tri croisé avec la variable ‘compétences familiales’

Compétences/ Résultats	NR	Très bons	Bons	Moyens	Mauvais	Très mauvais	TOTAL
Non réponse	2	0	2	0	0	0	4
compétences familiales élevées	0	27 42,8 %	25 39,7 %	10 15,9 %	1 1,6 %	0	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4 %	14 + 4 25 %	17 + 7 33,3 %	18 25 %	9 + 1 13,9 %	1 1,4 %	60 Sur 72
siblings comp élevées	0	21 34,4 %	32 52,5%	7 11,5 %	1 1,6 %	0	61
fam élargie élevée	0	3	3	2	3	1	12
compétences familiales variées	0	38 50,7 %	21 28 %	10 13,3 %	6 8 %	0	75
aucune compétence	2 3 %	10 15,2 %	25 37,9 %	20 30,3 %	6 9,1 %	3 4,5 %	66
compétence, mais non précisée	0	2	1	0	0	0	3
TOTAL	5	119	133	67	27	5	356

42,8 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées déclarent avoir de très bons résultats en irlandais.

Question 10 – What do you think of the course work? (question ouverte, recodée)

Que penses-tu de tes cours d'irlandais?

Travail en classe	Nb. cit.	Fréq.
Facile	56	15.7%
Ça va, c'est faisable	50	14.0%
Non réponse	43	12.1%

Bon cours	38	10.7%
Ennuyeux	38	10.7%
Difficile	34	9.6%
Long	18	5.1%
Je déteste la littérature	16	4.5%
Il faut mettre l'accent plus sur l'oral	14	3.9%
Mauvais cours	12	3.4%
Quelques éléments sont inutiles	12	3.4%
Inutile	10	2.8%
Des éléments de difficulté	8	2.3%
Intéressant	7	2.0%
Trop facile	7	2.0%
Dépassé	7	2.0%
Doit être amélioré	6	1.7%
Répétitif, mal structuré	5	1.4%
Excellent	5	1.4%
Bien organisé, pas ennuyeux	4	1.1%
Mal enseigné	4	1.1%
Je préfère l'irlandais oral	4	1.1%
Stimulant	4	1.1%
Amusant	4	1.1%
Agréable	3	0.8%
J'aime la littérature	2	0.6%
Je n'aime pas la grammaire	2	0.6%
Je n'aime pas <i>Stair na Gaeilge</i> (histoire de la langue irlandaise)	1	0.3%
Commence à se moderniser, traite moins d'histoire	1	0.3%
Les correspondants sont bien	1	0.3%
Court	1	0.3%
Je n'aime pas l'apprentissage par cœur	1	0.3%
Ça change l'année prochaine	1	0.3%
J'aime <i>Stair na Teanga</i> (histoire de la langue irlandaise)	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 11 – Have you already been to the Gaeltacht? (question ouverte à modalité unique)

Es-tu déjà allé(e) dans le Gaeltacht ?

Gaeltacht	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1.7%
Yes	159	44.7%
No	191	53.6%

TOTAL OBS.	356	100%
------------	-----	------

Question 11 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Gaeltacht	NR	Oui	Non	TOTAL
Masculin	3 1.5%	84 42%	113 56.5%	200
Féminin	3 2%	75 48%	78 50%	156
TOTAL	6	159	191	356

42% des garçons sont déjà allés dans le *Gaeltacht*.

Question 11 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Gaeltacht	NR	Oui	Non	TOTAL
first year	0	48 38.4%	77 61.6%	125
second year	0	16 51.6%	15 48.4%	31
third year	2 1.9%	53 51%	49 47.1%	104
fifth year	1 5%	5 25%	14 70%	20
sixth year	3 3.9%	37 48.7%	36 47.4%	76
TOTAL	6	159	191	356

38,4% des élèves de première année sont déjà allés dans le *Gaeltacht*.

Question 11 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Gaeltacht	NR	Oui	Non	TOTAL
A	2 2.2%	30 32.6%	60 65.2%	92
C	2 3%	19 28.3%	46 68.7%	67
D	2 1.6%	63 50.4%	60 48%	125
E	0	47 65.3%	25 34.7%	72
TOTAL	6	159	191	356

32,6% des élèves de l'école A sont déjà allés dans le *Gaeltacht*.

Question 11 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/Gaeltacht	NR	Oui	Non	TOTAL
Toute en irlandais	0	88 59,9 %	59 40,1 %	147
Toute en anglais	4 2,9 %	40 29,4 %	92 67,7 %	136
Partie en irlandais	2 2,7 %	31 42,5 %	40 54,8 %	73
TOTAL	6	159	191	356

59,9 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais déclarent être déjà allés dans le *Gaeltacht*.

Question 11 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Gaeltacht	NR	Oui	Non	TOTAL
Non réponse	1	2	0	3
Parents irlandais	4 1,4 %	134 46,5 %	150 52,1 %	288
un ou deux étranger(s)	1 1,6 %	19 31,2 %	41 67,2 %	61
un irlandais	0	4	0	4
TOTAL	6	159	191	356

46,5 % des élèves dont les deux parents sont irlandais déclarent être déjà allés dans le *Gaeltacht*.

Question 11 : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Gaeltacht	NR	Oui	Non	TOTAL
Non réponse	3	6	7	16
populaire	0	26 41,3 %	37 58,7 %	63
moyen	1 0,8 %	50 40,7 %	72 58,5 %	123
élevé	2 1,3 %	77 50 %	75 48,7 %	154
TOTAL	6	159	191	356

41,3 % des élèves d'un niveau social populaire déclarent être déjà allés dans le *Gaeltacht*.

Explication des circonstances dans lesquelles le répondant est allé dans le Gaeltacht (question fermée à choix multiple)

(Les pourcentages sont calculés sur les 159 élèves étant allés dans le *Gaeltacht*)

Circonstances de séjour dans le <i>Gaeltacht</i>	Nb. cit.	Fréq.
En camp d'été	71	44.6%
En vacances avec ma famille	43	27%

J'y habite	25	15.7%
En visite chez des parents ou amis	24	15.1%
Une journée en famille	10	6.3%
En sortie scolaire	9	5.6%
Pour un cours d'irlandais	5	3.1%
J'y travaille	2	1.2%
Mais personne n'y parle irlandais	2	1.2%
Pour des activités sportives	2	1.2%
En école primaire de <i>Gaeltacht</i>	2	1.2%
Avec un club de jeunes de langue irlandaise (<i>Spleodar</i>)	1	0.6%
J'y habitais	1	0.6%
TOTAL OBS. ayant été dans le <i>Gaeltacht</i>	159	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Pour ceux qui n'y sont pas allés, question supplémentaire : If not, would you like to go? (question fermée à choix unique)

Si non, aimerais-tu y aller?

(Les pourcentages sont calculés sur les 191 élèves n'étant jamais allés dans le *Gaeltacht*)

Envie <i>Gaeltacht</i>	Nb. cit.	Fréq.
<i>Non réponse</i>	18	9.5%
Oui	98	51.3%
Non	36	18.9%
Pas vraiment	14	7.3%
Peut-être	14	7.3%
Oui, à condition...	5	2.6%
Je vais y aller (cet été / l'an prochain)	4	2.1%
Je ne sais pas ce que c'est	1	0.5%
Pas besoin, je suis déjà bon en irlandais	1	0.5%
TOTAL OBS. n'étant jamais allé dans le <i>Gaeltacht</i>	191	100%

Question 12 – Do you have the opportunity to speak Irish outside of school? (question fermée à choix unique)

As-tu l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école ?

Opportunités	Nb. cit.	Fréq.
<i>Non réponse</i>	4	1.1%
Oui	196	55.1%
Non	156	43.8%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Opportunités	Non réponse	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
Masculin	2 1%	105 52.5%	92 46%	1 0.5%	200
Féminin	2 1.3%	90 57.7%	64 41%	0	156
TOTAL	4	195	156	1	356

52,5% des garçons déclarent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/Opportunités	NR	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
first year	0	73 58.4%	51 40.8%	1 0.8%	125
second year	0	17 54.8%	14 45.2%	0	31
third year	1 0.9%	53 51%	50 48.1%	0	104
fifth year	1 5%	10 50%	9 45%	0	20
sixth year	2 2.6%	42 55.3%	32 42.1%	0	76
TOTAL	4	195	156	1	356

58,4% des élèves de première année déclarent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/Opportunités	NR	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
A	2 2.2%	40 43.5%	49 53.2%	1 1.1%	92
C	1 1.5%	25 37.3%	41 61.2%	0	67
D	1 0.8%	74 59.2%	50 40%	0	125
E	0	56 77.8%	16 22.2%	0	72
TOTAL	4	195	156	1	356

43,5% des élèves de l'école A déclarent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Opportunités	NR	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
Toute en irlandais	0	106 72,1 %	41 27,9%	0	147
Toute en anglais	3 2,2 %	49 36 %	83 61 %	1 0,8 %	136
Partie en irlandais	1 1,4 %	40 54,8 %	32 43,8 %	0	73
TOTAL	4	195	156	1	356

72,1 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Opportunités	NR	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
Non réponse	1	0	2	0	3
Parents irlandais	2 0,7 %	170 59 %	115 39,9 %	1 0,4 %	288
un ou deux étranger(s)	1 1,7 %	22 36 %	38 62,3 %	0	61
un irlandais	0	3	1	0	4
TOTAL	4	195	156	1	356

59 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Opportunités	NR	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
Non réponse	3	6	7	0	16
populaire	0	31 49,2 %	32 50,8 %	0	63
moyen	0	75 61 %	47 38,2 %	1 0,8 %	123
élevé	1 0,6 %	83 53,9 %	70 45,5 %	0	154
TOTAL	4	195	156	1	356

49,2 % des élèves d'un niveau populaire disent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Question 12 : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Opportunités	NR	Oui	Non	Oui mais je ne le fais pas	TOTAL
Non réponse	2	0	2	0	4

compétences familiales élevées	0	52 82,5 %	11 17,5 %	0	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4 %	19 + 4 31,9 %	40 + 8 66,7 %	0	60 sur 72
siblings comp élevées	0	40 65,6 %	21 34,4 %	0	61
fam élargie élevée	0	10	2	0	12
compétences familiales variées	0	58 77,3 %	17 22,7 %	0	75
aucune compétence	1 1,5 %	10 15,2 %	54 81,8 %	1 1,5 %	66
compétence, mais non précisée	0	2	1	0	3
TOTAL	4	195	156	1	356

82,5 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école.

Pour ceux qui en ont l'opportunité, dans quelle(s) circonstance(s) et avec qui ? (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 196 élèves ayant déclaré avoir l'opportunité de parler irlandais en dehors de l'école)

Définition opportunités	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	1	0.5%
À la maison en famille	56	28.6%
Un peu à la maison	36	18.3%
Avec mes amis	24	12.2%
(L'un de) mes grand(s)-parent(s) le parle(nt) couramment	18	9.2%
Des membres de la famille élargie qui le parlent	16	8.1%
Comme langue secrète	16	8.1%
Frères et sœurs qui vont en <i>gaelscoil</i>	10	5.1%
(L'un de) mes parent(s) le parle(nt) couramment	9	4.6%
Avec parents / amis vivant dans le <i>Gaeltacht</i>	8	4%
Cours privés	7	3.6%
Pour les devoirs à la maison	7	3.6%
Avec les gens là où j'habite	6	3%
Dans les régions où l'on parle irlandais	4	2%
Mais je ne veux pas le parler	3	1.5%
Activités extrascolaires	3	1.5%
Pour m'amuser	3	1.5%
Mais je n'aime pas le faire	2	1%
Si je rencontre un locuteur	2	1%
Ma famille est du <i>Gaeltacht</i>	2	1%
Avec de l'alternance codique ou des anglicismes	2	1%

À mes parents quand ils m'embêtent	1	0.5%
Mais il faudrait être très bon	1	0.5%
Chaque année dans un camp d'immersion en été	1	0.5%
L'un de mes parent est en train d'apprendre de nous	1	0.5%
Ma sœur étudie l'irlandais à l'université	1	0.5%
J'essaie	1	0.5%
Quand je rencontre un professeur il dit 'Dia dhuit' puis il y a un silence embarrassé (when I meet a teacher he says 'Dia dhuit' then there is an awkward silence)	1	0.5%
Mais c'est très rare	1	0.5%
Avec quelques amis de la famille	1	0.5%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 13 - Do your parents encourage you to study Irish? (question fermée à choix unique)

Tes parents t'encouragent-ils à étudier l'irlandais?

Encouragement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1.7%
Yes, a lot	123	34.6%
yes, a bit	150	42.1%
not really	77	21.6%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Encouragement	Non réponse	Oui beaucoup	Oui un peu	Pas vraiment	TOTAL
Masculin	3 1.5%	56 28%	87 43.5%	54 27%	200
Féminin	3 2%	67 42.9%	63 40.4%	23 14.7%	156
TOTAL	6	123	150	77	356

28% des garçons déclarent que leurs parents les encouragent beaucoup à étudier l'irlandais.

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Encouragement	NR	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Pas vraiment	TOTAL
first year	1 0.8%	51 40.8%	57 45.6%	16 12.8%	125
second year	0	14 45.1%	13 42%	4 12.9%	31
third year	2 1.9%	30 28.8%	48 46.2%	24 23.1%	104
fifth year	1 5%	4 20%	13 65%	2 10%	20

sixth year	2 2.6%	24 31.6%	19 25%	31 40.8%	76
TOTAL	6	123	150	77	356

40,8% des élèves de première année déclarent que leurs parents les encouragent beaucoup à étudier l'irlandais.

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Encouragement	NR	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Pas vraiment	TOTAL
A	3 3.3%	21 22.8%	45 48.9%	23 25%	92
C	2 3%	24 35.8%	28 41.8%	13 19.4%	67
D	1 0.8%	47 37.6%	50 40%	27 21.6%	125
E	0	31 43%	27 37.5%	14 19.5%	72
TOTAL	6	123	150	77	356

22,8% des élèves de l'école A déclarent que leurs parents les encouragent beaucoup à étudier l'irlandais.

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Encouragement	NR	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Pas vraiment	TOTAL
Toute en irlandais	0	63 42,9 %	58 39,4 %	26 17,7 %	147
Toute en anglais	5 3,7 %	36 26,5 %	63 46,3 %	32 23,5 %	136
Partie en irlandais	1 1,4 %	24 32,9 %	29 39,7 %	19 26 %	73
TOTAL	6	123	150	77	356

42,9 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais disent être beaucoup encouragés par leurs parents.

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Encouragement	Non réponse	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Pas vraiment	TOTAL
Non réponse	1	1	0	1	3
Parents irlandais	4 1,4 %	108 37,5 %	123 42,7 %	53 18,4 %	288
un ou deux étranger(s)	1 1,6 %	13 21,3 %	25 41 %	22 36,1 %	61
un irlandais	0	1	2	1	4
TOTAL	6	123	150	77	356

37,5 % des élèves dont les deux parents sont irlandais disent être beaucoup encouragés par leurs parents.

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante ‘niveau social’

Niveau social/ Encouragement	NR	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Pas vraiment	TOTAL
Non réponse	3	4	6	3	16
populaire	0	20 31,7 %	24 38,1 %	19 30,2 %	63
moyen	1 0,8 %	44 35,8 %	51 41,5 %	27 21,9 %	123
élevé	2 1,3 %	55 35,7 %	69 44,8 %	28 18,2 %	154
TOTAL	6	123	150	77	356

31,7 % des élèves d'un niveau social populaire disent être beaucoup encouragés par leurs parents.

Question 13 : tri croisé avec la variable indépendante ‘compétences familiales’

Compétences/ Encouragement	NR	Oui beaucoup	Oui un peu	Pas vraiment	TOTAL
Non réponse	2	1	0	1	4
compétences familiales élevées	0	34 54 %	23 36,5 %	6 9,5 %	63
compétences familiales limitées + siblings	1 1,4%	14 + 2 22,2 %	33 + 5 52,8 %	12 + 5 23,6 %	60 sur 72
siblings comp élevées	0	23 37,7 %	26 42,6 %	12 19,7 %	61
fam élargie élevée	0	4	3	5	12
compétences familiales variées	0	36 48 %	29 38,7 %	10 13,3 %	75
aucune compétence	3 4,6%	8 12,1 %	29 43,9 %	26 39,4 %	66
compétence, mais non précisée	0	1	2	0	3
TOTAL	6	123	150	77	356

54 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées disent être beaucoup encouragés par leurs parents.

Explication de l'encouragement de la part des parents (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 273 élèves ayant déclaré que leurs parents les encouragent à étudier l'irlandais)

Encouragement expliqué	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	24	8.8%
Vision pragmatique: pour les résultats scolaires	40	14.6%
C'est important	34	12.4%
Ils veulent que je le connaisse	18	6.6%

C'est la langue « native »	14	5.1%
Vision pragmatique: avantage pour métier futur	13	4.7%
Première langue d'un ou des deux parents	12	4.4%
Ne le parlent pas ou pas bien	11	4%
Ils l'ont appris, peuvent le parler	11	4%
Vision pragmatique: une des matières principales	10	3.6%
C'est bien de connaître sa propre langue	10	3.6%
Le considèrent utile	9	3.3%
Ils l'apprécient	9	3.3%
Ils m'encouragent pour toutes les matières également	8	2.9%
Choix de l'école primaire / secondaire de langue irlandaise	8	2.9%
Vision pragmatique: nécessaire pour l'université	8	2.9%
Héritage / patrimoine, tradition, transmission	7	2.5%
Vision pragmatique: bonne éducation	7	2.5%
Ils ont un grand intérêt pour la langue	7	2.5%
Pour la garder en vie	7	2.5%
Ils pensent que c'est une belle langue	6	2.2%
C'est la langue nationale	5	1.8%
Partie de notre identité	5	1.8%
L'un de mes parents est un professeur	4	1.4%
Partie de la culture	4	1.4%
Je ne sais pas	3	1.1%
Ils pensent que c'est facile	3	1.1%
Ils veulent que je l'utilise car je le connais	3	1.1%
Langue de la maison	3	1.1%
Pour pouvoir l'étudier à l'université / devenir enseignant	3	1.1%
Dimension historique, conflit	2	0.7%
(L'un de) mes grandparent(s) parlai(en)t irlandais	2	0.7%
C'est utile là où j'habite (dans le <i>Gaeltacht</i>)	2	0.7%
C'est unique	2	0.7%
Tout le monde devrait le parler	1	0.3%
Ils ne pensent pas qu'il devrait être obligatoire	1	0.3%
Ils ne l'aiment pas non plus	1	0.3%
Il est important d'être fier de l'Irlande	1	0.3%
Si tu es dans un pays tu dois apprendre sa langue	1	0.3%
Je prends des cours particuliers	1	0.3%
Ils adorent la musique irlandaise	1	0.3%
Pour que je puisse aider mes frères et sœurs	1	0.3%
On ne l'utilise vraiment qu'à l'école (We really only use it in school)	1	0.3%
Pour ne pas en avoir une image négative (not to have a negative view on it)	1	0.3%

Ce n'est pas une priorité	1	0.3%
TOTAL OBS. ayant déclaré être encouragés	273	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Explication de l'absence d'encouragement des parents (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 77 élèves ayant déclaré ne pas être particulièrement encouragés par leurs parents)

Pas encouragement expliqué	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	10	13%
Ne le parlent pas	25	32.4%
Matière inutile à leurs yeux	12	15.6%
Pas besoin, je suis déjà bon	9	11.7%
N'est pas une matière essentielle à leurs yeux	4	5.2%
L'un de mes parents n'est pas irlandais	4	5.2%
Ils m'encouragent pour toutes les matières également	3	3.9%
Ils ne l'apprécient pas non plus	3	3.9%
Je ne sais pas	2	2.6%
Ils savent que je le trouve très difficile	2	2.6%
Ils veulent juste que je le connaisse pour les examens	2	2.6%
Ils savent que je le déteste	2	2.6%
Pas besoin, on le parle à la maison	2	2.6%
Pas besoin, je vais déjà dans une école de langue irlandaise	2	2.6%
Ils me font confiance et me laissent prendre mes décisions	1	1.3%
Je suis exempté maintenant	1	1.3%
Ils ne le mentionnent pas	1	1.3%
TOTAL OBS. ayant déclaré ne pas être encouragés	77	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 14 - Do you think you are going to use Irish after leaving secondary school? (question fermée à choix unique)

Penses-tu utiliser l'irlandais après avoir quitté l'école?

Pratique future	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1.7%
Oui	105	29.5%
Non	125	35.1%
Pas sûr(e)	120	33.7%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Pratique future	Non réponse	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
Masculin	4	50	86	60	200

	2%	25%	43%	30%	
Féminin	2 1.3%	55 35.2%	39 25%	60 38.5%	156
TOTAL	6	105	125	120	356

25% des garçons pensent utiliser l'irlandais après avoir quitté l'école.

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Pratique future	NR	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
first year	2 1.6%	36 28.8%	34 27.2%	53 42.4%	125
second year	0	14 45.2%	3 9.6%	14 45.2%	31
third year	1 0.9%	28 26.9%	47 45.3%	28 26.9%	104
fifth year	1 5%	2 10%	10 50%	7 35%	20
sixth year	2 2.6%	25 32.9%	31 40.8%	18 23.7%	76
TOTAL	6	105	125	120	356

28,8% des élèves de première année pensent utiliser l'irlandais après avoir quitté l'école.

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Pratique future	NR	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
A	3 3.3%	12 13%	58 63%	19 20.7%	92
C	0	17 25.4%	27 40.3%	23 34.3%	67
D	2 1.6%	41 32.8%	31 24.8%	51 40.8	125
E	1 1.4%	35 48.6%	9 12.5%	27 37.5%	72
TOTAL	6	105	125	120	356

13% des élèves de l'école A pensent utiliser l'irlandais après avoir quitté l'école.

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Pratique future	NR	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
Toute en irlandais	2 1,4 %	66 44,9 %	15 10,2 %	64 43,5 %	147
Toute en anglais	4 2,9 %	21 15,5 %	73 53,7 %	38 27,9 %	136
Partie en irlandais	0	18	37	18	73

		24,7 %	50,6 %	24,7 %	
TOTAL	6	105	125	120	356

44,9 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais pensent l'utiliser après avoir quitté l'école.

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Pratique future	NR	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
NR	1	0	2	0	3
Parents irlandais	4 1,4 %	90 31,2 %	103 35,8 %	91 31,6 %	288
un ou deux étranger(s)	1 1,6 %	13 21,3 %	20 32,8 %	27 44,3 %	61
un irlandais	0	2	0	2	4
TOTAL	6	105	125	120	356

31,2 % des élèves dont les deux parents sont irlandais pensent l'utiliser après avoir quitté l'école.

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Pratique future	NR	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
Non réponse	4	2	8	2	16
populaire	0	15 23,8 %	23 36,5 %	25 39,7 %	63
moyen	1 0,8 %	41 33,3 %	44 35,8 %	37 30,1 %	123
élevé	1 0,6 %	47 30,5 %	50 32,5 %	56 36,4 %	154
TOTAL	6	105	125	120	356

23,8 % des élèves d'un niveau social populaire pensent l'utiliser après avoir quitté l'école.

Question 14 : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Pratique future	NR	Oui	Non	Pas sûr(e)	TOTAL
Non réponse	3	0	1	0	4
compétences familiales élevées	1 1,6%	33 52,4 %	11 17,4 %	18 28,6 %	63
compétences familiales limitées + sibilings	1 1,4%	13 + 3 22,2 %	30 + 4 47,2 %	16 + 5 29,2 %	60 sur 72
sibilings comp élevées	0	19 31,1 %	12 19,7 %	30 49,2 %	61
fam élargie élevée	0	4	6	2	12
compétences familiales variées	0	29 38,7 %	18 24 %	28 37,3 %	75

aucune compétence	0	4 6,1 %	42 63,6 %	20 30,3 %	66
compétence, mais non précisée	1	0	1	1	3
TOTAL	6	105	125	120	356

52,4 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées pensent l'utiliser après avoir quitté l'école.

Explication de l'utilisation qui sera faite de l'irlandais après avoir quitté l'école (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 105 élèves ayant déclaré qu'ils utiliseraient l'irlandais après l'école)

Pratique expliquée	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	6	5.7%
Pour obtenir un métier	40	38%
Pour aller à l'université	14	13.3%
Pour l'enseigner ou enseigner en irlandais	14	13.3%
Pour parler avec ma famille	9	8.6%
Pour l'étudier à l'université	8	7.6%
À la maison	5	4.7%
Pour pouvoir m'adresser autant à des anglo- qu'à des irlandophones	5	4.7%
Pour un travail éventuel dans le <i>Gaeltacht</i>	5	4.7%
Pour devenir professeur d'école primaire	5	4.7%
Comme langue secrète	3	2.8%
Avec mes fréquentations (socialising)	3	2.8%
Pour devenir présentateur sur <i>TG4</i>	2	1.9%
J'ai l'intention de rester en Irlande	1	0.9%
Je travaillerai avec des enfants et je pourrai les aider pour l'irlandais	1	0.9%
Je ne sais pas encore pour quoi mais je sais que je l'utiliserai	1	0.9%
Pour entrer dans l'armée	1	0.9%
Pour devenir acteur	1	0.9%
En général	1	0.9%
Pour un métier dans la traduction, peut-être pour l'UE	1	0.9%
TOTAL OBS. ayant déclaré utiliser l'irlandais après l'école	105	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Explication de ceux ayant déclaré qu'ils n'utiliseraient pas l'irlandais après l'école ou qu'ils n'en étaient pas sûrs (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 245 élèves ayant déclaré qu'ils n'utiliseraient pas l'irlandais après avoir quitté l'école ou qu'ils n'en étaient pas sûrs)

Pas pratique expliquée	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence d'explication</i>	58	23.6%
Je n'y ai pas encore réfléchi	32	13%

Aucun métier ne nécessite l'irlandais	25	10.2%
Pas besoin pour le métier que je veux faire	18	7.3%
C'est inutile	16	6.5%
Peut-être pour un métier (prof,...)	14	5.7%
Langue pas parlée	13	5.3%
Pas besoin pour les études que je veux faire	13	5.3%
Je veux vivre à l'étranger	11	4.5%
Irlandais pas nécessaire, l'anglais est la langue principale	10	4%
Je ne sais pas pour quoi l'utiliser	8	3.2%
Langue de moins en moins utilisée	7	2.8%
J'aimerais l'utiliser	6	2.4%
Je ne l'aime pas	5	2%
Langue en train de disparaître	5	2%
Je suis mauvais en irlandais	4	1.6%
Peut-être pour l'étudier à l'université	4	1.6%
Ce n'est pas parlé internationalement	4	1.6 %
Je ne veux pas l'utiliser	4	1.6%
à moins que je travaille dans le <i>Gaeltacht</i>	2	0.8%
C'est utile seulement pour devenir professeur d'irlandais	2	0.8%
Je préfère d'autres choses	2	0.8%
Je l'utiliserai encore à la maison	1	0.4%
Nous devrions apprendre le chinois, le nouvel anglais, pas l'irlandais	1	0.4%
Je ne veux pas vivre dans le <i>Gaeltacht</i>	1	0.4%
Je l'oublierai	1	0.4%
Peut-être que je n'en aurai pas besoin dans mon futur métier (an post [agam] b'fheidir ni chaithfidh mé é a usaid)	1	0.4%
à moins qu'on ne s'adresse à moins en irlandais je ne l'utiliserais pas	1	0.4%
J'aimerais le parler un peu si j'habitais à l'étranger	1	0.4%
TOTAL OBS. ayant déclaré qu'ils n'utiliseraient plus l'irlandais ou qu'ils n'en étaient pas sûrs	245	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Question 15 - If you have children, would you like them to speak Irish? (question fermée à choix unique)

Si tu as des enfants, aimerais-tu qu'ils parlent irlandais?

Enfants et langue	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2.0%
Oui	259	72.7%
Non	22	6.2%
Je ne sais pas	68	19.1%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe/Enfants et langue	Non réponse	Oui	Non	Je ne sais pas	TOTAL
Masculin	5 2.5%	137 68.5%	15 7.5%	43 21.5%	200
Féminin	2 1.3%	122 78.2%	7 4.5%	25 16%	156
TOTAL	7	259	22	68	356

68,5% des garçons aimeraient que leurs futurs enfants parlent irlandais.

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'année scolaire'

Année scolaire/ Enfants et langue	NR	Oui	Non	Je ne sais pas	TOTAL
first year	2 1.6%	95 76%	7 5.6%	21 16.8%	125
second year	1 3.2%	27 87.1%	1 3.2%	2 6.5%	31
third year	2 1.9%	67 64.4%	9 8.7%	26 25%	104
fifth year	1 5%	10 50%	1 5%	8 40%	20
sixth year	1 1.3%	60 78.9%	4 5.3%	11 14.5%	76
TOTAL	7	259	22	68	356

76% des élèves de première année déclarent souhaiter que leurs enfants parlent irlandais.

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École/ Enfants et langue	NR	Oui	Non	Je ne sais pas	TOTAL
A	2 2.2%	48 52.2%	11 11.9%	31 33.7%	92
C	0	45 67.2%	5 7.5%	17 25.3%	67
D	3 2.4%	103 82.4%	4 3.2%	15 12%	125
E	2 2.8%	63 87.5%	2 2.8%	5 6.9%	72
TOTAL	7	259	22	68	356

52,2% des élèves de l'école A déclarent souhaiter que leurs enfants parlent l'irlandais.

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Enfants et langue	NR	Oui	Non	Je ne sais pas	TOTAL
Toute en irlandais	4 2,7 %	133 90,5 %	3 2 %	7 4,8 %	147

Toute en anglais	3 2,2 %	71 52,2 %	15 11 %	47 34,6 %	136
Partie en irlandais	0	55 75,3 %	4 5,5 %	14 19,2 %	73
TOTAL	7	259	22	68	356

90,5 % des élèves ayant effectué leur scolarité en irlandais déclarent souhaiter que leurs enfants parlent irlandais.

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine des parents/ Enfants et langue	NR	Oui	Non	Ne sais pas	TOTAL
Non réponse	1	0	1	1	3
Parents irlandais	4 1,4 %	220 76,4 %	14 4,9 %	50 17,3 %	288
un ou deux étranger(s)	1 1,6 %	37 60,7 %	6 9,8 %	17 27,9 %	61
un irlandais	1	2	1	0	4
TOTAL	7	259	22	68	356

76,4 % des élèves dont les deux parents sont irlandais déclarent souhaiter que leurs enfants parlent irlandais.

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/Enfants et langue	NR	Oui	Non	Ne sais pas	TOTAL
Non réponse	2	8	2	4	16
populaire	1 1,6 %	44 69,9 %	4 6,3 %	14 22,2 %	63
moyen	2 1,6 %	90 73,2 %	11 8,9 %	20 16,3 %	123
élevé	2 1,3 %	117 76 %	5 3,2 %	30 19,5 %	154
TOTAL	7	259	22	68	356

69,9 % des élèves d'un niveau social populaire déclarent souhaiter que leurs enfants parlent irlandais.

Question 15 : tri croisé avec la variable indépendante 'compétences familiales'

Compétences/ Enfants et langue	NR	Oui	Non	Je ne sais pas	TOTAL
Non réponse	2	0	2	0	4
compétences familiales élevées	3 4,8 %	53 84,1 %	2 3,2 %	5 7,9 %	63
compétences familiales limitées + siblings	0	40 + 8 66,7 %	4 + 1 6,9 %	16 + 3 26,4 %	60 sur 72
siblings comp élevées	0	56 91,8 %	0	5 8,2 %	61

fam élargie élevée	0	7	3	2	12
compétences familiales variées	2 2,6 %	62 82,7 %	3 4 %	8 10,7 %	75
aucune compétence	0	30 45,5 %	7 10,6 %	29 43,9 %	66
compétence, mais non précisée	0	3	0	0	3
TOTAL	7	259	22	68	356

84,1 % des élèves dont toute la famille possède des compétences élevées déclarent souhaiter que leurs enfants parlent irlandais.

Justification de la réponse affirmative (question ouverte, recodée) :

(Les pourcentages sont calculés sur les 259 élèves ayant déclaré vouloir que leurs enfants parlent irlandais)

Enseignement enfants expliqué	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	24	9.3%
Pour garder la langue en vie	37	14.3%
C'est important	26	10%
J'aimerais qu'ils apprennent leur langue <i>native</i>	18	6.9%
Partie de notre culture, à transmettre	17	6.5%
Vision pragmatique: plurilinguisme utile	15	5.8%
C'est la langue nationale	14	5.4%
Partie de l'identité	12	4.6%
Vision pragmatique: pour la réussite scolaire	12	4.6%
C'est notre langue <i>native</i>	11	4.2%
C'est une bonne chose de la connaître	11	4.2%
Belle langue	10	3.8%
Vision pragmatique: avantages du bilinguisme	9	3.4%
Je l'apprécie	8	3%
Partie de notre patrimoine	7	2.7%
Utile	6	2.3%
Pour qu'ils fassent comme moi, avec autant de plaisir	6	2.3%
Pour maintenir la tradition de l'apprendre	5	1.9%
Vision essentialiste	5	1.9%
L'apprendre un peu mais pas l'étudier à l'école	4	1.5%
Devoir de connaissance/ pratique	4	1.5%
Ils devraient être fiers de leur patrimoine	4	1.5%
Dimension historique, lien avec le passé	4	1.5%
Pour transmettre la langue	4	1.5%
Parlée dans la famille et entourage depuis longtemps, la garder	4	1.5%
Ce serait cool	3	1.1 %
Une façon unique de pouvoir communiquer avec eux	3	1.1%
Pour faire revivre la langue (revive)	2	0.7%

J'en suis fier	2	0.7%
Je peux le parler	2	0.7%
Je ne sais pas	2	0.7%
C'est notre propre langue	2	0.7%
C'est une langue facile	2	0.7%
C'est génial (awesome)	2	0.7%
Marque identitaire distinctive	1	0.4%
Mes cousins le font	1	0.4%
S'ils le veulent	1	0.4%
Ils le garderont toujours (it will stick by them)	1	0.4%
C'est une langue intéressante	1	0.4%
Je veux qu'ils soient patriotiques	1	0.4%
même si je vis à l'étranger	1	0.4%
TOTAL OBS. ayant déclaré vouloir que leurs enfants parlent irlandais	259	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Justification de la réponse négative (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 22 élèves ayant déclaré ne pas vouloir que leurs enfants parlent irlandais)

Pas enseignement expliqué	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	3	13.6%
Vision pragmatique: mieux vaut une langue 'majeure' ou 'importante'	4	18.2%
Je ne veux pas les obliger	3	13.6%
Inutile	3	13.6%
Difficile	2	9.1%
Langue en train de mourir	2	9.1%
Tout le monde parle anglais	2	9.1%
Pas utile à l'étranger	2	9.1%
L'irlandais a des sons horribles	1	4.5%
Ennuyeux	1	4.5%
Ce serait étrange	1	4.5%
Je ne voudrais pas qu'ils subissent ça	1	4.5%
Je les enverrais dans une école de langue anglaise	1	4.5%
TOTAL OBS. ayant déclaré ne pas vouloir que leurs enfants parlent irlandais	22	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Justification de l'hésitation (question ouverte, recodée)

(Les pourcentages sont calculés sur les 68 élèves ayant déclaré n'être pas sûrs de vouloir que leurs enfants parlent irlandais)

Peut-être enseignement	Nb. cit.	Fréq.
<i>Absence de justification</i>	19	27.9%
Seulement s'ils le veulent	16	23.5%
Ne me gêne pas s'ils le parlent	6	8.8%
Pas vraiment utilisé, tout le monde parle anglais	4	5.9%
Je suis trop jeune pour le savoir	3	4.4%
Je ne l'aime pas	3	4.4%
Pas vraiment nécessaire ou important	3	4.4%
Peut-être que d'ici là il aura disparu (du programme, ou en général)	3	4.4%
Partie de la culture	3	4.4%
Pas vraiment utile	3	4.4%
Je vivrai peut-être à l'étranger	2	2.9%
Si je vis en Irlande alors oui	2	2.9%
Je ne pourrai pas les aider	2	2.9%
Difficile	2	2.9%
Mais pas comme matière d'examen, c'est stressant	2	2.9%
Vision pragmatique: les aiderait pour le secondaire	1	1.4%
Il est possible que je ne le parle pas mais je veux qu'ils soient à l'aise avec la langue qu'ils parlent	1	1.4%
C'est notre langue <i>native</i>	1	1.4%
J'aimerais qu'ils le parlent	1	1.4%
Je ne veux pas que la langue meure	1	1.4%
Si j'étais Irlandais je le voudrais	1	1.4%
Nous parlerons anglais à la maison	1	1.4%
Il se peut qu'ils le détestent, comme moi	1	1.4%
Je les encouragerais à voir le côté agréable de l'irlandais (en allant dans le <i>Gaeltacht</i> etc.) (I would encourage them to enjoy Irish)	1	1.4%
S'ils doivent l'étudier à l'école je les aiderai	1	1.4%
TOTAL OBS. ayant déclaré n'être pas sûrs de vouloir que leurs enfants parlent irlandais	68	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Les questions sur les déterminants sociaux :

Question 16 – *Where were you born ?* Où es-tu né(e) ?

Lieu de naissance	Nb. cit.	Fréq.
Galway	235	66.0%
autre en Irlande	60	16.9%
Angleterre	18	5.1%
autre en Europe	10	2.8%
Comté de Galway	10	2.8%
Etats-Unis	9	2.5%
Non réponse	5	1.4%
autres pays anglophones	5	1.4%
autre dans le monde	4	1.1%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 17 - *Where do you live now?* Où habites-tu maintenant ?

Lieu d'habitation	Nb. cit.	Fréq.
Ville de Galway	282	79.2%
Quartiers de Galway	28	7.9%
Divisions électorales de la ville de Galway considérées comme <i>Gaeltacht</i>	12	3.4%
Ville ou village du Comté de Galway	8	2.3%
Ville ou village du Comté de Galway considéré(e)s comme <i>Gaeltacht</i>	17	4.8%
<i>Gaeltacht</i> Cois Fharraige (Connemara)	9	2.5%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 18 – *How old are you ?* Quel âge as-tu ?

Âge	Nb. cit.	Fréq.
12 ans	21	5.9%
13 ans	99	27.8%
14 ans	42	11.8%
15 ans	96	27.0%
16 ans	25	7.0%
17 ans	35	9.8%
18 ans	38	10.7%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 19 – Are you : male /female ? Es-tu : homme / femme

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
Masculin	200	56.2%
Féminin	156	43.8%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 20 – Which school and year do you attend ? (if in Junior Cert or Leaving Cert year, please say which level you are taking) En quelle école et en quelle année es-tu? (si tu es en troisième ou en sixième année, merci de préciser quel niveau tu prépares)

Ecole et année	Nb. cit.	Fréq.
A 1	25	7.0%
A 3	26	7.3%
A 5	20	5.6%
A 6	21	5.9%
C 1	26	7.3%
C 3	27	7.6%
C 6	14	3.9%
D 1	20	5.6%
D 1 <i>Gaeilge</i>	28	7.9%
D 2 <i>Gaeilge</i>	31	8.7%
D 3	11	3.1%
D 3 <i>Gaeilge</i>	16	4.5%
D 6	19	5.3%
E 1	26	7.3%
E 3	24	6.7%
E 6	22	6.2%
TOTAL OBS.	356	100%

Légende :

A : école de garçons

[B : école de filles où avait eu lieu ma première enquête]

C : école de filles

D : école mixte, avec un cursus parallèle de scolarisation en irlandais (G : *Gaeilge*)

E : école mixte de scolarisation en langue irlandaise

Les chiffres (1, 2, 3, 5, 6) désignent l'année de scolarisation, de la première à la sixième année du secondaire.

Question 20 a – École

Ecole	Nb. cit.	Fréq.
A	92	25.8%
C	67	18.8%
D	125	35.1%
E	72	20.2%

TOTAL OBS.	356	100%
------------	-----	------

Question 20 b – Année scolaire

Année scolaire	Nb. cit.	Fréq.
première année	125	35.1%
deuxième année	31	8.7%
troisième année	104	29.2%
cinquième année	20	5.6%
sixième année	76	21.4%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 20 c – Type de classe

Type de classe	Nb. cit.	Fréq.
de langue irlandaise	147	41.3%
de langue anglaise	209	58.7%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 20 d – Niveau d'examen présenté par les élèves de troisième et sixième année

Niveau d'examen présenté	Nb. cit.	Fréquence
Ordinary Level	11	6,1 %
Higher Level	127	70,6 %
NR	36	20 %
Exempté	6	3,3 %
TOTAL OBS.	180	100 %

Question 20 d : tri croisé avec la variable indépendante 'classe' (troisième et sixième année)

Examen / Niveau	Ordinary Level	Higher Level	NR	Exempté	TOTAL
<i>Junior Cert</i> (3 ^{ème} année)	6 5,8 %	70 67,3 %	24 23,1 %	4 3,8 %	104
<i>Leaving Cert</i> (6 ^{ème} année)	5 6,6 %	57 75 %	12 15,8 %	2 2,6 %	76
TOTAL	11	127	36	6	180

5,8 % des élèves de troisième année (qui préparent l'examen du *Junior Certificate*) déclarent préparer le niveau ordinaire.

Question 20 d : tri croisé avec la variable indépendante 'sexe'

Sexe / Niveau	Ordinary Level	Higher Level	NR	Exempté	TOTAL
Masculin	6 5,8 %	67 65 %	25 24,3 %	2 1,9 %	103
Féminin	5 6,5 %	60 78 %	11 14,3 %	4 5,2 %	77
TOTAL	11	127	36	6	180

Question 20 d : tri croisé avec la variable indépendante 'école'

École / Niveau	Ordinary Level	Higher Level	NR	Exempté	TOTAL
École A	7 15 %	18 38,3 %	20 42,5 %	2 4,2 %	47
École C	1 2,4 %	28 68,3 %	9 22 %	3 7,3 %	41
École D	3 6,5 %	35 76,1 %	7 15,2 %	1 2,2 %	46
École E	/	46 100 %	/	/	46
TOTAL	11	127	36	6	180

15 % des élèves de l'école A déclarent préparer le niveau ordinaire aux examens du *Junior* ou du *Leaving Certificate*.

Question 20 d : tri croisé avec la variable indépendante 'parcours scolaire'

Scolarité / Niveau	Ordinary Level	Higher Level	NR	Exempté	TOTAL
Toute en irlandais	/	62 100 %	/	/	62
Toute en anglais	9 12 %	28 37,3 %	32 42,7 %	6 8 %	75
Partie en irlandais	2 4,7 %	37 86 %	4 9,3 %	0	43
TOTAL	11	127	36	6	180

100 % des élèves scolarisés en irlandais préparent les examens du *Junior* et du *Leaving Certificate* au niveau supérieur.

Question 21 – What was your primary school ? Ton école primaire était... ?

École primaire	Nb. cit.	Fréq.
<i>Gaelscoil</i>	189	53.1%
école de langue anglaise	128	36.0%
école de <i>Gaeltacht</i>	31	8.7%
Non réponse	5	1.4%
école à l'étranger	3	0.8%
TOTAL OBS.	356	100%

Type d'école primaire (recodé)

Type école primaire	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1.1%
de langue irlandaise	220	61.8%
de langue anglaise	128	36.0%
autre	4	1.1%

TOTAL OBS.	356	100%
------------	-----	------

Question 22 – What is your mother's nationality? Quelle est la nationalité de ta mère ?

Nationalité mère	Nb. cit.	Fréq.
Irlandaise	314	88.2%
Anglaise	15	4.2%
Américaine	5	1.4%
Non réponse	4	1.1%
Pakistanaise	3	0.8%
Allemande	2	0.6%
Lithuanienne	2	0.6%
Chinoise	2	0.6%
Nigériane	2	0.6%
Philippine	1	0.3%
Écossaise	1	0.3%
Libyenne	1	0.3%
Portugaise	1	0.3%
Albanaise	1	0.3%
Camerounaise	1	0.3%
Canadienne	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 23 – What is your father's nationality ? Quelle est la nationalité de ton père?

Nationalité père	Nb. cit.	Fréq.
Irlandais	309	86.8%
Anglais	18	5.1%
Non réponse	6	1.7%
Américain	4	1.1%
Écossais	2	0.6%
Pakistanais	2	0.6%
Nigérian	2	0.6%
Allemand	1	0.3%
Philippin	1	0.3%
Lithuanien	1	0.3%
Gallois	1	0.3%
Sud Coréen	1	0.3%
Russe	1	0.3%
Libyen	1	0.3%
Portugais	1	0.3%
Chinois	1	0.3%

Albanais	1	0.3%
Marocain	1	0.3%
Camerounais	1	0.3%
Sud Africain	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	100%

Nouvelle variable obtenue du croisement des nationalités de la mère et du père :
La nationalité des parents

Nationalité parents	Nb. cit.	Fréq.
Deux Irlandais	288	80.9%
Mixte irlandais - britannique	27	7.6%
Mixte irlandais - nord américain	8	2.3%
couple britannique et/ou américain	6	1.6%
1 Irlandais	4	1.1%
couple européen	4	1.1%
Mixte irlandais - européen	4	1.1%
<i>Non réponse</i>	3	0.8%
couple africain anglophone	3	0.8%
couple asiatique	2	0.6%
Mixte irlandais - asiatique	2	0.6%
couple pakistanais	2	0.6%
couple maghrébin	1	0.3%
Mixte irl-maghrébin	1	0.3%
Mixte irl-africain anglophone	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	100%

Recodé :

Nationalité parents	Nb. cit.	Fréq.
Deux Irlandais	288	80.9%
Couple mixte irlandais - autre	43	12.1%
Couple étranger	18	5.1%
1 Irlandais	4	1.1%
Non réponse	3	0.8%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 24 - What is your mother's occupation? Quelle est l'occupation de ta mère?

Emploi mère	Nb. cit.	Fréq.
employée qualifiée	107	30.1%
profession intermédiaire	76	21.4%
cadre profession intellectuelle	70	19.7%

femme au foyer	38	10.7%
<i>Non réponse</i>	27	7.6%
sans emploi	11	3.1%
employée non qualifiée	9	2.5%
commerçante artisan chef d'entreprise	7	2.0%
étudiante	4	1.1%
ouvrière qualifiée	3	0.8%
ouvrière non qualifiée	2	0.6%
retraîtée	2	0.6%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 25 - What is your father's occupation? Quelle est l'occupation de ton père ?

Emploi père	Nb. cit.	Fréq.
cadre profession intellectuelle	120	33.7%
employé qualifié	53	14.9%
profession intermédiaire	52	14.6%
ouvrier qualifié	51	14.3%
<i>Non réponse</i>	31	8.7%
commerçant artisan chef d'entreprise	28	7.9%
sans emploi	7	2.0%
ouvrier non qualifié	5	1.4%
employé non qualifié	4	1.1%
retraité	2	0.6%
étudiant	2	0.6%
décédé	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	100%

Nouvelle variable obtenue du croisement des occupations de la mère et du père :
La position sociale

Position sociale	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	16	4.5%
basse	63	17.7%
moyenne	123	34.6%
élevée	154	43.3%
TOTAL OBS.	356	100%

Question 26 - Does anyone in your family speak Irish? Est-ce que quelqu'un dans ta famille parle irlandais?

Compétences familiales	Nb. cit.	Fréq.
Oui	286	80.4%

Non	66	18.5%
Non réponse	4	1.1%
TOTAL OBS.	356	100%

Explication des compétences familiales (question ouverte, recodée)

Compétences	Nb. cit.	Fréq.
compétences familiales variées	75	21.1%
aucune compétence	66	18.5%
compétences familiales élevées	63	17.7%
compétences élevées parmi les frères et sœurs	61	17.1%
compétences familiales limitées	60	16.9%
compétences élevées dans la famille élargie	12	3.4%
compétences limitées parmi les frères et sœurs	12	3.4%
<i>Non réponse</i>	4	1.1%
compétence, mais non précisée	3	0.8%
TOTAL OBS.	356	

Question 27 - Would you like to add something about Irish for this study?

Voudrais-tu ajouter quelque chose au sujet de l'irlandais pour cette étude?

Ouverture	Nb. cit.	Fréq.
<i>Non réponse</i>	198	55.6%
Critiques concernant l'enseignement, le programme (plus d'oral...)	20	5.6%
C'est une super langue, c'est bien	18	5%
Difficulté	15	4.2%
Devrait être optionnelle	13	3.7%
Doit rester obligatoire: seul moyen de la sauver	9	2.5%
Important que la langue soit apprise et parlée	9	2.5%
Inutilité	7	2.0%
Importance de la figure du professeur	7	2.0%
Il faut garder la langue en vie	7	2.0%
Vision essentialiste	7	2.0%
L'approche de l'enseignement devrait être modifiée dans le primaire ou le secondaire	6	1.7%
Obligation vécue comme une injustice et présentée comme préjudiciable pour l'irlandais	5	1.4%
Langue en train de mourir	5	1.4%
Facilité	5	1.4%
Il faut encourager la pratique de l'irlandais (hors de et dans l'école)	4	1.1%
Partie de la culture et de l'identité à sauvegarder	4	1.1%

Aversion personnelle	4	1.1%
Fierté, joie de le parler	4	1.1%
Belle langue	4	1.1%
Intéressant	4	1.1%
Notre langue <i>native</i> / nationale	4	1.1%
Utile	4	1.1%
Vision pragmatique: l'anglais est plus utile	3	0.8%
Vision pragmatique: les langues étrangères sont plus utiles	3	0.8%
Aversion générale	3	0.8%
Amusant	3	0.8%
Agréable	3	0.8%
Nul, irréel	3	0.8%
J'adore l'irlandais	2	0.6%
Marque identitaire distinctive	2	0.6%
Langue unique	2	0.6%
On pourrait le rendre plus agréable	2	0.6%
Il faut abandonner l'irlandais	2	0.6%
Meilleure façon d'apprendre : avec les locuteurs, dans le <i>Gaeltacht</i>	2	0.6%
Je l'apprécie	2	0.6%
Tous ceux qui ne le parlent pas en Irlande disent que c'est nul seulement parce qu'ils ont des difficultés à l'apprendre	1	0.3%
Peut être vital si on veut obtenir un emploi dans une zone de <i>Gaeltacht</i>	1	0.3%
Si tu veux apprendre l'irlandais, tu dois te donner à fond (be dedicated)	1	0.3%
Des gens sont morts pour sauver la langue irlandaise	1	0.3%
J'ai suivi le cursus de scolarisation en irlandais (<i>Irish stream</i>)	1	0.3%
J'aimerais m'améliorer mais n'en ai pas le temps	1	0.3%
C'est bien comme langue secrète	1	0.3%
Ce ne serait pas utile pour un boulot décent, sauf pour travailler dans une tourbière dans le Connemara	1	0.3%
Je le mélange à l'anglais, par exemple « Tu veux aller au <i>siopa</i> [magasin] »	1	0.3%
Je souhaiterais que ce soit notre langue principale	1	0.3%
J'aime les Irlandais, j'adore vivre en Irlande	1	0.3%
C'est une très belle tradition	1	0.3%
C'est une langue ancienne	1	0.3%
Je veux continuer à l'étudier	1	0.3%
Je ne peux pas répéter assez combien j'ai un respect et une adoration profonds pour la langue irlandaise	1	0.3%
Il y a des matières plus intéressantes à étudier	1	0.3%
Il y a différentes variétés d'irlandais dans le pays	1	0.3%
TOTAL OBS.	356	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.

Variable supplémentaire – Langue(s) utilisée(s) par les élèves pour répondre au questionnaire

Langue(s) utilisée(s)	Nb. cit.	Fréq.
Anglais seulement	229	64.3%
Anglais + quelques mots en irlandais	106	29.8%
Anglais + quelques phrases en irlandais	13	3.7%
Irlandais majoritaire	4	1.1%
Irlandais seulement	4	1.1%
TOTAL OBS.	356	100%

Langue(s) utilisée(s) : tri croisé avec la variable indépendante ‘sexe’

Sexe/ Langue	Tout en anglais	Mots en irlandais	Phrases en irl	Plus en irlandais	Tout en irlandais	TOTAL
Masculin	136 68 %	54 27 %	6 3 %	1 0,5 %	3 1,5 %	200
Féminin	93 59,6 %	52 33,3 %	7 4,5 %	3 1,9 %	1 0,7 %	156
TOTAL	229	106	13	4	4	356

68% des garçons ont répondu en anglais seulement au questionnaire.

Langue(s) utilisée(s) : tri croisé avec la variable indépendante ‘année scolaire’

Classe/ Langue	Tout en anglais	Mots en irlandais	Phrases en irl	Plus en irlandais	Tout en irlandais	TOTAL
1 st year	75 60 %	38 30,4 %	6 4,8 %	3 2,4 %	3 2,4 %	125
3 rd year	69 66,4 %	31 29,8 %	3 2,9 %	1 1 %	0	104
6 th year	55 72,4 %	17 22,4 %	4 5,3 %	0	0	76
TOTAL	199	86	13	4	3	305

(Les 31 élèves de deuxième et les 20 élèves de cinquième année ne sont pas inclus; l'un d'entre eux a répondu entièrement en irlandais au questionnaire).

60 % des élèves de première année ont répondu en anglais seulement au questionnaire.

Langue(s) utilisée(s) : tri croisé avec la variable indépendante ‘école’

École/ Langue	Tout en anglais	Mots en irlandais	Phrases en irl	Plus en irlandais	Tout en irlandais	TOTAL
A	69 75 %	21 22,8 %	2 2,2 %	0	0	92
C	41 61,2 %	25 37,3 %	1 1,5 %	0	0	67
D	74 59,2 %	45 36 %	4 3,2 %	1 0,8 %	1 0,8 %	125
E	45 62,5 %	15 20,8 %	6 8,3 %	3 4,2 %	3 4,2 %	72
TOTAL	229	106	13	4	4	356

75 % des élèves de l'école A ont répondu en anglais seulement au questionnaire.

Langue(s) utilisée(s) : tri croisé avec la variable indépendante 'scolarité'

Scolarité/ Langue	Tout en anglais	Mots en irlandais	Phrases en irl	Plus en irlandais	Tout en irlandais	TOTAL
Toute en irlandais	82 55,8 %	48 32,7 %	9 6,1 %	4 2,7 %	4 2,7 %	147
Toute en anglais	95 69,9 %	38 27,9 %	3 2,2 %	0	0	136
Partie en irlandais	52 71,2 %	20 27,4 %	1 1,4 %	0	0	73
TOTAL	229	106	13	4	4	356

55,8 % des élèves ayant effectué toute leur scolarité en irlandais ont répondu en anglais seulement au questionnaire.

Langue(s) utilisée(s) : tri croisé avec la variable indépendante 'origine'

Origine/ Langue	Tout en anglais	Mots en irlandais	Phrases en irl	Plus en irlandais	Tout en irlandais	TOTAL
Irlandais	175 60,8 %	97 33,7 %	9 3,1 %	3 1 %	4 1,4 %	288
Mixte ou étranger	47 77,1 %	9 14,8 %	4 6,6 %	1 1,6 %	0	61
TOTAL	222	106	13	4	4	349

(Les 4 élèves n'ayant mentionné qu'un parent irlandais et les 3 élèves n'ayant pas répondu ne sont pas inclus).

60,8 % des élèves dont les deux parents sont irlandais ont répondu en anglais seulement au questionnaire.

Langue(s) utilisée(s) : tri croisé avec la variable indépendante 'niveau social'

Niveau social/ Langue	Tout en anglais	Mots en irlandais	Phrases en irl	Plus en irlandais	Tout en irlandais	TOTAL
bas	43 68,2 %	15 23,8 %	4 6,4 %	1 1,6 %	0	63
moyen	80 65,1 %	37 30,1 %	3 2,4 %	1 0,8 %	2 1,6 %	123
élevé	95 61,7 %	50 32,5 %	6 3,9 %	2 1,3 %	1 0,7 %	154
NR	11	4	0	0	1	16
TOTAL	229	106	13	4	4	356

68,2 % des élèves issus d'un milieu social bas ont répondu en anglais seulement au questionnaire.