



En immersion dans "l'Irlande authentique": étude sociolinguistique critique de la revitalisation de l'irlandais dans le cadre de séjours linguistiques

Kevin Petit

► To cite this version:

Kevin Petit. En immersion dans "l'Irlande authentique": étude sociolinguistique critique de la revitalisation de l'irlandais dans le cadre de séjours linguistiques. Linguistique. Université de Lyon, 2020. Français. NNT : 2020LYSE2061 . tel-03130731

HAL Id: tel-03130731

<https://theses.hal.science/tel-03130731>

Submitted on 3 Feb 2021

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.



N° d'ordre NNT : 2020LYSE2061

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 484 Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Discipline : Études anglophones

Soutenue publiquement le 7 décembre 2020, par :

Kévin PETIT

En immersion dans « l'Irlande authentique » : Etude sociolinguistique critique de la revitalisation de l'irlandais dans le cadre de séjours linguistiques.

Devant le jury composé de :

Clíona NÍ RÍORDÁIN, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Présidente

Alexandre DUCHÊNE, Professeur des universités, Université de Fribourg, Examineur

Patricia LAMBERT, Professeure des universités, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Examinatrice

Tadhg Ó HIFERNÁIN, Professeur des universités, National University of Ireland, Examineur

Peter GRIGGS, Professeur émérite des universités, Université Lumière Lyon 2, Co Directeur de thèse

James COSTA, Maître de conférences, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Co Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2
Département d'études du monde anglophone
École doctorale 3LA
Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) UMR 5191

En immersion dans « l'Irlande authentique »

Etude sociolinguistique critique de la revitalisation de
l'irlandais dans le cadre de séjours linguistiques



Kevin PETIT

Thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat en Langues et
littératures anglaises et anglo-saxonnes

Sous la direction de Peter GRIGGS et James COSTA

Soutenance publique le 6 novembre 2020

Membres du jury :

James COSTA, Maître de conférences, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
Alexandre DUCHENE, Professeur, Institut du Plurilinguisme, Université de Fribourg
Peter GRIGGS, Professeur, Université Lumière Lyon 2
Patricia LAMBERT, Professeure, École Normale Supérieure de Lyon
Clíona NÍ RÍORDÁIN, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
Tadhg Ó hÍFARNÁIN, Professeur, Ollscoil na hÉireann Gaillimh

Ce document est diffusé sous la licence Creative Commons suivante :

« Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification (CC BY-NC-ND) »



Vous êtes autorisé à :

- **Partager** — copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats

Selon les conditions suivantes :

- **Attribution** — Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son Œuvre.
- **Pas d'Utilisation Commerciale** — Vous n'êtes pas autorisé à faire un usage commercial de cette Œuvre, tout ou partie du matériel la composant.
- **Pas de modifications** — Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'Œuvre originale, vous n'êtes pas autorisé à distribuer ou mettre à disposition l'Œuvre modifiée.
- **Pas de restrictions complémentaires** — Vous n'êtes pas autorisé à appliquer des conditions légales ou des mesures techniques qui restreindraient légalement autrui à utiliser l'Œuvre dans les conditions décrites par la licence.

Pour plus de détails sur cette licence « CC BY-NC-ND » :

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.fr>

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier mes co-directeurs. Merci à Peter Griggs d'avoir dirigé mes recherches tout en me laissant libre de puiser dans d'autres disciplines, puis de m'avoir poussé à toujours plus me plonger dans mes données. Merci à James Costa d'avoir accepté de se joindre à l'aventure en cours de route en tant que co-directeur, de m'avoir posé sans relâche la question « *so what ?* », et de m'avoir soutenu au-delà de son rôle de directeur.

Go raibh mile maith agaibh a Pat, Breandan, Redmond agus Niamh qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leur summer college pour que je puisse y mener ma recherche, ainsi qu'à l'ensemble des participants qui m'ont laissé observer leurs pratiques et qui ont accepté de répondre à mes questions.

Je suis particulièrement reconnaissant à Alexandre Duchêne, Patricia Lambert, Clóna Ní Ríordáin et Tadhg Ó hIfeárnáin d'avoir accepté de faire partie du jury de cette thèse.

Je remercie le labex ASLAN (ANR 10 LABX 008) qui a financé cette thèse sous la forme d'un contrat doctoral pendant trois ans dans le cadre du projet « Investissements d'Avenir » (ANR 11 IDEX 0007) de l'Agence nationale de la recherche.

Un grand merci aux personnes qui, en relisant des passages de cette thèse, m'ont permis de l'améliorer : Sara Brennan, Félix Danos, Maria Rosa Garrido Sardà, Violaine Granger, Seaghan Mac An tSionaigh, Ian Mac Gabhann, Saul Schwartz, Julien Thiburce, Cécile Van den Avenne, et tout particulièrement Caroline Sarrazin qui a fait bien plus qu'améliorer mon manuscrit.

Merci à celles et ceux qui m'ont permis d'avancer en prenant le temps de discuter de ma recherche dans un e-mail, autour d'un verre, ou lors de séminaires : tous les membres des séminaires Lyon-Fribourg (en particulier Victor Corona qui a partagé son savoir-faire d'ethnographe avec moi), tous les membres du séminaire ARAL, Alejandra Andrea Vergara Lopez, Ira Bashkow, Eileen Coughlan, Lise Dobrin, Alexandra Jaffe, Monica Heller, Cassie Smith-Christmas, Noel Ó Murchadha, Josh Wyat.

Merci aux membres du laboratoire ICAR, en particulier aux membres de l'équipe Adis-Langue pour leur conseils scientifiques, et à Agnès Bailly, Lucie Bujon, Justine Lascar et Daniel Valero pour leur soutien technique et administratif sans faille.

Merci à Jim Walker de m'avoir initié à la sociolinguistique, et d'avoir dirigé ma recherche de master qui a mené à ce travail de thèse.

Merci à John Walsh de m'avoir accueilli à l'Université de Galway pour un séjour de recherche.

Merci à Claudette et Bob pour le pied à terre à Dublin, et les discussions passionnantes.

Merci à Alexis et à Mauve de m'avoir accueilli chez eux pour écrire.

Enfin, un immense merci pour leur soutien à mes parents, à mes sœurs et à mes amis.

J'ai une pensée particulière à mes grands-parents, Hélène Petit-Rodet et Jacques Petit, qui sont malheureusement disparus pendant l'écriture de cette thèse.

Table des matières

Table des figures	13

Introduction générale	15

Chapitre 1 - Revitalisation linguistique et enseignement en immersion : une perspective sociolinguistique critique 23

1. Les summer colleges : des institutions valorisées mais peu étudiées.....	23
2. La revitalisation linguistique « post-linguacentrique ».....	27
2.1 La production de locuteurs comme étalon de mesure	27
2.2 La revitalisation linguistique comme lutte de classement	29
2.3 Revitalisation linguistique et éducation : au-delà de l'apprentissage de la langue, l'importance de la représentation	33
3. Sociolinguistique critique de l'immersion : choix éducatifs et ordre social	36
3.1 L'immersion : l'illusion de la naturalité	37
3.2 La « naissance » de l'immersion : d'un problème sociopolitique à une structure pédagogique	40
3.3 L'éducation comme acte d'institution : choix éducatifs et langue légitime	44
3.4 L'immersion : légitimation du bilinguisme comme une paire de monolinguisms parfaits.....	47
Conclusion.....	51

Chapitre 2 - La structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande.....53

1. Une brève histoire des politiques relatives à l'enseignement de l'irlandais	54
1.1 L'éducation : le champ de bataille du mouvement de la Renaissance gaélique pré-indépendance	54
1.2 Re-gaéliciser le pays par l'éducation : 1920-1960	59
1.3 Le recul de l'irlandais à l'école : de la revitalisation au niveau national aux droits des minorités.....	62
1.4 La structure sociale du bilinguisme en République d'Irlande	66

2. La fabrication de la Gaeltacht : enjeux économiques et politiques de la définition de l'espace.....	69
2.1 La Gaeltacht Commission de 1925 : une relation dynamique d'entre-aide	69
2.2 Gaeltacht Areas Order de 1956 : vers une définition stricte de la Gaeltacht	70
2.3 La Comprehensive Linguistic Study de 2007 : l'effritement de la Gaeltacht.....	73
2.4 La Gaeltacht Bill 2012 : « les aires de planification linguistique »	75
2.5 Différentiation des rôles des citoyens irlandais dans la revitalisation de la langue.....	77
Conclusion.....	80

Chapitre 3 - En immersion sur le terrain : Construction de l'objet de recherche et méthodologie de production de données.....83

1. Epistémologie et conception du travail de terrain	85
1.1 Du quantitatif au qualitatif	85
1.2 Une recherche sociolinguistique critique de terrain multi-située reposant sur des études de cas ethnographiques.....	88
2. Du travail de terrain aux questions de recherche.....	92
2.1 Coláiste Phádraig : à la découverte de « l'Irlande authentique »	93
2.1.1 <i>Sráidbhaile Phádraig : « au cœur de la Gaeltacht »</i>	96
2.1.2 <i>L'immersion totale, la clef du succès</i>	101
2.1.3 <i>Un Français dans la Gaeltacht</i>	103
2.2 Le campa samhraidh : une initiative locale à la marge.....	106
2.2.1 <i>Sráid Imleach : à la périphérie de la périphérie</i>	107
2.2.2 <i>Un chercheur légitime dans un projet illégitime</i>	109
2.3 Saoire Ghael : « institut culturel » international.....	113
2.3.1 <i>An Comar, un « village-patrimoine »</i>	115
2.3.2 <i>Hyper-participation du chercheur</i>	118
2.4 Questions de recherche et organisation de la partie empirique	119
3. De la production de données à leur transformation en un corpus	121
3.1 Observations participantes : voir ce qui va sans dire	122
3.2 Données langagières interactionnelles	124
3.2.1 <i>Entretiens ethnographiques : une approche sociolinguistique interactionnelle critique</i>	125
3.2.2 <i>Interactions en classe</i>	129
3.2.3 <i>Transcriptions</i>	130
3.2.4 <i>Anonymisation</i>	134
3.3 Procédés de recension : recensements nationaux et questionnaires	135
3.4 Collecte de données écrites et historicisation	137

Chapitre 4 - Le développement du tourisme linguistique et la production de l'irlandicité authentique (1892-1916) 141

1. Traditionalisme et modernisme en Irlande au début du 20ème siècle.....	143
2. Renaissance gaélique et nationalisme	146
2.1 Douglas Hyde : une nouvelle approche de l'étude de l'irlandais.....	146
2.2 La nécessité de dé-angliciser l'Irlande	147
3. La Machine meurtrière, la mère flamande et les moines irlandais : l'expérimentation d'un nouveau modèle éducatif dans les summer colleges.....	153
3.1 The Murder Machine : l'émancipation par l'éducation.....	154
3.2 Les moines irlandais : un système éducatif renouant avec l'âge d'or de l'île	159
3.3 La mère flamande : méthode directe et nationalisme	163
3.3.1 <i>Le nationalisme flamand et la méthode directe</i>	163
3.3.2 <i>La Belgique : un modèle pour l'Irlande</i>	165
4. Les summer colleges et la production de la Gaeltacht	167
4.1 Le tourisme vers l'ouest : des vacances aux croisades.....	167
4.2 À la recherche de l'irlandais « pur »	170
4.3 La méthode directe et la production de la Gaeltacht.....	172
5. Les summer colleges et la revitalisation industrielle	176
5.1 Pour une Renaissance industrielle irlandaise.....	176
5.2 Le patriotisme « mis en pratique »	178
5.3 Les summer colleges et le développement économique de la Gaeltacht.....	182
5.4 Les summer colleges : une authenticité cosmopolite	184
Conclusion.....	188

Chapitre 5 - Règles de langue et production de la Gaeltacht.....191

1. L'étude de la production de la communauté imaginée Gaeltacht au prisme de l'enseignement de la langue	194
2. La Riail na Gaeilge : une obligation légale.....	196
2.1 Conditions du Scéim na gCampai Samhraidh (SCS)	196
2.2 Conditions du Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge (SFG).....	198
2.3 La Riail na Gaeilge et les familles d'accueil.....	201
2.4 La Riail na Gaeilge et la population locale	203
2.5 Les summer colleges, la Riail na Gaeilge et la 20-Year Strategy	204
3. Mise en scène d'une Gaeltacht monolingue à Coláiste Phádraig.....	206
3.1 Deux textes, deux contraintes	206
3.2 « Mieux vaut un irlandais hésitant qu'un anglais éloquent » : la Riail na Gaeilge comme contrat moral.....	209
3.3 « Tu peux parler anglais quand la prof est pas là ! » : les coulisses de Coláiste Phádraig	212
3.4 La scène comme performance du monolinguisme	217

3.5	La peur de l'inspecteur	221
3.6	« Quand les étudiants sont juste là » : les summer colleges comme moteur d'un marché linguistique	225
3.7	Les summer colleges comme politique de maintenance de l'irlandais dans la Gaeltacht	229
4.	Remise en cause de la Gaeltacht au campa samhraidh.....	231
4.1	« Juste quelques mots dans chaque phrase » : règles de langue au campa samhraidh	232
4.2	Une relation compliquée avec la Gaeltacht	236
4.3	Résistance radicale et définition de l'espace	240
4.4	La déconstruction de la représentation de la Gaeltacht	242
4.5	La lutte pour la définition de l'espace à Sráid Imleach	248
4.6	Des Gaeltacht areas aux « safe havens »	253
	Conclusion.....	255

Chapitre 6 - Pratiques pédagogiques et conceptions de la langue irlandaise **.....257**

1.	L'irlandais comme objet culturel à Coláiste Phádraig.....	259
1.1	Des cours focalisés sur le code	261
1.2	En immersion dans la littéracie.....	264
1.3	Des productions orales de récitation	266
1.4	La contrainte des examens scolaires	269
1.5	Le « village immersion myth »	273
1.6	L'irlandais, la « clef du trésor » national.....	278
1.7	L'irlandais comme héritage culturel	282
2.	L'irlandais comme ressource linguistique dans un répertoire plurilingue au campa samhraidh.....	284
2.1	Les enfants coacteurs de leur apprentissage.....	285
2.2	L'irlandais au-delà de la salle de classe	290
2.3	Alternances de code et développement de la compétence communicative plurilingue des enfants	293
2.4	Une approche affective à l'irlandais	301
2.5	Décentrer la langue pour créer une communauté	305
2.6	Développement social, personnel et langagier.....	310
	Conclusion.....	316

Chapitre 7 - Développement du tourisme international dans la Gaeltacht et marchandisation de l'expérience d'apprentissage de l'irlandais	319
1. Le tourisme international de l'enseignement des langues minorisées : une conséquence du capitalisme tardif	323
2. L'évolution de l'économie de la Gaeltacht et ses conséquences sur les conceptions de la revitalisation de l'irlandais (1922-2018)	328
2.1 La création de la Gaeltacht et l'effondrement du secteur primaire	330
2.2 Une industrialisation critiquée.....	331
2.3 La Gaeltacht dans la nouvelle économie.....	333
2.4 Les summer colleges comme produits touristiques	337
2.5 Le « discours de solidarité »	341
3. La transformation des interactions en classe à An Comar liée à la marchandisation de l'apprentissage de l'irlandais	347
3.1 La minimisation des enjeux moraux de l'apprentissage de l'irlandais.....	350
3.2 Jouer à apprendre	355
3.3 La redéfinition des rôles des participants	361
3.4 Des étudiants co-enseignants.....	366
3.5 Des étudiants souhaitant améliorer leurs compétences plurilingues	368
3.6 La transformation de l'irlandais	371
3.7 La contribution des apprenants à la revitalisation linguistique de l'irlandais	375
3.8 Qui parle vraiment irlandais ? : Tensions autour du développement du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais	378
Conclusion.....	383
CONCLUSION.....	385
1. Synthèse	385
2. Conclusion générale et perspectives de recherches.....	391
BIBLIOGRAPHIE	393
ANNEXES	415
1. Brochure promotionnelle Coláiste Phádraig, page 1/2	417
2. Brochure promotionnelle Coláiste Phádraig, page 2/2	418
3. Questionnaires : Variables mesurées, items, et questions ouvertes	419
4. Questionnaire administré en début de stage à Coláiste Phádraig	423
5. Questionnaire administré en fin de stage à Coláiste Phádraig.....	427

6. Réponses aux questionnaires	429
7. Formulaire de demande du <i>Scéim na gColaistí Gaeilge</i>	434
8. Récapitulatif des cours observés à Coláiste Phádraig.....	437
9. Résumé des tâches, stratégies et activités langagières à Coláiste Phádraig	443
10. Lettre affichée dans les locaux de Saoire Ghael	449

Table des figures

Figure 0.1 : Groupe d'élèves d'un summer college dans le comté de Clare entre 1900 et 1910	19
Figure 2.1: Déclaration d'indépendance des révolutionnaires du Soulèvement de Paques (1916)	58
Figure 2.2 :Cartes d'évolution du tracé de la Gaeltacht entre 1926 et 1956	71
Figure 2.3 : Cartes d' évolution du tracé de la Gaeltacht entre 1956 et 2007	75
Figure 3.1 : Photographie d'un Ediphone, Waterville, Co. Kerry. (1938).....	83
Figure 3.2 : Vue du village et de ses environs (photographie de l'auteur)	94
Figure 3.3 Vue des environs du village, « entre la mer et la montagne » (photographie de l'auteur)	100
Figure 3.4 : Les locaux de Coláiste Phádraig (photographie de l'auteur).....	101
Figure 3.5 : Panneaux affichés à l'entrée de Saoire Ghael (photographie de l'auteur)	114
Figure 3.6 : Le « village-patrimoine d'An Comar » (photographie de l'auteur)	116
Figure 4.1 : Photographie d'un membre de la Irish Folklore Commission enregistrant des femmes irlandaises dans le Kerry certainement dans les années 1930	141
Figure 4.2: « Connacht Feis and Industrial Revival ». Annonce publiée dans An Claidreamh Soluis 27 mai 1905.....	178
Figure 4.3 : « T.R. Scott & Co. » Publicité publiée dans An Claidreamh Soluis 1905.....	179
Figure 4.4: « Sláinte Cigarettes » Publicité publiée dans An Claidreamh Soluis le 7 janvier 1905	180
Figure 4.5: « Gold Plate Cigarettes » Publicité publiée dans An Claidreamh Soluis 1905.....	180
Figure 4.6: « The Irish Tailoring Co. » Publicité publiée dans An Claidreamh Soluis 1905..	181
Figure 4.7: The « Emerald Gem ». Publicité publiée dans An Claidreamh Soluis le 4 février 1905	182

Figure 6.1 : Extrait d'un sujet de composition du Leaving Certificate (niveau Higher Level) de 2015	271
Figure 7.1: « Saoire sa Ghaltacht » [Vacances dans la Gaeltacht]: prospectus pour L'année de l'irlandais	343
Figure 7.2: Schéma du village d'An Comar	347
Figure 7.3 : Façade du salon de thé au village-patrimoine (photographie de l'auteur).....	349
Figure 7.4 : Prix Agritourism affiché dans les locaux de Saoire Ghael (photographie de l'auteur)	351

Introduction générale

En mai 2015 dans le tramway à Dublin, alors que je commençais tout juste le travail de terrain pour cette thèse, une conversation entre deux adolescents irlandais à côté de moi a attiré mon attention. Visiblement sur le chemin du retour de l'école, les deux jeunes en uniforme discutaient en anglais de leurs cours de la journée. L'un d'eux a expliqué « c'est trop bizarre, j'ai appris l'irlandais toute ma vie et je suis meilleur en espagnol ! »¹. J'ai décidé de prendre en note cette remarque dans mon carnet, car elle synthétise de nombreux questionnements au cœur de cette thèse.

En effet, le paradoxe que pointait cet adolescent est ce qui fait de l'irlandais un cas unique d'un point de vue sociolinguistique : l'irlandais est à la fois une langue minoritaire et une langue officielle depuis 1922. Le sociolinguiste irlandais Pádraig Ó Riagáin (1997: vi) explique que

unlike other minority language situations, in Ireland the state has tried to deal with its minority language problem by seeking to re-establish it as a national language. No other minority language problem in Europe was tackled in this way.

Plus précisément, lorsque l'irlandais a été reconnu comme langue nationale au côté de l'anglais suite à la création de l'État Libre d'Irlande² en 1922, les locuteurs d'irlandais représentaient 18% de la population³ et se concentraient principalement dans des régions rurales et pauvres de l'ouest de l'île.

¹ « It's so weird, I've learned Irish my whole life and I know more Spanish »

² Toute l'île n'a cependant pas été incluse dans le nouvel État Libre d'Irlande : le Royaume-Uni a accepté l'indépendance de l'Irlande à condition qu'une partie du nord de l'île reste sous contrôle de la couronne. Encore aujourd'hui, l'Irlande du Nord fait partie du Royaume-Uni.

³ Selon le recensement de 1926 (Ó Riagáin 1997)

Ainsi, depuis presque cent ans en République d'Irlande⁴, un grand nombre de politiques ont visé à promouvoir l'irlandais, par exemple en en faisant une matière obligatoire à l'école. Mais lors du recensement de 2016, seul 1,7% de la population du pays a déclaré parler irlandais quotidiennement en dehors du cadre scolaire. Concrètement, cela signifie que même si 1 761 420 personnes ont répondu positivement à la question « êtes-vous capable de parler irlandais » (à des degrés très variés), ils étaient 73 803 à déclarer le parler quotidiennement. Une bonne manière de définir le statut particulier de l'irlandais est donnée par Kelly-Holmes (2013: 120) qui parle d'une « langue minoritaire privilégiée » en expliquant qu'elle est à la fois centrale et périphérique dans la vie quotidienne des Irlandais. Mon expérience personnelle de l'irlandais est aussi celle d'une langue à la fois périphérique et centrale : bien que je ne la parle pas, elle m'a questionné au point d'écrire une thèse à son sujet.

J'ai commencé à m'intéresser à cette langue en 2012 lorsque je suis parti m'installer à Dublin pour une année d'échange universitaire à Trinity College Dublin. Cela faisait presque sept ans que je n'étais pas retourné en Irlande, mais pendant toute mon enfance nous y étions allés chaque été avec ma famille. Ma mère était partie de Dublin à 21 ans pour travailler comme fille au pair dans le Var, puis avait décidé de mener sa vie en France. Tous les étés nous retrouvions donc ses frères et sœurs ainsi que ses amis en Irlande. Je me souviens de jouer avec mes cousins et cousines en essayant de me faire comprendre avec les quelques mots d'anglais que j'avais, et parfois d'être frustré de ne pas me faire comprendre ou de ne pas les comprendre. Avec le recul, je me rends compte de quelque chose dont je ne me souviens pas : l'irlandais. Pour l'enfant que j'étais, en Irlande on parlait anglais, même si j'avais certainement dû voir des panneaux en irlandais et même entendre des chansons en irlandais lors de nos séjours réguliers dans le petit village d'An Clochán dans le Kerry, une région de l'ouest officiellement irlandophone. Par rapport à l'anglais, l'irlandais était tellement périphérique lors de nos séjours qu'il a disparu de mes souvenirs. J'ai donc été très surpris lorsque, pendant mes études universitaires, j'ai réalisé que l'irlandais était la première langue officielle de la République d'Irlande. Je me suis alors posé un tas de questions : pourquoi si peu de personnes parlent irlandais ? Pourquoi est-ce la langue officielle du pays si seule une minorité la parle ? Finalement, à quoi sert l'irlandais ? Plus largement, à quoi sert une langue au-delà de la communication ?

⁴ La situation en Irlande du Nord, qui fait partie du Royaume-Uni, est très différente (voir Mac Giolla Chríost 2005; Zenker 2013). Mon travail se concentre sur la République d'Irlande, ainsi j'utilise le terme « Irlande » indistinctement de République d'Irlande.

Puis pour Noël 2012, ma mère m'a offert le livre *Vanishing Voices : the extinction of the world's languages* (Nettle et Romaine 2002) qui était en tête de rayons dans de nombreuses librairies. En effet, une communauté de linguistes commençait à faire entendre dans les débats publics leur préoccupation concernant la possible disparition de 90% des langues dans le monde d'ici 100 ans⁵. La lecture de ce livre m'a sensibilisé au sujet des « langues en danger » (maintenant « LED »), un thème de recherche sur lequel travaillaient depuis de nombreuses années des linguistiques dans le laboratoire de recherche lyonnais Dynamique Du Langage, avec en tête de file Colette Grinevald et Michel Bert⁶. Ils animaient un cours de master à ce sujet auquel j'ai assisté au printemps 2012, ce qui m'a poussé à initialement étudier l'irlandais au prisme des travaux dans le champ des LED. En effet, selon l'Atlas en ligne des langues en danger de l'UNESCO⁷, l'irlandais serait « clairement en danger »⁸ de disparaître. Les linguistiques dans le champ des LED ont comme préoccupations principales de décrire les langues avant qu'elles ne disparaissent, ainsi que d'aider à la « revitalisation linguistique », un terme qui désigne souvent des interventions diverses visant à augmenter le nombre de locuteurs de LED. Ainsi, ma recherche de master sur l'irlandais s'est penchée sur sa revitalisation en s'intéressant aux motivations des personnes qui apprenaient l'irlandais à un très haut niveau. J'ai alors étudié la société d'irlandais de l'université Trinity College Dublin afin de comprendre pourquoi ses membres, à la différence de la vaste majorité des jeunes de leur âge, avaient décidé de vivre leur vie quasi-exclusivement en irlandais. Plusieurs participants m'ont expliqué qu'ils avaient réalisé l'importance de cette langue après un séjour linguistique dans un « *summer colleges* »⁹, des sortes de colonies de vacances pour apprendre l'irlandais en « immersion totale » dans des régions officiellement irlandophones appelées la « *Gaeltacht* ». J'ai réalisé que tous les étés plus de 20000 adolescents se rendent dans ces *summer colleges* qui sont en fait leur principale, voir leur unique, opportunité de faire l'expérience de l'irlandais comme langue de socialisation en dehors de l'école (Murtagh 2007) et ainsi développer leurs compétences orales afin de

⁵ Par exemple, National Geographic publie en 2012 l'article « Vanishing Voices » à ce sujet, afin de sensibiliser ses lecteurs à l'hypothèse que « *One language dies every 14 days* ». <https://www.nationalgeographic.com/magazine/2012/07/vanishing-languages/> (consulté le 30 juin 2020).

⁶ On peut aussi citer James Costa et Jean-Baptiste Martin qui ont mené avec Michel Bert l'étude FORA (Bert, Costa, et Martin 2009), Benedicte Pivot (2014) qui a écrit une thèse sur le franco-provençal et le rama, ou Alejandra Andrea Vergara Lopez (2015) qui a mené un travail de recherche doctoral sur le mapudungun au laboratoire ICAR. Loin d'être une liste exhaustive, je présente ici les personnes avec qui j'ai pu discuter de ma recherche grâce aux différents événements organisés par l'équipe LED-TDR du laboratoire DDL.

⁷ <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php#> (consulté le 30/06/2020)

⁸ « *Definitely endangered* »

⁹ Aussi appelés *coláistí samhraidh* (en irlandais) ou *summer courses*. J'ai fait le choix de garder le terme anglais « *summer college* » tout au long de ma thèse. En effet, les expressions françaises colonies, stages ou camps renvoient toutes à des histoires particulières qui ne rendent pas compte de celle des *summer colleges*. Comme je l'explique le chapitre 4, le choix du terme « *college* » pourrait bien être une référence aux collèges monastiques celtiques.

préparer l'épreuve d'irlandais du *Leaving Certificate* (équivalent du baccalauréat français). Ainsi, l'État irlandais subventionne une partie des frais des élèves car il considère que ces stages jouent un rôle primordial pour la revitalisation de l'irlandais (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015). J'ai donc décidé de poursuivre mes recherches sur l'irlandais en thèse sous la direction de Peter Griggs afin d'étudier le rôle des summer colleges dans la revitalisation de l'irlandais. La question qui guidait ce projet de thèse initial était de savoir si les enseignements dans les summer colleges avaient la capacité de stimuler la motivation des apprenants et donc d'augmenter le nombre de locuteurs d'irlandais.

Dans le cadre d'un contrat doctoral du labex ASLAN, j'ai intégré en octobre 2014 au sein du laboratoire ICAR l'équipe ADIS-Langues qui est spécialisée dans l'étude de l'apprentissage des langues et plus particulièrement dans l'analyse des interactions pédagogiques et didactiques. J'ai donc entrepris de décrire les particularités des enseignements de type immersif dans les summer colleges à partir d'enregistrements d'interactions. Cependant, mes premières observations de terrain dans un summer college durant l'été 2015 m'ont fait réaliser qu'on ne pouvait pas comprendre le rôle de ces stages d'immersion uniquement en se penchant sur leurs « effets techniques », c'est-à-dire leur capacité à améliorer les compétences en langues des apprenants. J'ai compris que ces séjours linguistiques ne consistaient pas simplement à plonger les élèves en immersion dans la langue, mais plus largement à les plonger en immersion dans « l'Irlande authentique », une Irlande construite comme irlandophone et rurale. En effet, les summer colleges semblaient avant tout être une expérience culturelle pour les jeunes adolescents, un « rite de passage » comme m'ont expliqué lors d'entretiens le directeur d'un summer college, mais aussi des parents et des enseignants. De plus, mes recherches historiques concernant les summer colleges m'ont appris que ces séjours linguistiques organisés dans les régions rurales de l'ouest de l'île sont une tradition déjà centenaire.



Figure 0.1 : Groupe d'élèves d'un summer college dans le comté de Clare entre 1900 et 1910

(Auteur: Arthur, John J., © University College Dublin, source : <https://digital.ucd.ie/view/ivrla:35551>)

Sur la photographie ci-dessus prise au début du 20^{ème} siècle, on peut voir que les élèves des premiers summer colleges n'étaient pas des adolescents comme c'est le cas aujourd'hui. Il s'agissait avant tout d'instituteurs et d'universitaires impliqués dans le mouvement culturel de la Renaissance Gaélique visant à promouvoir la langue irlandaise, mais aussi très proche des mouvements nationalistes indépendantistes. Pour les milliers de touristes se rendant dans des summer colleges au début du 20^{ème} siècle, l'expérience était « un rite de passage vers une irlandicité authentique » selon l'historien Robert Foster (2014 : 52, ma traduction). Ces séjours linguistiques ont été un outil primordial pour ces enthousiastes de la langue afin de faire de l'irlandais un symbole national, et plus largement afin de développer l'idée d'une nation irlandaise.

Je me suis alors progressivement tourné vers des approches sociologiques de l'éducation qui avaient justement montré que « [l']action pédagogique ne produit pas seulement des effets techniques (savoirs et savoir-faire inculqués) ; elle a aussi une efficacité proprement magique d'initiation et de consécration » (Bourdieu 1981). En parallèle à cela, je me suis familiarisé avec des travaux en sociolinguistique critique et en anthropologie linguistique qui mettent en avant que les mouvements de revitalisation linguistique n'ont pas comme objectif principal d'augmenter le nombre de locuteurs d'une langue, mais sont avant tout des « mouvements

discursifs » (Costa 2016 : 46), c'est à dire des mouvements dont la forme d'action la plus importante est un discours qui réinterprète la réalité avec comme objectif de transformer la structure sociale. D'ailleurs pour Ó Riagáin (1997), si les politiques linguistiques envers l'irlandais depuis 1921 n'ont pas réussi à en faire la première langue de socialisation du pays, elles ont durablement modifié ce qu'il appelle « la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande ». En 2015, James Costa a accepté de co-diriger ma recherche doctorale afin de m'aider à explorer les aspects sociologiques des summer colleges et plus largement de la revitalisation de l'irlandais.

Ce travail de thèse se trouve donc à la croisée des recherches didactiques en langue portant sur les interactions pédagogiques, et des travaux en sociolinguistique critique analysant les mouvements de revitalisation linguistique. Ma recherche vise à resituer les pratiques pédagogiques de summer colleges dans leurs contextes sociaux, historiques, culturels et économiques, afin de comprendre comment ces expériences d'immersion dans « l'Irlande authentique » donnent du sens à ce que parler irlandais veut dire et donc participent à la structuration sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande. Pour revenir à la discussion des adolescents décrite au début de cette introduction, je cherche à comprendre, à partir de l'étude sociolinguistique de l'enseignement de l'irlandais dans les summer colleges, pourquoi cette langue est à la fois centrale et périphérique pour les Irlandais. Plus largement, cette thèse vise à enrichir la littérature sur l'enseignement des langues en immersion en analysant, à partir du cas irlandais, les raisons socio-politiques du succès mondial de cette méthode. Elle a aussi pour objectif d'améliorer la compréhension des effets de l'éducation, au-delà de la production de locuteurs, dans les mouvements de revitalisation. Si l'importance de l'éducation dans la légitimation d'une langue est souvent donnée comme acquise, les travaux analysant la manière dont les pratiques pédagogiques participent à définir le statut d'une langue restent rares. Ce travail vise donc à décrire, à partir d'analyses qualitatives à l'échelle micro, comment les choix pédagogiques dans l'enseignement des langues ont des effets proprement sociologiques de définition de catégories sociales en lien avec la langue. Pour cela, entre mai 2015 et juillet 2016, je me suis rendu dans quatre stages d'irlandais en immersion sur des périodes allant de six jours à trois semaines afin de mener une recherche sociolinguistique critique de terrain multi-située. Les trois premiers chapitres présentent le cadrage théorique et méthodologique de cette thèse. Dans le **chapitre 1**, j'explique en quoi une approche sociolinguistique critique de l'immersion et de la revitalisation linguistique permet de mieux comprendre le rôle social des summer colleges. J'introduis aussi les principales notions que j'ai mobilisées afin de construire mon

objet de recherche. Puis le **chapitre 2** retrace l'histoire de la revitalisation de l'irlandais du milieu du 19^{ème} siècle à nos jours, à partir de la littérature scientifique sur les politiques éducatives en lien avec l'irlandais ainsi que sur la constitution de l'entité territoriale officiellement irlandophone, la Gaeltacht. L'objectif est de comprendre comment les politiques étatiques ont façonné la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande, mais aussi de mettre en avant le besoin d'une approche plus microsociologique afin de comprendre comment cette structure est aussi reproduite ou remise en question par les acteurs. Enfin le **chapitre 3** propose de plonger le lecteur en immersion sur le terrain. Je commence par expliquer pourquoi, au cours de mon travail de thèse, j'ai progressivement mis de côté mon approche quantitative initiale pour me tourner vers une approche qualitative interprétiviste, et je montre comment cela a influencé ma manière de concevoir et d'effectuer le travail de terrain. Ensuite, je présente les trois sites de ma recherche tout en racontant des moments clefs qui mettent en lumière les phénomènes et catégories que j'ai considérés importants d'analyser dans cette thèse, ce qui me permet ensuite de présenter mes questions de recherches. Pour terminer, je détaille les modes de production de données que j'ai mobilisés afin de répondre à ces questions, le corpus que j'ai construit, et la manière dont je l'analyse.

Les chapitres suivants présentent les analyses des données produites sur le terrain, en commençant par le chapitre 4 qui resitue historiquement les summer colleges en traitant des thèmes abordés dans les chapitre 5, 6 et 7.

Le **chapitre 4** s'appuie sur l'analyse de documents historiques (articles de presse, mémoires, pamphlets, publicités et prose) publiés entre 1892 et 1916 afin de présenter le contexte sociopolitique d'émergence des premiers summer colleges au début du 20^{ème} siècle étant donné qu'aucun travail n'existe sur le sujet. Ce chapitre analyse les visions de la langue irlandaise et de son enseignement qui ont mené au développement de ce tout nouveau type de tourisme linguistique mais aussi à la popularisation de la méthode directe, ancêtre de l'immersion. Enfin, je présente comment les premiers summer colleges ont participé à la création d'une certaine irlandicité.

Les analyses dans les trois derniers chapitres sont construites à partir de la triangulation de données de différentes natures : notes de terrain, transcriptions d'entretiens et d'interactions en classe, questionnaire, documents écrits produits par différentes institutions. Le **chapitre 5** se focalise sur l'obligation légale qu'ont les summer colleges d'imposer la « *Riail na Gaeilge* » (la Règle de l'irlandais), c'est-à-dire l'obligation de n'utiliser que l'irlandais pendant toute la durée du stage. Dans un premier temps, j'analyse les discours justifiant cette Règle de l'irlandais

et je la resitue plus largement dans les politiques linguistiques pour la revitalisation de la langue. Dans un second temps, je montre comment, dans deux stages différents, cette règle est négociée et comment sa mise en application varie. Il s'agit d'analyser les effets de ces différentes règles de langue sur la production de l'espace qui entoure ces deux institutions. Le **chapitre 6** se penche sur les pratiques pédagogiques dans les deux mêmes stages. Je détaille comment les approches distinctes qu'ils mettent en place concernant l'enseignement de la langue mènent à différentes conceptions de l'irlandais, et donc plus largement façonnent différemment ce que signifie parler irlandais. Le dernier chapitre (**chapitre 7**) analyse les conséquences du développement du tourisme international de l'apprentissage de l'irlandais à partir d'un travail de terrain dans un troisième summer college, un stage pour adultes accueillant principalement des étrangers. Je détaille d'abord les conditions socio-économiques qui ont permis le développement de ce nouveau tourisme, et j'analyse ensuite comment ce dernier reconfigure les interactions enseignants-élèves. L'objectif est de comprendre les enjeux et les tensions de ce que j'appelle un nouveau « jeu d'apprentissage des langues minorisées » sur le marché international du tourisme linguistique.

CHAPITRE 1

Revitalisation linguistique et enseignement en immersion : une perspective sociolinguistique critique

1. Les summer colleges : des institutions valorisées mais peu étudiées

En 2012, j'ai mené une recherche de master sur *An Cumann Gaelach*, l'association irlandaise de l'université Trinity College à Dublin où j'effectuais une année d'échange Erasmus. *An Cumann Gaelach* organise des groupes de discussion, des cours de yoga, des débats, des concerts, des weekends, et bien d'autres événements, tous en irlandais. L'objectif de l'association est d'offrir à ses membres des opportunités d'utiliser l'irlandais, et certains membres arrivent ainsi à vivre à Dublin sans presque jamais parler anglais. Je cherchais à comprendre ce qui avait poussé les membres de cette société à mener une vie en irlandais à la différence de la vaste majorité des jeunes de leur âge qui ne l'utilise plus après avoir obtenu leur *Leaving Certificate*, l'équivalent du baccalauréat. Après avoir soumis un questionnaire aux membres de la société, trois d'entre eux ont accepté de s'entretenir avec moi afin de me

présenter leur biographie langagière. Lors des entretiens, les trois étudiants ont tous présenté une même expérience comme décisive pour leur relation à l'irlandais, illustrée dans cet extrait d'entretien :

Extrait 1 entretien Alex :

Alex: When I was fifteen I did go to a residential course, I went three times to an Irish summer course and that just made the big difference and it actually gave me that understanding of what it really was because you live with people who speak Irish all the time and you get taught the grammar but you do it in a way that is real not from a book.

Les trois étudiants avaient suivi des cours d'irlandais pendant toute leur scolarité, mais c'est seulement après un séjour dans des *summer colleges*, des séjours linguistiques en immersion dans des régions officiellement irlandophones, qu'ils avaient réalisé l'importance de cette langue et qu'ils avaient décidé de la parler le plus possible¹⁰. Comme Alex dans l'extrait ci-dessus, les trois étudiants décrivaient leur expérience dans les *summer colleges* comme une « épiphanie »¹¹. Tous les étés, plus de 20 000 adolescents irlandais se rendent dans l'un des 47 *summer colleges* de la République d'Irlande (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015), soit 6% des élèves du secondaire. Le ministère chargé de la Gaeltacht aide financièrement¹² les *summer colleges* car il estime qu'ils « jouent un rôle central dans la 20-Year Strategy for the Irish Language »¹³, le plan d'action du gouvernement pour la revitalisation de l'irlandais adopté en 2010 (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015: 9, ma traduction). La rénovation des *summer colleges* est aussi « un des domaines prioritaires d'investissement »¹⁴ du *Project Ireland 2040*, le grand projet d'investissement pour la langue, la culture et le patrimoine annoncé en 2018 par le gouvernement (Government of Ireland 2018: 61, ma traduction). D'ailleurs, les *summer colleges* n'hésitent pas à mettre en avant sur leur site internet leur rôle dans revitalisation de la langue, comme dans l'extrait suivant :

¹⁰ Deux autres membres de *Cumann Gaeleach* m'avaient indiqué dans la section « commentaires » de mon questionnaire que je devrais m'intéresser aux *summer colleges*. En effet, l'un d'eux m'a expliqué « The survey could pay more attention to the Irish colleges – the summer courses that thousands of students attend for weeks every summer. For many students, it is there and not in school that their interest in Irish is fostered. » Pour plus de détails sur les résultats de ma recherche de mémoire, voir (Petit 2016).

¹¹ J'emprunte ici le terme utilisé par Séamus, un enseignant dans des *summer colleges*, afin de décrire l'expérience des *summer colleges* pour les adolescents lors de notre entretien en 2016.

¹² À travers le *Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge* (le Programme pour les apprenants d'irlandais), une aide financière versée aux 700 familles accueillant les élèves des *summer colleges* (à hauteur de 10€ par jour et par élèves d'après le site du ministère <https://www.chg.gov.ie/earnail-na-gcolaisti-gaeilge/>, consulté le 4 octobre 2019). Cette aide est indispensable afin de rendre les *summer colleges* plus abordables. Sans elle, les familles qui envoient leurs enfants dans les *summer colleges* devraient payer en moyenne 210€ de plus de leur poche.

¹³ « have a central role in the 20-Year Strategy for the Irish Language »

¹⁴ « Priority areas for investment »

Extrait 2 (tiré du site internet <http://uisce.ie/> consulté en mars 2016)

We aim to change the negative attitude towards the language that a lot of teenagers harbour and get more people *ag caint as Gaeilge* [parler irlandais]! In line with the government's 20-year Irish Language Strategy.

Ce travail de thèse interroge donc le rôle des summer colleges dans l'apprentissage de l'irlandais, et plus largement leur rôle pour la revitalisation de la langue. Qu'est-ce qu'il se passe lors de ces séjours linguistiques pour que des étudiants, mais aussi des institutions gouvernementales, leur attribuent un rôle si important ?

Les quelques articles scientifiques s'intéressant à la place des summer colleges dans la revitalisation de l'irlandais se focalisent sur les discours d'apprenants qui mettent en corrélation leur expérience dans un de ces stages avec leur progression en irlandais, ou le développement d'un intérêt pour l'irlandais (voir par exemple Walsh et O'Rourke 2014; Puigdevall et al. 2018). Pour les adolescents irlandais, ces séjours linguistiques dans la Gaeltacht sont effectivement la principale, voir l'unique, opportunité de faire l'expérience de l'irlandais comme langue de socialisation en dehors de l'école (Murtagh 2007) et ainsi de développer leurs compétences orales. Cependant, dans une étude commandée par COGG¹⁵, l'agence étatique pour la promotion de l'enseignement en irlandais, les auteurs expliquent qu'il y a très peu de différences entre les résultats des tests de langue administrés aux élèves avant et après le stage (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013). Après avoir visité onze stages différents, ils concluent qu'ils « manquent de preuve afin d'attester que les summer colleges irlandais permettent d'atteindre des objectifs d'apprentissages »¹⁶ (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013: 4, ma traduction). L'article d'Armstrong (2012) met quant à lui en avant l'importance des summer colleges dans la formation d'idéologies linguistiques chez des activistes pour la langue irlandaise. Son étude s'intéresse au fonctionnement de trois « *Gaeltachtaí nua* » (« nouvelles Gaeltachts », c'est-à-dire des communautés irlandophones en dehors de la Gaeltacht officielle) dont la société irlandaise de Trinity College que j'ai mentionnée plus haut. Il explique que les membres de ces communautés

reported that these experiences [dans les summer colleges] were also important for reinforcing language ideology in the community. [...] This second-generation member explains how the strong norms of Irish use he acquired at an Irish-language summer college travelled with him back to the

¹⁵ COGG *An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta* (le Conseil pour l'enseignement dans la Gaeltacht et pour les écoles irlandophones) est une agence étatique ayant pour but de soutenir et de développer l'enseignement en irlandais.

¹⁶ « tá easpa fianaise theistithe ann do na páirtithe leasmhara maidir le baint amach spriocanna foghlama na gColáistí Gaeilge. »

community when he was young, and this member remains one of the most ideologically committed members of the group to this day. (Armstrong 2012 : 155)

Ces séjours linguistiques permettraient donc d'inculquer une « norme de l'utilisation de l'irlandais » aux apprenants qui, une fois revenus chez eux, décident d'utiliser la langue le plus possible. Armstrong (2012), en essayant de décrire les effets de l'expérience sur les pratiques langagières des apprenants, offre à mon sens la piste de réflexion la plus intéressante, même si, comme pour les autres recherches, son analyse se base uniquement sur des entretiens.

En résumé, cette revue de la littérature souligne que si dans l'imaginaire collectif les summer colleges jouent un rôle important pour les apprenants (et donc pour la revitalisation de l'irlandais), leur rôle ne peut pas seulement être compris en termes d'« effets techniques », c'est-à-dire l'amélioration des compétences en irlandais des élèves et la production de nouveaux locuteurs. Une approche sociolinguistique critique permet justement une approche que j'appelle « post-linguacrique » de la revitalisation linguistique offrant des outils d'analyse qui permettent une meilleure compréhension de la manière dont ces séjours linguistiques s'insèrent dans les politiques relatives à la revitalisation de l'irlandais. Ensuite, les quelques recherches existantes se basent uniquement sur des entretiens et des tests de langue, et font donc l'impasse sur les pratiques des participants pendant les stages. En se focalisant sur l'analyse de contenu de discours, elles permettent de comprendre le sens que donnent les participants à leur expérience d'apprentissage à posteriori, mais restent limitées si l'on souhaite comprendre *comment* ces expériences donnent du sens à ce que parler irlandais veut dire. Ce travail de thèse vise à pallier cette lacune grâce à une étude de terrain analysant les pratiques langagières et pédagogiques des participants dans différents types de summer colleges. L'objectif de cette thèse n'est cependant pas de faire des propositions didactiques. Dans une perspective sociolinguistique critique, que je détaille dans la suite de ce chapitre, cette thèse vise à situer dans leurs contextes sociaux, historiques, culturels et économiques, les choix pédagogiques des participants afin de comprendre leurs effets sur ce qu'Ó Riagáin (1997) appelle la « structure sociale et spatiale du bilinguisme » en Irlande.

2. La revitalisation linguistique « post-linguacentrique »

Jusqu'à récemment, la transmission intergénérationnelle d'une langue « en danger » était l'étalon de mesure pour les chercheurs s'intéressant aux effets des politiques de revitalisation linguistique. Cela explique pourquoi les recherches existantes sur les summer colleges se concentrent sur leur capacité à produire des nouveaux locuteurs d'irlandais en mesurant les compétences en langues, les attitudes et les motivations des apprenants. Cependant, les chercheurs s'intéressant à la revitalisation linguistique sont en train de revenir sur leur ultra-focalisation sur la langue, grâce entre autres à des études en anthropologie linguistique et en sociolinguistique critique qui, à partir des années 1990, ont mis en avant que les mouvements de revitalisation linguistique (et donc les politiques linguistiques) dépassent la seule question de la langue (Woolard 1989; Ó Riagáin 1997; Heller 1999; Jaffe 1999; Duchêne et Heller 2007; Urla 2012; Costa 2016; Schwartz et Dobrin 2016; Brennan 2017; Shulist 2018). En Irlande, en 1997 Pádraig Ó Riagáin (1997 : 43) affirmait

[w]hat is clear, from the experience of Irish evaluation research and research in other planning sectors, is that the agenda of policy evaluation in language planning cannot be confined to those elements who carry the designation 'language'.

Dans cette section, je reviens sur mon choix d'une approche que j'appelle « post-linguacentrique »¹⁷ de la revitalisation linguistique afin de présenter les concepts qui guident mon analyse et afin de d'expliquer comment ma recherche sur les summer colleges peut contribuer à une meilleure compréhension des enjeux de la revitalisation de l'irlandais.

2.1 La production de locuteurs comme étalon de mesure

Depuis presque cent ans, en République d'Irlande¹⁸, l'État a mis en place un grand nombre de politiques visant à promouvoir l'irlandais. Lors du recensement de 2016, 1 761 420 personnes ont répondu positivement à la question « êtes-vous capable de parler irlandais ? » (à des degrés

¹⁷ en référence au terme de « linguancentrisme » utilisé par Fishman pour décrire la recherche pour décrire la recherche suivant son modèle *Reversing Language Shift* comme je l'explique dans ce chapitre.

¹⁸ La situation en Irlande du Nord, qui fait partie du Royaume-Uni, est très différente (voir Mac Giolla Chríost 2005; Zenker 2013). Mon travail se concentre sur la République d'Irlande, ainsi j'utiliserai le terme « Irlande » indistinctement de République d'Irlande.

très variés), et 73 803 ont déclaré le parler quotidiennement en dehors de l'école, ce qui représente 1,7% de la population du pays.

En vue de la proportion de locuteurs quotidien d'irlandais, Spolsky (2004: 191) explique que le cas de l'irlandais est souvent présenté dans la recherche sur les politiques linguistiques comme « the classic case of the failure of language management ». Dans un chapitre consacré à la revitalisation de l'irlandais, Fishman (1991) concède que de nombreuses langues minoritaires rêveraient d'être dans la même situation que l'irlandais, mais malgré tout selon lui « the Irish, living in their own country and apparently the masters of their own fates, expected more from themselves » et se demande donc « what went wrong? ». Pour lui, le problème majeur réside dans le fait que le gouvernement et les associations de revitalisation de la langue n'ont pas réussi à établir « the vital linkage with youth, family, neighborhood and community » (Fishman 1991: 130). En d'autres termes ils n'ont pas réussi à rétablir l'irlandais comme moyen de communication informelle de familles dans des communautés à forte concentration démographique.

Ce type d'analyse a grandement influencé la manière de penser et d'étudier la revitalisation de l'irlandais. En effet, Fishman est considéré par certains comme le « père de la revitalisation linguistique » (Hinton, Huss, et Roche 2018 : xxvi, ma traduction), un domaine de recherche qui prend de l'importance dans les années 1990 après qu'une communauté de linguistes a réussi à faire des « langues en danger » un problème légitime de la discipline (voir Costa 2016). Ainsi, le modèle de Fishman *Reversing Language Shift* (renversement de la substitution linguistique, maintenant RLS) en huit étapes est encore un classique dans le domaine des études de la revitalisation linguistique (Costa 2016 : 20). Comme son nom l'indique, le modèle de Fishman vise à renverser le « *language shift* », défini comme une situation où

native languages are threatened because their intergenerational continuity is proceeding negatively, with fewer and fewer users (speakers, readers, writers and even understanders) or uses every generation. (Fishman 1991 : 1)

Ainsi, dans sa revue des définitions de la revitalisation linguistique dans les ouvrages de référence, Costa (2016 : 31) remarque que ces dernières « tend to focus primarily on revitalisation as a linguistic process (i.e. focused on acting upon the language itself rather than other sociocultural variables such as class status) ». À l'instar du RLS, l'objectif final d'un programme de revitalisation est donc souvent l'augmentation du nombre de locuteurs et le rétablissement d'une transmission intergénérationnelle de la langue. Par exemple, dans la 20-

year strategy for the Irish language (le plan d'action du gouvernement pour la revitalisation de l'irlandais adopté en 2010) le Gouvernement déclare :

While strengthening the position of the language within our education system is a key focus of this Strategy, the transmission of Irish as a living language within the family and between the generations is critically important. Our overall approach is to create a supportive framework and the opportunities in which Irish can be passed on in a natural way within households and communities. (Government of Ireland 2010 : 3)

Cependant, il serait très réducteur d'analyser les politiques linguistiques de l'irlandais, et donc les *summer colleges*, en se focalisant sur les résultats en termes de production de locuteurs et de transmission intergénérationnelle. En effet, les recherches d'Ó Riagáin (1997) prouvent que si les politiques de l'État irlandais depuis 1922 « did not succeed in making the previously dominated language, Irish, the national language, the policy had a significant impact which cannot be omitted from an analysis of language trends » (Ó Riagáin 1997 : 41). L'auteur montre bien qu'elles ont modifié la « structure sociale et spatiale du bilinguisme ». Pour le sociolinguiste, très influencé par les écrits de Bourdieu, il ne faut pas seulement analyser les politiques linguistiques, il faut aussi analyser les effets des politiques économiques et sociales (particulièrement éducatives) qui ont autant, voire plus, d'impact sur la pratique de l'irlandais. Mon travail de thèse part du même constat concernant les *summer colleges* : même si leur capacité à produire des locuteurs d'irlandais semble très limitée (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013), en accueillant plus de 20 000 étudiants par an, ces institutions doivent avoir un impact sur la définition de la place de cette langue pour les jeunes irlandais. Cette thèse s'inscrit dans la lignée des recherches d'Ó Riagáin (et de celles des sociolinguistes irlandais qui lui ont succédé) que je détaille en section 4, mais se nourrit principalement de recherches ethnographiques portant sur différents mouvements de revitalisation linguistique et qui mettent justement en avant que ces mouvements ne portent pas principalement sur des questions de langue.

2.2 La revitalisation linguistique comme lutte de classement

García (2019), ancienne élève de Fishman, explique que le problème de la sociologie du langage de Fishman était qu'elle consistait en « assisting languages, not people », ce qu'il concédait lui-

même dans un article de 2002 en parlant du *linguacentrism* dans les recherches sur le RLS, la sienne en premier lieu :

We tend to reify language and to talk to one another as well as to nonlinguists as if it were an independent entity. Although on more sober reflection we know that not to be the case at all and that language is inextricably intertwined with culture and social life, we nevertheless usually simplify matters and often (usually?) talk, write, and advocate for language per se. I seriously question whether in doing so we—and I include myself in this charge—really render a service to small and threatened sociocultural aggregates on the one hand or to our students, colleagues, and professions on the other. (Fishman 2002: 167)

Si le « linguacentrisme » est maintenant critiqué, il était à la base de la littérature sur les langues en danger et la revitalisation linguistique qui s'est développée dans les années 1990 autour d'un « *discourse of endangerment* » (Heller & Duchêne 2007). Ce « discours de langues en danger » justifie la nécessité de sauver les langues par une urgence morale (voir Cameron 2007) de préserver un patrimoine culturel mondial, c'est-à-dire la diversité linguistique vouée à la disparition si rien n'est fait. Le raisonnement principal, hérité de l'hypothèse Sapir-Whorf, est le suivant : « each language represents a unique worldview and unique forms of knowledge, such that the loss of a language is equivalent to a collective loss of knowledge about the world » (Heller & Duchêne 2007 : 2).

Les postulats de base qui soutiennent ce raisonnement sont les suivants : la conception d'une langue comme un code plutôt qu'une pratique, comme une entité finie que l'on peut clairement délimiter et donc clairement différencier d'une autre langue (ce qui permet de compter le nombre de langues dans le monde, et de mesurer leur disparition) ; le lien intrinsèque entre langue et identité ethnique ou nationale (et plus particulièrement entre *une* identité et *une* langue) hérité du romantisme linguistique allemand ; et qui ont donné lieu au postulat hérité de l'hypothèse Sapir-Whorf qu'une langue x encode une culture x (et donc que cette culture x a besoin de la langue x pour exister). Les travaux sur le RLS étaient effectivement inspirés des écrits Benjamin Lee Whorf, que Fishman considère comme le père des recherches sur la revitalisation linguistique (Costa 2016 : 19). Cependant, des recherches ethnographiques sur les mouvements de revitalisation pointent que ces idéologies langagières occidentales ne sont pas toujours pertinentes, et qu'elles peuvent limiter certains mouvements de revitalisation voir déprécier leurs efforts (Jaffe 2007; Muehlmann 2007; 2008; Leonard 2011; Schwartz 2018b; Zavala 2019).

Le cas des mouvement de revitalisation de « langues dormantes »¹⁹ est particulièrement éclairant à ce sujet, car il nous invite à remettre en question la notion même de disparition ou de mort d'une langue, et par le même coup la notion de locuteur, imposées par le discours de langues en danger à des communautés indigènes (Leonard 2011; Schwartz 2018b). Wesley Leonard (2011), linguiste et membre d'une tribu miami aux États-Unis, observe que de mesurer la vitalité d'une langue par sa transmission intergénérationnelle et par le nombre de personnes la parlant « couramment » sape le travail de revitalisation. En effet, le myaamia étant une langue dormante, il n'y a ni transmission intergénérationnelle, ni un nombre conséquent de personnes parlant couramment myaamia. De plus, l'idée qu'à un certain point une langue « disparaît » pour toujours délégitime complètement l'initiative de la tribu étant donné que le myaamia n'a pas été utilisée pendant trente ans. Pour Leonard (2011) le problème provient du fait que des personnes en dehors de la communauté font des prédictions concernant le succès de projet de miami *Language Reclamation* sans jamais demander au peuple miami ce que sont leurs objectifs concernant la langue, et souvent sans jamais comprendre le contexte dans lequel le changement linguistique s'est produit dans ces communautés. Il réaffirme la nécessité d'évaluer la revitalisation du point de vue de la communauté, et donne dans son article la parole à un des leaders du mouvement qui explique

When we talk about language and cultural revitalization, we are in essence referring to the revitalization of belief, value and knowledge systems. It is through our language and culture that we express those ways of knowing. This all takes place as one interrelated process. So when I say, 'Is it really all about fluency?' the answer in my mind is 'no.' (Leonard 2011 : 140)

L'anthropologue Sarah Shulist, qui a travaillé avec des communautés indigènes dans la ville de São Gabriel au Brésil, résume à mon sens les arguments des recherches ethnographiques sur les mouvements de revitalisation linguistique mentionnées plus haut :

Advocacy for language revitalization hinges on the belief that language plays a deep and meaningful role in people's social and material well-being, yet most studies of these projects focus their discussion of outcomes on the language itself – number of speakers, domains for use and transmission, or production of materials. These studies rarely look beyond the polemics to consider what these projects do for the extra-linguistic factors of life to which they are discursively connected. I raise this critique not

¹⁹ Les langues dormantes peuvent être définies comme des langues qui après une période de « « sommeil » (durant laquelle elles ont arrêté d'être une langue de socialisation et donc n'ont pas été transmises à la génération suivante) sont des « languages without fluent speakers that are nevertheless claimed as heritage languages by living communities » (Schwartz 2018 : 349). Bien que les langues dormantes sont souvent considérées comme marginales, Schwartz (2018) souligne qu'elles sont significatives puisqu'elles pourraient en fait représenter 1/5 des langues dans le monde.

because I believe that language revitalization efforts are misguided or potentially destructive, but because my observations in the complex social environment of São Gabriel reveal that failure to address these aspects of programs consciously and self-critically may be limiting the ability of revitalization advocates to achieve both direct (language-based) goals and their indirect goals of supporting improvements to the social conditions in which Indigenous people live. (Shulist 2018: 18-9)

En effet, pour Heller et Duchêne (2007) – remarquant que la rhétorique des langues en danger est mobilisée aussi bien pour des langues avec très peu de locuteurs que pour des langues internationales comme l’espagnol, le français, et l’anglais – les discours de langues en danger ne sont pas à propos de la langue, mais sont des discours « about some broader sense of endangerment, about some threat from the outside (from some Other) to social order; [...] that threat discourse, for reasons that we need to discover, is produced and managed on the terrain of language » (Heller et Duchêne 2007 : 4).

Le postulat de base de la sociolinguistique critique est que « struggles over language actually are not centrally about language » (Heller 2004: 285), et donc les mouvements de revitalisation linguistique « are primarily not about language but about people: people coming together to act in the world, people articulating opinions about how society should be ordered and about who should take part in that order » (Costa 2016: 4).

À la suite de Costa (2016), j’analyse dans cette thèse les mouvements de revitalisation linguistique comme des mouvements sociaux qui visent à renégocier – sur le terrain de la langue entre autres – les termes d’un contact social qui définit certains groupes comme majoritaires et d’autres minoritaires. Ainsi, Costa (2016) emprunte la terminologie de Bourdieu (1980) pour définir la revitalisation linguistique comme une lutte des classements²⁰ dont le but est de former des groupes reconnus et acceptés. Il propose donc d’analyser les mouvements de revitalisation comme avant tout des « mouvements discursifs » (Costa 2016 : 46), c’est à dire des mouvements dont la forme d’action la plus importante est un discours qui réinterprète la réalité avec comme objectif de transformer la structure sociale. L’anthropologue Sarah Shulist (2018 : 12) va aussi commencer à réfléchir à la revitalisation linguistique comme « a contemporary manifestation of a transformation narrative » après qu’une communauté indigène qu’elle étudiait a proposé de nommer un centre culturel et éducatif indigène « La maison de la transformation ».

²⁰ Bourdieu (1980 : 65) définit les luttes de classements comme des « luttes pour le monopole du pouvoir de faire voir et de faire croire, de faire connaître et de faire reconnaître, d’imposer la définition légitime des divisions du monde social et, par là, de faire et de défaire les groupes »

Costa (2016), tout comme Shulist (2018), souligne que ce travail discursif va bien au-delà des questions de langues :

The legitimate divisions of the social world include not only the characteristics of the group as imagined by the revitalisation movement (such as its ancestors and purported ethnocultural characteristics), but also the definition of time (how old is the group, when was it founded? What constitutes its past, and when was its golden age?), and the space it occupies (what territory does it – did it use to – own?). (Costa 2016 : 52)

2.3 Revitalisation linguistique et éducation : au-delà de l'apprentissage de la langue, l'importance de la représentation

De la même manière, on peut dire que nous sommes rentrés dans l'ère post-linguacrique de la recherche en éducation sur la revitalisation linguistique : pour Hornberger (2008), la littérature sur le rôle de l'éducation dans les mouvements de revitalisation met en avant qu'ils ne sont jamais seulement à propos de la langue, mais aussi à propos d'identité, de l'expérience des locuteurs et des communautés, et que donc l'éducation pour la revitalisation linguistique doit se fixer des objectifs qui vont au-delà de l'utilisation de la langue minorisée. Et pourtant les groupes dominants imposent encore trop souvent comme priorité aux écoles l'augmentation du nombre de locuteurs, les empêchant parfois de répondre aux priorités des communautés concernées (Hornberger et De Korne 2018). En effet, ce changement de perspective n'est pas facile comme le remarquent Peter et al. (2017 : 16) qui parlent d'un « défi » :

One challenge for revitalization, then, is to foster a broader view of language skills than one that sees the purpose of second language learning to be the attainment of "speakerhood" within named-language boundaries.

L'anthropologue Sarah Shulist (2018) décrit justement une revitalisation linguistique au-delà du « *speakerhood* » dans son ethnographie des écoles indigènes de la ville de São Gabriel au Brésil. Pour elle,

the significance of schools for language revitalization efforts is not simply a matter of their role in teaching the language themselves. Rather, schools are quintessential public institutions: they not only shape the population and set the terms of appropriate adult membership in the community, but also embody and represent the identity of the space in which they are embedded. (Shulist 2018: 89-90)

En effet, ses recherches montrent bien que l'objectif des écoles indigènes de São Gabriel sont de représenter la ville comme la plus indigène du Brésil, et d'ainsi valoriser et promouvoir les identités et les droits des Indigènes. Bien que certains militants considèrent qu'il est très important que les enfants apprennent à parler les langues indigènes à l'école, d'autres considèrent que le but principal des cours de langue indigènes n'est pas d'augmenter le nombre de locuteurs. Pour ces derniers l'objectif est que l'école démontre symboliquement aux élèves, aux parents mais aussi aux observateurs extérieurs à la communauté, que ces langues ont leur place dans l'enseignement public et dans l'espace public de cette ville. Les responsables des écoles à São Gabriel penchent plutôt pour cette perspective et ne mesurent donc pas le succès de l'enseignement en fonction du nombre d'élèves qui apprennent à parler. Ils sont plus intéressés par l'élément performatif de l'enseignement qui consiste à valoriser et promouvoir les identités indigènes. Shulist observe en effet que le nombre d'heures restreint pour l'enseignement des langues indigènes, le manque de ressources, la focalisation sur la littéracie, le manque de formation en enseignement des langues des professeurs, et les discours de nombreux enseignants confirment que l'accent est mis sur le performatif :

[t]he type of space that is created in schools for Indigenous practices [...] shows that for the most part, children are being socialized to focus on cultural practices as performance and play rather than as parts of the more serious business of academics. (Shulist 2018: 88)

Cependant, le fait de « jouer aux indiens » n'est en aucun cas une activité triviale pour l'auteure. Tout d'abord, ces « jeux » sont au contraire au cœur de la transformation de l'indigénéité qu'elle décrit dans son livre, et reflètent les changements de l'identité indigènes dans cette ville amazonienne maintenant multiculturelle, multiethnique et multilingue, à la marge des terres indigènes traditionnelles. Ensuite, elle démontre bien qu'à São Gabriel ces « performances of Indigeneity [...] can be used to acquire particular kinds of political and social capital » (Shulist 2018: 11) et sont pleinement intégrées dans des luttes politiques pour la reconnaissance des indigènes et l'amélioration de leurs conditions sociales. Alejandra Andrea Vergara Lopez (2015) explique de façon similaire dans sa thèse comment l'ouverture d'un stage d'immersion mapudungun de trois jours dans la commune mapuche de Galvarino a eu des répercussions politiques fortes. Interpellés par l'ouverture du stage, des élus locaux ont lancé des démarches pour que le mapudungun deviennent la langue officielle de la commune. Ils obtiennent gain de cause en 2014, une première au Chili. Pour la chercheuse, « l'immersion rend « visible » et vivante la langue auprès des principaux acteurs de la société mapuche » (Andrea Vergara Lopez 2015 : 227)

Dans la lignée des travaux de Shulist (2018), j'analyse les summer colleges comme des institutions qui, au-delà de l'enseignement de la langue, sont des lieux de définition des modalités d'appartenance à la communauté ainsi que de l'espace qui les entoure, et je prête donc une attention particulière à l'aspect performatif de l'enseignement qui s'y déroule. Dans cette logique, les summer colleges peuvent être analysés comme des lieux symboliques tels que définis par le géographe Debarbieux (1995 : 107-8) :

Le lieu symbolique est [...] l'emplacement des manifestations collectives que son statut de symbole motive. Les pratiques collectives qui l'investissent (regroupements, processions, commémorations) le muent en théâtre social, microcosme d'une collectivité qui nécessite le lieu pour se donner une image d'elle-même ; à cette occasion, il est aussi l'emplacement qui rend possible une expérience individuelle par laquelle l'individu trouve place dans la société qu'il fait sienne.

La sociologie a depuis longtemps souligné l'importance de la représentation dans les luttes de classements. Dans son article *L'identité et la représentation*, Bourdieu (1980) montre bien qu'on ne peut pas séparer la représentation de la réalité, mais qu'au contraire il faut inclure dans le réel la représentation du réel. En effet les critères de l'identité régionales (langues, dialectes ou accent par exemple)

sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés, et de représentations objectales, dans des choses (emblèmes, drapeaux, insignes, etc.) ou des actes, stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs. (Bourdieu 1980 : 65)

Cette affirmation de l'importance de la représentation rentre en résonnance avec la microsociologie interactionniste développée par le sociologue Erving Goffman pour qui « reality is being performed » (Goffman 1956: 23). Dans son livre *The Presentation of Self in Everyday Life*, Goffman (1956) propose d'analyser les interactions de la vie quotidienne comme un théâtre où chacun se donne en représentation :

The self, then, as a performed character, is not an organic thing that has a specific location, whose fundamental nature is to be born, to mature, and to die; it is a dramatic effect arising diffusely from a scene that is presented, and the characteristic issue, the crucial concern, is whether it will be credited or discredited. (Goffman 1949: 244-245)

Dans cette thèse, je considère que les identités d'individus ou de groupes, et donc plus largement l'ordre social, sont produits dans l'interaction à partir de représentations qui vont être ratifiées ou non, et qu'ils sont donc perpétuellement négociés et sujets à des enjeux de pouvoir entre les interactants. La sociolinguistique critique a d'ailleurs montré que l'école est un lieu

particulièrement important de la reproduction de l'ordre social, et que l'enseignement de la langue joue un rôle central dans ce processus.

3. Sociolinguistique critique de l'immersion : choix éducatifs et ordre social

Extrait 3 (tiré du site <http://www.colaistenanoilean.ie/> consulté en mars 2016)

Students will be completely immersed in the Irish language and its culture from the moment they arrive. Modern teaching techniques are used by our staff to help all students reach their maximum potential. Total immersion has been proven without doubt, the most effective method for language attainment.

Comme on le voit dans l'extrait ci-dessus, le choix d'enseigner l'irlandais dans les summer colleges via des programmes d'immersion est la plupart du temps justifié par l'efficacité pédagogique de la méthode immersive. La littérature sur l'enseignement en immersion explique elle aussi souvent le succès de l'immersion par son efficacité pédagogique à enseigner une langue seconde. Cependant, à travers une revue de la littérature retraçant le succès²¹ de l'immersion comme méthode d'apprentissage, je vais montrer qu'il ne s'explique pas seulement en termes d'« effets techniques », c'est-à-dire l'acquisition d'une compétence en langue, mais que ce succès s'intègre aussi dans un contexte socio-politique bien particulier qu'il est nécessaire d'analyser. D'ailleurs, la sociolinguistique critique a bien montré que l'enseignement des langues ne consiste pas simplement à développer des compétences en langue, mais vise aussi à légitimer certaines pratiques langagières et donc à légitimer certains locuteurs. Après une brève histoire du succès de l'immersion, je présente donc les méthodes et les concepts de la sociolinguistique critique qui permettent d'analyser les liens entre choix pédagogiques et ordre social.

²¹ L'immersion est tellement populaire que les entreprises de Computer-Assisted Language Learning (CALL) – telles que Rosetta Stone et Midelbury Interactive – ont comme objectif affiché de reproduire l'expérience immersive de façon numérique grâce à leurs produits (Alexander 2018). On voit donc que l'immersion est devenu un mot-clef vendeur.

3.1 L'immersion : l'illusion de la naturalité

Lorsque Laurent Gajo (2001) retrace l'histoire de la recherche sur l'enseignement en immersion, il constate qu'elle concerne principalement l'évaluation des produits de l'apprentissage à partir « de théories d'enseignement/apprentissage des langues [qui] ont longtemps été envisagées indépendamment des forces sociopolitiques ou économiques » (Gajo 2001 : 163). De plus il remarque que l'immersion est souvent présentée comme l'ultime accomplissement des méthodes communicatives et tend à être vendue par une « propagande européenne » (ibid : 223) construite autour de deux arguments :

- Apprendre par immersion équivaut à reproduire une démarche d'apprentissage comparable à celle de la L1.
- Apprendre par immersion équivaut à apprendre spontanément une nouvelle langue. (Gajo 2001 : 223)

Et pourtant, dans leur revue de la littérature sur l'enseignement en immersion, Cammarata et al. (2018 : 105) déclarent :

nous savons aujourd'hui que ni l'approche communicative dominante dans les programmes d'immersion, ni l'enseignement des contenus n'offrent un contexte d'apprentissage suffisant pour que les compétences langagières des apprenants se développent de manière optimale

L'apparente naturalité de l'apprentissage d'une L2 en immersion est remise en cause par des didacticiens qui mettent l'accent sur la nécessité de développer une didactique de l'immersion et regrette que « [l]a pratique de ce type d'enseignement se répand continuellement sans pouvoir s'appuyer sur une théorie ou une didactique de référence » (Carol 2010 : 10). Les recherches de Gajo (2001) mettent en évidence un grand nombre d'activités métalinguistiques propres au cadre immersif, et montrent qu'il n'y a rien de « naturel » mais que les enseignants déploient des techniques spécifiques au cadre immersif. Dans la deuxième moitié des années 1990, en parallèle des travaux mettant en avant l'utilité de l'alternance codique en classe de langue²², une réflexion s'est développée autour de l'importance de la L1 en immersion (Moore 1996; Swain and Lapkin 2000; Gajo 2001; de Mejía 2002; McMillan and Turnbull 2009; Lyster 2010). On défend par exemple maintenant la nécessité d'enseigner les règles de grammaire de la langue cible (Lyster 2010) ou l'utilité d'utiliser la L1 pour expliquer les tâches à effectuer

²² avec par exemple la tenue en 1997 du colloque « Alternance des langues et apprentissage » et la publication du numéro spécial à ce sujet d'Etudes de Linguistique Appliquée 108 d'octobre 1997 (voir Castellotti et Moore (1997))

aux élèves mais aussi pour discuter de certaines formes grammaticales ou du vocabulaire (Swain & Lapkin 2000). Serra and Steffen (2010) mettent en avant que le répertoire langagier commun de la classe d'immersion est en fait constitué par la langue première et seconde. Si l'on revient donc aux deux arguments plus hauts – comparant l'immersion à l'apprentissage d'une L1 et la qualifiant d'apprentissage spontané – Gajo (2001) explique qu'ils

entretiennent une sorte d'illusion de facilité, de naturalité bien peu commode d'ailleurs à définir. Ils séduisent, et il faut séduire quand il s'agit d'aller vite, de convertir les acteurs pédagogiques à une nouvelle option méthodologique qui présente une réelle efficacité et une compatibilité très forte avec un gros projet de société [i.e. construire des citoyens Européens bilingues]. (Gajo 2001 :223)

On peut légitimement se demander si ce ne sont pas les aspects politiques, plus que didactiques, qui sont au cœur du succès de l'immersion, sans que cela ne soit jamais vraiment avoué. En effet dans leur livre *Immersion Education*, Tedick, Christian, et Fortune (2011 : 201) remarquent que l'immersion serait particulièrement apte pour mener à bien les projets de nos sociétés actuelles, et que dans certains pays comme la Suède et l'Irlande, l'offre d'école d'immersion ne suffit pas à combler la demande :

From Asia to Europe to North America and beyond, immersion programs are proliferating as more communities embrace the promise they hold for developing a bi/multilingual and bi/multicultural citizenry and for revitalizing and / or maintaining autochthonous and indigenous languages. (Tedick, Christian, et Fortune 2011 : 5)

Malgré cet aveu de la dimension éminemment sociale de l'immersion dans la citation ci-dessus, Tedick, Christian, et Fortune (2011) considèrent que son succès « impressionnant » est dû au grand nombre de recherches qui ont systématiquement démontré les bénéfices de l'enseignement en immersion, en particulier la maîtrise de la langue d'immersion sans que cela ne dérange l'acquisition de la langue maternelle, et une réussite scolaire comparable voir supérieure aux élèves dans des écoles non-immersives.

Les études portant sur les programmes d'immersion en langues minorisées permettent de dresser un tableau un peu plus nuancé sur l'efficacité de cette méthode. Il est indéniable que l'immersion est particulièrement porteuse d'espoir pour les mouvements de revitalisation (Hinton et Hale 2001; Hornberger 2008; May 2013; Dunmore 2019), May (2013 : 35) va jusqu'à déclarer que « the key exemplars of indigenous language education almost always adopt a total immersion approach as a core pedagogical principle ». En même temps, dans sa revue de la littérature sur les mouvements de revitalisation ayant eu recours à l'immersion en Europe, en Amérique du Nord et en Australie Dunmore (2019) remarque que la littérature scientifique

souligne les « limites » de cette méthode concernant la promotion de l'usage de la langue en dehors de l'école. Il tire les mêmes conclusions de sa propre recherche de thèse sur les anciens élèves de *Gaelic Medium Education* en Écosse, qui pour leur grande majorité n'utilisent plus le gaélique une fois leurs études secondaires terminées. Manterola (2019) fait le même constat pour les écoles d'immersion basque en Espagne, et il appelle à « réinventer l'immersion basque » afin d'assurer l'utilisation de la langue en dehors de l'école (mais aussi afin d'améliorer les compétences orales des étudiants, qui manquent de confiance pour utiliser la langue en dehors de l'école).

Cependant, évaluer l'immersion en se concentrant sur le nombre de locuteurs produits, ainsi qu'en termes de compétence en L2 – toujours évalué par rapport au locuteur monolingue natif (Nissilä et Björklund 2014) – peut restreindre notre compréhension des enjeux de l'apprentissage des langues, plus particulièrement dans les contextes de mouvements de revitalisation comme expliqué précédemment (voir section 2.2). En effet, des recherches récentes portant sur l'immersion dans des contextes de langues minorisées ou même dormantes pointent la nécessité de questionner les idéologies sous-jacentes à l'immersion pour s'assurer que celle-ci offre vraiment la possibilité aux communautés de s'emparer de cette méthode afin de réaliser leurs aspirations (Schwartz 2018a; Leonard 2018; Alexander 2018)²³. Par exemple, Schwartz (2018a) montre comment la popularité de l'enseignement en immersion dans le mouvement de revitalisation du chiwere, une langue amérindienne dormante, est le produit de politiques linguistiques fédérales, d'une littérature sur la revitalisation qu'il qualifie de « prescriptive » et de la circulation de « *success stories* » à propos de l'immersion pour d'autres langues minorisées. Cependant les programmes d'immersion chiwere ne parviennent pas à produire des locuteurs, et les communautés refusent de voir ce type d'enseignement comme inapte à leur situation, mais accusent les membres de ne pas s'investir assez dans le projet de revitalisation. En d'autres termes : « immersion's ideological dominance leads language activists to reframe failures of immersion as failures of society » (Schwartz 2018a) et met ainsi à mal leurs efforts de revitalisation.

L'immersion, en plus d'être considérée comme un moyen d'apprendre naturellement une langue, est ainsi bien souvent pensée simplement comme une action pédagogique ayant des effets techniques (c'est-à-dire produire les locuteurs) indépendamment du contexte socio-

²³ Les réflexions de ces auteurs ont été présentées lors du panel *The Language Immersion Model as Ideology and Practice* que Saul Schwartz et moi-même avons coorganisé lors de la conférence annuelle de l'American Anthropological Association en 2018.

politique. Et pourtant, une rapide analyse de l'ascension de la méthode immersive canadienne au rang de « modèle » illustre bien l'importance du contexte socio-politique.

3.2 La « naissance » de l'immersion : d'un problème sociopolitique à une structure pédagogique

La condition pour qu'un programme soit considéré comme immersif est qu'au moins 50% des enseignements soient donnés en langue seconde. Malgré cette définition très large, l'immersion a un mythe d'origine avec une date et un lieu très précis : elle aurait été créée en 1965 dans la banlieue Montréalaise de St-Lambert au Canada. Dans le chapitre introductif du livre *Immersion Education*, Tedick, Christian, et Fortune (2011 : 2) affirment, sans qu'ils aient d'ailleurs besoin de donner de sources, qu'«[o]riginating from Canada », l'immersion est maintenant présente partout dans le monde. Cependant, dans un chapitre du même livre portant sur l'immersion en Irlande, Ó Duibhir (2011 : 146) explique qu'en 1937 déjà 288 écoles en dehors de la Gaeltacht enseignaient toutes les matières en irlandais aux élèves anglophones. Ces « *all-Irish schools* » comme on les nommait, étaient en fait des programmes d'immersion que le nouvel État Libre d'Irlande développait depuis sa création en 1922. De la même manière, au Pays de Galles la première école gallophone a ouvert en 1939, suivie en 1947 par la première école primaire publique gallophone (Nissilä et Björklund 2014). Plus qu'une nouvelle méthode, c'est en fait le terme « immersion » ainsi que son prestige que l'on doit à l'expérience de St. Lambert et aux recherches prolifiques sur le sujet.

La transformation de l'immersion canadienne en « modèle » a été permise par le très grand nombre de recherches mettant en avant les bénéfices de cette approche : Swain et Lapkin (1982) dénombrèrent plus de 500 publications pour les dix premières années d'implantation des programmes immersifs. Ces publications portaient sur les avantages du programme immersif à comparer au programme « de base » (3 heures de cours de français par semaine), principalement concernant l'apprentissage du français chez les élèves anglophones mais aussi concernant l'amélioration des relations entre les Canadiens francophones et anglophones.

Ce deuxième point, bien qu'il soit maintenant beaucoup moins connu que le premier, a pourtant toute son importance. En 1965, dans la banlieue montréalaise à St. Lambert, l'immersion moderne naît « de la traduction d'un problème sociopolitique dans une structure pédagogique » (Gajo 2001 : 23). Lorsqu'elle donne le contexte dans lequel l'immersion se développe au

Canada, Heller (1990; 2006) explique que dans les années 60 un mouvement indépendantiste au Québec met à mal l'unité nationale du Canada avec « La révolution tranquille ». Dans le même temps, les communautés francophones dans le reste du Canada saisissent cette opportunité et se mobilisent pour lutter contre les préjudices et les discriminations dont ils font l'objet. En effet, à l'époque les francophones font principalement parties de la classe ouvrière alors que les anglophones contrôlent le secteur privé. Les francophones demandent plus de moyens et de ressources au gouvernement fédéral qui comprend que pour calmer les ardeurs indépendantistes québécoises, il doit montrer qu'il souhaite réduire les inégalités entre les Anglophones et les Francophones. Cela va se traduire par des politiques d'intégration, dont le *Official Language Act* de 1968 officialisant l'anglais et le français comme langues officielles. En plus d'assurer un service public fédéral dans les deux langues, le gouvernement va soutenir l'enseignement du français comme L1 en dehors du Québec. Dans le même temps, les francophones et le français commencent à jouir d'un certain statut dans l'économie et à avoir une place grandissante dans le service public, ce qui va pousser les anglophones du Québec à investir pour leurs enfants dans le bilinguisme français-anglais devenu un « instrument de promotion sociale et économique » (Calvé 1991 : 11). Certains décident donc de les inscrire dans des écoles françaises, mais les parents francophones craignent qu'avec l'arrivée de petits anglophones dans l'école de leurs enfants, ces derniers perdent leur français. Ils exigent alors le refus d'élèves anglophones dans les écoles francophones, ce qui pousse les parents anglophones de la banlieue montréalaise de St-Lambert à demander en 1965 la création de leur propre école « française », donnant naissance au programme d'immersion au Canada (Calvé 1991 : 8). Ainsi pour Heller (1990 : 72)

Immersion must thus be seen as much as a social, economic and political phenomenon as a pedagogical or linguistic one. In other terms, the pedagogical and linguistic dimensions of immersion are directly linked to its context.

En résumé, l'immersion canadienne est le produit d'une situation socio-politique bien particulière, et était porteuse d'espoirs d'améliorations sociales : pour certains l'espoir d'une meilleure cohabitation entre francophones et anglophones au Canada²⁴, et pour les anglophones

²⁴ L'hypothèse que l'immersion améliorerait les relations entre francophones et anglophones au Canada a depuis été critiquée. Pour Heller (1990), la recherche sur l'immersion canadienne ne montre pas d'effet notoire quant à l'attitude des élèves anglophones envers les francophones ou quant à leur utilisation du français en dehors de l'école. Au contraire, l'immersion aurait aggravé la compétition entre les deux groupes puisqu'il est maintenant clair que les étudiants (et leurs parents) sont principalement motivés par les retombées économiques du bilinguisme français-anglais. Pour Bibeau (1991) et Calvé (1991), même si les étudiants d'école d'immersion perçoivent nettement plus positivement la communauté franco-canadienne que les étudiants unilingues français, les résultats sont beaucoup plus décevants concernant le contact avec la communauté et la culture

la promesse d'une prospérité sociale et économique en investissant dans le bilinguisme français-anglais. Cependant, la vaste majorité des recherches sur l'immersion au Canada a expliqué son efficacité à partir de résultats sur ses aspects didactiques²⁵. La recherche s'est petit à petit tournée vers les moyens d'améliorer l'immersion, et en parallèle la problématique des relations entre groupes francophone et anglophone a disparu (Heller 1990 : 76). Paradoxalement, Wallace E. Lambert, le « pionnier de l'immersion » (D. J. Tedick, Christian, et Fortune 2011) qui a évalué l'expérience immersive de Saint-Lambert, a d'abord été reconnu pour avoir mis en avant avec son élève Robert Gardner l'importance de facteurs sociaux dans l'apprentissage des langues secondes au Canada²⁶. Suite aux quatre ans de recherche dans l'école d'immersion française de Saint-Lambert, Lambert et Tucker (1979) démontrèrent que les élèves anglophones n'avaient aucun handicap en anglais par rapport à leurs camarades scolarisés dans des écoles anglophones (première crainte des parents), tout en développant un français courant. Mais les tests de Lambert & Tucker (1979) montrèrent aussi que les élèves de St. Lambert à la fin du programme avaient une attitude plus favorable envers les Canadiens francophones que leurs camarades scolarisés dans des écoles anglophones. Cependant ce deuxième aspect de la recherche à St. Lambert est souvent éclipsé par le premier qui a permis au modèle Canadien de s'exporter dans le monde entier.

Cela s'explique par le fait que les études sur le bilinguisme dans les années 1960 et 1970 ont cherché à distinguer des « modèles » d'éducation bilingue définis en fonction de critères tels que l'objectif du programme, le type d'apprenants (issus de minorités linguistiques ou de la

francophone. « En gros, le succès de l'immersion en est un qui est plus linguistique que culturel » conclut Calvé (1991 :14).

²⁵ On notera tout de même les critiques de Bibeau (1991) sur la méthodologie des recherches sur l'immersion canadienne. Selon lui, ces recherches ne nous ont pas appris beaucoup de choses sur l'enseignement des langues secondes en dehors du fait qu'une exposition prolongée à l'enseignement dans la langue seconde finit par entraîner une capacité de compréhension certaine. « C'est la méthode de la marmite fermée : on sait ce que cela produit, mais on ne sait pas trop comment » (Bibeau 1991: 131). Même s'il concède que les élèves passant par l'immersion ont un niveau bien supérieur à leurs camarades des programmes de base, il remet en cause les dimensions scientifiques du succès de l'immersion. Il met en avant qu'elle n'a jamais été comparée à un autre régime comparable avec neutralisation des variables de temps, d'intensité, de continuité, d'enseignants, d'élèves. En d'autres termes, rien ne prouve qu'un élève dans un programme de base, ayant été soumis à autant d'heures de français que dans un programme d'immersion, n'acquière pas un niveau de français égal ou supérieur à un élève issu d'un programme d'immersion. Il finit son article par cette remarque : « Si on me demandait lequel des aspects de l'immersion devrait être amélioré en premier, je répondrais sans hésiter l'aspect didactique, et même plus largement l'aspect pédagogique. » (Bibeau 1991 :131)

²⁶ Alors que dans les années 1950, les recherches en *Second Language Acquisition* (SLA) présupposaient que le niveau de langue seconde des étudiants était corrélé à des « aptitudes linguistiques » (Gardner et Lambert 1959: 266), Gardner & Lambert ont mis l'accent sur l'importance d'un deuxième facteur qu'ils appellent « *integrativeness* ». Ce facteur motivationnel correspond au désir des apprenants de la L2 de communiquer avec des membres de la communauté de la L2, et qui peut aller jusqu'à la volonté de devenir comme eux ou d'intégrer leur communauté. En observant que l'« *integrativeness* » était positivement corrélé au succès de l'apprentissage de la langue, ils s'intéressaient au potentiel de l'apprentissage du français/anglais comme L2 pour l'amélioration des relations souvent conflictuelles entre francophones et anglophones au Canada.

majorité) et les règles concernant l'usage des différentes langues (Martin-Jones 2007) : « 'Models' of bilingual education are represented as if they were discrete, fixed entities and readily transplantable, like neutral technologies, from one sociolinguistic context to another. » (Martin-Jones 2007 : 164). Il s'agissait de déterminer la meilleure organisation possible des programmes bilingues, au détriment de questionnements sur les raisons de la mise en place de ces programmes dans des contextes sociaux et historiques particuliers, ainsi que sur leurs conséquences au-delà de la salle de classe. Martin-Jones (2007 : 166) remarque que :

These discourses and the preoccupation with learners' linguistic proficiency was partly due to the dominance, at the time, of narrowly conceived, cognitive approaches to research on second language acquisition.

En effet, García (2019) explique que durant les années 1980, les recherches sur le bilinguisme ont naturalisé l'enseignement des langues comme étant seulement une question psycholinguistique, ignorant ainsi ses aspects sociaux. Déjà à l'époque Norton Pierce (1995 : 9) critiquait le fait que « many SLA [Second Language Acquisition] theorists have drawn artificial distinctions between the language learner and the language learning context »²⁷.

Ainsi, même si l'immersion est identifiée comme venant du Canada, on a mis sous silence les connaissances historiques et les relations de pouvoir qui ont fait le « succès » de cette méthode au Canada pour ne la réduire qu'à ses résultats sur la réussite scolaire et le niveau de langue des apprenants. Par conséquent, l'immersion devient une méthode « *from nowhere* » (pour reprendre le titre de Thomas Nagel *The View from Nowhere* [1986]), une façon naturelle d'apprendre une langue applicable dans n'importe quelle autre situation quel que soit le contexte socio-économique. Autrement dit, il y a une dépolitisation de l'enseignement des langues en immersion alors qu'elle est très souvent mobilisée pour résoudre des problèmes sociopolitiques. Cette thèse s'attachera donc à retracer l'histoire du succès de l'immersion en Irlande par l'étude des facteurs socio-politiques qui ont légitimé cette méthode. Comme je le montre dans mon chapitre historique (chapitre 4), l'étude des summer colleges est particulièrement pertinente à ce sujet, puisque la méthode directe (« ancêtre » de l'immersion) a très certainement été popularisée en Irlande grâce aux summer colleges au début du 20^{ème} siècle. Mais mon étude n'a pas seulement pour objectif d'expliquer le succès de l'immersion,

²⁷ D'ailleurs si l'on regarde les recherches sur la motivation dans l'apprentissage des langues, l'approche psychosociale de Lambert présentée plus haut a disparu dans les années 1990 au profit de l'approche cognitive qui considère que le contexte social n'est pas aussi important que les aspects « cognitifs ». Pour les chercheurs s'intéressant à la motivation, les « aspects cognitifs » correspondent à « how one thinks about one's abilities, possibilities, potentials, limitations, and past performance, as well as various aspects of the tasks to achieve or goals to attain (e.g., values, benefits, difficulties) » (Csizér and Dörnyei 2005: 74).

elle vise avant tout à analyser les effets des summer colleges, et pour cela il est nécessaire d'analyser les pratiques des participants.

3.3 L'éducation comme acte d'institution : choix éducatifs et langue légitime

Dans son étude des Grandes écoles, Pierre Bourdieu (1981) notait que « [l']action pédagogique ne produit pas seulement des effets techniques (savoirs et savoir-faire inculqués) ; elle a aussi une efficacité proprement magique d'initiation et de consécration ». Son étude montre comment la classe dominante demande aux institutions scolaires auxquelles elle confie ses héritiers de remplir une fonction de « sociodicée » : terme imitant « odyssée », la sociodicée serait un mythe qui justifie la reproduction sociale. Pour le sociologue, les Grandes écoles ne font que consacrer des étudiants qui sont déjà, de par leur provenance sociale, prédisposés à réussir. Ainsi, l'action pédagogique consiste surtout à légitimer le statut social privilégié des diplômés, mais aussi à leur dicter leur rôle dans la société :

On voit bien que l'effet de l'élection – celle que réalise le concours par exemple – consiste à faire connaître et reconnaître l'excellence des élus, à la publier aux yeux de tous, à lui donner la force sociale d'une représentation collective. On voit moins qu'ils [sic] consiste aussi et surtout à faire reconnaître par l'élus les obligations inscrites dans le nom ou le titre qui lui est attribué et dans l'identité qui lui est ainsi assignée ; à le déterminer à engager les investissements qui lui permettront de réaliser son essence supérieure. (Bourdieu 1981 : 49)

Ces écoles font plus largement partie de ce que Bourdieu (1982) appelle les actes d'institution, des rites de passage qui tendent à « consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une *limite arbitraire* » (Bourdieu 1982 : 59). Alors que l'observateur de tels rites aura tendance à se focaliser sur le passage, Bourdieu insiste sur la nécessité de s'intéresser à la ligne qui est franchie afin de comprendre la division de l'ordre social que ces rites légitiment.

Enfin, Bourdieu (1977) met en avant l'importance des actes d'institution que sont les examens scolaires à définir la langue légitime. Pour Bourdieu (1977 : 20) « [l]a langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué ». Ainsi les échanges linguistiques sont des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leur groupe respectif pour le contrôle des représentations de la réalité. La valeur de ce que l'on dit est fonction de la valeur de la

langue que l'on utilise pour le dire. Les classes dominantes travaillent continuellement à imposer leur langue comme légitime (et donc d'imposer ce qu'ils disent dans cette langue comme étant légitime) à travers les instances de coercition linguistiques que sont l'école, les grammaires, les médias. Autrement dit, elles produisent un « marché linguistique » de telle manière à permettre la conversion du capital linguistique dans la langue légitime en capital symbolique ou financier. Etant donné que la maîtrise de la langue légitime est proportionnelle au temps passé à l'apprendre à l'école, les compétences dans la langue légitime sont inégalement distribuées en fonction de la réussite scolaire, alors que la reconnaissance de la norme est beaucoup plus uniforme. Ainsi, les classes dominantes tendent à avoir un capital linguistique reconnu comme supérieur par des locuteurs qui reconnaissent la norme mais ne la maîtrise pas. La définition de ce qu'est la langue légitime à l'école est donc un moyen de contrôler l'accès à des positions de pouvoir et de naturaliser les positions de chacun dans la société. La structure sociale se matérialise dans les pratiques linguistiques puisqu'en fait « [u]ne langue vaut ce que valent ceux qui la parlent » (Bourdieu 1977 : 22).

Dans le prolongement des recherches de Pierre Bourdieu sur l'éducation et le langage, la sociolinguistique critique de l'éducation s'est efforcée de mettre en avant que les choix éducatifs en milieux multilingues – que ce soit la structure des cours, les programmes, les pratiques des enseignants, ou les matériaux utilisés – sont bien plus que des choix pour faciliter la maîtrise d'une langue :

They are choices about how to distribute linguistic resources and about what value to attribute to linguistic forms and practices. They are choices that are embedded in the economic, political, and social interests of groups and that have consequences for the life chances of individuals as well as for the construction of social categories and relations of power. (Heller & Martin-Jones 2001: 419)

Ces travaux pointent que l'éducation est un des lieux les plus propices (ou « situation-clefs » pour utiliser le terme de Gumperz²⁸) à l'observation du rôle de la langue dans la reproduction sociale et culturelle. Ainsi, les pionnières de la sociolinguistique critique de l'éducation, Monica Heller et Marylin Martin-Jones, définissent l'éducation²⁹ comme:

²⁸ Pour Gumperz, les situations clefs sont « des situations où, systématiquement, il y a des conséquences pour ce qui est de la distribution des ressources. Dans nos sociétés, on peut citer comme exemples typiques les entrevues d'embauche, les examens scolaires, ou les procès juridiques. » (Heller 2002: 29)

²⁹ Les *summer colleges* ne sont pas l'« École » (publique, obligatoire, étatique), mais le terme éducation est compris dans cette thèse de manière large. « La formation scolaire n'est qu'une des facettes des processus éducatifs, et l'école un seul des lieux où ils se déroulent » rappelle Patricia Lambert (2014 :62) qui invite la sociolinguistique ethnographique à travailler avec une conception ouverte et anthropologique de l'éducation comme « activité humaine infiniment plus étendue que l'apprentissage formel à l'école » (Lambert 2014 : 63).

an institution that is in many ways about organizing the construction of social difference and social inequality through the construction of what counts as legitimate language and who counts as legitimate speakers. (Heller & Martin-Jones 2001: 10)

Elles soulignent que l'analyse des pratiques langagières³⁰ multilingues en milieu scolaire, en combinant sociolinguistique interactionnelle et ethnographie, a le potentiel de révéler bien plus que la structure sociale et ses inégalités mais aussi de répondre à la question suivante : « How, where, why and by whom the social order is quietly reproduced or vociferously challenged ? » (Heller et Martin-Jones 2001 : 6).

Le fait d'inclure dans les questions de recherche la remise en cause de l'ordre social est d'une grande importance pour Heller et Martin-Jones qui voyaient dans l'œuvre de Bourdieu peu de place pour la possibilité d'émancipation du pouvoir symbolique. Pour elles, l'apport de la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz (1989) est d'avoir montré comment l'ordre social est construit dans l'interaction, et qu'il y est donc toujours dans une certaine mesure indéterminé. Cela ne veut bien sûr pas dire que les pratiques des enseignants et des apprenants sont libres de toutes contraintes : elles sont à la fois socialement situées et répondent à des contraintes et des possibilités propres à chaque situation. D'où la nécessité de lier des observations de pratiques locales situées et de l'ordre interactionnel avec l'analyse du fonctionnement de l'institution, des discours circulants sur la langue et sur le rôle de l'éducation, tout en historicisant les pratiques. En résumé :

The approach was essentially a bottom-up one: starting from an analysis of local discursive practices and trying to provide an account of the ways in which these practices were embedded in the wider social and historical contexts we were concerned with. (Martin-Jones 2007 : 171-172)

Afin de comprendre les liens entre les pratiques des participants et le contexte social, la sociolinguistique critique s'appuie sur la notion d'idéologie, et plus particulièrement la notion d'idéologie linguistique. J'adopte dans cette thèse la définition de l'idéologie proposée par Woolard (1998 : 6) qui explique dans sa revue de la littérature sur le sujet que

³⁰ La sociolinguistique critique a développé une perspective praxéologique du langage d'où la notion de « pratiques langagières » (Boutet, Fiala, et Simonin-Grumbach 1976) qui sous-entend que « [c]omme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales mais il en est un composant à part entière. » (Boutet 2002 : 459). La notion de pratique langagière est cruciale car elle différencie la sociolinguistique critique de la sociolinguistique variationniste qui cherche à expliquer le langage par le social et de la sociolinguistique interactionniste qui cherche à expliquer le social par le langage (Boutet et Heller 2007).

[t]he most widely agreed-upon strand is a conceptualization of ideology as derived from, rooted in, reflective of, or responsive to the experience or interests of a particular social position, even though ideology so often (in some views, always) represents itself as universally true.

En d'autres termes, l'idéologie justifie (ou contraint) l'action car elle est une perception, forgée dans la pratique, de ce que devrait être l'ordre des choses. Ainsi, les idéologies linguistiques « are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use » (Silverstein 1979 : 93). Costa (2017 : 124), pour qui la notion d'idéologie est bien trop souvent considérée comme un synonyme d'idée, appuie bien sur le fait que « les idéologies linguistiques ne peuvent être conçues seulement comme des structures sous-jacentes, elles sont nécessairement des rationalisations a posteriori de l'expérience ». Par conséquent, la notion d'idéologie linguistique en tant qu'outil doit, pour être utile, considérer à la fois les discours mais les objets et les pratiques, les ressources linguistiques et extralinguistiques et la manière dont elles sont constituées comme ressources, rendant ainsi compte du lien entre idées, actions/objets et économie politique. (Costa 2017 : 124)

3.4 L'immersion : légitimation du bilinguisme comme une paire de monolinguisms parfaits

Les recherches ethnographiques dans des écoles d'immersions (Heller 1996; 2006; 2011; Lin 2001; de Mejía 2002; Woolard 2016; Peter et al. 2017) ont ainsi mis en évidence que la méthode immersive repose et reproduit l'idéologie du bilinguisme comme « une paire de monolinguisms parfaits » (Heller 1996 : 145) et non pas comme une compétence communicationnelle unique utilisant un éventail de variétés langagières. La recherche en SLA prônait d'ailleurs dans les années 1980 le « bilinguisme par le monolinguisme » :

Merrill Swain (1983), one of the researchers who has been associated most closely with work in this area, has defended this position by postulating the principle of 'Bilingualism through Monolingualism', censuring the use of code-switching. (de Mejía 2002: 76)

Encore aujourd'hui, pour certains chercheurs en SLA les problèmes à résoudre dans l'enseignement en immersion sont souvent le manque d'exactitude grammaticale et lexicale des élèves comparé aux locuteurs natifs, l'utilisation croissante de la langue maternelle des élèves lorsqu'ils se rapprochent de la fin du parcours secondaire, et l'alternance codique (Tedick, Christian, et Fortune 2011 : 6). Par exemple, dans son ethnographie d'une école d'immersion

anglaise à Hong-Kong – où donc tous les élèves ont le cantonnais en première langue de socialisation – Lin (2001) montre la prédominance d'idéologies qui stigmatisent les pratiques langagières hybrides car l'objectif de cette école est d'imiter les contextes éducatifs anglophones monolingues. L'immersion définit en fait comme modèle (impossible) à atteindre pour les élèves le « natif communicateur idéal » (Coste *et al.* 2009 : 9)³¹ et souhaite donc reproduire des espaces monolingues comme ceux dans lesquels les natifs grandiraient supposément. Cela revient à la supposée naturalité de l'apprentissage d'une langue en immersion, « aligning second language learning with first language acquisition » (Jaffe 2018), maintenant mise à mal par certaines recherches en SLA (voir section 3.1).

L'idéologie du bilinguisme comme deux monolinguisms parallèles, et donc cette volonté de séparer les langues dans les écoles d'immersion, est aussi le fruit de ce que Silverstein (1996) nomme l'hégémonie du « *monoglot standard* » dans nos sociétés occidentales. Il montre qu'aux États-Unis, malgré l'omniprésence du plurilinguisme, l'anglais standard est assimilé à la clarté d'expression permettant donc le plus fidèlement d'exprimer la réalité (ce qu'il nomme le « *just right denotational Standard* »), alors qu'au contraire les formes non-standards (et donc aussi les autres langues) sont construites comme appauvries sur le plan de la dénotation, provoquant malentendus et incompréhensions. Ainsi, la non-maîtrise du standard est fabriquée comme un déficit qui entrave l'intégration des individus dans la société, alors que sa maîtrise symbolise la liberté : une fois libéré de son accent et des mauvaises expressions, l'individu est enfin libre de réussir professionnellement et de s'épanouir personnellement. Plus largement, le standard est construit comme assurant l'égalité des citoyens, ainsi que l'unité et l'identité de l'État-Nation. Dès la fin du 18^{ème} siècle, se répand l'idée qu'une langue standard, et donc le monolinguisme, serait une caractéristique essentielle d'un État-Nation et serait nécessaire à sa survie (Hobsbawm 1992; B. Anderson 2006). On observe à ce moment que l'importance de la langue pour le développement d'une société moderne se développe autour de deux mouvements intellectuels opposés mais qui prônent tout deux le monolinguisme (Bauman et Briggs 2003). D'un côté les philosophes des lumières mettent en avant la nécessité d'une langue « neutre », « universelle » afin d'atteindre la raison et donc une société démocratique. De l'autre côté, les philosophes romantiques clament un lien essentiel entre un territoire, un peuple, et une langue,

³¹ C'est d'ailleurs à partir de cette critique de cette vision du bilinguisme que Coste *et al* (1997) proposent le terme de *compétence plurilingue et pluriculturelle* dans une étude préparatoire à l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* au Conseil de l'Europe. L'objectif est de ne plus penser l'enseignement des langues comme une superpositions de différentes langues mais comme une juxtaposition dans le répertoire langagier de « l'acteur social plurilingue ».

et donc la nécessité du recours à la langue « authentique » afin d'exprimer le plus justement possible l'esprit de ce peuple.

Par conséquent, l'éducation bilingue devient problématique si elle n'assure pas la maîtrise du standard, et l'hégémonie du standard monoglotte amène à la question suivante : « can the virtues attributed to the educated person – the speaker of, or aspirant to, English Standard, be gotten through the study by means of some other system of communication ? » (Silverstein 1996 : 301). On comprend ainsi pourquoi les premières recherches sur l'immersion au Canada avaient pour but de vérifier si les élèves ne souffraient pas de retards par rapport à leurs camarades dans les écoles « normales ».

Tabouret-Keller (2011) retrace l'origine des discours du bilinguisme comme déficit dans des textes politiques et scientifiques publiés entre 1840 et 1940 présentant le bilinguisme comme une pathologie, et le bilingue comme un sujet déficitaire³². Le bilinguisme ne devient donc acceptable que s'il assure la maîtrise de deux monolinguisms, ce qui implique de ne pas mélanger les deux langues car cela ferait courir le risque d'une contamination, d'un déficit dans l'une ou l'autre (ou les deux) langue(s). Il devient alors souhaitable de séparer les langues dans des espaces délimités et pour des fonctions clairement délimitées, à l'image du bien connu modèle diglossique du bilinguisme de Ferguson (1959). Dans son modèle, maintenant décrié (voir Martin-Jones (1988)), la diglossie est un état stable vers lequel tendent les communautés bilingues dotées d'un standard : deux langues clairement identifiables, L (low) et H (High), cohabitent dans une même communauté qui leur impose des rôles et fonctions différents et bien délimités. C'est d'ailleurs à travers le concept de diglossie que Tarone et Swain (1995) tentent d'expliquer la présence de la L1 (assimilée à la langue « L » du modèle de Ferguson) dans les écoles d'immersion. En appliquant le modèle fonctionnaliste de Ferguson, la présence d'une langue autre que celle enseignée est obligatoirement un problème, ce qui explique pourquoi dans les écoles d'immersion, mais aussi pour certains chercheurs en SLA, la présence d'autres langues que celle enseignée est un problème comme l'expliquait Tarone et Swain (1995 : 166) :

One of the most persistent and complexing problems for researchers as well as for immersion teachers is the tendency of older immersion students not to use the second language (L2) in the classroom, particularly when conversing with each other.

Et pourtant les ethnographies d'écoles d'immersion mettent en avant que le monolinguisme est en fait mis en scène (Heller 2006; Woolard 2016; Peter et al. 2017; Jaffe 2018), ce qui nécessite

³² Le discours du bilinguisme comme déficit tend cependant à être effacé par le tournant discursif des années 1990 qui présente de plus en plus le bilinguisme en termes de bénéfices cognitifs (Jaffe 2007) et économiques (Heller & Duchêne 2012). Je détaille ce tournant discursif dans le chapitre 6.

la « *construction* of parallel, monolingual spaces for learning, with strict monitoring of those spaces for their monolingualism » (Martin-Jones 2007 : 165, je souligne)³³. Ainsi, tout ce travail de contrôle des productions langagières ne sert pas seulement des fins pédagogiques, mais est aussi un mécanisme de légitimation de certaines pratiques langagières et donc de certains locuteurs. Ces ethnographies illustrent aussi que dans chaque situation des acteurs mobilisent et adaptent l'idéologie du bilinguisme comme paire de monolinguismes afin de mener à bien des projets socio-politiques tous différents. D'où l'utilité de l'approche ethnographique qui nous permet de saisir comment et pourquoi, à un moment donné et dans un lieu donné, des groupes sociaux (et pas toujours ce que l'on attend³⁴) tentent de se saisir de l'immersion.

Ainsi, afin de comprendre les effets de l'enseignement en immersion dans les summer colleges sur la structure sociale du bilinguisme, j'ai effectué un travail de terrain visant à analyser les pratiques langagières et éducatives des participants (principalement au travers d'enregistrements d'interactions en classe et d'entretiens, d'observations consignées dans mon carnet de note, et de questionnaires) à la lumière de dynamiques sociales à plus grande échelle. Pour cela, je me base sur des documents de différentes institutions gouvernementales, d'associations et d'entreprises, j'effectue aussi un travail d'historicisation à partir de l'étude de documents du début du 20^{ème} siècle, et enfin je me base sur la littérature existante décrivant la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande détaillée dans le chapitre suivant.

³³ Jaffe (2018) met en avant dans les écoles d'immersion corses l' « intense labor that is required by students, teachers and community partners to create a simulacrum of a monolingual Corsican-speaking world in which acquisition can take place ». Aussi, Woolard (2016: 255) explique que lors de son ethnographie dans une école d'immersion catalane « Castilian could be heard everywhere ». Peter *et al.* (2017) montre que dans l'école d'immersion Cherokee, bien que la règle soit « Cherokee Only », les élèves et les enseignants mélangent l'anglais et le Cherokee créant un espace de *translanguaging* (Cen Williams 1994) qui reflète le multilinguisme de leur communauté. Enfin Heller (2006), dans son ethnographie de l'école francophone Champlain, détaille les stratégies interactionnelles mises en place afin de contrôler les productions des élèves et maintenir l'image monolingue de l'école (ou la « face » (Goffman 1956) publique de l'école), et cela en dépit des pratiques plurilingues des élèves (et des enseignants).

³⁴ Par exemple, Heller (2011) remarque que ceux qui tirent profit de l'école d'immersion française Champlain sont les francophones bilingues à l'origine du projet de l'école, mais ironiquement aussi les anglophones qui arrivent à maîtriser le français européen académique. Cette élite bilingue considère le bilinguisme français-anglais comme une ressource/un capital symbolique nécessaire à leur réussite sociale et s'investissent donc pleinement dans le projet de l'école. En revanche les monolingues québécois et les francophones d'origine africaine sont quant à eux marginalisés car ils ne veulent pas ou ne peuvent pas se plier aux règles de l'école concernant le monolinguisme français, règles qui par ailleurs définissent le français-canadien comme incorrecte.

Conclusion

Le postulat de base de cette thèse est que les summer colleges jouent un rôle social important dans la revitalisation de l'irlandais (Murtagh 2007; Armstrong 2012; John Walsh et O'Rourke 2014; Puigdevall et al. 2018) qui dépasse l'amélioration des compétences en langue des élèves (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013). Ma recherche vise à comprendre *comment* ces séjours linguistiques donnent du sens à ce que parler irlandais veut dire et donc comment ils participent à la revitalisation linguistique, que j'étudie, dans la lignée des recherches de Costa (2016), comme une **lutte de classement**. M'appuyant sur les travaux en sociolinguistique critique de l'éducation, j'adopte donc une posture « post-linguacentrique » de la revitalisation de l'irlandais en m'intéressant à la capacité des summer colleges, non pas à produire des locuteurs, mais à **(re)produire ou contester l'ordre social**, et plus précisément la **structure sociale et spatiale du bilinguisme** en Irlande.

J'analyse donc les summer colleges comme des **lieux symboliques**, c'est-à-dire des institutions qui, au-delà de l'enseignement de la langue, sont des lieux de définition des modalités d'appartenance à la communauté ainsi que de l'espace qui l'entourent, et je prête par conséquent une attention particulière à **l'aspect performatif** de l'enseignement qui s'y déroule. Pour cela, je mobilise les travaux de Goffman (1956) et Bourdieu (1980) sur **l'importance de la représentation dans la reproduction de l'ordre social en interaction**.

Je me concentre tout particulièrement au rôle des **pratiques langagières** et éducatives des participants dans la définition de l'irlandais légitime en mobilisant la notion de **marché linguistique**. Ces séjours linguistiques sont donc analysés comme un **acte d'institution** participant à la construction en interaction de catégories sociales à travers la définition des pratiques langagières légitimes et la (re)production d'**idéologies linguistiques**.

CHAPITRE 2

La structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande

Dans le livre de référence *Language Policy and Social Reproduction: Ireland, 1893-1993*, Pádraig Ó Riagáin (1997) commence par expliquer que les politiques du gouvernement irlandais liées à la revitalisation linguistique ont eu des conséquences qui ont dépassé la langue : si les politiques successives relatives à l'irlandais depuis 1922 n'ont pas réussi à rétablir l'irlandais comme le vernaculaire de la République d'Irlande (tout en admettant qu'elles ont ralenti la disparition de la langue), elles ont modifié la structure sociale du bilinguisme en Irlande. L'objectif de ce chapitre est de comprendre comment.

Pour Ó Riagáin (1997), les politiques de revitalisation de l'irlandais depuis 1921 ont principalement consisté d'un côté en la maintenance de l'irlandais via des politiques visant la Gaeltacht, et de l'autre côté en la revitalisation reposant quasi-exclusivement sur l'éducation. Etant donné l'abondante littérature sur la revitalisation de l'irlandais, ce chapitre retrace brièvement son histoire du milieu du 19^{ème} siècle à nos jours en suivant deux fils conducteurs particulièrement pertinents pour la suite de cette thèse : les politiques éducatives en lien avec l'irlandais, ainsi que la constitution de l'entité territoriale officielle Gaeltacht.

1. Une brève histoire des politiques relatives à l'enseignement de l'irlandais

Je commence par retracer l'histoire de la revitalisation de l'irlandais du 19^{ème} siècle à nos jours au prisme des luttes et politiques pour l'enseignement de l'irlandais. Je divise cette histoire en trois périodes en commençant par le mouvement de revitalisation pré-indépendance, dont l'éducation était le fer de lance et qui réussit à faire de l'irlandais un symbole du mouvement nationaliste. Ensuite j'aborde les politiques linguistiques du nouvel État Libre d'Irlande qui entre 1922 et 1960 souhaitait gaéliciser les citoyens via l'école au nom de la survie de la nation. Enfin, je parcours la période de 1960 à nos jours durant laquelle l'État redéfinit son projet en termes de protection des droits linguistiques d'une minorité, mettant ainsi de côté le projet de re-gaéliciser le pays. Pour terminer, je présente quelques résultats d'enquêtes récentes sur les attitudes envers l'irlandais ainsi que les pratiques langagières déclarées.

1.1 L'éducation : le champ de bataille du mouvement de la Renaissance gaélique pré-indépendance

On peut commencer l'histoire des politiques relatives à l'enseignement de l'irlandais en 1831, date de la mise en place de l'école publique sur l'île d'Irlande, intégrée au Royaume-Uni de Grande Bretagne et d'Irlande depuis 1801. Westminster³⁵ décida que l'enseignement dans ces écoles se ferait en anglais, ce qui constitue la première politique linguistique touchant l'ensemble des irlandais indépendamment de leur classe sociale³⁶. Malgré tout, selon le recensement de 1799 l'île était déjà en partie bilingue étant donné que sur ses 5 400 000 habitants, 2 400 000 étaient irlandophones et parmi eux seulement 800 000 étaient monolingues (Hindley 1990 : 15). Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, plus d'un demi-million d'enfants irlandais passèrent par l'école publique où ils apprirent à parler anglais et à taire leur irlandais (Crowley 2005). Aussi, entre 1851 et 1891, le nombre de locuteurs d'irlandais passa de 1 524 286 (23,3% de la population de l'île) à 680 174 (14,5%), et le nombre d'irlandophones monolingues chuta de 319 602 (4,9 %) à 38 121 (0,8%) (Mac Giolla Chríost 2005 : 102). Ainsi, les mouvements

³⁵ Depuis l'Act of Union de 1801 qui instaure l'unification des parlements de l'île d'Irlande et d'Angleterre, le pouvoir politique est transféré à Westminster.

³⁶ Auparavant, les incitations à parler anglais telles que le *Statute of Kilkenny* de 1366 ou l'*Act for the English Order, Habit and Language* de 1537 ne concernaient que les élites (voir Crowley 2005)

pour la revitalisation de l'irlandais qui se formaient à la fin du 19^{ème} siècle identifièrent le système éducatif anglophone comme la cause principale du déclin de la langue. Avec le recul, certains historiens (Kelly 2002; Crowley 2005) considèrent que l'école publique n'était qu'un des nombreux facteurs qui poussèrent au 19^{ème} siècle les irlandais à se tourner vers l'anglais, nouvelle langue d'ascension sociale pour certains, de survie pour d'autres.

En effet, le capital social de l'irlandais se réduisit progressivement avec l'abandon de l'irlandais par l'élite culturelle et religieuse engendrée par la Fuite des comtes de 1607 (*Flight of the Earls*), et avec le *Penal Code* (1695), favorisant le développement d'une élite protestante majoritairement anglophone (Mac Giolla Chríost 2005 : 97). Ainsi, avant que la Grande Famine (1845-1849) ne s'abatte sur l'Irlande,

a linguistic and cultural division of labour had appeared whereby Irish speakers were predominantly found in rural areas and in farming, unskilled or family-based professions socially and economically peripheral to the largely anglophone economy of the growing urban areas, industry and large farms. (Ó hÍfearnáin 2009 : 539)

Suite à la Grande Famine, entre les décès et l'émigration, l'île fut amputée d'un quart de sa population. Les régions rurales de l'île, donc les communautés irlandophones, furent les plus touchées par cette hémorragie. La Grande Famine poussa aussi de nombreuses familles à se tourner vers l'anglais afin de fuir la misère en émigrant vers l'Angleterre (Crowley 2005; Mac Giolla Chríost 2005). Ainsi Kelly (2002:4) explique que

the British policy of cultural assimilation was strengthened by the desire of Irish people, springing to a large extent from economic necessity, to learn English. To this extent only can the schools be seen as participating in the linguistic shift of the nineteenth century.

La première organisation pour la revitalisation de l'irlandais, la *Society for the Preservation of the Irish Language* (désormais SPIL), vit le jour en 1876 (Crowley 2005 : 135) et focalisa ses actions sur l'éducation, considérant qu'elle était la principale cause de la disparition de la langue. Avant cela, les associations s'intéressant à l'irlandais étaient philologiques et antiquaires, elles étudiaient des manuscrits et des textes anciens et donc ne portaient pas un intérêt à la pratique de la langue³⁷ (Ó Giolláin 2000). Les membres de la SPIL souhaitaient au contraire la parler et développer une littérature moderne en irlandais. Leurs activités consistaient à encourager les personnes qui le pouvaient à utiliser l'irlandais, à monter des cours

³⁷ De plus, les membres des ces associations étaient pour la plupart des *Anglo-Irish*, ou Anglo-irlandais (familles protestantes de descendants anglais, souvent issues de milieux aisés), comme par exemple la *Royal Irish Academy*, et s'approprièrent les textes anciens afin de réécrire l'histoire de l'île en lui donnant une touche britannique (Leerssen, 1986; McMahon, 2008).

pour adultes, à publier des ouvrages peu chers en irlandais, et à militer pour qu'il soit enseigné à l'école. Grâce à cela, en 1878 l'irlandais obtint le statut de « *marginal extra subject* », ce qui signifie qu'il pouvait être enseigné aux volontaires en dehors des heures normales de cours (Crowley 2005).

Dix ans plus tard, l'irlandais était enseigné en tant que matière optionnelle dans cinquante écoles, ce qui frustrait certains membres de la SPIL qui reprochaient à l'organisation d'être trop intellectuelle, académique, et ne s'adressant qu'à la classe moyenne. Parmi ces critiques, on trouve Douglas Hyde qui en 1892, dans un discours fondateur du nationalisme culturel irlandais, commença à populariser l'idée de la « nécessité de dé-angliciser l'Irlande » (« *Necessity for De-Anglicising Ireland* », titre de son discours). En 1893, Douglas Hyde fonda avec d'autres *Conradh na Gaeilge* (la Ligue gaélique, désormais CnG), l'organisation centrale de la Renaissance gaélique visant à promouvoir l'irlandais comme vernaculaire ainsi que la littérature irlandophone, ancienne et moderne. CnG joua un rôle majeur dans le développement en Irlande du nationalisme culturel que l'on pourrait résumer comme étant la volonté de renouer avec une culture gaélique ancienne et ses valeurs afin de se protéger du modernisme perçu comme apporté par les anglais. Aussi, pour arriver à ses fins, « [t]he Gaelic league chose propaganda as its weapon and education as its battlefield. » (Crowley 2005 : 141), proposant des cours pour adultes dans des branches ouvertes sur toute l'île, et s'engageant dans de nombreuses luttes pour l'intégration de l'irlandais dans l'éducation qui portèrent leurs fruits (Kelly 2002).

Tout d'abord, ils obtinrent en 1900 qu'une place puisse être accordée pour l'irlandais dans les nouveaux programmes des écoles publiques, afin que les enseignants qui le souhaitaient aient la possibilité de l'enseigner. Puis en 1904, les autorités responsables de l'éducation en Irlande (les *Commissioners of National Education*) approuvèrent la mise en place de programmes bilingues dans les écoles se trouvant dans les « *Irish-speaking districts* », les régions où l'on considérait que l'irlandais était encore la première langue de socialisation de la communauté. Ces avancées nécessitèrent cependant de former des instituteurs à l'enseignement de l'irlandais, ce à quoi s'attela CnG. En parallèle de militer pour l'intégration d'un tel enseignement dans les six instituts de formation des enseignants (ou *teacher training colleges*), elle les forma elle-même dans les premiers summer colleges, des séjours linguistiques de deux mois organisés dans les *Irish-speaking districts*. Je détaille dans le chapitre 4 le rôle et le fonctionnement des premiers summer colleges, je me contenterai donc ici de souligner leur importance dans la formation des enseignants puisqu'entre 1904 (année d'ouverture du premier summer college)

et 1915, la ligue y forma 3 100 instituteurs à l'enseignement de l'irlandais, contre 572 pour les *teacher training colleges* (Ó Riagáin 1997). Puis, lorsque le gouvernement créa la *National University of Ireland* en 1908, CnG milita pour la mise en place d'un examen d'entrée d'irlandais. Ils obtinrent gain de cause en 1913, date à partir de laquelle le nombre d'élèves du secondaire étudiant l'irlandais augmenta vraiment (Kelly 2002).

Au-delà des avancées obtenues pour l'irlandais dans l'éducation, CnG réussit plus largement à redorer l'image de l'irlandais et à développer une identité nationale irlandaise forte avec à son centre la langue et la culture, ce qui fut primordial dans la « revolution in thought which was central to the overthrow of colonial rule in Ireland » (Crowley 2005 : 146). Patrick Pearse, membre de CnG, figure du mouvement nationaliste et aujourd'hui héros national, déclara en 1913 que « the 'coming revolution' was to be undertaken by 'the men and movements that have sprung from the Gaelic League' » (cité par Crowley 2005 : 146). La révolution arriva trois ans plus tard lorsque de petits groupes de révolutionnaires irlandais, dont Patrick Pearse, décidèrent de prendre les armes à Dublin lors du soulèvement de Pâques de 1916 pour demander l'indépendance de l'île. Cet événement majeur souligne bien l'importance de la ligue dans la lutte pour l'indépendance : même si officiellement CnG resta longtemps officiellement apolitique³⁸, six des sept signataires de la déclaration de la République d'Irlande étaient des membres de la ligue. Le fait que le titre de la déclaration d'indépendance des révolutionnaires du Soulèvement de Pâques, « *Poblacht na h Eireann* » (la République d'Irlande), soit en irlandais illustre le succès de CnG à transformer la langue irlandaise en symbole national (voir Figure 2.1 page suivante). Le Soulèvement de Pâques fut violemment réprimé par les forces armées britanniques qui écrasèrent la révolte en six jours, exécutant tous les meneurs et emprisonnant des milliers d'Irlandais. Ce soulèvement fut cependant le déclencheur de la Guerre d'indépendance irlandaise qui dura jusqu'en 1921, année de la signature du Traité anglo-irlandais entérinant la création en 1922 du *Saorstát Éireann*, l'État Libre d'Irlande.

³⁸ À partir de 1913, des voix commencent à s'élever sur l'aspect apolitique de Conradh na Gaeilge. En 1915, les membres les plus à gauche de la ligue essayent de changer la constitution de l'association pour inclure l'indépendance de l'Irlande dans ses objectifs, ce qui va mener Douglas Hyde à démissionner quelques temps après. (Ó Croidheáin 2006)

POBLACHT NA H EIREANN.
THE PROVISIONAL GOVERNMENT
OF THE
IRISH REPUBLIC
TO THE PEOPLE OF IRELAND.

IRISHMEN AND IRISHWOMEN: In the name of God and of the dead generations from which she receives her old tradition of nationhood, Ireland, through us, summons her children to her flag and strikes for her freedom.

Having organised and trained her manhood through her secret revolutionary organisation, the Irish Republican Brotherhood, and through her open military organisations, the Irish Volunteers and the Irish Citizen Army, having patiently perfected her discipline, having resolutely waited for the right moment to reveal itself, she now seizes that moment, and, supported by her exiled children in America and by gallant allies in Europe, but relying in the first on her own strength, she strikes in full confidence of victory.

We declare the right of the people of Ireland to the ownership of Ireland, and to the unfettered control of Irish destinies, to be sovereign and indefeasible. The long usurpation of that right by a foreign people and government has not extinguished the right, nor can it ever be extinguished except by the destruction of the Irish people. In every generation the Irish people have asserted their right to national freedom and sovereignty: six times during the past three hundred years they have asserted it in arms. Standing on that fundamental right and again asserting it in arms in the name of the world, we hereby proclaim the Irish Republic as a Sovereign Independent State, and we pledge our lives and the lives of our comrades-in-arms to the cause of its freedom, of its welfare, and of its exaltation among the nations.

The Irish Republic is entitled to, and hereby claims, the allegiance of every Irishman and Irishwoman. The Republic guarantees religious and civil liberty, equal rights and equal opportunities to all its citizens, and declares its resolve to pursue the happiness and prosperity of the whole nation and of all its parts, cherishing all the children of the nation equally, and oblivious of the differences carefully fostered by an alien government, which have divided a minority from the majority in the past.

Until our arms have brought the opportune moment for the establishment of a permanent National Government, representative of the whole people of Ireland and elected by the suffrages of all her men and women, the Provisional Government, hereby constituted, will administer the civil and military affairs of the Republic in trust for the people.

We place the cause of the Irish Republic under the protection of the Most High God. Whose blessing we invoke upon our arms, and we pray that no one who serves that cause will dishonour it by cowardice, inhumanity, or rapine. In this supreme hour the Irish nation must, by its valour and discipline and by the readiness of its children to sacrifice themselves for the common good, prove itself worthy of the august destiny to which it is called.

Signed on Behalf of the Provisional Government,

THOMAS J. CLARKE,

SEAN Mac DIARMADA,

THOMAS MacDONAGH,

P. H. PEARSE,

EAMONN CEANNT,

JAMES CONNOLLY,

JOSEPH PLUNKETT.

Figure 2.1: Déclaration d'indépendance des révolutionnaires du Soulèvement de Pâques (1916)

1.2 Re-gaéliciser le pays par l'éducation : 1920-1960

Avec la création de l'État Libre d'Irlande³⁹ en 1922, l'irlandais, alors parlé par 18 % de la population selon le recensement de 1926, fut reconnu par la nouvelle constitution comme la langue nationale (Ó Riagáin 1997). L'anglais fut « equally recognised as an official language » par la constitution (Ó Riagáin 1997 : 15). Étant donné l'investissement de CnG dans la lutte pour l'indépendance, certains de ses membres accédèrent à des postes clefs dans le gouvernement⁴⁰ et purent donc traduire leur enthousiasme pour la langue et son enseignement à travers des politiques d'État. À titre d'exemple, le ministre de l'Éducation du nouveau gouvernement, John O'Kelly, n'était autre que le président de CnG. Pour le nouvel État, l'irlandais était absolument nécessaire à la survie de la nouvelle nation. La langue devint donc la priorité à l'école, une institution que l'on souhaitait monolingue et sur laquelle reposaient alors tous les espoirs de revitalisation.

Lors de la *Second National Program Conference* de 1926, on demanda à tous les enseignants du primaire le pouvant d'enseigner exclusivement en irlandais (Kelly 2002 : 43). En 1928, l'irlandais devint une épreuve obligatoire du *Intermediate Certificate* (équivalent du brevet des collèges en France) et en 1934 une épreuve obligatoire du *Leaving Certificate* (l'équivalent du baccalauréat). L'objectif était de progressivement remplacer l'anglais par l'irlandais comme langue d'enseignement (Ó Riagáin 1997 : 15). Les vacances scolaires furent allongées afin que les enseignants puissent se rendre dans des *summer colleges* pour apprendre la langue, et en 1924 et 1925, ces séjours linguistiques furent même une obligation pour les enseignants de moins de 45 ans (Kelly 2002 : 66). Puis dans les années 1930, le ministère de l'Éducation incita les parents à envoyer leurs enfants dans les *summer colleges* en leur payant la moitié des frais d'inscription, une dépense qu'il justifiait par le fait que « nothing would more assist in the revival of Irish than the provision of opportunities for English-speaking children to spend time in Irish-speaking areas » (lettre du 13 décembre 1937 du ministère de l'Éducation à destination du ministère des Finances, cité par Kelly 2002 : 34).

³⁹ Toute l'île n'est cependant pas incluse dans le nouvel État Libre d'Irlande : une partie du nord de l'île reste dans le Royaume-Uni pour des raisons que ne pourront pas être détaillées ici. Ainsi, la suite du chapitre se concentre uniquement sur le nouvel État Libre d'Irlande qui deviendra avec la nouvelle constitution de 1937 la République d'Irlande (toujours amputée de l'Irlande du Nord).

⁴⁰ Selon Ó Giolláin (2000 : 120), pendant les cinquantes premières années du nouvel État, la moitié des ministres et des hauts fonctionnaires avaient été membres de CnG dans leur jeunesse.

Ainsi en 1928, 1240 écoles délivraient tous leurs enseignements en irlandais (contre 3570 écoles bilingues et 373 en anglais seulement) (Kelly 2002 : 44). Dès les années 1930 cependant, le parti politique *Fine Gael* et la *Irish National Teachers Organisation* (INTO) commencèrent à remettre en question l'imposition de l'irlandais à l'école. INTO demanda au gouvernement de produire des recherches sur l'utilisation de l'irlandais comme langue d'enseignement, mais leur requête resta lettre morte. Les professeurs refusant d'enseigner en irlandais étaient même accusés d'antipatriotisme dans un rapport du ministère de l'Éducation en 1931 :

There had been... a number of those [i.e. teachers] well within the age when reasonable fluency in Irish might be attained, who have failed to respond, whether through mere lethargy or **indifference to the demands of patriotism**, to the appeal which was made to them. (*Report of the Department of Education, 1931-1932*, cité par (Kelly 1999 : 32, je souligne).

Malgré tout, INTO décida de mener sa propre recherche qu'elle publia en 1942 sous le nom *Report of the Committee of Inquiry into the Use of Irish as a Teaching Medium to Children whose Home Language is English*. Le rapport remet en question l'efficacité de l'enseignement de toutes les matières en irlandais, pointant le manque de recherche sur le sujet. La principale crainte qui remonta grâce au questionnaire auprès des enseignants était que les élèves montraient de grandes difficultés en mathématiques car ils étaient enseignés en irlandais. INTO recommanda donc un enseignement bilingue des matières hors irlandais, et de mettre l'accent sur la conversation dans les cours d'irlandais. Mais le gouvernement réfuta ces résultats et n'écoula pas les craintes des enseignants. Ainsi il poursuivit sa politique d'irlandisation de l'éducation, et en 1950 la moitié des écoles primaires offrait un programme d'immersion totale ou partielle (Ó Riagáin 1997 : 21).

En 1957, O'Doherty, professeur de logique et de psychologie à l'University College Dublin, affirma : « our present pseudo-bilingual policy is based on emotional, political and historical factors, to the neglect of pedagogical, psychological and social consideration » (cité par Kelly 2002 : 76). En effet, les circulaires du ministère de l'Éducation de l'époque consistaient à convaincre les enseignants du rôle primordial de la revitalisation de l'irlandais pour la survie de la nation, et donc du tout nouvel État Libre d'Irlande, en affirmant par exemple : « That Gaelic attitude... gives us our individuality as a nation, without it we become an amorphous or a hybrid people » (*Department of Education's Notes for Teachers: Irish* [1933] publiées dans Kelly 2002: 32).

Cependant un rapport du *Council of Education* en 1950 concéda que les progrès pour faire de l'irlandais le vernaculaire de la nation n'étaient pas satisfaisants (Kelly 2002 : 25). Aussi, en

analysant la réponse du ministre de l'Éducation en 1955 à une question sur la place de l'irlandais à l'école, Ó hIfearnáin (2009 : 556) affirme que :

In re-emphasizing the importance that the government attached to compulsory Irish as a subject and Irish-medium education for the language revival, and in citing some of the achievements in the educational sector, the Minister's reply nonetheless has a slightly hollow ring to it. It refers to the inability to achieve the policies' objectives, and the apathy towards the revival outside the school, which in turn had an adverse effect on the schools' possible achievements.

Les critiques se firent de plus en plus entendre et en janvier 1960 l'obligation d'enseigner en irlandais exclusivement fut abrogée par une circulaire du ministère de l'Éducation (Kelly 2002 : 58). Le nombre d'écoles utilisant l'irlandais comme langue d'instruction chuta brutalement. Pour Kelly (2002: 141)

Although it had been a common thread of nationality during the heyday of the Gaelic league, by the 1960s the revival policy, if not the language, had become a divisive element in the concept of nationhood. [...] The attempted revival through the education system illustrated the dangers of allowing ideology win over pragmatism in the formulation of the policy. [...] idealism far outran practical considerations and by the 1960s the school-based revival policy had become discredited.

Aussi, l'idéologie nationaliste romantique du nouvel État ne suffit pas à convaincre les citoyens irlandais de passer de l'anglais à l'irlandais. Au contraire ils prirent leurs distances avec le projet de revitalisation. Pour Ó hIfearnáin (2009), l'État irlandais n'avait pas voulu voir que, même si de nombreux irlandais souhaitaient apprendre la première langue de la nation, ils ne voulaient pas pour autant abandonner l'anglais. Selon lui, l'erreur a donc été de mener la revitalisation de l'irlandais à travers une éducation monolingue sans se soucier de mettre en place quoi que ce soit pour accompagner le bilinguisme sociétal.

Malgré tout, les politiques linguistiques entre les années 1920 et 1960, principalement à travers l'obligation à partir de 1925 de réussir l'épreuve d'irlandais du *Leaving Certificate* afin d'obtenir certains postes de fonctionnaire, réussirent à modifier légèrement les règles de la mobilité sociale⁴¹ en créant « one section within the middle-class occupations where Irish would be the norm » (Ó Riagáin 1997 : 19). L'État prouva ainsi « that Irish was, to put it cruelly, cashable. » (Crowley 2005 : 171). Mais pour Ó Croidheáin (2006 : 263) l'investissement dans la langue irlandaise ne concernait qu'une minorité :

⁴¹ Ó Riagáin (1997) remarque tout de même que ce changement des règles de la mobilité sociale ne touche qu'une partie de la population, car il n'y avait en fait que très peu de mobilité sociale à l'époque (60% des actifs étant des travailleurs agricoles)

[d]uring the post war period the Irish language became an ossified symbol of middle-class careerism as those who had difficulties learning the language came to resent it as an obstacle to progress in a time of scarce jobs.

Ainsi en 1961 le parti politique Fine Gael promet que s'il arrivait au pouvoir, l'irlandais ne serait plus une langue obligatoire à l'école, ce qui mena en 1965 à la création du *Language Freedom Movement* afin de militer pour l'abolition de l'enseignement en l'irlandais. Ce mouvement entérina la fin de quarante ans de confiance aveugle en l'éducation pour revitaliser la langue, et engendra une remise en question des politiques de re-gaélicisation de la République d'Irlande.

1.3 Le recul de l'irlandais à l'école : de la revitalisation au niveau national aux droits des minorités

La remise en question du projet de revitalisation mena l'État à créer en 1958 *An Comisiún um Athbheochan na Gaeilge* (la Commission pour la restauration de la langue irlandaise) afin de faire des recommandations au gouvernement. Son rapport marque la fin du projet national de refaire de l'irlandais le vernaculaire de la nation. En effet Mac Giolla Chríost (2005 : 127) remarque que lorsque la commission publia son rapport

the national aim was rearticulated as 'to restore the Irish language as a⁴² general medium of communication' (*An Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge*, 1965: 4) and not *the* general medium of communication.

Pour Ó hIfearnáin (2009 : 565), l'utilisation du terme « *restoration* » (« *athbheochan* » en irlandais) au lieu de *revival* (qui avait été utilisé jusque-là depuis le dix-neuvième siècle) n'est pas sans incidences. Cet usage « might be interpreted as returning the living but marginalized language to its high status. We also 'restore' paintings and ancient ruins in order to make them attractive in museums and for heritage tourism. »

En réponse aux recommandations de la *Coimisiún um Athbheochan na Gaeilge*, le gouvernement publia en 1965 le *Páipéar Bán um Athbheochan na Gaeilge* (Livre blanc sur la revitalisation de l'irlandais) qui réitéra son engagement pour la promotion de la langue irlandaise, mais suggéra un glissement des responsabilités du gouvernement vers les individus (Crowley 2005). Le document, qui sert encore de base aux politiques linguistiques aujourd'hui,

⁴² Italique de Mac Giolla Chríost

« is concrete evidence of state's disengagement from direct action on language promotion and an adoption of a favourable but passive approach to Irish-language issues. » (Ó hIfearnáin 2009 : 566). La nouvelle mission du gouvernement était alors de faciliter la revitalisation linguistique, et non plus de la forcer. Le livre blanc exprime aussi officiellement la volonté du gouvernement de promouvoir une société *bilingue*, plutôt que de re-gaéliciser le pays. Ó Riagáin (1997) nomme ce changement de posture du gouvernement le « *benign neglect* » (qu'on pourrait traduire par le désinvestissement bienveillant), un terme remis en question par Ó hIfearnáin (2009) car pour lui il ne s'agissait pas d'un désinvestissement, mais plutôt d'une redéfinition du projet du gouvernement en termes de protection des droits linguistiques d'une minorité d'un côté, et de la promotion d'un héritage culturel de l'autre.

En effet, l'État créa en 1970 le *Committee on Irish Language Attitudes Research* chargé de mener des enquêtes d'opinion afin de guider les politiques linguistiques en fonction des besoins perçus de la minorité irlandophone et de l'opinion du reste du pays. Ainsi pour Ó Riagáin (1997) les nouvelles politiques depuis les années 70 se situent plutôt du côté de la maintenance que du côté de la revitalisation, ces dernières se trouvant affaiblies. John Walsh (2015 : 62) considère que le gouvernement est passé de la rhétorique du nationalisme culturel à un approche libérale « which emphasizes individual language rights and a shift in discourse from the ideology of Irish as a “national” to a minority language. ». Et pourtant, le discours officiel du gouvernement continue paradoxalement à présenter l'irlandais comme la langue nationale, insinuant qu'il n'y a pas de minorité linguistique en Irlande « mais divers degrés de capacités linguistiques et diverses pratiques langagières en ce qui concerne l'irlandais » (Ó hIfearnáin 2015 : 82). Cependant, le pays devient de plus en plus monolingue, pendant que l'irlandais, bien qu'il continue à jouer un rôle symbolique fort, a été progressivement minorisé et marginalisé (Walsh 2015 : 76).

Après la circulaire de 1960 du ministère de l'Éducation abrogeant l'obligation d'enseigner en irlandais, le nombre de « all-Irish schools » chuta progressivement jusqu'en 1972 où il n'en restait que dix (Ó Duibhir 2011). De plus, dans les années 1960, la République d'Irlande engagea un nouveau programme de développement économique visant le marché de l'exportation et les investissements étrangers dans l'industrie, nécessitant l'élargissement de l'offre d'enseignement supérieur du pays afin de former des techniciens supérieurs. Dans les tout nouveaux *regional technical colleges*, *national institutes of education*, et *institutes of technology*, aucun prérequis en irlandais n'était nécessaire pour être admis, à la différence des *National Universities of Ireland*. Puis en 1973, le gouvernement de coalition Fine Gael/Labour

mit fin à l'obligation d'avoir la moyenne à l'épreuve d'irlandais du *Leaving Certificate* (équivalent du baccalauréat) pour valider son diplôme ainsi que pour devenir fonctionnaire.

La même année, un mouvement militant fut créé par des parents souhaitant pour leurs enfants une « *Irish-medium education* », ou IME (écoles d'immersion irlandaise), afin de faire du lobbying auprès du gouvernement pour ouvrir de nouvelles écoles (Ó Riagáin 1997; Ó hIfearnáin 2009; McAdory et Janmaat 2015). Depuis le début du mouvement, le nombre de « *all-Irish schools* » (école où la langue d'enseignement est l'irlandais) ne cesse d'augmenter en République d'Irlande passant de 10 en 1972 à 138 en 2002, offrant un enseignement en irlandais à 5% des élèves du primaire (Harris 2007 : 156), ce qui pousse Harris (2007 : 158) à affirmer que

The success of all-Irish schools in becoming a more mainstream option, while at the same time continuing to produce high levels of pupil proficiency in Irish generally, represents a major contribution to strengthening the language nationally.

D'après un article du *Irish Times* publié à la rentrée 2019, il y aurait maintenant 247 « all-Irish » écoles primaires⁴³, et 8,1% du total des élèves du pays y sont scolarisés. À noter que l'IME comprend les *Gaeltacht schools*, c'est-à-dire les écoles irlandophones dans la Gaeltacht, et les *Gaelscoileanna*, les écoles irlandophones se situant en dehors la Gaeltacht. Dans les *Gaelscoileanna*, entre 5 et 10% des élèves viennent de familles où l'irlandais est la langue de socialisation, alors que dans les *Gaeltacht schools* la majorité viennent de familles irlandophones (Watson et Nic Ghiolla Phádraig 2011; Ó hIfearnáin 2009). Ces écoles irlandophones sont maintenant très populaires, et leur nombre ne suffit pas à répondre à la demande croissante des parents. Une des raisons qui pourraient partiellement expliquer ce revirement de situation par rapport à l'impopularité de l'IME entre les années 50 et 70 est le développement de recherches en SLA vantant les mérites de l'immersion, mais cette fois-ci sur des bases scientifiques. À partir des années 1980, des résultats réaffirmèrent que l'IME est un outil primordial à la revitalisation de l'irlandais (voir par exemple Ó Riagáin et Ó Gliasáin 1979; Cummins 1982; Harris 1984; Harris et Murtagh 1987; Hickey 1997; Kavanagh 1999; Harris et al. 2006)⁴⁴. Puis des études plus récentes montrent que les élèves de *Gaelscoileanna*

⁴³ <https://www.irishtimes.com/news/education/number-of-primary-school-pupils-taught-through-irish-at-record-level-1.4011570> (article consulté le 10 septembre 2019)

⁴⁴ L'objectif de ces recherches était de prouver la plus grande efficacité des IME par rapport aux écoles normales à revitaliser l'irlandais. Ainsi les élèves d'IME au niveau primaire auraient des compétences en lecture et en expression orale en irlandais bien supérieures aux élèves d'écoles primaires « ordinaires » (Cummins 1982; Harris 1984; Harris et al. 2006), et égales à ceux des élèves d'école dans la *Gaeltacht* (Harris et Murtagh 1987). La scolarisation dans des « all-Irish schools » fait augmenter la quantité d'irlandais utilisée à la maison des élèves (Ó

réussissent mieux aux tests de lecture en anglais que les élèves scolarisés dans des écoles classiques, c'est-à-dire où l'enseignement est en anglais (Department of Education. Curriculum Development Unit. 1991; Lorraine Gilleece et al. 2011; Strickland et Hickey 2016). Deux facteurs expliquent cette différence : selon les trois études, les élèves de *Gaelscoileanna* proviennent de milieux sociaux plus favorisés que les élèves des écoles classiques, et les écoles IME ont un meilleur ratio enseignant-élèves. Selon Harris et al. (2006), dans les *Gaelscoileanna* le nombre de familles déclarant avoir au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur est deux fois plus élevé que dans les écoles classiques⁴⁵.

L'essor de l'IME peut être interprété comme une réaction d'un pan de la population plutôt issue des couches supérieures concernant le recul de l'irlandais dans l'éducation par rapport à la place centrale qu'il occupait entre 1920 et 1960. Cependant, il faut être prudent : dans une étude menée à Dublin en 1977 et détaillée par Ó Riagáin (1997 : 244-266), un tiers des parents déclarèrent qu'ils avaient choisi une école irlandophone pour leurs enfants non pour l'irlandais, mais pour la réputation de l'école et le ratio élèves-enseignant. Aussi, comme détaillé dans la prochaine sous-section, l'irlandais est désormais un capital culturel investi par une certaine élite (Watson et Nic Ghiolla Phádraig 2011). Il y a cependant très peu de littérature scientifique visant à une compréhension sociétale du succès récent de l'immersion en République d'Irlande (hormis Ó Riagáin 1997; Ó hIfearnáin 2007; Watson et Nic Ghiolla Phádraig 2011), et aucune ethnographie n'a été conduite dans les écoles irlandophones (mis à part le travail de thèse en cours d'Eileen Coughlan). Cette thèse, même si elle ne se focalise pas sur les *all-Irish schools*, vise à proposer des éléments de compréhension du succès sociétale de la méthode immersive en Irlande.

Riagáin et Ó Glasáin 1979; Hickey 1997). Selon Kavanagh (1999), trois-quarts des étudiants qu'il a interviewés provenant de cinq écoles IME à Dublin s'engagent à « use Irish in their homes, with any children they may have in the future » (Kavanagh 1999 : 207), contre un-quart des élèves de son échantillon d'écoles ordinaires.

Certaines recherches restent cependant toujours déçus que « Irish immersion students' productive skills do not reach native speaker levels, and their speech includes a range of inaccurate forms that persist as they move through the grade levels (NCCA, 2006). » (Ó'Duibhir 2011 : 148), ce qui illustre leur quête de produire des locuteurs d'irlandais qui auraient les même compétences qu'un natif, en accord avec la prédominance de l'idéologie monolingue dans les politiques éducatives linguistiques en Irlande (Moriarty 2016).

⁴⁵ Ó hIfearnáin (2009: 576) soulignent malgré tout que les *Gaelscoileanna* en ville se situent aux deux extrémités du spectre socio-économique soit dans des banlieues riches, soit dans des quartiers où le taux de chômage et les revenus faibles sont au-dessus la moyenne nationale.

1.4 La structure sociale du bilinguisme en République d'Irlande

Faire le bilan des politiques linguistiques relatives à l'irlandais depuis l'indépendance est une tâche délicate, qui nous ramène au problème de la définition de ce qu'est la revitalisation linguistique abordé dans le chapitre précédent (voir chapitre 1.2).

En termes d'attitude le soutien pour la langue irlandaise reste fort, avec 80% des irlandais soutenant l'enseignement obligatoire à l'école et la politique nationale en faveur de la langue (Ó hIfearnáin 2015). La relation entre langue irlandaise et identité nationale quant à elle semble s'affaiblir : le pourcentage d'Irlandais en accord avec l'affirmation « [w]ithout Irish, Ireland would certainly lose its identity as a separate country » est passé de 66% en 1983 à 50% en 2000 (Ó Riagáin 2007).

Ensuite, même s'il y a une progression du nombre de locuteurs en République d'Irlande depuis l'indépendance avec 1 761 420 personnes ayant répondu positivement à la question « Can you speak Irish ? » lors du recensement de 2016 (soit 39,8% de la population), ces chiffres doivent être analysés avec précaution comme le fait remarquer Ó hIfearnáin (2015 : 85) car « nous ne savons pas exactement ce que les gens entendent quand ils se proclament capables de parler la langue en réponse au recensement ». Par exemple, lors du recensement de 2016, seul 1,7% de la population a déclaré parler irlandais quotidiennement en dehors de l'école, ce qui représente 73 803 locuteurs. Les sociolinguistes s'accordent cependant à dire que le nombre de locuteurs d'irlandais dans la Gaeltacht ne fait que diminuer depuis sa création en 1925⁴⁶ (Ó Riagáin 1997; Ó Giollagáin et al. 2007; John Walsh 2011a) et que le maintien du bilinguisme dépend maintenant de l'enseignement de l'irlandais à l'école (Ó Riagáin 1997). Ainsi, la structure du bilinguisme du pays a été modifiée car

[a]lthough the population of the original Irish-speaking area has declined in both absolute and relative terms, there has been an increase in the proportions of Irish-speakers in other regions, particularly middle-class urban groups. (Ó Riagáin 1997 : 271)

En effet, il y a aujourd'hui une corrélation entre compétence en irlandais et niveau d'éducation (Ó Riagáin 1997; 2007), ce qui montre que le maintien d'un taux de bilinguisme stable depuis les années 1970 est principalement dû à la capacité des écoles à produire des bilingues compétents. Étant donnée la corrélation entre classe sociale et durée des études, en dehors de la

⁴⁶ Ó Riagáin (1997 : 272) remarque tout de même que dans la Gaeltacht « language shift had been slowed down to an extent that would have been inconceivable at the beginning of the century ».

Gaeltacht « persons with high levels of ability in Irish are more likely to be found in the upper classes than the lower. » (Ó Riagáin 1997 : 238). La croyance en la possibilité d'un futur bilingue en Irlande ainsi que le soutien pour l'irlandais à l'école sont plus forts chez les membres des classes sociales moyennes et hautes que chez les membres de la classe ouvrière (Ó Riagáin 2007). Indépendamment de la classe sociale, on observe que les employés dans le secteur public sont plus compétents que ceux dans le privé (Ó Riagáin 1997), une conséquence de l'obligation entre 1925 et 1973 de réussir l'épreuve du Leaving Certificate d'irlandais afin de rentrer dans la fonction publique. Ó hIfearnáin (2015) remarque que même si l'image du locuteur irlandais paysan et pêcheur peut persister, dans le recensement de 2011 figure seulement 1033 agriculteurs parmi les quelques 77000 locuteurs d'irlandais quotidien en dehors de l'école. Pour Crowley (2005 : 188) « Irish, once the language identified with the peasantry, backwardness and poverty, has now become popular with, and is often associated with, middle-class, well-educated Dubliners », ce qui a participé à accroître le capital culturel de l'irlandais. Watson et Nic Ghiolla Phádraig (2011) mettent cependant à mal l'idée selon laquelle les locuteurs d'irlandais seraient avantagés sur le marché du travail. Pour eux, il n'existe pas d'élite irlandophone, mais ils pointent qu'une compétence en irlandais, celle sanctionnée par le Leaving Certificate, est effectivement un des éléments du capital culturel (Bourdieu 1979) dans lequel une élite en Irlande investit. Ainsi l'irlandais représente selon les auteurs une « ressource éducative » :

Today, gaining a prestigious PMT⁴⁷ position does not indicate that the candidate (for employment or promotion) has any proficiency in the Irish language. Rather, employees in such positions have much educational capital, which may include some level of proficiency in the Irish language. (Watson et Nic Ghiolla Phádraig 2011 : 16)

En d'autres termes, certains investissent dans l'irlandais en tant que capital culturel sans que cela implique une pratique effective de la langue. En effet, Harris et al. (2006) expliquent la baisse du niveau d'irlandais des élèves du primaire depuis les années 1980 par le fait que les élèves savent qu'en réalité il y a très peu de situations en dehors de l'école où ils auront vraiment besoin, ou même l'opportunité de parler irlandais. Murtagh (2007) tirent les mêmes conclusions dans sa recherche dans le secondaire :

⁴⁷ PMT pour professional, management or technical occupations, « prestigious PMT position » pourrait donc se traduire par des postes de cadres techniciens supérieurs

Before learners can 'claim the right to speak' outside the classroom they must be able to access social situations in which they can do so. The present research indicates that the subject-only (mainstream) Irish language teaching programme in postprimary school does not create sufficient opportunity for learners to gain access to such networks. (Murtagh 2007: 450)

D'après sa recherche, les élèves considèrent que l'irlandais n'est qu'une matière à l'école et leur motivation principale est d'obtenir de bons résultats pour le *Leaving Certificate* et pour les classements d'entrée à l'université. Coady et Ó Laoire (2002 : 154) vont jusqu'à déclarer que « [c]hanges made to educational policies by the Department of Education and Science suggest that high levels of bilingualism are not a necessary or desirable outcome of Irish education ». Pour les auteurs, depuis les années 1970 l'apprentissage de l'irlandais semble être un engagement dans une sorte de « symbolisme politique » (Coady et Ó Laoire 2002 : 144) plutôt qu'un effort pour apprendre à l'utiliser comme moyen de communication. En effet, Walsh (2012) montre que l'irlandais dans les services publics se réduit trop souvent à une fonction ornementale et fonctionne rarement comme une langue de travail. Ceci est en fait le reflet de ce qu'il appelle l'idéologie du « *cúpla focal* » (de l'irlandais « quelques mots ») (Walsh 2011b) majoritaire dans la société civile : le rôle de l'irlandais étant principalement symbolique pour la majorité des citoyens de la République, leur utilisation de l'irlandais se réduit à quelques mots, ce qui à leurs yeux suffit à faire vivre la langue.

En résumé, on ne peut pas définir clairement la pratique de l'irlandais en termes de classe sociale, ni même en termes de territoire ou de domaine d'usage, comme l'expliquait déjà Ó Riagáin (1997) dans les années 1990. On peut seulement dire que l'irlandais est la langue de certains réseaux sociaux et que le bilinguisme est de nature institutionnelle, c'est-à-dire que :

[s]ome specific organizations, schools, clubs, and families operate as Irish-medium institutions, although contrary to the domain pattern, these institutional areas in their totality (education, recreation, homes, work, etc.) are not Irish-speaking. (Ó Riagáin 1997 : 278).

Une définition de la pratique de l'irlandais en termes spatiale reste cependant forte dans l'imaginaire collectif : il y a l'idée selon laquelle un territoire particulier, la Gaeltacht, serait le bastion de la langue irlandaise. La sous-section qui suit consiste donc en une analyse critique historique de la définition de la Gaeltacht à partir de la littérature scientifique sur le sujet.

2. La fabrication de la Gaeltacht : enjeux économiques et politiques de la définition de l'espace

Le recul progressif depuis 1960 de l'irlandais à l'école illustre la fin du projet de l'État irlandais de re-gaéliciser tout le pays. La position du gouvernement est maintenant de soutenir des initiatives militantes telles que les demandes pour le développement de l'IME, et de maintenir l'irlandais chez une minorité définie de manière territoriale, les habitants de la Gaeltacht. Il s'agit dans cette sous-section de retracer l'évolutions des conceptions de la revitalisation de l'irlandais de l'État à partir de l'analyse des redéfinitions successives de la Gaeltacht depuis la création de l'État Libre d'Irlande en 1922. En effet, je pars du constat que « the Gaeltacht exists as an administrative entity only because the state language ideology believes it should » (Ó hIfearnáin 2009 : 544).

2.1 La Gaeltacht Commision de 1925 : une relation dynamique d'entre-aide

En 1925, le tout nouveau gouvernement de l'État Libre d'Irlande entreprit de définir un territoire où l'irlandais était encore la langue de socialisation : la Gaeltacht. La *Gaeltacht Commision* fut chargée de faire une proposition sur la base d'une enquête menée en aout de la même année par les services de police dans les régions où il y avait eu un grand nombre de locuteurs d'irlandais selon le recensement de 1911 (Ó Riagáin 1997; J Walsh, Mc Carron, et Ní Bhrádaigh 2005). En 1926, la commission proposa deux catégories : la *Fíor-Ghaeltacht* (la « véritable » Gaeltacht) où au moins 80% de la population déclaraient pouvoir parler irlandais, et la *Breac-Ghaeltacht* (Gaeltacht « partielle »), où entre 25% et 79% de la population déclaraient pouvoir parler irlandais. Cependant, afin de s'assurer que certaines régions Gaeltacht ne soient pas isolées, la commission proposa d'inclure des régions dans la *Fíor-Ghaeltacht* et la *Breac-Ghaeltacht* même si elles ne respectaient pas la limite minimum de locuteurs nécessaires (Walsh, Mc Carron, et Ní Bhrádaigh 2005). La Commision de la Gaeltacht de 1926 imaginait une relation dynamique d'entre-aide entre la *Fíor-Ghaeltacht*, la *Breac-Ghaeltacht* et le reste de l'Irlande. Elle n'envisageait pas la création d'une frontière fixe car les trois espaces s'inscrivaient dans un même projet de revitalisation de la langue et d'irlandisation des services publics dans tout le pays (Ó hIfearnáin 2015). L'objectif était que la *Fíor-*

Ghaeltacht englobe progressivement la *Breac-Ghaeltacht* voisine, puis petit à petit qu'elle gagne du terrain afin que l'irlandais redevienne le vernaculaire de tout l'État Libre d'Irlande (Mac Giolla Chríost 2005), ce qu'Ó Riagáin (1997) va appeler le « principe du potentiel de restauration ». Mais d'après le recensement de 1926, sur les 18% de locuteurs d'irlandais du pays, seul 3% vivaient dans la Gaeltacht (Ó Riagáin 1997). De plus, Mac Giolla Chríost (2005 : 113-4) remarque que

the population of the Gaeltacht around 1926 comprised less than 16 per cent of the total Irish population and was located in geographically isolated and economically marginal parts of the country. The prospects for its expansion were not good.

Afin d'inciter les habitants de la Gaeltacht nouvellement définie à parler irlandais, le gouvernement mit en place en 1934 le *Scéim Labhairt na Gaeilge* (Projet locuteurs d'irlandais), une bourse de £2 par an accordée aux parents⁴⁸ faisant de l'irlandais la langue de la maison. Des inspecteurs venaient d'ailleurs pour vérifier la bonne conduite du projet dans les familles et pour évaluer le niveau d'irlandais des enfants (Crowley 2005 : 172).

La Gaeltacht devint un statut légal pour la première fois en 1928 lorsque le texte de loi *Local Offices and Employments (Gaeltacht) Order* utilisa la définition de la Gaeltacht de la commission. Suivant le « principe du potentiel de restauration », la différence entre Fíor-Ghaeltacht et Breac-Ghaeltacht ne fut pas reprise dans ce texte de loi. À noter aussi qu'entre 1926 et 1956, neuf autres lois concernant la Gaeltacht définissaient légèrement différemment les territoires qui la composaient selon Walsh, Mc Carron, et Ní Bhrádaigh (2005), et Ó hIfearnáin (2009) rapporte qu'en 1956 douze définitions différentes de la Gaeltacht étaient en circulation selon une note du gouvernement. Différentes institutions gouvernementales avaient différentes définitions de la Gaeltacht et donc différentes cartographies.

2.2 *Gaeltacht Areas Order de 1956 : vers une définition stricte de la Gaeltacht*

Les limites de la Gaeltacht actuelle furent définies en 1956⁴⁹ lorsqu'il fallut circonscrire les territoires sous la responsabilité du nouveau ministère de la Gaeltacht (*Roinn na Gaeltachta*).

⁴⁸ Cette bourse a existé jusqu'en 2011, et s'élevait alors à 260€/an. Elle a été remplacée en 2012 par *Clár Tacaíochta Teaghlaigh* (Family Support Programme) qui ne consiste pas en des bourses mais à la mise en place de services d'aides et de conseils aux familles souhaitant élever leurs enfants en irlandais, pas seulement dans la Gaeltacht mais dans toute la République d'Irlande (Ó Múrchú 2014 : 120).

⁴⁹ le *Gaeltacht Areas Order* de 1956 a été amendé en 1967, 1974 et 1982 pour inclure de nouvelles circonscriptions dans la Gaeltacht

Ce ministère était principalement chargé du développement économique des régions considérées comme irlandophones, dans le but de préserver la langue (Ó Riagáin 1997; Ó hIfearnáin 2009). Il s'agissait donc de répondre aux besoins spécifiques d'une nouvelle entité légale au niveau national, la Gaeltacht, qui allait alors bénéficier de politiques différenciées par rapport au reste du pays. Cette nouvelle Gaeltacht était clairement délimitée et drastiquement réduite par rapport aux suggestions de la commission de 1926 : on voit sur la Figure 2.2 que la Breac-Ghaeltacht disparaît littéralement de la carte en 1956.

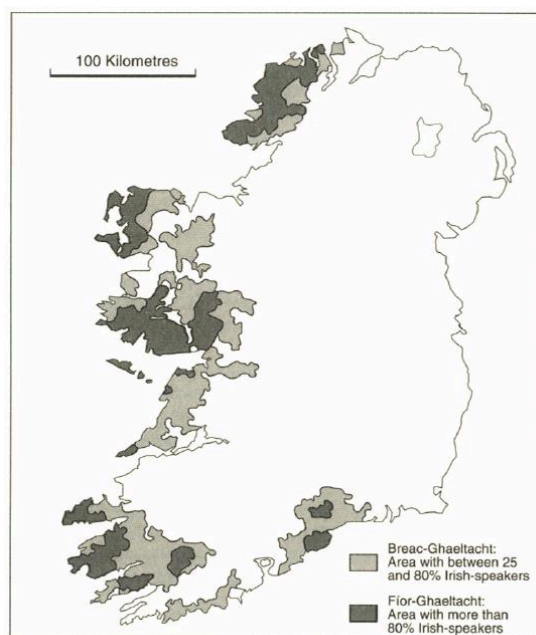


FIGURE 3.1. The Gaeltacht areas as recommended by the Gaeltacht Commission in 1926

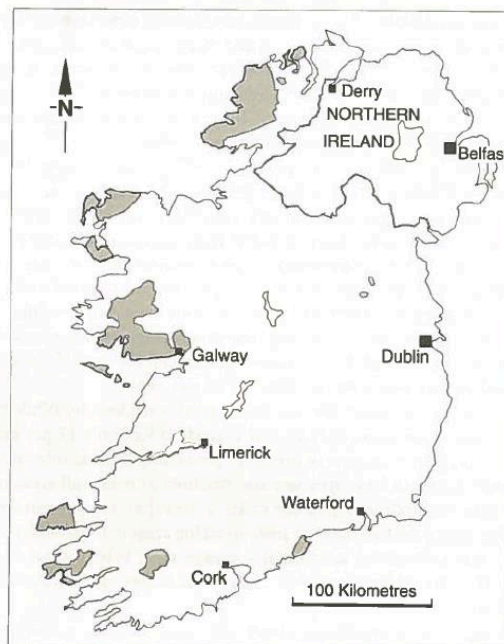


FIGURE 3.2. The Gaeltacht as defined in 1956

Figure 2.2 : Cartes d'évolution du tracé de la Gaeltacht entre 1926 et 1956

À gauche : La Gaeltacht comme recommandée par la *Gaeltacht Commision* en 1926 (Ó Riagáin 1997 : 52)

À droite : La Gaeltacht comme définie par le *Gaeltacht Areas Order* de 1956 (Ó Riagáin 1997 : 56)

Déjà en 1926 la Breac Gaeltacht était majoritairement anglophone (Ó Riagáin 1997 : 74). Sa disparition de la Gaeltacht de 1956 n'était donc pas due à une baisse significative de la proportion des locuteurs d'irlandais dans ces régions, mais à un glissement d'une définition de la Gaeltacht en fonction des pratiques langagières « potentielles » vers une définition sur la base des pratiques langagières « effectives ». Autrement dit, « boundaries of the Gaeltacht were dramatically redrawn through the 'Gaeltacht Areas Order (1956)' so as to better reflect the social reality of the Irish language rather than aspirations of the nation state builders of the 1920s. » (Mac Giolla Chríost 2005 : 123). Le « principe du potentiel de restauration » qui avait guidé la

Gaeltacht Commission de 1926 fut remplacé par la volonté de simplement identifier les régions où l'irlandais pourrait être maintenu (Ó Riagáin 1997 : 55).

Paradoxalement, aucune information n'est disponible concernant un pourcentage de locuteurs d'irlandais minimum nécessaire à une circonscription⁵⁰ pour faire partie de la *Gaeltacht* de 1956 (Walsh, Mc Carron, et Ní Bhrádaigh 2005; Ní Bhrádaigh et al. 2007). Même si la carte fut dessinée sur la base d'une étude du *Central Statistics Office* la même année concernant « la langue normalement parlée à la maison »⁵¹, les résultats de cette recherche n'ont cependant jamais été publiés⁵² (Ó Riagáin 1997; Walsh, Mc Carron, et Ní Bhrádaigh 2005). En fait, l'absence de chiffres précis s'explique par le fait que le *Gaeltacht Areas Order* de 1956 inclut dans la *Gaeltacht* des villages avec un très petit nombre de locuteurs d'irlandais, mais où se trouvent des écoles, des églises, des équipements sportifs. Puisque les communautés irlandophones des environs se rendent régulièrement dans ces villages, l'idée est que le développement de leurs infrastructures bénéficie à ces communautés même si elles ne vivent pas exactement dans ces villages (Ó hIfearnáin 2009). À l'inverse, des villages irlandophones isolés furent écartés de la *Gaeltacht* car ils n'étaient pas contigus avec la nouvelle *Gaeltacht*, une preuve de plus pour Ó hIfearnáin (2009 : 562) que « language ideology and management were the driving forces in describing the *Gaeltacht* rather than the more objective criteria of actual language ability and practice ».

La relation dynamique pour la revitalisation de la langue entre les différentes régions d'Irlande changea donc d'échelle et de direction par rapport à 1926. Tout d'abord, il n'y avait plus de plan national de revitalisation linguistique, mais l'État se focalisa alors sur le maintien de l'irlandais sur certains territoires bien définis là où il était suffisamment parlé (Mac Giolla Chríost 2005). Ensuite, l'idée n'était plus que la *Gaeltacht* aide le reste du pays à revitaliser l'irlandais. À l'inverse, des villages limitrophes avec très peu de locuteurs d'irlandais furent inclus à la *Gaeltacht* afin qu'ils aident cette dernière.

Ce changement de cap dans la politique de revitalisation peut aussi être interprété comme un moyen de réduire les dépenses envers l'irlandais au niveau national : en définissant la *Gaeltacht* de manière territoriale, le gouvernement leva l'obligation de fournir des services publics en irlandais dans toute la République (Ó hIfearnáin 2009). La vision territoriale du gouvernement

⁵⁰ La circonscription électorale est utilisée dans le *Gaeltacht Areas Order* de 1956 comme mesure car elle est l'unité spatiale d'analyse statistique la plus petite du Service national des statistiques.

⁵¹ Les réponses proposées à la question « Language normally spoken in the household » étaient : Irish only, Mainly Irish, Mainly English, English Only (Ó Riagáin 1997 : 70)

⁵² Le *Central Statistics Office* se contenta de publier un mémo en interne dans lequel seules les analyses des résultats sont présentées (Ó Riagáin 1997 : 69).

permet de justifier ce changement de politique et donc la réduction des aides financières pour la revitalisation de la langue, car comme l'explique la géographe Nuala Johnson (1997 : 188)

for the state the map has frequently acted as an archive to monitor decline and failure. The map then acts as a metaphor for a failed cultural project, a spatially defined society imploding under the strains of modernity

2.3 La *Comprehensive Linguistic Study de 2007 : l'effritement de la Gaeltacht*

Le mouvement vers une définition territoriale stricte de la Gaeltacht continua avec la *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltach* (désormais CLS) de 2007. Cette étude d'Ó Giollagáin et al. (2007) fut commandée par le ministère responsable de la Gaeltacht afin de réévaluer le statut de la langue dans les régions sous leur responsabilité⁵³.

Bien qu'admettant dans leur introduction l'évolution de la notion de Gaeltacht durant l'histoire et le fait que « the meaning ascribed to the word 'Gaeltacht' is contingent on the Gaeltacht area in which they live » (Ó Giollagáin et al. 2007 : 9), les auteurs de l'étude participent à renforcer une définition stricte et spatiale de cette dernière. En effet, ils expliquent que pour les besoins de ce rapport, ils se focalisent sur la définition légale de la Gaeltacht qu'ils rappellent ainsi :

The statutory Gaeltacht (as defined under the provisions of the 1956 Act) includes areas where the majority of inhabitants are active Irish speakers, as well as other areas, which, in the view of the Government, could benefit from State schemes aimed at maintaining and improving the general level of Irish language use. (Ó Giollagáin et al. 2007 : 9)

Le souci des auteurs était de fournir au gouvernement des données actualisées sur l'utilisation de l'irlandais afin d'aider à la révision de l'attribution du statut Gaeltacht à différentes communautés. En d'autres termes l'objectif était d'évaluer quelles régions pourraient, grâce aux aides de l'État, maintenir ou améliorer la pratique de l'irlandais. L'enjeu majeur pour les différentes communautés évaluées était donc de perdre leur statut Gaeltacht et toutes les aides financières allant avec.

Ó Giollagáin et al. (2007) proposèrent alors une définition spatiale de la Gaeltacht avec des chiffres très précis en affirmant : « [i]f the proportion of active Irish speakers in a Gaeltacht population falls below 67%, the use of Irish as a community and family language becomes

⁵³ Plus largement, ce rapport s'inscrivait dans une série de projets de réflexion sur l'avenir de la Gaeltacht commandée par l'État Irlandais entre 2002 et 2012 (Ó hIfearnáin 2015) et qui aboutit à la Gaeltacht Bill 2012.

increasingly unsustainable » (Ó Giollagáin et al. 2007 : 12). Ils suggérèrent ainsi de diviser la Gaeltacht en trois catégories en fonction de la proportion de locuteurs actifs⁵⁴. La « Gaeltacht A » qui en compte plus de 67%, la Gaeltacht « B » entre 67% et 44%, et la Gaeltacht « C » moins de 44%⁵⁵. Même si cette recherche nomme toujours Gaeltacht des régions avec moins de 67% de locuteurs actifs d'irlandais, elle les délégitimise en les définissant comme en dessous du « seuil de viabilité » (« *sustainability threshold* »). La non-viabilité des Gaeltacht B et C est d'ailleurs de nouveau suggérée un peu plus loin dans le rapport lorsqu'il est affirmé que la Gaeltacht A souffre d'une crise en termes sociolinguistiques et que si les pratiques langagières actuelles ne sont pas radicalement changées, il y a peu de chance que l'irlandais reste la langue principale de socialisation plus de 15 ou 20 ans dans la Gaeltacht A. Ó hIfearnáin (2015) pointe à juste titre l'omniprésence du discours des langues en danger (Heller et Duchêne 2007) de la CLS qui laisse bien peu d'espoir à la langue irlandaise dans les Gaeltacht B et C. En effet l'un des auteurs principaux de la CLS résuma à posteriori leurs résultats dans les termes suivants :

the social basis to the use of Irish in Gaeltacht districts is in a state of collapse and [...] the life cycle of Irish as a communal language is unlikely to survive beyond 15–20 years. (Ó Giollagáin 2014 : 25)

Si seule la Gaeltacht A est potentiellement viable, les deux bleu-clairs sur la carte proposée par Ó Giollagáin *et al.* (2007) (voir ci-dessous) représentent alors la « disparition » de l'irlandais depuis 1956. Même si cela n'était pas le but d'Ó Giollagáin *et al.* (2007), leur carte⁵⁶, en représentant le déclin de la langue, permet une fois de plus de justifier le désengagement du gouvernement par rapport à la revitalisation de la langue comme expliqué dans la prochaine sous-section.

⁵⁴ Leurs chiffres sont le fruit du croisement du recensement de 2002 ainsi que des chiffres concernant l'allocation de bourses pour les familles élevant leurs enfants en irlandais, le *Scéim Labhairt na Gaeilge*.

⁵⁵ Cependant ils dressent une liste de 19 circonscriptions électorales reclassées (sur 158) en fonction du « profil sociolinguistique » de la région. Pour chacune de ces « exceptions », il s'agit de classer la circonscription dans la catégorie supérieure à celle que les données statistiques suggèrent. Ó Giollagáin *et al.* (2007) pointent ainsi sans le dire l'arbitraire de leur division objective et leur seuil de viabilité.

⁵⁶ Bien que cette hiérarchisation de la Gaeltacht en A, B et C va être largement reprise par les médias, les chercheurs, et les acteurs de la revitalisation, elle n'aura en fait jamais de statut officiel.

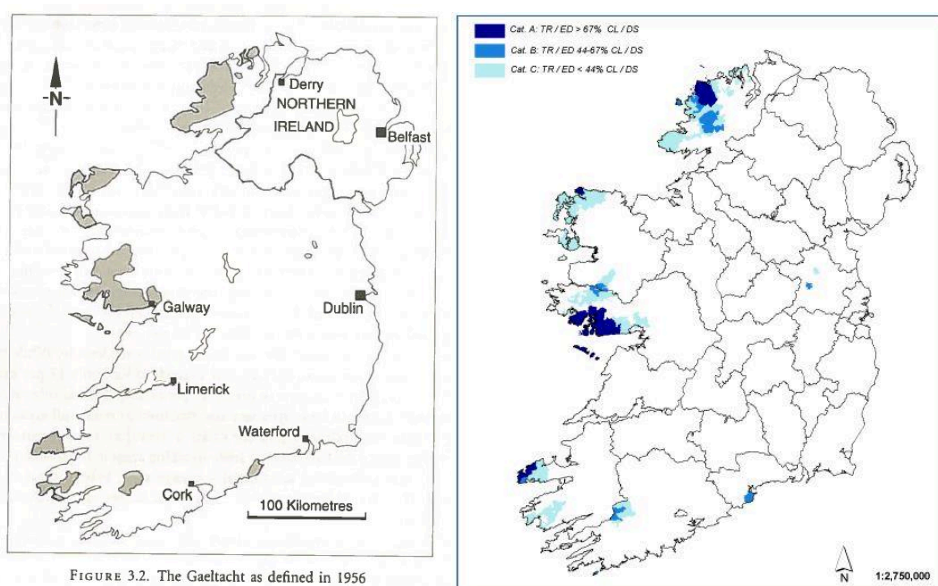


Figure 2.3 : Cartes d' évolution du tracé de la Gaeltacht entre 1956 et 2007

À gauche : La Gaeltacht comme définie en 1956 (Ó Riagáin 1997 : 56)

À droite : La Gaeltacht redéfinie par Giollagáin et al. (2007 : 24)

2.4 La Gaeltacht Bill 2012 : « les aires de planification linguistique »

À la suite du projet de réflexion sur l'avenir de la Gaeltacht mené entre 2002 et 2012, le gouvernement décida de la redéfinir en des *Gaeltacht Language Planning Areas* (des aires de planification linguistique) dans la *Gaeltacht Bill 2012*. Pour justifier leur redéfinition, le gouvernement explique dans le mémo explicatif de la loi qu'elle fait suite à l'alerte émise par la *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht* (Ó Giollagáin et al. 2007) concernant l'avancement de l'anglais au détriment de l'irlandais dans la Gaeltacht, et qui prédisait que d'ici 15 ou 20 ans l'irlandais ne serait plus la langue de socialisation des communautés de la Gaeltacht. Cependant, la Gaeltacht Bill 2012 ne reprend pas la suggestion d'Ó Giollagáin et al. (2007) de diviser la Gaeltacht en trois catégories. Au contraire, elle s'en éloigne en optant pour des critères qui ne seraient plus « géographiques », mais basés sur des initiatives de politiques linguistiques locales :

The Bill provides for the designation of the existing Gaeltacht as a number of discrete Gaeltacht Language Planning Areas, using language planning criteria rather than geographical criteria as has been the case to date (Explanatory Memo – Gaeltacht Bill 2012⁵⁷)

La grande nouveauté de cette loi est donc de définir la Gaeltacht en des aires de planification linguistique qui sont dans l'obligation de proposer un *Language Plan* (plan de revitalisation) au ministère responsable de la Gaeltacht afin de préserver leur statut Gaeltacht et d'obtenir des aides financières. En l'absence de plan proposé par les associations locales, ou si le plan est refusé par le ministère, une aire de planification linguistique peut être destituée de son statut. Malgré tout, ces aires de planification linguistique correspondent en fait à la définition territoriale du Gaeltacht Areas Order de 1956. À cela, la Gaeltacht Bill 2012 ajoute des *Gaeltacht Service Towns*, des villes proches de la Gaeltacht fournissant des services publics, commerciaux et des activités de loisirs aux habitants de la Gaeltacht ; et des *Language Networks*, des réseaux/communautés de locuteurs d'irlandais situés en dehors de la Gaeltacht de 1956. À noter que les *Language Networks* sont malgré tout définis de façon territoriale. Ces deux nouvelles catégories peuvent donc aussi soumettre un plan de revitalisation afin d'obtenir des aides du ministère responsable de la Gaeltacht. En résumé, même si la Gaeltacht Bill 2012 redéfinit la Gaeltacht en fonction des initiatives locales des locuteurs d'irlandais dans toute la République, elle ne se détache toujours pas d'une vision spatiale de la Gaeltacht, ce qui pour Ó hIfearnáin (2015) revient à réaffirmer que la Gaeltacht est avant tout territoriale.

Ó Ceallaigh (à paraître) souligne que *l'Explanatory and Financial Memorandum* de la *Gaeltacht Bill 2012* explique clairement que l'objectif de certaines mesures est d'économiser de l'argent. Aussi, la préparation des plans de revitalisation linguistique est déléguée à des bénévoles et ainsi « under the guise of democratizing the language planning process, the state is in effect able to withdraw from its historic commitment to language revitalization. » (Ó Ceallaigh à paraître). En effet, en forçant les organisations locales à proposer leur propre plan de revitalisation linguistique, Walsh (2015 : 62) considère que « the cultural nationalist rhetoric of revival has been replaced with a more classic liberal approach, which emphasizes individual language rights ». Cette approche libérale se place dans la suite logique du changement de perspective de l'État par rapport à l'irlandais engagé dans les années 1970⁵⁸. Avec la *Gaeltacht*

⁵⁷ accessible en ligne sur le site du ministère responsable de la Gaeltacht <https://www.chg.gov.ie/gaeltacht/20-year-strategy-for-the-irish-language-2010-2030/gaeltacht-act-2012/>

⁵⁸ Pour rappel, l'État décida alors d'uniquement répondre aux demandes de ces concitoyens au niveau local au lieu de décider de grandes politiques linguistiques de revitalisation qui ne semblaient plus être populaires (Ó Riagáin 1997, Ó hIfearnáin 2015)

Bill 2012, les communautés irlandophones sont maintenant responsables de la mise en œuvre des mesures pour la préservation de l'irlandais sur leur territoire en rédigeant elle-même leur plan de revitalisation. D'une certaine manière, elles doivent prouver au gouvernement qu'elles ont besoin de financements et qu'elles seront capables de les mettre à profit pour maintenir l'irlandais. Autrement dit, ces communautés doivent mettre en scène leur statut de Gaeltacht selon le modèle monolingue du gouvernement afin d'obtenir des ressources de plus en plus limitées. La vision culturaliste de la revitalisation de l'irlandais, qui est à la base de l'idéologie de l'État, permet de justifier son désengagement progressif envers les communautés des Gaeltachtaí et la langue. Cependant,

separating "Gaeltacht" from "Galltacht"⁵⁹ is a false dichotomy, because the entire state is in essence a "Breac-Ghaeltacht", where Irish is used frequently by a minority through networks and supported passively and symbolically by a majority, most of whom have some knowledge of the language. (Walsh 2011: 403)

2.5 Différentiation des rôles des citoyens irlandais dans la revitalisation de la langue

Les politiques linguistiques du gouvernement maintiennent une vision territoriale des pratiques de l'irlandais et tendent à donner l'idée qu'il y aurait d'un côté des régions irlandophones, la Gaeltacht, et de l'autre le reste de l'Irlande qui serait anglophone (parfois appelé la « *Galltacht* »). Cependant des recherches mettent en avant le fait que les trois quarts des locuteurs quotidiens d'irlandais habitent en fait en dehors des Gaeltachtaí (O'Rourke et Walsh 2015; Ó hIfearnáin 2015).

Déjà depuis les résultats du recensement de 2002, Mac Giolla Chríost (2005 : 200) notait que « the notion of the Gaeltacht as a linguistically homogeneous and territorially coherent social entity cannot be sustained ». Pour Kelly-Holmes (2013 : 122), l'institutionnalisation de la Gaeltacht peut être interprétée comme

an attempt to create boundaries around the communities and the language practices of these peripheries in an attempt to keep them monolingually Irish or at least predominantly Irish-speaking, regardless of the sociolinguistic realities within the area.

⁵⁹ Le terme « Galltacht » est parfois utilisé pour faire références aux territoires qui ne sont pas dans la Gaeltacht.

En effet, alors que la Gaeltacht a tendance à être idéalisée comme un espace monolingue (irlandais), elle est en fait habitée par des personnes avec des pratiques de l'irlandais très diverses (Ó hIfearnáin 2015). Par exemple dans le recensement de 2016, 66,3% des habitants de la Gaeltacht déclaraient être irlandophones, et 33% déclaraient utiliser l'irlandais quotidiennement. Pour O'Rourke et Walsh (2015 : 64), les discours idéalisant la Gaeltacht tendent à faire oublier le potentiel dans le reste de l'Irlande des « *new speakers* » définis comme des « individuals who acquired the language outside of the home and who report that they use Irish with fluency, regularity and commitment ». Par exemple il y a deux fois plus de locuteurs quotidiens d'irlandais à Dublin que dans la Gaeltacht (Mac Giolla Chríost 2005 : 201)⁶⁰, mais la responsabilité de la survie de la langue semble disproportionnellement incomber à la Gaeltacht.

Ainsi, la politique de revitalisation du gouvernement

inadvertently puts additional pressure on language retention in some marginal Gaeltacht areas by failing to identify two subgroups within that population – native and habitual Irish speakers on the one hand, and monolingual English speakers on the other – but instead tries to treat them as one homogeneous group who should have similar linguistic ambitions with regard to Irish. (Ó hIfearnáin 2014 : 32)

La volonté du gouvernement de maintenir à tout prix l'image d'une Gaeltacht irlandophone peut aussi s'expliquer par le fait que presque deux-tiers de la population de la République d'Irlande pensent que si la Gaeltacht disparaît, la langue disparaîtra aussi (Ó Riagáin 1997 : 176). Kelly-Holmes (2013 : 122) note que la Gaeltacht est donc perçue comme une ressource linguistique pour le reste du pays (pour le tourisme linguistique et l'industrie de la langue) et qu'elle doit ainsi, selon l'idéologie dominante du bilinguisme comme une paire monolinguisms parallèles (voir chapitre 1.3.4), rester une région monolingue irlandophone. En effet, O'Rourke & Walsh (2015 : 79) décrivent

[the] disillusionment among new speakers of Irish whose linguistic desires are shattered when they discover that the Gaeltacht is not a monolingual region where only traditional Irish is spoken. Such frustration is exacerbated by decades of state language policy which appears to support such a view.

La déception de certains visiteurs concernant le fait que les habitants de la Gaeltacht ne parlent pas irlandais est avérée dans la recherche d'O'Rourke et Brennan (2018) qui montrent que l'État irlandais

⁶⁰ Ó hIfearnáin (2015) explique que beaucoup de ces locuteurs d'irlandais en dehors de la Gaeltacht n'ont plus besoin d'être en contact avec elle pour prospérer. Il semblerait même que les variétés d'irlandais parlées en dehors de la Gaeltacht, traditionnellement peu considérées, soient maintenant perçues par les jeunes de la Gaeltacht comme à la mode (Ó hIfearnáin et Ó Murchadha 2011)

in their efforts to regiment the use of Irish nationwide have effectively given rise, in non-Gaeltacht Ireland, to expectations of how native speakers within the Gaeltacht boundaries should not only speak, but also live and act. (O'Rourke & Brennan 2018: 22)

Or, Ó hIfearnáin (2007) montre que le modèle monolingue que veut imposer l'État à la Gaeltacht n'est pas toujours en phase avec ses habitants. Par exemple, dans sa recherche dans la Gaeltacht de Muscraí, 41% des parents ne souhaitaient pas que l'irlandais soit la langue d'enseignement à l'école de leurs enfants. Les parents irlandophones interviewés voulaient s'assurer que leurs enfants aient un aussi haut niveau en anglais qu'en irlandais. En effet, l'anglais reste la langue de la mobilité sociale pour la majorité des habitants de la Gaeltacht, et donc « Irish-speaking parents in Gaeltacht areas were not willing to become the conscience of the nation and sacrifice their children's future by denying them access to English » (O'Rourke 2015 : 68). Aussi Walsh (2011b) explique que des entreprises privées dans la Gaeltacht, dont certaines bénéficiant d'aides financières de l'État, critiquent les conditions d'obtention de ces aides, telles que répondre au téléphone en irlandais ou produire des formulaires bilingues. Enfin Kelly-Holmes (2013) analyse une controverse à Dingle (un village touristique dans la Gaeltacht) causée par l'*Official Language Act (2003)* qui imposait de remplacer les panneaux indiquant le nom du village en anglais ou bilingue anglais-irlandais, par des panneaux en irlandais uniquement. Pour de nombreux habitants du village, remplacer « Dingle » par son équivalent irlandais « An Daingean » pouvait avoir des conséquences néfastes sur le tourisme, étant donné que beaucoup de visiteurs internationaux ne connaissent que le nom anglais « Dingle ».

Pour conclure, l'évolution des définitions de la Gaeltacht montre bien que, comme tout espace, la Gaeltacht est une construction sociale qui vise à mettre en œuvre des projets politiques (Lefebvre 1974, Bourdieu 1980, Harvey 2005). Cependant, si la littérature à ce sujet est très riche, elle se focalise principalement sur la production de la Gaeltacht en tant qu'entité administrative par des textes de loi, des cartes et des résultats de recensements nationaux. La manière dont la Gaeltacht est (re)produite ou contestée par les acteurs sociaux dans cet espace, reste peu étudiée (seules O'Rourke et Brennan 2018 se sont pliées à l'exercice à ma connaissance). Mon étude de terrain vise donc à combler ce manque en mobilisant la notion de « communauté imaginée » qu'Anderson (2006) a forgé afin d'étudier initialement les nations, mais aussi « all communities larger than primordial villages of face-to-face contact » (Anderson 2006: 6). Pour l'historien, la notion de communauté imaginée permet d'éviter de considérer la nation comme une simple idéologie ou invention. Dans mon analyse de la Gaeltacht, j'applique le même raisonnement qu'Anderson dans son étude des nations afin d'appréhender la Gaeltacht

non pas comme une « invention » de l'État, mais plutôt comme un artefact culturel, produit de faits historiques particuliers, et bénéficiant auprès de nombreux individus d'une légitimité émotionnelle actualisée dans des pratiques analysables⁶¹.

Conclusion

La littérature sociolinguistique irlandaise fait apparaître que les politiques linguistiques relatives à l'irlandais comprennent deux volets. D'un côté, des politiques de revitalisation ont incité certains membres de la classe moyenne en dehors de la Gaeltacht (parfois appelée la Galltacht) à investir dans l'irlandais comme capital symbolique sans que cela n'implique obligatoirement son utilisation comme langue de socialisation (bien que des réseaux de locuteurs d'irlandais existent). De l'autre côté, des politiques de maintenance ont mis une pression sur les habitants de la Gaeltacht, sans toujours prendre en compte sa réalité sociolinguistique, afin qu'ils la protègent comme un sanctuaire de l'irlandais. En consacrant la Gaeltacht, ces politiques ont ainsi assigné des rôles différents à ses habitants par rapport à ceux du reste du pays concernant la revitalisation de l'irlandais, et ont en parallèle mené à un désinvestissement de l'État dans sa mission historique de re-gaélicisation de l'ensemble de la République d'Irlande. Ainsi, j'analyse la Gaeltacht comme une « communauté imaginée », c'est-à-dire une représentation de la réalité actualisée dans des pratiques qui la font donc exister en tant que catégorie sociale pertinente, « réelle », pour un grand nombre.

La littérature sur les politiques linguistiques relatives à l'irlandais s'inscrit dans une tradition macrosociologique, reposant principalement sur l'étude de politiques linguistiques, de textes, de résultats de recensements, de questionnaires et d'entretiens. Elle offre ainsi de riches réflexions sur la structure sociale du bilinguisme, mais elle peut être limitée lorsqu'il s'agit de décrire sa constitution⁶² par les acteurs. Cette thèse ne vise pas seulement à décrire comment

⁶¹ L'argument principal d'Anderson (2006) étant qu'une communauté s'imaginer « nation » en partageant un certain nombre de textes imprimés (mythes, poésie, mais aussi journaux) dans une langue standard partagée. Ainsi, c'est la convergence du capitalisme, de l'imprimerie et de la diversité des langues qui aurait permis au nationalisme moderne d'émerger.

⁶² Packer (2011) définit la constitution comme « la relation de construction mutuelle entre des personnes et leurs formes de vie » (Packer 2011 : 10, ma traduction) et part du principe que « the citizens of a community “constitute” it: they decide, formally and informally, how they will live together. Sometimes there is an explicit “constitution,” but often the decision emerges tacitly. At the same time, a community doesn't just regulate its citizens' activity but fosters their flourishing. Only by living together with others can humans actualize their capacities, both intellectual and moral. Communities “constitute” the people who live in them. » (Packer 2011 : 10)

les politiques d'État contraignent les acteurs, mais aussi comment les acteurs interagissent avec ces politiques. En effet, un des tenants de bases de la sociolinguistique critique est que l'ordre social est construit dans l'interaction, tout en soulignant que les inégalités sociales et les relations de pouvoirs contraignent l'interaction. Les acteurs peuvent donc avoir une marge de manœuvre leur permettant de négocier leur place dans cet ordre social afin d'être les moins pénalisés possible, d'en tirer profit, ou même tenter de le remettre en question. La sociolinguistique critique vise à évaluer et comprendre une situation à partir de la perspective des participants, et part donc de l'analyse de pratiques langagières situées. Ainsi, cette thèse souhaite enrichir la littérature existante en décrivant *comment*, et en essayant de comprendre *pourquoi*, certains acteurs reproduisent ou remettent en cause la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande.

Les summer colleges sont un lieu particulièrement intéressant pour l'étude de cette apparente distinction entre la Gaeltacht et la Galltacht, puisqu'ils sont un des rares lieux où des membres de ces deux communautés imaginées se rencontrent. De plus, ces séjours linguistiques sont à la croisée des politiques de maintenance de l'irlandais dans la Gaeltacht, et des politiques de revitalisation dans le reste du pays. Enfin, étant situés dans des communautés où l'irlandais est encore une langue de socialisation pour beaucoup, les summer colleges ont l'ambition de proposer aux adolescents de faire l'expérience de l'irlandais en dehors de la salle de classe afin qu'ils s'en saisissent comme moyen de communication. Ces séjours linguistiques semblent donc aller à l'encontre de la transformation de l'irlandais en un capital culturel dans les écoles en dehors de la Gaeltacht.

Le prochain chapitre présente les trois stages dans lesquels j'ai effectué mon travail de terrain, afin de détailler les contextes de production de données et d'explicitier ma méthodologie de recherche.

CHAPITRE 3

En immersion sur le terrain : Construction de l'objet de recherche et méthodologie de production de données



Figure 3.1 : Photographie d'un Ediphone⁶³, Waterville, Co. Kerry. (1938)

© University College Dublin, National University of Ireland <https://digital.ucd.ie/view/ivrla:10117>

⁶³ L'Ediphone (nom d'un modèle de dictaphone) était utilisé dans les années 1930 par les fonctionnaires de l'*Irish Folklore Commission* chargés de sauvegarder les traditions orales irlandaises. Cette photo illustre que ma recherche s'intègre dans une histoire déjà ancienne de recherches se focalisant sur les pratiques langagières dans « l'Irlande authentique ».

Comme morale provisoire, on peut poser qu'il faut se jeter à l'eau sans attendre de savoir nager, en sachant qu'on a toutes les chances de couler. Cette espèce de position épistémologique paradoxale est constitutive du rapport de la science à l'objet dans les sciences sociales. Pour échapper à ce cercle de méthode, il faut faire des choses sans attendre, faire comme si le problème était résolu tout en sachant qu'il ne l'est pas, et qu'à chaque instant, il faudra revenir en arrière. (Bourdieu 2013 : 15)

Dans le chapitre précédent, j'ai explicité comment la littérature existante m'a aidé à construire mon objet de recherche. Si cet exercice de revue de la littérature permet de justifier la pertinence de questionnements en les insérant dans les recherches existantes, il peut parfois invisibiliser un autre aspect crucial de la construction de l'objet de recherches en sciences qualitatives interprétivistes : l'expérience du terrain par l'auteur. L'objet de recherche est en effet le produit d'un va-et-vient entre travail de terrain et travail de réflexion, entre problématique et données, entre interprétations et résultats. Olivier de Sardan (1995) nomme ce deuxième va-et-vient « l'itération abstraite » :

La phase de production des données peut être ainsi analysée comme une restructuration incessante de la problématique au contact de celles-ci, et comme un réaménagement permanent du cadre interprétatif au fur et à mesure que les éléments empiriques s'accumulent. (Olivier de Sardan 1995 : 16)

En effet, comme l'explique Pierre Bourdieu dans l'extrait en exergue de ce chapitre, lorsque j'ai commencé ma thèse, je n'avais ni la connaissance de la littérature présentée dans les chapitres précédents, ni une idée précise de ce que je cherchais. L'expérience du terrain (les surprises, les difficultés, les intérêts personnels, les affinités, ...) a tout autant forgé mes questionnements que la littérature existante, et a fortement contraint la production des données. Ce chapitre en immersion dans les « coulisses du travail empirique »⁶⁴ a donc deux objectifs. Il vise à décrire les sites où j'ai mené ma recherche doctorale, sous une forme narrative à la première personne, afin de plonger le lecteur dans les différents villages et lui raconter la manière dont mon expérience de terrain a fait émerger mes questionnements. En même temps, il vise à expliquer comment, pour reprendre la métaphore bourdieusienne, j'ai appris à nager, en explicitant la construction de mon objet de recherche et en détaillant la combinaison des modes de production de données. Une fois les fondements et les limites de mon travail exposés, j'espère que le lecteur sera à même de naviguer sans trop de difficultés dans cette thèse.

⁶⁴ J'emprunte l'expression à Patricia Lambert (2014)

Pour cela, j'ai divisé ce chapitre en trois sections. J'explique d'abord mes choix épistémologiques et comment ils ont influencé ma manière de concevoir le travail de terrain. Je présente ensuite mon arrivée sur les trois sites de ma recherche afin de montrer comment ces expériences sur le terrain ont façonné mes questionnements. Enfin, je détaille les modes de production de données que j'ai choisis afin de répondre à mes questions, et la manière dont je les analyse. Même si la forme de ce chapitre, dans un souci de clarté, donne l'impression d'une division du travail de recherche en trois « temps » (la préparation, le terrain, puis la production de données et leur analyse), il faut rappeler que cette étude sociolinguistique repose sur un va-et-vient constant entre travail de terrain et travail de réflexion, entre données et problématiques.

1. Épistémologie et conception du travail de terrain

1.1 Du quantitatif au qualitatif

Ce travail de thèse est un prolongement de ma recherche de Master qui portait sur la société universitaire d'irlandais *Cumann Gaelach*. Je cherchais pour ce mémoire à comprendre pourquoi certains individus décidaient de faire de l'irlandais leur première langue de socialisation à la différence de la grande majorité des irlandais. Suite à mes résultats de mémoire, (voir chapitre 1.1, ou pour plus de détails, voir Petit 2016) j'ai émis l'hypothèse que l'expérience des summer colleges avait une influence déterminante sur le choix des apprenants, et j'ai donc décidé de poursuivre mes recherches à ce sujet dans le cadre d'un doctorat afin de vérifier cette hypothèse et d'explorer les particularités de ces séjours linguistiques. Pendant mon mémoire, je m'étais aussi familiarisé avec la littérature sur la motivation dans l'apprentissage des langues qui semblait offrir un modèle intéressant afin de répondre à mes questionnements. Un des chefs de file de ce courant de recherche, le psycholinguiste Zoltan Dörnyei (2001), défendait l'idée que la motivation à apprendre une langue seconde dépend principalement de la formation de « l'identité » des apprenants, plus précisément, la formation d'une image de soi dans le futur parlant couramment la langue que l'on apprend, le « *Ideal L2 Self* » (« soi idéal parlant une L2 »)⁶⁵. Le premier objectif de ma thèse était donc de mesurer à partir de

⁶⁵ Pour Zoltan Dörnyei (2005) le facteur influençant le plus la motivation est ce qu'il appelle « l'Idéal L2 Self », c'est-à-dire une vision mentale de notre « soi-idéal » parlant une L2. Il se base sur la « *self-discrepancy theory* » du psychologue Higgins (1987) pour qui la motivation consiste à réduire l'écart entre notre « soi actuel » et notre « soi idéal ». À partir d'un échantillon de plus de 8500 étudiants, Csizér et Dörnyei (2005) ont observé que l'Idéal L2 Self était le facteur le plus corrélé à la motivation dans l'apprentissage des langues. Suite à ces résultats, la recherche sur la motivation a consisté à « promote the first component of the system, the Ideal L2 Self, through generating a language learning vision and through imagery enhancement » (Dörnyei et Ushioda 2009).

questionnaires si les séjours linguistiques dans la Gaeltacht stimulaient la motivation des adolescents en développant leur « Ideal L2 Self ». Le deuxième objectif était de comprendre comment cette expérience développait leur Ideal L2 Self à partir d'observations plus « qualitatives » (observations de classes et enregistrements d'interactions). En effet, la recherche sur la motivation avait pris un « tournant qualitatif » avec la remise en cause des outils de mesures quantitatifs dans le domaine, en autres par Ushioda (2009)⁶⁶. Pour elle, l'objectif de la recherche sur la motivation était dorénavant d'utiliser l'analyse conversationnelle afin d'observer comment les identités (plus particulièrement les Ideal L2 Self) étaient construites localement dans les interactions. Mes questions de recherche initiales étaient donc les suivantes : Quelle est l'influence des summer colleges sur la motivation des apprenants ? Favorisent-ils le développement d'une identité irlandophone ? Si oui, peut-on identifier les particularités des summer colleges qui le permettent ?

Ces questions initiales sont en fait très éloignées de celles que j'ai construites au gré de mon travail de terrain et de mes lectures. Je reviens dans la section 2 de ce chapitre sur comment mon expérience de terrain m'a emmené à reformuler mes questions de recherche. En résumé, j'ai progressivement abandonné le volet quantitatif de mon étude, ce qui a changé ma manière de concevoir mon objet de recherche. En effet, Olivier de Sardan (1995 : 4) explique que lorsqu'on mène une recherche qualitative

[t]oute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'était pas préparé (alors que l'on sait combien forte est la propension ordinaire à ne découvrir que ce à quoi l'on s'attend) et d'être en mesure de produire les données qui l'obligeront à modifier ses propres hypothèses.

La méthodologie de la recherche qualitative ne consiste donc pas à tester des hypothèses comme la recherche quantitative. Au lieu de répondre à des questionnements préexistants au terrain, la recherche qualitative repose sur une réflexion sur l'objet de recherche pendant la production de données afin de faire émaner des questionnements du travail de terrain, souvent sous la forme d'une contradiction ou d'un paradoxe observé (Olivier de Sardan 1995 : 16). La première étape dans la construction de l'objet de recherche consiste en fait à rompre avec le sens commun, c'est-à-dire les représentations partagées concernant le sujet de recherche (Bourdieu et Wacquant 1994 : 235). En effet, pour Packer (2011), alors que la recherche quantitative cherche

⁶⁶ Elle appelait les chercheurs à se tourner vers des approches plus sociales de l'apprentissage des langues comme celles développées par Norton Pierce (1995) et Pavlenko et Blackledge (2004). Ces auteurs remettaient en cause les théories de bases des recherches sur la motivation, comme dans la monographie de Norton (2000a : 4) qui commence avec ces mots : « The central argument in this book is that SLA theorists have struggled to conceptualize the relationship between the language learner and the social world because they have not developed a comprehensive theory of identity that integrates the language learner and the language learning context. »

à explorer la causalité (des questions du type « est-ce que x cause z ? », dans mon cas « est-ce que l'expérience des summer colleges augmente la motivation des apprenants ? »), la recherche qualitative quant à elle cherche à explorer la « constitution » (des questions du type « qu'est ce qui se passe ? » et « comment cela se passe ? »). Packer (2011 : 10, ma traduction) définit la constitution (qu'on pourrait aussi appeler la construction sociale) comme « la relation de construction mutuelle entre des personnes et leurs formes de vie »⁶⁷ en expliquant que

the citizens of a community "constitute" it: they decide, formally and informally, how they will live together. Sometimes there is an explicit "constitution," but often the decision emerges tacitly. At the same time, a community doesn't just regulate its citizens' activity but fosters their flourishing. Only by living together with others can humans actualize their capacities, both intellectual and moral. Communities "constitute" the people who live in them. (Packer 2011 : 10)

Le chercheur prend lui-même part à ce processus de constitution, ce qui nous emmène à un fondement ontologique de la recherche qualitative interprétiviste : toute réalité sociale est une construction sociale⁶⁸, et donc le savoir est une construction sociale (Heller 2002: 10). Ainsi, Olivier de Sardan (1995 : 4) rappelle que les données

ne sont pas des « morceaux de réel » cueillis et conservés tels quels par le chercheur (illusion positiviste), pas plus qu'elles ne sont de pures constructions de son esprit ou de sa sensibilité (illusion subjectiviste). Les données sont la transformation en traces objectivées de « morceaux de réel » tels qu'ils ont été sélectionnés et perçus par le chercheur.

Ainsi, l'utilisation dans le texte de cette thèse de la première personne du singulier « je » sert à rappeler ma posture interprétiviste. Aussi, au lieu de l'expression « recueil/récolte de données », j'utilise l'expression « production de données » car elle présente « l'avantage de ne pas masquer le fait que sans la présence du chercheur, sous quelque forme que ce soit, les « données » n'existeraient pas en tant que telles » (Lambert 2014: 73). La forme de ce chapitre est donc façonnée par ma posture interprétiviste : cette dernière nécessite une perspective critique face à sa propre recherche, c'est-à-dire révéler la façon dont on construit notre savoir d'un point de vue méthodologique et épistémologique, ainsi que les intérêts qui sous-tendent la recherche. Rendre compte des conditions de production de notre savoir, c'est d'abord reconnaître « the

⁶⁷Dans le texte original « relationship of mutual formation between people and their forms of life »

⁶⁸ Affirmer que quelque chose est construit socialement ne signifie pas qu'il a été monté de toute pièce et qu'il n'est pas réel, bien au contraire. En effet, Packer (2011 :264) remarque : « People have come to assume that to describe something as constructed is to say that it is not real, not true, that it is invented, made up. On the contrary, Latour points out that "to say that something is constructed has always been associated with an appreciation of its robustness, quality, style, durability, worth, etc. So much so that no one would bother to say that a skyscraper, a nuclear plant, a sculpture, or an automobile is 'constructed.' This is too obvious to be pointed out" (Latour, 2005, p. 89). Constructed (or in our terms constituted) should generally be considered a synonym for real.[...] The study of construction must be the study of the ways in which humans and nonhumans are "fused together" in the real work of practical activity. »

extent to which your thoughts, actions and decisions shape how you research and what you see » (Mason 2002 : 5) mais aussi render visible « matters that have been ignored, misrepresented, or covered up. » (Packer 2011: 385). Heller (2002 : 24) résume la démarche interprétiviste ainsi :

Si on accepte le fait que le savoir que nous produisons ne peut pas être vrai et objectif, il n'existe donc pas de « vraie » réalité que je dois découvrir et représenter. Ma tâche est de construire une représentation d'une réalité qui est transparente si on accepte les conventions de ma démarche, discutable, mais surtout nouvelle, intéressante et utile. Ma tâche est de décider qu'est-ce qui comptera comme données et pourquoi, de saisir les limites des arguments que je formule, et de rendre tout cela explicite.

1.2 Une recherche sociolinguistique critique de terrain multi-située reposant sur des études de cas ethnographiques

Certains choix effectués en début de thèse ont durablement contraint la forme de mon travail de terrain. Tout d'abord, mes premiers bagages théoriques m'ont mené à développer une approche initiale, entre quantitatif et qualitatif, qui consistait à combiner une enquête par questionnaire avec des enregistrements audios d'interaction en classe. De plus, mes quelques lectures d'auteurs ayant une approche plus sociales de l'apprentissage des langues (en particulier Norton 2000), m'ont sensibilisé à quelques principes hérités de l'ethnographie : essayer de comprendre la situation au travers des yeux des participants et ne pas étudier les participants uniquement comme des apprenants mais comme des individus dans un contexte dépassant la salle de classe. J'en ai retenu l'importance d'être présent lors des stages, de vivre l'expérience au plus proche des participants et de discuter avec eux, afin d'enrichir les résultats des questionnaires et les analyses d'interactions. En même temps, il est important de préciser que si j'avais une sensibilité ethnographique au début de ma thèse, j'ai dû me former pendant ma recherche à la méthodologie et aux principes du travail de terrain ethnographique. Cela explique pourquoi j'ai initialement pensé mon travail de terrain comme un temps court se réduisant à la « récolte de données » pendant la durée d'un stage, et comme étant clairement détaché de l'étape de l'analyse des données. Ainsi, cette thèse n'est pas une ethnographie dans les règles de l'art, c'est-à-dire une étude qui reposerait sur un travail de terrain sur le temps long permettant d'observer et de participer à la vie quotidienne d'une communauté⁶⁹. Mon travail

⁶⁹ Il aurait été particulièrement intéressant de rester dans un village toute une année afin de faire l'expérience de la vie quotidienne de la communauté en dehors des périodes du tourisme linguistique et en dehors des locaux du

peut être défini comme une recherche sociolinguistique critique de terrain *multi-située* reposant sur des *études de cas ethnographiques*.

Olivier de Sardan (1995 : 13) définit l'étude de cas comme un travail de terrain ethnographique

[a]utour d'une séquence sociale unique, circonscrite dans l'espace et le temps. Autour d'une situation sociale particulière, constituant un « problème » pour les intéressés, problème social et/ou problème individuel, l'anthropologue va entrecroiser les sources : l'observation, les entretiens, les recensions, les données écrites.

Mes études de cas portent sur trois séjours linguistiques dans des summer colleges, analysés comme des séquences sociales uniques se déroulant le temps des stages (de 6 jours à trois semaines) et circonscrites à un village. Ce travail de terrain était donc « multi-situé » (Marcus 1995), à la différence de l'ethnographie conventionnelle reposant sur une enquête intensive sur un site particulier. L'ethnographie multi-située consiste à mener une recherche de terrain sur plusieurs sites « with an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography » (Marcus 1995 : 105). En effet, l'ethnographie multi-située part du principe que « [c]ultural logics [...] are always multiply produced » (Marcus 1995 : 97) et elle est donc particulièrement pertinente pour mener des analyses relationnelles (Bourdieu et Wacquant 1994). Bourdieu souligne d'ailleurs la nécessité de réfléchir de façon relationnelle lorsque l'on étudie une institution. Il explique qu'une institution n'a de sens que dans sa relation avec un ensemble d'autres institutions, en illustrant son argument avec l'exemple de son étude des Grandes écoles en France (Bourdieu 1981) :

the truth of this institution resides in the network of relations of opposition and competition which link it to the whole set of institutions of higher learning in France, and which link this network itself to the total set of positions in the field of power which these schools grant access to. If it is true that the real is relational, then it is quite possible that I know nothing of an institution about which I think I know everything, since it is nothing outside of its relations to the whole. (Bourdieu et Wacquant 1994 : 232)

L'argument que je développe dans cette thèse est effectivement le fruit des différences, des oppositions et des compétitions que j'ai pu observer tout d'abord entre l'Écoles et les summer colleges, puis entre des summer colleges aux formes différentes.

J'ai commencé par contacter par email à l'automne 2014 les 47 summer colleges référencés par la Fédération nationale des summer colleges, CONCOS (*Comhchoiste Náisiúnta na gColáistí Samhraidh*). La fédération rassemble des summer colleges que l'on pourrait qualifier de

summer college, afin d'observer la préparation des séjours linguistiques, et bien sûr afin d'acquérir un niveau d'irlandais me permettant de socialiser un minimum au travers de cette langue.

« classiques » : des institutions privées, reconnues et financées par le ministère responsable de la Gaeltacht, situées dans la Gaeltacht, revendiquant une « immersion totale » et accueillant des adolescents de toute l'Irlande pour des séjours linguistiques d'été de deux à trois semaines. Dans ce premier email, je présentais mon projet de recherche doctorale afin de trouver un summer college qui accepte de travailler avec moi. Un seul summer college a répondu positivement à ma demande, *Coláiste Phádraig*⁷⁰. Suite à des échanges par email et par téléphone avec le directeur, nous avons convenu que je vienne dans un premier temps cinq jours en mai 2015 lors d'un stage de « Pâques » destiné à des « classes vertes » d'écoles primaires, puis pendant trois semaines en juin 2015 pour un stage d'été accueillant des jeunes adolescents. À la suite de ce premier terrain, j'ai réalisé que le modèle « summer college » se déclinait sous des formes qui s'éloignaient du format classique décrit quelques lignes plus haut. Tout d'abord, lors d'une conférence en Irlande en juin 2015, j'ai rencontré Breandan⁷¹, le créateur d'un stage d'irlandais sur le modèle des summer colleges, mais à but non-lucratif, porté par une association, et à destination non pas de touristes mais des enfants du village. Ce *campa samhraidh* (camp d'été) m'intéressait beaucoup, et à l'issue de notre conversation Breandan m'a invité à venir observer son stage pour ma recherche. Il m'a aussi donné le contact d'une personne dans la même association qui organisait le même type de stage mais à Dublin. J'ai donc décidé de me rendre dans ces deux *campaí* l'été suivant, en juillet 2016. Enfin, j'ai découvert l'existence de summer colleges pour adultes durant l'été 2015, je me suis donc inscrit en tant qu'étudiant dans l'un d'eux, *Saoire Ghael*, pour suivre un stage d'une semaine en juillet 2016. L'objectif était d'apprendre l'irlandais tout en effectuant un travail de terrain, ce qui ne causait aucun problème au directeur du stage contacté par e-mail avant mon inscription. Entre mai 2015 et juillet 2016, je me suis donc rendu dans quatre institutions différentes sur des périodes allant de six jours à trois semaines comme résumé dans le tableau 3.1 (page suivante). Mon travail de terrain au *campa spraoi* de Dublin, donc hors de la Gaeltacht, n'a finalement pas fait l'objet d'analyses dans cette thèse, car je me suis rapidement focalisé sur la construction de la catégorie Gaeltacht dans les stages. Même si les données produites sur ce site étaient moins pertinentes que les autres pour mon propos, elles ont néanmoins participé à ma compréhension de la revitalisation de l'Irlandais. Par conséquent, je ne détaillerai pas dans la section suivante mon travail de terrain sur ce site

⁷⁰ Afin d'assurer l'anonymité des participants à cette recherche, tous les noms ont été remplacés par des pseudonymes.

⁷¹ Breandan n'est pas universitaire mais venait voir un membre de sa famille qui présentait ses travaux de recherche

Tableau 3.1 : récapitulatif des institutions ayant fait l’objet d’un travail de terrain lors de cette thèse

Pseudonyme (traduction) [transcription phonétique]	Situation géographique	Public	Type de structure	Dates du travail de terrain
Coláiste Phádraig (Le collège de (saint) Patrick) [kɔla:ʃtʲɛ fa:draɟ]	Village de Sráid Phádraig dans la Gaeltacht	38 touristes adolescents (de 11 à 16 ans) venant de toute l’Irlande	Entreprise privée	18-22 mai 2015 Puis 14 juin au 3 juillet 2015
Saoire Ghael (Vacances irlandaises) [si:rʲɛ ɣe:lʲ]	Village d’An Comar dans la Gaeltacht	Une centaine de touristes adultes internationaux et irlandais	Entreprise privée	8-16 juillet 2016
campa spraioi (fun camp) [kampa spri:]	Banlieue proche de Dublin hors de la Gaeltacht	20 enfants (9 à 13 ans) de la commune	Association pour la revitalisation de l’irlandais (Ógras)	18-23 juillet 2016
campa samhraidh (camp d’été) [kampa sawri:]	Village de Sráid Imleach entre Gaeltacht et Galltacht	36 enfants (9 à 13 ans) du village	Associations pour la revitalisation de l’irlandais (branche locale de Conradh na Gaeilge et Ógras)	25-30 juillet 2016

2. Du travail de terrain aux questions de recherche

Dans cette section, je décris les trois sites qui font l'objet d'analyses dans cette thèse, en racontant mon arrivée dans chacun d'entre eux. Une place plus importante est donnée à Coláiste Phádraig, qu'on peut qualifier de « groupe social témoin » à ma recherche, c'est-à-dire « un lieu de recherche intensif, portant sur un ensemble social d'interconnaissance, qui puisse servir ensuite de base de référence pour des enquêtes plus extensives. » (Olivier de Sardan 1995 : 18). En effet, je suis resté sur ce site plus longtemps que sur les deux autres, et il était le premier summer college que j'ai visité. Il a donc particulièrement participé à la remise en question de mes préconceptions, ainsi qu'à la reformulation de mes questions de recherche. Il m'a aussi fourni un « étalonnage de référence » à partir duquel j'ai comparé les autres sites. Parmi les trois stages, Coláiste Phádraig est d'ailleurs celui qui se rapproche le plus du summer college « standard », c'est-à-dire ayant gardé le plus de caractéristiques des premiers summer colleges du début du 20^{ème} siècle, et correspondant le mieux à l'image du summer college véhiculée dans les discours de mes participants et dans les médias.

Les trois récits de cette section ont été construits à partir de notes de terrains, d'extraits d'entretiens, de brochures, de données démographiques, ainsi que de documents produits par diverses organisations locales ou nationales. Ils ont pour objectifs de retracer les cheminements qui ont mené à la construction de mon objet de recherche, mais aussi de familiariser le lecteur avec les différents sites. La forme du récit vise à rappeler que cette recherche part d'observations participantes, qu'on pourrait provisoirement définir comme l'utilisation de « sa propre présence *en tant que chercheur* comme méthode d'investigation. » (Olivier de Sardan 1995 : 5), et qu'elle est donc façonnée par la relation entre l'auteur et les participants. En effet, pour les enquêtés, l'enquête est une situation de représentation à destination du chercheur (Mauger 1991). Ceux qui acceptent de participer à un travail de recherche doivent donc être considérés par le chercheur comme une population particulière, dotée d'intérêts spécifiques qu'il faut inclure dans les analyses pour comprendre la situation d'enquête :

confrontés à la situation de « quasi-procès » ou de « quasi-examen » que représente à leurs yeux la situation d'enquête, les enquêtés n'acceptent de s'y prêter que s'ils pensent être en mesure d'y « revendiquer un moi acceptable », que si l'enquête les « grandit » plutôt qu'elle ne les rappelle à leur « petitesse ». (Mauger 1991 : 134)

Par exemple, suite à son étude sociolinguistique ethnographique dans un ghetto noir de Philadelphie, William Labov (1972) a bien montré que ce sont ceux qu'il appelle les

« paumés »⁷², c'est-à-dire les membres à la marge du groupe social étudié, qui sont les plus susceptibles d'approcher les chercheurs. Aussi, les études sociolinguistiques ethnographiques, qui portent donc une attention particulière aux interactions, montrent que :

la posture du chercheur est toujours à géométrie variable, alternant différents degrés de participation en fonction des rôles qu'il endosse sur le terrain et des relations qu'il noue avec les sujets et les groupes. (Lambert 2014 : 119)

Patricia Lambert (2014) propose ainsi de réfléchir aux différents rôles qu'un chercheur peut endosser tout au long du terrain à partir d'un continuum allant de « l'observateur complet » jusqu'au « participant complet » en reprenant les catégories proposées par Gold (1958). De plus, elle explique qu'

[à] l'échelle plus « micro » des interactions situées, la posture, le degré de participation et les rôles endossés par le chercheur au cours des interactions fluctuent également, pouvant aller d'une « hypo-participation » à une « hyper-participation » de l'observateur dans l'interaction. (Lambert 2014 : 120)

En résumé, les représentations auxquelles s'adonnent les participants sont le fruit d'une relation avec le chercheur qu'il est donc nécessaire de décrire au lecteur.

2.1 Coláiste Phádraig : à la découverte de « l'Irlande authentique »

Le rendez-vous a été fixé pour le dimanche 14 juin, midi, sur le parking d'un centre commercial de la banlieue de Dublin. Un bus a spécialement été affrété pour emmener les jeunes adolescents et moi-même au summer college de *Coláiste Phádraig*. Nous allons traverser l'Irlande d'Est en Ouest pour nous rendre dans le village de *Sráidbhaile Phádraig*⁷³ situé au cœur de la Gaeltacht. Les parents accompagnent leur enfant jusqu'à la porte du bus : pour beaucoup, c'est la première fois qu'ils vont être séparés pendant trois semaines. Les adolescents restent plutôt silencieux lors du trajet, peut être saisis d'un mélange d'inquiétude

⁷² Labov caractérise les « paumés » (les « *lames* » dans le texte original) comme des individus isolés « qui ne sont pas dans le coup », c'est-à-dire qui sont coupés ou à l'écart de la culture vernaculaire, la culture « de la rue ». Ils sont paumés dans le sens qu'ils « manquent de connaissances nécessaires pour réussir au jeu qui font partie de la culture vernaculaire » (Labov 1978 : 349). Les paumés réussissent mieux à l'école que les membres dominants de la culture vernaculaire. Les premiers sont donc moins méfiants que les seconds au sujet des chercheurs, et ainsi plus enclins à travailler avec des personnes perçues comme représentant l'institution scolaire telles que les chercheurs.

⁷³ Pour ce pseudonyme (transcription phonétique [sra:dwalɛ fa:draj] j'ai utilisé « *Sráidbhaile* » qui signifie village, et le nom du saint patron irlandais, Pádraig, afin de rappeler le nom du summer college, mais aussi afin de souligner l'image du village « authentiquement irlandais » sur laquelle joue les organisateurs du stage.

face à cette nouvelle expérience loin de chez eux, et d'excitation en vue de la relative indépendance qu'elle représente. L'autoroute et les banlieues pavillonnaires laissent progressivement place aux pâturages verts éclatants. Nous nous arrêtons dans des petites villes sur la route pour prendre d'autres adolescents qui se rendent aussi à Coláiste Phádraig. Au fur et à mesure du trajet, la route se fait de plus en plus étroite, si bien que le bus doit parfois manœuvrer pour laisser passer les voitures qui arrivent en face. Cela me laisse le temps d'admirer les paysages escarpés de la côte Atlantique et d'essayer de déchiffrer les panneaux de signalisation qui ne sont plus qu'en irlandais. « *An Ghaeltacht* » indique l'un d'entre eux, signalant notre entrée dans une région officiellement irlandophone.



Figure 3.2 : Vue du village et de ses environs (photographie de l'auteur)

Nous arrivons en fin d'après-midi à Sráidbhaile Phádraig, un petit village d'à peine 250 habitants au bord de l'Atlantique. Le bus s'engage le long de la route principale qui traverse le village, et nous passons devant une supérette, deux pubs, un restaurant, deux *fast-foods*, un hôtel et une église. Le bus s'arrête devant Coláiste Phádraig, et les jeunes adolescents descendent pour retrouver les familles chez qui ils vont loger en groupe pendant trois semaines. Caoilainn, une des enseignantes, me souhaite la bienvenue et m'accompagne jusqu'à ma maison de location qui se trouve être juste en face de Coláiste Phádraig. Les élèves sont quant à eux

répartis dans trois familles, ce qui représente tout de même une douzaine d'adolescents dans chaque maison. Caoilainn m'explique que dans les villages où il y a des summer colleges, il n'est pas rare que des familles fassent des travaux d'agrandissement dans leur maison afin d'accueillir des adolescents. À Coláiste Phádraig, chacune des trois maisons, ou *teach*⁷⁴ en irlandais, est nommée à partir du prénom de la mère de famille qui s'occupe des adolescents, ou *bean an tí*⁷⁵ (littéralement « la femme de la maison ») : *teach Carla*, *teach Bríde* et *teach Finoula*. Pour nommer les maisons, les enseignants et les élèves utilisent une version simplifiée de l'irlandais puisqu'ils ne marquent pas du génitif les noms des mères de famille. La norme serait de dire (et la différence est audible) *teach Charla*, *teach Bhríde*, *teach Fhinoula*, en utilisant une forme lénifiée marquant le génitif. L'utilisation de la forme simplifiée sert certainement à ne pas déconcerter les adolescents tout juste débarqués, étant donné que leur irlandais est relativement limité. En effet les trente-huit élèves âgés de 11 à 17 ans (l'âge moyen est de 14 ans environ), proviennent tous de familles anglophones⁷⁶. Ils sont scolarisés dans des écoles anglophones et ont donc quatre cours de quarante minutes d'irlandais par semaine. Lors d'un entretien, un des adolescents, David, m'explique « c'est comme faire du français ou de l'espagnol »⁷⁷, assimilant ses cours d'irlandais à l'école à des cours de langues étrangères. Un tiers des élèves vient de la capitale⁷⁸ et sont donc vraiment dépaysés dans ce petit village. L'épisode suivant, noté dans mon carnet de terrain, est assez révélateur à ce sujet :

Notes de terrain, 17 juin 2015

Je discute dans la rue avec les filles de *teach Bríde*. Elles sont de Dublin et n'ont jamais été dans une campagne reculée où l'internet 3G ne passe pas sur leur téléphone. Elles squattent donc devant le *fast food* du village pour essayer d'utiliser le signal wifi du restaurant sur leur téléphone portable. Elles discutent entre elles en anglais, et elles m'expliquent que leur niveau d'irlandais est très faible, elles m'avouent qu'elles ont du mal à comprendre ce que disent les profs.

⁷⁴ [tʲæx]

⁷⁵ [bʲæn an tʲi:]

⁷⁶ Compte tenu du prix du stage (950€ pour trois semaines, sans compter l'argent de poche) la plupart des adolescents vient probablement de familles aisées, même si cinq d'entre eux ont obtenu des bourses de leur comté qui leur payent la moitié du stage.

⁷⁷ « it's like doing Spanish or French »

⁷⁸ Voici la provenance des étudiants par comté : Dublin (12), Donegal (9), Cavan (6), Louth (5), inconnu (4), Kildare (1) et Wicklow (1).

2.1.1 Sráidbhaile Phádraig : « au cœur de la Gaeltacht »

C'est en fait ma deuxième visite à Sráidbhaile Phádraig. Je suis venu quelques mois auparavant pendant cinq jours lorsque Coláiste Phádraig accueillait des classes vertes pour les vacances de Pâques. Pendant ce premier séjour, je n'ai pas eu le temps de vraiment découvrir la vie du village. La journée j'observais les cours, et le soir j'allais aux activités organisées pour les enfants dans le summer college, ou alors je dinais avec les enseignants. Ainsi, pour ce deuxième séjour, je me suis fixé comme objectif de rencontrer plus de locaux. Le tout premier soir, je décide donc de me rendre dans un des deux pubs de Sráidbhaile Phádraig, principaux lieux publics de socialisation du village. Une bonne quinzaine de clients qui semblent être des locaux, la quarantaine et plus, discutent par petits groupes assis autour de tables ou accoudés au bar. Alors que j'attends pour commander au bar, je réalise que tout le monde parle anglais, sauf trois hommes âgés dans le coin de la salle. Le barman s'adresse à moi en anglais : il ne m'a jamais vu alors il entame la conversation en me demandant d'où je viens. Après lui avoir répondu, je lui explique que je fais une recherche sur les summer colleges et l'irlandais. Il me raconte alors que même s'il a été élevé en irlandais, il parle tout le temps en anglais maintenant, sauf aux clients irlandophones au bar. Un peu plus tard, je me mets à discuter avec un client à la table à côté de moi. Il est du village et il m'explique qu'il parle irlandais tous les jours, mais que sa fille de 16 ans ne veut pas parler irlandais et lui répond en anglais. Selon lui, à cet âge-là les jeunes refusent l'irlandais et préfèrent l'anglais, mais ils y reviennent lorsqu'ils sont adultes car ils comprennent son importance. Je réalise alors que la Gaeltacht n'est malheureusement pas toujours aussi vigoureuse et dynamique que sur les descriptions des sites internet des summer colleges.

En effet, sur leurs pages web⁷⁹, la Gaeltacht est présentée comme un lieu où l'irlandais est « encore en vie »⁸⁰, une région où l'irlandais est parlé « par tous ceux qui y habitent »⁸¹, et où elle est « la langue de tous les jours »⁸². On explique aux parents que dans les summer colleges,

⁷⁹ J'ai étudié en mars 2016 les sites internet des 47 summer colleges référencés par la fédération nationale des summer colleges CONCOS (Comhchoiste Náisiúnta na gColáistí Samhraidh).

⁸⁰ On peut lire sur le site <http://www.colaistechamuis.ie/> « Would you like to learn Irish where the language is still alive – in the Gaeltacht? »

⁸¹ « In an area where Irish is spoken by all who live there, you will be completely steeped in the language. » <http://www.colaiستegharumna.net/english/offers.html>

⁸² « Irish is the spoken day to day language of the islanders. Students are accommodated with local families and thus have every opportunity to gain greater fluency in Irish. Inis Oírr uniquely provides the perfect total immersion environment for a safe and memorable Gaeltacht experience. » <http://www.colaiستelaichtin.ie/en>

les élèves sont donc « entourés de locuteurs *natifs* d'irlandais »⁸³ (je souligne), et sont logés dans des familles d'irlandophones natifs⁸⁴. La Gaeltacht est décrite comme « l'environnement naturel »⁸⁵ de la langue et donc « les cours sont conçus à partir des opportunités que l'environnement offre naturellement »⁸⁶. Ces séjours linguistiques offrent ainsi aux étudiants l'opportunité d'être en « immersion authentique totale » afin d'apprendre l'irlandais « naturellement »⁸⁷.

Le village de Sráidbhaile Phádraig se situe effectivement dans la Gaeltacht, mais plus précisément dans une circonscription électorale que la recherche d'Ó Giollagáin *et al.* (2007) qualifie de « Gaeltacht B » sur une échelle allant de A à C en fonction du pourcentage de locuteurs quotidiens d'irlandais en dehors de l'école⁸⁸. Lors du recensement de 2016, 80% des habitants de Sráidbhaile Phádraig déclarent être des locuteurs d'irlandais. En effet, la quasi-totalité des enfants sont scolarisés dans l'école primaire irlandophone du village, ou « Gaeltacht School », où ils peuvent acquérir un bon niveau d'irlandais même s'ils ne le parlent pas dans leur famille. Mais cela ne veut pas dire qu'ils l'utilisent tous comme langue de socialisation :

Notes de terrain, lundi 15 juin 2016

La propriétaire de la maison où je loge m'a gentiment proposé d'aller avec son beau-fils en voiture faire les courses à Aldi dans la petite ville d'à côté. Sur le trajet, je discute avec le beau-fils, la quarantaine, très sympa, et je lui présente rapidement ma recherche. Il m'explique, un peu gêné, qu'il est de la région mais que même s'il a fait toute sa scolarité dans une école irlandophone, il ne parle pas du tout irlandais. Il finit en me disant « don't ask me why ». Mais j'ai du mal à cacher ma surprise et je lui demande comment c'est possible. Il me répond alors « I had a good friend who'd translate everything to me ». Je sens que le sujet est sensible, je ne demande pas plus d'explications.

⁸³ « Surrounded by native Irish speakers in the Donegal Gaeltacht, it is the perfect environment to primarily focus on the learning and development of the Irish language and culture » <http://colaisteanphiarsaigh.com/>

⁸⁴ « Fanann scoláirí le teaghlaigh a labhrann an Ghaeilge ó dhúchas » [Les étudiants restent dans des familles d'irlandophones natifs] <http://www.rnf.ie/>

⁸⁵ « They see the language as a living language, sometimes for the first time, when they get this unique opportunity of using it in its natural Gaeltacht environment. » <http://uisce.ie/>

⁸⁶ « The courses are structured around the facilities which the Island, by its very nature, has to offer » <http://www.colaiastephobalchleire.ie/Home>

⁸⁷ « Our Gaeltacht courses foster self-confidence, leadership, personal development and natural fluency in the Irish language –all in a fun way through Spóirt, Craic agus Spraoi. » <http://www.odireain.com/courses.html>

⁸⁸ Pour rappel, A : plus de 67% de locuteurs quotidiens d'irlandais en dehors de l'école B : entre 44 et 67%, C : moins de 44%.

Il est peu probable que le beau-fils ne « parle pas du tout irlandais » après avoir été scolarisé dans une « Gaeltacht school »⁸⁹. De plus, j'ai entendu sa femme et sa belle-mère parler irlandais ensemble alors qu'il était à côté, il entend donc régulièrement la langue. En fait, il doit peut-être considérer qu'il ne parle pas suffisamment bien irlandais pour pouvoir se définir comme un irlandophone, ou même pour simplement l'utiliser. Puisqu'il a travaillé dans une usine de plastique de la région, il est aussi probable qu'après avoir quitté l'école il n'ait plus fréquenté que des cercles anglophones (en dehors de sa belle-famille). En effet, l'industrialisation de la Gaeltacht est souvent décrite comme une source d'anglicisation des communautés (Ó Tuathaigh 1990; Commins 1988; Ó Riagáin 1997)⁹⁰. Le cas du beau-fils illustre bien la complexité de la situation sociolinguistique de Sráidbhaile Phádraig et permet de comprendre un peu mieux pourquoi en 2016 seuls 25% des habitants ont déclaré parler irlandais tous les jours en dehors de l'école. Le village est officiellement dans une Gaeltacht catégorie « B » alors qu'il est en dessous de la barre des 44% de locuteurs d'irlandais quotidiens nécessaire pour être dans cette catégorie. Cela s'explique par le fait qu'il est dans la même circonscription électorale qu'un village connu pour être un bastion de l'irlandais. Sráidbhaile Phádraig profite donc de la réputation de ses voisins, ce qui explique pourquoi on peut lire sur la brochure (Annexe 1) et le site internet de Coláiste Phádraig qu'il se situe au cœur de la Gaeltacht. C'est en effet un argument promotionnel majeur comme on peut le voir dans l'extrait de son site internet sur la page suivante:

⁸⁹ En même temps, Harris (1984) a montré que si les Gaeltacht schools sont censé utiliser exclusivement ou majoritairement l'irlandais comme langue d'enseignement, en pratique ce n'est pas toujours le cas. D'ailleurs, dans son étude dans la Gaeltacht de Muscraí, Ó hÍfearnáin (2007) rapporte que 42,3% des parents ne souhaitent pas que l'irlandais soit l'unique langue de scolarisation dans les Gaeltacht Schools.

⁹⁰ Les auteurs soulignent que l'industrialisation de la Gaeltacht *en soi* ne mène pas à l'anglicisation, mais la manière dont elle a été menée à partir des années 1960 a accéléré la progression de l'anglais dans la Gaeltacht. Pour ces auteurs, le problème majeur de cette industrialisation a été la dissolution des réseaux sociaux traditionnels causée par la mobilité spatiale accrue, la nouvelle hétérogénéité de population (avec la venue de cadres anglophones) et l'intégration des communautés à des réseaux économiques et sociaux globaux (presque la moitié des nouvelles entreprises étaient internationales).

Extrait 1 (traduit de l'anglais⁹¹)

1 La meilleure façon d'apprendre l'irlandais c'est de venir ici dans la *fíor-ghaeltacht*⁹². Nous proposons
2 d'excellents stages d'immersion totale qui offrent des avantages scolaires et sociaux immenses pour
3 les élèves de 10 à 18 ans.

4 Coláiste Phádraig est idéalement situé au milieu d'une Gaeltacht qui est sans doute la plus riche et la
5 plus pure de toutes. Nous organisons des cours depuis plus de 25 ans.

6 C'est en effet une région magnifique et pittoresque avec de nombreuses montagnes et des paysages
7 de la côte Atlantique que l'on peut admirer tout le long de la Wild Atlantic Way⁹³.

8 Entouré par la montagne et la mer, le village de Sráidbhaile Phádraig, au cœur de [nom de la localité],
9 fait partie de la plus grande et sous doute de la plus pure des régions Gaeltacht du pays. L'irlandais –
10 notre langue locale et l'une des plus vieilles langues européennes en vie – est la langue principale des
11 habitants de la région.

12 [...]

13 Tous les ans, des centaines d'élèves descendent dans le village pour trois semaines pendant les
14 vacances d'été. Ils viennent où l'irlandais est encore le vernaculaire de la communauté. Ils viennent
15 pour écouter l'irlandais être parlé comme une langue riche et vivante dans son environnement naturel.
16 Ils viennent pour une immersion authentique dans la culture et le patrimoine irlandais. Ils viennent pour
17 l'entendre au plus profond de leur cœur...

⁹¹ J'ai choisi de traduire le texte de l'anglais au français, sans donner la version originale en note de bas de page, afin de respecter l'anonymat des participants.

⁹² « *fíor-ghaeltacht* » signifie « la véritable Gaeltacht ». Ce terme fait référence à une différenciation proposée par la *Gaeltacht Commission* de 1926 entre ce qu'elle nomma la *Fíor-Gaeltacht* où au moins 80% de la population pouvait parler irlandais, et la *Breac-Gaeltacht* (Gaeltacht « partielle »), où entre 25% et 79% de la population pouvait parler irlandais (voir chapitre 2.2.1 pour plus de détails à ce sujet).

⁹³ La *Wild Atlantic Way* est une route touristique qui longe toute la côte Atlantique de l'île.



Figure 3.3 Vue des environs du village, « entre la mer et la montagne » (photographie de l'auteur)

La localité a une importance primordiale dans ce texte. En effet, l'argumentation repose sur une opposition irlandais / campagne vs anglais / ville. Sur ce continuum ville-campagne, la qualité et la quantité de l'irlandais d'une localité est donc proportionnelle à sa distance à la ville. Ainsi, les descriptions de paysages naturels servent entre autres à appuyer l'affirmation qu'à Sráidbhaile Phádraig l'irlandais serait plus riche et pur qu'ailleurs (lignes 4 et 5). En effet, ce texte nous transporte loin de la vie urbaine, au bord de l'océan et au pied des montagnes (lignes 6-8). Géographiquement parlant, Sráidbhaile Phádraig se trouve effectivement dans une région rurale à l'extrême opposé du centre urbain de l'Irlande par excellence, Dublin (voir photo ci-dessus). En parallèle à la description des paysages, le texte décrit des sensations auditives et visuelles afin de présenter cette aventure comme sensorielle. Dans cette longue description presque poétique, un séjour à Coláiste Phádraig est donc décrit comme bien plus qu'une expérience linguistique : les élèves pourront profiter de la langue, de la culture et des traditions de la communauté, mais aussi de la nature. L'accent est ainsi mis sur l'authenticité de

l'expérience afin de la différencier de l'artificialité de la salle de classe. Le message sous-jacent est que les élèves, se retrouvant immergés dans l'environnement naturel de l'irlandais, la Gaeltacht, apprendront la langue naturellement. Cependant, les pratiques langagières très diverses que j'observe chez les habitants de Sráidbhaile Phádraig, ainsi que l'absence de l'irlandais dans les lieux publics que je fréquente (pubs, rues, supérette)⁹⁴, me poussent à questionner la catégorie Gaeltacht.

2.1.2 L'immersion totale, la clef du succès



Figure 3.4 : Les locaux de Coláiste Phádraig (photographie de l'auteur)

Le lendemain matin, pendant que je bois mon café, j'observe de la fenêtre de ma cuisine les locaux du summer college, un petit bâtiment de plain-pied. On peut lire « CP Coláiste Phádraig » calligraphié sur une planche de bois au-dessus de la porte d'entrée. Le bardage a été repeint en jaune récemment pour donner un coup de neuf au bâtiment qui a certainement été construit

⁹⁴ Je suis bien sûr conscient que dans ces lieux, mon statut d'étranger incitait les locaux à me parler anglais. Cependant, j'ai pu faire l'expérience de villages, par exemple sur l'île d'Aran Mór, où les passants me saluaient en irlandais.

lorsque le college a ouvert ses portes il y a cinquante ans. Lors d'un entretien en mai, Pat m'a expliqué qu'un universitaire avait fondé un summer college à Sráidbhaile Phádraig en 1962, et que pendant vingt ans des jeunes étaient venus de toute l'Irlande apprendre l'irlandais dans le village. Pat a grandi dans le village d'à côté, où il y avait aussi un summer college. Son enfance a donc été rythmée par l'arrivée tous les étés de jeunes des quatre coins de l'Irlande venant passer leurs vacances chez lui. Des groupes d'une dizaine d'adolescents logeaient chaque année dans sa maison d'enfance pendant la durée des stages d'irlandais. À l'époque, sa mère était une *bean an tí* et s'occupait donc des élèves au lever, le midi et le soir et préparait leurs repas. Après avoir grandi dans cette atmosphère, Pat a étudié pour devenir enseignant. Lorsqu'il a commencé à enseigner, il a eu l'idée de rouvrir le summer college du village qui avait cessé d'accueillir des élèves depuis presque dix ans, après le départ de son fondateur pour enseigner dans une université canadienne. Le summer college a rouvert ses portes en 1991 grâce à Pat qui perpétue la tradition d'accueil des touristes linguistiques dans le village. Sa famille reste au cœur de cette tradition. Deux des trois enseignantes à Coláiste Phádraig sont ses filles (toutes deux institutrices), sa sœur est l'une des *bean an tí*, et les deux surveillants (ou en irlandais *ceannairt*⁹⁵, singulier *ceannaire*) ne sont autres que ses deux neveux de 17 ans. Même le père de Pat, âgé de 78 ans, vient nous prêter main forte pour installer des chaises dans les salles de classe le premier jour.

Bien que la famille de Pat soit originaire de la région, il a grandi en Angleterre avec ses parents. Pat avait onze ans lorsqu'il est revenu dans la région. Il ne parlait pas irlandais, et ses grands-parents ne parlaient pas anglais. Il m'explique qu'à son retour il a appris l'irlandais en six mois en parlant avec ses grands-parents. Pat est donc persuadé que pour apprendre une langue il ne faut pas 12 ans, en d'autres termes une scolarité entière. Il me donne un autre exemple : s'il se retrouve au pôle nord, il faut bien qu'il apprenne à parler « inuit » pour dire ce qu'il veut manger, qu'il a besoin de dormir, etc... Dans ces conditions, n'importe qui apprendrait une langue très rapidement selon lui. Pat est donc absolument convaincu de l'efficacité de l'immersion totale, et il se présente comme en étant la preuve vivante. Ainsi, sur la brochure promotionnelle du stage (voir Annexe 1 et 2), l'immersion totale est présentée comme la « clef du succès » lorsqu'on cherche à apprendre une langue. Les parents sont donc prévenus sur la page internet du college que leurs enfants seront *vraiment* en immersion totale :

⁹⁵ [cænarj]

Extrait 2 (traduit de l'anglais⁹⁶)

A SAVOIR : Tous les enseignements pendant la durée du stage sont en irlandais. Tous les enseignants, les membres de l'équipe, les *bean an tí* ne parleront qu'en irlandais pendant le déroulement normal du stage.

En effet, comme tous les summer college, Coláiste Phádraig applique la *Riail na Gaeilge* (la Règle de l'irlandais) afin d'assurer une immersion totale. Selon cette règle, les élèves, malgré leur faible niveau d'irlandais, sont tenus de parler irlandais tout le temps – en cours, lors des pauses et des activités et dans la maison où ils restent – au risque de se faire renvoyer du stage. Comme je l'explique dans la section suivante, cette règle de langue, en contraignant mon travail de terrain, participe à transformer mes questions de recherche. En effet, au même moment où germent mes questionnements sur la *Riail na Gaeilge*, ceux sur la motivation commencent à être remis en question. Malgré l'engouement de Pat pour l'immersion totale, ainsi que son succès mondial (voir chapitre 1.3), les premiers résultats de ma recherche contredisent mon intuition quant à la capacité des summer colleges à améliorer la motivation des apprenants. Lorsque je compare les résultats des questionnaires⁹⁷ auxquels les adolescents de Coláiste Phádraig ont répondu en début puis en fin de stage, je réalise que l'intensité de la motivation des élèves mesurée n'a pas augmenté. La moyenne de l'intensité de la motivation des répondants était en début de stage de 18,07/25, et en fin de stage de 17,69/25 (donc une très légère baisse de 0,38)⁹⁸. Ces résultats me poussent à remettre en question la pertinence de la notion de motivation pour mon étude des summer colleges⁹⁹, et m'encouragent un peu plus à me tourner vers une approche résolument qualitative.

2.1.3 Un Français dans la Gaeltacht

Lors de la cérémonie d'ouverture le premier jour, Pat me présente en irlandais aux élèves juste avant de leur distribuer mon questionnaire. Je ne suis pas assez confiant pour prendre la parole en irlandais lors de la cérémonie pour me présenter personnellement aux élèves, car mon irlandais se limite à des connaissances rudimentaires acquises grâce au cours d'initiation que

⁹⁶ J'ai choisi de traduire le texte de l'anglais au français afin de respecter l'anonymat des participants

⁹⁷ Pour plus de détails sur le questionnaire, voir section 3.3

⁹⁸ Chaque variable du questionnaire étant mesurée par 5 items sur une échelle Likert à 5 points, leur intensité est quantifiable sur une échelle de 25 points.

⁹⁹ Coláiste Phádraig est le seul site sur lequel j'ai produit des données par questionnaires.

j'ai suivi il y a deux ans lors d'un échange ERASMUS. Le deuxième jour, pendant une activité en classe, un élève m'interpelle en irlandais pour me demander de l'aide sur un exercice, et je lui réponds que malheureusement je ne peux pas l'aider. Il m'explique alors qu'il pensait que j'étais un ceannaire. Les élèves n'ont en fait pas compris l'explication en irlandais de Pat concernant ma présence, et mon statut reste flou pour eux pendant les premiers jours. On voit donc comment l'interdiction de parler anglais est une contrainte centrale lors de mon travail de terrain qui oriente beaucoup mon regard de chercheur. Sans que cela ne me soit explicitement dit, je suis conscient que je ne peux pas parler en anglais aux élèves afin de ne pas perturber la situation d'immersion. Le deuxième jour, dans la cour de récréation les filles de teach Bríde m'interpellent par mon prénom et m'invitent à discuter avec elles. Alors que nous discutons, Pat passe par là et leur demande de parler irlandais. Après cela, je décide de ne plus parler aux élèves dans les locaux de Coláiste Phádraig afin d'éviter qu'ils se fassent punir à cause de moi. Malgré tout, ma présence suscite la curiosité des élèves qui viennent parfois spontanément me voir, comme Paul qui est fier de me raconter qu'il a été à Lourdes en vacances. Je ne me permets cependant pas de vraiment discuter avec les élèves afin de maintenir la situation d'immersion. Néanmoins, quatre élèves acceptent de m'aider dans ma recherche en m'accordant deux entretiens individuels¹⁰⁰. Nous convenons avec Pat que je mène ces entretiens en anglais dans une salle à l'abris des oreilles des autres élèves. De la même manière, mes discussions avec le directeur et les enseignantes ont toujours lieu dans un bureau, la porte fermée. Dans ces conditions, je ne réussis pas à établir de relation de complicité avec les élèves et les enseignantes, et j'endosse malgré moi le rôle « d'observateur complet ». Les enseignantes ont du mal à comprendre pourquoi un français ne parlant pas irlandais fait une recherche dans un summer college. Ma légitimité ne tient qu'à un fil : le fait que ma mère est irlandaise¹⁰¹. Malgré mes efforts pour nouer des relations avec les enseignantes, elles semblent voir ma présence comme imposée par leur père, à juste titre certainement. Elles m'expliquent qu'elles ne se sentent pas à l'aise à l'idée que j'enregistre leurs cours, et je décide donc de respecter leur volonté, même si Pat me rassure en m'expliquant que lui est d'accord pour que j'enregistre ce que je veux. À la toute fin du stage, une des enseignantes m'invite à enregistrer un cours où les

¹⁰⁰ À la fin du questionnaire distribué le premier jour, il leur était demandé d'indiquer s'ils souhaitaient prendre part à ma recherche en m'accordant deux entretiens individuels.

¹⁰¹ En même temps, mon statut d'étranger joue sur l'impression que les participants à ma recherche souhaitent (et peuvent) me transmettre. Ils doivent expliciter un certain nombre de savoirs qui tiennent du sens commun pour les Irlandais comme par exemple ce qu'est la Gaeltacht ou pourquoi l'irlandais est important (ou pas), des questions qui sont au cœur de cette thèse. Le fait de ne pas avoir grandi en Irlande m'a permis de rester en dehors des débats sur la langue irlandaise que doivent rencontrer n'importe quel(le) Irlandais(e) alors qu'il/elle l'apprend à l'école. Je n'ai donc jamais développé un sentiment fort en faveur de l'irlandais, ni une détestation de cette langue après une expérience agréable ou au contraire difficile à l'école. Ma recherche émane d'un intérêt non-partisan pour la langue, ce qui doit être noté puisque la quasi-totalité des sociolinguistes travaillant sur l'irlandais sont irlandais.

élèves répètent un dialogue sur lequel ils travaillent en dyade. Pour le reste, je dois me contenter de consigner mes observations sur mon carnet de terrain.

Malgré mon « hypo-participation », je partage avec les élèves le défi central du summer college : faire l'expérience d'un environnement irlandophone avec un niveau très limité d'irlandais. Cette contrainte de terrain me pousse à progressivement problématiser la Riail na Gaeilge, une règle très stricte, constamment rappelée aux élèves, mais finalement peu respectée. Elle participe aussi à déplacer mon regard : si mon projet de thèse était originellement orienté sur les élèves, les difficultés que j'ai à me rapprocher d'eux font que je commence à déplacer ma réflexion sur les différents projets portés par les organisateurs.

Enfin, mon regard est aussi façonné par le sens que donne Pat à ma présence. Il ne m'a jamais expliqué pourquoi il a accepté de m'accueillir, mais lors de mon premier séjour à Coláiste Phádraig pendant les vacances de Pâques, j'avais remarqué que la présence d'un jeune chercheur était importante pour lui :

Note de terrain, 21 mai 2015

Le dernier soir du stage, Pat invite au restaurant, et à ses frais, tous les instituteurs des différentes écoles en classe verte et moi-même (18 invités à peu près). Alors que nous nous installons à table, Pat me présente au principal d'une des écoles primaires et lui explique fièrement que je mène une recherche sur la motivation des apprenants d'irlandais dans les summer colleges.

J'étais agréablement surpris que Pat m'invite à cette soirée car j'avais jusque-là eu du mal à briser la glace avec lui. L'engouement avec lequel il m'a présenté au principal m'avait donc étonné. En fait, cette soirée dans un restaurant relativement haut de gamme était une façon de clôturer la semaine dans une ambiance chaleureuse, mais aussi une manière pour Pat de fidéliser sa clientèle. Ainsi, j'ai réalisé qu'avoir un doctorant dans son stage pouvait apparaître comme un moyen d'asseoir la réputation de son summer college, ou simplement que cela était bien vu d'être affilié à un projet de recherche. Cela ne signifie pas que le choix de Pat de m'accueillir a uniquement été guidée par des considérations économiques. Au contraire, lors d'une de nos discussions, il mentionne un passage de mon mémoire (que je lui ai envoyé par email avec mon projet de recherche) concernant les théories sur la motivation de l'apprentissage des langues. Pat a donc aussi un intérêt, en tant que pédagogue et qu'acteur de la revitalisation linguistique, pour les théories motivationnelles dans ma recherche. Malgré tout, le fait que les 47 summer colleges de la fédération nationale des summer colleges CONCOS soient des entreprises privées de tourisme linguistique a toute son importance, et je commence à me pencher sur les aspects économiques des summer colleges.

Au milieu du stage, je me rends quelques jours à Dublin pour une conférence de sociolinguistique. J'y rencontre Breandan qui est venu voir sa fille faire une présentation dans un des panels. Il m'explique qu'il a créé un stage d'immersion il y a 30 ans. Mais il précise qu'à la différence des summer colleges, son stage est à but non-lucratif et à destination des enfants de son village. Il s'agit de l'un des *campaí samhraidh* (camps d'été) organisés par des associations pour la revitalisation de l'irlandais comme *Conradh na Gaeilge* (la Ligue Gaélique, abrégé CnG). Breandan me propose de venir voir son *campa* dans le village de Sráid Imleach, et l'été suivant je reviens donc en Irlande pour observer un des stages. Lors de cette conférence, je rencontre aussi Séamus, qui deviendra un participant privilégié à ma recherche au fur et à mesure que nous nous lions d'amitié. Séamus est doctorant en études celtiques, et travaille les étés en tant qu'enseignant dans différents summer colleges. Nous restons en contacte par mail régulièrement, et lors d'un séjour à Galway à l'automne en 2016, nous organisons un entretien enregistré.

2.2 Le *campa samhraidh* : une initiative locale à la marge

Un an après mon premier terrain à Sráidbhaile Phádraig, je me rends pour une semaine dans le village de *Sráid Imleach*¹⁰² où Breandan organise avec la branche locale de CnG des stages d'irlandais à destination des enfants du village tous les étés depuis trente ans. Le 24 juillet 2016, je prends un bus dans une grande ville irlandaise, que j'appellerai *Cathair Mór*¹⁰³, et en une vingtaine de minutes, je me retrouve aux portes de la Gaeltacht où est situé Sráid Imleach. En effet, le village est littéralement à cheval sur la Gaeltacht et la « *Galltacht* », terme parfois utilisé pour parler des régions d'Irlande qui ne sont pas officiellement irlandandophones (c'est-à-dire toute la République d'Irlande en dehors des Gaeltachtaí). D'ailleurs lorsque j'ai donné le nom du village à mes amis irlandais, ils ont été surpris de m'entendre dire qu'il se trouve dans la Gaeltacht. Je descends du bus et je longe la route nationale qui traverse le village afin de me rendre à mon logement. La circulation est dense, de nombreux automobilistes rentrent chez eux après leur journée de travail à Cathair Mór. Beaucoup de touristes empruntent aussi cette route pour aller dans les régions très touristiques se situant plus à l'ouest, mais seulement un petit

¹⁰² J'ai combiné pour ce pseudonyme les mots irlandais « *Sráid* » qui signifie rue et qui est utilisé dans les toponymes pour nommer une petite ville, et « *Imleach* » qui est présent dans de nombreux toponymes en Irlande et qui signifie « région frontalière » (source : <https://www.logainm.ie/en/s?txt=imleach&str=on>). Transcription phonétique : [sra:ɫ̪ im'li:æx]

¹⁰³ Littéralement la « grande ville » en irlandais. Transcription phonétique : [kahar' mo:r]

nombre d'entre eux logent à Sráid Imleach sur leur route, comme ce groupe de trois Espagnoles qui reste une nuit dans le même gîte que moi. En me promenant dans le village, je réalise qu'il y a beaucoup de maisons neuves, et on peut voir des panneaux « vendu ! » sur des terrains vagues où des lotissements vont certainement être construits.

2.2.1 Sráid Imleach : à la périphérie de la périphérie

Je comprends vite que le sentiment général est que Sráid Imleach n'est plus vraiment dans la Gaeltacht. C'est ce qui ressort lors de mon entretien avec Aoife, la responsable du club d'irlandais pour enfants *Ógras*¹⁰⁴ à Sráid Imleach. Elle m'explique que le village est à la périphérie de la zone irlandophone officielle :

Extrait 3 entretien Aoife :

((00:43:16))

- 1 Aoife what would be interesting i don't know if you (.) have gone to
2 (.) any other (.) summer camp in the gaeltacht/
3 Kevin no
4 Aoife .tsk it WOULD be interesting because while this is in the
5 gaeltacht\ (.) it's (.) it's very much °the° (.) it's not the t-
6 it's not the HEART OF the gaeltacht

((00:43:33))

Du fait des nombreuses hésitations d'Aoife (ligne 5), « *it's not the heart of the Gaeltacht* » sonne alors comme un aveu. Ce que semble sous-entendre Aoife, c'est que mon choix de venir à Sráid Imleach n'est peut-être pas pertinent car nous ne nous trouvons pas *vraiment* dans la Gaeltacht. Mais les nombreuses pauses et les reformulations mettent aussi en avant sa difficulté à sortir des catégories Gaeltacht et Galltacht, à mettre en mot ce qu'il y a entre les deux, et donc à définir ce qu'est Sráid Imleach. Enfin, Aoife ne fait pas simplement référence au fait que le village est « à la marge » de la Gaeltacht géographiquement, elle parle aussi de sa réputation.

En effet, comme je l'apprends un peu plus tard, Sráid Imleach est sous le feu de critiques de personnes qui fustigent publiquement son statut de Gaeltacht. Le manque de légitimité de Sráid Imleach à faire partie de la Gaeltacht a certainement été alimenté par les résultats de l'étude de

¹⁰⁴ *Ógras*, qui veut dire jeunesse, est une branche de Conradh na Gaeilge qui organise des clubs de langues pour enfants et adolescents dans toute l'Irlande. La branche *Ógras* de Sráid Imleach et le *campa samhraidh* travaillent en étroites collaboration.

Ó Giollagáin *et al.* (2007) commandée par le gouvernement (voir chapitre 2.3.3). Elle a classé le village en Gaeltacht catégorie « C »¹⁰⁵, c'est-à-dire tout en bas de l'échelle, après avoir évalué qu'à peu près 20% de la population de la circonscription électorale parle irlandais quotidiennement, bien moins que le « seuil de viabilité » fixé à 67% par les mêmes auteurs. Comme Sráid Imleach, le village de Sraidhbhaile Phádraig (où se situe Coláiste Phádraig) pourrait aussi être considéré comme une « Gaeltacht C » avec un peu plus de 40% de sa population parlant irlandais quotidiennement selon le recensement de 2016. Ces chiffres à eux seuls ne permettent donc pas d'expliquer la différence de statut entre les deux villages. Leurs situations géographiques et leur démographie ont aussi une grande importance.

En effet, la situation démographique de Sráid Imleach est très différente du reste de la Gaeltacht du fait de sa proximité avec la grande ville de Cathair Mór. Beaucoup de nouveaux arrivants s'installent à Sráid Imleach pour travailler à Cathair Mór où ils ne peuvent pas vivre car l'offre immobilière est saturée. Sráid Imleach a connu une croissance démographique de 9% entre 2011 et 2016, presque trois fois plus élevée que la moyenne nationale, pour atteindre 1700 habitants en 2016. Pour comparaison, sur la même période Sraidhbhaile Phádraig a vu sa population décroître de 6%, et en moyenne la Gaeltacht a vu sa population diminuer de 0,6%. Un très grand nombre de nouveaux arrivants de toute l'Irlande, mais aussi de l'étranger, s'installent à Sráid Imleach¹⁰⁶. Le conseil régional, dans son *Local Area Plan for the Gaeltacht 2008-2014*, décrivait ainsi la situation de *Sráid Imleach* en 2008 :

Extrait 4

This is the biggest area that is under pressure from the growth of the city nearby because not only does it have to deal with changes in its language and culture but as well with the constant demand on infrastructure and services that are now needed in this outlying urban area. It's growing at a quicker rate than anywhere else in the County, the population has doubled since 1986 and in the latest census we can see that the growth rate is nearly twice as big as that of the city.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Pour rappel, l'étude commandée par le ministère chargé de la Gaeltacht visait à réévaluer la Gaeltacht. Les auteurs proposèrent de diviser la Gaeltacht en trois catégories en fonction de la proportion de locuteurs actifs. La « Gaeltacht A » qui en comptait plus de 67%, la Gaeltacht « B » entre 67% et 44%, et la Gaeltacht « C » moins de 44%. Ils définirent le « seuil de viabilité » de la langue à 67% délégitimant ainsi les régions recatégorisée en Gaeltacht B et C. Voir chapitre 4.2.4 pour plus de détails.

¹⁰⁶ 14% de la population de Sráid Imleach était considérée comme de nationalité autre qu'irlandaise en 2016, mais ce qui n'a rien d'exceptionnel étant donné que la moyenne nationale est à 17,3%. (Central Statistics Office, site internet).

¹⁰⁷ Je ne peux pas donner la référence de ce document car cela compromettrait l'anonymat des participants à ma recherche

La croissance démographique de Sráid Imleach est donc exceptionnelle, la presse locale mentionne des problèmes de circulation chroniques, pointe le manque d'infrastructures pour piétons, et rappelle la nécessité d'adapter le réseau d'égouts. Cette croissance représente aussi un « défi » pour la langue selon le conseil régional, car il y a de plus en plus d'anglophones dans le village. Le directeur du stage, Breandan me décrit la situation ainsi : « nous sommes proche de Cathair Mór, et la Gaeltacht est là-bas derrière »¹⁰⁸. Autrement dit, en se rapprochant de la ville, Sráid Imleach s'éloigne de la Gaeltacht. En effet, la Gaeltacht est souvent imaginée comme étant la campagne isolée, pas comme la périphérie d'une grande ville. À cela s'ajoute le fait qu'une seule des quatre écoles du village est irlandophone. Cela participe donc à présenter l'irlandais comme une langue minoritaire dans le village et illustre un manque de volonté politique forte à maintenir la langue.

Le statut de Gaeltacht est cependant primordial pour le *campa samhraidh* car il ouvre le droit à des aides financières du ministère responsable de la Gaeltacht absolument nécessaires à la survie du stage. En effet, Breandan met un point d'honneur à garder un prix le plus bas possible (100€ pour deux semaines) afin que le stage soit accessible à tous, et ce malgré les difficultés de financement. Suite aux coupes budgétaires engendrées par les mesures d'austérité post-crise financière de 2008, les aides pour les *campai samhraidh* du ministère de la Gaeltacht ont été réduites. Le ministère n'offre plus qu'une enveloppe pour couvrir les frais de maximum 50 élèves pendant 5 jours ; or le stage dure deux semaines. Le *campa* est donc cette année obligé de piocher quelques milliers d'euros dans les caisses de la branche locale de CnG en attendant de trouver une meilleure solution. Car si le statut Gaeltacht du village est compromis, le *campa samhraidh* quant à lui se porte très bien et il y a de plus en plus d'élèves : leur nombre a doublé en huit ans pour atteindre une centaine d'élèves.

2.2.2 Un chercheur légitime dans un projet illégitime

Le lendemain de mon arrivée, je retrouve Breandan et sa fille de trente ans affairés à préparer une salle pour un *campa spraoi* (camp de loisir, i.e. pour très jeunes enfants) qui a lieu en même temps que le *campa samhraidh* (camp d'été, pour jeunes adolescents) que je vais observer. Ils m'accueillent chaleureusement, nous ne nous sommes pas vus depuis notre première rencontre

¹⁰⁸ « we're close to Cathair Mór and the Gaeltacht is back there ». Extrait tiré d'un entretien enregistré.

il y a un an lors de la conférence. Breandan, la soixantaine, employé de Conradh na Gaeilge, porte une veste de costume sur laquelle est accroché un pin's du drapeau de la République d'Irlande. Il m'accompagne dans l'école juste à côté où se tient le *campa samhraidh*, et lorsque nous arrivons il me fait remarquer les nombreux prospectus à l'accueil faisant de la pub pour différentes colonies sportives ou culturelles. Il est fier de m'expliquer que leur camp, qui accueille plus de cent enfants pendant trois semaines en juillet, est complet un an à l'avance sans même faire de publicité. Cela ne fonctionne que par le bouche-à-oreille, ce qui rend le camp encore plus attirant pour les parents, m'explique Breandan en riant. Alors que nous marchons dans les couloirs de l'école, il m'explique que pour répondre à la demande croissante, ils ont même dû ouvrir un second camp, celui que je m'apprête à observer. Il accueille 36 enfants du village âgés entre 9 et 13 ans qui vont suivre pour la première fois le stage. Cela représente un défi pour l'équipe pédagogique, car dans les stages précédents il y avait toujours des anciens élèves pour aider les nouveaux, leur montrer l'exemple et donc les inciter à parler irlandais. Tous les élèves de ce second camp sauf deux sont scolarisés dans les écoles anglophones du village, et aucun n'a l'irlandais comme langue de socialisation dans sa famille. Nous arrivons en salle des profs où Breandan me présente l'équipe du *campa samhraidh* : une directrice, deux enseignants et deux assistants, qui ont presque tous été élèves au *campa samhraidh* avant d'y travailler. Deirdre, la directrice, est institutrice dans une école irlandophone à Cathair Mór. Elle vient d'une famille originaire de Sraíd Imleach et proche de la famille de Breandan. Conall, le fils de Breandan, qui vient de terminer ses études pour travailler dans le sport, enseigne au *campa samhraidh* pour l'été. Muireann, institutrice, la trentaine, est la deuxième enseignante. Enfin, il y a deux *cúntóirí*¹⁰⁹, ou assistants, Máire et Micheál. Leur mission principale consiste à inciter les élèves à parler irlandais le matin avant les cours, pendant les récréations, et durant les activités sportives qui sont très nombreuses. Máire, 38 ans, est la fille de la co-fondatrice du camp. Elle est impressionnante et rassurante à la fois, proche des enfants, toujours prête à rigoler avec eux, mais autoritaire s'il le faut. Micheál, 17 ans, un grand adolescent à la carrure sportive, toujours souriant, est le neveu de Máire. Il a décidé d'être *cúintoir* car il adore le camp mais est maintenant trop âgé pour être élève. De plus, il m'explique qu'il n'a pas beaucoup d'opportunités de parler irlandais, alors le camp lui permet de le pratiquer. Enfin, une dernière personne importante que je rencontre quelques jours plus tard pour un entretien est Aoife. Elle ne fait pas partie de l'équipe pédagogique du camp mais tient le club d'irlandais pour enfants « *Ógras* », qui accueille tout

¹⁰⁹ [ku:nto:rj:]

au long de l'année un après-midi par semaine la totalité des élèves des stages d'été. En effet, le club et le camp travaillent en étroite collaboration et ont décidé de monter un partenariat : afin d'inciter les enfants à s'inscrire au nouveau club, le camp n'est ouvert qu'aux membres d'Ógras. Mais au final la popularité du club a dépassé celle du camp, et Pat a donc dû ouvrir un second stage cette année.

Malgré ce franc succès, les institutions gouvernementales ne semblent pas soutenir ces initiatives. En effet, lors de notre entretien, je comprends que Breandan est contrarié par le fait que des institutions étatiques telles que Údarás na Gaeltachta¹¹⁰ et Muintearas Teo.¹¹¹ ne reconnaissent pas le succès du campa samhraid à Sráid Imleach. De façon plus générale, si le ministère de la Gaeltacht considère les summer colleges comme des outils centraux de la revitalisation de l'irlandais (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015 : 9), je n'ai effectivement jamais lu de tels éloges concernant les campaí samhraidh. Je ne sais pas si Breandan souhaite que je sois un témoin du succès invisible de son stage, mais dans tous les cas, petit à petit il m'apparaît intéressant d'analyser le manque de légitimité de son projet dans le champ des politiques linguistiques relative à l'irlandais. En effet, tout comme Pat, Breandan n'a pas accepté de m'accueillir dans son campa par hasard. Si pour Pat, accueillir un doctorant peut être perçu comme un moyen d'asseoir la légitimité des summer colleges sur le marché du tourisme linguistique, pour Breandan il semblerait qu'il s'agisse plutôt de donner une légitimité à son campa samhraidh, et plus largement au statut de Gaeltacht de Sráid Imleach.

Au campa samhraidh, j'analyse tout ce que je vois en le comparant à Coláiste Phádraig. Je retrouve au campa samhraidh la Riail na Gaeilge, mais son imposition est bien moins stricte que dans le summer college. Cela me pousse un peu plus à questionner ce contrat codique qui semble être une règle d'or mais qui est en pratique localement négociée.

Aussi, cette relative flexibilité concernant la langue rend, au moins à mes yeux, ma présence moins dérangeante que lors de mon terrain à Sráidbhaile Phádraig. Dans la salle des enseignants le premier jour, je me présente à l'équipe pédagogique en irlandais, en m'excusant de mon faible niveau. Je remarque qu'ils apprécient l'effort, et Máire me met tout de suite à l'aise en disant en riant que je parle mieux que la plupart des élèves qu'ils accueillent. L'ambiance est donc très sympathique, les enseignants acceptent que j'enregistre leurs cours, et je me sens légitime en tant que chercheur au campa samhraidh. Ma présence peut malgré tout être parfois

¹¹⁰ Une institution étatique responsable du développement économique, culturel et social de la Gaeltacht

¹¹¹ Une organisation chargée au nom du ministère de la Gaeltacht d'administrer une aide financière versée aux campaí samhraidh

gênante pour une des enseignantes. Le deuxième jour, à la fin d'un cours de Muireann, je prends les notes suivantes :

Notes de terrain, 26 juillet 2016

En sortant de la salle de classe, Muireann remarque en souriant (en irlandais d'abord, puis en anglais quand elle voit que je n'arrive pas à comprendre) « you're still writing ! » et pointe mon carnet de notes.

Muireann se demande bien ce que je trouve suffisamment intéressant pour prendre des notes dans mon carnet, mais m'exprime aussi en même temps une gêne par rapport à ma présence en tant qu'observateur. Elle m'autorise à enregistrer ses cours mais je vois bien qu'à comparer aux autres membres de l'équipe pédagogique, elle n'est pas très à l'aise. Nous avons néanmoins de bonnes relations, et je comprends plus tard lors d'une conversation pendant la pause déjeuner qu'elle manque de confiance en tant qu'enseignante car l'irlandais n'est pas sa première langue de socialisation. Je lui réexplique que je ne souhaite enregistrer qu'avec son consentement, et elle me demande de n'enregistrer ses cours qu'à certains moments qu'elle me signalera. Au final, les cours se passent sans qu'elle me fasse de signes. Les difficultés de Muireann à participer à ma recherche sont finalement un moyen pour moi de réaliser que le modèle du locuteur natif plane toujours, avec des conséquences sur la vie quotidienne des personnes qui souhaitent participer à la revitalisation de l'irlandais.

Le vrai défi lors de mon travail de terrain au camp s'avère être le jeune âge des élèves. En effet, il est très difficile pour moi de mener des conversations avec des enfants si jeunes. Pour eux aussi la différence d'âge est une barrière, et à la différence de mon terrain à Coláiste Phádraig, les enfants ne viennent pas spontanément me parler. Pour toutes ces raisons, je me retrouve à mener des entretiens avec de nombreux membres de l'équipe pédagogique mais pas avec les élèves.

La même année, j'étudie moi-même l'irlandais dans un stage en immersion dans le village d'*An Comar* afin d'améliorer mon niveau de langue, et de vivre l'expérience du summer college en tant qu'apprenant.

2.3 Saoire Ghael : « institut culturel » international

En juillet 2016, avant de me rendre à Sráid Imleach, je suis en tant qu'étudiant un stage d'irlandais pour adulte pendant une semaine. Le summer college Saoire Ghael a lieu tous les étés dans le village d'An Comar situé à trois heures en bus de la ville de Cathair Mór. Je loge donc une nuit dans une auberge de jeunesse à Cathair Mór avant de prendre le bus le lendemain pour me rendre à An Comar. Lorsque j'explique à la gérante de l'auberge de jeunesse que je vais suivre des cours d'irlandais à Saoire Ghael, elle n'est aucunement surprise car beaucoup de ses clients font escale chez elle avant de se rendre à An Comar, à l'image d'une française qui est arrivée quelques heures avant moi. La gérante m'emmène dans le salon de l'auberge pour me la présenter. Je fais alors la connaissance d'Amanda, jeune cadre dans l'industrie de l'aéronautique. Amanda m'explique qu'elle a découvert la culture irlandaise lors du spectacle de danse irlandaise internationalement connu, *River Dance*¹¹². Elle me raconte, avec des étoiles dans les yeux, « la musique, les couleurs, la danse... je suis tombée amoureuse ! ». Depuis ce fameux spectacle, Amanda a passé tous ces étés en Irlande. Cette année, elle célèbre le 10^{ème} anniversaire de sa première visite sur l'île. Elle souhaitait donc faire « quelque chose de spécial », et c'est pour cela qu'elle a décidé de venir suivre un cours d'irlandais à Saoire Ghael. Le lendemain, Amanda et moi allons prendre le bus de 9h30 pour An Comar. Une jeune femme portant des chaussures de randonnée et un gros sac à dos attend devant l'arrêt de bus. Elle est clairement une touriste comme nous, nous décidons donc d'aller lui parler. Elisa, une étudiante américaine d'une vingtaine d'année, se rend aussi à Saoire Ghael. Elle y a suivi un stage de langue irlandaise l'année dernière dans le cadre de son parcours universitaire en études celtiques. Elle a beaucoup aimé son séjour et a donc décidé de revenir, mais en faisant quelque chose de différent. Elle s'est inscrite cette année à un stage de randonnée. En effet, dans les années 1980 Saoire Ghael a d'abord commencé par proposer des stages d'irlandais, puis a progressivement élargi son offre de formation avec le développement du tourisme culturel. L'école propose aujourd'hui des stages d'archéologie, de tapisserie traditionnelle irlandaise, de différents instruments de musiques irlandais (harpes, flûte, bodhrán), de peinture, de photographie et de randonnée. Dans tous ces stages, l'utilisation de l'irlandais est facultative bien que les enseignants soient irlandophones. Lorsque nous arrivons devant Saoire Ghael, je

¹¹² Cette grande production qui consiste en un gigantesque spectacle de danse d'inspiration traditionnelle (principalement de claquettes) est en représentation depuis 1995 dans les grandes salles de spectacle en France mais aussi dans le monde entier.

prends en photo des panneaux affichés sur les locaux car il illustre bien la diversification des activités de l'école (voir Figure 3.5 plus bas). En haut à droite, un panneau délavé et sobre, indique en irlandais que Saoire Ghael est un « centre de langue » (*Ionad Seirbhísí Teanga*) pour adultes agréé par Údarás na Gaeltachta¹¹³. À gauche, un panneau plus récent, bilingue (irlandais-anglais), coloré et accompagné de pictogrammes, présente quant à lui Saoire Ghael comme un « institut culturel » comprenant un magasin (de CD, livres et cartes postales en irlandais), une salle d'exposition, et proposant des événements autour de l'archéologie. Le centre de langue s'est donc transformé en un « institut culturel » international avec l'afflux de nouveaux touristes étrangers comme Elisa, Amanda et moi, friands d'expériences culturelles « authentiques » (ou « spéciales » comme dit Amanda) loin des sentiers balisés des tours organisés et de la foule des grandes villes. Et pourtant, nous découvrons rapidement que le petit village d'An Comar et ses quelques 200 habitants, n'est pas si reculé que cela.



Figure 3.5 : Panneaux affichés à l'entrée de Saoire Ghael (photographie de l'auteur)¹¹⁴

¹¹³ Une institution étatique responsable du développement économique, culturel et social de la Gaeltacht qui a donc dû à un moment aider financièrement Saoire Ghael.

¹¹⁴ Les noms du village et du stage ont été modifiés par l'auteur sur la photographie.

2.3.1 An Comar, un « village-patrimoine »

Une fois les formalités administratives à l'accueil de Saoire Ghael terminées, la secrétaire nous recommande pour déjeuner de marcher cinq minutes jusqu'au « village-patrimoine d'An Comar »¹¹⁵. Ce « village-patrimoine » consiste en quatre anciennes maisons au toit de chaume restaurées, abritant un petit musée, un magasin d'artisanat local¹¹⁶, et le restaurant qu'on nous a recommandé (voir photo 3.5 ci-dessous). Sur le site internet du village-patrimoine, on peut lire

Extrait 5 (traduction d'un texte du site internet du village patrimoine d'An Comar)

Chaque maisonnette est une réplique exacte d'une résidence habitée par les locaux pendant le 18^{ème}, le 19^{ème} et le 20^{ème} siècle respectivement, et les meubles, les artefacts, les ustensiles spécifiques à chaque époque y sont exposés. Une école reconstruite, une maison de pêcheur, et un petit pub-magasin permettent de se faire une bonne idée de ce qu'était la vie rurale irlandaise dans l'un des villages les plus reculés du pays.

Pendant que nous déjeunons au restaurant du village-patrimoine, les bus touristiques s'enchainent sur le parking en face. De nombreux touristes descendent pour faire une rapide visite du musée, acheter quelques souvenirs et commander un sandwich, avant de repartir en bus pour la prochaine étape de leur circuit. À ma grande surprise, je rencontre même au village-patrimoine une connaissance de Lyon qui fait un tour de l'Irlande en bus avec sa copine irlandaise. Je réalise alors qu'An Comar est en fait une étape incontournable des circuits touristiques organisés.

¹¹⁵ Je traduis ici « *Folk Village* » par « village-patrimoine », un terme utilisé par un réseau français de villages soutenus par une association afin de valoriser leur patrimoine.

¹¹⁶ Le magasin vend des pulls en laine faits dans la région (mais aussi à Dublin), des écharpes, bijoux et chapeaux confectionnés à An Comar, et des produits alimentaires des environs comme des algues. Il ne vend pas seulement de l'artisanat local, mais aussi des souvenirs plus « classiques » produits industriellement comme des cartes postales, des porte-clefs, des aimants, des livres, et des CDs.



Figure 3.6 : Le « village-patrimoine d'An Comar » (photographie de l'auteur)

Une fois le déjeuner terminé, je me rends dans ma maison de location où je rencontre mon colocataire pour la semaine, Aidan, qui est arrivé avec le bus de l'après-midi. Aidan est un ergothérapeute irlandais de 26 ans travaillant en Cornouailles, en Angleterre. Lui non plus n'en revient pas du nombre de touristes étrangers qui viennent suivre des cours à Saoire Ghael. Il est resté debout pendant les trois heures de bus entre Cathair Mór et An Comar car il ne restait plus de places assises. Pendant le trajet, il a réalisé qu'il était l'un des seuls irlandais dans le bus, et que la plupart des touristes se rendant à Saoire Ghael sont débutants en irlandais. « C'est triste qu'il y ait si peu d'irlandais ici »¹¹⁷ remarque-t-il, mais en même temps, même ses amis et sa famille ne comprennent pas pourquoi il prend des cours d'irlandais pendant les vacances, et payants qui plus est. « Ma dernière rencontre avec l'irlandais date de l'épreuve du baccalauréat il y a huit ans »¹¹⁸ me raconte Aidan, alors que nous marchons en direction de Saoire Ghael pour la réunion de rentrée. Il m'explique que c'est peut-être son expérience d'expatrié qui lui a fait prendre conscience de la valeur de la langue irlandaise : « En

¹¹⁷ « That's sad that there's so little Irish people »

¹¹⁸ « My last encounter with Irish was my leaving cert 8 years ago »

Cornouailles, ils n'ont plus leur langue... j'ai réalisé que ça peut aussi arriver à l'irlandais, et ce serait vraiment dommage de perdre notre langue et notre culture »¹¹⁹.

Nous arrivons dans une grande salle remplie de chaises installées pour la réunion de rentrée de façon à former un demi-cercle. Les murs sont recouverts de peintures de paysages de la région, et il y a différents instruments traditionnels éparpillés dans la pièce. La salle est remplie d'une centaine de personnes âgées entre vingt ans et 70 ans. La réunion est menée par le directeur du stage, Redmond, qui nous présente, dans un mélange d'irlandais et d'anglais, Saoire Ghael et An Comar, ponctuant ses explications de plaisanteries afin de mettre tout le monde à l'aise. Après avoir abordé les questions pratiques, il nous raconte brièvement l'histoire de Saoire Ghael. Redmond, locuteur d'irlandais originaire d'An Comar, était instituteur lorsqu'il a décidé avec un ami universitaire de créer un stage d'irlandais dans les années 1980. L'irlandais était déjà sérieusement en déclin à ce moment-là dans la région, et l'objectif initial était d'aider à maintenir la langue dans la communauté. Malheureusement ils n'ont pas réussi¹²⁰ et il nous concède « nous avons probablement perdu une bataille en ce qui concerne la langue »¹²¹. Mais il enchaîne rapidement sur une note plus positive en soulignant « par contre le concept fonctionne ! »¹²² : Saoire Ghael accueille plus de 1000 étudiants tous les ans, dont 40% reviennent d'une année à l'autre. L'entreprise est donc un succès, et sur le ton de la blague Redmond invite d'ailleurs l'audience à investir dans le rachat d'un des trois pubs du village qui est à vendre, en nous assurant « la clientèle Saoire Ghael sera garantie ! »¹²³.

Il est intéressant de noter que la situation sociolinguistique difficile du village est parfaitement assumée par Redmond, et qu'il l'explique aux visiteurs dès leur arrivée au stage. Le développement du tourisme culturel international dans la Gaeltacht semble redéfinir le rôle des summer colleges ainsi que le sens que prennent ces séjours linguistiques, et donc le sens de la revitalisation de l'irlandais. Saoire Ghael offre une nouvelle vie à la langue, mais surtout au village qui est devenu un lieu incontournable du tourisme international de l'île. Si Redmond considère avoir perdu la « bataille » linguistique, il peut se targuer d'avoir gagné une bataille tout aussi importante, celle de la survie économique du village. Cependant, tout le monde ne voit pas ce développement touristique d'un bon œil : dans le milieu des universitaires en études

¹¹⁹ « they don't have their language anymore ... it can happen to Irish too, and it's a real shame to lose one's language and one's culture. »

¹²⁰ Lors du recensement de 2016, 150 des 200 habitants ont rapporté être des locuteurs d'irlandais, mais seulement onze ont déclaré le parler quotidiennement en dehors de l'école.

¹²¹ « we've probably lost a battle language-wise »

¹²² « but the concept works ! »

¹²³ « Gaeilge Saoire business guaranteed ! »

celtiques que j'ai côtoyé lors de conférences, certains ont renommé Saoire Ghael « *Daoirse Ghael* » (qu'on pourrait traduire par « l'oppression gaélique ») car ils considèrent que les touristes étrangers ne viennent pas pour apprendre sérieusement la langue, mais plutôt pour s'amuser et abuser de l'alcool. Suite à mon travail de terrain à Saoire Ghael, je décide donc d'analyser les tensions liés à la croissante marchandisation de la langue et de la culture à l'ère de la nouvelle économie (Heller et Boutet 2006) du capitalisme tardif (Duchêne et Heller 2012) à laquelle je participe en tant que touriste à An Comar.

2.3.2 Hyper-participation du chercheur

Si lors de mon travail de terrain à Coláiste Phádraig et au campa samhraidh, les situations ont fait que je me situais souvent du côté de l'observateur complet, au contraire à Saoire Ghael je suis la plupart du temps un participant complet. En effet je suis les cours en tant qu'apprenant d'irlandais et en m'impliquant complètement dans les activités en classe. À l'échelle des interactions en classe mais aussi hors classe, j'adopte donc très souvent une posture « hyper-participative » dans le sens où je ne m'interdis jamais d'intervenir sous prétexte que j'effectue un travail de recherche. Ainsi, les analyses dans ma thèse porteront parfois sur des interactions en classe dans lesquelles je participe en tant qu'étudiant. De plus, mon « profil » correspond à celui de nombreux autres étudiants à Saoire Ghael : la vingtaine, étranger (d'un pays « occidental »¹²⁴), diplômé de l'enseignement supérieur, issu d'une classe sociale relativement aisée, avec un intérêt particulier pour les langues. Par conséquent, bien que j'informe les autres étudiants de mon travail de recherche, mes rapports avec eux sont avant tout amicaux et en interaction on ne me fait jamais endosser la posture de chercheur. Je suis donc complètement intégré au groupe de pairs des « étudiants ». Cela est facilité par le fait que les conversations informelles entre étudiants portent régulièrement sur des sujets qui m'intéressent en tant que chercheur. À titre d'exemple, demander à une personne pourquoi elle apprend l'irlandais fait partie intégrante des rites de socialisation des étudiants au stage. De plus, les sujets de conversation durant les pauses tournent souvent autour de ce qui vient de se passer en cours et de la langue irlandaise, si bien que mes questions de chercheur peuvent être assimilées aux questions de n'importe quel étudiant à Saoire Ghael, et vice-et-versa. Les

¹²⁴ La plupart des étudiants étaient américains. Il y avait aussi de nombreux Canadiens et Gallois. Les autres étaient allemands, australiens, français, néerlandais, sud-africains, et de l'île de Man.

étudiants et notre enseignant acceptent donc sans problème que j'enregistre nos cours. Notre enseignant Eoin est très proche de nous, et nous convenons à la fin du stage d'un rendez-vous la semaine suivante à Dublin pour boire un café et réaliser un entretien.

On voit donc que le travail de terrain « déborde » des sites que j'ai circonscrit artificiellement dans ce texte. Mon objet de recherche se construit tout au long de ma thèse, au-delà de mon expérience in-situ dans les différents stages, grâce aux entretiens enregistrés avec Eoin et Séamus, mais aussi grâce à des discussions plus informelles, comme celle menée dans un restaurant à Paris à l'automne 2019 avec Niall, un chercheur en sociolinguistique qui a grandi dans un village de la Gaeltacht accueillant des touristes linguistiques. Enfin, des recherches historiographiques effectuées entre mes séjours dans les stages viennent aussi compléter mon corpus. Dans la section 3, je détaille l'ensemble des données produites ainsi que leur transformation en un corpus permettant de répondre à mes questions de recherches que j'expose dans la sous-section suivante.

2.4 Questions de recherche et organisation de la partie empirique

The first step in an ethnographic project, then, requires identifying where to look: there is no magic recipe for this; it simply requires doing the groundwork for finding out, if you don't already have an idea, where the phenomena you are interested in occur. Of course, like every other step of an ethnographic project, it also requires starting somewhere and then finding out that one hadn't got it quite right, and adjusting one's plans until one's expectations are confirmed by the data. (Heller 2008 : 254)

Les récits de mon arrivée sur les trois sites de ma recherche visaient à décrire la première étape mentionnée par Monica Heller dans l'extrait ci-dessus : l'identification de ce que l'on souhaite explorer afin de formuler des questions de recherche. Ces dernières sont présentées par Mason (2002 : 20) comme « l'expression formelle » de ce qu'elle appelle « an intellectual puzzle », qu'on pourrait traduire par un casse-tête ou une énigme scientifique. Les questions de recherches permettent ainsi de résoudre par une recherche empirique l'énigme, qui dans cette thèse consiste à comprendre le rôle des summer colleges dans la revitalisation de l'irlandais, et plus particulièrement dans la construction sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande. Au gré de mon travail de terrain et de mes lectures, j'ai resserré mon regard sur des aspects particuliers qui m'avaient interrogé sur le terrain et qui me semblaient être au cœur de l'expérience des

summer colleges. J'ai donc décidé de problématiser les questions suivantes : la Riail na Gaeilge et la notion de Gaeltacht (chapitre 5), les pratiques pédagogiques et les conceptions de la langue irlandaise qu'elles révèlent (chapitre 6), et enfin le développement du tourisme international de l'apprentissage de l'irlandais et ses conséquences sur le marché linguistique de l'irlandais (chapitre 7). Afin de comprendre ces phénomènes et les catégories sociales qui leur sont affiliées, j'ai rapidement ressenti le besoin de les resituer dans l'Histoire. En effet, comme le prouve le cas du « modèle canadien » de l'immersion (voir chapitre 1.3.2), on ne peut pas comprendre le succès d'une structure pédagogique sans analyser le contexte socio-politique de son émergence. Malgré les quelques mentions dans la littérature scientifique de l'importance des summer colleges dans les mouvements de la Renaissance gaélique et du nationalisme irlandais dans les années 1900 (Ó Riagáin 1997; Denvir 2002; Sisson 2004; Bourke 2006; Foster 2014), la naissance du projet des summer colleges n'est pas documentée. Le **chapitre 4** analyse donc le contexte sociopolitique d'émergence des premiers summer colleges au début du 20^{ème} siècle. Ce chapitre historiographique recoupe les thèmes des chapitres 5, 6 et 7, et vise à répondre aux questions ci-dessous :

Quelles visions de la langue irlandaise et de son enseignement ont donné naissance aux premiers summer colleges ?

Quelle « irlandicité » a été produite dans ces summer colleges ?

Ensuite, le **chapitre 5** se penche sur les règles de langue dans les summer colleges aujourd'hui, tout en les resituant dans les politiques linguistiques relatives à l'irlandais. À partir d'un travail de terrain comparant la mise en œuvre de règles de langue à Coláiste Phádraig et au campa samhraidh, je cherche à répondre à la question suivante :

Comment et pourquoi les règles de langue dans les deux institutions étudiées participent à la reproduction ou à la remise en question de la Gaeltacht, et par conséquent à la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande ?

Puis je m'intéresse dans le **chapitre 6** aux pratiques pédagogiques dans ces deux mêmes stages en me demandant :

Comment les approches concernant l'enseignement de la langue dans les deux stages mènent à différentes conceptions de l'irlandais et donc plus largement façonnent différemment ce que signifie parler irlandais ?

Dans le dernier chapitre (**chapitre 7**), j'explore les transformations des conceptions de la langue irlandaise (et de son apprentissage) dues au développement récent du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais. Je retrace dans un premier temps les conditions qui ont mené à

la transformation de l'irlandais en une ressource économique sur le marché du tourisme international. À partir de mon travail de terrain à Saoire Ghael, j'analyse ensuite comment la transformation de l'apprentissage de l'irlandais en un divertissement pour des touristes internationaux reconfigure les interactions enseignants-élèves, afin de comprendre :

Quels sont les enjeux de cette expérience d'apprentissage pour ces nouveaux apprenants? Plus largement, comment ce tourisme redéfinit-il la conception de l'irlandais et de sa revitalisation ? Enfin, quelles sont les tensions inhérentes au développement du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais ?

Avant de plonger au cœur de l'analyse, je présente le corpus sur lequel s'appuie ma thèse.

3. De la production de données à leur transformation en un corpus

Pour répondre à mes questions de recherche (voir section 2.4), il a fallu transformer en un corpus analysable certaines des données produites lors de mon travail de terrain. Dans cette section, je reviens donc sur les principales formes de production de données mobilisées dans cette thèse. Olivier de Sardan (1995 : 3) propose de concevoir le travail ethnographique comme

la combinaison de quatre grandes formes de production de données : l'observation participante (l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtés), l'entretien (les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur), les procédés de recension (le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique), et la collecte de sources écrites. (Olivier de Sardan 1995 : 3)

La division d'Olivier de Sardan, légèrement adaptée à ma recherche, forme donc les sous-parties de cette section. En effet, en ethnographie sociolinguistique on peut rajouter comme forme centrale de production de données l'enregistrement audio/vidéo de pratiques langagières situées et non suscitées par le chercheur. Enfin, il faut noter que j'ai effectué cette division en catégories lors de la rédaction de la thèse dans un souci de clarté, cependant, l'analyse consiste à combiner l'ensemble des données produites indépendamment de leur forme.

3.1 Observations participantes : voir ce qui va sans dire

L'observation participante est l'outil principal de production de données en ethnographie. Elle consiste en un contact prolongé avec le groupe étudié lors duquel le chercheur va autant que possible partager le quotidien du groupe, ce qui poussa Clifford Geertz (1998) à qualifier ce travail de « *deep hanging out* »¹²⁵. Olivier de Sardan explique qu'« [i]l faut, sur le terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires » (1995 : 3). Un des premiers défenseurs de l'observation participante, Bronisław Malinowski, notait que les scènes du quotidien observées par l'ethnographe sont « souvent sans importances, parfois dramatiques, mais toujours significatives » (Malinowski [1922] 2007 : 64) car elles permettent de comprendre ce qui n'est pas formulé, ce qui va sans dire : la structure ou le fonctionnement du groupe étudié. En effet « les pratiques les plus ordinaires se prêtent difficilement à l'entretien : les enquêtés littéralement ne « voient » pas ce qu'ils font » (Beau & Weber : 155), d'où l'utilité de l'observation des pratiques. Les informations et connaissances acquises lors de ces expériences sont ensuite soit consignées dans le carnet de note du chercheur, soit participent à l'imprégnation du chercheur (Olivier de Sardan 1995).

L'observation est *participante* en ce qu'elle consiste à

subjecting yourself, your own body and your own personality and your own social situation, to the set of contingencies that play upon a set of individuals, so that you can physically and ecologically penetrate their circle of response to their social situation, or their work situation, or their ethnic situation, or whatever. So that you are close to them while they are responding to what life does to them. (Goffman 1989: 125)

Cette participation vise ainsi à se frotter « en chair et en os » à la réalité que l'on souhaite étudier (Olivier de Sardan 1995 : 3). Mais même si l'ethnographe cherche à mener des observations au plus proche des participants, Goffman (1989) rappelle que le chercheur se soumet *artificiellement* à la situation : à la différence des participants, le chercheur peut sortir de la situation quand il le souhaite.

Pour ce travail de thèse, mes observations se focalisaient principalement sur les pratiques pédagogiques et les pratiques langagières dans les situations de classe. Dans chacun des stages, j'étais présent à tous les cours, soit comme observateur complet (à Coláiste Phádraig et au

¹²⁵ L'expression de Geertz pourrait être (mal) traduite par « « trainer ou zoner de façon intense ».

campa samhraidh), soit comme participant complet (à Saoire Ghalel). Mais mes observations ne s'arrêtaient pas aux activités en classe. En effet, j'étais présent du début à la fin de la journée, ce qui me permettait d'observer les pauses, ainsi que les activités sportives et culturelles qui étaient très nombreuses, et où des apprentissages avaient aussi lieu.

Dans les situations où j'étais observateur complet, je consignais dans mon carnet de terrain les différents objectifs et tâches de chaque cours, les stratégies mises en place pour les mener à bien, et les pratiques langagières qu'elles occasionnaient. À Saoire Ghael, où j'étais participant complet, je n'avais pas le temps de prendre en notes mes observations, puisque j'étais complètement pris dans l'activité en tant qu'apprenant. L'enregistrement des cours s'est donc avéré absolument nécessaire afin de produire des données autres que mes notes d'étudiant (vocabulaire, exercices, règles de grammaire expliquées par l'enseignant...) et les photocopiés distribués.

Une attention particulière était donnée au cadre de participation, c'est-à-dire aux règles et à l'organisation des tours de paroles mais aussi aux choix de langue (et donc à l'alternance de code). Je prenais aussi en note l'organisation spatiale de la classe, tout ce qui était écrit au tableau, les réactions « émotionnelles » des différents participants mais aussi les miennes (ennuie, joie, intérêt, inquiétude...), ainsi que les paroles des participants qui me semblaient intéressantes (lorsque les cours n'étaient pas enregistrés). En particulier, je m'intéressais à la manière dont les enseignants décrivaient et justifiaient les activités aux élèves, et à la façon dont ils évaluaient leurs apprentissages. En effet, Cambra (2003 : 15) explique que l'intérêt d'une approche ethnographique de la classe de langue est triple :

d'une part, analyser le discours éducatif pour comprendre les processus d'interaction pédagogique au service de la construction progressive de significations et de savoirs partagés ; d'autre part, examiner ce discours produit par la communication et la construction sociale de la connaissance dans ce qu'il révèle sur l'appropriation des langues par les apprenants ; finalement, découvrir les manifestations des volontés sous-jacentes des participants, contraintes par leurs systèmes de représentations.

L'objectif de mes observations étaient dans un premier temps de comprendre comment les enseignants se représentaient l'apprentissage de la langue, d'investiguer les idéologies langagières qui sous-tendaient leurs pratiques, et enfin d'observer leurs effets sur l'apprentissage et la manière dont les élèves se saisissaient de l'irlandais. Puis, dans un second temps, il s'agissait de situer les pratiques pédagogiques dans leur contexte socio-politique à un niveau plus macro. En effet, en sociolinguistique critique de l'éducation, le postulat de base est que les choix pédagogiques sont bien plus que des choix pour faciliter la maîtrise d'une langue.

Ils sont aussi des moyens de définition des pratiques langagières légitimes, de distribution différenciée de ressources linguistiques, et donc plus largement de reproduction de (ou de résistance à) l'ordre social. C'est pour cela que mes observations ne s'arrêtaient pas à la porte des summer colleges. Ma présence dans les villages tout au long des stages me permettait de comprendre comment ces séjours linguistiques s'intégraient (ou ne s'intégraient pas) à la vie de la localité. Ces observations ont donné lieu à des notes de terrain, des photographies ainsi qu'à des schémas.

Il était nécessaire de mettre en lien toutes ces observations avec l'ensemble des autres données produites sur le terrain. Dans le corps du texte de cette thèse, mes observations s'entremêlent donc à d'autres données et prennent différentes formes. Tout d'abord, elles apparaissent sous leur forme « brute » : extraits de mon carnet de notes, photographies, schémas. Elles peuvent aussi être intégrées sous la forme narrative, comme dans la section 2 de ce chapitre, afin de rendre compte du contexte et enrichir d'autres données, ou encore afin de présenter des événements particuliers pour les analyser. Enfin, j'ai transformé mes observations lors des cours à Coláiste Phádraig en deux tableaux, l'un récapitulant de manière chronologique mes notes pour chaque cours (Annexe 8), et l'autre résumant, pour chaque type de tâches, les stratégies et les suites d'activités langagières (Annexe 9). L'idée était de faciliter une recherche de type transversal dans l'ensemble de ce corpus en relevant et en comparant des occurrences afin de repérer des « stratégies types » ou de faire des tentatives de catégorisation des stratégies d'enseignement.

3.2 Données langagières interactionnelles

La spécificité de la recherche sociolinguistique critique est de s'intéresser aux pratiques langagières en situation. En plus des entretiens, mes analyses portent donc sur des interactions de classes enregistrées.

3.2.1 Entretiens ethnographiques : une approche sociolinguistique interactionnelle critique

Pour cette thèse, j'ai produit des transcriptions d'enregistrements audio des 15 entretiens semi-directifs menés en anglais (sauf l'entretien avec Séamus qui a été mené en français) avec les participants suivants, par ordre chronologique :

Tableau 3.2 : Liste des entretiens enregistrés

Pseudonyme du/des participant(s)	Statut	Nombre d'entretien (durée)	Date
Pat	directeur de Coláiste Phádraig	1 (20 min)	21/05/2015
Eve	élève à Coláiste Phádraig	2 (7 min ; 12 min)	29/06/2015 et 3/07/2015
David	élève à Coláiste Phádraig	2 (9 min ; 6 min)	28/06/2015 et 3/07/2015
Fionn	élève à Coláiste Phádraig	2 (10 min ; 10 min)	28/06/2015 et 3/07/2015
Mícheál	encadrant à Coláiste Phádraig	1 (7)	2/07/2015
Niamh	directrice de campa spraoi	1 (26 min)	21/07/2016
Eoin	enseignant à Saoire Ghael	1 (58 min)	22/07/2016
Máire et Maria	surveillantes au campa samhraidh	1 (15 min)	28/07/2016
Deirdre	directrice du campa samhraidh	1 (28 min)	28/07/2016
Aoife	enseignante au club de langue Ógras à Sráid Imleach	1 (57 min)	28/07/2016
Breandan	créateur du campa samhraidh	1 (60 min)	28/07/2016
Séamus	enseignant dans différents summer colleges	1 (82 min)	14/10/2016

Les entretiens que j'ai menés étaient « ethnographiques » car ils n'étaient ni isolés ni autonomisés de la situation d'enquête (Beaud et Weber 2010). Ils étaient des compléments des observations participantes qu'ils servaient à éclairer, j'essayais donc autant que possible de mener mes entretiens à la fin ou après mes séjours.

La présentation chronologique des entretiens dans le tableau 3.2 ci-dessus fait apparaître que la durée des entretiens s'est progressivement accrue avec mon expérience du terrain. Cet allongement de la durée reflète mon souci de réduire l'artificialité de la situation d'entretien afin qu'elle se rapproche d'une conversation ordinaire¹²⁶. En ethnographie il y a la volonté de créer « une situation d'écoute telle que l'informateur de l'anthropologue puisse disposer d'une réelle liberté de propos, et ne se sente pas en situation d'interrogatoire » (Olivier de Sardan 1995 : 9). J'ai réussi au fur et à mesure de mon apprentissage du travail de terrain à nouer des liens avec certains participants et à obtenir d'eux qu'ils me consacrent un moment long dans des situations informelles en dehors des summer colleges. J'ai pu progressivement mener des entretiens de moins en moins directifs en me détachant de mes questions préétablies : elles se sont transformées en des guides d'entretiens¹²⁷, des thèmes à aborder d'une manière qui faisaient vraiment sens pour mes interlocuteurs dans le cadre de notre interaction. Plus précisément, les entretiens semi-directifs

cherchent souvent un lien entre les différentes questions, en recourant à d'autres modes d'articulation [que les entretiens directifs], qui reposent sur une continuité thématique, assurée par des procédures qui non seulement permettent d'introduire des thèmes de façon légitime, mais encore qui permettent de passer d'un thème à l'autre, de transformer progressivement un thème en un autre, etc.

(Mondada 2001 : 202)

L'entretien ethnographique vise en effet plus à accéder à « la logique et l'univers de sens » des participants qu'à obtenir la « bonne réponse » (Olivier de Sardan 1995 : 10). Bien qu'il m'arrive de mobiliser des extraits d'entretiens pour mettre en avant ce que *dit* un participant (la dimension discursive de l'entretien), l'objectif de l'analyse est souvent d'analyser ce que *fait* un participant lorsqu'il me dit quelque chose. En effet,

¹²⁶ L'entretien n'est cependant jamais une conversation ordinaire : si dans la conversation ordinaire, « l'ordre des tours varie et n'est pas fixé à l'avance, dans l'entretien ceux-ci sont préspecifiés, en s'organisant sur la base de l'alternance entre les questions de l'enquêteur et les réponses de l'informateur. » (Mondada 2001 : 201). Cette forme particulière traduit la relation de pouvoir asymétrique intrinsèque à la situation de l'entretien : le chercheur a prédéfini un thème auquel doit se soumettre l'interviewé.

¹²⁷ En règle générale, je commençais par essayer de comprendre la place de la langue irlandaise dans la vie de mon interlocuteur. Ensuite l'objectif était qu'il me décrive le stage dans lequel il travaillait, son fonctionnement et ses objectifs. Puis je demandais des précisions sur les méthodes d'enseignement, et particulièrement sur la *Riail na Gaeilge*. Je souhaitais aussi entendre leur avis sur l'importance (ou pas) d'enseigner l'irlandais. Pour chaque entretien, des thèmes particuliers ont été approfondis en fonction des discussions qui se construisaient.

the expression of claims regarding inner states is not what takes up most of the individual's speaking time. [...] what the individual spends most of his spoken moments doing is providing evidence for the fairness or unfairness of his current situation and other grounds for sympathy, approval, exoneration, understanding, or amusement. (Goffman 1974: 503)

Goffman (1974) souligne donc l'importance de l'analyse de l'*activité* de raconter des histoires afin de comprendre comment elles façonnent la réalité qu'essayent d'imposer les acteurs sociaux lorsqu'ils parlent.

Cette thèse part donc d'une conception interactionnelle et praxéologique du discours, et non pas d'une conception représentationnaliste du discours (Mondada 2001). D'ailleurs, pour Packer (2011) c'est ce qui différencie l'entretien qualitatif de l'entretien quantitatif. Le deuxième est basé sur la « la métaphore du tuyau » pour expliquer le fonctionnement du langage (Mondada (2001) parle quant à elle de « théories télégraphiques de la communication »). Selon cette métaphore, le langage serait un conduit où circulent des contenants dans lesquels des pensées et des sentiments ont été placés. Les idées sont imaginées comme des objets et le but du langage serait de les faire passer d'une personne à une autre. Cela implique que le sens et le langage aurait une existence indépendamment du contexte, des locuteurs et de leur interaction. De plus, la métaphore du conduit a des implications ontologiques en ce qu'elle nous encourage à voir les humains comme avant tout des individus distincts, avec leurs expériences privées et leur états mentaux subjectifs, et à voir le langage comme un reflet de ces états mentaux. Au contraire, Packer (2011) insiste sur le fait que l'entretien qualitatif est une production commune de l'intervieweur et de l'interviewé. Ainsi, l'objectif de l'analyse de la transcription d'un entretien qualitatif n'est pas de reconstruire l'expérience subjective de l'interviewé ou ce que quelque chose signifie pour lui. Il s'agit d'expliquer la vision du monde que l'interviewé me propose en réponse à mes questions. Dans ce type d'analyse, « [t]he effect on the researcher, the meaning for them, is explicated, along with how that effect came about. In short, "Here is my reading of the text. And here's what this reading is responding to » (Packer 2011 : 119).

Afin d'analyser les « effets » des activités linguistiques lors d'entretiens, je mobilise dans cette thèse les méthodes développées en sciences du langage pour l'analyse des interactions. En effet,

la perspective interactionnelle implique un déplacement de l'attention, non plus centrée sur le rapport entre les mots et les choses, mais orientée vers les processus intersubjectifs par lesquels est construite une version publique du monde. (Mondada 2001 : 198)

L'approche interactionniste part donc du constat que l'instabilité est constitutive des objets du discours, étant donné leur indétermination initiale et leur adéquation au contexte. Ainsi, dans leur réalisation les objets du discours sont donc marqués par

des traces linguistiques, que ce soit au niveau des marques énonciatives, des thématisations, des reformulations et des corrections, des marqueurs de structuration du discours, des modifications de traits sémantiques pertinents, de formats conversationnels choisis. (Mondada 2001 : 203)

L'analyse interactionnelle d'entretiens se focalise sur ces traces linguistiques, ces « phénomènes discursifs de surface », cette « matérialité de la parole », et nécessite donc une transcription fine des enregistrements, point sur lequel je reviendrai plus tard. Ces analyses permettent de comprendre comment les participants à un entretien élaborent des catégories pendant cet événement communicationnel. Cependant, si la sociolinguistique critique considère effectivement que les pratiques langagières produisent des effets sur le social, elle appuie aussi sur le fait que les pratiques langagières sont en même temps déterminées et contraintes par le social. Autrement dit, « [l]es dires des narrateurs ne peuvent cependant être interprétés qu'à la lumière de la situation d'interaction dont ils sont issus », il est nécessaire d'effectuer « un élargissement du corpus textuel, au profit d'observations et de connaissances issues du travail ethnographique du chercheur » (Nossik 2011 : 132). Plus précisément, les ethnographes de l'éducation et anthropologues linguistes Wortham et al. (2011: 41) expliquent que, lors des entretiens,

speakers adopt interactional positions within emergent interactional events and with respect to larger social struggles in ways that may have little to do with the events being narrated.

Ils invitent ainsi les chercheurs à prendre en compte lors de l'analyse d'entretiens ce qu'ils appellent le « texte interactionnel », et qu'ils définissent comme « a recognizable event in which they [les participants à l'entretien] adopt interactional positions and engage in social action with respect to each other and the larger social world ». (Wortham et al. 2011: 41-42). Mes analyses abordent donc les entretiens comme une interaction lors de laquelle les participants (l'interviewé comme l'intervieweur) agissent socialement en se positionnant dans des luttes sociales qui dépassent le moment de l'interaction. Une fois de plus, on comprend la nécessité de croiser les données produites sur le terrain afin de par exemple lier les analyses interactionnelles des entretiens avec des observations participantes ou des documents officiels d'institutions.

3.2.2 Interactions en classe

J'analyse dans cette thèse un deuxième type de données langagières produit lors du travail de terrain, les transcriptions d'extraits d'enregistrements audio d'interactions en classe. Le tableau ci-dessous précise les conditions dans lesquels les enregistrements ont été effectués :

Tableau 3.3 : liste des interactions en classe enregistrées

Référence de l'extrait	Institution	Date	Durée
Récitation (cours 22)	Coláiste Phádraig	2/06/2015	10 min
Cours 1	Saoire Ghael	15/06/2016	1h27
Cours 2	Saoire Ghael	15/06/2016	1h22
Cours 3	Saoire Ghael	15/06/2016	47 min
Cours 4	Saoire Ghael	15/06/2016	42 min
Fiche ceisteanna	campa samhraidh	25/07/2015	21 min
Cours Muireann	campa samhraidh	26/06/2016	55 min
Cours Conall 1	campa samhraidh	27/06/2016	13 min
Cours Conall 2	campa samhraidh	27/06/2016	7 min
Cours Conall 3	campa samhraidh	28/06/2016	20 min
Cours Conall 4	campa samhraidh	29/06/2016	18 min

La démarche pour analyser les transcriptions de ces cours étaient relativement similaire à celles mise en place pour l'analyse des données produites lors des observations participantes en classe (voir section 3.1). Il s'agissait dans un premier temps de décrire les pratiques pédagogique et leurs effets, mais en se focalisant sur la spécificité interactionnelle des enseignements afin de décrire le « cadre » (Goffman 1974) construit en classe. Je m'intéressais donc particulièrement aux stratégies de communication des participants, à l'organisation séquentielle des interactions en classe (en m'inspirant de Mehan 1979), à la présence d'indices de contextualisation (Gumperz 1977), et aux formes que prenaient l'alternance de code. Pour cela, je me suis d'abord appuyé sur des études interactionnistes décrivant les activités d'apprentissage des langues

secondes (Bange 1992; Griggs 1998; 2007a; 2007b), et plus particulièrement celle décrivant l'alternance de code en classe d'immersion (Coste 1997; Moore 1996; Gajo 2001) ou dans d'autres types de classe (Mondada et Gajo 2001; Griggs 2007b; 2004; Cambra et Nussbaum 1997). Dans un second temps, il s'agissait de comprendre l'influence des pratiques pédagogiques sur la définition des pratiques langagières légitimes, et ce afin de lier l'ordre interactionnelle construit en classe à l'ordre social des communautés au-delà de la salle de cours, et donc plus largement à la (dé)construction de la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande. En effet,

Communicative practices in multilingual educational settings [...] provide us with a window on education-based processes of social and cultural production and reproduction and on the linkage between local interactional practices and institutional processes. (Heller et Martin-Jones 2001 : 5)

3.2.3 Transcriptions

Afin de transformer en données analysables les enregistrements audios d'interactions en classes et d'entretiens, j'ai opéré une transcription écrite en deux étapes qu'il est nécessaire de détailler et de justifier. En effet, la transcription,

loin d'être une pratique subalterne de préparation des données pour l'analyse, [...] est un processus qui matérialise les présupposés théoriques de son acteur et qui effectue de nombreux choix interprétatif ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyse et sur ses résultats. (Mondada 2008 : 78)

En d'autres termes, l'acte de transcription est déjà une analyse (voir Mondada 2000). Plus précisément,

[t]ranscrire est une pratique de sélection et d'interprétation : Que va-t-on retenir dans tout le continuum hétérogène perçu par l'ouïe et/ou par la vue (assistée par ordinateur) ? Qu'allons-nous choisir de rendre visible ? Et quelles sont les conséquences politiques (l'image ainsi produite des locuteurs et du moment de l'échange) et théoriques (les phénomènes ainsi rendus disponibles pour l'analyse) de ces choix ? [...] l'immense quantité d'informations contenue dans un enregistrement ne peut raisonnablement être transcrite, et d'ailleurs, quel en serait l'intérêt ? (Canut et Him-Aquilli 2019 : 40)

La première étape était donc la sélection d'extraits à transcrire parmi tous mes enregistrements. Pour les entretiens, j'ai fait le choix de les transcrire dans leur intégralité. Pour les interactions en classe, j'ai sélectionné après de multiples écoutes certains passages à transcrire sur la base de leur pertinence à mon analyse (voir section 3.1 et 3.2.2). En effet, certaines particularités des

interactions en classe rendent leur transcription beaucoup plus chronophage que celle des entretiens, en particulier le grand nombre de locuteurs (et la difficulté de les identifier) et la présence de nombreux passages inaudibles (lors d'activités de groupe par exemple, ou lorsqu'un participant est trop loin du micro). Ces premières transcriptions étaient « discursives », c'est-à-dire qu'elles consistaient en une transcription orthographique afin de rendre compte de ce qui est dit (mais pas de *comment* il est dit).

La seconde étape consistait à sélectionner les phénomènes à transcrire en fonction de leurs intérêts analytiques. Comme le rappelle Patricia Lambert (2014 : 134), « [c]'est bien souvent dans l'activité même de transcription que s'opère cette sélection ». Au gré des aller-retours entre les premières transcriptions, mes questions de recherches, mes lectures, j'ai donc resserré la focale sur des extraits méritant une transcription plus fine qui puisse rendre compte de certains aspects de leur « matérialité » et de certains phénomènes qui apparaissaient utiles à l'analyse. J'ai progressivement choisi de m'intéresser aux interdéfinitions des situations *in situ* et à leur développement séquentiel au fil du discours, phénomènes observables au travers des marques énonciatives, des thématisations, des reformulations et des corrections, des marqueurs de structuration du discours, des modifications de traits sémantiques pertinents, des choix de langue et des alternances de code. Je détaille dans le tableau 3.4 (page suivante) les phénomènes que j'ai choisis de transcrire, ainsi que les conventions de transcriptions basées sur la convention ICOR¹²⁸ proposée par le laboratoire ICAR.

¹²⁸ Disponible en ligne http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

Tableau 3.4 : conventions de transcriptions

Convention de transcription	Phénomène transcrit
Garçon? i know	Participant non-identifié
((rires))	Phénomène non-verbal
< ((en articulant très distinctement)) an imríonn sé:>	Indication sur la réalisation du segment entre crochets
Michéal [le man city] Máire [ní imríonn\]	Chevauchement
Micheál so [ceithre ceist]& Máire [so if it's not] Micheál &fágtha	Représentation d'un tour s'étendant sur plusieurs lignes séparées par une ligne d'un autre locuteur (chevauchement)
Ciaran an= Michéal =an bhfuil sé	Enchaînement immédiat entre deux tours de parole
i` viennent	Elision non standard
an bhfuil tu:	Allongement
wh-when	Amorce de mot
c'est^une	Liaison facultative faite
oh xx	Segment inaudible (nombre de syllabes identifiable)
(inaud.)	Segment inaudible (nombre de syllabes non identifiable)
(three ; thirty)	Les segments entre lesquels hésite le transcrip-teur
(they can overcome?)	Segment sur lequel le transcrip-teur est incertain
in irish (.) so	Pause d'une durée inférieure à une seconde
ouais (2) alors	Pause chronométrée indiquée en seconde
.h	Aspiration
h.	Expiration
is it a country/	montée intonative
think of a place\	chute intonative
and WE're gonna	Augmentation du volume de la voix
°twenty four°	Baisse du volume de la voix
an bhfuil tú snake /	Alternance de code (indiquée en gras)
.tsk	Bruit de langue contre le palet
((clap))	Participant frappe dans ses mains
[anwak]	Transcription phonétique
((00:26:43))	Repère temporel du début et de la fin de l'extrait dans l'enregistrement

Étant donné le caractère plurilingue de mon corpus de données interactionnelles, quelques précisions s'imposent concernant la transcription de l'alternance de code. Tout d'abord concernant les entretiens : à l'exception de celui mené avec Séamus en français, ils ont tous été menés en anglais et donc la présence de mots irlandais est marquée comme une alternance. Les choses se compliquent un peu pour les interactions en classe qui sont très souvent bilingues irlandais-anglais. Pour les interactions en classe au camp samhraidh, j'ai fait le choix de marquer comme « alternance de code » (même si je discute la pertinence de ce marquage dans le chapitre 7) les productions en anglais étant donné que l'irlandais est censé être l'unique langue de la classe, et qu'il était effectivement plus utilisé que l'anglais. Pour les interactions en classe à Saoire Ghael, l'anglais était beaucoup plus utilisé en classe. Mon choix de définir la langue principale, et donc de la langue avec laquelle un locuteur « alterne », varie donc en fonction de l'extrait transcrit. Dans certains extraits, les productions en irlandais sont marquées comme de l'alternance de code car la langue « principale » est l'anglais (typiquement des explications métalinguistiques en anglais). À l'inverse, dans d'autres extraits qui se déroulent principalement en irlandais, les productions en anglais sont marquées en gras comme des alternances de code.

Je souhaite enfin exposer mes choix de traduction des transcriptions. J'ai fait le choix de ne pas traduire en français les transcriptions d'interactions lorsqu'elles apparaissent dans ma thèse comme des extraits à analyser, et donc détachés du corps du texte. Tout d'abord, j'ai considéré que les lecteurs ont une maîtrise de l'anglais écrit suffisante et n'ont pas besoin d'une traduction en français. Ensuite, la forme typique des interactions en classe que j'ai enregistrées consiste en la production d'un segment en irlandais presque toujours suivi (ou moins souvent, précédé) de sa « traduction » en anglais par l'enseignant. Le lecteur peut donc aisément comprendre les segments en irlandais. Lorsque ce n'est pas le cas, je fournis une traduction des mots non traduits en note de bas de page. Je traduis aussi en français en notes de bas de page certains mots irlandais utilisés en entretiens, mais non explicités par les participants. Enfin, pour les extraits d'entretiens que je cite dans le corps du texte de ma thèse (à la différence des extraits détachés), j'ai fait le choix de les traduire en français afin de rendre la lecture plus fluide. Dans ce cas-là, la forme originale est donnée en note de bas de page.

3.2.4 Anonymisation

Comme on peut le voir dans les tableaux 3.2 et 3.1, tous les noms propres utilisés dans cette thèse sont des pseudonymes de façon à « anonymiser sans désincarner » les participants (Lambert 2014 : 128). Je considère que les noms d'institutions, comme les noms propres des participants à ma recherche, sont porteurs de sens qui peuvent être utiles à l'analyse.

En ce qui concerne les institutions, la quasi-totalité des summer colleges forme leur nom en utilisant le mot irlandais pour collège, *coláiste*, suivi d'un nom propre¹²⁹ renvoyant au nom d'une personnalité, à un toponyme, ou au nom d'un saint, ce qui nous dit quelque chose du stage. Ainsi, pour le pseudonyme du premier summer college, j'ai choisi d'utiliser le nom du saint patron de la République d'Irlande « *Phádraig* » (St Patrick), afin de souligner le caractère « traditionnel » de ce summer college par rapport aux stages que j'ai visités l'année suivante. D'ailleurs, le *campa samhraidh* et le *campa spraoi* n'utilisaient pas de nom propre pour s'identifier, j'ai donc décidé de garder leur désignation originelle qui était par conséquent déjà anonyme.

Afin de renommer les villages, j'ai utilisé le site *logainm.ie* qui référence et explique tous les noms irlandais de villes et de villages d'Irlande. J'ai décidé de renommer les villages en choisissant dans le glossaire de ce site des termes qui véhiculent des informations sur la localité pertinentes à l'analyse.

Enfin, les prénoms des participants « sont souvent porteurs de marques linguistiques d'appartenances sociales, culturelles, ou religieuses, héritages symboliques légués par des aînés, et qui constituent une « donnée » de naissance avec laquelle il faut composer pour se construire » (Lambert 2014 : 128). Le mode d'identification des locuteurs dans les transcriptions en sciences du langage est souvent sous- ou in- déterminés (Mondada 2002) et consiste à recourir à une ou deux lettres pour désigner le locuteur, parfois suivies de chiffres (première(s) lettre(s) du prénom ou lettre(s) renvoyant au genre, à la profession, ou au statut dans l'interaction ex : P(rofesseur) / E(lève), I(nterviewe)r/I(nterviewe)e). Patricia Lambert (2014 : 128) remarque que si les objectifs de certaines recherches justifient des choix d'identification maximale sous-déterminés,

¹²⁹ Quelques exceptions existent, comme par exemple *Coláiste Uisce* qui utilise le nom commun « *uisce* », l'eau, afin de justement se démarquer des autres summer colleges. Ce choix permet de mettre en avant les nombreuses activités aquatiques proposées lors des séjours linguistiques, mais aussi de se donner une image plus « moderne », plus « fun » que les summer colleges traditionnels.

dans le cadre de travaux fondés sur des démarches ethnographiques et collaboratives ce type d'option comporte à mes yeux les risques :

- de « désincarner » les sujets en les réduisant à des « locuteurs » creux plus qu'anonymes ;
- de gommer des informations nécessaires à l'analyse ;
- de laisser par conséquent au seul chercheur certains éléments de compréhension et d'interprétation des données, et d'en priver le lecteur.

Dans cette thèse, j'ai fait le choix de prénoms-pseudonymes qui tentent de préserver « des effets – ou l'absence d'effets – de saillance perceptuelle de catégorisation qui peuvent être produits par des prénoms » (Lambert 2014 : 128). Par exemple, le directeur de Coláiste Phádraig se faisait appeler par l'abréviation de son prénom qui était à consonance anglaise, j'ai donc fait le choix du pseudonyme « Pat ».

Je suis bien conscient des limites de l'anonymisation et qu'une recherche à partir d'informations dans cette thèse pourrait malgré tout possiblement permettre d'identifier certains stages. Il n'est cependant pas uniquement question de préserver l'anonymat des participants afin d'éviter que des informations divulguées dans ce texte puissent être utilisés contre eux (en particulier, certains stages ne respectent pas tout à fait certains critères d'obtention d'aides financières étatiques, et certains enseignants critiquent ouvertement leurs employeurs). Le choix d'anonymiser vise aussi à rappeler les points suivants : dans le texte de ma thèse, malgré le souci de respecter les participants en restituant le plus fidèlement possible ce que je sais d'eux, le résultat final est une représentation *partielle*, car construite à partir de mon regard sur eux à un moment bien précis dans un espace bien spécifique, *intéressée* car elle sert mon propos, et *discutable*, car elle vise justement à engager une conversation originale rendue possible par l'explicitation du processus de production de données.

3.3 Procédés de recension : recensements nationaux et questionnaires

Olivier de Sardan (1995 : 10) définit les procédés de recension comme « produire systématiquement des données intensives en nombre fini ». Pour cette thèse, je m'intéressais particulièrement aux recensements de population et l'évaluation des pratiques de l'irlandais dans chacun des villages où je me suis rendu. Je n'ai pas procédé à des recensements moi-même, mais je me suis appuyé sur les rapports en ligne des recensements nationaux du *Central Statistics Office* ainsi que l'étude d'Ó Giollagáin et al. (2007).

En revanche, lors de ma visite à Coláiste Phádraig, j'ai entrepris de mesurer l'évolution de la motivation des élèves ainsi que les facteurs l'influençant, grâce à un questionnaire administré au début du stage, puis un second à la fin. L'année suivante, je n'ai pas utilisé ce questionnaire lors de mon travail de terrain. En effet, aucune amélioration de la motivation n'a été mesurée (voir section 2.1.2) à Coláiste Phádraig, et j'ai progressivement réalisé que les théories sur la motivation, inspirées de la psychologie et se basant sur approche individualiste et cognitiviste de l'identité, n'étaient pas pertinentes à une étude sociolinguistique du bilinguisme. J'expose tout de même la méthodologie utilisée pour ces questionnaires car certaines des données produites ont été mobilisées dans cette thèse.

Pour élaborer ces deux questionnaires, je me suis inspiré de ceux développés par Dörnyei et Clément (2001), Taguchi, Magid, et Papi (2009) et Yashima (2009), ainsi que de l'enquête de Harris et Murtagh (1999) sur les attitudes et les motivations d'élèves dans des écoles primaires irlandaises. Chaque questionnaire, en anglais, comprenait 20 items à échelle Likert, les élèves devant cocher une case pour indiquer s'ils étaient plus ou moins d'accord avec les affirmations proposées. Ces items servaient à mesurer la motivation des élèves à apprendre l'irlandais ainsi que trois variables ayant potentiellement un effet sur leur motivation (le détail des items utilisés pour mesurer chaque variable est en Annexe 3). D'abord l'Ideal L2 Self¹³⁰, puis le *Ought-to-Self*, c'est-à-dire le sentiment qu'il est nécessaire d'apprendre l'irlandais afin d'éviter des conséquences négatives (la déception de membres de son entourage ou des mauvaises notes à l'école). Le Ought-to-Self est considéré comme une motivation extrinsèque pour le différencier de l'Ideal L2 Self qui serait une motivation intrinsèque. La troisième variable mesurée était l'appréciation de l'expérience d'apprentissage. Le premier questionnaire mesurait l'appréciation de l'expérience d'apprentissage à l'école. Le deuxième questionnaire mesurait l'appréciation de l'expérience au summer college. Le questionnaire comprenait aussi six questions personnelles (âge, genre, comté d'origine, type d'école, utilisation de l'irlandais à la maison, nombre de visite à Coláiste Phádraig) ainsi que deux questions ouvertes¹³¹. Les questionnaires tels qu'il ont été administrés sont consultables en annexes 4 et 5.

Le premier a été administré lors de la réunion de rentrée le premier jour du stage. Les adolescents ont répondu au second questionnaire en classe lors du dernier jour. Trente-huit élèves ont répondu au premier questionnaire, et trente-et-un au deuxième, certains étudiants

¹³⁰ Pour rappel Zoltan Dörnyei (2005) considère que le facteur influençant le plus la motivation est ce qu'il appelle « l'Ideal L2 Self », c'est-à-dire une vision mentale de notre « soi-idéal » parlant une L2

¹³¹ Dans le premier questionnaire les deux questions ouvertes étaient « Pourquoi êtes-vous à Coláiste Phádraig ? », et « Qu'est-ce que vous attendez du summer college ? », alors que dans le deuxième je leur demandais ce qu'ils/elles avaient aimé et ce qu'ils/elles n'avaient pas aimé à Coláiste Phádraig.

étant partis avant le dernier jour du stage. Au final, seules les réponses de vingt-six questionnaires ont pu être utilisées pour comparer les résultats obtenus en début et en fin de stage. En effet, deux élèves sont arrivés à Coláiste Phádraig après le premier jour (et n'ont donc pas rempli le premier questionnaire), et un certain nombre de questionnaires n'était pas analysable (car les élèves n'avaient pas répondu à toutes les questions ou avaient mis plusieurs réponses).

3.4 Collecte de données écrites et historicisation

Enfin, j'ai collecté de données écrites contemporaines et historiques afin de

relier la description et l'analyse des pratiques langagières spécifiques à des moments historiques et socialement bien situés, à une description, une interprétation et une explication qui tiennent compte des dynamiques sociales à plus grande échelle, tant dans l'espace social que dans l'espace temporel. (Heller 2002: 9)

Premièrement, afin de resituer à un niveau macro ce que j'avais vu et entendu sur le terrain, il était nécessaire de rassembler différents types de données écrites d'institutions en lien avec l'apprentissage de l'irlandais dans les summer colleges. Je me suis d'abord intéressé aux sites internet de l'ensemble des summer colleges afin de comprendre l'image qu'ils souhaitaient se donner en ligne. J'ai ensuite rassemblé des documents officiels de différentes institutions étatiques irlandaises concernant l'encadrement « légal » des activités des summer colleges et les conditions de leur financement, et plus largement concernant les politiques de la revitalisation de l'irlandais et la définition de la Gaeltacht. Il s'agissait de comprendre les attentes étatiques concernant les summer colleges et comment ces derniers étaient intégrés dans les politiques relatives à l'irlandais. Pour cela, j'ai aussi considéré les recherches sur les summer colleges commandées par des institutions gouvernementales comme des « données » à étudier de façon critique¹³². Enfin, j'ai consulté les rapports d'institutions locales comme les *Local Area Plans* de *Community Development Associations*, des études locales de l'association pour la revitalisation de l'irlandais Conradh na Gaeilge, mais aussi des études de marchés faites par des entreprises privées concernant le tourisme linguistique dans la Gaeltacht. Tous ces documents ne sont pas simplement analysés comme des éléments du « contexte ». Je les considère comme des formes de discours qui peuvent soit être mobilisés par les participants à ma recherche pour justifier leurs actions, soit contraindre l'action des participants. Autrement

¹³² Je pense aux études de Ní Ghallachóir (2010) et Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013)

dit, ces données écrites ne sont pas analysées comme le reflet d'une réalité, mais comme des discours ayant des effets sur le réel.

Deuxièmement, en plus de resituer les summer colleges dans des dynamiques sociales à plus grande échelle, il m'est rapidement apparu nécessaire de resituer ce que j'avais observé sur le terrain sur une échelle temporelle plus grande. Cependant, je ne trouvais que très peu d'informations sur l'origine des summer colleges et sur leur histoire, j'ai donc décidé d'effectuer un travail d'historicisation. En effet, lors de mes visites sur le terrain, de nombreux discours en circulation resituaient historiquement l'apprentissage de la langue dans une récit nationaliste. Ces discours construisent donc une historicité et présentent souvent le début du 20^{ème} siècle comme le point de départ du mouvement pour la revitalisation de la langue auquel prennent part les acteurs. Ils participent donc à une « historicisation », un terme qui permet de prendre ses distances avec la définition classique de l'histoire que l'on peut résumer ainsi :

The standard acceptance of history in Western societies is as a factual representation (usually written) of the past, intentionally researched and composed according to rational principles. Alongside—perhaps beneath—this set of suppositions lies the naturalized assumption that “history” belongs to the domain of the past. The past is separate from the present and this separation allows the recognition of history as an object. History is over and done with—gone forever. (Hirsch & Stewart 2005: 263)

L'historien Edward Carr (1990 : 30) explique qu'au contraire l'histoire est « a continuous process of interaction between the historian and his facts, an unending dialogue between the present and the past. » On préfère ainsi le terme d'*historicité*, compris comme « l'histoire en usage et matérialisée au travers de formes discursives produites par des acteurs sociaux en fonction de buts précis » (Duchêne 2009: 131). Ainsi, pour cette thèse l'objectif est de reconstruire comment les créateurs des premiers summer colleges au début du 20^{ème} siècle ont pensé et vécu cette expérience, en me focalisant sur des sujets que je considère pertinents car ils résonnent avec mes observations de terrain et des discours de mes participants. L'histoire des summer colleges que je vais raconter est donc partielle et subjective, produit pour les besoins de ma recherche.

Cette historicisation fait l'objet du chapitre 4 et se base sur des articles de presse, des mémoires, des pamphlets, des publicités et de la prose, publiés entre 1892 et 1916¹³³. Les documents qui constituent mes sources principales sont tirés des archives en ligne de la revue hebdomadaire

¹³³ La première date correspond à l'année d'allocution d'un discours fondateur de Conradh na Gaeilge, association centrale dans le mouvement de la Renaissance Gaélique et dans le développement du nationalisme romantique irlandais. La seconde date renvoie à l'année du soulèvement de Pâques qui a marqué le regain de l'utilisation de modes d'actions révolutionnaires armées par le mouvement nationaliste afin d'obtenir l'indépendance de l'Irlande.

An Claidheamh Soluis (« L'épée de la lumière »)¹³⁴ publiées par CnG. C'est dans les pages de cette revue que le projet des summer colleges a pris forme et a été promu, à l'instar de nombreux autres projets de CnG. Cette revue m'offre donc un aperçu du contexte dans lequel la création des summer colleges était débattue. Ensuite, je présente deux textes que je considère centraux pour la compréhension des idéologies sous-jacentes au projet des premiers summer colleges : *The Necessity for De-Anglicising Ireland* de Douglas Hyde et *The Murder Machine*¹³⁵ de Pádraic H. Pearse¹³⁶. Pour compléter mon analyse, je me penche sur des articles de presse et des mémoires de l'époque republiés dans les ouvrages suivants. Tout d'abord, j'utilise le livre *Coláiste Chonnacht 1910-2010 Céad bliain faoi bhláth*¹³⁷ publié (sous la direction de Seán Ó Neachtain 2010), pour fêter les 100 ans d'existence du summer college Coláiste Chonnacht. En plus de témoignages, le livre rassemble des photos et des articles de presse publiés au début du 20^{ème} siècle que je mobilise dans ce chapitre. Ensuite, je puise aussi dans un livre regroupant différents articles et documents historiques relatifs à un autre summer college au début du 20^{ème} siècle, publié par l'Association pour la préservation du patrimoine de la commune de Thuar Mhic Éadaigh¹³⁸ (ou *Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh*). Enfin, j'analyse des sources historiques relatives aux politiques concernant l'irlandais rassemblées par l'historien Tony Crowley dans son recueil *The Politics of Language in Ireland, 1366-1922: A Sourcebook*. Mes compétences linguistiques m'ont uniquement permis de mobiliser des sources anglophones : mes analyses se concentrent donc sur un point de vue bien particulier, celui des « enthousiastes » de la langue de la classe moyenne citadine qui ont forgé les principes de la Renaissance Gaélique. Afin d'essayer de pallier ce biais, j'étudie des extraits de la traduction du roman irlandophone satirique *An Béal Bocht*, écrit en 1941 par Flann O'Brien, originaire de la Gaeltacht, qui offre un regard critique sur le tourisme linguistique.

¹³⁴ Ces archives sont en libre accès sur le site de CnG <https://cnag.ie/en/membership/139-2016-commemorations/814-an-claidheamh-soluis-online.html>

¹³⁵ Le document est consultable en version électronique sur <https://archive.org/details/collectedworksof00pearuoft/page/n17>

¹³⁶ Je reprends ici l'orthographe des éditeurs dans Pearse (1916). On retrouve le nom de l'auteur dans de nombreuses orthographes, notamment Pádraig Henry Pearse, Pádraic Pearse ou Patrick Pearse, et en irlandais Pádraig Anraí Mac Piarais.

¹³⁷ Qu'on pourrait traduire par *Le collège de Connacht 1910-2010 Cent ans de prospérité*

¹³⁸ Je remercie au passage Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh de m'avoir offert leur ouvrage.

CHAPITRE 4

Le développement du tourisme linguistique et la production de l'irlandicité authentique (1892-1916)



Figure 4.1 : Photographie d'un membre de la Irish Folklore Commission enregistrant des femmes irlandaises dans le Kerry certainement dans les années 1930¹³⁹

¹³⁹ ©Folklore Collection of Ireland. Titre original : *Work of the Commission and Department of Irish Folklore : Seosamh Ó Dálaigh recording from Máire and Cáit Ruiséal. Ediphone, Dunquin, Co. Kerry.* (accessible en Open Access ligne <https://digital.ucd.ie/view/ivrla:10121>)

Ce chapitre s'intéresse à l'origine du projet des summer colleges qui vit le jour au début du 20^{ème} siècle. Cette période est cruciale car elle marque l'avènement du nationalisme culturel en Irlande, cristallisant ainsi des liens entre la langue irlandaise, un sentiment nationaliste, et un territoire qui allait devenir la Gaeltacht. Les premiers summer colleges accompagnèrent donc l'essor de la Renaissance gaélique ainsi que l'émergence d'idées révolutionnaires nationalistes et anti-impérialistes qui menèrent au soulèvement de Pâques (1916) puis à la Guerre d'indépendance irlandaise (1919-1921). Ainsi pour Denvir (2002 : 37) les summer colleges « have been a fundamental part of the cultural, educational, and linguistic life of Ireland since the language revival movement initiated by the Gaelic League¹⁴⁰ at the end of the nineteenth century ». L'historien Foster (2014: 52, ma traduction) décrit quant à lui l'expérience des summer college comme « un rite de passage vers une irlandicité authentique » pour les milliers de touristes linguistiques du début du 20^{ème} siècle. Malgré les quelques mentions de l'importance des summer colleges pour la Renaissance gaélique dans la littérature scientifique (Ó Riagáin 1997; Sisson 2004; Bourke 2006), il n'existe aucune recherche historique analysant leur rôle dans la production de l' « irlandicité authentique ». À partir de l'analyse de documents historiques, l'objectif de ce chapitre est de montrer que l'irlandicité authentique avec laquelle les visiteurs renouaient était en fait partiellement produite par les summer colleges de Conradh na Gaeilge (désormais CnG). En effet, les sociolinguistiques ayant travaillé sur le tourisme linguistique montrent bien que

tourism seldom merely represents cultural difference or reflects existing socio-economic relations within and between countries (or regions); instead, it is instrumental in producing the very culture that tourists set out to know, and in (re)organizing relations between groups. (Heller, Jaworski, et Thurlow 2014 : 450)

Ce chapitre vise donc à répondre à la question suivante :

Quelles visions de la langue et de son enseignement donnèrent naissances aux summer colleges ? Quelle « irlandicité » fut produite dans ces summer colleges ?

L'objectif est de montrer que la quête d'irlandicité authentique des membres de la Renaissance gaélique n'était pas un simple retour en arrière, comme suggéré par certains Romantiques traditionalistes de l'époque, mais que « many also understood the revival as a bridge to modernity » (McMahon 2008 : 217). Plus particulièrement, il s'agira de décrire comment la communauté imaginée (B. Anderson 2006) Gaeltacht, « synecdoque de l'identité irlandaise »

¹⁴⁰ La *Gaelic League* est la principale association de la Renaissance Gaélique. Dans ce chapitre, j'utilise l'acronyme « CnG » du nom irlandais de la ligue, *Conradh na Gaeilge*.

(Johnson 1997 : 180, ma traduction), était le produit d'idées traditionalistes et modernistes qui circulaient chez les membres de CnG. La photographie 4.1 mise en exergue de ce chapitre, bien qu'elle ait été prise dans les années 1930 dans le cadre de la *Irish Folklore Commission*¹⁴¹, illustre bien la « modernité » de l'entreprise de production de l'irlandicité : le fonctionnaire en costume de la commission et son enregistreur *ediphone* contraste avec les femmes en habits traditionnels et avec la simplicité de la pièce. Cette scène représente bien la transformation de la voix de cette femme en un patrimoine culturel national par l'enregistrement sur l'*ediphone* et la transcription du fonctionnaire.

Dans ce chapitre, mon analyse se base sur des articles de presse, des mémoires, des pamphlets, des publicités et de la prose, publiés entre 1892 et 1916. Avant de présenter mes analyses, j'introduis brièvement les débats scientifiques concernant les idées traditionalistes et modernistes au cœur du nationalisme irlandais au début du 20^{ème} siècle.

1. Traditionalisme et modernisme en Irlande au début du 20^{ème} siècle

Pour Ó Croidheáin (2006) on peut diviser en deux camps les mouvements politiques irlandais du début du 20^{ème} siècle à la veille du mouvement révolutionnaire pour l'indépendance de l'île de l'Empire Britannique. D'un côté, le nationalisme culturel représenté par Pádraic H. Pearse, influencé par le romantisme d'Herder, et défendant les intérêts de la bourgeoisie. De l'autre, le nationalisme politique, issu du mouvement socialiste représenté par le marxiste James Connolly (1868-1916), créateur du *Irish Socialist Republican Party*. Leur relation à la « modernité » était l'un des points de divergence : « While, for political nationalism, traditionalism is perceived as detrimental to its modernist aims, cultural nationalists see traditionalism as an integrative force » (Ó Croidheáin 2006 : 115). En effet pour Ó Giolláin (2000 : 144), au tournant du 20^{ème} siècle

there were two notions of the Ireland of the future, one industrial and primarily associated with the nascent Sinn Féin¹⁴² party and the labour movement, the other agrarian, primarily associated with the Anglo-Irish writers of the literary renaissance.

¹⁴¹ Cette commission visait à préserver les traditions orales irlandaises

¹⁴² Sinn Féin, une organisation nationaliste, devient un parti politique en 1907. Son chef de file, Arthur Griffith, militait pour l'autonomie du Parlement irlandais par rapport au Parlement de Westminster.

Cette division entre ce que l'on pourrait appeler les traditionalistes et les modernistes est une catégorisation analytique utile, mais la situation était plus complexe que cela. Comme je le montre dans mes analyses, les deux courants de pensée ne correspondaient pas à deux camps diamétralement opposés. En fait les nationalistes irlandais du début du 20^{ème} siècle faisaient dialoguer des idées des deux bords. Tout d'abord Ó Giolláin (2000: 24) rappelle que les « Romantics saw the industrial division of labour as turning the worker into an instrument – the young Marx, incidentally had been strongly influenced by Romantic ideas ». Aussi, Trumpener (1997) explique que le nationalisme culturel irlandais de la fin du 18^{ème} siècle, qui servit de modèle au nationalisme du 19^{ème} et du début 20^{ème}, avait une relation dialectique à la modernité plutôt que simplement réactionnelle. Ainsi « [i]n its emphasis on solidarity, as in its communitarian longings, early nationalism anticipates socialism and other utopian movements » (Trumpener 1997 : 23). Enfin, pour O'Leary (1994 : 142-3) le souci de Pearse d'éradiquer la pauvreté dans la Gaeltacht pour pallier l'émigration s'est progressivement transformé « into the more fully developed idiosyncratic socialism that won the respect and trust of James Connolly ». Plus largement, Bauman et Briggs (2003) soulignent que les idéologies langagières romantiques développées par Herder (et les structures d'inégalités qu'elles produisirent) étaient à la base d'une vision moderniste de la langue. En effet, son projet de revitalisation de la littérature et de la culture allemande populaire par l'élite intellectuelle produisit

a hybrid modernity, one that is at the same time distanced from the past and continuous with it, dependent for its vitality on the mediating force of a vernacular textual tradition, albeit a tradition that has been masculinized, bourgeoisified, and otherwise transformed by the intervention of intellectuals (Bauman et Briggs 2003: 195-6)

On retrouvait aussi les deux pôles traditionalistes et modernistes au sein même de CnG au début du 20^{ème} siècle. En effet Morrissey (1988) et McMahon (2008) s'accordent sur le fait qu'il y avait deux points de vue concernant les moyens à mettre en place pour revitaliser l'irlandais. D'un côté existait l'idée très largement acceptée qu'il fallait passer par l'enseignement de la langue à l'école, dans des cours du soir, dans les summer colleges et à travers des activités culturelles diverses (danses, musique, sport, littérature...). D'autres misaient sur une approche « économique et industrielle », plus marginale, et que Morrissey (1988 : 352) définit comme

[u]rging the preservation of the Gaeltacht areas by economic development and incentives and emphasizing that this should be the first concern of the Gaelic League both in order to save the Gaeltachts and to have a solid platform for the language's revival

Le chef de file de cette approche économique et industrielle était Seamus Hughes, membre du *Irish Labour Party* et qui se fit remarquer par son article « *The Language – A new Policy* ». Dans ce texte, Seamus Hughes explique que la seule solution pour que la langue irlandaise survive était de permettre aux habitants de la Gaeltacht de prospérer dans ces régions. Ainsi, il fallait avant tout se concentrer sur développement de l'économie locale de la Gaeltacht afin d'endiguer l'émigration endémique qui vidait ces régions. Voici sa principale recommandation:

Extrait 1:

In fine, then, my proposal, however revolutionary it may seem, is this that the Gaelic League headquarters be transferred ... from the centre of anglicization ... to some central place in the Gaelic-speaking fringe of the north, west and south, say Galway, and there reorganized on the basis of an industrial instead of scholastic policy.¹⁴³

Pour les dirigeants de CnG – des citoyens de la classe moyenne souvent issus du milieu universitaire – la vision de Seamus Hughes était trop radicale et ils refusèrent de publier son article dans *An Claidheamh Soluis*. L'article parut finalement le 21 février 1914 dans le journal nationaliste *Sinn Féin*. Suite à sa publication, quatre lettres soutenant le projet furent publiées, et quelques semaines plus tard un petit groupe de *Gaelic Leaguers* se réunit pour discuter du projet. Il ne fut cependant jamais réalisé, le mouvement de revitalisation s'adressant avant tout à une population citadine et à leurs intérêts, selon Morrissey (1988), ce qui le pousse à affirmer que l'approche industrielle était minoritaire au sein de CnG. McMahon (2008 : 150) remarque tout de même que CnG développa de nombreux partenariats avec un mouvement de création de coopératives, preuve que

alongside these starry-eyed romantics were others who were aware of conditions in the countryside and who believed that improving them through agricultural "industry" was part of their revitalisation mission.

Cette tension entre une vision traditionaliste et une vision moderniste de la revitalisation de la langue perdura bien après la Renaissance gaélique. En effet, dans son étude sur les liens entre le développement du tourisme et l'identité nationale en Irlande à partir de la création de l'État Libre d'Irlande, Zuelow (2009) constate que les débats concernant le développement du tourisme étaient, jusque dans les années 1950,

¹⁴³ « *The Language – A new Policy* », *Sinn Féin*. Article de Seamus Hughes publié le 21 février 1914 (cité par Morrissey 1988: 352)

caught in the “confused baggage of ideas” inherited from nineteenth-century nationalists, which called for both the preservation of traditional society and industrialization. On the one hand , some, such as many Gaelic-language enthusiasts, wanted to preserve Irish life as it had always been (at least in their imaginings) [...] Meanwhile, on the other hand, the ITA [Irish Tourism Association] stressed that revenue from tourism would be vital if Ireland was to be able to recover from its economic misfortunes (Zuelow 2009 : 17-8)

L'étude du développement du tourisme linguistique dans la Gaeltacht au début du 20^{ème} siècle est donc particulièrement utile pour comprendre comment l'irlandicité authentique, incarnée par la Gaeltacht et ses habitants, est un produit des courants traditionalistes et modernistes de CnG. Dans la section suivante, je commence par analyser un discours qui posa les jalons de la Renaissance gaélique du tournant du 19^{ème} siècle, et qui permet de comprendre le développement des summer colleges.

2. Renaissance gaélique et nationalisme

En 1892, le discours « *The Necessity for De-Anglicising Ireland* »¹⁴⁴ de Douglas Hyde (1860-1949) posa les principes fondateurs de CnG qui fut créée l'année suivante. Hyde fut l'un des fondateurs de CnG qu'il présida entre 1893 et 1915, puis président de la République d'Irlande de 1938 à 1945. Archétype du traditionaliste, il participa grandement au développement d'un romantisme irlandais empreint de nationalisme, et mit la revitalisation de la langue au cœur de la Renaissance gaélique. Son discours nous permet donc de comprendre l'importance des summer colleges pour la Renaissance gaélique.

2.1 Douglas Hyde : une nouvelle approche de l'étude de l'irlandais

Douglas Hyde était de la classe moyenne, plus particulièrement d'une riche famille protestante irlandaise. Il grandit dans le comté de Roscomon où il fut introduit à la langue et aux contes irlandais grâce à ses employés de maison irlandophones. Il étudia au Trinity College de Dublin où il devint membre de la *Society for the Preservation of the Irish Language* (voir chapitre 2.1.1). Passionné par la langue et les traditions populaires irlandaises, il collecta des contes et

¹⁴⁴ Mon analyse se base sur le discours de Hyde reproduit dans Crowley (2000 : 182-7)

des chants du comté de Roscomon qu'il publia dès 1890, et participa à la transformation des études de la littérature orale irlandaise. En effet il reprochait aux folkloristes qui l'avaient précédé d'avoir publié des traductions de contes irlandais sans se soucier de respecter la langue originale ni même de citer leurs sources, et de destiner ces publications à être vendues à un public anglais (Ó Giolláin 2000 : 108). Hyde au contraire expliqua qu'il était très soucieux de transcrire « the *exact language* of my informants, together with their names and various localities » (préface d'Hyde dans la collection de contes bilingues *Besides the Fire*, citée par Ó Giolláin (2000 : 108), en italique dans l'original). Pour résumer, il reprochait à ses prédécesseurs de ne pas posséder « a powerful national sentiment, and, above all a knowledge of Gaelic » (ibid.). Ainsi il rompit avec la tradition antiquaire qui se concentrait uniquement sur « the identification and scrutiny of antiquated custom and belief and the interpretation and evaluation of classical texts » (Bauman et Briggs 2003 : 72), et non pas sur la pratique de la langue. Le mouvement antiquaire en Irlande se développa à partir de la seconde moitié du 18^{ème} siècle dans des institutions anglo-irlandaises comme la *Royal Irish Academy*. Cette institution était « mainly Anglo-Irish¹⁴⁵, strongly conservative and its works written for an English readership with a view to explaining Ireland to them » (Ó Giolláin 2000 : 28). Certains antiquaires s'étaient approprié des textes irlandais anciens afin de réécrire l'histoire de l'île en lui donnant une touche britannique ((Leerssen 1986; McMahon 2008). L'objectif du projet de revitalisation culturelle que Hyde était en train d'inaugurer était aux antipodes de celui des antiquaires, comme l'illustre le discours que j'analyse dans la prochaine section.

2.2 La nécessité de dé-angliciser l'Irlande

C'est lors de sa cérémonie d'investiture en tant que président de la *National Literary Society* qu'Hyde prononça le discours « *The Necessity for De-Anglicising Ireland* » (Crowley 2000). Il commença son discours en remarquant que le peuple irlandais avait autrefois été considéré comme un peuple érudit, rappelant l'âge d'or de la culture monastique irlandaise qui avait produit, à l'époque, une large littérature religieuse, mais aussi une mythologie classique, diffusées dans toute l'Europe au 7^{ème} siècle. Puis il fit le constat que le peuple irlandais était devenu un des moins développés culturellement et alla jusqu'à déclarer « les productions

¹⁴⁵ Le terme « *Anglo-Irish* » fait référence à une classe sociale aisée d'Irlandais clamant une descendance anglaise et se positionnant donc souvent en faveur de la couronne britannique, ce qui leur valait d'occuper des positions de pouvoir.

artistiques de l'une des races les plus intelligente, sensible, et artistique de la terre [i.e. la « race » irlandaise], ne se distinguent maintenant que par leur laideur »¹⁴⁶. Hyde déplorait une rupture avec un passé glorieux où tout le monde parlait irlandais et où même les fermiers pouvaient lire et écrire l'irlandais ancien. Son discours avait pour objectif de justifier la nécessité de se reconnecter avec ce passé glorieux, d'expliquer cette rupture et de proposer un programme.

Il observa d'abord que « la race irlandaise est actuellement dans une position des plus anormales, imitant l'Angleterre tout en la détestant apparemment »¹⁴⁷. Pour Hyde ce paradoxe s'expliquait par l'existence de différences fondamentales et indépassables entre la race anglaise et la race irlandaise. Pour illustrer son propos, il invita l'auditoire à s'imaginer une Irlande administrée par des Anglais qui auraient réussi à faire prospérer l'île économiquement mais avec comme contrepartie la disparition du sentiment national, de son histoire, de la langue, de la culture, bref une Irlande complètement assimilée culturellement par l'Angleterre. Puis il lui adressa la question suivante :

Extrait 2

How many Irishmen are there who would purchase material prosperity at such a price? It is exactly such a question as this and the answer to it which shows the difference between the English and the Irish race. Nine Englishmen out of ten would jump to make the exchange, and I as firmly believe that nine Irishmen out of ten would indignantly refuse it.

Ainsi pour Hyde, à la différence de la « race irlandaise », la « race anglaise » était matérialiste et donc prête à oublier son passé au nom de la prospérité économique. Cela expliquait qu'il n'y avait « aucune chance que les Irlandais deviennent de bons membres de l'Empire »¹⁴⁸. La relation au passé était centrale pour Hyde qui s'opposait ainsi au modèle évolutionniste du progrès de la philosophie des Lumières mis en pratique dans les réformes agraires britanniques dès le 18^{ème} siècle en Irlande (Trumpener 1997). Plus précisément, les Romantiques irlandais de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, inspirés par le romantisme allemand herderien, prônaient un retour aux traditions en réaction au rationalisme, à l'universalisme et au modernisme promus par les philosophes des Lumières anglais, des principes que les Romantiques percevaient comme déshumanisants (Ó Giolláin 2000). Déjà au 18^{ème} siècle en Irlande, la rhétorique des

¹⁴⁶ « the present art products of one of the quickest, most sensitive, and most artistic races on earth [les Irlandais] are now only distinguished for their hideousness »

¹⁴⁷ « the Irish race is at present in a most anomalous position, imitating England and yet apparently hating it »

¹⁴⁸ « no earthly chance of their [les Irlandais] becoming good members of the Empire »

nationalistes consistait à développer une vision alternative de l'Histoire de celle proposée par les Lumières, comme l'explique Trumpener (1997 : 29) :

Enlightenment historical narratives assign coexisting cultural forms to exemplify different moments in a 'historical' hierarchy: 'advanced' forms of culture serve as models for the present, and more 'primitive' forms will necessarily be doomed to extinction. Nationalist historical narratives, in contrast, posit the noninevitability and undesirability of radical cultural transformation, stressing instead the organic accretion of cultural practices, institutions, and forms over many epochs.

Pour Hyde, l'Irlande avait réussi à garder depuis plus de mille ans une continuité avec son passé. Il rappela à son auditoire :

Extrait 3

What we must endeavour to never forget is this, that the Ireland of today is the descendant of the Ireland of the seventh century; then the school of Europe and the torch of learning. It is true that Northmen made some minor settlements in it in the ninth and tenth centuries, it is true that the Normans made extensive settlements during the succeeding centuries, but none of those broke the continuity of the social life of the island.

Si pour Hyde les conquêtes des Vikings, des Normands puis la colonisation anglaise n'avaient jamais réussi à briser le lien des Irlandais avec leurs traditions, un changement radical avait eu lieu au début du 19^{ème} siècle. Les Irlandais eux-mêmes avaient commencé à rompre « la continuité de la vie irlandaise »¹⁴⁹ en arrêtant de parler irlandais :

Extrait 4

the ancient Gaelic civilisation died with O'Connell, largely, I am afraid, owing to his example and his neglect of inculcating the necessity of keeping alive racial customs, language, and traditions, in which with the one notable exception of our scholarly idealist, Smith O'Brien, he has been followed until a year ago by almost every leader of the Irish race. . . .

In fact, I may venture to say, that, up to the beginning of the present century, neither man, woman, nor child of the Gaelic race, either of high blood or low blood, existed in Ireland who did not either speak Irish or understand it. But within the last ninety years we have, with an unparalleled frivolity, deliberately thrown away our birthright and Anglicised ourselves

L'abandon de l'irlandais expliquait donc la pauvreté et la laideur de la race irlandaise et de ses productions artistiques déplorées par Hyde au début du discours. Cet abandon privait les Irlandais des richesses accumulées et sauvegardées depuis le 7^{ème} siècle dans leurs coutumes, leur langue et leurs traditions. Ce n'est pas anodin qu'Hyde utilise l'homme politique Daniel

¹⁴⁹ « the continuity of Irish life »

O'Connell (1775-1847) comme symbole de la « mort de la civilisation gaélique ». O'Connell était un parlementaire irlandophone originaire du Kerry¹⁵⁰ connu sous le nom de *Liberator* pour avoir obtenu en 1829 que les catholiques aient le droit de siéger au parlement de Westminster. Il avait ensuite fait campagne pour l'abrogation de l'Acte d'Union de 1800 entre la Grande Bretagne et l'Irlande. Il était donc un symbole majeur de l'émancipation des catholiques ainsi que du mouvement nationaliste parlementaire. Mais il était aussi connu pour avoir complètement abandonné l'irlandais au profit de l'anglais et pour avoir conseillé aux Irlandais d'en faire de même. Or Hyde plaçait la langue au cœur de la nation irlandaise : toute initiative pour l'émancipation de la nation était donc vouée à l'échec si elle abandonnait la langue et la culture irlandaises. Lorsqu'Hyde donna son discours, les parlementaires irlandais étaient justement en train d'essayer de faire voter pour la seconde fois la *Home Rule Bill*, une loi permettant l'autonomie du Parlement irlandais par rapport au Parlement de Westminster. Mais parallèlement, la classe politique incitait les Irlandais à adopter l'anglais. Hyde regrettait donc que :

Extrait 5

just at the moment when the Celtic race is presumably about to largely recover possession of its own country, it finds itself deprived and stript of its Celtic characteristics, cut off from the past [...] Just when we should be starting to build up anew the Irish race and the Gaelic nation – as within our own recollection Greece has been built up anew – we find ourselves despoiled of the bricks of nationality.

Pour Hyde, la priorité dans la construction de la nation irlandaise n'était pas d'obtenir le Home Rule. Il fallait avant tout dé-angliciser l'Irlande afin de prévenir la fin de la continuité millénaire de la race irlandaise. Il proposa donc le programme suivant :

Extrait 6

In order to de-Anglicise ourselves we must at once arrest the decay of the language. We must bring pressure on our politicians not to snuff it out by their tacit discouragement merely because they do not happen themselves to understand it. We must arouse some spark of patriotic inspiration among the peasantry who still use the language, and put an end to the shameful state of feeling – a thousand-tongued reproach to our leaders and statesmen – which makes young men and women blush and hang their heads when overheard speaking their own language. [...] But in order to keep the Irish language alive where it is still spoken – which is the utmost we can at present aspire to – nothing less than a house-to-house visitation and exhortation of the people themselves will do.

¹⁵⁰ Région irlandophone de l'ouest de l'Irlande.

Le nouveau programme de la Renaissance gaélique prenait forme : il n'était plus suffisant pour les enthousiastes de la langue de récolter la tradition orale irlandaise, il fallait convaincre les locuteurs d'irlandais de continuer à le parler en renversant le stigmate dont ils souffraient. Ce combat auprès des gens ordinaires devenait plus important que les luttes des classes supérieures pour l'indépendance politique de l'île. Il était donc nécessaire d'aller à la rencontre de ces locuteurs, perçus comme des paysans de l'ouest de l'Irlande, pour les convaincre. Cette nouvelle relation entre les membres de la Renaissance gaélique (principalement citadins) et les locuteurs d'irlandais allait nécessiter le développement des *summer colleges*, tout comme le deuxième aspect central du programme d'Hyde. Ce deuxième aspect consistait à mener une lutte politique pour donner un statut légal à l'irlandais, en particulier dans l'éducation :

Extrait 7

We can, however, insist, and we *shall* insist if Home Rule be carried, that the Irish language [...] shall be placed on a par with – or even above – Greek, Latin, and modern languages, in all examinations held under the Irish Government. We can also insist, and we *shall* insist, that in those baronies where the children speak Irish, Irish shall be taught, and that Irish-speaking schoolmasters, petty sessions clerks, and even magistrates be appointed in Irish-speaking districts¹⁵¹.

Hyde définit l'éducation comme la priorité des luttes politiques pour l'irlandais, qui allait effectivement devenir le principal « champ de bataille » (Crowley 2005 : 141) de CnG (voir chapitre 2.1.1). Mais le programme d'Hyde ne s'arrêtait pas au soutien moral et institutionnel des locuteurs d'irlandais dans les « districts irlandophones ». Ce n'était en fait que la première étape d'un objectif plus large : que les Irlandais qui avaient abandonné leur langue se mettent à l'apprendre :

Extrait 8

If all this were done, it should not be very difficult, with the aid of the foremost foreign scholars, to bring about a tone of thought which would make it disgraceful for an educated Irishman – especially of the old Celtic race, MacDermotts, O'Conors, O'Sullivans, MacCarthys, O'Neills – to be ignorant of his own language

Tous les éléments étaient donc réunis pour développer l'idée d'un tourisme linguistique qui allait être discuté dans les pages du journal de CnG dès 1901 : le besoin de rencontrer les irlandophones des campagnes pour à la fois les convaincre de parler leur langue, et l'apprendre auprès d'eux ; ainsi que la nécessité de former rapidement des fonctionnaires qui puissent enseigner ou parler irlandais. Mais pour les Romantiques, au-delà de l'apprentissage de la

¹⁵¹ des régions irlandophones de l'ouest de l'île

langue, aller à la rencontre des paysans irlandophones signifiait aussi être de nouveau en communion avec 1000 ans d'histoire, de culture, et de traditions irlandaises préservés dans leur langue et leurs coutumes.

CnG fut créée en 1893 et concrétisa le projet présenté par Hyde dans ce discours. La nouvelle ligue se donnait deux missions qui visaient à la revitalisation de la langue et de l'esprit irlandais. Premièrement, la préservation de l'irlandais comme langue nationale en encourageant son utilisation en tant que langue vernaculaire. Deuxièmement, la promotion des travaux sur la littérature ancienne en irlandais mais aussi le développement d'une littérature irlandophone moderne. Ce qui rassemblait les membres de CnG était leur nativisme, ce qu'O'Leary (1994: 20) définit comme

their belief that the primary function of the Irish language and its embryonic modern literature was to nurture and protect what they perceived as indigenous Irish values against the threats of foreign, particularly English, contamination.

Ainsi pour CnG la langue devait être au cœur du projet nationaliste irlandais comme le prouve un de leurs pamphlets de 1902 intitulé « *Ireland's Defence – her Language* »¹⁵²:

Extrait 9

There is no stronger rampart behind which nationality can entrench itself than a native language. Erect, then, the defence around your nationality which your foreign enemy has so long striven to destroy;

Le développement des summer colleges s'insérait donc au sein de cette mission nationaliste de dé-anglicisation et de renversement du stigmat. Si le discours d'Hyde permet de comprendre les bases idéologiques du mouvement nationaliste culturel du tournant du 19^{ème}, les écrits de Pearse offrent un aperçu de leurs mises en application (mais aussi de leurs évolutions modernistes) dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement dans les summer colleges, à la veille du soulèvement de Pâques.

¹⁵² « Ireland's Defence – Her Language », Révérend P.F.Kavanagh, n.d. [?1902] (reproduit dans Crowley 2001: 205).

3. La Machine meurtrière, la mère flamande et les moines irlandais : l'expérimentation d'un nouveau modèle éducatif dans les summer colleges

Le premier summer college, *Múinteoireachta na Mumhan*, ouvrit en 1904 à Ballingeary dans le comté de Cork (Ó Riagáin (1997 : 11) ; Sisson (2004 : 29) ; Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh 2005 : 21) après que l'idée eut été discutée par les membres de CnG. Voici certainement l'un des premiers articles, publié en 1901 dans le journal de CnG *An Claidheamh Soluis* (L'épée de la lumière), suggérant la création de summer colleges :

Extrait 10

The idea of a 'summer school' though well-known on the Continent and in the United States, is novel in Ireland. In certain centres abroad, frequented during the holiday season, classes worked by the best teachers available are established for the study of such subjects as languages, botany etc. The Gaelic League have decided to adopt this system in Ireland primarily with the object of giving to teachers of National and other schools, and to private persons who may desire it, an opportunity not alone of acquiring Irish, but of learning the best method of communicating their knowledge of the language to others. The increased facilities given by the Board of Education for teaching Irish will be of little avail unless a supply of teachers to meet the growing demand for instruction is forthcoming.¹⁵³

On apprend donc dans cet article que l'objectif premier de ces stages d'été était de former des instituteurs pour qu'ils soient capables d'enseigner l'irlandais dans différentes écoles. L'irlandais venait tout juste d'être autorisé comme matière facultative dans les écoles publiques, et CnG militait pour la mise en place de programmes bilingues dans les districts irlandophones (voir chapitre 2.1.1). Dans cette section, je m'intéresse au modèle éducatif développé dans les summer colleges en me basant sur des écrits de Pádraic H. Pearse (1879-1916) membre éminent de CnG et auteur régulier dans le journal de l'organisation, *An Claidheamh Soluis* (dont il fut l'éditeur de 1903 à 1909). Pearse participa à la promotion de la méthode directe, fonda sa propre école bilingue en 1908 et fut l'un des meneurs du Soulèvement de Pâques de 1916 ; ce qui lui valut d'être exécuté par les Britanniques, le faisant ainsi entrer au Panthéon des héros nationaux

¹⁵³ « Summer Schools », *An Claidheamh Soluis* juin 1901.

révolutionnaires irlandais. Il est une figure incontournable de la Renaissance gaélique et son parcours illustre le lien intime entre cette entreprise de revitalisation et le mouvement révolutionnaire indépendantiste irlandais. L'étude de ses écrits permet de voir le projet des summer colleges comme une synthèse des idées traditionalistes et modernistes qui traversaient ces mouvements.

3.1 The Murder Machine : l'émancipation par l'éducation

En 1912, Pearse écrivit le pamphlet *The Murder Machine* présenté lors d'une conférence donnée à Dublin la même année¹⁵⁴. Ce pamphlet était une critique du système éducatif anglais en place en Irlande, que Pearse présenta comme une « machine meurtrière ». En effet, Pearse (1916: 7-8-9) déclara:

Extrait 11

There is no education system in Ireland. The English have established the simulacrum of an education system, but its object is the precise contrary of the object of an education system. [...] The education system here was designed by our masters in order to make us willing or at least manageable slave. It has made of some Irishmen not slaves merely, but very eunuchs.

Ce pamphlet est donc une dénonciation de la subordination politique de l'Irlande à l'Angleterre qui se perpétuerait par l'éducation. Pearse présenta ce texte comme une étude de cas des mécanismes d'asservissement mis en place par l'administration anglaise en Irlande. Mais ce pamphlet est aussi une dénonciation d'un système éducatif « utilitariste » qui viserait à transformer les élèves irlandais en simples marchandises :

Extrait 12

The system has aimed at the substitution for men and women of mere Things. It has not been an entire success. There are still great many thousand men and women in Ireland. But a great many thousand of what, by way of courtesy, we call men and women, are simply Things. Men and women, however depraved, have kindly human allegiances. But these Things have no allegiance. Like other Things, they are for sale. (Pearse 1916 : 7)

L'argumentation de Pearse repose sur la dénonciation d'une certaine modernité, vue comme provenant de la colonisation anglaise, qui imposerait un modèle industriel productiviste à tous

¹⁵⁴ Pearse publia ce pamphlet en 1916 dans un recueil de ses écrits politiques et discours. On apprend dans la préface du texte (Pearse 1916) que le pamphlet avait aussi été publié en février 1913 dans le journal *Irish Review*.

les niveaux de la société, à commencer par l'éducation. C'est pour cela qu'il compara le système éducatif en Irlande à une machine meurtrière :

Extrait 13

A machine vast, complicated, with a multitude of far-reaching arms, with many ponderous presses, carrying out mysterious and long-drawn processes of shaping and moulding, is the true image of the Irish education system. [...] Into it is fed all the raw human material in Ireland; it seizes upon it inexorably and rends and compresses and re-moulds; and what it cannot refashion after the regulation pattern it ejects with all likeness of its former self crushed from it, a bruised and shapeless thing, thereafter accounted waste. (Pearse 1916 : 11-12)

Si Pearse filait la métaphore de la « machine meurtrière », c'était pour contrer un autre discours, celui de ses contemporains qui voyaient au contraire d'un bon œil l'imposition du modèle industriel dans l'éducation. Ces derniers étaient en faveur de ce qu'ils appelaient un « système éducatif sain et moderne »¹⁵⁵ au grand dam de Pearse :

Extrait 14

Our common parlance has become impressed with the conception of education as some sort of manufacturing process. Our children are the "raw material"; we desiderate for their education "modern methods" which must be "efficient" but "cheap"; we speak of the "efficiency," the "cheapness," and the "up-to-dateness" of an education system just as we speak of the "efficiency," the "cheapness," and the "up-to-dateness" of a system of manufacturing coal-gas. (Pearse 1916 : 22).

Pearse, hostile à une telle modernisation de l'éducation, regrettait que « l'enfant moderne » considère son enseignant comme un fonctionnaire payé par l'État pour lui rendre certains services, « des services qu'il a intérêt d'accepter, puisqu'en faisant cela il augmentera son niveau de revenu plus tard »¹⁵⁶ (Pearse 1916 : 22). Selon lui, le système moderne d'éducation ne faisait que produire des travailleurs seulement préoccupés par leur carrière. C'est pour cela qu'il affirmait que « plus un système éducatif est « moderne », moins il est « sain » »¹⁵⁷ (Pearse 1916 : 18-9). Ainsi, le système éducatif ne pouvait pas être réformé, il fallait le transformer radicalement.

Face à la course à la modernité et à l'industrialisation, Pearse faisait au contraire l'éloge de la nature en proposant une métaphore alternative à l'industrie, la métaphore de l'agriculture :

¹⁵⁵ « sound modern education system »

¹⁵⁶ « services which it is in his interest to avail of, since by doing so he will increase his earning capacity later on »

¹⁵⁷ « the more "modern" an education is the less "sound" »

Extrait 15

The conditions we should strive to bring about in our education system are not the conditions favourable to the rapid and cheap manufacture of ready-mades, but the conditions favourable to the growth of living organism – the liberty and the light and the gladness of a ploughed field under the spring sunshine. (Pearse 1916 : 12)

Il proposa une autre vision de l'éducation inspirée des sociétés prémodernes et des « ancêtres gaéliques ». Selon lui, ces derniers connaissaient déjà les solutions aux problèmes actuels, qu'il présente dans l'extrait suivant :

Extrait 16

All the problems with which we strive (I mean all the really important problems) were long ago solved by our ancestors, only their solutions have been forgotten. There have been States in which the rich did not grind the poor, although there are no such States now; there have been free self-governing democracies, although there are few such democracies now; there have been rich and beautiful social organisations, with an art and a culture and a religion in every man's house. (Pearse 1916 : 19-20)

Mais dans cet extrait, Pearse fantasme des sociétés anciennes sous la forme d'États démocratiques et socialistes. En d'autres termes, il projette des idées modernes sur des sociétés prémodernes. Son projet était de renouer avec les « traditions » des ancêtres qui survivaient encore dans des régions reculées et donc épargnées de la modernité utilitariste et capitaliste de l'Empire britannique. La première étape consistait donc à

Extrait 17

search out some sequestered people living by a desolate sea-shore or in a high forgotten valley among lonely hills – a hamlet of Iar-Connacht [region sur la côte ouest de l'Irlande] or a village in the Austrian Alps. (Pearse 1916 : 20).

Sisson (2004) explique que les voyages dans l'ouest de l'Irlande étaient des « pèlerinages épiphoniques » pour Pearse. Bourke (2006) raconte que Pearse était particulièrement captivé par la vie dans le petit village de Rosmuc, situé sur la côte ouest de l'Irlande, qu'il visitait tous les étés. Il publia dès 1905 des nouvelles idéalisant la tradition orale, la simplicité et la piété des enfants irlandophones de Rosmuc. C'est là, selon Bourke (2006), que Pearse trouva l'inspiration pour son modèle éducatif alternatif, car pour lui « en Irlande l'ancienne et véritable conception [de l'éducation] n'a jamais été perdue de vue »¹⁵⁸. On pouvait donc retrouver des

¹⁵⁸ » « [i]n Ireland the older and truer conception [de l'éducation] was never lost sight of »

traces de la « vrai » éducation auprès de ces populations isolées car elles n'avaient pas oublié leur langue. Le modèle éducatif qu'il proposait était donc imprégné de romantisme.

Tout d'abord, il rejetait l'universalisme et préconisait un retour au local. Il expliquait dans son pamphlet que l'école ne devait pas imposer le même programme partout car cela revenait à ignorer les particularités du territoire où l'éducation était donnée, mais aussi les différences entre les individus. Chaque école devait donc être libre de choisir son programme et d'organiser ses propres examens en fonction des besoins spécifiques des populations. Il réaffirmait aussi la supériorité de l'oral sur l'écrit, par exemple lorsqu'il explique qu'au Moyen Âge « la philosophie n'était pas apprise par cœur à partir de manuels, mais auprès de grands philosophes »¹⁵⁹ (Pearse 1916 : 22). Enfin, il mettait en avant la nécessité d'avoir un enseignement en lien avec la nature et passant par les sens :

Extrait 18

the internal organisation might well follow the models of the little child-republics I have elsewhere described, with their own laws and leaders, their fostering of individualities yet never at the expense of the common wealth, their care for the body as well as for the mind, their nobly-ordered games, spacious outdoor life, their intercourse with the wild things of the woods and wastes, their daily adventure face to face with elemental Life and Force, with moral discipline, with its physical hardening.

(Pearse 1916 : 49)

Mais une fois de plus dans cet extrait, on peut voir que le modèle de Pearse était aussi d'inspiration socialiste : l'éducation visait à inculquer la supériorité du « common wealth » sur l'individu. Il rappelait d'ailleurs que le modèle gaélique traditionnel transmettait un « amour et un service tellement excessif qu'il annihile toute pensée sur l'individu, une reconnaissance que l'on doit tout donner, que l'on doit toujours être prêt à faire le sacrifice ultime »¹⁶⁰ (Pearse 1916 : 25). Il lui semblait également important de préciser que le système éducatif gaélique traditionnel

Extrait 19

was not the education system of an aristocracy, but the education system of a people. It was more democratic than any education system in the world to-day. Our very division into primary, secondary and university crystallize a snobbishness partly intellectual and partly social. At Clonard [monastère medieval] Kieran, the son of a carpenter, sat in the same class as Colmcille, the son of a king. (Pearse 1916 : 27)

¹⁵⁹ « [p]hilosophy was not crammed out of text-books, but was learned at the knee of some great philosophers »

¹⁶⁰ « [a] love and a service so excessive as to annihilate all thought of self, a recognition that one must give all, must be willing always to make the ultimate sacrifice »

Son modèle éducatif visait à accueillir tous les élèves indépendamment de leur classe sociale. Ainsi, lorsque Pearse expliquait que « le système éducatif irlandais du futur devrait libérer »¹⁶¹ (Pearse 1916 : 13, ma traduction), il souhaitait autant libérer les Irlandais de l'Empire britannique que du système capitaliste¹⁶². En effet, quelques semaines avant qu'il ne prenne part au Soulèvement de Pâques, il publia le pamphlet *The Sovereign People* dans lequel il déclara « j'insiste maintenant sur la nécessité du contrôle total des ressources naturelles de la nation afin d'assurer pleinement la liberté physique »¹⁶³ (Pearse 1916 : 337). Il proposa dans ce pamphlet des idées communistes :

Extrait 20

A nation may, for instance, determine, as the free Irish nation determined and enforced for many centuries, that private ownership shall not exist in land, that the whole of a nation's soil is the public property of the nation. A nation may determine, as many modern nations have determined, that all the means of transport within a nation, all its railways and waterways, are the public property of the nation to be administered by the nation for the general benefit. A nation may go further and determine that all sources of wealth whatsoever are the property of the nation, that each individual shall give his service to the nation's good, and shall be adequately provided for by the nation, and that all surplus wealth shall go to the national treasury to be expended on national purposes, rather than be accumulated by private persons. (Pearse 1916 : 339-340)

Dans cet extrait, pour illustrer ses réflexions sur la propriété, Pearse donne deux exemples qui illustrent que les idées traditionalistes et modernistes n'étaient pas exclusives. Tout d'abord, il s'inspire des luttes pour l'abolition de la privatisation des terres qu'il attribue à des nationalistes irlandais des siècles passés. Mais il s'inspire aussi des idées de nationalisation des moyens de transport développées par ce qu'il appelle des « nations modernes ». Pearse ne rejetait donc pas la modernité d'un bloc, mais *une* modernité, celle de l'Empire qui imposait un modèle industriel et capitaliste à tous les pans de la société.

Dans les deux sous-sections qui suivent, je montre que les summer colleges peuvent être compris comme une fusion des inspirations traditionalistes et modernistes de Pearse. Tout d'abord, Pearse s'inspira du système de *fosterage* des sociétés prémodernes en Irlande,

¹⁶¹ « the Irish school system of the future should give freedom »

¹⁶² Il affirma d'ailleurs « La nation est une grande famille, l'empire est une grande entreprise commerciale » (Pearse 1916: 343, ma traduction) « The nation is the family in large, an empire is a commercial corporation in large ».

¹⁶³ « I now insist upon the necessity of complete control of the material resources of the nation in order to the completedness of that physical freedom ».

particulièrement développé dans les monastères au Moyen Âge (Sisson 2004 : 17). Mais Pearse défendit aussi une nouvelle méthode d'enseignement des langues en s'inspirant du mouvement de Renaissance flamande. En Belgique, la traditionnelle méthode de grammaire-traduction avait été remplacé par la nouvelle « méthode directe » qui se basait sur une vision moderne de la langue.

3.2 Les moines irlandais : un système éducatif renouant avec l'âge d'or de l'île

Dans la suite du pamphlet *The Murder Machine*, Pearse introduit son système éducatif alternatif en expliquant « je ne sais pas à quel point il est possible de faire revivre l'ancien modèle des *forsterer* et *foster-child*. Je sais que cela serait souhaitable »¹⁶⁴ (Pearse 1916 : 23). Il fait ici référence à une tradition d'éducation ancienne, le système de *fosterage* particulièrement popularisé au Moyen Âge par les écoles monastiques.

La pratique du *fosterage*, attestée dans un texte du 7^{ème} siècle mais certainement bien plus ancienne¹⁶⁵, a d'abord consisté à confier son enfant, parfois dès la naissance et jusqu'à l'âge du mariage, à une famille d'accueil afin qu'elle l'éduque¹⁶⁶ (Parkes 2006). A partir du 9^{ème} siècle beaucoup de nobles envoyèrent leurs enfants dans des écoles monastiques dès l'âge de sept ans, interrompant leur *fosterage* laïque au profit d'un *fosterage* ecclésiastique (Parkes 2006 : 370). A l'époque il y avait un très grand nombre de monastères en Irlande, à tel point que Bradley (1999 : 4) parle d'une « industrie monastique ». Ces monastères devinrent des centres de formation, pas seulement religieux mais aussi profanes¹⁶⁷, organisés comme des universités composées de différentes facultés. Graham (1925 : 433) donne l'exemple d'un monastère à Cavan composé de trois écoles : « one for law, one for the classics, and one for poetry and general Gaelic learning ». Le système d'école monastique irlandais acquit une certaine notoriété (Sisson 2004) et s'exporta alors en Grande Bretagne et sur le continent dès le milieu du 6^{ème}

¹⁶⁴ « I do not know how far it is possible to revive the old ideal of *forsterer* and *foster-child*. I know it were very desirable »

¹⁶⁵ Le système de *fosterage* est attesté en Irlande dans *Cáin Íarraith* « La loi des prix du *fosterage* », un manuscrit daté du 7^{ème} siècle (Parkes 2006: 361). Elle est certainement bien plus ancienne car dans le *Ulster Cycle*, récit mythologique irlandais de plus de 2000 ans, le héros Cú Chulainn fut placé dès sa naissance dans différentes « *foster-families* » (ou familles d'accueil) (Parkes 2004: 599).

¹⁶⁶ La portée du *fosterage* allait bien au-delà de l'éducation de l'enfant, et était en fait un contrat à vie entre les deux familles qui se retrouvaient liées par cet échange (Parkes 2006)

¹⁶⁷ Les monastères se caractérisaient par leur « perméabilité » avec les communautés qui les entouraient, éduquant des personnes ne se vouant pas à une carrière religieuse.

siècle, et jusqu'au 12^{ème} siècle, grâce aux moines irlandais qui décidèrent d'aller prêcher la bonne parole lors de « *peregrinationes pro Christo* » (pèlerinages pour le Christ) dans toute l'Europe (Duffy 2012 : 22). La grande influence de ces missionnaires irlandais est attestée par la popularité du style d'écriture manuscrit et du style d'enluminure irlandais sur le continent à cette époque (H. Graham 1925): 436). Le rayonnement international de la chrétienté irlandaise valut à l'île le surnom de « *Isle of Scholars* », l'île des érudits. Ainsi, à travers la mise en place d'un enseignement similaire à celui du système monastique médiéval, Pearse ne souhaitait pas seulement renouer avec une tradition éducative, il voulait aussi renouer avec une page du passé glorieux de l'Irlande :

Extrait 21

In Ireland the older and truer conception was never lost sight of. It persisted into Christian times when a Kieran or an Edna or a Colmcille¹⁶⁸ gathered his little group of foster-children (the old word was still used) around him; they were collectively his family, his household, his *clann* – many sweet and endearing words were used to mark the intimacy of that relationship. (Pearse 1916 : 26)

Il est difficile de savoir à quel point le système de fosterage monastique a influencé la forme des summer colleges. En revanche, il est certain que des visiteurs et organisateurs comparaient les summer colleges au prestigieux fosterage monastique. Ces descriptions, que je détaille plus bas, visaient à présenter l'expérience du summer college comme un moyen de revivre une ancienne tradition éducative réputée et donc plus largement de se reconnecter avec l'histoire de l'Irlande.

Plusieurs caractéristiques des écoles monastiques celtiques intéressaient Pearse. Tout d'abord, leur autonomie et leur implantation dans leur environnement naturel et social. Ces principes s'opposaient au modèle unique d'éducation britannique : les monastères étaient à la fois des écoles, des fermes, des lieux de vie, des micro-sociétés en somme, où on apprenait la vie. Cela rentrait aussi en résonance avec l'éloge que Pearse faisait de la nature et de l'apprentissage de l'élève par l'expérience dans son environnement (voir Extrait 18), à la différence d'un apprentissage théorique dans une salle de classe. L'importance des paysages naturels comme « mémoire culturelle » avait été réaffirmée par les nationalistes irlandais au 18^{ème} siècle alors

¹⁶⁸ Kieran, Edna et Colmcille sont parmi les saints les plus importants pour les Irlandais car ils auraient participé à la conversion de l'île d'Irlande à la chrétienté entre le 5^{ème} et le 7^{ème} siècle et auraient fondé de nombreux monastères.

que des réformes de l'agriculture, qui visaient à créer des terres arables, étaient en train de complètement transformer le paysage :

For the nationalists, it [le paysage national] is a place where the outlines of the past can still be glimpsed, where a hidden landscape of historical tradition and emotional attachment can be sensed just beneath the surface visible to the modern eye. Such surfaces serve as an accretive national annal, bearing the visible marks of centuries of continuous human presence, the scars of military battles, and the traces of occupation. (Trumpener 1997 : 53)

Les monastères avaient d'ailleurs participé à la préservation de la culture bardique du *dinnseanchas* (l'histoire des hauts-lieux, ou topographie) qui reposait sur la connaissance et l'amour de la localité dans laquelle les écoles monastiques étaient situées, et qui impliquait l'apprentissage de la géographie, de la généalogie et de l'histoire locale (Sisson 2004 : 17-18). Les monastères avaient aussi eu un rôle primordial dans la préservation et le prestige de la langue irlandaise grâce à leurs productions d'écrits. Ce point était central pour Pearse qui pensait, comme Hyde, qu'une « conscience nationale est inscrite principalement dans une langue nationale »¹⁶⁹ (Pearse 1916 : 41, ma traduction). On peut ajouter que la relation entre l'apprenant et l'enseignant dans le fosterage se voulait plus humaine, familiale, et non pas autoritaire. Cela correspondait aussi à l'idéal éducatif de Pearse, une éducation centrée sur les émotions créées par des relations fortes entre les élèves et leur enseignant :

Extrait 22

What the teacher should bring to his pupil is not a set of readymade opinions, or a stock of cut-and-dry information, but an inspiration and an example: and his main qualification should be, not such an overmastering will as shall impose itself at all hazards upon all weaker wills that come under its influence, but rather so infectious an enthusiasm as shall kindle new enthusiasm. (Pearse 1916 : 28)

Ce n'est donc pas étonnant que Pearse, dans les pages de *An Claidheamh Soluis* en 1905¹⁷⁰, compare explicitement les summer colleges avec « la vie universitaire bohème du début de l'Irlande chrétienne »¹⁷¹. Les summer colleges pouvaient être comparés en de nombreux points au système monastique : ils étaient situés dans les régions rurales de l'ouest de l'Irlande, les

¹⁶⁹ « a national consciousness [is] enshrined mainly in a national language »

¹⁷⁰ « The Connacht Irish School », *An Claidheamh Soluis*, 7 janvier 1905

¹⁷¹ « the bohemian university life of early Christian Ireland »

étudiants quittaient leur quotidien pour vivre chez l'habitant et participer à la vie de la communauté, l'expérience d'apprentissage ne se cantonnait pas à la salle de classe mais continuait le soir avec la découverte auprès des locaux de contes, de danse et de musiques traditionnels. Pearse expliqua dans un article quelques mois plus tard que faire l'expérience d'un summer college permettait de renouer avec l'âge d'or de l'Irlande :

Extrait 23

To those who have received the course of instruction, pursued in the Connacht Training College, and to those who have observed its results, there may seem to be some probability that Ireland may yet again claim to the title of "Isle of Scholars". The work so silently and simply begun and continued with quiet but determined effort, recalls to some extent the literary labours of the Irish during the sixth and succeeding centuries; when from such centres as Glendalough and Clonmacnoise¹⁷², the learned came forth to spread the blessing of knowledge through the land. Let us hope the students from the Connacht School will do zealous missionary work for the cause of Irish Ireland.¹⁷³

Cette comparaison permettait de donner un sens à l'apprentissage de l'irlandais en l'insérant dans mille ans d'histoire et en le comparant à une mission divine, mais cette fois-ci en faveur de la cause nationaliste. Pearse n'était pas le seul à voir les summer colleges comme une renaissance des collèges monastiques celtiques qui permettrait le développement d'un sentiment nationaliste. Dans un article de 1909, un visiteur affirmait après son séjour dans un summer college :

Extrait 24

[o]ut of the forces of circumstance and well-directed effort we can already see tendencies that are shaping themselves towards the refoundation of Celtic colleges in Ireland. [...] Should not the persistence of Gaelic Ireland in combating for seven hundred years the impositions, alien customs and beliefs be allowed some weight in the contention that the Irish are not West Britons¹⁷⁴ but are radically a separate nation? ¹⁷⁵

En plus de s'inspirer du système monastique celtique, Pearse, à la suite d'un voyage en Belgique, s'enthousiasma pour la nouvelle « méthode directe » d'enseignement des langues qui fut ensuite utilisée dans les summer colleges.

¹⁷² deux monastères

¹⁷³ « The Connacht Training College » *An Claidheamh Soluis*, 26 août 1905, p.9

¹⁷⁴ « West Briton » (Britannique de l'ouest) était un terme péjoratif pour désigner un Irlandais admirant la Grande-Bretagne et qui ressemblait donc plus à un Britannique (de l'ouest, i.e. de l'Irlande) qu'à un Irlandais. Cela fait aussi écho au terme de *North Britain*, utilisé pour parler de l'Ecosse après 1707.

¹⁷⁵ « Connacht Irish Colleges », Dr. Edward G. Cox *The Mayo News*, 17 juillet 1909 (republié dans Coiste Oidhreacht Thuair Mhic Éadaigh 2005: 71)

3.3 La mère flamande : méthode directe et nationalisme

Lorsque le premier summer college ouvrit en 1904, CnG semblait déjà convaincue par une nouvelle méthode d'enseignement des langues : *An Módh Díreach*, la méthode directe. Cette méthode repose sur trois principes : la langue première des élèves est interdite en classe, seule la langue cible est utilisée ; l'accent est mis sur l'oral plutôt que l'écrit ; et enfin la grammaire est apprise de façon inductive grâce à l'*input* dans la langue cible plutôt qu'en explicitant les règles de grammaire (Puren 2012). En effet la L1 des élèves, l'orthographe et les règles de grammaire sont vues comme des « détours » tandis que « l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à 'penser directement en langue étrangère' » (Puren 2012 : 82). La méthode directe s'appuie ainsi sur la mise en relation des sons que l'élève entend avec des objets qu'on lui montre, des gestes et des expressions faciales (Puren 2012 : 75).

En 1893, le Père O'Growney adapta la méthode Berlitz¹⁷⁶ à l'enseignement de l'irlandais pour développer *An Módh Díreach*, et entre 1897 et 1900 CnG publia ses écrits à ce sujet dans *An Claidheamh Soluis* (Sisson 2004). Puis en 1905, CnG annonça¹⁷⁷ qu'elle envoyait un de ses membres en Belgique pour étudier les nouvelles méthodes d'enseignement bilingue de ses écoles. Pearse accomplit cette mission, et une fois revenu il publia dans *An Claidheamh Soluis* en 1905 une série de 13 articles intitulée « *Belgium and its Schools* », puis un an plus tard une série décrivant la méthode directe à partir de ses observations de cours de langue en Belgique. Dans cette section je montre que l'enthousiasme des membres de CnG pour cette méthode était autant politique que didactique.

3.3.1 Le nationalisme flamand et la méthode directe

Selon Berré (2001), le succès de la méthode directe à la fin du 19^{ème} siècle en Belgique s'explique par le développement du concept moderne d'identité nationale basée sur le principe d'une homogénéité culturelle et linguistique. En effet, la Belgique connut une Renaissance flamande au milieu du 19^{ème} siècle qui permit à la nouvelle classe moyenne néerlandophone de revaloriser sa langue et de développer un sentiment d'appartenance autour d'une identité

¹⁷⁶ La méthode Berlitz fut développée en 1878 par le professeur du même nom au Warner Polytechnic College aux Etats-Unis pour l'enseignement du français. La méthodologie utilisée « systématisait les méthodes orale et directe avec un objectif uniquement pratique et sur des contenus limités aux besoins de l'expression dans les seules situations de la vie quotidienne » (Puren 2012: 74).

¹⁷⁷ « Training Colleges », *An Claidheamh Soluis* 27 mai 1905, p.8

flamande. L'objectif était de contrer le prestige du français sur le flamand (et donc les inégalités sociales qui en découlaient) et de développer chez les Flamands le sentiment d'une origine commune avec les Pays-Bas afin de se distinguer des Wallons qui, eux, affirmaient leurs liens avec la France. Le français a alors progressivement disparu de la vie publique en Flandres au profit du néerlandais standard, en premier lieu dans les écoles. Le français ayant été jusque-là la langue de l'école, les nationalistes flamands considérèrent qu'une éducation en néerlandais serait « le moyen par excellence de (re)néerlandisation » (Berré 2001 : 236). Ils imposèrent donc une stricte séparation de ces deux langues à l'école : le néerlandais devint la langue de scolarisation, à l'exception des cours de français, enseigné en tant que langue « seconde » via la méthode directe, où le néerlandais était donc banni.

Berré (2001) explore les fondements épistémologiques et politiques des deux méthodes d'enseignement des langues en compétition en Belgique à la fin du 19^{ème} siècle : la traditionnelle méthode de traduction et la nouvelle méthode directe. La méthode de traduction se basait sur l'idée d'un cadre métalinguistique commun à la langue première et la langue seconde de l'apprenant, qui permettait donc de comprendre le fonctionnement de l'une en la comparant à l'autre. Pour l'un des théoriciens de la méthode de traduction en Belgique, un certain Stals, « apprendre à parler les deux langues [via la méthode de traduction] aux races qui composent la Belgique, c'est mettre en œuvre le moyen le plus puissant pour fonder et assurer dans l'avenir l'union et la fusion de ces deux races » (Berré 2001 : 245). L'enseignement des langues sur le territoire belge avait donc des implications politiques fortes : supposant un lien entre la langue et la race, pour Stals l'idée d'un cadre métalinguistique commun au flamand et au wallon était la preuve de liens entre les « races » flamandes et wallonnes. Selon lui, en apprenant à l'école les liens entre la langue de l'autre communauté linguistique, les Flamands et les Wallons travaillaient indirectement à l'union politique des deux « races ».

Toujours selon Berré (2001), Sluys et Kesler, fervents défenseurs de la méthode directe, étaient quant à eux de l'avis qu'aucune fusion n'était possible entre les deux races de la Belgique, mais simplement leur juxtaposition. En effet lorsqu'ils publièrent un manuel sur la méthode directe, Sluys et Kesler justifiaient l'utilité de cette méthode par des arguments nationalistes romantiques. Ils citent explicitement le philosophe allemand Humboldt et sa théorie selon laquelle chaque langue impose une vision du monde différente, ce qui leur permit de conclure que la traduction était impossible et ne permettait pas d'expliquer la langue source par la langue cible. L'idée d'un cadre métalinguistique commun à différentes langues était donc mise de côté pour mettre en avant le caractère unique de chaque langue. La langue seconde ne pouvait être

comprise que par la compréhension du monde qu'elle exprimait, sa compréhension ne devait donc pas dépendre de la langue première des apprenants. Pour Berré (2001), l'engouement à la fin du 19^{ème} siècle pour les théories de Sluys et Kesler sur la méthode directe émanait de leur capacité à justifier la création d'une identité flamande linguistiquement et culturellement distincte de l'identité wallonne, et les demandes d'émancipation politiques qui allaient avec. De la même manière, l'intérêt de Pearse pour la méthode directe était autant d'ordre politique que pédagogique.

3.3.2 La Belgique : un modèle pour l'Irlande

Après son séjour en Belgique pour le comité d'éducation de CnG, Pearse publia entre 1905 et 1906 deux séries d'une dizaine d'articles intitulées « *Belgium and its Schools* ». Avant de publier la série dédiée à la description de la méthode directe telle qu'il l'avait observée en Belgique, Pearse commença par publier une première série dans laquelle il retraçait l'histoire de la Belgique et particulièrement l'histoire du mouvement de la Renaissance flamande. L'objectif de Pearse était de pointer les liens entre l'histoire des Flamands et celle des Irlandais pour, in fine, convaincre les lecteurs que la Renaissance gaélique pouvait aussi réussir, sur le modèle du succès de la Renaissance flamande

Il commence d'abord par souligner les liens religieux qui unissent Irlandais et Flamands en remarquant « seul les paysans irlandophones des comtés de Connacht et Munster sont aussi catholiques que les paysans flamands de Flandres et Brabant »¹⁷⁸. Ensuite il pointe que lorsque la Belgique fut créée en 1830, les Flamands, bien qu'en supériorité numérique, furent minorisés par les Wallons qui prirent le pouvoir politique et imposèrent le français comme langue officielle. La situation politique des Irlandais était donc très similaire à celle des Flamands (voir chapitre 2.1.1). C'est dans ce contexte que se développa la Renaissance flamande et Pearse ne manque pas de rappeler aux lecteurs qu'« à bien des égards le mouvement pour la langue flamande a pris une trajectoire similaire à la notre »¹⁷⁹. Après avoir expliqué que la Renaissance flamande réussit à mettre sur un pied d'égalité le flamand et le français, Pearse interpelle le lecteur : « cela a pris aux Flamands exactement trois-quarts de siècle. Combien de temps faudra-

¹⁷⁸ « Only the Irish-speaking peasant of Connacht and Munster is more essentially Catholic in spirit than the Flemish-speaking peasant of Flanders and Brabant » dans « *Belgium and its Schools. III. A Revolution and its Aftermath* », *An Claidheamh Soluis* 19 août 1905, p.4

¹⁷⁹ « [i]n many respects the Flemish language movement has developed on lines parallel with those pursued by our own » dans « *Belgium and its Schools. VII In Flanders, Flemish* », *An Claidheamh Soluis*, 7 octobre 1905p.4

t-il à l'Irlande afin d'atteindre le même stade »¹⁸⁰ ? La Belgique était donc le modèle à suivre pour l'Irlande, en commençant par son système d'enseignement des langues.

En effet, Pearse poursuit sa série en se focalisant sur l'éducation bilingue mise en place à la fin du 19^{ème} siècle, et en particulier sur l'imposition par le gouvernement belge de la méthode directe qui devait remplacer la méthode traditionnelle de grammaire-traduction pour l'enseignement des langues¹⁸¹. Pearse publia une traduction d'une circulaire de 1899 du ministère de l'Éducation belge qui explicite la logique derrière le modèle d'école bilingue et le changement de méthode. Tout d'abord, la circulaire présente l'enseignement des deux langues nationales via la méthode directe comme une initiative patriotique qui favoriserait l'unité nationale. Ensuite les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues, qui reposaient sur la grammaire, la traduction et donc l'écrit, sont décrites comme trop abstraites et ne stimulant aucunement les élèves. Leur remplacement par la méthode directe est justifié dans la circulaire par le fait que cette dernière est « naturelle » puisqu'elle imite la mère apprenant à son enfant à parler (la méthode directe et aussi appelée la « méthode maternelle ») :

Extrait 25

The true intuitive method to employ in language teaching is that suggested by the maternal instinct. The mother excites the attention and curiosity of her child, not only by the sounds and inflexions of her voice, but also those senses which at an earlier stage and to a greater extent than the others are made use of in the acquisition of ideas, - hearing and sight. Thus she makes clear impressions on the child, and these she frequently awakens and strengthens by the ingenious mimicry which always accompanies her words. And her language is not that of grammar, it does not clothe the dry and rigid form of theme or translation; it is first a word, often even a syllable, which the child smilingly makes an effort to pronounce, in order to show his mother how happy he is to be able to enter into intimate converse with her. [...]. He feels more and more the need and the pleasure of understanding and of being understood: he makes efforts to speak, and by dint of these repeated attempts – which his mother elicits and encourages – he succeeds at length in making his thoughts intelligible.¹⁸²

Dans cet extrait, la naturalité de la méthode, l'utilisation des sens (pas seulement l'ouïe mais aussi la vue), ainsi que l'investissement émotionnel de l'apprenant dans l'apprentissage sont mis en avant afin de convaincre les enseignants de son efficacité. On retrouve tous ces aspects dans *The Murder Machine*, preuve que la méthode directe dut beaucoup influencer Pearse, ou

¹⁸⁰ « It has taken the Flemings exactly three-quarters of a century to accomplish this. How long will it take Ireland to reach a corresponding stage? » dans « Belgium and its Schools. VI The Revival », *An Claidheamh Soluis*, 30 septembre 1905 p.4

¹⁸¹ « Belgium and its Schools. VIII The Fight for the Schools », *An Claidheamh Soluis*, 21 octobre 1905 p.4

¹⁸² Circulaire du Département de l'éducation Belge 1899 republié traduit en anglais dans « Belgium and its Schools. XI A Circular from the Belgian Education Department », *An Claidheamh Soluis*, 25 novembre 1905 p.5

tout du moins le conforter dans ses convictions, lorsqu'il écrivit son pamphlet sur l'éducation. Plus généralement, dans la série *Belgium and its Schools*, Pearse lie la mise en place de la méthode directe avec le succès de la Renaissance flamande face à l'hégémonie des Wallons. En séparant bien le français et le flamand, le gouvernement belge reconnaissait l'égalité des deux langues et donc consacrait l'existence de deux communautés linguistiques bien distinctes et égales sur des territoires différents. En choisissant d'adopter cette nouvelle méthode, Pearse endossait en même temps le concept moderne herderien d'identité nationale basée sur le principe d'homogénéité culturelle, linguistique et territoriale (Bauman et Briggs 2003).

Dans la section qui suit, je montre que l'application de cette méthode dans les summer colleges participa aussi à la fabrication d'une entité géographique imaginée comme linguistiquement homogène, la Gaeltacht, que les membres de CnG considéraient comme une précondition à la revitalisation de l'irlandais et au développement d'une identité nationale irlandaise.

4. Les summer colleges et la production de la Gaeltacht

Dans cette section, je reconstruis le sens que revêtait un séjour dans un summer college au début du siècle dernier à partir de documents de l'époque. Je me concentre particulièrement sur les effets de ce tourisme linguistique sur la production de la Gaeltacht.

4.1 Le tourisme vers l'ouest : des vacances aux croisades

L'article de 1903 « *Gaelic Summer Tours – A Suggestion* »¹⁸³, publié dans le journal de CnG, discute du projet d'ouvrir des summer colleges dans l'ouest de l'Irlande, où se trouvaient les « districts irlandophones ». L'auteur, Seumas Mac Manus, instituteur et écrivain originaire du Donegal (comté du nord-ouest de l'île), explique que des touristes venant de grandes villes d'Irlande, mais aussi d'Angleterre et d'Écosse, se rendaient déjà dans ces districts afin

¹⁸³ «Gaelic Summer Tours – A Suggestion », *An Claidheamh Soluis*, Janvier 1903 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 78-79)

d'apprendre l'irlandais¹⁸⁴. Il pointe cependant un problème majeur : ces touristes ne se rencontraient jamais. Il propose donc que CnG organise et coordonne des « *Gaelic summer tours* » en le justifiant ainsi :

Extrait 26

When these holiday makers would move in a body, not only would they thus develop amongst themselves very much more enthusiasm and energy than when travelling singly but they would also then be in a better position to carry on a regular and thorough crusade throughout the country¹⁸⁵

La « croisade » consistait à convaincre les habitants des districts irlandophones de continuer à parler la langue irlandaise, comme Hyde l'avait souhaité (voir section 2). En rassemblant les apprenants autour d'un objectif commun, CnG était en train de donner une dimension politique à ce qui avait été jusque-là une pratique individuelle de loisir : les touristes devenaient de « propagandistes » du « *Language Movement* ».

Comme détaillé en chapitre 2.1.1, l'école était perçue à cette époque comme la cause principale de la disparition de l'irlandais et donc, pour utiliser la formule de l'historien Crowley (2005 : 141), l'éducation était le « champs de bataille » de CnG. La métaphore de la guerre pour décrire l'entreprise des summer colleges est effectivement omniprésente dans les articles publiés à l'époque sur le sujet¹⁸⁶ ce qui illustre bien le travail discursif effectué afin de donner une dimension politique à ces séjours linguistiques. Si l'éducation était le champ de bataille de CnG dans leur lutte nationaliste contre les anglais, les summer colleges étaient donc une de leurs armes principales.

Quelques semaines après la publication de « *Gaelic Summer Tours – A Suggestion* », un autre article¹⁸⁷ fut publié sur le sujet et débute avec le constat suivant : « si CnG n'arrive pas à

¹⁸⁴ Dès la fin du 18^{ème} siècle, des destinations de l'ouest de l'Irlande comme Killarney faisaient partie des destinations des « *Grand Tours* » (les voyages initiatiques des jeunes aristocrates anglais pour apprendre différentes langues, rencontrer des hommes politiques, et se préparer à devenir des hauts fonctionnaires de l'Empire). Puis au début du 19^{ème} siècle le tourisme des « *Grand Tours* » est remplacé par le « *romantic tourism* » de la classe moyenne émerveillée par les paysages accidentés des campagnes reculées. (Zuelow 2009 : xviii-xix)

¹⁸⁵ «Gaelic Summer Tours – A Suggestion », *An Claidheamh Soluis*, Janvier 1903 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 78)

¹⁸⁶ En plus des exemples que je présente plus bas, l'irlandais est comparé à des munitions, les apprenants à des soldats, et l'enseignement de l'irlandais à l'acte de tirer avec une arme à feu dans l'article « Studying Irish in Connemara - Work and Play at Spiddal », *Connacht Tribune* 3 septembre 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 99-104); et les summer colleges sont définis comme « des défenses pour la langue qui rendront possibles de futures conquêtes » (« the defence for the language which will make future conquests possible ») dans l'article « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 1910 (reproduit dans Ó Neachtain, 2010: 73-76)

¹⁸⁷ « The Irish-Speaking Districts – A Suggestion » *An Claidheamh Soluis* 14 février 1904 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 79-82). L'auteur Énrí Ua Muirgheasa (1874-1965) était un folkloriste d'une famille irlandophone du comté de Monaghan.

mobiliser les districts irlandophones, la bataille sera perdue »¹⁸⁸. En effet, un des problèmes du mouvement de revitalisation était que les habitants des districts irlandophones, même s'ils savaient parler irlandais, ne voulaient plus le parler. Voilà comme l'auteur résume la situation:

Extrait 27

Dividing Ireland, by a line running North and South, into two halves, we find that, broadly speaking, all the Irish-speaking districts are in the Western half, and all the power, energy and enthusiasm of the Gaelic League in the Eastern half. [...] In these remote quiet places, it [l'entreprise des summer colleges] would create a stir that would not be readily forgotten, and make an impression that would be invaluable. It would be creating tourist development in the West of the proper kind. It would show the people there that their heritage of Irish has, after all, something of a commercial value¹⁸⁹.

L'auteur considérait donc que les habitants de l'ouest de l'Irlande avaient besoin de l'élite citadine afin de prendre conscience de la richesse et de l'importance de leur langue, une posture typique du nationalisme romantique comme l'explique Bauman et Briggs (2003 : 160) :

The poetic discourse of the marginal Others within our own nation, who lack a priori the intellectual capacity to understand its importance, to halt its decline, or to restore it to its full epic glory, becomes at the hands of the intellectual elite an instrument of national aggrandizement within the transnational arena of modern nation-states.

Le ton est similaire dans l'article intitulé « To Spread the light in the Gaedhealtacht » (« Répandre la lumière dans la Gaeltacht ») où l'on peut lire que les natifs ont aussi besoin des membres de CnG pour apprendre à « vraiment » aimer leur langue : « Si vous pouvez faire d'un locuteur d'irlandais un lecteur d'irlandais, il devient alors un membre de CnG – car [...] ce n'est qu'à ce moment que naît le véritable amour pour la langue »¹⁹⁰.

La mission de propagande des visiteurs consistait donc à renverser le stigmate lié à la langue afin de convaincre les locaux des districts irlandophones de reparler irlandais comme l'explique l'auteur de « *Gaelic Summer Tours – A Suggestion* » (dans un style qui présente une fois de plus ces séjours linguistiques comme une campagne militaire) :

¹⁸⁸ « if the Gaelic League does not succeed in arousing the Irish-speaking districts, the battle [of the language movement] will be lost »

¹⁸⁹ « The Irish-Speaking Districts – A Suggestion » *An Claidheamh Soluis* 14 février 1904 (Ó Neachtain 2010: 79-82).

¹⁹⁰ « If you can make an Irish speaker a reader of Irish, he is from thence a Gaelic Leaguer – because [...] it is only then the real love for the language comes » dans « To Spread the light in the Gaedhealtacht » *An Claidheamh Soluis* 30 septembre 1905 p.9-10.

Extrait 28

Then imagine a score of virile, ardent Gaelic leaguers breaking in on that 'virgin soil' [les districts irlandophones] where the Gall [l'anglophone] is pushing the Gael so hard. Imagine them cycling through it for a moment, talking only Irish, mocking at the Gall and [...] showing all possible contempt for the Beurla [la langue anglaise]. [...] It might put to shame some of the Anglicised towns.¹⁹¹

Les summer colleges étaient essentiels car ils permettaient aux enthousiastes de la langue de rencontrer des locuteurs natifs afin d'apprendre l'irlandais auprès d'eux et de renouer avec l'esprit de la nation, mais surtout afin de les convaincre de reparler irlandais¹⁹². La plupart des membres de CnG étaient des citadins de la classe moyenne (McMahon 2008). L'ouverture de *summer colleges* dans les campagnes de l'ouest augurait donc selon un journaliste de l'époque « l'adhésion au parler irlandais d'une nouvelle grande zone »¹⁹³. L'adhésion de ces régions était la condition *sine qua non* de la revitalisation de la langue pour les membres de CnG car elles étaient considérées comme la source de l'irlandais « pur ».

4.2 À la recherche de l'irlandais « pur »

Pour les membres de CnG, la revitalisation de l'irlandais devait se baser sur ce qu'ils appelaient le *cainnt na ndaoinne* (la langue du peuple), c'est-à-dire l'irlandais des locuteurs natifs préservé de la contamination de l'anglais (O'Leary 1994). Cet irlandais « pur » devait être appris auprès des habitants des régions rurales de l'ouest de l'île afin d'être diffusé dans le reste du pays. En effet le raisonnement était le suivant:

Extrait 29

[i]t is from the strong places that the Irish must spread to the weaker; if it be allowed to weaken where its life is richest, the example will be bad, the spirit lessened, and the available supplies for wider conquest will be grievously cut short.¹⁹⁴

¹⁹¹ « The Irish-Speaking Districts – A Suggestion » *An Claidheamh Soluis* 14 février 1904 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 79-82).

¹⁹² C'est aussi ce qu'explique l'auteur de l'article « Studying Irish in Connemara Work and Play at Spiddal », *Connacht Tribune* 19 novembre 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 99-104) : « These colleges are situated in Gaelic-Speaking districts for the purpose of affording scholars an opportunity of improving their Irish at the fountain-head, and also for the purpose of stimulating the people of the locality to perpetuate the language by speaking it ».

¹⁹³ « a wide new area confirmed in its adhesion to the Gaelic speech » dans « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 5 août 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 73-76, ma traduction)

¹⁹⁴ « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 5 août 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 73)

L'irlandais était « pur » dans les districts irlandophones car ils étaient éloignés des grandes villes anglicisées comme nous explique un journaliste en 1905, racontant son périple dans un summer college :

Extrait 30

On the heights of these mountains and among the smiling slopes, the spirit of Gaeldom is still of lustiness of youth. The devastating fires of the stranger have been swept back. These mountains have guarded their precious treasure with the jealousy of a fond mother and now Gaels will flock from all parts to drink deeply of the pure, sweet fountain within their breasts.¹⁹⁵

Par exemple, le village d'An Spidéal accueillait un summer college car on considérait que la région était « une des sources de l'esprit et de la langue des Gaéliques »¹⁹⁶. Comme Hyde qui fantasmait un passé glorieux, où même les paysans savaient lire et écrire irlandais, les membres de CnG s'imaginaient que dans les districts irlandophones « chaque homme ou femme est un parfait répertoire de contes de fées et d'histoires fantastiques [...] qui seraient d'une valeur inestimable pour le mouvement pour la langue »¹⁹⁷. Voyager dans ces régions pour se rendre dans un summer college était un pèlerinage « en terre promise »¹⁹⁸ qui permettait d'améliorer son irlandais « à la source »¹⁹⁹ et ainsi, de reconstruire la nation irlandaise. Apprendre l'irlandais le plus « pur » pouvait être une obsession comme on peut le voir dans cet article à propos d'un summer college situé dans le village de Tourmakeady :

Extrait 31

Tourmakeady is a very suitable place for the study of Irish phonetics, and there is probably no other district in Ireland where the sounds of the language are purer and freer from English influences. Subtle distinctions of sound, lost in other places, are there preserved. The district is also a mine of idiom, and Archbishop MacHale used to declare that the best Irish in Ireland was spoken there, and in the surrounding country. It is certain that it is unsurpassed for purity.²⁰⁰

¹⁹⁵ « Connach Irish School », *The Mayo News*, 22 juillet 1905 (reproduit dans Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh 2005: 42-5)

¹⁹⁶ « one of the well-springs of the spirit and language of the Gael » dans « Irish-Speaking Districts » *Connacht Tribune*, 25 mai 1911 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 86, ma traduction)

¹⁹⁷ « [e]ach man or woman is a perfect repository of fairy stories and wonder tales [...] – much that would be of inestimable value to the language movement » dans « Feis at Spiddal », *Connacht Tribune*, 10 juillet 1911 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 95-6)

¹⁹⁸ « to the promised-land » dans un article de Elizabeth Devine publié dans *The Catholic Bulletin* 1910 (reproduit dans Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh 2005: 65-8)

¹⁹⁹ « at the fountain-head » dans « Studying Irish in Connemara - Work and Play at Spiddal » *Connacht Tribune*, novembre 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 100)

²⁰⁰ Article de *An Claidheamh Soluis* 19 juillet 1911 (reproduit dans Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh 2005: 136)

Suivant la logique nationaliste romantique, l'esprit gaélique ne pouvait être retrouvé qu'à travers un irlandais pur, c'est-à-dire un irlandais préservé de l'anglais. On comprend alors mieux l'attrait pour la méthode directe qui, en plus d'être une nouvelle méthode efficace à l'apprentissage d'une langue seconde, permettait d'interdire l'anglais dans les summer colleges. L'objectif était ainsi de protéger la « langue du peuple » d'éventuelles contaminations mais aussi de convaincre les visiteurs de l'existence d'espaces monolingues irlandophones, qui progressivement se faisaient appeler la Gaeltacht.

4.3 *La méthode directe et la production de la Gaeltacht*

Les summer colleges enseignaient l'irlandais via la méthode directe, et l'anglais y était donc interdit, comme on peut le voir dans le texte suivant, un article de journal du Comté de Mayo daté de 1909 :

Extrait 32

Since England (sic !) was a tabooed speech to a resident of the school, the enforced silence naturally went rather hard with the latter class, to which opportunities for lapsing into the Béarla [l'anglais] were like stolen sweets.²⁰¹

Un journaliste illustre bien cette obsession d'interdire l'anglais dans un article²⁰² qui décrit une *Feis*, les festivals culturels souvent organisés à la fin des summer colleges et qui consistaient en des concerts de musique traditionnelle, des bals, et des concours de poésie. En effet le journaliste décrit la Feis du summer college d'An Spidéal en 1910 comme « la *Feis* la plus authentiquement irlandaise jamais organisée, puisque pas un mot d'anglais ne fut prononcé entre le début et la fin de l'évènement »²⁰³. L'absence d'anglais était centrale dans cet évènement présenté par le journaliste comme représentatif des pratiques langagières de la région. En effet il affirma « il était clair pour tous les participants à la Feis que la langue irlandaise est toujours aussi vigoureuse dans le district d'An Spiddal qu'elle l'avait été quand Rory O'Flaherty vécut ici et écrivit *Oxygia* »²⁰⁴. Rory O'Flaherty (1629–1718) était un

²⁰¹ « Connacht Irish Colleges », Dr. Edward G. Cox *The Mayo News*, 17 juillet 1909 (republié dans Coiste Oidhreacht Thuair Mhic Éadaigh 2005: 71)

²⁰² « Cois Fharraige Feis. Succesful Irish Day At Spiddal », *Connacht Tribune*, 3 septembre 1910 (republié dans Ó Neachtain 2010: 96)

²⁰³ « the most truly Irish Feis held yet, as not a word of English was spoken from the beginning to the end of the proceedings »

²⁰⁴ « [i]t was plain to all the visitors to the Feis that the Irish language is still as vigorous in the An Spidéal district as it was when Rory O'Flaherty lived there and wrote *Oxygia* »

historien, descendant des seigneurs de l'Ouest Connacht, connu pour son histoire de l'Irlande intitulée *Oxygia* et qui avait vécu non loin de An Spidéal. Ainsi l'auteur de l'article suggérait que, grâce à l'absence de l'anglais, le village d'An Spidéal était reconnecté avec une époque glorieuse où l'irlandais était encore le vernaculaire de la région et où la production de littérature était abondante.

Un autre journaliste couvrant la même fête nota aussi que « tous les événements du début à la fin se déroulèrent uniquement en irlandais »²⁰⁵. Cela lui permit de réfuter les propos du Père O'Kelly qui avait affirmé que l'irlandais était une langue morte dans les régions autour de certains summer colleges, et que ces régions ne se trouvaient donc pas dans la « vrai *Gaedhealtacht* » (orthographe originale de *Gaeltacht* avant simplification). Le fait que le Père O'Kelly ait eu besoin d'affirmer cela prouve que, pour beaucoup, les summer colleges représentaient la *Gaeltacht*. D'ailleurs pour l'auteur de l'article, l'irlandais était encore bel et bien la langue de tous les jours à An Spidéal et on peut supposer que son expérience dans le summer college participa à ce qu'il s'imagine qu'An Spidéal était la « vrai *Gaeltacht* ». Avec l'apparition du terme *Gaedhealtacht* dans ce débat on voit que ces régions n'étaient alors plus définies par leur pauvreté comme lorsque les autorités les nommaient les « *Congested Districts* » ou « district saturés » en français. Ce terme faisait référence à l'état désastreux de leur économie et aux sols pauvres qui ne permettaient pas de nourrir la population (Bourke (2006), voir chapitre 3.2.1). Ces régions étaient maintenant remarquables de par leurs richesses culturelles retrouvées. Les visiteurs ont donc transformé ces régions, ce qui était un des objectifs de l'entreprise des summer colleges. En effet, en tant que « source rayonnante de l'irlandicité »²⁰⁶, un des objectifs des summer colleges était de redéfinir l'espace qui les entourait en les protégeant de l'invasion de l'anglais :

Extrait 33

The reason will be clear to everyone that knows how effectual every college is in keeping the life and heart in the language for great areas within its sphere of influence. [...] Every honest well-wisher to the preservation of the Gaelic spirit and of the Gaelic language is glad of the opening of a new fort of the Gael in any place where the language is still alive.²⁰⁷

En plus d'être un choix pédagogique, la méthode directe faisait donc partie des moyens de défense des districts irlandophones contre l'anglais. De plus, une fois protégées par les summer

²⁰⁵ « [a]ll the proceedings from beginning to end were conducted in Irish only » dans « Closing meeting at Spiddal Irish College » *Freeman's Journal*, 17 septembre 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 98-99)

²⁰⁶ « radiating center of Irishism » dans « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 1910 (reproduit dans Ó Neachtain, 2010: 73-76)

²⁰⁷ « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 1910 (reproduit dans Ó Neachtain, 2010: 73-76)

colleges, ces régions *devenaient* Gaeltacht. Ainsi les summer colleges ont participé à fabriquer une campagne qui correspondait aux besoins des nationalistes romantiques, une campagne authentiquement irlandaise et donc nécessairement monolingue.

En définissant la Gaeltacht comme la source de l'irlandais, les membres de CnG ont diffusé une idéologie de l'authenticité que Woolard (2016 : 22) résume ainsi :

This ideology of authenticity locates the value of a language in its relationship to a particular community. Within this logic, a speech variety must be perceived as deeply rooted in social and geographic territory in order to have value. For many European languages, these roots are in the mountain redoubts of peasant folk purity.

Pour Woolard (2016 : 24), une des implications de cette idéologie de l'authenticité est que les langues authentiques ne peuvent pas être apprises : « speakers are supposed to come to them “naturally” rather than working on acquiring them ». Les summer colleges permettaient de résoudre ce paradoxe : les séjours dans la Gaeltacht furent discursivement construits comme le moyen propice à l'acquisition « naturelle » de l'irlandais « pur » puisque les étudiants se retrouvaient alors plongés à la source de la langue, en immersion totale dans un environnement monolingue irlandophone.

Malgré tout, si on regarde le programme d'une journée typique dans un summer college en 1912, il apparaît que de nombreux enseignements consistaient en l'étude théorique de la langue et s'éloignaient des principes de la méthode directe :

Extrait 34

10:00-10:50	Theory and Practice of Phonetics
10:50-11:00	Dancing, singing, games
11:00-12:10	Reading and Discussion of Texts, Parsing and Analysis
12:10-12:30	Recreation, Various Amusements
01:00-3:00	Dinner
3:00-3:45	Correction of Essays and other Homework
3:45-4:25	Grammar Lesson, Dictation
4:25-4:35	Recreation: Dancing, Singing, Games
4:35-5:00	Lesson by a Student. Criticism by fellow students and by Professor of Method.
5:00-6:00	Dancing Class except on Saturdays and Sundays
8:00-10:00	Concert on Tuesday, Fridays, and Sundays. On Saturdays all are free at 01:00pm ²⁰⁸

Les summer colleges devaient former des instituteurs à enseigner l'irlandais, il y avait donc de nombreux enseignements métalinguistiques (l'analyse grammaticale et syntaxique, la phonétique) et focalisés sur l'écrit (les dictées, la rédaction de texte). Un journaliste offre une description détaillée très intéressante du cours de phonétique

Extrait 35 :

The teaching of phonetics is a very important branch in the Irish colleges, and the room where that is taught resembles a school of anatomy. You see a large chart, and the head and neck of a man sketched upon it. The whole machinery of the throat is set forth in vivid colours [...] The Irish vowels are pronounced precisely the same as Italian – waiving for the moment the difference between broad and slender vowels. Again, the Irish sounds are coined mostly in the middle cavity of the mouth, and some are guttural, while English is mostly labial and dental.²⁰⁹

Dans cet extrait, on voit que les étudiants acquéraient des compétences métalinguistiques de description phonétique articulatoire, et plus tard dans l'article on apprend qu'elles leur servaient à effectuer des travaux pratiques de prononciation. En comparant ce cours à un cours

²⁰⁸ Emploi du temps tiré d'un prospectus de Coláiste Chonnacht en 1912 et reproduit par *Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Eadaigh* (2005: 70).

²⁰⁹ « [t]he teaching of phonetics is a very important branch in the Irish colleges » dans « Studying Irish in Connemara Work and Play at Spiddal » *Connacht Tribune* du 19/11/1910 (reproduit par Ó Neachtain (2010: 99-104)

d'anatomie, et en utilisant le terme « *machinery* » pour décrire la gorge, l'auteur de l'article met en avant à quel point les connaissances scientifiques mobilisées dans ces cours tendaient à réifier la langue. Cette description détonne donc avec celles en 4.2 qui suggéraient que les séjours dans les summer colleges consistaient à apprendre l'irlandais « à la source » en écoutant les locaux raconter des histoires dans le *cainnt na ndaoinne* (la langue du peuple). Cette importation d'enseignements universitaires théoriques et métalinguistiques dans les districts irlandophones fait ressortir que la Renaissance gaélique consistait en un délicat compromis entre des discours de retour aux traditions et des discours de modernisation. Si j'ai souligné jusqu'ici que le projet des summer colleges s'intégrait dans une entreprise de revitalisation culturelle et linguistique principalement tournée vers le passé, je termine ce chapitre en montrant qu'il faisait aussi partie d'un projet de revitalisation industrielle et que la Gaeltacht authentique fut construite à partir d'un regard moderne.

5. Les summer colleges et la revitalisation industrielle

J'ai pointé que la logique guidant la création de summer colleges au début du 20^{ème} siècle était un nationalisme romantique prôné par CnG avec comme priorité la revitalisation linguistique. Cependant, la Renaissance gaélique ne consistait pas seulement en la revitalisation culturelle et linguistique, il fut aussi rapidement question de revitaliser l'industrie irlandaise.

5.1 Pour une Renaissance industrielle irlandaise

Le 21 janvier 1905, l'auteur d'un article publié dans *An Claidheamh Soluis* explique que CnG participe activement au mouvement de la Renaissance industrielle irlandaise, appelé « *Irish Industrial Revival* ». Voilà en quoi il consiste selon l'auteur :

Extrait 36

the League through the precept and example of its branches and its individual members takes an important part in the movement itself, mainly by operating on consumption, - i.e., by stimulating and organising the demand for goods of Irish manufacture. [...] the League has itself been the direct or indirect agent in reviving more than one lapsed Irish industry, and in establishing several new ones.²¹⁰

Pour l'auteur, un des objectifs de cette renaissance industrielle consistait à endiguer l'émigration des régions rurales. Les régions rurales de l'ouest de l'Irlande étaient connues à la fin du 19^{ème} siècle comme les « congested districts », les « districts saturés » car leurs sols pauvres et acides et la fragile industrie de la pêche ne subvenaient pas aux besoins de la population²¹¹ (Rourke 2006). Les conditions de vie étaient rudimentaires, l'émigration très forte, et les ressources insuffisantes pour engager une industrialisation de l'économie. D'ailleurs en 1891, le Congested District Board est créé par Arthur Balfour, Chief Secretary of Ireland, pour développer l'industrie et l'agriculture dans ces régions. C'est alors que des travaux commencent pour construire des routes, des ports, des ponts et des voies ferrées. C'est donc aussi dans cet élan de modernisation de l'ouest de l'Irlande qu'il faut situer les différentes actions de la CnG.

En effet CnG créa en 1902 une « commission industrielle » afin de trouver des moyens d'inciter activement ses membres à acheter des produits manufacturés en Irlande et d'aider au développement de nouvelles entreprises irlandaises (McMahon 2008 : 145). Pour ce faire, la ligue publia des publicités dans leur journal, organisa des expositions industrielles, et leva des fonds auprès de ses membres pour aider des entreprises « irlando-irlandaises »²¹².

Dans un article de 1905 intitulé « *What is a national language?* »²¹³, l'auteur développe l'argument classique que l'on trouvait régulièrement dans les pages d'*An Claidreamh Soluis* selon lequel « le parler d'une nation est réellement la création de cette nation ». Mais il remarque aussi que « les races s'expriment aussi dans l'art, dans l'industrie²¹⁴, dans les

²¹⁰ « Gaelic League Industries » *An Claidreamh Soluis*, 21 janvier 1905 p.8-9

²¹¹ Alors qu'au début du 20^{ème} siècle le gouvernement considérait qu'une exploitation était viable pour subvenir aux besoins d'une famille de cinq personnes si elle produisait £10 par an, la majorité des fermes dans les « districts saturés » n'atteignait pas ce niveau de production : dans les comtés de Donegal et Mayo, la moitié des fermes produisait moins de £4 par an, les familles dépendaient donc du travail saisonnier agricole des hommes qui devaient alors émigrer (McMahon 2008: 122).

²¹² CnG s'engage à aider les entreprises « run on Irish Ireland principles », en opposition à des « principes » anglo-irlandais, nous explique l'auteur de « Gaelic League Industries » *An Claidreamh Soluis*, 21 janvier 1905 p.8-9

²¹³ « What is a national language? » *An Claidreamh Soluis*, January 28, 1905 p. 6

²¹⁴ Le terme « *industry* » ne se cantonnait pas à des activités de production de masse, mais comprenait toutes activités de production économique, même artisanales.

institutions politiques »²¹⁵. Même si la langue était au centre du mouvement de revitalisation, les membres de CnG étaient conscients que la revitalisation linguistique ne suffirait pas au développement d'une nation irlandaise, il faudrait aussi faire renaître l'industrie irlandaise. McMahon (2008 :144) remarque d'ailleurs que les « [e]xhortations to patronize native enterprises became almost as frequent within League branches as calls to speak Irish ».



Figure 4.2: « Connacht Feis and Industrial Revival ». Annonce publiée dans *An Claidreamh Soluis* 27 mai 1905

5.2 Le patriotisme « mis en pratique »

En août 1905, CnG profita de l'organisation à Galway du *Connacht Feis* – une fête organisée dans le comté de Connacht consistant en des compétitions de poésie, de contes, de danses et de musique irlandais – pour y adjoindre une « exposition industrielle » (Figure 4.3). Les artisans et industriels locaux venaient exposer leurs produits et participaient à des compétitions afin de gagner le prix de la meilleure chaussure ou du meilleur fer forgé par exemple. Selon McMahon (2008 : 173) ces expositions industrielles avaient un grand succès entre autres car – à la

²¹⁵ « [r]aces also express themselves in art, in industry, in political institutions, and in other ways »

différence des compétitions de poésie et de littérature – les participants et visiteurs n’avaient pas besoin de savoir parler irlandais. Toujours d’après McMahon (2008 : 149), ce type d’évènement permit à CnG d’élargir sa base de sympathisants. D’ailleurs dans un article rendant compte de cet évènement, l’auteur justifie ainsi la logique derrière l’exposition :

Extrait 37

During all these first years of the new movement there was a gradual education going on amongst the young workers the trend being for all things Irish, including support of native industries. And to this is entirely due the present Industrial Revival. To be a good Gaelic Leaguer meant that his or her money was spent with a view to its remaining in Ireland ²¹⁶

On voit bien qu’il ne suffisait pas de parler irlandais et de lire de la littérature irlandaise pour être un bon membre de CnG, il fallait aussi acheter des produits « indigènes » (« natives work » cf. figure 4.4).



Figure 4.3 : « T.R. Scott & Co. » Publicité publiée dans *An Claidreamh Soluis* 1905

Un rapide aperçu des publicités de la même année publiées dans *An Claidreamh Soluis* illustre bien l’aspect économique du mouvement de la Renaissance gaélique. Les commerçants de l’époque se saisirent de l’intérêt des membres de CnG pour les « produits indigènes ». On peut

²¹⁶ « Oireachtas Industrial Exhibition » *An Claidreamh Soluis*, 7 septembre 1905. p.8

voir dans les publicités la mention « Fabriqué en Irlande » (Figure 4.5) et même « Fabriqué en Irlande par des filles irlandaises » (Figure 4.6) ainsi que l'utilisation de mots irlandais en écriture gaélique pour les noms de marque (Figure 4.5 et 4.7). D'ailleurs, la marque déposée « *Déanta i hÉireann* » / « Made in Ireland » fut créée en 1907 par la *Irish Industrial Development Association* (McMahon 2008 : 149). C'est la première de ce genre dans le monde. Elle authentifia 700 entreprises dont les produits étaient faits par des travailleurs irlandais et leur décerna une licence.



Figure 4.4: « Sláinte Cigarettes » Publicité publiée dans *An Claidreamh Soluis* le 7 janvier 1905



Figure 4.5: « Gold Plate Cigarettes » Publicité publiée dans *An Claidreamh Soluis* 1905

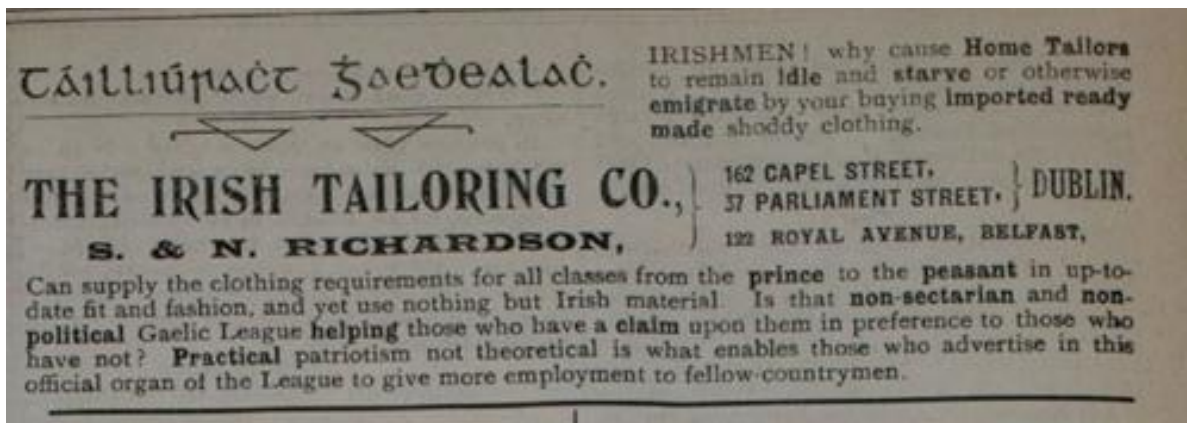


Figure 4.6: « The Irish Tailoring Co. » Publicité publiée dans *An Claidreamh Soluis* 1905

Sur la figure 4.7, le publicitaire va jusqu'à inciter au boycott des produits importés avec l'impératif « dépensez votre argent ailleurs ». Il construit le client en acteur qui détient le pouvoir (et même l'obligation, cf. répétition de « Insistez » quatre fois avec l'ajout de points d'exclamation supplémentaires à chaque fois) de combattre la pauvreté et l'émigration en exigeant à son vendeur au détail de lui fournir des produits indigènes. La consommation de produits manufacturés en Irlande est présentée comme du patriotisme « mis en pratique » (Figure 4.6), permettant de relancer l'emploi. Le secteur du tourisme fut aussi touché par cet engouement pour les produits « Made in Ireland » : l'ouest de l'Irlande devint une destination de choix pour les riches Irlandais (Bourke 2006), comme le personnage de Miss Molly Ivors dans la nouvelle « The Dead » (1914) de James Joyce, qui a planifié de passer un mois sur les îles d'Aran et qui reproche à Gabriel Conroy, en le traitant de *West Briton*²¹⁷, de passer son été en France, en Belgique et en Allemagne.

²¹⁷ Pour rappel, « West Briton » (Britannique de l'ouest) était un terme péjoratif pour désigner un Irlandais admirant la Grande-Bretagne.



Figure 4.7: The « Emerald Gem ». Publicité publiée dans *An Claidheamh Soluis* le 4 février 1905 p.10.

5.3 Les summer colleges et le développement économique de la Gaeltacht

L'engouement patriotique concernant le tourisme national n'échappa pas aux membres de CnG. En 1903 l'un des architectes du projet des summer colleges était persuadé que l'attrait du « Made in Ireland » assurerait le succès de l'initiative :

if [Irish men and women more or less passionately devoted to the language movement] were asked, in the name of Irish Ireland, to spend their holidays this coming summer in the Irish-speaking districts, I'm sure there would be a generous response.²¹⁸

Les summer colleges servaient donc à revitaliser la langue, la culture, mais aussi l'économie locale via le tourisme linguistique. En effet le même auteur explique que les summer colleges « créeraient un développement touristique digne de ce nom dans l'Ouest. Cela montrerait au peuple que leur héritage irlandais a, après tout, une certaine valeur commerciale »²¹⁹. La rentabilité des summer colleges est confirmée dans un article de 1910²²⁰ où l'on apprend que

²¹⁸ « The Irish-speaking District – A Suggestion » *An Claidheamh Soluis* 14 février (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 79-81)

²¹⁹ « would be creating tourist development in the West of the proper kind. It would show the people there that their heritage of Irish has, after all, something of a commercial value » dans « The Irish-speaking District – A Suggestion » *An Claidheamh Soluis* 14 février 1903 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 79-81)

²²⁰ « Closing meeting at Spiddal Irish College » *Freeman's Journal* septembre 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 98-99)

les organisateurs d'un summer college dans le petit village de An Spidéal durent refuser de nombreux candidats car il n'y avait pas assez de logements pour les accueillir. Ils s'engageaient dans l'article à doubler leur capacité d'accueil l'année suivante, passant alors de cent à deux cent places. L'article précise que cela allait permettre de doubler le nombre de foyers qui pourraient bénéficier d'un revenu grâce aux étudiants logeant chez eux. Dans un autre article de la même année, le journaliste déclare que le Spiddal Irish College « fit des profits importants »²²¹.

Les retombées économiques pour la population des environs des summer colleges étaient saisonnières et provenaient des loyers payés par les touristes qui logeaient chez l'habitant, de petits salaires que les locaux gagnaient pour des tâches ménagères ou de la cuisine effectuées pour les colleges, ou encore des courses en charrette (les cours n'étaient pas donnés par les locaux). Dans son livre de voyage « *Holiday in Connemara* » (1909), le parlementaire Stephen Gywn relate comment tout le village de Tourmakeady profitait de la venue des Gaelic Leaguers dans le summer college:

Extrait 38

Partry Training College is the centre of Tourmaceady life in the summer months. Every little cottage has its share of lodgers, the hotels are filled, and along the roads one meets and wonders at cyclists, obviously townsmen and townswomen, talking in Irish among themselves ²²²

Les retombées économiques pour les locaux de ce tourisme linguistique saisonnier étaient cependant limitées : les districts irlandophones restèrent longtemps des régions pauvres et sous-développées. Dans le roman parodique²²³ *An Béal Bocht* (1941)²²⁴, le narrateur témoigne, avec beaucoup d'humour et un soupçon de sarcasme, du développement de ce tourisme linguistique dans le village reculé de Corkadoragha :

Extrait 39

Ofentimes now there were gentlemen to be seen about the roads, some young and others aged, addressing the poor Gaels in awkward unintelligible Gaelic and delaying them on their way to the field. The gentlemen had fluent English from birth but they never practised this noble tongue in the presence

²²¹ « made substantial profit » dans « The Connacht College » The Connacht Tribune 19 novembre 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 99)

²²² « Holiday in Connemara » Stephen Gywn, 1909. Extrait cité par Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh (2005: 68-71)

²²³ Œuvre majeure de la littérature irlandaise, *An Béal Bocht* (en anglais *The Poor Mouth*) paru en 1941, est une parodie des autobiographies de la Gaeltacht dans lesquels les auteurs relatent la vie traditionnelle de communautés reculées de l'ouest de l'Irlande (l'archétype de ce style étant certainement l'autobiographie *Peig* de Peig Sayers)

²²⁴ Le titre a été traduit en français par *Le Pleure-misère ou la Triste histoire d'une vie de chien* dans une traduction en 1984 par André Verrier et Alain Le Berre (éditions Le Tout sur le tout, Paris)

of the Gaels [...] As each year went by, these folks became more numerous. Before long the place was dotted with them. With the passage of time, the advent of spring was no longer judged by the flight of the first swallow but by the first Gaeligore²²⁵ seen on the roads. They brought happiness and money and high revelry with them when they came; pleasant and funny were these creatures, God bless them!²²⁶

Le narrateur, un irlandophone natif de la Gaeltacht, s'enthousiasme de la venue de ces nouvelles « créatures » qui emmènent avec elles leur passion pour la langue irlandaise et leur argent. Ce nouveau tourisme ne sera cependant pas suffisant pour sortir le village de Corkadoragha de la misère. Dans le roman, après une dizaine d'années les « *Gaeligores* » partirent pour de bon, emportant avec eux la langue irlandaise, et laissèrent derrière eux le village dans une grande pauvreté. Et c'est bien ce paradoxe que dénonce de manière satirique O'Brien dans son livre : le mouvement de la Renaissance Gaélique était en admiration devant les trésors culturels de l'ouest de l'Irlande et, aveuglés par une idéalisation de ces régions, certains touristes ne virent pas la misère dans laquelle ses habitants vivaient. D'autres étaient bien conscients des conditions de vie déplorables dans ces régions, mais ils considéraient que la pauvreté et l'isolement était une précondition du folklore irlandais²²⁷ (Ó Giolláin 2000 : 142 ; Mac Giolla Chríost 2005 : 116 et voir aussi Extrait 43 tiré d'*An Béal Bocht*). Ainsi, même si un des arguments derrière l'entreprise des summer colleges était qu'ils permettraient d'aider financièrement les locaux, la capacité de ce tourisme à développer économiquement les régions irlandophones était toute relative. Je termine ce chapitre en pointant un dernier paradoxe derrière le discours nationaliste romantique de la Renaissance gaélique : le fait qu'il décrivait les séjours dans les districts irlandophones comme un retour vers l'Irlande authentique tout en la modernisant.

5.4 Les summer colleges : une authenticité cosmopolite

Au tournant du siècle, des routes et voies ferrées vers les « districts saturés » se développèrent et permirent aux habitants du reste de l'Irlande, et à ceux qui nous intéressent particulièrement, les membres de CnG, de se rendre dans ces régions (Bourke 2006). Grâce à l'*Express service to Clifden*, une ligne ferroviaire ouverte en 1903, on pouvait partir à midi de Dublin pour arriver

²²⁵ Les « *Gaeligores* » (aussi '*Gaeilgeoir*' voir III.2.1) sont donc les personnes venant dans la Gaeltacht étudier l'irlandais et les traditions locales.

²²⁶ O'Brien, Flann [1941] 1996. *The Poor Mouth : a Bad Story About the Hard Life*. Dalkey Archive Press. p.48

²²⁷ McMahon (2008: 213) va parler de « réification culturelle » car certains membres du mouvement considéraient les locuteurs natifs irlandais comme des artefacts plutôt que comme des êtres humains.

à 17h à Clifden/An Clochán, un petit village au bord de l'océan de l'autre côté de l'Irlande et capitale non-officielle du Connemara. L'impact du développement du réseau ferroviaire sur le tourisme était donc très important :

[r]ailways allowed ordinary people to travel for recreation for the first time, and cultural nationalists in Ireland were now able to combine summer vacations by the sea with opportunities to hear Irish spoken fluently and to improve their own grasp of the language and its oral culture. (Bourke 2006 : 86)

Ainsi l'initiative des summer colleges a d'abord été rendue possible par le train, produit par excellence de la modernité que les traditionalistes de CnG critiquaient dans leurs écrits. L'« authenticité » qu'expérimentaient les Gaelic Leaguers était toute relative car ils étaient accueillis dans des conditions qui correspondaient à *leur* image de la Gaeltacht.

Dans l'extrait suivant du roman satirique *An Béal Bocht*, le narrateur déplore la disparition dans son village de Corkadoragha des « *Gaeligores* », ces enthousiastes de la langue irlandaise venant des grandes villes. Alors que son grand-père essaye de comprendre la raison de leur départ,

Extrait 40

It was explained to him – no one knows by whom, but it was someone with little Gaelic who was there – it was explained that what was upside-down and amiss and back-to-front with Corkadoragha as a centre of learning. It appeared that:

The tempest of the countryside was too tempestuous.

The putridity of the countryside was too putrid.

The poverty of the countryside was too poor.

The Gaelicism of the countryside was too Gaelic.

The tradition of the countryside was too traditional.²²⁸

O'Brien suggère donc que « l'authenticité » tant recherchée par les membres de CnG ne correspondait pas exactement à la vie rurale des paysans de l'Ouest. Les conditions de vie de beaucoup d'entre eux devaient être extrêmement difficiles et donc peu enviables pour des citadins de la classe moyenne.

Il fallait donc adapter ces régions afin qu'elles puissent accueillir les touristes. Avec l'ouverture du summer college à Tourmakeady, des cours de cuisine étaient mis en place pour les familles qui accueillaient des étudiants « so that they could provide lodgings of the highest standard »

²²⁸ O'Brien [1941] 1996: 40

(Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh 2005 : 134). Aussi, la plupart des locaux étant illettrés au début du 20^{ème} siècle, des Frères franciscains commencèrent à organiser des cours du soir afin de leur apprendre à lire pour qu'ils puissent aider les étudiants (Coiste Oidhreachta Thuar Mhic Éadaigh 2005 : 35). Les summer colleges étaient à la fois « *Native and Cosmopolitan* » pour reprendre le sous-titre d'un article du *Irish Independent* où l'on apprend que

Extrait 41

[I]f life in the vicinity of the Gaelic Colleges, while being distinctively native, is coloured and permeated by those cosmopolitan influences that under other conditions enhance the value of modern university life²²⁹

C'est donc une « authenticité cosmopolite » que les membres de CnG construisirent dans les summer colleges. En effet, ils sont comparés dans un article à des petites villes pour les régions qui les entourent :

Extrait 42

Each of the Irish colleges is like an Irish-speaking town for its own district: it purveys Irish and sets the fashion, the Irish fashion, for great tracts of country which else would be left without knowledge and without the healthy leading.²³⁰

Dans le roman *An Béal Bocht*, avant de disparaître pour toujours, les Gaeligores se replièrent dans les villes les plus proches pour se loger, faisant passer leur confort avant leur quête d'un irlandais pur et ancestral :

Extrait 43

When they had been coming to us for about ten years or thereabouts, we noticed that their number among us was diminishing and that those who remained faithful to us were lodging in Galway and in Rannafast while making day-trips to Corkadoragha. Of course, they carried away much of our good Gaelic when they departed from us each night but they left few pennies as recompense to the paupers who waited for them and had kept the Gaelic tongue alive for such as them a thousand years. People found this difficult to understand; it had always been said that accuracy of Gaelic (as well as holiness of spirit) grew in proportion to one's lack of worldly good and since we had the choicest poverty and calamity, we did not understand why the scholars were interested in any half-awkward, preserve Gaelic which was audible in other parts.²³¹

O'Brien fait ici transparaître les limites du discours traditionaliste des Romantiques qui, malgré leur quête de l'irlandais pur, ne semblaient pas apprécier la vie des villages les plus reculés et

²²⁹ 'A Gaelic College in the West', écrit par Liam Ua Domhnaill, publié dans *The Irish Independent* le 04/08/1910

²³⁰ « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 5 août 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 73)

²³¹ O'Brien [1941] 1996: 48

l'irlandais qui y était parlé, préférant rester dans de grandes villes comme Galway ou des villages comme Rannafast, équipés pour accueillir les touristes. La Renaissance gaélique n'était donc pas un simple retour en arrière comme suggéré par certains Romantiques traditionalistes de l'époque. À partir de journaux intimes, l'historien Foster (2014 :51-52) reconstruit le témoignage de Michael Hayes, une des personnes « ordinaires » s'étant rendue dans un summer college:

At Ring, learning Irish through Fenian stories, Michael Hayes felt a similar sense of connection with a purer vision of uncorrupted Irishness – though he objected to the backward-looking approach of the teacher, Reverend Dr Richard Henerby, who wanted to bring Ireland back to 'an old way of life'. Hayes thought the objective should rather be to bring Irish into the modern world.

Cette tension entre une vision traditionaliste et une vision moderniste de la revitalisation de la langue, de la Gaeltacht et donc du tourisme linguistique perdurera longtemps comme le montre Zuelow (2009) dans son étude des liens entre le développement du tourisme et l'identité nationale en Irlande à partir de la création de l'État Libre d'Irlande. Il constate que les débats concernant le développement du tourisme étaient jusque dans les années 1950 « caught in the “confused baggage of ideas” » des membres de CnG que je viens de détailler, avec d'un côté ceux qui souhaitaient préserver la Gaeltacht intouchée et de l'autre, ceux qui voyaient dans le tourisme le meilleur moyen de développer ces régions pauvres.

Pour illustrer cela, Zuelow (2009) présente un des projets touristiques mis en place par le ministre des finances Seán MacEntee en 1934. Répondant au projet de transformer les Gaeltachtaí en lieux touristiques, le ministre affirma que même si le tourisme était effectivement la source de revenu la plus prometteuse pour les Gaeltachtaí, la première responsabilité du gouvernement était de préserver l'irlandais. Pour Seán MacEntee, les expériences passées avaient prouvé que l'isolation de la Gaeltacht était le meilleur moyen de garantir la « sécurité linguistique », puisque la raison pour laquelle la langue avait survécu dans ces régions était justement qu'elles étaient isolées. La solution était donc de mettre en place un plan pour accueillir « les bons touristes : les touristes irlandophones ». MacEntee était sceptique concernant le développement de centres de vacances pour anglophones désireux d'apprendre l'irlandais. Il pensait que malgré leur enthousiasme, ils parleraient anglais. L'idée était donc de construire à Dingle, dans le Connemara et le Donegal des villages-vacances spécifiquement destinés à ce tourisme linguistique. Des irlandophones étaient employés pour parler irlandais aux visiteurs, et l'anglais n'était pas autorisé. Dans les chapitres suivants, je montre que ces tensions entre traditionalistes et modernistes dans le développement du tourisme linguistique

ont ruisselé jusqu'à aujourd'hui, et j'analyse la manière dont différents acteurs des summer colleges font face à ces tensions afin de mener à bien leurs projets autour de la langue irlandaise.

Conclusion

D'après les chiffres présentés lors de la *Conference of Irish Colleges* de 1916, quatorze summer colleges ouvrirent entre 1904 et 1916 accueillant 13000 étudiants sur cette période, avec une moyenne de 1500 étudiants par an pour les années 1915 et 1916 (Ó Neachtain 2010 : 108). Sur la même période, CnG y forma 3 100 instituteurs à l'enseignement de l'irlandais, alors que l'administration britannique n'en forma que 572 dans ses *teacher training colleges* (Ó Riagáin 1997). L'initiative était un succès qui reflétait plus largement la réussite du mouvement de revitalisation dans son ensemble selon un journaliste pour qui

[t]he steady advance of the Irish language is nowhere more clearly shown than in the Gaelic Colleges which have sprung up of late years in the three provinces of the Irish speakers²³²

Les summer colleges permirent effectivement de réaliser un grand nombre d'objectifs de CnG : inverser le stigmatisme autour de l'irlandais, reconnecter les Irlandais avec leur tradition et leur langue, imaginer un modèle éducatif alternatif à l'école utilitariste anglaise, faire se rencontrer des personnes de milieux sociaux très variés autour d'un projet commun, aider au développement des entreprises « irlando-irlandaises », et produire un espace où l'irlandais serait la langue naturelle et légitime. En tant que lieu de rencontre entre enthousiastes de la langue et locuteurs de l'Ouest construit comme les gardiens de la langue, les summer colleges étaient au cœur du projet de Renaissance gaélique. La forme qu'ils prirent montrent bien que les membres de CnG, au-delà de leurs arguments traditionalistes, renouvelèrent la conception de l'irlandais. En effet, ces stages de langues s'inspiraient des colleges monastiques médiévaux tout en renouvelant l'apprentissage de la langue en s'inspirant de la nouvelle méthode directe des écoles belges. Pour les touristes linguistiques, principalement issus de la classe intellectuelle citadine, il n'était pas simplement question de se reconnecter avec 1000 ans de culture et de tradition irlandaise, mais bien de produire une « authenticité cosmopolite », à l'image de la Gaeltacht monolingue produite dans les summer colleges. Le projet de Renaissance gaélique était donc éminemment moderne dans le sens où il visait à légitimer

²³² « The Growth of the Gaelic Colleges » *Freeman's Journal*, 5 août 1910 (reproduit dans Ó Neachtain 2010: 73)

l'existence d'une « nation irlandaise aux traits irlandais »²³³ à partir du concept d'État-nation homogène linguistiquement, et plus marginalement à partir d'idées socialistes. Lors de mon travail de terrain, plus de cent ans après la période discutée dans ce chapitre, la situation était très différente mais de nombreux discours détaillés dans ce chapitre circulaient toujours, que ce soit pour être reproduits ou contestés. En particulier, les *summer colleges* ont toujours un rôle très important dans la (re)définition de la Gaeltacht et plus généralement dans la construction sociale de la « langue irlandaise ».

²³³« Irish nation on Irish lines » « The Necessity for De-Anglicising Ireland », Douglas Hyde 1892 (reproduit dans Crowley 2000: 182-7)

CHAPITRE 5

Règles de langue et production de la Gaeltacht

En octobre 2016, j'ai mené un entretien avec Séamus, un jeune docteur en Sciences Humaines qui travaillait les mois d'été comme enseignant dans des summer colleges. Lors d'une conférence, nous avons sympathisé, et je l'ai recontacté pour m'entretenir avec lui alors que je séjournais à l'Université de Galway. L'entretien s'est déroulé dans le restaurant d'un petit village situé dans la Gaeltacht toute proche de Galway. Séamus avait enseigné, entre autres lieux, dans un summer college à destination des futurs instituteurs qui, dans leur cursus universitaire, ont obligation de suivre des stages d'irlandais dans la Gaeltacht. Voici un extrait de l'entretien mené en français²³⁴ avec Séamus:

²³⁴ Je détaille en section 2.5 les raisons pour lesquelles Séamus a préféré faire l'entretien en français

Extrait 1 entretien Séamus

((00:26:43))

- 1 Kevin parce que la plupart d` ces gens/ (.) i` viennent là parcequ`i`
2 vont d`venir instituteurs\
3 Séamus ouais (2) alors nous: on est là (.) pour leur enseigner la
4 langue irlandaise\ et la la CULTURE de la langue irlandaise\
5 c`est pour ça que: (.) cette exi-exigence existe\
6 ces e- pour que ces instituteurs (.) soient en mesure de (.)
7 TRANSmettre une: (.) IMPRESSION de le culture de la gaeltacht\
8 Kevin hm hm
9 Séamus aux enfants de du pays\ (.) pour que les enfants: soient AU
10 COURANT de l`existence de la gaeltacht\
11 ((00:27:18))
12 ((passage non-transcrit))
13 ((00:28:11))
14 Séamus alors c`est peut être un problème avec les institutions/ (1)
15 qui ne montrent pas/ (.) qui n`expliquent pas: (.) assez aux
16 élèves (.) qu`ils VONT dans la gaeltacht\ (.) pour (.)
17 apprendre à CONNAITRE la gaeltacht et non pas de (.) peaufiner
18 leu-leurs hm leurs compétences pédagogiques
((00:28:28))

Dans cet extrait, Séamus détaille l`objectif d`un stage suite à une demande de clarification de ma part concernant le public visé. Il commence sa réponse avec le pronom « nous » (ligne 3), signalant qu`il prend la voix du groupe « enseignants du summer college » dont il fait partie. Finalement, il utilise le pronom personnel neutre « on », indiquant qu`il n`est que l`animateur (Goffman 1974) du discours de l`institution (le summer college ou l`université) concernant le rôle des « enseignants du summer college ». Leur mission consiste donc à enseigner la langue et la culture irlandaise²³⁵. Puis, en accentuant le mot « culture » (ligne 4) par une augmentation du volume sonore, Séamus se positionne par rapport aux propos qu`il rapporte. En effet, il initie avec « c`est pour ça que » (ligne 5) une reformulation²³⁶ que j`analyse comme un processus argumentatif de distanciation de Séamus par rapport à son dire. Je me base sur les travaux sociolinguistiques de Moïse (2018: 204) qui décrit comment la reformulation « sert l`expression

²³⁵ C`est en effet les objectifs donnés par le ministère de l`Éducation (Department of Education and Skills 2019) comme je le détaille en 1.4.

²³⁶ Je base mon analyse sociolinguistique de la reformulation sur celle de Moïse (2018) : « La reformulation pourrait être définie comme « tout processus de reprise d`un énoncé antérieur qui maintient, dans l`énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s`articule le reste de l`énoncé, la partie variante par rapport à l`énoncé source » (Martinot 1994). » Moïse (2018: 203)

sociale et subjective du sujet en regard d'un autre dans un changement de perspective énonciative ». Dans cette reformulation (lignes 5 à 10) des missions des enseignants des summer colleges, Séamus omet l'enseignement de la langue pour souligner que l'enseignement de la culture est pour lui l'objectif principal du stage. De plus, il reprecise que la culture de la langue équivaut plus précisément à la culture de la Gaeltacht (ligne 7). A la ligne 9 et 10, il complète son explication : l'objectif final du stage est de faire exister la Gaeltacht aux yeux des enfants lorsqu'ils suivront les cours des instituteurs. Séamus prend le temps de clarifier ce point car il y a un « problème » (ligne 14) : les futurs instituteurs semblent seulement attendre des enseignants du summer college qu'ils améliorent leurs compétences pédagogiques (ligne 17-18). Selon lui cette incompréhension concernant le « vrai » rôle des enseignants des summer colleges serait imputable aux « institutions » (l'université des futurs enseignants, mais aussi le summer college) qui ne sont pas claires sur l'objectif des séjours dans la Gaeltacht. En résumé, pour Séamus « apprendre à connaître la Gaeltacht » semble tout aussi important, voir plus important qu'apprendre la langue (ou apprendre à enseigner la langue dans le cas des futurs instituteurs), afin de faire exister la Gaeltacht dans le reste du pays.

Le constat de Séamus sur le rôle de l'expérience du summer college pour les futurs instituteurs est tout aussi valable pour les jeunes adolescents que j'ai rencontrés lors de mon travail de terrain. Dans ce chapitre, je montre que l'apprentissage de l'irlandais n'est qu'un des aspects des stages d'irlandais que j'ai observés. L'étude de l'Université de Maynooth (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013) a d'ailleurs déjà montré qu'il n'y avait que très peu de différences entre les résultats des tests de langue administrés aux élèves avant et après un séjour dans un summer college. Ainsi, je rejoins Shulist (2018) qui rappelle que

the significance of schools for language revitalization efforts is not simply a matter of their role in teaching the language themselves. Rather, schools are quintessential public institutions: they not only shape the population and set the terms of appropriate adult membership in the community, but also embody and represent the identity of the space in which they are embedded. (Shulist 2018: 89-90)

Je ne me focalise donc pas sur la capacité des stages d'irlandais à produire des locuteurs, mais je les analyse comme des lieux symboliques (Debarbieux 1995), c'est-à-dire des lieux dotés d'un rôle crucial dans la définition d'un territoire et de la collectivité sociale qui l'érige. Par un fonctionnement similaire à la figure rhétorique de la synecdoque, on attribue aux lieux symboliques la capacité de « donner à voir et amener à la conscience d'autres lieux évidemment absents et un espace englobant, certes présent par l'une de ses parties — le lieu où l'on est — mais inaccessible aux sens. » (Debarbieux 1995 : 97). J'ai en effet entendu de nombreux

participants à ma recherche utiliser l'expression « aller dans la Gaeltacht » comme un équivalent d'« aller dans un summer college d'irlandais».

Dans ce chapitre, je m'intéresse donc à la capacité des summer colleges et des campáí samhraidh à fonctionner comme des lieux de reproduction de l'espace dans lequel ils se tiennent, la Gaeltacht, et donc plus largement comme des lieux de reproduction de la structure sociale et spatiale du bilinguisme.

1. L'étude de la production de la communauté imaginée Gaeltacht au prisme de l'enseignement de la langue

Je considère que la Gaeltacht, comme tout espace, est une construction sociale qui vise à mettre en œuvre un projet social (Lefebvre 1974, Bourdieu 1980, Harvey 2005). Les recherches critiques sur la Gaeltacht se sont principalement intéressées à la manière dont elle a été produite en tant qu'entité administrative par des textes de loi, des cartes et des résultats de recensements nationaux (voir chapitre 2). Cependant, la manière dont la Gaeltacht est (re)produite ou contestée par les acteurs sociaux dans cet espace, reste peu étudiée (seules O'Rourke et Brennan 2018 se sont pliées à l'exercice à ma connaissance). Pourtant, les pratiques des acteurs sociaux en interaction sont centrales dans la production des espaces et de leurs frontières (Auzanneau et Greco 2018). Afin d'étudier ce mode de production de l'espace, l'étude des pratiques langagières s'avère cruciale car

spaces become human places partly through discourse. "Discourse" in this sense (Foucault 1972: 1980) refers to talk, writing and other practices involving language, as well as to the ideology that is produced and reinforced through talk. In other words, it is through ways of talking that arise from and evoke particular linked sets of ideas that people come to share or attempt to impose ideas about what places mean and how to behave in them. (Johnstone 2010 : 10-11)

Il est donc particulièrement pertinent de se pencher sur les stages de langue pour l'étude de la production de la Gaeltacht puisqu'ils sont des lieux où l'on enseigne explicitement aux enfants comment et pourquoi (bien) parler. Plus largement, la sociolinguistique critique considère l'éducation comme l'un des lieux les plus propices à l'observation du rôle de la langue dans la reproduction de catégories sociales et culturelles (Heller et Martin-Jones 2001).

Dans ce chapitre, je montre que la Gaeltacht n'est pas seulement une entité administrative produite par des textes de lois, des cartes et des recensements de l'État, mais qu'elle est aussi construite par les acteurs en interaction dans les stages de langue. Pour cela, je mobilise donc la notion de « communauté imaginée » (Anderson 2006) afin d'appréhender la Gaeltacht non pas comme une « invention » de l'État, mais plutôt comme un artefact culturel, produit de faits historiques particuliers, et bénéficiant auprès de nombreux individus une légitimité émotionnelle actualisée dans des pratiques analysables.

La pratique que j'analyse dans ce chapitre est l'expérience de deux stages de langue, lieux symboliques de la Gaeltacht, et plus particulièrement la mise en pratique de la « *Riail na Gaeilge* », la règle de l'irlandais. Cette obligation de parler irlandais à tout moment est une obligation légale pour ces deux stages, cependant ils ont des approches très différentes concernant son imposition. Cette focalisation sur qu'on pourrait définir comme un « contrat codique »²³⁷ (Cambra 2003) permet de resserrer l'analyse sur le potentiel de l'enseignement des langues à créer des communautés imaginées. En effet

la notion de contrat, en ce qu'elle a de conformité à des règles et à des systèmes de valeur sous-jacents, enrichit la perspective de la classe comme culture, c'est-à-dire tout ce qu'il faut connaître ou se représenter pour pouvoir se comporter dans un groupe de façon acceptable par les membres de ce groupe. (Cambra 2003: 88)

La question centrale de ce chapitre peut être formulée ainsi :

Comment et pourquoi les règles de langue dans les deux institutions étudiées participent à la reproduction ou à la remise en question de la Gaeltacht, et par conséquent de la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande ?

Pour y répondre, je commence par analyser des documents d'institutions gouvernementales concernant la *Riail na Gaeilge* dans les summer colleges et les *campaí samhraidh*. Il s'agit de saisir les discours justifiant cette règle de l'irlandais et de la resituer plus largement dans les politiques linguistiques pour la revitalisation de la langue. Dans un deuxième temps – à partir de notes de terrains, d'enregistrements d'entretiens et d'interaction, ainsi que de divers documents écrits – j'analyse comment et pourquoi la *Riail na Gaeilge* est localement mise en œuvre dans deux stages.

²³⁷ Cambra (2003:86) considère que le contrat codique, qui est une sous-catégorie du contrat de parole ou de communication « établit avec quels codes communique-t-on, quelle est la langue de base, s'il est permis de les alterner, quand le fait-on, et pour quelles fonctions. »

2. La Riail na Gaeilge : une obligation légale

Aujourd'hui, même si ce ne sont pas des institutions publiques, les summer colleges (des entreprises privées) et les campaí samhraidh (organisés par des associations) doivent respecter certaines conditions afin d'être reconnus par l'État irlandais. Pour ces stages, cette reconnaissance permet d'avoir une légitimité auprès des parents, ainsi que de bénéficier d'aides financières. L'État, en reconnaissant ces stages, peut ainsi leur imposer des lignes directrices et définir les fonctions qu'il souhaite qu'ils assument. À partir de documents produits par différentes institutions gouvernementales, j'analyse les discours concernant le rôle des summer colleges et des campaí. Les documents analysés sont les conditions d'obtention de financement fournies aux stages, des rapports commandés par différentes institutions gouvernementales ainsi que des communiqués officiels de ces dernières. Dans ces documents, l'imposition de l'irlandais comme unique langue autorisée est centrale, pas seulement pour des raisons pédagogiques, mais aussi politiques et économiques. J'explique comment à travers le contrôle de la langue, l'État souhaite que les summer colleges et les campaí samhraidh assument la fonction d'institution de reproduction d'une certaine conception de la Gaeltacht qui à la fois est censée déjà exister, mais qui doit aussi être créée par les summer colleges et les campaí samhraidh. Le ministère responsable de la Gaeltacht est chargé d'officiallement reconnaître les summer colleges et les campaí samhraidh, ainsi que de les aider financièrement. Il finance les summer colleges à travers le *Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge* (le Programme pour les apprenants d'irlandais, maintenant SFG), et les campaí samhraidh à travers le *Scéim na gCampaí Samhraidh* (le Programme pour les camps d'été, maintenant SCS). Dans les deux prochaines sections, j'analyse des documents relatifs à ces deux programmes.

2.1 Conditions du Scéim na gCampaí Samhraidh (SCS)

L'organisation *Muintearas Teo.* est chargée au nom du ministère d'administrer le SCS qui consiste en une aide financière versée directement aux campaí samhraidh. L'aide pour un camp est de 9€ par élève et par jour, pour un maximum de 50 élèves pendant 5 jours (c'est à dire 2,250€ maximum). Dans le document *Coinníollacha Scéim na gCampaí Samhraidh 2016* (Conditions du SCS 2016), Muintearas Teo. rappelle les règles d'obtention de l'aide financière :

ratio encadrants/élèves, conditions matérielles d'accueil, assurances, etc... Si dans ce document les consignes pédagogiques restent minimales, un grand nombre de dispositifs pour contrôler la langue sont listés. Ils sont détaillés dans une section dédiée à l'irlandais, ainsi que dans une section intitulée « Participants » qui comprend le point 23, reproduites plus bas :

Extrait 2

L'irlandais / Formulaire d'inscription

11. Le camp doit être conduit **entièrement en irlandais** et par conséquent :

a. **Muintearas Teo.** doit être satisfait quant au niveau d'irlandais des personnes travaillant dans le camp

b. **Il faut s'assurer à l'avance**, si nécessaire, que tous les participants auront un niveau suffisant d'irlandais afin de tirer profit d'un stage mené entièrement en irlandais

c. Au moins 90% des inscrits doivent habiter dans la Gaeltacht

[...]

13. Il est essentiel que les parents/tuteurs légaux comprennent qu'un code de conduite concernant la langue sera en place dans le camp, qui donne aux organisateurs le droit de prendre les mesures nécessaires si l'enfant ne fait pas d'efforts satisfaisants pour parler irlandais (notamment le renvoyer à la maison)

[...]

15. Il est obligatoire de fournir à **Muintearas Teo.** une copie de la **politique d'irlandais** en amont du stage afin qu'il soit satisfait que l'irlandais est suffisamment surveillé. Lorsque le camp est inspecté par **Muintearas Teo.**, une attention particulière sera donnée au respect des règles concernant l'irlandais.

[...]

23. Les différentes organisations organisant le camp doivent s'assurer que **les parents / responsables légaux des participants comprennent que le camp se déroulera entièrement en irlandais**²³⁸.

²³⁸ **An Ghaeilge / Foirm Clárúithe**

11. Ní foláir an campa a bheith á reáchtáil **go hiomlán trí Ghaeilge** agus dá réir:

a. Caithfear **Muintearas Teo** a shásamh go bhfuil ard-chumas sa Ghaeilge ag gach duine a bheidh ag obair ann;

b. **Ní mór a chinntiú roimh ré**, trí agallamh más gá, go mbeidh a dhóthain Gaeilge ag gach rannpháirtí chun tairbhe a bhaint as campa atá á reáchtáil go hiomlán trí Ghaeilge;

c. Ní foláir go bhfuil cónaí ar 90%, ar a laghad, de lucht freastail an champa sa Ghaeltacht.

[...]

13. Tá sé riachtanach go ndearbhaíonn agus go dtuigeann an tuismitheoir/caomhnóir go mbeidh cód iompar teanga i bhfeidhm sa champa, cód a thugann an t-údarás don lucht eagraithe pé beart is gá a chur i gcrích mura bhfuil iarracht sásúil á dhéanamh chun Gaeilge a labhairt le linn an champa (lena n-áirítear an páiste a chur abhaile).

(Muintearas Teo 2016: 2-3, ma traduction, gras dans le texte original)

Le point 11 insiste bien sur l'obligation d'utiliser l'irlandais à tout moment en indiquant cette information en gras. Puis les points 11, 13 et 23 obligent les camps à mettre en place un ensemble de dispositifs pour s'assurer que la langue est suffisamment surveillée : sélection des élèves et des encadrants, informations aux parents et aux élèves, code de conduite concernant la langue, punitions. Enfin, le point 15 appuie de nouveau sur l'importance de la surveillance de la langue en précisant que les inspecteurs de Muintearas Teo. y porteront une attention particulière. Au final, ce document met surtout en avant l'aspect disciplinaire et moins l'aspect pédagogique autour de l'imposition de la Règle de l'irlandais : il est avant tout question de mettre en place un « code de conduite », et non pas une méthode d'enseignement qui maximiserait l'utilisation de l'irlandais.

2.2 Conditions du Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge (SFG)

Le ministère responsable de la Gaeltacht se charge d'administrer le SFG qui subventionne les 700 familles accueillant les élèves des summer colleges. Les familles touchent 10€ par jour et par élèves²³⁹, ainsi une famille accueillant dix élèves pendant trois semaines touchera 2 200€. Sans cette aide, les familles qui envoient leurs enfants dans les summer colleges devraient donc payer 210€ de plus de leur poche. Étant donné le prix déjà élevé des summer colleges²⁴⁰, cette aide est primordiale car elle permet à un plus grand nombre d'adolescents de s'y rendre. Afin que les familles d'accueil aient le droit aux aides financières du SFG, le summer college auquel elles sont rattachées doit être reconnu par le ministère responsable de la Gaeltacht en se conformant aux conditions stipulées dans le document *Rialachán faoina dTugar Aithenthais do Choláistí Gaeilge* (Conditions nécessaires afin d'être reconnu comme un summer college).

[...]

15. Tá sé riachtanach cóip den **pholasaí Gaeilge** agus de na sonraí a bhaineann leis a chur ar fáil do **Muintearas Teo** roimh ré le go mbeidh siad sásta go bhfuil a dhóthain cúraim á dhéanamh den Ghaeilge. Agus an campa á scrúdú ag **Muintearas Teo**, cuirfear béim ar leith ar chomhlíonadh na gcoinníollacha a bhaineann leis an nGaeilge.

[...]

23. Tá sé de dhualgas ar na heagrais éagsúla atá ag reáchtáil na gcampaí a chinntiú **go dtuigeann tuismitheoirí/caomhnóirí na rannpháirtithe go mbeidh an campa á reáchtáil go hiomlán trí Ghaeilge**;

²³⁹ Chiffres donnés sur le site du Département responsable de la Gaeltacht (<https://www.chg.gov.ie/earnail-na-gcolaisti-gaeilge/>), consulté le 4 octobre 2019).

²⁴⁰ À partir des prix de 31 summer colleges en 2016 (recueillis sur leur site), j'ai calculé qu'un stage de trois semaines coûte en moyenne 900€.

Comme pour les campaí samhraidh, le ministère se prononce clairement concernant les règles de langue :

Extrait 3

7. L'irlandais

(a) Le directeur et le personnel enseignant doivent veiller à ce que l'irlandais soit la langue de socialisation durant le stage et mettre en place des dispositifs/ressources afin d'assurer que l'irlandais est toujours utilisé par les élèves pendant le stage, en classe, en dehors de la classe, et dans les familles d'accueil. Le responsable du summer college doit s'assurer que l'irlandais est bien la langue de socialisation dans les familles qui accueillent les élèves.²⁴¹

(Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs 2017: 14, ma traduction)

L'utilisation de l'irlandais à tout moment est donc une obligation légale pour les summer colleges. Pour qu'il n'y ait aucune ambiguïté sur le fait que cette règle doive constamment être respectée, le document liste tous les lieux qui composent le stage (« en classe, en dehors de la classe, et dans les familles d'accueil » lignes 4 et 5). Afin de s'assurer que les summer colleges respectent les réglementations, le ministère de l'Éducation envoie tous les étés des inspecteurs faire des contrôles inopinés²⁴². Après avoir inspecté un quart des summer colleges en 2014, le ministère publia un rapport comprenant des recommandations. Il recommande entre autres aux summer colleges d'éviter « l'approche de traduction irlandais/anglais »²⁴³ (Department of Education and Skills 2015: 10, ma traduction), c'est-à-dire de parler en irlandais et d'immédiatement répéter en anglais. Il invite aussi certains summer colleges à mettre plus en évidence dans leurs documentations que la *Riail na Gaeilge* est appliquée en dehors de l'enseignement formel en classe (Department of Education and Skills 2015: 11). Ce rapport pointe donc un relâchement de la *Riail na Gaeilge*, une impression confirmée deux ans plus tard par l'agence étatique pour l'enseignement de l'irlandais (*An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta*, ou COGG) dans une étude que je détaille dans le prochain paragraphe.

²⁴¹ « **7. An Ghaeilge**

(a) Ba chóir don Phríomhoide agus don fhoireann teagaisc deimhin a dhéanamh de gurb í an Ghaeilge teanga chaidrimh an chúrsa, agus seifteanna a cheapadh a chinnteoidh go bhfuil an Ghaeilge á húsáid i gcónaí ag na scoláirí/mic léinn le linn an chúrsa, sa seomra ranga, taobh amuigh de agus sna tithe lóistín. Ba chóir d'údaráis an Cholaíste iad féin a shásamh go mbíonn an Ghaeilge in úsáid i gcónaí mar theanga teaghlaigh sna tithe lóistín a earcaíonn an Coláiste do na scoláirí/mic léinn sa Ghaeltacht. »

²⁴² Les rapports de ces inspections peuvent être consultés sur le site du ministère de l'Éducation. Malheureusement, le rapport d'inspection de Coláiste Phádraig n'était pas en ligne, et le service responsable n'a pas pu me le communiquer par email (la politique du service étant de ne pas participer à des recherches compte tenu du trop grand nombre de demandes qu'il reçoit)

²⁴³ « *the Irish/English translation approach* »

En 2013, COGG commanda une étude sur les summer colleges afin de proposer des recommandations pour améliorer leur « efficacité » et leur « impact »²⁴⁴. La préconisation numéro 6 est d'« [i]nstaure[r] la 'Riail na Gaeilge' dans tous les summer colleges »²⁴⁵ (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013: 66, ma traduction), ce qui sous-entend que certains ne l'appliquaient pas, ou pas assez à leurs yeux. En effet, suite aux treize focus groups menés avec des personnes en lien avec les summer colleges (élèves, enseignants, directeurs, mná an tí, commerçants, militants pour l'irlandais, et différents acteurs locaux) les chercheurs expliquent que « les participants dans tout le pays étaient convaincus que la Riail na Gaeilge devrait être de nouveau en place »²⁴⁶ (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013 : 56, ma traduction). Il semblerait donc que la Riail na Gaeilge ait été plus stricte dans le passé, et que ce relâchement ne plaise pas à tout le monde, en premier lieu le ministère de l'Éducation qui veille au maintien d'un monolinguisme strict dans les summer colleges.

Et pourtant en 2013 ce même ministère a mis en place un nouveau curriculum pour l'enseignement des langues à l'école primaire basé sur l'apprentissage des langues « intégré » (Department of Education and Skills 2019b) dans la lignée de l'approche plurilingue du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001), prenant ainsi ses distances avec l'idéologie du bilinguisme par le monolinguisme (Heller 1996). En effet, la pédagogie intégrée encourage l'apprentissage translinguistique (ou « *crosslinguistic* » dans le texte original) mettant en lien l'apprentissage de la L2 avec celui de la L1. Cette pédagogie pour l'enseignement des langues part de l'hypothèse d'interdépendance linguistique (Cummins 1979) selon laquelle lorsqu'un enfant acquiert des compétences dans une langue, par exemple la littéracie, il n'apprend pas seulement à lire et à écrire dans cette langue, mais il développe des compétences linguistiques transférables dans d'autres langues. La légitimité de ce type de pédagogie s'intègre dans la continuité du « discursive shift » des années 1990 (Jaffe 2007) qui a progressivement réhabilité le bilinguisme en un atout cognitif et culturel alors qu'auparavant il était perçu comme un déficit (Tabouret-Keller 2011). Le nouveau curriculum d'irlandais a été élaboré à partir des recommandations d'Ó Duibhir et Cummins (2012) qui ont mené des recherches sur l'enseignement des langues en Irlande. La recommandation suivante est particulièrement intéressante pour cette thèse :

²⁴⁴ Je me penche sur l'utilisation de ce vocabulaire managérial dans le dernier chapitre

²⁴⁵ « 6. "Riail na Gaeilge" a chur i bhfeidhm sna Coláistí go léir. »

²⁴⁶ « Bhí rannpháirtithe ó achan chearn den tír go láidir den tuairim gur chóir "Riail na Gaeilge" a thabhairt ar ais »

While few would dispute the importance of strongly encouraging children to use Irish as a normal language of communication within the ordinary school programme and the normal language of communication within Gaelscoileanna [écoles irlandophones situées en dehors de la Gaeltacht], the strategy of promoting Irish to the exclusion of English might benefit from reconsideration in light of the potentially facilitative impact of transfer across languages. If English (children's stronger language in most cases) is viewed as a threat to Irish, there is less likelihood that teachers will engage children in some cross-linguistic projects that might enable children to showcase their developing identities as bilinguals and to feel proud of their accomplishments in both languages. (Ó Duibhir et Cummins 2012: 35)

Ó Duibhir et Cummins (2012) souhaitent dépasser l'idée selon laquelle l'anglais serait une « menace » pour l'irlandais en milieu scolaire, et pointent qu'il peut au contraire être utile pour l'apprentissage de l'irlandais lors de certaines activités. On peut voir ces recommandations comme une remise en cause directe de la Riail na Gaeilge dans son application la plus stricte promue par les inspecteurs du ministère de l'Éducation dans leur rapport de 2015 (Department of Education and Skills 2015). Les Gaelscoileanna mentionnées dans ce rapport et les summer colleges sont tous deux des institutions accueillant des élèves (principalement) anglophones et où l'enseignement se fait en immersion. Cependant, le ministère de l'Éducation a mis en place un nouveau curriculum intégré dans les premières tout en continuant à surveiller l'application stricte de la Riail na Gaeilge dans les seconds. Ces différents rapports et études mettent donc en lumière des tensions entre d'un côté une volonté forte de l'État et de certains acteurs locaux d'interdire l'anglais dans les summer colleges, et de l'autre des praticiens dans les summer colleges ainsi que des chercheurs qui prennent leurs distances par rapport à cette interdiction. Par conséquent, les raisons justifiant l'interdiction de l'anglais dans les summer colleges ne semblent pas seulement être d'ordre pédagogique. En effet, je vais maintenant montrer que pour le ministère de la Gaeltacht, l'anglais reste une langue taboue dans les summer colleges qu'il faudrait bannir non seulement dans la classe, mais dans tout le village.

2.3 La Riail na Gaeilge et les familles d'accueil

L'imposition de l'irlandais comme unique langue ne se cantonne pas aux interactions avec les élèves, elle peut parfois déborder sur la vie privée des personnes en lien avec les summer colleges.

Afin d'avoir le droit d'accueillir des élèves (et donc de profiter des aides financières du SFG) les familles doivent transmettre un formulaire au ministère responsable de la Gaeltacht que j'ai

pu consulter, le *Scéim na gColaistí Gaeilge Foirm iarratais ar aitheantas* (Formulaire de demande du SFG, voir Annexe 7). Dans ce formulaire, les familles déclarent sur l'honneur que leur première langue de socialisation est effectivement l'irlandais. Mais les exigences du ministère ne s'arrêtent pas là : les familles doivent aussi s'engager à recevoir seulement des invités qui parlent irlandais lorsqu'elles accueillent des élèves²⁴⁷. La réalité bilingue de ces familles doit donc être mise en suspens le temps du stage, afin de performer une Gaeltacht monolingue aux yeux des visiteurs.

En 2010, le ministère responsable de la Gaeltacht commanda un rapport afin « d'accroître l'efficacité, la rentabilité et la qualité du SFG au cours des prochaines années »²⁴⁸ (Ní Ghallachóir 2010 : 3, ma traduction). Gráinne Ní Ghallachóir, auteure du rapport et directrice adjointe du bureau régional du ministère dans le comté de Donegal, a travaillé à partir de 2039 questionnaires remplis par des élèves de tous les summer colleges en 2009. Elle a mesuré, entre autres, la satisfaction des élèves par rapport à la langue. Ní Ghallachóir (2010 : 25-26) a ainsi évalué la « quantité » d'irlandais utilisée avec les familles d'accueil : 34% parlaient aux élèves seulement en irlandais, 37% parlaient plus irlandais qu'anglais, 19% autant irlandais qu'anglais, 5% plus anglais qu'irlandais et 5% ne parlaient pas irlandais. En additionnant les pourcentages ci-dessus, elle conclut

Extrait 4

Il est certain que l'irlandais est la langue parlée dans les familles d'accueil de la majorité des élèves, comme on pouvait s'y attendre, mais il est préoccupant que ce ne soit pas toujours le cas. Il y a des améliorations à faire concernant l'utilisation de l'irlandais dans les familles d'accueil, on pourrait dire qu'un élève sur quatre ne bénéficie pas d'une immersion linguistique totale. Ceci n'est pas acceptable compte tenu des conditions du SFG et ces chiffres doivent être pris en compte.²⁴⁹ (Ní Ghallachóir 2010 : 27, ma traduction)

On voit donc que le ministère veut absolument offrir une immersion *totale* aux élèves des summer colleges, conformément aux objectifs fixés par l'État. Cependant, ce rapport ne semble

²⁴⁷ On peut lire dans ce formulaire que la famille doit s'engager à ce que « *Nach mbeidh agam ach cuairteoirí le Gaeilge agus gurb í an Ghaeilge gnáth-theanga labhartha an teaghlaigh* » (qu'on peut traduire par « Je n'aurai que des visiteurs parlant irlandais, et l'irlandais est la première langue de socialisation de la famille »)

²⁴⁸ « Is é an sprioc atá leis an taighde seo ná cur le héifeacht, le luach airgid agus le caighdeán na scéime sna blianta amach romhainn. Is deis í seo chomh maith chun eolas bunlíne a bhailiú ar thionchar na scéime do gheilleagar na Gaeltachta ». (Ní Ghallachóir 2010: 3)

²⁴⁹ « Is cinnte gurb í an Ghaeilge an teanga labhartha atá san uachtar sna tithe do thromlach na scoláirí, mar a bheifí ag súil leis, ach is ábhar imní é, nach amhlaidh an cás é seo i gcónaí. Tá laigeachtaí ann ó thaobh Ghaeilge bhunadh an tí, agus d'fheadfaí a rá go bhfuil scoláire amháin as gach ceathrar, nach bhfuil ag fáil tumadh iomlán teanga sna tithe. Níl sé inghlactha de réir choinníollacha na scéime agus is gá aird a thabhairt ar na figiúir seo. » (Ní Ghallachóir 2010: 27)

pas prendre en compte que la mission des familles ne consiste pas seulement à offrir un environnement irlandophone aux élèves. Pour beaucoup d'élèves, ce séjour dans la Gaeltacht est la première expérience de vie loin de leurs parents, un point souligné par Niall, un chercheur en sociolinguistique et dont la famille accueillait justement des élèves des summer colleges. Lors de notre entretien dans un restaurant à Paris en octobre 2019 pour discuter de ma thèse, Niall m'a raconté ses souvenirs d'enfance quand sa maison était remplie de jeunes visiteurs venant apprendre l'irlandais. Il m'a évoqué le fait que les premiers soirs, beaucoup d'élèves étaient en pleurs et que sa mère devait les réconforter, souvent en leur parlant en anglais. On peut imaginer d'autres situations qui nécessitent l'utilisation de l'anglais par les *bean an tí*, ce qui explique pourquoi l'immersion n'est effectivement pas totale dans les familles.

2.4 La Riail na Gaeilge et la population locale

Dans le rapport de Ní Ghallachóir, la volonté de créer un environnement complètement irlandophone ne s'arrête pas aux maisons des familles d'accueil. En effet, le questionnaire a mesuré aussi l'utilisation de l'irlandais dans les villages accueillant les élèves, et l'auteure souligne que

Extrait 5

1 [m]algré le niveau de satisfaction exprimé par les élèves face à la quantité d'irlandais parlé par la
 2 population locale, bon nombre de commentaires dans les questions qualitatives font part du manque
 3 d'irlandais parlé par les locaux [...] De nombreux élèves ont rapporté que les habitants de la région ne
 4 faisaient pas beaucoup d'efforts pour parler irlandais, qu'ils entendaient rarement de l'irlandais et que,
 5 lorsque les élèves parlaient irlandais dans les magasins, on leur répondait en anglais. Il a également été
 6 noté que les jeunes de la région ne parlaient pas beaucoup irlandais non plus. Ces opinions ont été
 7 exprimées par des élèves de collèges des cinq régions.²⁵⁰

(Ní Ghallachóir 2010 : 29, ma traduction)

Les personnes insatisfaites ou très insatisfaites à ce sujet ne représentaient que 5% des personnes interrogées. Malgré tout, dans son rapport l'auteure recommande aux summer

²⁵⁰ « D'ainneoin an leibhéal sástachta a léirigh na scoláirí leis an mhéid Gaeilge labhartha ag muintir na háite tugadh roinnt mhaith tuairimí sna ceisteanna cáilíochtúla ag tagairt don easpa Gaeilge a bhí á labhairt ag muintir na háite. Is cosúil go bhfuil codarsnacht i gceist anseo. Cheap go leor scoláirí nach ndearna muintir na háite mórán iarrachta an Ghaeilge a labhairt leo, nach raibh mórán Gaeilge le cluinistín, agus nuair a labhair na scoláirí Gaeilge sna siopaí gur tugadh freagra orthu i mBéarla. Tugadh faoi deara chomh maith nár labhair aos óg na háite mórán Gaeilge ach an oiread. Léiríodh na tuairimí seo ó scoláirí i gcoláistí sna cúig réigiún. » (Ní Ghallachóir 2010 : 29)

colleges de travailler, avec l'aide d'Údarás na Gaeltachta²⁵¹, à accroître l'utilisation de l'irlandais des commerçants. Tout le village devrait donc adapter ses pratiques langagières afin d'assurer une immersion totale aux touristes linguistiques.

En effet, le ministère de l'Éducation explique dans son *Guide to Inspections of Courses in Irish-Language Colleges* que « les cours ont pour objectif d'offrir aux étudiants l'opportunité de développer leurs compétences orales en irlandais ainsi que de développer leurs connaissances et leur compréhension de la vie et de la culture de la Gaeltacht »²⁵² (Department of Education and Skills 2019a: 1, ma traduction). Comme expliqué par Séamus dans l'extrait 1, le rôle des summer colleges, et donc de la Riail na Gaeilge, est double : ils cherchent à assurer l'apprentissage de l'irlandais, mais aussi à faire découvrir « la Gaeltacht », plus précisément une Gaeltacht conforme à l'image souhaitée par le gouvernement. Effectivement, les différentes législations et rapports que j'ai présentés plus haut ont pour objectif d'organiser les pratiques langagières des locaux de manière à produire une Gaeltacht monolingue pour les élèves. En fait, il faut resituer la Riail na Gaeilge plus largement dans les missions que se donne le gouvernement concernant l'irlandais afin de saisir les enjeux de cette règle au-delà de la pédagogie.

2.5 Les summer colleges, la Riail na Gaeilge et la 20-Year Strategy

Dans un bulletin d'information, le ministère chargé de la Gaeltacht estime que les summer colleges « ont un rôle central dans la *20-Year Strategy for the Irish Language* »²⁵³ (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015: 9, ma traduction). Pour rappel, la *20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030* est un texte du Gouvernement irlandais de 2010 annonçant un ensemble de mesures avec comme objectif d'ici 2030 de passer la barre des 250000 locuteurs quotidiens d'irlandais (contre à peu près 77000 en 2010 selon ce même texte) et 2 millions d'Irlandais avec une connaissance de la langue (contre 1,6 million en 2010 toujours selon ce texte). L'étude d'Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013) fait d'ailleurs explicitement le lien entre la Riail na Gaeilge et les politiques de revitalisation du gouvernement en expliquant que « l'application [plus stricte] de la Riail na Gaeilge améliorerait non seulement l'apprentissage

²⁵¹ Údarás na Gaeltachta est l'autorité étatique responsable pour le développement économique, culturel et social de la Gaeltacht.

²⁵² « [t]he courses are intended to provide the students with an opportunity to develop their Irish-language competency and to develop their knowledge and understanding of the life and culture of the Gaeltacht »

²⁵³ « have a central role in the 20-Year Strategy for the Irish Language »

de la langue mais aiderait aussi à atteindre les objectifs de la 20-Year Strategy dans la Gaeltacht »²⁵⁴ (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013 : 66, ma traduction). L'étude n'explique pas pour autant plus précisément les liens entre les deux. Pour comprendre, il faut savoir que le ministère responsable de la Gaeltacht a pour mission, comme indiqué sur son site internet, de « promouvoir la langue irlandaise en tant que langue principale des familles et des communautés dans la Gaeltacht »²⁵⁵. Aussi, dans la 20-Year Strategy, le gouvernement décrit clairement que sa « vision » (titre de l'introduction du document) pour la Gaeltacht diffère de sa vision pour le reste de l'Irlande :

Extrait 6

1 The Government recognises the tremendous advantage to its citizens of fluency in English, the most
2 widely used language in international affairs. The Government commits to ensuring that this advantage
3 is retained through the development of a bilingual society, where as many people as possible can use
4 Irish and English with equal ease and facility. However, the Government also recognises that the focus
5 of policy in the Gaeltacht needs to be on maintaining the linguistic identity of the community in the
6 Gaeltacht as a distinctive language region, rather than one of bilingualism.

(Government of Ireland 2010 : 3)

La 20-Year Strategy perpétue ainsi la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande : la société irlandaise doit être bilingue mais la Gaeltacht doit avoir une « identité linguistique » monolingue. Ce texte reflète la volonté du gouvernement de faire de la Gaeltacht un « sanctuaire monolingue irlandais » (Walsh 2011b : 67). La Riail na Gaeilge sert donc autant à assurer le meilleur apprentissage possible de l'irlandais pour les visiteurs, qu'à maintenir l'identité linguistique distincte, i.e. monolingue, de la Gaeltacht souhaitée par le gouvernement.

Or, dans les summer colleges l'imposition de la Riail na Gaeilge dans sa version la plus stricte (dans les locaux des stages mais aussi dans l'ensemble de la communauté) peut s'avérer difficile pour deux raisons. Tout d'abord, de nombreuses études ont montré que la Gaeltacht est en réalité bilingue (Ó Riagáin 1997; Mac Giolla Chríost 2005; Ó hIfearnáin 2014; 2015), et j'ai effectivement pu constater que ni Sráid Imleach ni Sráidbhaile Phádraig étaient des sanctuaires monolingues irlandais. Deuxièmement, la pertinence de la Riail na Gaeilge est remise en cause par l'adoption à l'école de pédagogies d'enseignement des langues « intégré », mais aussi par un discours scientifique s'éloignant de l'idéologie du bilinguisme par le monolinguisme. Dans

²⁵⁴ « Tá deis ann “Riail na Gaeilge” a chur i bhfeidhm, rud a chuirfeadh go mór ní hamháin le foghlaim na teanga ach le haidhmeanna Straitéis Fiche Bliain don Ghaeilge 2010-2030 a chur chun cinn sa Ghaeltacht. » (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013: 66).

²⁵⁵ « promot[e] the Irish language as the primary household and community language in the Gaeltacht » <https://www.chg.gov.ie/gaeltacht/the-gaeltacht/> [consulté le 16 janvier 2018].

la suite de ce chapitre, il s'agit donc d'analyser comment les acteurs dans les deux stages naviguent les tensions inhérentes à Rial na Gaeilge et avec quelles conséquences. Plus précisément, à partir de notes de terrain ainsi que d'entretiens et d'interactions enregistrés, je m'intéresse aux stratégies qu'utilisent des enseignants dans les deux stages afin de gérer la présence de l'anglais. Ensuite, j'analyse comment ces stratégies reproduisent ou remettent en question la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande.

3. Mise en scène d'une Gaeltacht monolingue à Coláiste Phádraig

J'analyse dans un premier temps comment la Rial na Gaeilge est discursivement construite à Coláiste Phádraig dans des textes produits par le summer college. Je me penche dans un second temps sur la manière dont elle est négociée en interaction. En considérant les summer colleges comme des lieux symboliques (Debarbieux 1995) de la Gaeltacht, il s'agit d'analyser comment cette communauté imaginée (Anderson 2006) est produite dans le stage. Je restitue ensuite cette règle de langue dans le contexte socio-politique et économique de Sráidbhaile Phádraig afin de saisir les enjeux de la production de la communauté imaginée Gaeltacht.

3.1 Deux textes, deux contraintes

J'ai vite pu constater que dans les documents produits par Coláiste Phádraig, différentes versions de la Rial na Gaeilge étaient en circulation. Tout d'abord, Coláiste Phádraig met à disposition sur son site internet un document intitulé « *Code of Behaviour Policy* » dans lequel les obligations des enseignants, des parents et des élèves sont listées. Voici un extrait de ce document :

Extrait 7

Expectations of Pupils

- To speak Irish at all times during the course
- No pupil may enter licensed premises, and at no time may a student consume, be in possession of, be associated with or show signs of having consumed alcohol/drugs
- No pupil is to leave the guesthouse between the hours of 10pm and 9am
- Pupils are forbidden to accept or seek lifts in cars
- Pupils are forbidden to smoke

[...]

Cette liste mentionne des règles de sécurité, de discipline et tout en haut de la liste, la Riail na Gaeilge. Cette règle de langue apparaît donc comme une obligation morale de première importance. Selon ce document, les élèves à Coláiste Phádraig doivent donc parler irlandais à tout moment, conformément aux obligations fixées par le ministère chargé de la Gaeltacht (Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs 2017). On peut lire sur la brochure de Coláiste Phádraig (voir Annexe 1) que lorsque les parents inscrivent leur enfant, ils sont tenus de prendre connaissance de cette « Code of Behaviour Policy ». Cependant, lors du stage je n'ai jamais entendu parler de ce document, et les parents n'étaient pas censés l'imprimer et le signer. En fait, il s'agit d'une obligation légale pour les summer college d'avoir une « Code of Behaviour Policy » accessible aux parents. A l'instar des conditions générales d'utilisation, que nous acceptons tous sans toujours les lire, il y a peu de chances que les parents (et encore moins les élèves) aient lu le « Code of Behaviour Policy ».

Il y est beaucoup plus probable que les parents aient consulté le site internet de Coláiste Phádraig, sur lequel ils ont pu tomber sur une version légèrement différente de Riail na Gaeilge :

Extrait 8

Afin de tirer le meilleur profit du stage tu dois faire un réel effort pour parler autant irlandais que possible à tout moment. Nous utilisons un système de cartons verts/noirs/rouges. Lorsqu'un membre de l'équipe pédagogique note que tu fais des efforts pour parler irlandais, tu obtiendras un carton vert et des « points de maison » pour ton groupe dans le cadre de la *Comórtas na dTithe* [Compétition des maisons]. Si tu ne fais pas d'effort tu recevras un carton noir et tu perdras des points de maison. Si tu obtiens plus de trois cartons noirs tu cours le risque de rentrer chez toi plus tôt que prévu... ou plus généralement une visite dans le *Oifig an Ardmháistir* [bureau du proviseur] où on t'encourage à te

8 remettre au travail pour apprendre les *cúpla focal* [quelques mots]. Nous observons que ce système
9 est très efficace.²⁵⁶

Tout d’abord, les extraits 7 et 8 ont des formes très différentes. Le « Code of Behaviour Policy » (extrait 7) est un document très formel, sous forme de listes d’interdictions et d’obligations, avec des formulations neutres (comme la forme passive « *pupils are forbidden* ») et sans aucune explication. L’extrait 8 tiré du site internet utilise le pronom « you » afin de s’adresser directement à l’élève (certainement par le biais de ses parents qui consultent le site) et est donc bien moins formel. Cette différence de forme s’accompagne d’une différence de tonalité et de contenu. Tout d’abord, l’extrait 8 se veut explicatif plutôt que prescriptif et commence par justifier les règles de langue sur des bases pédagogiques. La *Riail na Gaeilge* dans l’extrait 7 est très stricte et n’offre aucune marge de manœuvre : il faut parler irlandais à tout moment. L’extrait 8 présente la *Riail na Gaeilge* d’abord comme un système de récompense, et seulement dans un second temps comme un système punitif. Cependant, le détail de chaque étape du processus se veut rassurant : la punition semble continuellement repoussée pour n’être qu’une menace rarement mise à exécution. Enfin, si la *Riail na Gaeilge* dans l’extrait 7 consiste à « parler irlandais à tout moment », elle est plus évasive dans l’extrait 8 et devient « faire un réel effort pour parler autant irlandais que possible à tout moment ». Le fait que ces deux documents présentent la *Riail na Gaeilge* de manières très différentes illustre les contradictions inhérentes aux *summer colleges* : d’un côté le besoin de respecter les injonctions au monolinguisme du ministère de la *Gaeltacht*, et de l’autre une clientèle d’apprenant avec un niveau qui ne leur permet pas toujours de parler irlandais à tout moment. D’une certaine manière, l’extrait 7 est adressé au ministère pour lui assurer que la *Riail na Gaeilge* sera respectée, et l’extrait 8 est adressé aux clients afin de les rassurer que la *Riail na Gaeilge* ne sera pas strictement appliquée. Je vais maintenant me pencher sur la manière dont la *Riail na Gaeilge* était effectivement appliquée à *Coláiste Phádraig* afin de naviguer ces deux contraintes.

²⁵⁶ J’ai traduit ce texte de l’anglais afin d’assurer l’anonymat des participants. J’ai préservé les quelques mots en irlandais présents dans le texte original.

3.2 « Mieux vaut un irlandais hésitant qu'un anglais éloquent » : la *Riail na Gaeilge* comme contrat moral

Les règles concernant la langue ont été rappelées aux élèves de Coláiste Phádraig lors de la cérémonie d'ouverture qui se tenait dans une salle de classe. Assis derrière nos bureaux, les élèves et moi-même écoutions Pat qui nous souhaitait la bienvenue et nous expliquait le fonctionnement du stage. Il s'exprimait majoritairement en irlandais tout en traduisant quelques phrases en anglais et en utilisant des gestes et des mimiques faciales pour nous aider à comprendre son discours. Par exemple, pour expliquer le risque que couraient les élèves qui parleraient en anglais, il a mimé une scène dans laquelle un élève, l'air triste, se dirige vers la porte en saluant ses camarades d'un geste de la main. Puis il a rajouté « *slán abhaile* », « rentre bien » en irlandais. Lors de cette cérémonie, j'ai noté dans mon carnet de terrain les phrases importantes qu'il a traduites en anglais :

Notes de terrain, lundi 15 juin 2015 (cérémonie d'ouverture)

- 1 Pat parle en irlandais pendant une heure pour expliquer les « *rules and regulations* ». Quelques phrases
- 2 clefs sont répétées en anglais:
- 3 « *You made a big decision to come to the Gaeltacht to learn Irish.*
- 4 *You folks are the foundation stone on which the language of our ancestors stands.*
- 5 *It [l'irlandais] is the key that opens the door, it allows your mind to interpret the words of the songs, the*
- 6 *poetry.*
- 7 *It is quite natural to be afraid to speak Irish to a group of unknown friends. There's the temptation to*
- 8 *communicate the easiest way « Can I have the ball, let's go to the shop, will you dance with me? » but*
- 9 *you must avoid the temptation of ease of communication. It is absolutely crucial.*
- 10 *If you sign the contract, you will succeed. »*

Avec ces quelques phrases très solennelles, Pat rappelle aux élèves que l'apprentissage de l'irlandais n'a rien d'anodin. Il commence par préciser que les élèves ont pris une décision importante, suggérant qu'ils se sont engagés moralement lorsqu'ils ont décidé de venir dans la

Gaeltacht. En effet, j'analyse la phrase ligne 4 comme un acte d'identification catégorielle²⁵⁷ (Brubaker 2001) : Pat, en supposant que les participants ont des ancêtres communs, souligne cet attribut catégoriel comme étant pertinent, et leur propose ainsi de se concevoir comme un groupe. En définissant ensuite les élèves comme des « amis inconnus » (ligne 7), il insiste de nouveau sur des liens qui transcenderaient le fait qu'ils ne se sont jamais rencontrés. Cette fraternité imaginée est pour Anderson (2006) le ciment du sentiment nationaliste. Pat inscrit donc l'apprentissage de l'irlandais dans une histoire que supposément les participants partagent, celle de la nation irlandaise, et dans laquelle ils s'apprêtent à leur tour à prendre un rôle. Pat explique aussi que les efforts des élèves seront récompensés : l'irlandais serait le seul moyen d'accéder à tout un pan de la culture irlandaise. Il réaffirme ainsi le lien entre une nation, une langue, une culture qui justifie le devoir d'apprendre l'irlandais.

Ensuite, à la ligne 9, Pat fait reposer la réussite de l'apprentissage de l'irlandais sur la force mentale des élèves à ne pas parler anglais : ils doivent vaincre leur peur, résister à la tentation. Ainsi, il présente la *Riail na Gaeilge* comme une aide nécessaire conditionnant la réussite du projet d'apprentissage des élèves. Plus largement la *Riail na Gaeilge* apparaît comme un contrat non pas pédagogique mais moral (et potentiellement religieux lorsqu'il parle de tentation) nécessaire au maintien de « l'édifice » (ligne 4) qu'ils participent à soutenir : la langue de leurs ancêtres.

Au milieu de la cérémonie, Pat a énoncé le contrat ainsi : « *Is fearr Gaeilge bhriste ná Béarla cliste* ». Il m'a expliqué après la réunion qu'il s'agit d'un *seanfhocal*, un vieux proverbe irlandais²⁵⁸, que l'on pourrait traduire par « mieux vaut un irlandais hésitant qu'un anglais éloquent »²⁵⁹. Pat a ensuite invité les élèves à symboliquement signer ce contrat codique en répétant tous ensemble à haute-voix après lui « *Is fearr Gaeilge bhriste ná Béarla cliste* ».

Le proverbe, par sa qualité poétique (sa rime et son rythme) s'est transformé en une sorte de formule magique lorsque tous les élèves le prononcèrent à haute voix ensemble. A travers cet acte de parole performatif, les élèves s'engageaient (mais aussi s'obligeaient mutuellement) à ne plus utiliser l'anglais et consacraient la supériorité de l'irlandais sur l'anglais. Ils renversaient

²⁵⁷ « s'identifier (ou identifier une autre personne) en fonction de son appartenance à une classe de personnes partageant un attribut catégoriel (comme la race, l'appartenance ethnique, la langue, la nationalité, la citoyenneté, le sexe, l'orientation sexuelle, etc.). » (Brubaker 2001 : 75)

²⁵⁸ J'ai réalisé par la suite que c'était un proverbe très utilisé dans les autres summer colleges. Par exemple, dans le stage pour adultes où j'ai étudié l'été suivant, un étudiant portait un T-shirt avec ce proverbe imprimé dessus.

²⁵⁹ La traduction que Pat m'a donnée est « *It is better to have broken Irish than to have cleverly worded English* ». Ma traduction en français tente de maintenir un équilibre entre le respect du sens et de la qualité poétique du proverbe. Ainsi, le terme « hésitant » est une sous-traduction de l'adjectif « *briste* » qui signifie ici un irlandais approximatif, de mauvaise de qualité.

complètement leurs pratiques langagières habituelles puisque l'anglais était leur langue de socialisation. Ainsi, je propose d'analyser cet acte de parole comme un acte d'institution, c'est-à-dire « un acte solennel de catégorisation qui tend à produire ce qu'il désigne » (Bourdieu 1982 : 60), aussi appelé acte de magie sociale. Les élèves, en se rappelant à haute voix mutuellement qu'ils sont tenus contractuellement de respecter « l'irlandophonie » de l'espace qui les entourent, produisirent cet espace irlandophone. Bourdieu (1982 : 63) précise que « [L]a croyance de tous, qui préexiste au rituel, est la condition de l'efficacité du rituel [...] la magie des mots ne fait que déclencher des ressorts – les dispositions – préalablement montés ». Autrement dit, ce ne sont pas les mots seuls qui ont un effet : les élèves sont dans la Gaeltacht, région imaginée comme irlandophones depuis la Renaissance gaélique, car ils souhaitent se retrouver en immersion dans l'environnement « naturel » de la langue. Ils sont donc prédisposés à respecter la Riail na Gaeilge et sont même là *pour* la Riail na Gaeilge.

« Mieux vaut un irlandais hésitant qu'un anglais éloquent » est une version poétique mais aussi plus évasive de l'injonction à « parler irlandais à tout moment lors du stage » dans la « Code of Behaviour Policy » (cf. extrait 7). La définition de ce qu'est un « irlandais hésitant » n'est pas claire et n'a d'ailleurs jamais été explicitée aux élèves. On ne leur a jamais précisé si un irlandais hésitant pouvait contenir des mots anglais par exemple. De plus, il y a des chances qu'un certain nombre de participants ne connaissaient pas les adjectifs irlandais « *briste* » et « *cliste* » et par conséquent qu'ils aient seulement compris « l'irlandais est mieux que l'anglais ». Par exemple, Eve, une élève de 14 ans venant d'un comté en dehors de la Gaeltacht, m'a avoué lors de notre entretien : « les premiers jours je ne comprenais pas vraiment de ce que les enseignants disaient »²⁶⁰. A la différence des élèves, j'ai eu l'opportunité de demander des clarifications à Pat.

Notes de terrain, lundi 5 juin 2015

Une enseignante prend la suite pour faire passer les tests de langue. Je sors alors de la salle avec Pat et lui demande de m'expliquer un peu ce qu'il vient de dire, en particulier concernant les règles de langue. Il me précise « *policy is not strict : it is acceptable to say a few words in English, but not to have a full conversation* ». La règle très stricte qui consiste à renvoyer un élève parce qu'il a dit un mot d'anglais est inutile selon Pat.

Pat est donc critique par rapport à ce qu'on pourrait appeler la Riail na Gaeilge dans sa version forte, i.e. l'interdiction totale de parler anglais. S'il m'a expliqué qu'il tolérait l'utilisation de mots anglais, à aucun moment ces précisions n'ont été données aux élèves. En fait, Pat cultivait

²⁶⁰ « the first few days I didn't really have a clue of what they [les enseignants] were saying ».

certainement l'ambiguïté derrière le proverbe « mieux vaut un irlandais hésitant qu'un anglais éloquent » afin de ménager à la fois la face du ministère de la Gaeltacht et celles de ses clients. Je présente maintenant les conséquences de cette double contrainte sur les pratiques langagières à Coláiste Phádraig.

3.3 « *Tu peux parler anglais quand la prof est pas là !* » : les coulisses de Coláiste Phádraig

La deuxième semaine du stage, j'observais un cours lorsqu'une élève a demandé la permission à l'enseignante d'aller aux toilettes car elle ne se sentait pas bien. Les minutes passaient sans que l'élève ne revienne, l'enseignante a alors décidé d'aller vérifier si tout allait bien. Lorsqu'elle est sortie de la salle de classe les élèves ont commencé à discuter entre eux en anglais, sauf Colin qui s'est adressé à l'un de ses camarades en irlandais. Colin était l'élève le plus motivé du stage. C'était la troisième année qu'il se rendait à Coláiste Phádraig, et il était l'un des seuls étudiants qui essayaient de parler irlandais en dehors des cours. Il m'a expliqué durant un entretien que son grand-père parlait irlandais et qu'il avait toujours insisté pour que Colin se rende dans des summer colleges l'été. Cependant, aucun autre élève à Coláiste Phádraig n'était aussi investi que lui dans l'apprentissage de l'irlandais. Ainsi, lorsqu'il a commencé à parler en irlandais à son camarade alors que l'enseignante n'était plus là, il s'est fait immédiatement apostropher par Mike, un des élèves les plus âgés faisant parti d'un groupe qu'on pourrait définir comme « les insolents »²⁶¹. Il a crié de l'autre bout de la pièce : « tu peux parler irlandais quand la prof est pas ici ! »²⁶². Le ton réprobateur de Mike indiquait qu'il était ridicule de parler irlandais alors que l'enseignante n'était pas présente. Ainsi, on peut dire que la remarque de Mike reprécisait la Riail na Gaeilge : il vaut mieux un irlandais hésitant qu'un anglais éloquent, mais seulement quand la professeure est là. Après s'être fait « corriger » par Mike en public, Colin s'est plié à la règle de ce qu'on peut appeler en terme goffmanien les « coulisses » (Goffman 1956) de Coláiste Phádraig, et est passé à l'anglais.

²⁶¹ Le noyau dur du « groupe des insolents » était composé de Mike, David et Fionn. Ils en étaient à leur deuxième ou troisième été à Coláiste Phádraig. Du fait de leur ancienneté et de leur âge plus élevé que la moyenne, ils se permettaient de gentiment provoquer les enseignantes, de se moquer ouvertement de leurs camarades ou de leur faire des remarques. Ils endossaient donc le rôle des « mauvais garçons », remettant en cause l'autorité des enseignantes, et donc la Riail na Gaeilge.

²⁶² « You can speak English when the teacher's not here ! »

À partir de la métaphore théâtrale, Goffman (1956) divise les interactions sociales entre ce qu'il appelle la scène (*the front*) « a 'collective representation' to define a situation and a fact of its own right for those who observe the performance » (ibid.: 17) ; et les coulisses (*back region* ou *backstage*) « where the impression fostered by the performance is knowingly contradicted as a matter of course » (ibid.: 69) et pour cette raison ces dernières sont traditionnellement cachées des observateurs. Ainsi lorsqu'un individu se présente à d'autres personnes, sa performance sur la scène aura tendance à inclure et exemplifier les valeurs de la communauté, bien plus que ne le ferait son comportement dans sa globalité (comprenant donc ce qui se passe « en coulisses »). En résumé, la scène est donc une idéalisation de la réalité, une représentation, mais qui n'a rien d'anecdotique puisqu'elle façonne la réalité sociale (voir aussi Bourdieu 1980).

L'anecdote de Colin et Mike montre bien ce passage de la scène aux coulisses une fois l'enseignante partie. Même si un petit nombre d'élèves était prêt à parler irlandais tout le temps, un système de réprobation et de moqueries entre élèves rendaient l'irlandais illégitime en coulisses. J'ai eu une discussion à ce propos avec Eve, qui faisait partie des élèves « sérieux » de Coláiste Phádraig, c'est-à-dire qu'elle essayait au maximum de respecter la *Riail na Gaeilge*. Voici un extrait de cet entretien que nous avons mené la deuxième semaine du stage. Je venais de lui demander s'il y avait des différences entre son expérience et ce qu'elle imaginait être un *summer college* avant de venir à Coláiste Phádraig :

Extrait 9 entretien Eve (1) :

((00:05:33))

1	Eve	i thought: (.) hm (2) they'd be (.) v-(.)very strict (.) but
2		they ARE strict but not as strict as i thought they would be
3	Kevin	yeah=
4	Eve	=which is a good thing ((rigole))=
5	Kevin	= ((rigole))
6	Eve	yeah
7	Kevin	.h do you have a lot of opportunities/ to use irish outside of
8		the camp (.) here
9	(.)	
10	Eve	hm it dePENds what people i'm with \(.) 'cause some of them
11		just (1) think don't think it's cool to do it when the teachers
12		aren't there
13	Kevin	hm hm
14	Eve	and then some of them aren't-just go along and (.) talk it back
15		to you\

16 Kevin yeah/
 17 Eve yeah\
 18 Kevin do you- is it difficult to e:h (.) to use irish: eh all the
 19 time/
 20 Eve hm yeah 'cause hm (3) it's ha:rd to think of the (.) words VErY
 21 quickly 'cause i'm not fluent/
 22 Kevin hm hm
 23 Eve so: i just it's easier just to SAY it in english
 24 Kevin yeah [yeah yeah]
 25 Eve [than] think xxxxx
 26 Kevin so can you-do you:: (.) do you speak irish to your friends here
 27 or is just too: difficult
 28 Eve well SOMEtimes but it's small things (.) and then (2) hm not
 29 really (.) much at break
 30 Kevin yeah
 31 Eve but at-SOMEtimes at the activities: (.) you just say small
 32 things
 ((00:06:50))

Dans cet extrait, Eve (tout comme les deux autres élèves que j'ai interviewés, Fionn et David) commence par mettre en avant l'écart entre l'imaginaire de la Riail na Gaeilge dans les summer colleges, et son expérience à Coláiste Phádraig. On voit donc que les élèves s'attendent à être plongés dans un environnement où il est obligatoire de parler irlandais tout le temps, puis ils réalisent progressivement que les règles sont plus subtiles. En effet,

The importance of one language over another, the recognition or rejection of the L1, and the valuing or stigmatizing of multiple and diverse abilities are not determined by general rules established by the school, although they can reinforce the norms presupposed by the institution. They can be observed as emerging aspects of interactions between various social actors who define them in dynamic fashion, reinforcing them and giving them official recognition or subverting and changing them. (Mondada et Gajo 2001 : 263)

Ainsi, les règles de langue se construisent au fur et à mesure du stage par les différents acteurs en présence : même si la Riail na Gaeilge préexiste à la venue des étudiants dans les summer colleges, elle est négociée par les élèves en interaction. Comme le montre l'altercation entre Colin et Mike ainsi que cet extrait d'entretien, un groupe d'élèves ont réussi à définir comme ringard l'utilisation de l'irlandais dans les situations où les enseignants ne sont pas là. Sans surprise, dans ces situations le principe moral de « respect » qui bannit l'anglais sur la scène ne s'applique pas et est remplacé par un principe de « coolitude ». Il en résulte qu'à Coláiste

Phádraig, les interactions sociales sont divisées en une scène irlandophone régie par le principe de respect, et des coulisses anglophones régies par le principe de coolitude. Un an après mon travail de terrain à Coláiste Phádraig, j'ai réalisé lors d'un entretien que cette organisation sociale de l'espace interactionnel n'est pas spécifique à ce summer college.

J'ai retrouvé Eoin dans un café branché de Dublin pour un entretien. Eoin était un jeune enseignant au summer college pour adultes *Saoire Ghael*. J'avais suivi ses cours en juillet 2016 et nous avions bien sympathisé ; il avait donc accepté sans problème de me retrouver quelques semaines après à Dublin pour un entretien autour d'un café. Alors que nous discussions à l'entrée du café, Eoin m'a appris qu'il avait aussi enseigné dans des summer colleges pour adolescents. Pour commencer l'entretien, j'ai décidé de continuer sur ce sujet :

Extrait 10 entretien Eoin

((00:01:40))

- 1 Kevin so can you tell me about your experience of teaching in summer
2 colleges for kids then
3 Eoin yeah/ hum: so: well first off i started out/ (.) learning like
4 going to the gaeltacht when i was fifteen or sixteen \ .h so i'd
5 spend like the three weeks down in galway: and: and in the house
6 with everybody (.) speaking irish non-stop (.) ((eoin me jette un
7 regard avec un souris en coin))
8 Kevin yeah
9 Eoin but you wouldn't REALLY be speaking irish non-stop [xxx] like&
10 Kevin [(rires)]
11 Eoin &we'd throw like when the *BEAN an tí*²⁶³ would come in we'd be
12 like <((avec une voix aiguë)) oh **cén chaoi a bhfuil tú táim go**
13 **maith**²⁶⁴ blablabla> and then throw as much irish as you could and
14 then she'd leave and then .h everyone'd have a breather and go
15 back into english\ but it's (.) .tsk so because i've .h i was in
16 the gaeltacht\ i know exACTLY what HAppens THERE: .h so when i
17 became a teacher i knew <((en rigolant))exactly> .h what the kids
18 were doing whe-when there wasn't like hum an authority figure
19 around: like they'd be SPEAKing english all the time\

((00:02:21))

²⁶³ Les élèves des summer colleges logent chez l'habitant, la *bean an tí* (littéralement « la femme de la maison ») est la personne qui s'occupe donc de préparer les repas et d'accueillir les élèves chez elle.

²⁶⁴ « comment ça va? Ça va bien. »

Dans cet extrait, je demande à Eoin de me parler de son expérience d'enseignant dans un summer college. Il commence donc sa réponse ligne 3 avec « yeah hum so » puis l'interrompt en disant « well first off » afin de m'indiquer qu'il a besoin de rajouter quelque chose avant. Il insère une sorte d'avant-propos, qui va durer jusqu'à la ligne 15, dans lequel il me raconte son expérience d'apprenant. J'analyse cette histoire comme une performance de l'organisation sociale de l'espace interactionnel dans les summer colleges.

En effet, Eoin commence son récit d'apprenant par le moment où il est allé dans la Gaeltacht, mais l'expérience qu'il me décrit n'est pas seulement *son* expérience, c'est *l'*expérience typique de la Gaeltacht. Il introduit l'espace (« like going to the Gaeltacht » lignes 3 et 4) et le temps (« like the three weeks » ligne 5) de son histoire par le marqueur de discours « like ». Ici, « like » invite l'interlocuteur à interpréter ce qui suit comme un exemple illustratif d'un cas plus général (Romaine et Lange 1991). Le moment ainsi que le lieu de l'action sont d'ailleurs précédés du pronom défini « the » (ligne 5), un moment (« the three weeks ») et un lieu (« the house ») que l'interlocuteur doit donc supposément déjà connaître selon Eoin. De plus en allongeant les syllabes et en répétant « and » (« in Galway: and: and » ligne 5) Eoin semble se donner le temps de choisir les éléments typiques du récit de l'expérience de la Gaeltacht à rajouter à son histoire. Il la situe dans « la » maison, c'est-à-dire la *teach* typique chez l'habitant où les élèves restent par groupe lorsqu'ils sont dans la Gaeltacht. Enfin, Eoin ne considère pas qu'il est important de savoir s'il avait 15 ou 16 ans lorsqu'il y était, une imprécision qui situe plus largement ce récit dans l'adolescence. En résumé, Eoin prend la voix de la figure (Goffman 1974) de l'apprenant de summer college.

Après avoir posé le décor, il décrit ensuite l'action principale de la figure de l'apprenant : « speaking irish non-stop » (ligne 6). Il fait ressortir cette action du reste de son discours en marquant une courte pause avant et après l'énoncé. De plus, il me jette un regard en souriant afin de bien vérifier que j'ai été attentif à cet énoncé, et je ratifie sa demande en lui répondant « yeah » ligne 8. Grâce à cette pause et ce sourire, Eoin me signifie aussi un *stance-taking*²⁶⁵ (Jaffe 2009), ici une prise de distance par rapport à ce qu'il vient de dire et qu'il clarifie dans la suite de son propos. On peut aussi voir ce moment comme le passage dans son récit de la scène des summer colleges vers les coulisses (Goffman 1956). En effet, ligne 9 il reprend l'énoncé « speaking irish non-stop » de la ligne 6 mais cette fois-ci modifié par la forme contractée de la négation « n't » et de l'adverbe « really » (ligne 9 « but you wouldn't really be speaking irish

²⁶⁵ Jaffe (2007: 3) définit le stancetaking comme « taking up a position with respect to the form or the content of one's utterance »

non-stop »). Il précise donc que ce qu'il a dit précédemment ligne 6 n'est pas ce qu'il se passe *vraiment*. Il utilise comme sujet le pronom « you » indéterminé, indiquant ainsi qu'il ne parle pas simplement de son expérience personnelle, mais bien d'une expérience qu'il considère être celle de nombreux élèves. Pour accentuer le caractère habituel de cette expérience, il utilise l'auxiliaire modal « would », exprimant une itération dans le passé.

Dans sa description de la scène du summer college, il remplace « speak Irish » par « throw Irish » (ligne 13) : on a donc à faire à une performance de la part des élèves plutôt qu'à un acte de communication. En effet, ce qui compte ce n'est pas ce qui est dit, mais la *quantité* d'irlandais « lancé à la figure » (ligne 11) de la bean an tí comme Eoin l'exemplifie dans son discours rapporté qu'il termine par l'énoncé vide de sens « blablabla » (ligne 12). Il marque aussi l'énoncé en irlandais comme une performance en changeant la hauteur de sa voix. L'irlandais n'est donc pas parlé « non-stop », mais à un moment particulier : « when the bean an tí would come ». La venue de la bean an tí dérange une situation initiale à laquelle les élèves reviennent dès qu'elle est partie, une situation où l'anglais est utilisé. Il finit son récit en résumant « I know exactly what happens there » au présent simple, transformant son récit en une vérité générale. Cela met fin à son avant-propos et il indique qu'il reprend donc la réponse à ma question en changeant le moment de l'énonciation avec « so when i became a teacher ». Il décrit cette fois-ci, les coulisses, c'est-à-dire « when there wasn't like hum an authority figure around ». Dans cet espace interactionnel, les élèves parlent « English all the time » (ligne 18-19), une formulation qui sert à contraster les coulisses avec la scène qu'il avait définie par l'activité de « speaking Irish non-stop » (ligne 6). Comme je le montre dans la section suivante, les participants décrivaient rarement les coulisses anglophones des summer colleges comme Eoin l'avait fait lors de notre entretien

3.4 La scène comme performance du monolinguisme

Le deuxième jour du stage j'ai entendu Pat rappeler à l'ordre un groupe de filles qui parlaient en anglais dans la cour de la récréation. Il leur a adressé le traditionnel « as Gaeilge », puis continua son chemin. La sommation de parler irlandais a eu comme seul effet de faire taire les filles, puis une fois que Pat s'est éloigné, elles ont repris leur discussion en anglais. Cette interaction m'avait surpris : on aurait pu s'attendre à ce que Pat reste écouter les filles pour les aider ou les corriger. En effet, les interactions en situation scolaire prennent généralement la

forme *initiation-response-evaluation* ou invitation/réponse/évaluation (Mehan 1979) : l'enseignant invite un élève (ou la classe) à produire un énoncé, l'élève s'exécute puis l'enseignant évalue sa production. En d'autres termes, deux règles régissent l'organisation de la communication en classe :

une évaluation négative de l'enseignant est une sollicitation implicite ; une évaluation positive, par contre, est perçue comme la fin de l'échange par les apprenants qui s'attendent à une nouvelle sollicitation du professeur. (Cambra 2003 : 76-77)

Si on applique le modèle de Mehan (1979), on peut considérer que l'invitation « as Gaeilge » n'est pas une invitation à produire un énoncé en irlandais, mais une interdiction de parler anglais. Cela explique pourquoi l'échange se termine après le silence des filles. Ce silence est en fait leur réponse à l'invitation de Pat, et cette réponse est ratifiée par le directeur qui en continuant son chemin leur signifie qu'il n'attend rien de plus. Dans ce cas de figure, la Riail na Gaeilge consiste donc avant tout à bannir l'anglais de la scène plutôt qu'à produire de l'irlandais. En d'autres termes la règle a pour objectif de faire de l'irlandais la seule langue légitime, ce qui a comme conséquence d'invisibiliser l'anglais, langue taboue malgré son omniprésence, en le reléguant en coulisses. Si j'utilise les notions goffmaniennes de scène et de coulisses de façon métaphorique pour parler des espaces interactionnels, il est intéressant de noter que dans l'étude d'Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013) cette métaphore prend tout son sens. L'étude rapporte un incident dans un summer college durant une *céilí*. Les *céilithe* sont des fêtes où traditionnellement on danse sur de la musique irlandaise, et qui se passe donc souvent dans une salle avec une scène. Dans ce summer college, la punition pour les élèves qui parlaient anglais durant une *céilí* était de devoir s'asseoir derrière la scène. Ainsi, l'anglais était physiquement relégué en coulisses.

Le monolinguisme irlandais à Coláiste Phádraig est donc un « effet dramatique » (Goffman 1956) dans le sens où l'anglais est toujours présent mais caché en coulisse. L'objectif est de maintenir la « face publique de l'école » (Heller 2006). En effet, aucun élève n'a été renvoyé pendant les trois semaines du stage que j'ai observé, malgré l'omniprésence de l'anglais en coulisses. Il n'y avait en fait aucune raison d'en renvoyer puisque le monolinguisme irlandais était relativement maintenu sur la scène. Le terme « effet dramatique » ne signifie cependant pas qu'il n'a aucun effet sur la réalité. En effet, lors des entretiens, des élèves et les ceannairí m'assuraient qu'ils parlaient irlandais tout le temps, produisant ainsi discursivement une représentation des summer colleges comme des espaces monolingues. Cela est illustré dans l'extrait d'un entretien mené avec David, un élève qui venait pour la troisième fois à Coláiste

Phádraig, et qui comme Mike faisait partie du groupe des « insolents ». J'ai mené cet entretien à la fin du stage en commençant avec cette question :

Extrait 11 entretien David (2) :

((00:00:05))

- 1 Kevin so: hum: how Different (.) is: it to learn irish in SCHOO:l/
 2 and in this environment/ (.) in the college\
 3 (.)
 4 David i:t's: (.) a lot (.) easier xxx because you're sort of speaking
 5 irish (.) all the time/ (.) and so it's sort of settles into
 6 your mind tha`\h THAT's the language that you're SPEA:kin` As
 7 in .h when in you're in an en-spea-when you're in an
 8 environment where you have to speak english .h it's the
 9 LANguage that you're speakin` and it's like when you're very
 10 young and you're learning how to speak/.h it's sort of EVeryone
 11 around you is speaking .h irish in a-or HERE .h everyone around
 12 me-you is speaking irish\ .h so YOU (.) LEArn a lot FASter and
 13 a lot easier than you would in school where .h the irish class
 14 is like (.) in the irish class there's a lot of things a:re .h
 15 like a lot of the: TEAcher a lot of the time the teacher is
 16 speaking in english=
 17 Kevin =hum
 18 David even in irish class/ so .h it's a lot easier and: hum .tsk
 19 sort of more NATural [xx] in here\
 20 Kevin [yeah/]
 ((00:01:10))

Si l'on compare le récit de David avec ce que j'ai décrit précédemment, on voit que David présente une idéalisation du summer college. Sa description résonne avec celle de l'archétype de l'expérience du summer college donné par Eoin (cf. Extrait 10), où « tout le monde parle irlandais non-stop ». Si dans cet extrait David ne fait aucune mention de la présence de l'anglais à Coláiste Phádraig, on remarque tout de même la présence du marqueur de discours « sort of » dans les énoncés « you're sort of speaking Irish all the time » (ligne 4) et « It's sort of everyone around you is speaking Irish » (lignes 10 et 11). En utilisant « sort of », David marque ce qui va suivre comme « approximatif » (Miskovic-Lukovic 2009 : 23) nuancant ainsi « all the time » et « everyone ». Etant donné que j'avais passé trois semaines à observer les cours, David savait que j'avais pu entendre de l'anglais. Malgré tout, la présence de l'anglais étant inavouable – surtout au micro d'un chercheur que David devait surement assimiler au summer college – il

relégua l'anglais en coulisses dans son discours : il ne le mentionne jamais mais on peut le deviner derrière le « sort of ». On voit donc comment la Riail na Gaeilge, en faisant de l'irlandais la langue légitime à Coláiste Phádraig, a des conséquences au-delà des interactions sur la scène durant le stage : les discours des élèves à propos des summer colleges invisibilisent aussi l'anglais dans leurs représentations des summer colleges.

Les écrits de Goffman (1956) Lefebvre (2000) et Bourdieu (1980) montrent bien qu'on ne peut pas séparer la représentation de la réalité, mais qu'au contraire il faut inclure dans le réel la représentation du réel. Ainsi, les représentations des summer colleges produites discursivement ont bien un effet sur le réel. Par exemple, Eve et David m'ont tous les deux expliqué en entretien qu'ils avaient entendu parler des summer colleges par leurs cousins qui s'y étaient eux même rendus. Lors de ces mêmes entretiens, ils m'ont fait part de leur surprise concernant le fait que la Riail na Gaeilge n'était pas aussi stricte qu'ils l'imaginaient. Comme David dans l'extrait 11 plus haut, les cousins d'Eve et de David s'étaient certainement bien gardés d'avouer qu'ils avaient passé une bonne partie de leur séjour dans la Gaeltacht à parler anglais et n'avaient décrit que la scène des summer colleges. L'été suivant, alors que j'observais un camp d'irlandais organisé par Ógras²⁶⁶ dans la banlieue de Dublin, j'ai effectivement retrouvé cette représentation des summer colleges comme des espaces monolingues :

Note de terrain, mercredi 20 juillet 2016

Les enfants [âgé.e.s entre 7 et 12 ans] sont assis autour de tables et confectionnent des masques. Je passe de table en table pour discuter avec eux.

[...]

Jennifer m'explique que l'irlandais est sa langue préférée. Elle aime Ógras parce que si on ne connaît pas un mot en irlandais, il suffit de demander à l'enseignante. Elle explique aux autres enfants autour de la table que dans les summer colleges on est renvoyé si on parle anglais.

Tous ces exemples montrent que les discours sur les summer colleges décrivent en fait la scène des summer colleges qui sont donc représenté comme monolingues. Pour conclure, aux objectifs pédagogiques de Riail na Gaeilge (i.e. assurer un maximum d'*input* irlandais aux élèves) s'ajoute un objectif « performatif », c'est-à-dire de performer le monolingisme dans les summer colleges, lieux symboliques de la Gaeltacht. Ainsi, cette performance, même si elle n'est pas tenable à tout instant, permet au moins aux visiteurs de s'imaginer la Gaeltacht comme étant une communauté monolingue. Sur le terrain, l'importance de cette fonction performative

²⁶⁶ Pour rappel, Ógras est une branche de Conradh na Gaeilge qui organise des clubs de langues pour enfants et adolescents dans toute l'Irlande.

était illustrée par l'omniprésence de la figure de l'inspecteur comme un des destinataires principaux des productions des élèves.

3.5 La peur de l'inspecteur

J'ai entendu parler de l'inspecteur pour la première fois à Coláiste Phádraig alors que j'observais un cours où les étudiants travaillaient par groupe à la confection de posters sur des thèmes variés. À la fin du cours, l'enseignante a invité les élèves à accrocher leur poster au mur en expliquant « parfois on a la visite d'un inspecteur, et ils aiment voir votre travail affiché aux murs »²⁶⁷. Il ne s'agissait donc pas de montrer le travail des élèves à leurs parents, à leurs amis, ou même aux locaux, mais avant tout à l'inspecteur. J'ai d'abord été très surpris, mais cette explication de l'enseignante résonne avec l'aspect patriotique de l'apprentissage de l'irlandais mis en avant par Pat lors de la cérémonie d'ouverture. En effet, en désignant l'inspecteur, un représentant de l'État, comme témoin principal de l'apprentissage de l'irlandais des élèves, leur production d'un espace irlandophone dans la Gaeltacht (et donc le respect de Riail na Gaeilge) devenait une sorte d'acte citoyen de respect des valeurs nationales. L'année suivante, j'ai pu discuter avec Séamus de la figure de l'inspecteur.

En octobre 2016 j'ai retrouvé Séamus à Galway, une grande ville en dehors de la Gaeltacht. Il m'a proposé de me conduire dans le village Gaeltacht le plus proche afin de faire l'entretien là-bas. L'idée était de me faire découvrir un village qui se trouvait à seulement une demi-heure de Galway afin de faire l'expérience d'un pub traditionnel irlandophone. Pendant le trajet nous avons discuté de la langue que nous allions utiliser lors de l'entretien étant donné que Séamus parle couramment français. Il me semble intéressant de m'attarder sur le choix de langue pour notre entretien, car il permet de réfléchir à la Riail na Gaeilge au-delà des summer colleges. Tout d'abord, Séamus a justifié son choix de faire l'entretien en français en disant qu'il pourrait ainsi me parler plus librement. En effet, durant l'entretien, il s'est montré critique par rapport à certains aspects des summer colleges, il ne voulait pas que les personnes autour entendent notre conversation. Ensuite, même s'il ne me l'a pas dit explicitement, il était clair que cela ne faisait pas sens pour lui de se déplacer dans la Gaeltacht pour au final parler anglais. Cela est ressorti après une heure d'entretien, lorsque j'ai décidé de revenir sur la question des choix de langue :

Extrait 12 entretien Séamus :

²⁶⁷ « sometimes we have an inspector, and they like to see your work on the wall »

((01:09:56))

1 Kevin du coup toi/ du coup c'est: c'est un CHOIX de VIE (.)
2 l'irlandais/ (.) d'essayer de: euh: de trouver des endroits où
3 euh: les gens parlent irlandais: euh: (.) NE PAS parler aux
4 gens qui parlent pas irlandais\ euh: t'as: euh: TOUS les jours
5 tu: euh: tu te concentres\ sur euh: sur ces choix d'langues/=

6 Séamus =ouais(.) mais: si une personne parle irlan- parle anglais\ (.)
7 me parle anglais/j'essaye en irlandais\ (.) si: si c'est: s'ils
8 comprennent pas\ (.) euh: je me mets à parler anglais/ (.) mais:
9 c'est sûr que ça m'intéresse moins de parler à cette personne\

10 Kevin hum ::=
11 Séamus =SI j-j'veux dire (.) si c'est^une personne qui habite dans la
12 gaeltacht\ parce que: je perds beaucoup de respect/ si je
13 croise une personne qui habite dans le gaeltacht (.) qui
14 comprenne pas: l'irlandais\ (.) euh: ça m'intéresse pas de:
15 <((en rigolant)) connaître [cette personne]> mais si ce-s'ils&

16 Kevin [((rigole))]
17 Séamus &sont des touristes je suis: TRÈS content de les connaître\ et
18 de parler anglais avec eux\ (.) ou français: ou allemand: ou
19 quoi qu'ce soit

((01:10:56))

Cette petite mise au point sur les choix de langue de Séamus dans la Gaeltacht résonne une fois de plus avec l'aspect moral de la Riail na Gaeilge présenté par Pat lors de la cérémonie d'ouverture. En effet, Séamus explique dans cet extrait que parler irlandais dans la Gaeltacht est une question de « respect » pour lui (ligne 12). On voit donc que la Riail na Gaeilge ne concerne pas seulement la pédagogie, mais est aussi liée à des discours qui circulent en dehors des summer colleges sur les pratiques langagières légitimes ou illégitimes dans toute la Gaeltacht. Il est intéressant de noter que d'un côté Séamus considère qu'il est tout à fait acceptable pour un visiteur de ne pas parler irlandais, et que d'un autre côté il est intransigent avec les habitants de la Gaeltacht. Si ces derniers ne parlent pas irlandais, ils ne sont pas dignes d'intérêt aux yeux de Séamus. L'injonction morale de parler irlandais s'applique d'autant plus si l'on est de la Gaeltacht.

Nous avons donc mené l'entretien en français autour d'un repas, et l'extrait suivant correspond au moment où nous avons abordé le sujet de la Riail na Gaeilge :

((00:31:30))

1 Kevin est-ce que c'est difficile de:: de faire respecter cette règle/
2 Séamus <((en mangeant)) oui (.) parce que: (3) la plupart des
3 employés/(.) sont pas-hum sont pas très: (.) sérieux\ (5) pour
4 ce qui est-pour respecter ces règles\ (2) MOI je suis: sé-assez
5 sévère\ (.) sur ces règles parce que je comprends(.) qu'il faut
6 VRAIMENT s'immerger: dans la langue pour le: le maîtriser
7 Kevin hm hm
8 (2)
9 Séamus mais: MOI je suis quelqu'UN qui hm (.) qui suis (.) passionné
10 par la langue irlandaise et: (.) qui: qui: qui VEUT faire(.) ma
11 part (.) pour hm: (.) la protéger/ la: la la PROpager
12 Kevin hm hm
13 (2)
14 Séamus mais le: la PLUpart des enseignants\ (.) sont là pour faire de
15 l'argent\
16 Kevin hm
17 Séamus et:: ça leur dérange pas trop (2) que les enfants parlent
18 anglais\ (4) ils font très-s'ils pensent qu'i` a: un
19 inspecteur\ (.) i` i` sont vraiment sur le QUI-VIVE
20 Kevin ((rigole légèrement))
21 Séamus parce: que i` y a toujours une visite\ (.) pendant les trois
22 s`maines i` y a toujours (.) une journée: aléatoire/ on peut
23 dire une journée aléatoire/
24 Kevin hm hm
25 Séamus où heu: l'inspecteur arrive\
26 Kevin et i`vient cet inspecteur i`représente qui/
27 (2)
28 Séamus comment/
29 Kevin qui est-ce qu'i`représente/ (.) c'est: department of gaeltacht
30 heu:
31 Séamus c'est le dépar-département d'éducation\
32 Kevin d'éducation\
33 Séamus et des fois (.) le: le LIvreur Apelle (.) le le collège pour
34 dire <((sur un ton légèrement apeuré)) j'ai vu l'inspecteur\ (.)
35 il arrive>
36 Kevin <((en rigolant)) le livreur/>=
37 Séamus =oui
38 Kevin ((rires))
39 Séamus OU (.) ou le le pub/ ou:
40 Kevin ((rires))

41 Séamus [[ou le station d'essence ((pouffe))]]
 42 Kevin [((rires))] tout l'monde
 43 sait: heu: tout l'monde le connaît/
 44 Séamus ouais
 45 Kevin ((rires))
 46 Séamus mais MEME (.) moi/ je: (.) moi j'énERve les autres professeurs/
 47 parce que je suis je suis trop sérieux\>
 ((00:33:20))

Dans cet extrait, Séamus se présente comme un enseignant particulièrement sensible au respect de la Riail na Gaeilge à la différence de « la plupart des enseignants » (ligne 14). Pour lui, cette règle est primordiale afin d'assurer l'immersion, la seule façon de vraiment apprendre la langue et donc de la protéger. Mais en me racontant cette anecdote, Séamus souhaite illustrer que pour la plupart des enseignants la Riail na Gaeilge n'est pas un outil pédagogique mais une obligation qu'il est nécessaire d'appliquer pour les inspecteurs. L'anecdote du livreur montre aussi que certaines personnes en dehors du summer college participent à cette mise en scène du monolinguisme lorsque l'inspecteur arrive. Pour le livreur, le barman, ou l'employé de la station-service, la réputation du college est importante car c'est la vitrine du statut Gaeltacht de leur village et elle conditionne l'accès à des aides financières de l'État qui permettent de maintenir le tourisme linguistique dans le village (comme détaillé dans la section 1 de ce chapitre). Ce dernier point est illustré dans l'extrait suivant alors que Séamus me parle de la « peur de l'inspecteur » à la fin de notre entretien :

Extrait 14 entretien Séamus

((00:51:20))
 1 Séamus je remarque un: une VRAIE peur: de l'inspec-de l'inspecteur\(.)
 2 alors=
 3 Kevin =pourquoi alors/ peur de quoi: /
 4 Séamus qu'i'dise heu: au département d'éducation (.) CE collège-là (.)
 5 i'parlent en angl- i'parlent hum (.) en anglais tout l'temps\
 6 Kevin ouais\
 7 Séamus alors (.) peut être que le département: d'éducation est: (.)
 8 hum (.) j'avais pas dire qu'le département d'éducation est
 9 SERIEUX à propos de l'irlandais\(.) c'est peut-être qu'il
 10 cherche des raisons pour couper: [les] financements ouais
 11 Kevin [ah: ouais\
 ((00:51:47))

Les craintes de suppression de financements pour la Gaeltacht mentionnées par Séamus sont bien réelles. Suite à la crise économique de 2008, les coupes budgétaires furent particulièrement sévères dans les programmes d'aides pour la Gaeltacht (Ó Ceallaigh 2019), et la réforme de la Gaeltacht en 2012 visait explicitement à faire des économies (Ó Ceallaigh à paraître). De plus, lors d'un entretien Pat m'a expliqué que suite à la crise de 2008, le nombre d'élèves à *Coláiste Phádraig* avait baissé de 25%. Le college était donc plus que jamais dépendant des financements de l'État. Les auteurs de l'étude Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013) exprimaient effectivement leurs craintes quant à la survie des summer colleges en vue des réductions de subvention de l'État à la suite de la crise de 2008. L'histoire de Séamus révèle que, dans cette situation d'incertitude financière, les habitants de la Gaeltacht considèrent le non-respect de la *Riail na Gaeilge* comme un risque bien réel de perte des subventions associées aux summer colleges. Dans la section suivante, je me penche donc sur le marché linguistique des summer colleges.

3.6 « Quand les étudiants sont juste là »: les summer colleges comme moteur d'un marché linguistique

Le témoignage de Séamus dans la section précédente illustre que l'existence d'un summer college dans un village incite les locaux à parler irlandais, particulièrement lors des visites de l'inspecteur. Des jeunes filles scolarisées à *Sráidbhaile Phádraig* m'ont fait part d'un témoignage similaire. Le deuxième jour du stage, alors que les élèves étaient en sortie dans un parc d'attraction, j'ai décidé d'aller me promener dans le village. J'ai aperçu un groupe de jeunes filles qui discutaient autour d'une table devant *Coláiste Phádraig*. J'ai donc saisi cette opportunité pour aller discuter avec des locaux, et la première chose que j'ai remarquée en m'approchant c'était qu'elles discutaient en anglais. Je me suis présenté en anglais, je leur ai expliqué que je faisais une recherche sur l'irlandais et que je souhaitais les interviewer. Les six jeunes filles âgées d'à peu près quatorze ans ont accepté de discuter avec moi et d'être enregistrées puis elles m'ont fait une place autour de la table. Elles m'ont expliqué qu'elles habitaient le village d'à côté, qu'elles étaient scolarisées dans l'école irlandophone de *Sráidbhaile Phádraig*, et qu'elles parlaient donc couramment irlandais. Dans l'extrait suivant, les filles résument leurs pratiques langagières :

Extrait 15 entretien filles du coin

((00:00:42))

- 1 Kevin do you:: WHEN do you speak english when do you speak
2 irish:/
3 Anne i speak english at home `cause my mum's from england
4 Kevin ok/
5 Anne [but irish at school]
6 Filles? ensembles [we speak irish at school]
7 Anne and [then]
8 Kevin [ok]=
9 Cathleen =apart from (inaud. ; nom d'une des filles?) ((rigoles))
10 Siobhán AND when the students are right there
11 (.)
12 Ciara .h but hm we speak english like outside of school (.) and
13 then irish in school\

((00:00:55))

Il est particulièrement intéressant de noter que Siobhán ligne 10 rajoute une situation lors de laquelle elles parlent irlandais : « when the students are right there », c'est-à-dire lorsqu'il y a des élèves à Coláiste Phádraig pendant les vacances. A la fin de notre conversation, alors que je leur demandais si elles pensaient parler plus irlandais ou anglais dans le futur, une autre fille a mentionné un fois de plus l'influence du summer colleges sur leurs pratiques langagières :

Extrait 16 entretiens filles du coin

((00:07:30))

- 1 Saoirse i don't know probably now that it is summer time/ yeah
2 probably\ because we've got the students and .h (.)
3 [we try to to talk irish to them]&
4 Maebh [they come here to learn irish so ((rires))]
5 Saoirse &because they learn irish so we try to talk irish to them
6 and (.) so yeah we'll probably be talking more irish (.)
7 now

((00:07:39))

La présence d'adolescents venant à Sráidbhaile Phádraig pour apprendre l'irlandais incite donc ce groupe de filles à le parler plus qu'à l'accoutumée. Même si ce n'est pas dans leurs habitudes de parler irlandais en dehors de l'école, elles sont conscientes qu'on attend d'elles qu'elles parlent irlandais à ces touristes. De plus, certaines d'entre elles voyaient dans ce tourisme linguistique des opportunités professionnelles attrayantes, comme devenir bean an tí à leur tour :

Extrait 17 entretien filles du coin

((00:06:35))

- 1 Kevin and do you think you'll be hum speaking more irish or english
2 in the future/
3 ((passage non transcrit))
4 ((00:06:42))
5 Cathleen i'll be speaking more irish `cause i'd like to like (.) be a
6 **bean an tí**
7 (.)
8 Fille? hmhm=
9 Fille? =yeah that would be class a **bean an tí**
10 Ciara do you know what that is/
11 Kevin can you can you tell me what it is/
12 Cathleen it's where like
13 Ciara students come and they stay in houses and then there's like
14 Anne you have [to speak all] [irish]
15 Ciara [a person like]
16 Siobhán [the woman] of the house the person that
17 makes the food is the **bean an tí**
18 Kevin so you'd like to you'd like to do that
19 Ciara hmhm
20 Kevin yeah
21 Cathleen [yeah]
22 Kevin [w-] why would you like to do that/
23 Cathleen `cause it's just fun and like i help my auntie and then it just
24 seems fun\
((00:07:10))

Cathleen m'explique donc qu'elle souhaite devenir une *bean an tí*, ce à quoi deux des filles acquiescent, l'une avec un « hmhm » approuvateur, l'autre en qualifiant ce métier de « *class* » (qu'on peut traduire par « cool »). La tante de Cathleen est une *bean an tí*, la fille a donc déjà une petite idée de ce en quoi consiste ce travail qui lui apparaît plaisant. Lorsque les filles me donnent plus de précisions sur le métier de *bean an tí*, Anne (ligne 14) exprime avec « have to » une modalité déontique (Larrea 2004) conditionnée par la présence d'élèves dans la maison : dans cette situation, la *bean an tí* est contrainte moralement à parler *uniquement* en irlandais (« all Irish » ligne 14). Ainsi, ces témoignages viennent confirmer ce que j'ai pointé en 1.3 et 1.4 : la *Riail na Gaeilge* ne sert pas seulement à régir les pratiques langagières des visiteurs, elle est aussi là pour inciter les locaux à utiliser uniquement l'irlandais avec les touristes linguistiques. En d'autres termes, les summer colleges modifient les pratiques langagières des

habitants de Sráidbhaile Phádraig qui doivent performer un environnement complètement irlandophone. Ils sont contraints moralement : la nation irlandaise (incarnée par l'inspecteur) attend d'eux qu'ils parlent irlandais aux touristes linguistiques. Mais cette contrainte morale ne doit pas faire oublier qu'il y a une fierté à parler irlandais : ce tourisme linguistique produit des opportunités professionnelles gratifiantes pour les habitants de la Gaeltacht, valorisant ainsi leurs compétences en irlandais et donc plus largement leur rappelant qu'ils sont considérés par leurs concitoyens irlandais. L'étude Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013) corrobore cette hypothèse : il ressort de leurs focus groups avec les représentants de la Gaeltacht que les summer colleges « rappelle à la communauté que la langue a une certaine valeur et qu'elle vaut la peine d'être préservée, pas seulement pour une question de fierté, mais aussi pour des raisons économiques »²⁶⁸ (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013 : 3, ma traduction).

En d'autres termes, les summer colleges assurent l'existence d'un marché linguistique (Bourdieu 1977) sur lequel la compétence linguistique en irlandais a la capacité de fonctionner comme un capital linguistique. Pour Bourdieu (1977 : 22), l'objectif des systèmes d'enseignement n'est pas que tout le monde acquiert les compétences linguistiques enseignées :

le système d'enseignement n'est un enjeu si important que parce qu'il a le monopole de la production de masse des producteurs et des consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépendent la valeur de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique.

Le plus important n'est pas que les consommateurs *connaissent* la langue de l'école, mais qu'ils la *reconnaissent* comme étant la langue légitime. De la même manière, l'enjeu majeur de la Riail na Gaeilge n'est pas d'assurer le meilleur enseignement possible de l'irlandais. Cette règle sert d'abord à rappeler la supériorité de l'irlandais sur l'anglais (ce que Bourdieu appelle « la valeur distinctive »), et d'en faire l'unique langue légitime sur le marché linguistique produit par les summer colleges ; Pat explique bien aux élèves lorsqu'ils arrivent à Coláiste Phádraig qu'« un irlandais hésitant vaut mieux qu'un anglais éloquent ». Cela explique pourquoi la Riail na Gaeilge n'a en fait pas besoin d'être respectée à tout moment par tout le monde : tant qu'elle est respectée par les élèves sur la scène, cela suffit à faire de l'irlandais la langue légitime du summer college²⁶⁹. De plus, les membres de l'équipe pédagogiques tirent profit du marché

²⁶⁸ « Cuireann siad i gcuimhne do na pobail gur áis luachmhar atá sa teanga agus gur fiú í a choinneáil beo, ní hamháin ar chúiseanna mórtas cine ach ar chúiseanna eacnamaíochta chomh maith. »

²⁶⁹ Comme je le détaille dans le chapitre suivant, les examens nationaux, qui permettent aux élèves de tirer profit de l'irlandais, évaluent principalement leurs compétences de littéracie. Les efforts à engager dans l'acquisition de compétences orales en irlandais ne sont donc pas très « rentables », ce qui pourrait aussi expliquer le peu d'engagement des élèves à respecter la Riail na Gaeilge en coulisses. En effet, Bourdieu (1977: 27) expliquent que « la propension à acquérir l'usage dominant de la langue est fonction des chances d'accès aux marchés sur lesquels cet usage a valeur et des chances d'y réussir. »

linguistique justement parce qu'ils sont les seuls effectivement capables de respecter la Riail na Gaeilge.

Cette performance du monolinguisme permet ainsi d'imaginer l'espace de l'interaction comme étant irlandophone, dans le sens d'un espace dont « l'identité linguistique » est irlandophone (pour reprendre les termes de la 20-Year Strategy du Gouvernement irlandais) car la langue légitime est l'irlandais. Cette performance suffit donc à actualiser la communauté imaginée Gaeltacht, il n'y a pas besoin que tous les membres de la communauté soient effectivement complètement irlandophones.

Aussi, comme Bourdieu (1977 : 22) le rappelle,

Si ceux qui veulent défendre un capital menacé, qu'il s'agisse du latin ou de toute autre composante de la culture humaniste traditionnelle, sont condamnés à une lutte totale (comme, dans un autre domaine, les intégristes), c'est qu'on ne peut sauver la compétence qu'à condition de sauver le marché, c'est-à-dire l'ensemble des conditions sociales de production et de reproduction des producteurs et des consommateurs.

Par conséquent, si l'État souhaite que l'irlandais survive, il se doit d'assurer l'existence d'un marché linguistique où l'irlandais est un capital linguistique. Les membres de CnG l'avaient bien compris dès le début du 20^{ième} siècle en prônant une Renaissance Gaélique *et* industrielle (voir chapitre 4). Les summer colleges sont donc au cœur d'un marché linguistique absolument nécessaire à l'existence de la communauté imaginée Gaeltacht, et donc de la langue irlandaise. Dans ce sens, simplement en se rendant dans les summer colleges, les enfants font fonctionner le marché linguistique et donc font exister la communauté imaginée Gaeltacht.

3.7 Les summer colleges comme politique de maintenance de l'irlandais dans la Gaeltacht

Les ministères de la Gaeltacht et de l'Éducation présentent la Gaeltacht comme l'environnement naturel de l'irlandais, et donc comme une « ressource linguistique » pour le reste de l'Irlande (Kelly-Holmes 2013:122, voir aussi O'Rourke et Brennan 2018). Selon ce raisonnement, les summer colleges seraient des institutions qui permettent aux touristes linguistiques de bénéficier de cet environnement naturel afin de participer à la revitalisation de l'irlandais en apprenant la langue. Mais mon étude de la Riail na Gaeilge met plutôt en lumière une dialectique entre summer colleges et Gaeltacht : les summer colleges existent grâce à la Gaeltacht, mais en même temps la Gaeltacht continue à exister entre autres grâce aux summer

colleges. En effet, en plus de l'aspect pédagogique de ce tourisme linguistique s'ajoute un aspect performatif. Lorsqu'ils se rendent dans ces stages de langue, les élèves ne sont pas plongés dans un bain linguistique irlandophone, mais participent eux-mêmes, en maintenant une scène monolingue, à la création d'un espace irlandophone. Les summer colleges étant des lieux symboliques de la Gaeltacht, cette performance du monolinguisme permet d'actualiser la communauté imaginée Gaeltacht.

En situant plus largement la Riail na Gaeilge dans les politiques relatives à l'irlandais, on peut ainsi renverser la relation entre la Gaeltacht et le reste de l'Irlande en faisant l'hypothèse que les summer colleges sont aussi un outil de maintenance de l'irlandais dans la Gaeltacht. En d'autres termes, les visiteurs participent à la survie de la langue, pas seulement en devenant éventuellement eux-mêmes des locuteurs, mais en aidant à la maintenance de la langue dans le village le temps de leur visite. En effet, j'ai montré que la venue de touristes linguistiques incite moralement et économiquement les habitants de la Gaeltacht à parler plus irlandais, mais elle participe aussi à valoriser les compétences linguistiques de ces derniers. Puis, lorsque les touristes rentrent chez eux et racontent leur expérience des summer colleges en omettant de décrire les coulisses, ils continuent à produire, cette fois-ci discursivement, la communauté imaginée Gaeltacht.

La communauté imaginée Gaeltacht est donc autant produite par certains des habitants des régions considérées comme Gaeltacht, que par des visiteurs occasionnels. Dans l'ouvrage *Long-distance Nationalism*, Anderson (1992) décrit le rôle primordial des communautés d'émigrés²⁷⁰ dans la formation de leur nation d'origine. En effet, ces communautés d'émigrés étaient très liées à leurs origines et, malgré la distance, ont indirectement participé à la vie politique de leur pays d'origine, tout en s'intégrant dans leur nouveau pays. L'historien résume :

they live their real politics long-distance, without accountability. [...] emigrés who have no serious intention of going back to a home, which, as time passes, more and more serves as a phantom bedrock for an embattled metropolitan ethnic identity. (Anderson 1992: 12)

Tout comme les émigrés participent à actualiser leur communauté imaginée d'origine, les touristes linguistiques jouent un rôle important dans la reproduction de la communauté imaginée Gaeltacht.

Pour conclure, les summer colleges ne sont pas uniquement des ressources linguistiques pour le reste de l'Irlande dans un projet de revitalisation de la langue qui viserait à refaire de

²⁷⁰ Anderson donne entre autres l'exemple des Algériens en France, des Turques en Allemagne, ou des Irlandais aux États-Unis

l'irlandais la première langue de socialisation du pays. Les summer colleges sont aussi un outil de maintenance de la communauté imaginée Gaeltacht. En effet, cette dernière suffit à faire exister l'irlandais : l'État n'a donc pas besoin d'investir massivement afin que les citoyens de toute l'Irlande puissent effectivement utiliser l'irlandais comme première langue de socialisation. Dans cette même logique, l'existence de la communauté imaginée Gaeltacht est en fait *nécessaire* à une politique de revitalisation de l'irlandais la moins coûteuse possible.

4. Remise en cause de la Gaeltacht au campa samhraidh

À la différence de Coláiste Phádraig, une entreprise privée accueillant des touristes linguistiques, le campa samhraidh est organisé par la branche locale de la Ligue Gaélique (Conradh na Gaeilge, CnG) afin d'offrir des stages d'irlandais à bas coûts aux enfants du village. Le campa, et le club Ógras²⁷¹ auquel il est affilié, constituent les seuls espaces irlandophones du village en dehors de « Centre de langue irlandaise »²⁷², d'une crèche et d'une petite école irlandophone (sur les quatre que compte la commune). Sráid Imleach est « une périphérie de la Gaeltacht » par sa situation géographique (le village se situe littéralement à cheval entre la Gaeltacht et la Galltacht), mais aussi par son nombre de locuteurs relativement faible par rapport au « cœur » de la Gaeltacht. Pour rappel, lors du recensement de 2016 à peu près 20% des habitants du village déclaraient parler irlandais quotidiennement, dont 4% quotidiennement en dehors de l'école. Les enjeux de l'enseignement de l'irlandais dans le stage sont donc très différents de ceux mis en lumière pour Coláiste Phádraig. En mobilisant les réflexions de Jaffe (1999) sur les modèles de résistances des mouvements de revitalisation linguistique, je mets en avant que les organisateurs de campa se tournent vers un modèle de résistance différent de celui choisi par l'État irlandais et propose ainsi une nouvelle conception de la Gaeltacht. Mon analyse consiste à croiser des observations sur la manière dont est régie

²⁷¹ Pour rappel, « Ógras » est un club de langue pour enfant qui se tient tout au long de l'année organisé par une branche de CnG.

²⁷² Le Centre d'irlandais du village « *Ionad gaeilge* », est un petit bâtiment avec une salle principale utilisée pour des cours, des réunions et des activités diverses en irlandais, et en quelques petits bureaux partagés par différentes organisations pour la promotion de l'irlandais, dont CnG.

la langue au campa avec les discours des organisateurs sur la situation du village et sur les objectifs du stage.

4.1 « *Juste quelques mots dans chaque phrase* » : règles de langue au campa samhraidh

Comme Coláiste Phádraig, le campa est tenu de faire respecter Riail na Gaeilge puisqu'il est reconnu et financé par le SCS du ministère responsable de la Gaeltacht. Pourtant, la règle n'apparaît nulle part sur le site internet du campa, et aucun membre de l'équipe pédagogique ne m'en a parlé. La seule mention de la Riail na Gaeilge que j'ai trouvée était dans une petite étude menée par la fille de Breandan pour récolter les avis des parents et des enfants à propos du campa. Elle y explique que « la règle de l'irlandais est stricte et cela est expliqué aux élèves au début et pendant le camp »²⁷³ (ma traduction). Cette affirmation semble surtout destinée à satisfaire les critères du ministère de la Gaeltacht, car comme je vais le montrer, si les élèves sont incités à parler irlandais, on ne peut pas dire qu'il y a une Riail na Gaeilge stricte. J'ai découvert les règles de langue du stage lorsqu'elles ont été explicitées aux élèves le premier jour :

Notes de terrain, 25 juillet 2016

Dans le hall d'entrée de l'école, Breandan reçoit les enfants qui arrivent et vérifie sur sa liste qu'ils sont bien inscrits. Les enfants se rendent ensuite dans le gymnase juste à côté le temps que tout le monde arrive. Máire et Micheál les accueillent en leur disant bonjour en irlandais. Une fois que tous les élèves sont là, Máire se présente en irlandais et demande si tout le monde a compris. Avant même que les enfants répondent, Máire explique que ce n'est pas grave s'ils n'ont pas compris, et leur dit « Hands up if you don't understand what *bristeacha* means » (en référence à ce qu'elle venait de dire en irlandais). Des mains se lèvent elle continue donc en expliquant « *it means surf* ». Puis elle précise qu'au début elle utilisera les deux langues pour s'assurer que tout le monde comprend. Elle leur explique « *the most important thing is to make an effort. Even if you have two words, use them!* ». Elle présente ensuite le système de points des compétitions sportives du campa en insistant sur le fait que « *there will be extra points for the competition if you speak Irish* ».

²⁷³ « Is riail dhocht é riail na Gaeilge agus mínítear é sin do na daltaí ag tús agus i rith an champauilig. » La référence exacte de la recherche ne peut être donnée car cela compromettrait l'anonymité des participants.

À comparer à la cérémonie d'accueil à Coláiste Phádraig, cette scène n'a rien de solennelle : Máire ne fait pas mention d'un devoir national incombant aux élèves concernant l'irlandais. Elle utilise à peu près autant d'anglais que d'irlandais, tout en faisant bien attention de commencer en irlandais et de seulement donner ensuite l'équivalent en anglais « *so that they get the point and see that Irish comes first* », m'a-t-elle expliqué lors de notre entretien (une technique illustrée dans l'extrait 1 plus bas). Elle utilise donc la « Irish/English translation approach » ainsi nommée et critiquée par le *Irish Report on Irish-language Colleges 2014* (Department of Education and Skills 2015 : 10). Máire ne fait aucune mention de punitions en cas d'utilisation de l'anglais, mais elle précise qu'il y a système de récompense pour inciter les enfants à utiliser de l'irlandais. À la suite de cette introduction, les élèves ont été divisés en deux groupes d'âge, et j'ai suivi les plus jeunes qui ont passé une demi-heure avec les cúntóirí Máire et Micheál pour faire un jeu en irlandais que j'ai pu enregistrer. Juste avant la récréation, Máire a fait un nouveau point sur les règles de langue aux groupes d'élèves :

Extrait 18 enregistrement activité « 20 gceist »

((00:19:41))

- 1 Máire so <((très lentement)) **roimh a ligfidh mé sibh saor le haghaidh**
2 **an bris**> (.)so before i let you go for the break\ (.) **thagann**
3 **cigire**\ (.) an inspector comes to make sure we're speaking
4 irish\ (.) ok/ (.) SO (.) **nuair atá tú taobh amuigh ag imirt** (.)
5 when you're outside playing (.) **caithfidh sibh iarracht a**
6 **dhéanamh le an gaeilge freisin**\ (.) ok/ you have to TRY:
7 speaking irish out there as WELL
8
9 Micheál just try it lads\ it's all you have to [do]
10 Máire [just] (.) **cúpla focal i**
11 **gach abairt** (.) so just a FEW wo: rds in EVery sentence (.) we're
12 not asking you to be FLUENT (.) we're asking you to make an
13 EFFORT\ ok/ (.) that's S:UPER important to us\ (.) myself and
14 micheál will be around (.) we can translate for you whenever you
15 need ok/²⁷⁴

((00:20:23))

²⁷⁴ Deux relecteurs irlandophones m'ont fait remarquer que Máire produit de nombreuses erreurs de grammaire et de conjugaison. La préposition « roimh » (avant) ne peut pas être utilisée devant un verbe et devrait être remplacée par « sula ». Ensuite, la forme « bris » est agrammaticale, elle devrait être lénifiée (« bhris ») puisqu'elle est précédée de l'article défini « an ». De plus, si le verbe *bris* signifie bien *to break*, le nom *bris* ne signifie pas *a break* (une pause) mais *a loss* (une perte). La forme verbale « thagann » est mal conjuguée et devrait être « tagann ». Ensuite, la préposition « le » devrait être à la troisième personne du singulier « leis », et « Gaeilge » devrait être décliné en « nGaeilge ». Enfin, « gach » précédé de la préposition « i » devrait être éclipsée/nasalisée, i.e. « ngach ». Le parcours et l'irlandais de Máire sera discuté dans le chapitre suivant.

Il est intéressant de comparer cet extrait avec la cérémonie d'ouverture de Pat (analysée en section 3.2 de ce chapitre.), en commençant par la phrase « an inspector comes to make sure we're speaking irish » (lignes 3 et 4). On observe d'abord que l'acte d'identification qu'effectue Máire en utilisant la première personne du pluriel « we » diffère de l'acte d'identification catégoriel de Pat lorsqu'il mentionna « our ancestors ». Máire ne mobilise pas la nationalité comme trait pertinent du groupe en présence. Elle pointe comme trait définitoire du groupe l'activité de parler irlandais dans un lieu précis à un moment précis, et non pas une activité transgénérationnelle au niveau national comme le fait Pat (voir section 3.2). De plus, avec ce « we » elle englobe donc les élèves et les membres de l'équipe pédagogique dans un même groupe qui s'efforce de montrer à l'inspecteur que l'irlandais est bien utilisé. On se situe plus de côté du mode d'identification relationnel (en fonction d'une position dans un réseau relationnel) que catégoriel (en fonction d'une appartenance à une classe de personnes partageant un attribut catégoriel) (Brubaker 2001). À Coláiste Phádraig, Pat incarne l'autorité. Il dicte la règle et décide de renvoyer les élèves qui ne la respectent pas, et met la responsabilité du maintien d'un espace irlandophone sur les élèves. Máire, quant à elle, délègue l'autorité sur la figure de l'inspecteur, ce qui lui permet de se positionner (ainsi que les autres membres de l'équipe pédagogique) du côté des élèves et de se définir comme une aide plutôt qu'une surveillante. Lors de notre entretien, lorsque je lui fais remarquer qu'elle s'est présentée aux élèves dès le départ comme n'étant *pas* une enseignante, elle m'explique : « c'est une distinction *très* importante. Les enseignants d'une certaine manière ont une autorité et [sont] strictes, tu vois, ils enseignent dans la salle de classe »²⁷⁵. Máire souhaite quant à elle créer une relation de complicité avec les enfants. D'ailleurs dans cet extrait Micheál s'adresse aux enfants en les appelant « *lads* » (« les gars »), une familiarité qui réduit la distance entre les enfants et les membres de l'équipe pédagogique.

Cette volonté de construire des relations d'affinité plutôt que de mettre en valeur un attribut catégoriel commun (la nationalité) change radicalement le rapport à l'irlandais²⁷⁶ et finalement le sens de l'activité du groupe. Je vais désormais analyser comment les cúntoirí construisent discursivement le sens de cette activité dans l'extrait 18.

Quand, à Coláiste Phádraig, Pat présente le fait de parler irlandais comme une épreuve (définie comme une « big decision », et précisant « it is quite natural to be afraid ») ; dans l'extrait 18 Máire et Micheál essayent au contraire de minimiser petit à petit l'ampleur de la tâche : en

²⁷⁵ « It's a *very* important distinction. Teachers in a sense have an authority and strict, you know, they teach in the classroom »

²⁷⁶ J'analyse plus en détails ce rapport affectif à l'irlandais dans le Chapitre 6 section 2.4

partant de « speaking Irish » (lignes 3-4), cette tâche est progressivement reprécisée en « just a few words in every sentence » (ligne 10).

Máire commence donc (lignes 3-4) à présenter ce que l'inspecteur attend du groupe : parler irlandais. Puis, lignes 6-7, elle précise ce qu'elle attend d'eux. Par sa prosodie (augmentation du volume sonore et allongement de la syllabe finale de « try »), Máire précise que ce qui lui importe c'est qu'ils *essayent* de parler irlandais. Micheál (ligne 8) va dans le même sens lorsqu'il reprend l'énoncé de Máire mais en faisant référence à « speaking Irish » par le pronom « it » dans « just try it lads », accentuant ainsi le fait d'essayer plus que d'effectivement parler. De plus, il rajoute l'adverbe « just » qui sera aussi repris par Máire en lignes 9 et 10, présentant ainsi l'effort demandé comme minime, et donc facilement exécutable. À ce moment-là d'ailleurs (lignes 9-10), « speaking Irish » a disparu et est remplacé par « just (.) **cúpla focal i gach abairt** » (« juste **quelques mots dans chaque phrase** », les mots en gras correspondant à de l'irlandais dans l'énoncé original). La tâche est donc finalement redéfinie par Máire qui légitime ainsi l'alternance de code qu'elle effectue elle-même dans cet énoncé, alignant ainsi le fond et la forme de son propos.

Finalement, au campa samhraidh, « parler irlandais » est défini de manière très large et peut se réduire à « juste quelques mots dans chaque phrase ». D'ailleurs lors d'un entretien, Deirdre, la directrice, m'a expliqué sans problème : « dans leurs petits groupes ils n'ont pas toujours tendance à parler irlandais, mais quelque fois s'est juste qu'ils l'entendent, donc d'une certaine manière ils s'améliorent à cet égard »²⁷⁷. Ainsi, il n'était pas rare que j'observe des situations comme celle-ci :

Notes de terrain vendredi 29 juillet

Pendant la récréation, un élève parle du jeu vidéo Minecraft avec Maria, une cúntóir. La conversation est bilingue : l'élève parle principalement en anglais et Maria lui répète ce qu'il dit en irlandais et lui répond en irlandais. Elle lui pose des questions courtes et faciles à comprendre en irlandais (« *Cén sort?* » par exemple) lui donne des mots en irlandais (« *muice* means pig ») et est constamment en train de le relancer en irlandais : « *Oh is sea* » (« ah d'accord ! ») « *an-dheas!* » (super !) « *an-mhait!* » (très bien !).

L'anglais n'est donc pas une langue taboue au campa. Les enfants sont autorisés à parler anglais s'ils essayent d'utiliser quelques mots d'irlandais ou tout simplement s'ils sont engagés dans

²⁷⁷ « within their small groups they don't tend to be always speaking Irish but sometimes it's even just that they're hearing it so even (inaud.) they're kinda improving in that regard »

une conversation bilingue avec un membre de l'équipe pédagogique. Autrement dit le camp résiste à l'imposition du monolinguisme du ministère de la Gaeltacht. Le contrat codique en vigueur autorise l'utilisation de l'anglais ainsi que l'alternance codique. Plus largement, comme suggéré dans l'extrait 18, c'est tout le rapport à la langue irlandaise qui est remis en question. Tout d'abord, son apprentissage n'est pas guidé par des impératifs moraux de fierté nationale ; il y a au contraire une volonté de s'en éloigner afin de développer un nouveau rapport à la langue plus personnel et affectif (point sur lequel je reviendrai dans le chapitre suivant). Ensuite, cette résistance à l'impératif de monolinguisme illustre que les organisateurs remettent en question les principes mêmes des politiques de revitalisation de l'État qui visent à faire de la Gaeltacht une communauté imaginée monolingue.

4.2 Une relation compliquée avec la Gaeltacht

La branche locale de CnG à Sráid Imleach a publié une étude²⁷⁸ sur l'irlandais à partir de 1907 questionnaires distribués aux habitants du village en 2007. Dans la section « Contexte » du compte rendu de l' « Enquête sur la langue irlandais à Sráid Imleach », les auteurs expliquent :

Extrait 19

- 1 the relationship between Sráid Imleach and the Gaeltacht is a complicated one. Many would claim that
- 2 the area should not be in the Gaeltacht at all and that there is no Irish spoken in the parish. This,
- 3 however, is untrue. While Sráid Imleach could not be compared to Ros Muc or Ranafast²⁷⁹ in terms of
- 4 use of the language, neither can it be compared to areas outside the Gaeltacht.
- 5 There are still parts of Sráid Imleach where Irish is the daily language as it has been without disruption
- 6 for thousands of years. Families are being reared through Irish and there is a large number of people
- 7 who use Irish on a daily basis. Is it their fault that the state does not have a policy for language
- 8 planning and promotion?

Cette introduction permet de saisir les enjeux de l'enquête menée par CnG, et plus largement les enjeux pour la revitalisation de l'irlandais à Sráid Imleach. D'abord on apprend que le village est la cible de critiques concernant la légitimité de son statut Gaeltacht. Ensuite, les

²⁷⁸ La référence exacte de cette recherche ne peut pas être donnée car cela permettrait d'identifier la localité et compromettrait l'anonymité des participants.

²⁷⁹ Deux des villages considérés comme les plus irlandophones du pays.

auteurs considèrent que l'État ne mène aucune politique pour la promotion de l'irlandais dans la commune. Ils utilisent une question rhétorique lignes 7 et 8 afin de souligner que le faible nombre de locuteurs de la commune ne doit pas être imputé à des choix individuels, mais à l'absence de politique étatique pour la langue dans le village. Les résultats de cette recherche visent d'ailleurs à justifier la nécessité de la mise place d'un *Plan Teanga* (programme pour la langue) et la demande de financements publics pour le mener à bien²⁸⁰. Les auteurs mettent en avant que 25,4% des répondants à leur enquête déclarent parler irlandais quotidiennement à la maison, et que 92% souhaitent que la commune garde son statut de Gaeltacht. Lignes 3 et 4, on observe qu'il y a en même temps un refus des auteurs d'être redéfini comme faisant partie de la Gaeltacht (zone anglophone), et une reconnaissance que Sráid Imleach ne pouvait pas être comparé aux villages au cœur de la Gaeltacht. En d'autres termes, la situation particulière du village oblige à développer un discours sur la complexité et la diversité de la Gaeltacht afin de revendiquer la situation d'entre-deux de Sráid Imleach. En ce sens, les activistes pour la langue irlandaise du village doivent repenser l'idéologie préexistante qui délégitimise leur statut de Gaeltacht.

Presque dix ans après la publication de cette enquête, en effectuant des entretiens dans le village j'ai réalisé que le problème de légitimité à faire partie de la Gaeltacht tourmentait toujours de nombreux organisateurs du campa : il a été mentionné par trois des quatre membres de l'équipe avec qui je me suis entretenus (comme je l'ai déjà fait remarquer dans l'extrait 3 du chapitre 3). Les militants de la langue étaient effectivement engagés dans un « combat » pour le statut de leur village comme Deirdre, la directrice du campa, m'a expliqué lors de notre entretien :

²⁸⁰ La démarche fut très longue. La branche locale de CnG commanda en 2009 un rapport d'un sociolinguiste afin de les aider à construire un Plan Teanga. En 2012, la commune fut officiellement comprise dans une des *Language Planning Areas* par le Gaeltacht Act 2012. Cependant, lors de mon travail de terrain, cela n'avait mené à aucune aide financière de la part de l'État. En septembre 2019, après deux ans de travail de préparation, la branche locale de CnG publia son Plan Teanga officiel, accompagné d'une offre d'emploi pour recruter un *Oifigeach Pleanála Teanga*, un agent de planification linguistique. On y apprend qu'un financement à hauteur de 100,000€/an leur a été accordé pour le Plan Teanga.

Extrait 20 entretien Deirdre

((00:24:08))

- 1 Kevin so who helps you to pay for the camp// which: organisations/=
- 2 Deirdre =it's muintearas\ it's coming from the-i'll give you hm their
- 3 name .h but agAIN it's a it's a GRANT that would've been hm::
- 4 .tsk (.) given through (.) **rionn na ghaeltachta** which is the
- 5 department for the gaeltacht areas/ .h hm: (.) sráid imleach is
- 6 a gaeltacht area you see and they .h hm FOUGHT hard to keep
- 7 sráid imleach in the gaeltacht 'cause it would be considered
- 8 that .h there isn't that much irish in
- 9 Kevin hmhm
- 10 Deirdre .tsk in the in the area but .h that's why things like this the
- 11 camp and (.) conradh na gaeilge and ionad gaeilge and all those
- 12 and ógras .h that's why they're (.) so important it's to try
- 13 and get these\ and and keep: **gaeilge** alive like in sráid
- 14 imleach .h hm if you go back to other (.) gaeltacht areas where
- 15 these coláistaís are .h th-they-you will hear a lot more irish
- 16 IN the (.) locality like the shops and things like that as
- 17 well\ .h hm:: .tsk (.) but: (2) i suppose (.) .h (2) we DO need
- 18 to keep funding just to keep-it it it's just to keep the
- 19 standard even teachers

((00:25:10))

Comme dans l'extrait 19 plus haut, Deirdre est obligée d'admettre qu'à Sráid Imleach on ne parle pas autant irlandais que dans d'autres Gaeltachtaí. Mais elle liste lignes 10 et 11 les initiatives pour l'irlandais dans le village afin de relativiser la critique selon laquelle il n'y a pas beaucoup d'irlandais dans la région. De nouveau, ligne 13, bien qu'elle affirme que l'irlandais est « en vie » (ligne 13) à Sráid Imleach, elle poursuit en avouant que dans d'autres Gaeltachtaí l'irlandais est bien plus utilisé. Dans cet extrait, Deirdre semble avoir besoin de justifier l'obtention d'aides financières (« but: (2) i suppose (.) .h (2) we DO need to keep funding ») qui pourtant leur reviennent de droit. On voit ainsi comment la hiérarchisation des Gaeltachtaí sur des critères quantitatifs d'utilisation de la langue définit la légitimité à obtenir des aides de l'État. En dehors de ces critères, les nombreuses initiatives pour la revitalisation de la langue semblent être de moindre importance. Dans le *Plean Teanga* de Sráid Imleach rédigé par

Breandan en 2019, on peut lire : « Le ministère de la Gaeltacht et Údarás na Gaeltachta²⁸¹ sont généralement peu présents dans la région, et octroient des aides financières relativement faibles »²⁸². Le manque de soutien de l'État pour la langue dans la commune avait mené à une prise de distance et un manque de confiance en ce dernier des acteurs locaux de la revitalisation de la langue. Le statut de Gaeltacht montrait ses limites pour les organisateurs du *campa*. Pour reprendre l'expression de Breandan (extrait 26), la plupart des habitants de Sráid Imleach avaient l'impression qu'on les regardait de haut parce que l'irlandais n'était pas assez parlé dans le village. Ainsi, si ce n'est pour l'obtention d'aides financières, Breandan était devenu critique du statut de Gaeltacht :

Extrait 21 entretien Breandan

((00:40:15))

- 1 Breandan to an extent (.) i don't think anybody of us anybody of us (.)
- 2 any of us involved here are too hang up (.) on: (.) that [*faire*
- 3 *partie de la Gaeltacht*] to an extent \ (.) the gaeltacht status
- 4 IS important i:n certain areas you get funding for: aoife that
- 5 that that works here .h if you: without a gaeltacht status (.)
- 6 .tsk (inaudible) widely knew that that the school which is
- 7 along has no particular status in terms of (.) the language hm:
- 8 .h obviously we would loose whatever funding we get with the
- 9 *campaí samhradh*

((00:40:46))

Autrement dit, le système idéologique qui avait produit la Gaeltacht ne permettait pas d'imaginer la communauté irlandophone du village comme des membres légitimes de la communauté imaginée Gaeltacht. Les activistes pour la revitalisation de l'irlandais de Sráid Imleach devaient donc réimaginer une Gaeltacht dans laquelle ils seraient légitimes, et pour cela il devait se tourner vers ce que Jaffe (1999) appelle un modèle « radicale de résistance ».

²⁸¹ *Údarás na Gaeltachta*, une institution Étatique régionale responsable pour développement économique, culturel et social de la Gaeltacht. Elle a la particularité d'être basée dans la Gaeltacht, et de faire élire la majorité des membres du bureau par la communauté Gaeltacht. Une de ses missions consiste à encourager l'utilisation de l'irlandais dans la Gaeltacht en accompagnant les entreprises dans la mise en place de « *language development plans* ».

²⁸² « *Roinn na Gaeltachta and Údarás na Gaeltachta generally have a low profile in the area, spending relatively small amounts of funds.* »

4.3 Résistance radicale et définition de l'espace

À partir de sa recherche sur le corse, Jaffe (1999) définit différents types de résistances mis en place par les mouvements de revitalisation linguistique. Tout d'abord, la résistance de renversement (« *resistance of reversal* ») est un moyen d'améliorer le statut d'une langue en reversant le « diglossic model of language value and identity » (Jaffe 1999 : 20). Ce renversement ne remet donc pas en question l'idéologie sous-tendant le modèle diglossique, i.e. l'hégémonie du monolingisme et le « model of language as a closed, bounded, autonomous code » (Jaffe 1999: 24). Une résistance de renversement vise à remplacer la langue majoritaire dans tous les domaines d'usages où elle est utilisée (l'école, les médias, les institutions étatiques...), par une version standardisée de la langue précédemment minorisée, reproduisant ainsi le standard monoglotte (Silverstein 1996) et le principe d'une langue – un territoire – une culture. Ainsi, les politiques linguistiques de l'État irlandais correspondent à une « résistance de renversement localisée » car elle n'a pas été tentée à l'échelle de toute l'île comme en Corse, mais seulement à l'échelle des régions officiellement désignées Gaeltacht. L'imposition de la *Riail na Gaeilge* dans les *summer colleges* est un outil de cette résistance de renversement localisée, puisqu'elle vise à faire de l'irlandais la seule langue légitime dans la Gaeltacht. Jaffe (1999) souligne cependant que la résistance de renversement ignore la complexité identitaire et linguistique de la communauté minorisée et peut donc produire une insécurité linguistique chez de nombreux locuteurs ne maîtrisant pas le nouveau standard monolingue. Ainsi, certains membres de la communauté sont de nouveau minorisés par la stratégie de résistance de renversement qui vise pourtant l'inverse. En résumé, puisqu'il ne remet pas en question les mécanismes de production d'inégalités sociales du modèle monolingue, le modèle de résistance par renversement minorise inéluctablement certains membres de la minorité : c'est le cas de la communauté irlandophone de *Sráid Imleach* qui est une victime collatérale des politiques de revitalisation de l'irlandais de l'État.

Comme je le montre dans la suite du chapitre, la communauté irlandophone de *Sráid Imleach* doit donc se tourner vers un autre modèle de résistance, que Jaffe (1999) appelle les « modèles radicaux de résistance ». Les modèles radicaux de résistance remettent en question les idéologies dominantes au lieu renverser la table des valeurs comme le fait la résistance de renversement²⁸³. Pour Brendan, lors de notre entretien, cela passait d'abord par une remise en question de la Gaeltacht.

²⁸³ Dans le cas du corse étudié par Jaffe (1999), cette résistance radicale a pris la forme de l'adoption du concept sociolinguistique de langue polynémique par certains groupes de militants. L'idée du corse comme une langue

En effet, la définition de l'espace est un enjeu primordial pour les communautés (linguistiques) minorisées. Bourdieu (1980) montre par exemple comment en France la définition de la région est un enjeu de luttes sociales pour remettre en cause des relations de pouvoirs : les revendications régionalistes visent avant tout à transformer le sens social de stigmates liés à l'origine géographique imposés par le groupe majoritaire. Les groupes régionalistes ont pour objectifs de ne plus être « exposé à être évalué ou à s'évaluer (en s'éprouvant dans la honte ou la timidité [...]) en fonction des critères les plus défavorables » (Bourdieu 1980 : 69) et ainsi de se réappropriier le pouvoir de définition de leur propre identité en commençant par la définition de leur espace. La redéfinition de l'espace est centrale dans les luttes des groupes minoritaires car les stigmates liés à l'origine géographique sont souvent décrits comme un destin social (par exemple « les gens du sud sont naturellement ceci ou cela »). En d'autres termes, l'espace est un produit social mais il nous est présenté comme un fait naturel afin de justifier des relations de pouvoir. Voilà l'argument qu'ont développé les géographes critiques à partir des années 1960, Henri Lefebvre en tête (Johnstone 2010).

Le travail pionnier de Lefebvre ([1971] 2000 : xix, souligné dans le texte original) a consisté à reconsidérer « l'espace (social) ainsi que le temps (social) non plus comme des faits de « nature » plus ou moins modifiée, et non pas comme de simples faits de « culture » – mais comme des **produits**. ». Lefebvre met en avant que l'espace social est le produit de la dialectique entre « le perçu, le conçu, et le vécu » (Lefebvre 2000 : 49) qu'il nomme respectivement la pratique spatiale, les représentations de l'espace, et les espaces de représentations. La pratique spatiale, le perçu, consiste en la production de l'espace via le corps et ses différents sens. Dans cette thèse, on pourrait considérer l'expérience physique des stages comme une pratique spatiale de la Gaeltacht. Les représentations de l'espace, le conçu, est le produit de connaissances (sous la forme de signes, du discours) « des savants, des planificateurs, des urbanistes, des technocrates « découpeurs » et « agenceurs » [...]. C'est l'espace dominant dans une société. » (Lefebvre 2000 : 48). Les cartes, sondages et textes de loi qui définissent légalement la Gaeltacht correspondent aux représentations de la Gaeltacht. Enfin, les espaces de représentations consistent en l'espace vécu à travers les images et symboles, l'« espace des « habitants », des « usagers », mais aussi de certains artistes et peut-être de ceux qui *décrivent* et croient seulement décrire » (Lefebvre 2000 : 42). Les moments où mes participants décrivent la Gaeltacht sont des espaces de représentation. Dans la section suivante, je me concentre sur

polynomique « asserts "unity in diversity" and promotes a democratic definition of Corsican in which linguistic unity is based on social consensus rather than linguistic homogeneity » (Jaffe 1999: 30).

ce troisième mode de production de la Gaeltacht à travers l'analyse de l'entretien que j'ai mené avec Breandan. Je montre comment Breandan se saisit de mes questionnements sur la Gaeltacht afin de réimaginer cette catégorie en remettant en question les représentations de la Gaeltacht produites par l'État irlandais.

4.4 La déconstruction de la représentation de la Gaeltacht

L'avant dernier jour du stage, j'ai retrouvé Breandan pour un entretien dans le *Ionad Gaeilge*, « le centre de la langue irlandaise », construit en 2011 par des bénévoles. Breandan m'a fait une visite guidée pendant l'entretien : le petit bâtiment consiste en une salle principale utilisée pour des cours, des réunions et des activités diverses en irlandais, et en quelques petits bureaux partagés par différentes organisations pour la promotion de l'irlandais, dont Conradh na Gaeilge. Ce centre incarne la vitalité du militantisme pour la langue dans la commune malgré le manque de soutien de l'État : sur le site internet d'Ionad Gaeilge, il est précisé qu'aucune aide du gouvernement n'a été accordée pour ce projet. La main d'œuvre avait été bénévole, et le terrain est prêté par la commune. C'est donc dans ce lieu symbolique des initiatives locales de revitalisation de l'irlandais que Breandan allait m'exposer les limites du concept de Gaeltacht, et me décrire comment sa remise en question s'intégrait dans un mouvement social de réappropriation du pouvoir politique au niveau local.

Après une demi-heure d'entretien, alors que Breandan me présentait les différentes écoles du village, il m'a expliqué que l'une d'entre elles se situait dans une partie de Sráid Imleach qui n'était pas dans la Gaeltacht. Je ne comprenais pas comment cela était possible et j'ai donc relancé Breandan sur ce sujet quelques minutes après avec cette question :

Extrait 22 entretien Breandan:

((00:37:15))

1 Kevin and hm one TECHNical question\ (.) about the gaeltacht(.) how:
 2 so it's not: (.) based on a VIlIage\ (.) it's really
 3 geographical// they hm (.) how do they know/ that one part IS=
 4 Breandan =((ricane))=
 5 Kevin =and one part <((en rigolant)) ISN'T>
 6 Breandan ((rigole)) hm
 ((00:37:31))

Dans ma question, par mes nombreuses hésitations et reformulations, j'exprime mon incompréhension quant au fait que le tracé de la Gaeltacht ne suive pas celui des communes, questionnant ainsi la pertinence de ce tracé que je définie comme « géographique ». En utilisant le pronom « they » (ligne 3), je signifie à Breandan que j'ai bien compris qu'il n'est pas un défenseur de ce tracé géographique. Enfin, mon intonation très montante (ligne 3) produit une question rhétorique qui laisse transparaître mon scepticisme concernant ce tracé. Je n'ai même pas fini de poser ma question que Breandan se met à rigoler, s'alignant ainsi à mon scepticisme. Cette première réponse sous la forme de rires annonce aussi le ton que va prendre son explication : Breandan ne va pas se contenter de m'expliquer comment « ils » savent qu'une partie du village doit être dans la Gaeltacht alors qu'une autre partie ne doit pas ; il va, à travers des histoires, essayer de me convaincre que ce découpage est injuste. Ces premiers éléments visent à mettre en évidence l'importance des aspects interactionnel des entretiens. Goffman (1974) souligne l'importance de l'analyse de l'*activité* de raconter des histoires afin de comprendre comment elles façonnent la réalité qu'essayent d'imposer les acteurs sociaux lorsqu'ils parlent. Mon analyse vise donc à aborder cet entretien comme une interaction lors de laquelle, en me répondant, Breandan agit socialement en se positionnant dans des luttes sociales qui dépassent le moment de l'interaction. L'argumentation de Breandan se base sur de nombreux exemples concrets ou d'histoires que j'analyse donc comme des « recadrages » (Goffman 1974) de la notion de Gaeltacht : chaque histoire, en « zoomant » sur certains aspects de la Gaeltacht, permet à Breandan de les mettre en exergue afin de mieux les critiquer ou de les défendre.

Breandan commence d'ailleurs sa réponse en me racontant une histoire à propos d'une autre Gaeltacht, plus au nord :

Extrait 23 entretien Breandan:

((00:37:32))

- 1 Breandan there's an area/ (.) of north mayo (.) hm (.) which is in: (.)
2 the official gaeltacht
3 Kevin hm[hm]
4 Breandan [where:]irish wasn't spoken for:
5 Kevin ok=
6 Breandan =going back\ .h but the minister for the gaeltacht at the time
7 was a mayo man\
8 Kevin ((rigole))
9 Breandan yeah and ((ricane)) part of that gaeltacht is STILL called
10 gaeltacht lin-lindsay after (.) pat lindsay the min-
11 [[(ricane))] the minister (.) for the gaeltacht at the time
12 Kevin [[(rigole)]]
13 Breandan .h so it (inaud.) hm .h so you got you got pre see it as well
14 as going back .h it it you know the gaeltacht as we'll say as
15 defined in 1956 for us (.) IS a a geographical (.) .tsk basis
((00:38:08))

Dans cette première histoire, Breandan se positionne de manière critique par rapport à ce qu'il définit ligne 14 et 15 comme la Gaeltacht définie en 1956. En effet, les limites actuelles de la Gaeltacht correspondent peu ou prou à celles fixées par le *Gaeltacht Area Order* de 1956²⁸⁴ qui visait à circonscrire les territoires sous la responsabilité du tout nouveau ministère de la Gaeltacht (Ó Riagáin 1997; Ó hIfearnáin 2009).

L'histoire de Pat débute avec un paradoxe qui met en branle les critères utilisaient pour définir la Gaeltacht en 1956. Il explique qu'une partie du comté de Mayo est officiellement dans Gaeltacht alors qu'on y parle plus irlandais depuis très longtemps selon lui. Il met ainsi en avant que d'autres critères que les pratiques langagières des habitants d'une région rentrent en considération afin d'obtenir le statut officiel de Gaeltacht. Dans cet exemple, selon Breandan le statut de Gaeltacht de la région en question est le fruit de la décision du ministre de la Gaeltacht de l'époque qui était originaire de la région. Aux lignes 9 et 10, lorsqu'il explique que cette Gaeltacht a été surnommé « Gaeltacht Lindsay », il fait de sa remarque une réalité en utilisant la forme impersonnelle passive au présent « is called ». Breandan précise le surnom de cette Gaeltacht afin de la contraster avec la dénomination usuelle des différentes Gaeltachtaí

²⁸⁴ le Gaeltacht Areas Order de 1956 a été amendé en 1967, 1974 et 1982 pour inclure de nouvelles circonscriptions dans la Gaeltacht.

qui consiste à antéposer le nom du comté ou de la circonscription électorale (par exemple la « Connemara Gaeltacht »). Cette dénomination territoriale tend à mettre en lien des spécificités linguistiques à des territoires particuliers selon l'idéologie romantique une langue – un territoire – une culture. En mettant en avant que la Gaeltacht porte le nom d'un individu, Breandan écarte ainsi l'idée que le statut d'une Gaeltacht est la traduction d'une spécificité territoriale « naturelle ». Au lieu de cela, grâce à son anecdote, il met au premier plan que la Gaeltacht est le produit de décisions politiques d'individus.

Breandan me raconte cette histoire afin de souligner la nécessité de se rappeler qu'il y avait une autre Gaeltacht avant 1956 (« you go to pre see it as well as going back » ligne 13). Cette nécessité est exprimée lignes 13, avec le modal « have to » exprimant la modalité radicale neutre (Larrea 2004), équivalent de « il faut » en français. Enfin lignes 14 et 15 Breandan utilise les pronoms « we » et « us », marquant une différence entre un « nous » (Breandan et la communauté irlandophone de Sráid Imleach) et un « eux », les décideurs politiques tels que le ministre Lindsay, et plus largement l'État. Breandan construit ainsi deux pôles, ayant deux visions différentes de la Gaeltacht, qu'il remobilisera dans l'entretien : d'un côté la communauté, et de l'autre côté l'État. Il m'incite donc à ne pas en rester à la vision « officielle » de la Gaeltacht qui n'a pour lui qu'une réalité « géographique » (ligne 15).

Dans l'extrait suivant, Breandan pointe le problème de cette vision « géographique » de la Gaeltacht:

Extrait 24 entretien Breandan:

((00:38:32))

- 1 Breandan if you ta:ke (.) .tsk come back in 1956 (.) you know (.) and
2 you'd 've an area if you'd one ((pointe un endroit précis sur
3 la table)) house (.) here (.) .h hm: .tsk with our speakers\
4 [you know] you might've (.) <((en dessinant un cercle sur la&
5 Kevin [hmhm]
6 Breandan &table avec son doigt)) this area> no house (.) just (.) fields
7 (.) so this house this WHOLE area was included\
8 Kevin ok [((rires))]
9 Breandan [you know] we'll say which is why: (.) i:n galway city
10 we'll say knocknacarra (.) you know which is a (.) hm
11 population of i don't know how many `bout 10 000/
12 Kevin hmhm
13 Breandan huge stripes of that is in the gael- is in the gaeltacht\
14 Kevin hm=
15 Breandan =because when when the gaeltacht was drawn up .h that was(.)
16 enTIRELY green fields\
17 Kevin hmhm//
18 Breandan so that's the that's the basis for for (.) for that (.) you
19 know

((00:39:09))

Dans cette deuxième histoire, cette fois-ci à propos du village de Knocknacarra, Breandan souligne deux problèmes inhérents à la vision géographique de la Gaeltacht : l'arbitraire et l'obsolescence de ses critères. Si en 1956 Knocknacarra consistait en des terres inexploitées, avec l'expansion de la ville voisine ce sont maintenant des banlieues résidentielles de Galway. Ainsi, cette région péri-urbaine anglophone est encore officiellement considérée comme une Gaeltacht parce qu'il y a soixante ans on parlait irlandais « dans une maison » selon lui. En plus de pointer l'obsolescence du tracé de la Gaeltacht, Breandan remet en cause plus largement les critères même du tracé de la Gaeltacht qui avait mené à définir officiellement des champs comme étant irlandophone. En effet, dans sa description, Breandan fait bien la différence entre d'un côté les maisons, où se trouveraient les locuteurs, et les terrains vierges qui n'étaient que ça, « just fields » (ligne 6), et où il n'y avait pas de maison, donc pas de locuteurs. Il questionne

ainsi la logique de définir linguistiquement un espace, ici un champ, où aucune activité langagière n'a lieu. En d'autres termes, il souligne l'écart entre la représentation de l'espace de l'État et la pratique de l'espace des individus. En me faisant ensuite une « leçon d'histoire », fonctionnant comme un argument d'autorité, il rappelle que la représentation géographique de la Gaeltacht est relativement récente:

Extrait 25 entretien Breandan:

((00:39:13))

1 Breandan not going back too much to the history lesson the whole (.)
2 concept of (.) a a gaeltacht (.) you know going going back in
3 in in the history of the language .h (.) it it didn't really
4 exist/ to a certain extent it was you know gaeltacht meant you
5 know irish speaking irish culture\ eh: it was more with the
6 advent of the free state where (.) you know with the best will
7 in the world/ you know it's just .h xx we needed to (.) hm
8 define (.) to to find define the areas

((00:39:38))

Dans cet extrait, Breandan différencie le concept relativement récent d'*une* Gaeltacht (ligne 2 « a Gaeltacht »), un espace bien défini et pouvant être représentée sur une carte, avec le concept de *la* Gaeltacht qui l'avait précédée (« Gaeltacht » ligne 4 avec une absence d'article qui marque ce nom comme un concept). *La* Gaeltacht fait référence selon lui au fait de parler irlandais et plus largement à la culture irlandaise (ligne 5). L'idée d'*une* Gaeltacht en tant qu'espace est une catégorie administrative du nouvel État Libre d'Irlande créé en 1922. En précisant que l'État a fait ce découpage géographique avec toute la bonne volonté du monde, Breandan insinue que cette démarche n'avait pas eu que des bons côtés. En effet, c'est à ce moment-là qu'il explique toute l'ambiguïté selon lui de la définition géographique de la Gaeltacht en revenant à la situation de Sráid Imleach.

4.5 La lutte pour la définition de l'espace à Sráid Imleach

Dans l'extrait suivant, Breandan illustre que le statut de Gaeltacht, au lieu de protéger ou d'inciter l'utilisation de l'irlandais, a plutôt eu l'effet de délégitimer Sráid Imleach.

Extrait 26 entretien Breandan

((00:39:38))

1 Breandan in a place like sráid imleach (2) .tsk .h: like it's a it's a
2 ((rire étouffé)) COMplex relationship hm: (.) in terms of
3 gaeltacht\ (.) because .h: (.) the experience of most people who
4 would HAVE (.) is: of being (.) looked down upon (.) because
5 there wasn't enough irish\ (in the thing that?) we we really
6 shouldn't be in the gaeltacht that was that was .h stated at a
7 at a at a conference we had in [nom de la localité] TWO weeks ago

((00:40:03))

Il présente le statut Gaeltacht comme une injonction à produire une quantité minimum d'irlandais (ligne 5 « there wasn't enough Irish ») pour des observateurs extérieurs. On pense ainsi à l'étude d'Ó Giollagáin et al. (2007)²⁸⁵ qui a fixé le « seuil de viabilité » d'une Gaeltacht à 67% de locuteurs d'irlandais parmi la population, et qui a participé à délégitimer Sráid Imleach en le définissant comme Gaeltacht catégorie « C » (sur une échelle de A et C). Le statut Gaeltacht impose donc une identité linguistique à une communauté à partir de critères sur lesquels elle n'a pas la main. Ces critères invisibilisent ainsi d'autres aspects, comme le succès du campa samhraidh de Breandan, comme il me l'a expliqué un peu plus tôt dans l'entretien :

²⁸⁵ commandée par le Département responsable de la Gaeltacht afin de réévaluer le statut de la langue dans les régions sous leur responsabilité

Extrait 27 entretien Breandan

((00:29:44))

- 1 Breandan PART of the thing that REALLY (.) bugs me is that (.) where
2 (inaud.) terms of the-the the LANguage (.) planning language
3 policy .h (.) you know (.) by hook or by crook or by flock (.)
4 we HAVe created a system that works=
5 Kevin =yeah=
6 Breandan =and (.) nobody's taken a huge interest in it=
7 Kevin =hm hm=
8 Breandan in terms of: the department
9 Kevin hm
10 Breandan in terms of údarás na gaeltachta [hm:] muintearas in fairness&
11 Kevin [yeah]
12 Breandan &they're just(.) administering administering a scheme (.) so
13 it's it's no their: it's not their (call;goal?) [.h] hm:&
14 Kevin [hm hm]
15 Breandan &(.) .tsk so th-that that does (.) that bugs us to a to a to a
16 certain extent

((00:30:18))

Dans cet extrait, Breandan remobilise l'opposition entre le « we » (lignes 4 et 15) – les acteurs pour la revitalisation de l'irlandais de Sráid Imleach – et « they » (lignes 12 et 13) – les institutions étatiques Údarás na gaeltachta et Muintearas (ligne 10). Il met en avant que ces deux pôles ont des critères différents pour apprécier la réussite de la revitalisation linguistique, ce qui explique le manque de soutien institutionnel dont pâti le camp. Pat m'a d'ailleurs expliqué que suite aux coupes budgétaires engendrées par les mesures d'austérités post-crise financière de 2008, les aides pour les campai samhraidh du ministère de la Gaeltacht avait été réduites au point de mettre en péril le futur du camp²⁸⁶.

A la fin de son argumentation, Breandan revient sur le cas de Sráid Imleach pour illustrer l'arbitraire et l'obsolescence de la vision géographique de la Gaeltacht:

²⁸⁶ Il n'offrait plus qu'une enveloppe pour couvrir les frais de maximum 50 élèves pendant 5 jours ; or le stage durait deux semaines. Le camp était donc cette année-là obligé de piocher quelques milliers d'euros dans les caisses de la branche locale de CnG en attendant de trouver une meilleure solution.

Extrait 28 entretien Breandan

((00:42:35))

- 1 Breandan back to the question that that that determines the kind of the
2 borders\ (.) so: you have one area down .h down further (.)
3 south that is NOT in the gaeltacht area .h when you go back the
4 road/ (.) there's actually one (.) tiny area\ .h it's three
5 houses which is not in the gaeltacht\
6 Kevin ((rigole))
7 Breandan hm the only reason we can surmise is that .h (.) one of the
8 houses was a landlord's house\
9 Kevin ok
10 Breandan and there wouldn't `ve been irish speakers\ but (.) that's the
11 only (.) you know that ((ricane)) the only the only reason
12 [you know]
13 Kevin [ok]
14 Breandan like wi-wi-wi-within the area in certain areas it would be
15 stronger (.) generally speaking .h where i come from say back
16 (.) three miles it would be generally stronger then there are
17 other areas up .h more towards the mountains where you just
18 small x decently small little hamlets (.) which would be .h
19 totally irish-speaking stead\ (.) now you would've had only a
20 handful of houses(.) but there there's still: (.) you know an
21 unbroken (.) an unbroken chain (.) going back .h obviously lots
22 of the people that that we are working with here in the area
23 would be .h .tsk people who have interest in irish it would be
24 irish: hm learners (.) hm: or include people from other
25 gaeltacht areas/ who've moved who have moved .h to the area\
((00:43:45))

Dans cet extrait, Breandan remet en question la pertinence d'avoir défini une partie de Sráid Imleach comme ne faisant pas partie de la Gaeltacht. Pour cela, il commence par mettre en avant la petite taille de cet espace, ainsi que le fait qu'il n'y ait que trois maisons (lignes 4 et 5). Puis il décrédibilise cette décision en précisant qu'elle ne fut prise que sur « un seul » argument (ligne 7), une précision qu'il va réitérer tout en riant, ligne 11. De plus, avant même de mentionner l'argument, Breandan le présente comme n'allant pas de soi puisqu'il a dû le présumer (« surmise » ligne 7). L'argument serait que, du fait qu'une des maisons appartenait à un « landlord », il n'y avait pas de locuteur d'irlandais dans la localité. En mentionnant ce dernier point au conditionnel (introduit par « would + have » ligne 7), Breandan laisse planer

le doute sur la véracité de cet argument. De plus on peut noter qu'en situant cette prise de décision dans un temps passé, Breandan fait aussi ressortir l'obsolescence de l'argument. En effet, il remet en question l'absence de locuteurs d'irlandais dans cet espace avec le comparatif de supériorité « stronger » (ligne 15), insinuant que même s'il y en a *moins* que dans la partie Gaeltacht du village, ce n'est pas vrai qu'il n'y en a *pas* (un argument qu'il assoit en précisant « generally speaking » ligne 15). Ainsi, pour Breandan, la division du village en une partie Gaeltacht et d'autres en Galltacht introduit du discontinu là où en fait il y a du continu, ce qu'il appelle une « chaine ininterrompue » (ligne 21) entre les hameaux complètement irlandophones et des parties du village moins irlandophones. Enfin, il rappelle que de nombreuses personnes à Sráid Imleach sont des apprenants ou des enthousiastes de l'irlandais (lignes 23-24), c'est-à-dire des personnes qui ne sont peut-être pas toujours définies comme des locutrices d'irlandais. Il met en avant que l'attribution du statut de Gaeltacht ne prend pas en compte ces apprenants malgré le rôle important qu'ils jouent pour la survie de la langue dans la localité.

Breandan termine son argumentation par une histoire qui met en exergue les conflits entre l'État et la communauté de Sráid Imleach et qui illustre les enjeux des luttes pour la définition de l'espace :

Extrait 28 entretien Breandan

((00:45:40))

- 1 Breandan going back to 1989 h. (.) again without any really consultation
2 the the parish priest at the time and the: (.) tsk. department
3 of education\ (.) there there were FIVE schools in sráid
4 imleach at the time/ said we're we're closing .h: four of the
5 schools and building a new school here (.) and that we'll that
6 we'll (1) that we'll (.) cater with a one big school hm:
7 closed the four other schools\ .h:: one of the schools actually
8 did did give in actually\ th-the school with the strongest
9 speaking area (.) hm the strongest irish speaking area of sráid
10 imleach actually did did close\ (.) the others fought .h: tsk.
11 the school: back the road the the the strong gaeltacht school
12 was actually clo:sed\ (.) the: parents stood over (.) hm
13 REopened the school themselves TAUGHT the kids (.) themselves
14 (.) fo:r .h from september (.) to maybe .h .tsk no:vember:
15 that's till a local a retired teacher (.) came in and taught
16 the kids\ (.) and (inaud.) but in spring spring term the
17 department caved in and the school eventually re-opened\ so
18 Kevin it's an ongoing eh (.) battle ((rires))
19 Breandan oh it is it's an ongoing battle\ yeah yeah yeah and and and
20 again .h (.) you know at the time (.) hm: (1) the experts here
21 with the with the department i mean if if that if that had had
22 actually happened\ .h like the school here (inaud.)\ so i mean
23 if they if they HAD gone ahead with that plan\ (.) you know (.)
24 there'll be simply <((en pouffant)) no space> .h so: you know
25 hm (.) .h you need to always be wary of the experts\ (.) you
26 know they're not they're not always right/

((00:46:47))

Dans cet extrait, Breandan présente comment les politiques gestionnaires de l'État, ici incarné par le ministère de l'Éducation et ses experts, sont mises en place à des fins économiques sans concertation avec les communautés qui voient alors leurs particularités linguistiques se faire écraser sous l'effet de la centralisation. Le remplacement des cinq écoles du village par une seule nouvelle école anglophone en 1989 a mené à la disparition d'une école irlandophone, et s'il n'y avait pas eu une mobilisation des locaux, une deuxième école irlandophone aurait fermé. Breandan illustre par cette histoire comment la revitalisation linguistique au niveau local passe par une résistance aux politiques de l'État et une lutte pour la définition de l'espace (ligne 24), qui visent à redonner un pouvoir politique aux communautés (ici de décider des politiques

éducatives et linguistique du village). Enfin, il souligne (ligne 25 et 26) que cette lutte de la définition de l'espace doit passer par une posture critique vis à vis des savoirs scientifiques qui font partie intégrante des outils de pouvoir de l'État. Comme je le détaille dans la prochaine section, Breandan, en proposant une nouvelle vision de la Gaeltacht incarnée par le *campa samhraidh*, était engagé dans un mouvement radicale résistance (Jaffe 1999).

4.6 Des Gaeltacht areas aux « safe havens »

Après cette discussion sur la notion de Gaeltacht, à la fin de l'entretien Breandan m'a expliqué qu'une autre notion le séduisait, l'idée de « *tearmann teanga / safe haven* »:

Extrait 29 entretien Breandan

((00:50:30))

- 1 Breandan i'm taken with the idea the kinda the the the h. the kinda the
 2 the the (.) what's the xxx the the the **tearmann teanga** i
 3 suppose the the safe xx or safe haven or areas where you HAVE
 4 to use the language\
 5 Kevin hmhmhm
 6 Breadan you know\ (.) hm .h not (.) have to with a big stick\ but just
 7 that (.) you know there're areas where (.) .h you know (.)
 8 irish is the language that that's used and people say that
 9 that's fine that's we do you know we'll we'll we'll do that
 10 Kevin hm
 11 Breandan hm: (4) .tsk but it's an ongoing project/

((00:51:02))

Il est intéressant de comparer le concept de Gaeltacht avec celui de « safe haven ». Le concept de safe haven selon Breandan consiste à créer des espaces où les personnes s'accordent à dire qu'il faut y parler irlandais (« people say that that's fine » lignes 8 et 9) et s'engagent à le faire (« we'll do that » , « will » ayant valeur ici de « futur de volonté » Larreya 2004: 753). En précisant bien que les safe haven ne doivent pas être imposés « à coups de bâtons » (« not have to with a big stick » ligne 6), Breandan fait attention de contraster le consensus nécessaire à la création d'un safe haven, avec l'idée d'un devoir imposé. En effet, « have to » exprime le devoir

(Larreya 2004: 743) à la différence de « we'll do that » qui a valeur de futur de volonté. Comme on l'a vu, le statut Gaeltacht peut parfois justement être perçu comme une injonction du gouvernement à produire une certaine quantité d'irlandais. Le safe haven, en tant qu'espace vécu par les individus, constitue une reprise du pouvoir de ces derniers sur la définition de l'espace. Il est donc une remise en cause de l'hégémonie des représentations de l'espace de l'État irlandais et plus largement de ses politiques locales. De plus, en précisant que la création de safe haven est un « projet en cours » (« ongoing project » ligne 11), Breandan affirme qu'il n'y a pas d'espaces où l'irlandais est naturellement la langue de socialisation mais qu'il faut créer ces espaces. Si un groupe de personnes souhaite qu'un espace soit irlandophone et l'investie, cela suffit théoriquement à créer un safe haven²⁸⁷. On peut donc voir le concept de safe haven comme une alternative à celui de Gaeltacht qui guide les politiques linguistiques de l'État depuis 1956, et donc comme une résistance radicale aux idéologies linguistiques qui les sous-tendent.

Le concept de safe haven résonne avec ce que Woolard (2016) appelle « post-natural authenticity » ou « project authenticity » et qu'elle définit comme « less as a rejection of authenticity per se than a challenge to authenticity understood as naturally given, one that shifts the definition of self and community from origins to goals. » (Woolard 2016 : 36). À mon sens, c'est ce que les organisateurs essayaient de faire grâce au *campa samhraidh*. En effet, Aoife m'a expliqué lors de notre entretien :

Extrait 30 entretien Aoife:

((00:20:05))

- 1 Aoife one of the mai:n (.) objectives [du *campa samhraidh*] is to
- 2 create a space where: (.) actually (.) here we are speaking
- 3 irish and that's our culture and it's not strange ((rigoles))

((00:20:14))

²⁸⁷ C'est d'ailleurs à partir de ce même principe que s'est développé le phénomène « Pop-up Gaeltacht » à Dublin courant 2016. La capitale n'est pas une Gaeltacht mais abrite 14 900 locuteurs quotidiens d'irlandais, soit 20% des locuteurs quotidiens du pays. Deux amis de Dublin décidèrent de créer un événement mensuel (promu via facebook) où les personnes étaient invitées à se retrouver dans un bar (à chaque fois différent) pour passer une soirée mais en parlant irlandais. L'idée était de créer des « Gaeltachts temporaires » dans des espaces qui justement n'étaient pas considérés comme des Gaeltachtaí. Ce fut un succès énorme, et le concept fut repris dans de nombreuses villes en Irlande, mais aussi à l'étranger dans des grandes villes où se trouvaient de nombreux irlandophones comme Londres, Paris, ou même Hong-Kong. Pour plus d'information sur les « Pop-up Gaeltacht », voir le TED Talk d'un des créateurs via ce lien <https://www.youtube.com/watch?v=t0dqrGCbSI> ou l'interview en ligne <http://districtmagazine.ie/pop-up-gaeltacht-dare-you-to-say-the-irish-language-is-dead/>

La démarche des organisateurs du campa était donc très différente de celle que j'ai pu observer à Coláiste Phádraig où les élèves arrivaient dans un espace qui était prédéfini comme naturellement/authentiquement irlandophone. À Sráid Imleach, les élèves étaient invités à prendre part à une démarche collective de création d'un espace irlandophone qui ne préexistait pas à leur venue. En effet, en plus de la « relation compliquée » du village avec la Gaeltacht, le campa samhraidh se tenait dans une école anglophone. Le campa samhraidh ne mettait donc pas au cœur de leur démarche la naturalité d'un espace qu'il faudrait respecter, mais l'agentivité des élèves afin de créer un espace irlandophone, un safe haven. Ainsi, cela pourrait expliquer le fait que Máire ne voulait surtout pas être autoritaire mais au contraire développer une relation de complicité avec les élèves. On retrouve en effet dans l'approche de Máire le rejet par Breandan du principe d'imposer l'utilisation de l'irlandais « à coup de bâton », et sa volonté de travailler à la création de safe haven. La résistance à l'imposition d'un monolinguisme à travers l'applications stricte de la Riail na Gaeilge peut donc être vue comme une prise de distance avec la représentation de la Gaeltacht imposée par l'État, bien trop éloignée de la réalité de Sráid Imleach. Dans le prochain chapitre, je souhaite montrer que ce tournant vers une « post-natural authenticity » engendre un changement de perspective par rapport à ce que parler irlandais veut dire. Dans le cas précis de Sráid Imleach, on peut se demander : s'il n'était plus question de préserver la langue « naturelle » de la localité, comment les organisateurs du campa convainquaient-ils les enfants et leurs parents de créer des *safe havens* ?

Conclusion

Ce chapitre analyse les règles de langues dans deux stages d'irlandais, lieux symboliques de la Gaeltacht, afin de comprendre comment ils participent à la reproduction ou à la remise en question de la communauté imaginée Gaeltacht, et donc à la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande.

La Riail na Gaeilge (ou Règle de l'irlandais), l'obligation légale qui interdit l'utilisation de l'anglais dans les summer colleges et les campaí samhraidh, est analysée comme un outil de reproduction de la communauté imaginée Gaeltacht. Malgré la progressive remise en cause de l'idéologie du bilinguisme par le monolinguisme à l'école en Irlande avec l'adoption d'une pédagogie d'enseignement des langues intégré depuis 2013, les ministères de la Gaeltacht et de l'Education continuent d'imposer un monolinguisme strict dans les stages. Plus largement, les villages où se tiennent les summer colleges sont tenus de mettre en suspens leur bilinguisme le temps du stage afin de performer une Gaeltacht monolingue aux yeux des visiteurs.

L'imposition de la Riail na Gaeilge sert donc entre autre à ce que la Gaeltacht reste « a distinctive language region » (Government of Ireland 2010 : 3), c'est-à-dire un « sanctuaire monolingue irlandais » (Walsh 2011 : 67).

Bien sûr, les stages appliquent les directives des ministères en fonction de leurs intérêts au niveau local. Il y a donc un écart entre l'imposition stricte de la Riail na Gaeilge souhaitée par l'État, et les règles de langue négociées entre les participants dans les deux stages.

A Sráidbhaile Phádraig, il s'agit à la fois de respecter l'injonction au monolinguisme du ministère de la Gaeltacht, et d'accueillir un maximum de clients même s'ils n'ont pas le niveau pour parler irlandais tout le temps. L'espace interactionnel est donc divisé en une scène irlandophone, performance de la communauté imaginée Gaeltacht, et des coulisses anglophones. La Riail na Gaeilge a des objectifs autant performatifs que pédagogiques : les visiteurs participent à la survie de la langue, non pas simplement en apprenant la langue, mais en aidant à la maintenance de la langue dans le village. En effet, la venue de touristes linguistiques incite moralement et économiquement les habitants de la Gaeltacht à parler plus irlandais, et valorise les compétences linguistiques de ces derniers. De leur côté, les visiteurs participent à la reproduction d'une Gaeltacht imaginée monolingue en respectant Riail na Gaeilge sur la scène le temps du stage, mais aussi en produisant des discours présentant leur expérience des summer colleges comme étant monolingue.

Si Sráidbhaile Phádraig peut tirer profit de son statut Gaeltacht, Sráid Imleach a une « relation compliquée » par rapport à la Gaeltacht. Le système idéologique qui a produit la Gaeltacht ne permet pas d'imaginer la communauté irlandophone du village comme des membres légitimes de la communauté imaginée Gaeltacht. Si, d'un côté, le statut Gaeltacht du village permet l'obtention de trop rares aides financières, de l'autre il le définit comme une Gaeltacht de seconde-zone. Au campa samhraidh, l'enjeu pour les organisateurs n'est pas de produire un espace monolingue, une démarche trop éloignée de la réalité de Sráid Imleach. La résistance des organisateurs du campa à l'imposition stricte de la Riail na Gaeilge reflète leur prise de distance avec la représentation de la Gaeltacht par l'État irlandais. L'objectif est plutôt de faire du campa samhraidh un *safe haven* en invitant les élèves à prendre part à une démarche collective de création d'un espace irlandophone qui ne préexiste pas à leur venue. Le choix de créer un safe haven constitue une remise en cause des représentations de la Gaeltacht, et donc plus largement de la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande. Cette résistance de renversement vise à reprendre le pouvoir au niveau local sur la définition de l'espace et donc sur les décisions politiques.

CHAPITRE 6

Pratiques pédagogiques et conceptions de la langue irlandaise

En juillet 2016, je me suis entretenu avec Eoin, un de mes enseignants dans le « summer college » pour adulte *Saoire Ghael*. Il avait lui-même été élève dans un summer college pendant son adolescence, et avait ensuite enseigné dans l'un d'entre eux. Quelques minutes avant l'extrait 1 transcrit ci-dessous, Eoin a qualifié de « soldats de la langue irlandaise »²⁸⁸ les personnes défendant l'application rigoureuse de la *Riail na Gaeilge* en expliquant « ils sont genre « nous défendrons la langue irlandaise jusqu'à la mort et nous parlerons uniquement irlandais à partir de maintenant ». Ça marche pas! »²⁸⁹. J'ai décidé donc de le relancer à ce sujet :

²⁸⁸ « *soldiers of the Irish language* »

²⁸⁹ « *they're like "we will defend the Irish language to our death and we will only speak Irish from here now". Like, it doesn't work!* »

Extrait 1 entretien Eoin:

((00:35:27))

- 1 Kevin so would you say that (.) hm: those camps who FORCE this eh
2 ru:le (.) they in a certain they CREATE a certain kind of
3 speakers/ (.) like you said like (.) they defend the language
4 [and euh]
5 Eoin [.tsk] y:eah:\ [hm]
6 Kevin [so] would you say/ that you can find different
7 types of irish speakers depending on how: what they: went
8 through/ [xxx]
9 Eoin [y:es:] DEFINITELY (.) definitely and it's (.) very
10 interesting for me (.) 'cause i went to: (.) not having on to
11 like a gaelscoil or a gaelcoláiste and going to a gaeltacht in
12 cheathrú rua: and working in a different hm: (.) like working
13 in coláiste [nom du summer college] then like (.) which is very
14 very LIberal <((en ricannant)) like> in the way our approach
15 is\ (.) but then i could meet someone (.) who's an irish
16 speaker (.) and IMMIDIATELY tell: where they went to\ (.) or
17 what kind of organisation they're linked to\ (.) and it's a-i
18 don't know what it is but like .h i know a lot people: who do
19 (.) the same thing and they can: TELL the same thing as well\
20 it's INteresting but it's very .h like there's people i'm even
21 thinking about in my head i'm like yeah DEfinitely: they went
22 to this (.) coláiste

((00:36:25))

Dans le chapitre précédent, j'ai montré que la manière dont était appliquée la Riail na Gaeigle dans les deux stages servait entre autres à définir l'espace qui les entourait. J'ai ainsi mis en lumière que l'enseignement de l'irlandais est un outil de construction de catégories sociales qui permet de donner du sens à l'expérience du stage et plus largement à la revitalisation linguistique. Dans l'extrait 1, Eoin met en avant que les approches que prennent les stages afin de gérer la présence de l'anglais influencent durablement certains apprenants. On peut émettre l'hypothèse que différentes approches pédagogiques (qui correspondent à des projets de revitalisation distincts) amènent les apprenants à se saisir différemment de la langue, à prendre certaines postures par rapport à la langue, et que cela peut ensuite produire certains types de locuteurs, par exemples ce qu'Eoin appelle des « soldats de la langue ».

Dans ce chapitre, le point de départ sera donc l'analyse des pratiques pédagogiques dans les deux stages à partir de notes de terrain et d'enregistrements d'interactions en classe. Comme rappelé par Cambra (2003: 14), dans une approche ethnographique :

[i]l ne s'agit pas d'attraper le professeur « en fraude », mais justement le contraire : se placer dans la perspective qu'il a des processus d'enseignement-apprentissage, partir de sa perception des choses, interpréter ses comportements en fonction de la façon dont il se représente et construit, avec les apprenants, le contexte.

Les analyses des pratiques mobilisées en classes seront éclairées par des entretiens, des notes de terrain, des textes produits par les deux stages mais aussi par des institutions gouvernementales, telles que les ministères de l'Éducation et de la Gaeltacht. J'explore comment les approches concernant l'enseignement de la langue à Coláiste Phádraig et au campa samhraidh mènent à différentes conceptions de l'irlandais et donc plus largement façonnent différemment ce que signifie parler irlandais. Plus précisément, si l'expérience du Coláiste Phádraig semble avant tout être une performance pour les élèves, leur permet-elle de se saisir de l'irlandais ? Dans le cas de Sráid Imleach, s'il n'est plus question de préserver la langue « naturelle » de la localité, comment les organisateurs du campa convainquent-ils les enfants d'apprendre l'irlandais ?

1. L'irlandais comme objet culturel à Coláiste Phádraig

Dans sa brochure (Annexe 1) et sur son site internet, le stage Coláiste Phádraig insiste sur l'apprentissage naturel de la langue rendu possible grâce à l'immersion dans un environnement authentiquement irlandophone. Il est beaucoup moins question des deux heures et demie d'enseignement formel tous les matins où se déroulaient pourtant la grande majorité des apprentissages. Ces deux heures et demie d'enseignement sont d'ailleurs une obligation du ministère de la Gaeltacht, tel qu'indiqué dans le document intitulé « Conditions nécessaires afin d'être reconnu comme un summer college »²⁹⁰ (Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs 2017: 15). Les indications du ministère concernant le déroulement des cours restent toutefois minimales dans ce document. Il exige uniquement la mise en place d'une

²⁹⁰ *Rialachán faoina dTugar Aithenthais do Choláistí Gaeilge*

approche communicative et semble attendre qu'un travail écrit soit effectué en cours (Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs 2017: 15). L'approche communicative

constitue une théorie de l'enseignement plutôt qu'une méthode pédagogique proprement dite, visant comme objectif la compétence communicative, prenant en compte l'interdépendance entre la langue et la communication, et proposant la mise en œuvre de procédures pour reproduire, dans une salle de classe, certaines des conditions sous-jacentes à l'acquisition naturelle d'une langue. (Griggs 1998 : 207)

Elle part du principe que les conditions d'acquisition d'une langue « sont liées à la résolution de problèmes de communication » (Bange 1992: 7). L'approche méthodologique du travail par tâches communicatives s'écarte dès lors du modèle de la classe de langue étrangère (LE) de type traditionnel comme décrite par Bange (1992), c'est-à-dire centrée sur des séquences d'élicitation (Mehan 1979) où souvent « l'élève est réduit à des activités purement réactives : conditions a priori peu favorables à une communication libre. » (Bange 1992: 13). Le travail par tâches communicatives se distancie aussi « du modèle de centration sur l'objet langue, les unités grammaticales ayant constitué pendant longtemps le point de départ des programmations » (Cambra 2003: 140). En effet, il vise à mettre les apprenants dans des situations de communications exolingues²⁹¹ qui doivent être bifocalisées avec « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation *périphérique* sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange 1992: 3, je souligne). Cette approche correspond exactement aux discours des summer colleges qui proposent d'offrir toutes les conditions nécessaires pour permettre un apprentissage naturel de l'irlandais. L'objectif de Coláiste Phádríag est de mettre en place une méthode alternative à l'enseignement scolaire afin que les élèves « fassent l'expérience de l'irlandais comme langue vivante »²⁹², tel qu'évoqué par Pat lors de notre entretien. Cependant, certaines directives du ministère laissent à suggérer qu'il attend des summer colleges de mettre en place un enseignement un minimum formel. Il les invite par exemple à ne pas utiliser le temps de classe pour l'apprentissage de chansons, qui pourra plutôt être fait pendant les activités de l'après-midi. Il les invite aussi à réduire les activités écrites pendant les activités de l'après-midi, suggérant ainsi qu'un travail écrit en cours est attendu.

²⁹¹ Une communication exolingue renvoie « au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif (LN) de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif (LNN) de cette langue, appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue » (Bange 1992: 2)

²⁹² « *experience it as a living language* »

À partir de l'analyse d'observation de cours, d'entretiens et de questionnaires, j'analyse comment Coláiste Phádraig jongle avec la double contrainte de naturalité et de formalité des enseignements. Pour un souci de clarté, les analyses présentées plus bas portent sur un petit nombre de cours. Elles émanent cependant de l'observation d'une vingtaine de cours à Coláiste Phádraig, et de l'analyse des tâches visées dans chacun d'eux ainsi que des stratégies mises en place afin de les effectuer. Un premier tableau en annexe 8 récapitule de manière chronologique l'ensemble des cours observés. Dans un second tableau en annexe 9, je fais la synthèse des tâches communicatives visées lors du stage, des différentes stratégies pour chacune d'entre elles, ainsi que du type d'activités langagières auxquels cela a donné lieu.

1.1 Des cours focalisés sur le code

Notes de terrain Mardi 16 juin: Cours 4 (classe entière)

L'enseignante Laura sonne la cloche pour signaler la fin de la pause qui sépare les deux cours du matin. Les élèves qui jouaient dans la cour se dirigent alors vers la salle de classe. Ils s'assoient derrière leur bureau, face à Laura qui est en train d'allumer le rétroprojecteur. Une liste de phrases s'affiche alors au tableau, et elle explique aux élèves qu'ils vont commencer le cours en travaillant sur les phrases types à mettre dans les essays (les rédactions). « You can get a lot of points from these little phrases » précise-t-elle. Les élèves recopient alors sur leur cahier les expressions et pendant ce temps Laura donne à l'oral leur équivalent en anglais.

Nathanna cainte d'aistí [expressions pour rédactions]

1. *Sa lá atá innui ann*
2. *Ar an gcéad dul síos = firstly*
3. *Mar is eo ?? don saol = as everyone knows*
4. *I mdeireadh má dia = at the end of the day*
5. *Ar aon nós= anyway*
6. *Is léir go bhfuil = it is obvious*
7. *Ag obar ó dhuigh go dubh = travailler du matin au soir*
8. *Ó am go ham = from time to time*
9. *Idir an dí lim = now and then*
10. *Leis an thírne a rá= to tell you the truth*
11. *Amach anseo = in the future*
12. *Creidim= I believe*
13. *I mo thiam= in my opinion*
14. *Ag ar an céanna = at the same time*

L'activité suivante est centrée sur la sortie de l'après-midi dans un parc d'attraction. Laura demande aux élèves s'ils ont une idée des activités qu'ils pourront faire. Ils en suggèrent quelques-unes en irlandais ou en anglais et Laura les marque au tableau en irlandais. Elle leur écrit ensuite les phrases dont ils auront besoin pendant la sortie, et les élèves les recopient dans leur cahier. Comme précédemment, Laura donne à l'oral la traduction en anglais :

Turas go páirc théama
Ba mhaith liom ticead amhain le do thoil = Can I have a ticket please?
Ca mhéad atá an ticéad = How much for a ticket?
Cá bhfuil an leithreas = where are the toilets?
Ar mhaith leat dul ar an bád ? = Would you like to go on a boat?

Le cours, décrit dans les notes de terrains reproduites plus haut, s'est poursuivi avec deux autres activités. Néanmoins, je me focalise ici sur les deux premières afin de mettre en lumière que, malgré la grande différence d'objectifs entre ces deux activités, ces dernières focalisent l'attention des élèves sur le code plutôt que la communication.

En premier lieu, on peut noter que l'organisation spatiale des participants ainsi que le cadre de participation correspondent à ceux d'une salle de classe traditionnelle : tous les élèves sont assis à des tables, face à l'enseignante qui, elle, est debout. L'enseignante Laura dirige intégralement le déroulement de l'interaction en distribuant les tours de parole, en guidant et évaluant les productions des élèves, et en décidant des activités à effectuer.

La première activité s'apparente à une activité de classe de LE tout à fait traditionnelle. Elle s'inscrit dans une séquence pédagogique plus large qui consiste à écrire une histoire, sur laquelle les élèves travaillent jusqu'à la fin de la semaine. En fait, cette séquence pédagogique vise à préparer les élèves à un exercice de rédaction écrite bien précis, celui qu'ils auront à faire quelques années plus tard lors de l'examen du Junior ou du Leaving Certificate. En effet, c'est à ces examens que Laura fait référence lorsqu'elle explique aux élèves qu'ils obtiendront beaucoup de points s'ils utilisent les énoncés projetés au tableau. L'apprentissage de l'irlandais des élèves est donc pensé comme ayant une visée avant tout scolaire : les bénéfices de l'apprentissage des phrases projetées au tableau sont présentés en termes de points à un examen. Dans cette activité, l'attention des élèves est portée sur la conformité de leur production écrite avec le modèle au tableau. Ainsi, même si l'objectif de l'activité est de préparer à une tâche communicative (i.e. raconter une histoire), dans cette activité l'irlandais est l'objet de l'enseignement et non un moyen de communication. En effet, les élèves ne sont pas engagés dans une tâche communicative.

La seconde activité vise à outiller les élèves pour communiquer en irlandais à l'oral, non pas cette fois-ci dans un cadre scolaire, mais dans celui d'une sortie à venir dans un parc à thème. Malgré tout, il est intéressant de noter que la méthode de travail est similaire à l'activité précédente. Les phrases nécessaires à l'activité de communication (l'input) sont fournies à l'oral par l'enseignante, puis écrites au tableau. Le travail des élèves consiste à lire ces phrases

et écouter leur production phonique, puis à les recopier sur leur cahier. Aucune activité communicative de pratique orale n'étant prévue, il semble donc que l'enseignante considère le travail à l'écrit comme suffisant : une fois que les apprenants seront en situation, ils n'auront plus qu'à répéter les phrases qu'ils ont recopiées, c'est-à-dire reproduire l'input. Si dans l'approche communicative, le développement de l'interlangue des apprenants est considéré comme le résultat d'un processus interactif entre l'apprenant et un locuteur de la L2 (ou un autre apprenant), dans ce cas-ci, l'approche ne correspond pas à l'idée « d'apprendre en communiquant » mais à celle « d'apprendre puis communiquer ».

En effet dans ces deux activités, l'écrit a une place centrale dans le processus d'étayage (Bruner 1983), une aide que fournit un interlocuteur afin que l'apprenant puisse réaliser la tâche en cours malgré ses manques, ou autrement dit, une tâche qu'il ne pourrait effectuer sans cette aide. Dans ces deux activités, l'étayage est cependant partiel. En effet, l'étayage vise normalement à remplir une double fonction « servant à la fois à fournir à l'apprenant de nouvelles informations linguistiques lorsqu'il en a besoin et à lui permettre de mieux contrôler ses propres productions langagières au cours de l'interaction. » (Griggs 1998 : 218). Dans les deux activités mentionnées ci-dessus, les énoncés écrits au tableau permettent uniquement de fournir les nouvelles informations linguistiques, sans qu'aucune production langagière créative n'ait lieu. Les élèves sont uniquement engagés dans la reproduction d'un texte écrit. En résumé, même si l'objectif des activités est de réaliser des tâches communicatives, elles ne visent pas au développement de compétences communicatives des élèves, mais sont centrées sur le code écrit.

D'ailleurs, cinq séquences pédagogiques du stage sont centrées exclusivement sur l'objet langue sans qu'il n'y ait d'objectif communicatif (voir en Annexe 8). Trois de ces séquences visent à l'apprentissage de règles de grammaire (les prépositions en cours 16, la structure interrogative en cours 21 et le futur en cours 20), une à l'apprentissage de vocabulaire via la confection d'un poster (cours 12), et une dernière à l'apprentissage de proverbes (cours 3 que j'analyse dans la section 1.6). Malgré tout, la grande majorité des cours consiste en la réalisation de tâches communicatives.

Cependant, dans la section suivante, je montre que même si les stratégies d'un grand nombre d'activités comprennent une production orale (à la différence de celles décrites plus haut) l'écrit reste néanmoins central.

1.2 En immersion dans la littéracie

Notes de terrain Mercredi 24 juin : Cours 15 (groupe B)

Les élèves s'installent à leur bureau, et Dierdre distribue un polycopié intitulé *An Corp* (« le corps ») sur lequel sont listés différentes parties du corps en irlandais. Dierdre lit les mots en irlandais et demande aux élèves l'équivalent en anglais. Au milieu de la fiche elle décide de changer de technique. Elle demande aux élèves de trouver eux-mêmes la traduction en s'aidant d'un dictionnaire. Après 10/15 min de travail individuel, Dierdre interroge les élèves à l'oral pour la correction.

L'activité suivante consiste à décrire le corps de son camarade en s'aidant du polycopié (il a les yeux bleus, les cheveux châtain...). Les élèves rédigent individuellement quelques phrases dans leur cahier, puis après dix minutes Dierdre demande à certains de lire à haute voix leur description.

L'objectif du cours 15 est de décrire son camarade à partir de ses aspects physiques. On peut diviser en deux temps la stratégie mise en place afin d'aider les élèves à réaliser cette tâche. D'abord, un certain nombre d'activités visent à fournir aux élèves le vocabulaire nécessaire pour réaliser la tâche : les élèves lisent la liste de mots sur le polycopié et en même temps se familiarisent avec leur prononciation grâce à l'enseignante qui les lit à voix haute. L'enseignante fournit la traduction à l'oral. Cependant, elle change rapidement de stratégie et invite les élèves à chercher par eux-mêmes le sens des mots à l'aide d'un dictionnaire. Ce changement de stratégie est intéressant : l'enseignante semble considérer que fournir à l'oral la traduction des mots n'est peut-être pas la stratégie à adopter pour maximiser l'apprentissage, et qu'un travail individuel passant par la lecture et l'écriture est plus efficace. Ensuite, les élèves sont invités à décrire leur camarade en utilisant le vocabulaire du polycopié : ils s'engagent alors dans une activité de production écrite. Les productions orales ne servent alors qu'à restituer à l'enseignante et à la fin du cours, les productions écrites afin qu'elle puisse les corriger si nécessaire. On observe donc que l'enseignante se représente le processus d'apprentissage comme passant avant tout par la « littéracie », telle que définie par Laparra et Margolinas (2012: 57) :

il y a littératie quand un groupe humain se meut et agit dans un espace qui organise les corps et les objets du monde selon les ressources fournies par l'écrit et qu'il pratique un usage raisonné (et organisé) de ces ressources.

Dans ce cours, le rôle de l'oral est réduit à la phase finale de restitution de l'apprentissage. Les interactions verbales des élèves s'apparentent uniquement à des séquences d'élicitation (Mehan 1979) qui visent à vérifier la conformité de leur énoncé auprès de l'enseignante.

En recensant les objectifs, stratégies et activités langagières de chaque cours²⁹³, j'ai constaté qu'à l'instar du cours 15 décrit plus haut, les pratiques littéraciées sont centrales dans le stage de Coláiste Phádraig. En effet, sur les vingt-six stratégies recouvrant l'ensemble des tâches du stage, onze²⁹⁴ suivent la même routine, à savoir une « stratégie-type » que l'on peut résumer ainsi :

1. Réception écrite (texte au tableau ou photocopié), parfois simultanément orale (l'enseignante lit le texte à haute voix) ;
2. Production écrite ;
- (3. Restitution à la classe sous forme de productions orales de lecture ou de récitation).

On observe qu'indépendamment du fait que la tâche à effectuer soit écrite ou orale, cette stratégie-type consiste en des activités langagières de production et de réception écrite, l'oral ne constituant qu'une phase finale optionnelle de restitution du travail écrit. Je propose donc de définir cette stratégie-type comme un « événement de littéracie » (« *literateacy event* »), c'est-à-dire :

une situation dans laquelle « a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretations of meaning » (Heath 1983 : 196) ou une situation où le mot écrit est central dans les interactions et interprétations (Heath 1983 : 200). (Delbreilh 2012 : 90)

Cependant, d'autres stratégies recensées à Coláiste Phádraig, et ne correspondant pas au modèle plus haut, peuvent aussi être considérées comme des événements de littéracie car des activités langagières littéraciées sont centrales pour réaliser les différentes tâches. Ainsi, sur les 26 stratégies mises en place lors des cours, seules 6 ne correspondent pas à des événements de littéracie. Enfin, le fait que les évaluations en début et fin de stages se déroulent à l'écrit uniquement illustre la centralité des activités langagières littéraciées.

²⁹³ voir tableau en Annexe 8 pour un détail des différents cours, puis tableau en Annexe 9 pour un résumer de l'ensemble des tâches

²⁹⁴ dans les cours 4, 6, 7, 8, 10, 14, 16, 18, 19, 21, 22

Ce constat est d'autant plus significatif que les discours produits par l'institution Coláiste Phádraig (sur la brochure, le site internet, et lors de mon entretien avec Pat) invisibilisent les activités langagières littéraciées. Pourtant, en se penchant sur les cours, on constate qu'elles sont au cœur des enseignements. Le manque de travail sur des tâches communicatives et l'importance donnée aux activités langagières littéraciées ne sont pas propres aux stages de Coláiste Phádraig, mais apparaissent plutôt comme la norme dans l'ensemble des summer colleges. En effet, dans leur rapport de 2014, rédigé suite aux inspections de l'ensemble des summer colleges en Irlande, le ministère de l'Education fait les préconisations suivantes :

Extrait 2

Aspects in need of development

- As in 2013, inspectors recommended that the majority of Irish-language colleges evaluated in 2014 needed to prioritise the promotion of additional strategies, communicative learning outcomes, and greater student engagement in order to promote the speaking of Irish among students.
- [...] It was recommended in certain instances that the number of written tasks provided during the teaching process be reduced.
- [...] It was also recommended that the objectives set should place greater emphasis on the promotion of students' language enrichment in Irish. There was a need to establish clear communicative language targets for each lesson and to spend more time during lessons developing students' oral Irish language skills.

(Department of Education and Skills 2015: 9-10 et 16)

Malgré la centralité des activités langagières littéraciées dans les cours que j'observais, les élèves ont malgré tout travaillé sur des tâches orales dans d'autres cours. C'est pourquoi, dans la section suivante, j'analyse une tâche réalisée par les élèves pendant presque trois cours, à savoir la confection d'un dialogue en dyade.

1.3 Des productions orales de récitation

Lors de moments en classe consacrés à la confection de courts dialogues, les élèves ont passé un temps conséquent (les cours 18, 19 et une bonne partie du cours 22) à améliorer leurs compétences en production orale. Les dialogues constituent l'aboutissement final des apprentissages des élèves à tel point que lors d'un cours deux jours avant la fin du stage, une

enseignante m'a proposé d'elle-même d'enregistrer le cours. Plus précisément, elle m'a invité à enregistrer le dialogue des élèves qu'elle considérait être les meilleurs. Lors de l'enregistrement, j'ai compris que les élèves ne dialoguaient pas, mais qu'ils récitaient un texte appris par cœur. Dans l'extrait ci-dessous, on constate que deux des meilleurs élèves d'après l'enseignante, Eve et Colin, sont confrontés à des problèmes de communication qu'ils ne tentent pas de résoudre puisqu'ils se contentent, du mieux possible, de « coller » à leur script.

Extrait 3 récitation Eve et Colin

((00:01:43))

- 1 Eve cad iad na buntáistí / a bhaineann leis an teilifís\
 2 (2)
 3 Colin buntáistí\ hm (4) eh eh (1) °níl thíos agam\°(.) °oh (**never**
 4 **mind?**)°
 5 Eve ((rires génés)) an: b-bXXX ag obair (.) go páirt (.) aimseartha
 6 (2)
 7 Colin hm níl mé ag obair go par <((hésitant))tarsiemta>
 8 Eve hm oibrím (.) lé mo dhaid ar an farm (.) eh go part xx (.) eh
 9 part °**something**°
 10 (2)
 11 Colin hm (.) conas a chaitheann tú/ ar deireadh seachtaine\
 12

Traduction

- 1 Eve quels sont les avantages/ de la télévision\
 2 (2)
 3 Colin avantages\ hm (4) eh eh °je ne sais pas°(.) °oh <((en
 4 anglais)) (c'est pas grave?)°>
 5 Eve ((rires génés)) est-ce que xx travailler à mi (.) temps
 6 (2)
 7 Colin hm je ne travaille pas à mite <((hésitant))ans>
 8 Eve hm je travaille (.) avec mon papa à la ferme (.) eh à mi xx (.)
 9 à mi °<((en anglais))machin>°
 10 (2)
 11 Colin hm (.)comment tu occupes/ tes weekends\
 12

Dans cet extrait, on constate que le premier problème de communication provient du fait que Colin ne comprend pas la question d'Eve concernant les avantages de la télévision. Colin commence sa réponse en répétant ligne 3 le terme *buntáistí* (avantages), puis s'ensuit une pause de quatre secondes. Colin signale en fait à Eve que ce terme lui cause problème car il ne se souvient pas de son sens. Ce silence de quatre secondes, précédés d'une descente intonative,

Extrait 4 récitation Eve et Colin 2

268

Malgré l'absence du recours au script pendant le dialogue, on observe que le texte écrit est toutefois central lors de l'interaction illustrée dans l'extrait 3. Les deux élèves ne reviennent d'ailleurs pas sur les problèmes de communication rencontrés pendant le dialogue. L'auto-évaluation de leur performance porte uniquement sur les problèmes de conformité de leur production orale avec le script écrit. De ce fait, Colin et Eve ne sont pas engagés dans une communication, mais plutôt dans la récitation d'un texte écrit.

Lors d'une discussion, Pat avait d'ailleurs émis des réserves concernant les épreuves orales du Junior Certificate puisque, d'après lui, il est possible de les réussir sans savoir vraiment parler irlandais mais simplement en récitant un script appris par cœur. Dès lors, comment peut-on expliquer que lors des stages de Coláiste Phádraig, les enseignants reproduisent ce que Pat présente comme un défaut de l'enseignement scolaire de l'irlandais ? Le recours à des pratiques de classe de langue traditionnelles éloignées de l'approche communicative ne peut pas être uniquement expliqué par la conception des processus d'apprentissage des enseignants. Comme je le montre dans la section suivante, les enseignants répondent également aux attentes des élèves.

1.4 La contrainte des examens scolaires

Notes de terrain Mercredi 17 juin : cours 5 (groupe A)

Laura commence le cours en demandant aux élèves de noter sur un petit tableau individuel ce qu'ils trouvent difficile en irlandais et voudraient travailler. Lorsqu'ils présentent leur réponse à la classe, c'est le mot *Gramadach* (grammaire) qui est sur la plupart des petits tableaux.

Si les enseignements à Coláiste Phádraig restent traditionnels et centrés sur le code (écrit), cela s'explique notamment par une volonté de répondre aux attentes des élèves, comme illustré par l'évènement ci-dessus. Pat est bien conscient de l'importance des épreuves du Junior Certificate pour ses élèves. Lors d'un entretien, voici comment il m'a présenté l'attrait des summer colleges lors d'un entretien :

Extrait 5 entretien Pat

((00:13:17))

- 1 Pat it's one of the (.) eh rare opportunities that they get to to
2 hm BE away from home\ (.) hm (.) in a SAFE environment\ (.) hm
3 (.) enjoying eh all of the activities in the program\ and/
4 gaining from the educational benefit of (.) improving in their
5 language skills/ .h which (.) eh are TESTED in the junior cert
6 `nd leaving cert (.) which HELPS improve their grades\

((00:13:42))

Pat ne peut pas mettre de côté le fait que, pour ses élèves, l'irlandais est avant tout une matière à l'école, et que la réputation de son stage tient notamment aux résultats qu'ils obtiendront au Junior Certificate. En effet, selon Murtagh (2007) la motivation principale des apprenants d'irlandais est d'obtenir de bons résultats au Leaving Certificate et aux classements d'entrée à l'université. Watson et Nic Ghiolla Phádraig (2011) ont quant à eux mis en avant qu'une certaine élite investit dans l'irlandais car elle le perçoit comme un capital culturel (Bourdieu 1979), et non pas comme une langue de socialisation. Ó Riagáin (1997: 153) avait déjà pointé que lors du recensement national de 1993, la capacité des sondés à lire l'irlandais était supérieure à leur capacité à le parler, un résultat attribuable selon lui « to the strongly academic bias in the Irish school syllabus ». Même si le coefficient de l'épreuve orale d'irlandais du Leaving Certificate a été augmenté en 2012²⁹⁵, 60% de la note totale des épreuves d'irlandais porte toujours sur les productions écrites des candidats (Coimisiún na Scrúduithe Stáit 2010). Quant au Junior Certificate, c'est-à-dire l'examen que la majorité des élèves préparait à Coláiste Phádraig, l'épreuve orale d'irlandais reste une option²⁹⁶ (Department of Education and Science 2007).

Dans une étude réalisée par Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013: 22), 86,8% des étudiants sondés dans les summer colleges sont d'accord avec l'affirmation « Je vais dans un summer college pour le Leaving Certificate » (« *Freastalaím ar Choláiste Gaeilge ar mhaithe leis an Ardteistiméireacht* »). Dans les résultats de mon questionnaire (voir Annexe 6) auquel les élèves de Coláiste Phádraig ont répondu, on observe que 65,4% d'entre eux sont d'accord avec l'affirmation suivante : « la raison principale pour laquelle j'apprends l'irlandais est d'éviter d'avoir des mauvaises notes pour le Leaving Certificate ».

²⁹⁵ En 2012, l'épreuve orale d'irlandais du Leaving Certificate est passée de 25% de la note totale d'irlandais à 40% (Coimisiún na Scrúduithe Stáit 2010).

²⁹⁶ Si un élève choisit l'option orale pour son épreuve d'irlandais au Junior Certificate, cette dernière représente 40% de la note totale (Department of Education and Science 2007).

Aussi, les épreuves du Leaving et du Junior Certificate façonnent-elles l'organisation des enseignements au summer college, à commencer par la répartition des élèves dans les groupes-classes. Lors du troisième jour du stage, Laura m'a expliqué qu'elle avait réparti les élèves dans deux groupes de niveau en fonction de leurs résultats à l'examen écrit donné le premier jour. Cependant, elle m'a précisé que, malgré leurs mauvais résultats, trois élèves avaient été intégrés au groupe le plus avancé étant donné qu'ils préparaient l'examen du Junior Certificate.

Ces examens nationaux façonnent également le contenu des enseignements à Coláiste Phádraig. Par exemple, lors du cours 12, les élèves ont travaillé à la confection de posters à partir des thèmes donnés par l'enseignante, à savoir : *Cúlú eacnamaíochta* (crise économique), *Bochtaineacht* (pauvreté), *Alcól/drugaí* (alcool et drogue) et *Laethanta saoire* (vacances). À l'exception du dernier, ces thèmes ne doivent pas beaucoup résonner avec les centres d'intérêts de jeunes adolescents âgés en moyenne de quatorze ans. Ils sont en fait inspirés de sujets d'épreuves aux examens nationaux. En effet, on retrouve le thème *Alcól/drugaí* dans le sujet de composition du Leaving Certificate (Higher Level) de 2015 reproduit ci-dessous (Figure 6.1) :

CEAPADÓIREACHT 100 MARC

Freagair do rogha CEANN AMHÁIN de **A**, **B** nó **C** anseo thíos.

Nóta: Ní gá níos mó ná 500-600 focal nó mar sin a scríobh i gcás ar bith.

A – AISTE nó ALT NUACHTÁIN / IRISE – 100 marc

Scríobh AISTE NÓ ALT NUACHTÁIN / IRISE ar CHEANN AMHÁIN de na hábhair seo.

- (a) Seo í aois na nua-theicneolaíochta.
- (b) Alcól agus drugaí - fadhbanna móra in Éirinn.
- (c) Scéalta móra an lae inniu.
- (d) Buntáistí agus míbhuntáistí a bhaineann leis an taisteal.
- (e) Staid na Gaeilge faoi láthair.

Figure 6.1 : Extrait d'un sujet de composition du Leaving Certificate (niveau Higher Level) de 2015

Le cours 17 est un second exemple illustrant une tâche communicative éloignée du quotidien des jeunes adolescents. Dans ce cours, il était demandé aux élèves de rédiger une lettre adressée à un employeur fictif dans le but de candidater à une offre d'emploi publiée dans un journal. La rédaction d'une lettre formelle est un exercice type demandé dans les épreuves du Junior

Certificate (voir Junior Certificate Irish Ordinary Level 2015 p15), ce qui explique le choix de ce travail donné par l'enseignante.

En vue du contenu des cours au summer college, certains des élèves, tel qu'Oisín (cf. extrait d'entretien ci-dessous), avaient du mal à concevoir la langue en dehors du cadre scolaire même après trois semaines dans le village de Sráidbhaile Phádraig :

Extrait 6 entretien Oisín 2:

((00:02:39))

- 1 Kevin regarding your: irish proficiency or: eh yeah your progress/
2 (.) do you remember (.) a key moment (.) during those three
3 weeks where you said ok something happened there i eh i can
4 feel that (.) something has changed
5
6 Oisín yeah i remember like (.) probably at the END of the first week
7 when hm (.) she was correcting senten-she gave us eh (.)
8 questions and sentences and we had to: (.) put them like we got
9 a paragraph and we had to put into the past: tense/ (.) and it
10 was in present tense\ (.) and ((renifle)) for the:: junior cert
11 i was no-i was no good at that\ (.) and when i CAME here I
12 COULDdn't do it and: just got loads of x's and she told me to
13 do it (.) and i had it next week and she came over and she just
14 c-gave one big massive tick (.) i was like (.) that's the
15 that's the <((en rigolant)) first time> it's ever happened to
16 me\ only only in school i always get x x and then tick tick x
17 x (.) that's the first time i just got one big tick and said
18 (.) good

((00:03:38))

Malgré les opportunités de communication authentique offertes en dehors des cours à Sráidbhaile Phádraig, Oisín choisit d'évoquer comme moment décisif dans sa progression en irlandais une situation de classe à laquelle il a participé lors de son stage. Il évalue sa progression à partir de sa compétence à conjuguer des verbes au passé pour un exercice écrit à Coláiste Phádraig. Il met en relation cet exercice avec une épreuve du Junior Certificate qu'il a passée l'année précédente. Ainsi, il n'évalue pas sa progression à partir de tâches communicatives qu'il a réalisées, mais à partir d'un retour correctif de l'enseignante sous la forme d'un signe graphique (le « *tick* » lignes 14 et 17) indiquant l'exactitude de ses réponses à un exercice de grammaire sur une copie.

Il n'est pas étonnant qu'Oisín mentionne sa progression à l'écrit dans le cadre d'une activité de classe plutôt qu'à l'oral, en situation « authentique ». D'abord car les examens nationaux évaluent avant tout les compétences de production écrite des élèves. Ensuite, parce qu'en dehors de la salle de classe à Coláiste Phádraig, les élèves n'utilisent que rarement l'irlandais afin de réaliser des tâches de communications.

1.5 Le « village immersion myth »

Coláiste Phádraig, comme tous les summer colleges, mise largement sur sa situation géographique pour attirer les clients (voir chapitre *Présentation du terrain et méthodologie*). Il se vante sur son site internet et sur ses brochures de proposer une immersion totale authentique au cœur d'une des Gaeltachtaí « les plus pures ». L'argument sous-jacent est que les élèves, une fois plongés dans l'environnement naturel de la langue, apprendront l'irlandais sans effort. D'ailleurs, Pat s'est présenté comme la preuve vivante de l'efficacité de l'immersion totale authentique lors d'une de nos discussions. Après avoir grandi en Angleterre, il avait emménagé dans la région à l'âge de onze ans, et à partir du moment de son installation, il ne lui avait fallu que six mois pour apprendre l'irlandais, selon lui uniquement en communiquant avec ses grands-parents. De la même façon, le ministère de la Gaeltacht affirme que loger chez l'habitant « offre l'opportunité aux étudiants d'acquérir une aisance naturelle à parler en irlandais en étant au contact de locuteurs natifs d'irlandais »²⁹⁷ (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015: 9). C'est ce que Jaffe (1999) nomme le « *village immersion myth* », auquel elle a été confrontée alors qu'elle apprenait le corse durant son ethnographie :

The presumed scenario is that I arrived in the village, and simply by virtue of the sporadic and limited conversations that I had on the square while buying bread or throwing out my trash, I became fully fluent in Corsican. In this scenario, language learning is spontaneous and "natural" in an authentic cultural space. The image of me sweating over a grammar book or listening to cassettes was so incompatible with many people's experiences and concept of Corsican as maternal and innate that it was often simply rejected. (Jaffe 1999 : 198)

De la même manière, les discours sur les summer colleges jouent avec le « village immersion myth » afin d'attirer des clients. Ils minimisent le rôle des enseignements formels qu'ils

²⁹⁷ « gives students the opportunity to gain natural fluency in Irish through their contact with native Irish speakers »

prodiguent, préférant mettre en avant l'apprentissage naturel en contexte authentique²⁹⁸. Il est certain que l'immersion authentique maximise l'apprentissage en LE étant donné les nombreuses et diverses opportunités offertes au locuteur non-natif (LNN) de communiquer avec des locuteurs natifs (LN). Il faut cependant noter que pour un LNN, tout événement de communication exolingue n'a pas un caractère d'apprentissage :

L'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le LNN. C'est une activité parallèle à celle de communiquer, et à laquelle le LNN fait participer le LN comme instrument (un instrument qui pourra se montrer plus ou moins réticent ou de bonne volonté et plus ou moins habile). (Bange 1992: 7)

Or, un certain nombre de circonstances à Coláiste Phádraig, détaillées plus bas, expliquent qu'en dehors des cours, les situations n'ont que rarement un caractère d'apprentissage.

En dehors des activités du summer college, les discussions avec la famille d'accueil constituaient, pour les élèves, les principales interactions authentiques en irlandais. N'ayant pas eu l'opportunité d'observer la vie dans ces familles, j'ai posé la question à un ceannairí (pour rappel, les ceannairí sont des adolescents irlandophones qui s'occupent d'animer les temps hors des cours et de surveiller les élèves) car sa famille accueille plusieurs élèves du summer college :

Extrait 7 entretien ceannaire :

((00:04:09))

1	Kevin	what about at home the students do they manage to:: because in
2		the school they have to speak irish/ what about (.) .h at home/
3		when they go home/
4	Ceannaire	when: yeah they go home we (.) speak irish to them (.) but
5		they: TRY their best but they don't all speak it at home .h
6		'cause they're with their friends (.) [so]
7	Kevin	[hm]ok\ (.) SO it's (.)
8		more difficult to make them speak irish (.) eh: at home than=
9	Ceannaire	=yeah

²⁹⁸ Lors de mes trois semaines à Sráidbhaile Phádraig, j'ai demandé aux enseignantes à plusieurs reprises le numéro d'une personne susceptible de me donner des cours d'irlandais. Mais mes demandes restèrent lettres mortes, peut être car les enseignantes n'avaient pas le temps de s'en occuper, ou alors car elles pensaient que les cours que j'observais, ainsi que mon immersion dans le village me suffiraient pour apprendre la langue.

Dans cet extrait, le ceannaire confie qu'il est plus difficile de faire parler les élèves dans les maisons d'accueil que dans l'enceinte du summer college. Les conversations en irlandais dans les familles d'accueil doivent donc être limitées étant donné qu'à Coláiste Phádraig, les ceannairí ont beaucoup de mal à inciter les adolescents à parler irlandais, bien que l'un de leurs rôles majeurs soit de motiver les élèves à communiquer à l'oral.

La plupart des activités informelles (pause, sortie l'après-midi, activité en soirées) sont encadrées par les ceannairí, même si une enseignante n'est jamais très loin. Les ceannairí sont les seuls locuteurs natifs avec qui les élèves peuvent avoir une conversation en irlandais. Par exemple, les enfants du village – malgré leur enthousiasme à l'idée de rencontrer les élèves (voir 6.2.6) – n'ont jamais été invités à Coláiste Phádraig. Pourtant, cette possibilité aurait permis aux élèves de parler irlandais avec des locuteurs natifs du même âge. Les ceannairí sont bien trop souvent occupés à surveiller les élèves, à les rappeler à l'ordre (sans franc succès) dès qu'ils parlent anglais, et à organiser les activités pour les élèves. Ainsi, en endossant le rôle de surveillant, les ceannairí ont bien des difficultés à nouer des liens d'amitié avec les élèves, et donc de converser en irlandais avec eux. En outre, Coláiste Phádraig ne forme pas les ceannairí, ce qui aurait pu permettre de leur fournir des techniques pour accompagner les élèves à progressivement parler irlandais. J'ai observé de nombreuses activités où les élèves ne parlaient que très peu irlandais : les après-midi sports, la randonnée en montagne, l'après-midi dans la ville la plus proche, les soirées kelly-dancing ou les soirées disco. Lors d'un de nos entretiens, Eve m'avoua que « pendant les activités, on dit juste des petites choses »²⁹⁹. Aussi, un des deux ceannairí avec qui je me suis entretenu m'a-t-il avoué qu'il était difficile de pousser les élèves à parler irlandais à Coláiste Phádraig : « C'est plutôt difficile des fois, ouais. Certains ont pas un super irlandais alors c'est dur de les aborder »³⁰⁰. Malgré les nombreux « as Gaeilge » assénés, j'ai par ailleurs constaté que, cette injonction des *ceannairí* à parler irlandais est souvent ignorée. Lors de la sortie randonnée un des derniers jours du stage, l'une des élèves s'est fait reprendre par un des *ceannairí* par le traditionnel « as Gaeilge ». Elle a alors exprimé son exaspération concernant cette injonction constante à parler irlandais en rétorquant sur le ton de la blague qu'elle allait faire des cauchemars de lui en train de lui dire « as Gaeilge ».

²⁹⁹ « At the activities, you just say small things »

³⁰⁰ « It's hard enough at times yeah. Some don't have the best Irish so it's hard to get through them »

Sans réel accompagnement afin que les élèves utilisent l'irlandais en dehors de la classe, il est certes compréhensible que les élèves soient désarmés face à l'injonction à parler irlandais en toutes circonstances. Comme explicité précédemment, le travail en classe n'est pas centré sur le développement de compétences de communication en irlandais. La focalisation est principalement sur la production écrite, et beaucoup moins sur la production orale. En outre, les thèmes abordés sont bien souvent scolaires et éloignés d'application directe dans le village de Sráidhbhaile Phádraig. En d'autres termes, hormis lors du cours 4 (où les élèves s'entraînent à communiquer pour la sortie au parc à thème), aucun travail en classe ne vise à préparer les élèves à des situations de communication en dehors de la classe. La salle de classe et l'extérieur semblent deux espaces bien distincts. La persistance du « village immersion myth » fait que les organisateurs du stage ne considèrent pas nécessaire d'accompagner l'apprentissage de la langue en dehors de la classe. Cette situation n'est pas propre à Coláiste Phádraig. En effet, en 2014, suite à l'inspection de l'ensemble des summer colleges, le ministère de l'Éducation fait les recommandations suivantes :

It was recommended in a small number of colleges that there should be a focus on specific language goals and on the use of additional strategies to encourage students to use the target language to a greater degree during afternoon activities. (Department of Education and Skills 2015: 10)

Plus largement, les discours sur la naturalité de l'apprentissage en immersion « entretiennent une sorte d'illusion de facilité » (Gajo 2001 : 223) dans de nombreux contextes. Carol (2010) remarque que cette illusion empêche une réflexion sur la didactique de l'immersion. Selon cette auteure, « [l]a pratique de ce type d'enseignement se répand continuellement sans pouvoir s'appuyer sur une théorie ou une didactique de référence » (Carol 2010: 10). L'argument de l'efficacité de l'apprentissage « naturel » des langues est aussi mobilisé dans des contextes autres que l'immersion. Par exemple, Gao (2019) explique que certaines écoles de langue privées en Chine proposent une méthode appelée « FACE » développée dans les années 1990 dans des stages de langue. Profitant de la présence d'étrangers anglophones dans des villes touristiques chinoises, la méthode « FACE » consiste à apprendre l'anglais principalement en conversant de manière informelle avec ces étrangers dans la rue. Cependant, Shuang Gao (2019) remarque qu'à aucun moment, les écoles de langue expliquent aux apprenants la démarche à suivre pour réussir à communiquer avec les étrangers. Les clients se retrouvent souvent désarmés face aux difficultés propres à ces communications exolingues, et les étrangers qu'ils abordent dans la rue trouvent ces conversations intéressées très gênantes.

De la même manière, lorsque les élèves à Coláiste Phádraig se retrouvent dans des situations de communication exolingue en dehors de la classe, ils peuvent être découragés face à la difficulté de la tâche. Or, les LNN assument le rôle d'apprenant « seulement quand il y a contrat d'apprentissage et quand il redéfinit le contexte comme un contexte d'apprentissage » (Cambra 200: 41). Il semble ainsi difficile qu'ils endossent ce rôle lorsqu'ils se retrouvent face à des tâches communicatives situées au-delà de leur zone proximale de développement (Vygotsky 1978), sans préparation, et avec une aide étayante quasi-absente. En effet, la présence de deux ceannairí ne suffit pas à aider les trente-six élèves, sans compter les difficultés qu'ils ont à interagir avec les jeunes élèves en dehors du rappel à l'ordre « as Gaeilge ». Ainsi, submergés par les difficultés des communications exolingues, beaucoup d'élèves ne font pas d'efforts pour parler irlandais, ne considérant pas les activités hors-cours comme des temps d'apprentissage. Les difficultés des élèves à pratiquer l'irlandais en dehors de la salle de classe et le recours à des pratiques de classe de LE traditionnelles pour la préparation aux examens nationaux ne semblent donc pas permettre aux élèves d'imaginer l'irlandais comme autre chose qu'une matière scolaire et un héritage culturel. Ce point est illustré dans l'entretien suivant, effectué avec Oisín, un élève :

Extrait 8 entretien Oisín 2

((00:05:21))

1	Kevin	and what about eh:::: (.) what you THINK about the language
2		like do do i LIKE irish:/ do i think it's useful:/ do you think
3		THIS changed/
4	Oisín	yeah i think it's (.) really useful because (.) it gets you (.)
5		good <((en pouffant))marks> in your leaving cert or whatever
6		(.) but like it's it's USEful like TALKING (.) irish around
7		people that don't know irish (.) that's one advantage 'cause
8		they don't know what what you're <((en pouffant))saying so\>
9		(.) 'cause everyone else they speak english they can get a
10		kinda gist in english but (.) when we start speaking irish they
11		wouldn't have clue what you're <((en pouffant))on

((00:05:34))

Dans cet extrait, Oisín construit sa compétence en irlandais comme étant avant tout un moyen d'obtenir des résultats satisfaisants au Leaving Certificate (lignes 4-5). Il la construit dans un deuxième temps (ligne 6 à 11) comme un outil mobilisable dans une situation bien particulière : en présence d'étrangers. Dans ce cas, le choix de parler irlandais fonctionne

comme un acte d'auto-identification catégorielle (Brubaker 2001), c'est-à-dire comme un étendard de la nationalité irlandaise. En racontant cette anecdote, Oisín réaffirme la primauté de la fonction symbolique de la langue irlandaise (i.e. indexer la nationalité irlandaise de son utilisateur) sur sa fonction communicative. Parallèlement, lignes 9 et 10, il met en avant la fonction communicative de l'anglais. En déclarant que tout le monde peut se débrouiller en anglais, Oisín présente cette langue comme une langue anonyme, dépourvue de fonction symbolique. Dans la section qui suit, je montre que les enseignements à Coláiste Phádraig présentent la langue irlandaise comme un héritage culturel, délaissant ainsi sa fonction de communication.

1.6 L'irlandais, la « clef du trésor » national

Notes de terrain Mardi 16 juin: Premier jour de cours

Avec un peu de retard, le premier cours commence. Pendant que les élèves s'installent à leur bureau, Pat m'explique qu'il va leur faire un petit cours sur les proverbes. Il écrit les proverbes au tableau, les traduit rapidement en anglais à l'oral (pas mot à mot, mais seulement le sens, il viendra d'ailleurs me l'expliquer en aparté pendant le cours). Ensuite il demande aux élèves de répéter après lui chaque proverbe, puis de les recopier sur leur cahier. Certains élèves n'hésitent pas à exprimer leur ennui, et Pat doit même redemander aux élèves de recopier les proverbes.

<i>Is binn béal ina thiost</i>	<i>(silence is gold)</i>
<i>Giorraionn beirt bothar</i>	<i>(good company shortens the road)</i>
<i>Ní mhearta an sionna ti faoi dhó</i>	<i>(hunger is the best sauce)</i>
<i>Ní thagan ciall raibh aois</i>	<i>(it's difficult to put an old head on a young body)</i>
<i>Ní mara a shíter a bitear</i>	<i>(things are not always as they seem)</i>
<i>Ar scaith a cheile a mhareann na daoine</i>	<i>(no man is an island)</i>
<i>Ní neart go cer le chéile</i>	<i>(unity is force)</i>
<i>Ní hé lá na grothe lá na scalh</i>	<i>(don't go thatching your roof on a windy day)</i>
<i>Aithníonn ciaror ciarog eile</i>	<i>(it takes a beetle to recognise a beetle)</i>
<i>Nil aon tinteán mar do thinteán feinn</i>	<i>(there's no place like home)</i>
<i>Is fear rith maith no droch sheasanh</i>	<i>(it's better to run than to lose a battle)</i>

Pat demande ensuite aux élèves de mettre en image un des proverbes individuellement. Les dessins seront affichés dans les couloirs du summer college.

Le fait que le tout premier cours à Coláiste Phádraig portent sur l'apprentissage de proverbes était un signal fort de Pat afin de rappeler que l'irlandais n'est pas seulement un moyen de communication, mais est aussi un patrimoine culturel. Je vais commencer par rapidement me pencher sur la forme du cours. A l'exception de la phase finale dans laquelle il est demandé aux élèves de dessiner, l'apprentissage repose essentiellement sur des séquences d'élicitation basées sur la répétition. En effet, les élèves se contentent de reproduire à l'identique la forme phonique puis écrite fournies par Pat de différents proverbes. Nous ne sommes donc pas face à un *usage* de l'irlandais mais à une *mention* ou une *autonymie* de l'irlandais. Par le terme usage, on entend des situations scolaires « où les mots interprétés ou énoncés en L2 s'inscrivent dans un discours cohérent et communicatif, et qui génère plutôt des processus implicites d'appropriation langagière » (Griggs 2004 : 231). Dans les cas de la *mention* et de l'*autonymie*, « les mots de la langue cible sont décontextualisés et objectivés de sorte qu'ils se réfèrent à eux-mêmes, se prêtant, par conséquent, à un apprentissage plus explicite » (ibid). L'objectif de ce cours n'est donc pas de communiquer. Aussi, est-il peu probable qu'à la suite du cours, le contenu enseigné puisse être mobilisé à des fins communicationnelles étant donné les difficultés que représenterait l'utilisation de ces proverbes dans une conversation informelle entre apprenants. D'ailleurs, la production des élèves à la fin du cours prend la forme d'un dessin, une activité qui focalise l'attention des élèves sur le sens de l'expression choisie et non pas sur son usage. En fait, l'objectif de ce cours n'est pas tant de se concentrer sur la langue en tant que moyen de communication, mais plutôt en tant qu'artefact culturel. En effet, les proverbes consistent, par définition, en un conseil. Autrement dit, ils sont considérés comme l'expression de la sagesse ou comme des connaissances partagées par une communauté. Ainsi, on peut conclure que l'objectif de cette activité est bien l'acquisition de connaissances culturelles à travers l'apprentissage de proverbes. Lors de notre entretien, Pat a d'ailleurs mis en avant l'importance de l'aspect culturel dans le syllabus du stage :

Extrait 9 entretien Pat

((00:05:48))

1 Pat we are moving s-(.) eh: slightly towards eh introducing LOCAL
2 modules
3 Kevin hmhm
4 Pat eh: of eh significant interest\ (.) eh we are incorporating
5 that eh into the into the program
6 Kevin yeah/ do you have example//
7 Pat eh: you heard briefly two of the stories last night/ [which]&
8 Kevin [yeah]
9 Pat &was eh .h in 1935 the arranmore boat disaster/ and 1946 the:
10 (.) ballymanus eh land mi-SEAmine eh explosion\ .h: (.) they're
11 eh little items of local significance\ an:d it hm creates a
12 uniqueness around the teaching program\=
13 Kevin = hmhm (.) so its seems like: the cultural aspect is very
14 importan[t/]
15 Pat [it] is
16 Kevin eh:: can you explain to me WHY it is so important//
17 Pat .tsk .h well/ (.) there's a hugely rich hm:(.) hm: cultural (.)
18 hm tapestry here\ (.) and: it (.) CANNOT fully appreciated
19 until you understand (.) the irish language\ (.) when you
20 understand the LANguage (.) it is like a key opening the door
21 to a treasure trove\ eh where: you can understand .h: the
22 richness of the POETRY/ eh: the richness of the music/ eh: the
23 richness of the story telling/ (.) so it's it's (.) it's it's
24 stage one is to to come to grips with the language\ (.) and
25 then you'll find that the students .h:: who (.) eh: TRUly
26 engage with the language (.) discover that the MATERIAL (.)
27 that is written in irish is so hm attractive\ and you'll find
28 that (.) students (.) that come as (.) young (.) language
29 learners at ten eleven and twelve/ (.) you'll often find them
30 (.) fourteen fifteen years later\ (.) having read a:ll of the
31 local literature\ (.) being more familiar than perhaps (.) some
32 of US eh about all of the hm the detail\

((00:07:49))

Dans cet extrait, Pat reproduit un discours essentialiste sur les liens entre la langue et la culture au travers de la métaphore de la clef et du trésor : ce qu'il appelle la « tapisserie culturelle de la localité » (ligne 17-18) serait inaccessible sans une connaissance de l'irlandais. Plus

exactement, cette culture ne pourrait pas « vraiment » (ligne 18) être comprise sans s’engager « pleinement » (ligne 25) dans l’apprentissage de l’irlandais. Pat insiste sur ce point avec vigueur ; à la ligne 18, il utilise le modal « *cannot* » (exprimant l’impossibilité) en le soulignant à l’aide d’une micro pause qui précède l’emploi du modal et d’une augmentation du volume sonore de la voix. Ce lien entre culture et langue semble passer avant tout par l’écrit pour Pat. Il suggère que la musique, la poésie (ligne 22) et les contes (lignes 23) sont principalement appréhendables à travers des documents écrits (ligne 26). Ainsi, Pat définit l’apprentissage de la langue comme un moyen – et non pas comme une fin en soi – d’atteindre un objectif qui, d’une certaine manière, transcenderait la langue. En effet, dans cet extrait, l’aboutissement d’un apprentissage sérieux de l’irlandais correspond au moment où l’élève a lu la totalité de la littérature locale et en connaît les moindres détails (ligne 30 à 32). Avec la métaphore de la clef et du trésor (ou de la tapisserie culturelle), la langue et la culture sont effectivement réifiées en entités bien délimitées, stables et finies, qu’on pourrait donc connaître exhaustivement.

La métaphore de la culture en tant que richesse permet aussi de développer un discours sur son potentiel appauvrissement en cas d’amoindrissement des connaissances de la langue. On retrouve ici une des tropes typiques des discours contemporains des « langues en danger » (Heller & Duchêne 2007), selon laquelle :

each language represents a unique worldview and unique forms of knowledge, such that the loss of a language is equivalent to a collective loss of knowledge about the world (and in this respect, this argument resonates with various versions of the Sapir-Whorf hypothesis, which can be glossed as proposing that cultural knowledge is encoded in some way in linguistic form).

(Heller & Duchêne 2007 : 2)

Comme je l’ai montré dans le chapitre 4, cet argument n’est pas nouveau en Irlande puisqu’il formait la base de la Renaissance gaélique dès la fin du 19^{ème} siècle. Les leaders du mouvement considéraient qu’apprendre la langue permettait de rentrer en communion avec 1000 ans d’histoire, de culture, et de traditions irlandaises préservées dans la langue par les paysans irlandophones. De la même manière, la mission de Pat ne consiste pas à enseigner uniquement des compétences de communication en langue irlandaise, mais aussi la culture de la Gaeltacht qui, d’après lui, n’est accessible que par l’irlandais. En consacrant le premier cours du stage aux proverbes, Pat souhaite mettre en avant l’idée que la langue irlandaise n’est pas un simple moyen de communication et qu’elle est également « la clef qui ouvre la porte, qui permet à

vosre esprit d'interpréter les mots des chansons, de la poésie »³⁰¹, ce qu'il a expliqué aux élèves à la cérémonie d'ouverture (voir chapitre 5.3.2).

Ainsi, en mettant l'accent sur les aspects culturels de l'irlandais et en donnant des cours traditionnels, Coláiste Phádríag ne semble pas inciter ses élèves à se saisir de la langue irlandaise comme moyen de communication.

1.7 L'irlandais comme héritage culturel

Pour Coady et Ó Laoire (2002: 144), l'apprentissage de l'irlandais à l'école dès les années 1970 s'apparente à « an engagement in some kind of political symbolism, rather than an effort in learning the language with the aim of acquiring it like any other. ». En effet, les auteurs affirment que les « [c]hanges made to educational policies by the Department of Education and Science suggest that high levels of bilingualism are not a necessary or desirable outcome of Irish education » (Coady et Ó Laoire 2002: 154). Ó hÍfearnáin (2009) tire des conclusions similaires en expliquant que les politiques de l'État irlandais depuis le milieu des années 1970 ont donné naissance à une nouvelle vision de la langue irlandaise : si la vaste majorité de la population souhaite toujours apprendre l'irlandais, c'est avant tout parce qu'il la considère comme un héritage culturel, un marqueur ethnique aux fonctions cérémoniales. À la fin du stage, je me suis entretenu avec David et nous avons justement eu l'opportunité de discuter de sa vision de la langue irlandaise :

Extrait 10 entretien David (2)

((00:03:02))

1	Kevin	do you think/ eh: those three weeks changed the WAY you FEEL
2		about irish\
3	(1)	
4	David	well (.) i don't think it's changed the WAY i fee:l about irish
5		in in any real way (.) i i i (.) sort of STILL (.) think of
6		irish as an unNECESSARY .h sort of (.) thing in schools\ (.)
7		but (.) i still quite like it as a sort of HERITAGE for the
8		country sort of thing/
9	Kevin	hmhm
10	David	so: (.) it hasn't really changed (.) over the three weeks no\

³⁰¹ « the key that opens the door, it allows your mind to interpret the words of the songs, the poetry »

La manière dont David conçoit l'apprentissage de l'irlandais est particulièrement intéressante pour deux raisons. D'abord, il avait déjà effectué deux séjours à Coláiste Phádraig avant celui-ci. Ensuite, son témoignage illustre les réponses de la majorité des élèves à certaines questions de mon questionnaire comme je l'explique plus bas. Lors de notre premier entretien, il décrivait les summer colleges comme « une des meilleures expériences qu'un adolescent peut vivre »³⁰². En même temps, à l'école, David n'était ni passionné par les cours d'irlandais, ni l'un des élèves les plus motivés pour apprendre à le parler. En effet, malgré ses deux séjours précédents à Coláiste Phádraig, David faisait partie des élèves qui avaient été placés dans le groupe avancé malgré leurs mauvais résultats à l'examen au début du stage. En outre, en ligne 7, David met en avant la fonction symbolique de l'irlandais qui est selon lui un héritage culturel national. Ainsi, ses trois expériences dans la Gaeltacht ne l'ont pas incité à se saisir de la langue comme un moyen de communication.

À l'instar de David, il apparaît des résultats de mon questionnaire (détaillés en Annexe 6) que la majorité des élèves n'aiment pas l'irlandais à l'école mais qu'en parallèle, ils avaient énormément apprécié leur séjour à Coláiste Phádraig. En effet, seuls 42,3% des répondants déclarent aimer ce qu'ils ont étudié en cours d'irlandais à l'école, et encore moins (seuls 34,6%) sont d'accord pour dire que l'irlandais à l'école est une activité agréable. Par contre, 88,5% des répondants affirment qu'ils aiment ce qu'ils ont étudié dans le summer college, et 80,7% sont d'avis qu'apprendre l'irlandais dans le summer college est intéressant.

Mais bien que cette expérience soit très agréable pour la majorité des élèves, mon questionnaire n'a cependant pas mesuré d'augmentation de leur motivation à apprendre l'irlandais entre le début et la fin du stage. En début de stage, la moyenne de l'intensité de la motivation des répondants, de 18,07/25, est modérément plus importante qu'en fin de stage (17,69/25) : on constate donc une très légère baisse de motivation (-0,38).

En outre, l'expérience ne semble pas aider les élèves à se saisir de la langue irlandaise, au contraire. En effet, si au début du stage, 38,4% des répondants déclarent qu'ils ne peuvent pas s'imaginer parler irlandais dans le futur avec des amis et des collègues, ils sont bien plus nombreux à la fin du stage, soit 65,4%. Sept répondants qui dans le premier questionnaire ont affirmé être indécis sur la question, déclarent dans le second qu'ils ne peuvent pas s'imaginer parler irlandais dans le futur. Enfin, pour rappel, 65,4% des élèves sont d'accord avec l'affirmation « la raison principale pour laquelle j'apprends l'irlandais est d'éviter d'avoir des mauvaises notes pour le Leaving Certificate » (que ce soit dans les questionnaires au début ou

³⁰² « one of the best experiences you can ever have as a teenager »

à la fin du stage). En résumé, l'expérience à Coláiste Phádraig ne réussit pas à faire de l'irlandais autre chose qu'une ressource éducative et un héritage culturel pour les élèves.

2. L'irlandais comme ressource linguistique dans un répertoire plurilingue au camp samhraidh

Les campai samhraidh font, comme les summer colleges aussi l'objet d'inspections du ministère de l'Éducation. Mais les directives du ministère concernant l'enseignement de l'irlandais sont minimales comme illustré par le document *Coinníollacha Scéim na gCampai Samhraidh 2016* (Conditions du SCS 2016) :

Extrait 11

Déroulement du camp :

9. **Un large éventail d'activités** doit être mis en place sur un nombre d'heures suffisant afin d'offrir aux participants les meilleures conditions possibles pour enrichir leur irlandais. L'emploi du temps sera soigneusement examiné lors de l'inspection des camps. [...]

10. Un camp de moins de 5 heures par jour ne sera pas accepté. (Dans le cas des camps pour enfants de 3 à 6 ans, un camp de 4 heures peut être organisé. Un camp ne peut être inférieur à 5 heures dans les autres cas)³⁰³

(Muintearas 2016: 2, ma traduction, gras dans le texte original)

On constate que les consignes pédagogiques restent floues et les campai sont libres de faire ce qu'ils veulent à condition qu'ils offrent « les meilleures conditions possibles » pour enrichir l'irlandais des enfants. Les inspecteurs n'évaluent donc pas les pratiques pédagogiques des campai comme ils le font pour les summer colleges. En effet, la directrice du campa dans le village de Sráid Imleach m'a expliqué que :

³⁰³ « Imeachtaí an Champa

9. Ní foláir raon leathan gníomhaíochtaí a bheith ar bun agus tráthchlár laethúil dá réir chun an deis is fearr agus is féidir a thabhairt chun Gaeilge na rannpháirtithe a shaibhriú. Beidh an tráthchlár imeachtaí seo á scrúdú go cúramach mar chuid den chigireacht a dhéanfar ar na campai. [...]

10. Ní ghlacfar le campa níos giorra ná 5 uair an chloig in aghaidh an lae. (I gcás campai do pháistí 3-6 bl., is féidir camp 4 uair a chloig a reáchtáil. Ní féidir camp a bheith níos giorra ná 5 uair a chloig in aon chás eile);

Extrait 12 entretien Deirdre

((00:23:25))

1 Deirdre we do have inspections (.) we had .h two on our last camp\ we
2 had one: each week\ and: there's criteria to be filled there hm
3 (.) like that\ just like you have a hm timetable for your day:/
4 and .h that everybody is: hm:: all your (.) workers are are f-
5 fluently irish speaking and .h hm that our ratio: correct as as
6 adult to children and things like that\

((00:23:52))

Cette indépendance pédagogique est une des raisons qui expliquent une nette différence entre les enseignements au camp de Sráid Imleach et ceux que j'ai observés à Coláiste Phádraig. Néanmoins, je souhaite mettre en avant dans cette partie du chapitre que les organisateurs du camp mobilisent une approche radicalement différente à l'irlandais, et présenter les raisons de ce choix.

2.1 Les enfants coacteurs de leur apprentissage

Dans cette section, j'analyse des extraits d'interactions provenant d'un cours donné le deuxième jour du stage par Muireann au groupe des plus jeunes enfants. Ce cours, divisé en trois étapes, a pour objectif de développer un répertoire varié d'expressions afin d'exprimer, pour chacun des enfants, « comment on se sent ». L'enseignante part du principe que les enfants connaissent déjà tous l'expression « *tá mé go maith* » (« je vais bien »), et elle souhaite qu'ils apprennent d'autres manières de le dire.

Dans un premier temps, la stratégie de Muireann consiste à rassembler auprès des enfants des énoncés grâce à des séquences d'éllicitation (Mehan 1979) qu'elle dirige. Dans un second temps, une fois la séquence d'éllicitation terminée, Muireann inscrit l'énoncé de l'enfant au tableau, avant de demander au groupe de répéter l'énoncé après elle. Dans un troisième temps, Muireann demande à chaque enfant d'exprimer comment ils se sentent en réutilisant les différents énoncés rassemblés au début du cours. L'extrait qui suit illustre les deux premières phases de cette stratégie d'enseignement :

Extrait 13 Cours Muireann

((00:00:48))

1 Muireann seo rudaí (.) difriúila **these are Different ways of saying** xxxx
2 as gaeilge³⁰⁴ \ **how you're feeling** as gaeilge\ gach daoine
3 deireann gach daoine **EVERYone says** tá mé go maith \ (.) **but it's**
4 **nice to have a few other ways** \ (.) conas (.) an bhfhuil ceann
5 eile agat jack/
6 Jack tá mé go halainn/
7 Muireann tá mé go halainn\ **i'm lovely/ (.) yeah// ok**
8 ((00:01:09))
9 ((passage non-transcrit))³⁰⁵
10 ((00:01:18))
11 Muireann **ok (.) so yeah** tá **you might say** tá sé go halainn\ **it IS lovely**
12 **maybe** maith thú³⁰⁶/ **though** (.) go halainn **is another word**\ MAith
13 thú buachaill (2) aon ceann eile³⁰⁷/ emma/
14 Emma táim go sona sasta\
15 Muireann táim go sona sasta// an-mhait³⁰⁸::\ (.) táim go sona sasta **i'm**
16 **very (.) i'm (.) good (.) i'm content** <((écrit la phrase au
17 tableau)) táim go: (.) Sona/ sasta\ (.) so amarach³⁰⁹/ **i'm going**
18 **to xxxx i'm going to give a milsean**³¹⁰/ > **to** AON duine **that gives**
19 **me a different** freaigre\ (.) **a different answer (.) we want to**
20 **(.) everyone**-tá gach daoine xx tá mé go maith a rá\ (.)
21 **everyone can say** tá mé go maith/ (.) amarach **i want different**
22 **answers** amarach **so** (.) <((écrit la phrase au tableau)) tá mé ar
23 aus/ gach daoine abair seo\ (.) [tá mé ar aus]>
24 Enfants [tá mé ar aus]
((00:02:05))

Après avoir justifié la tâche en cours auprès des élèves (lignes 1 à 4), Muireann débute une séquence d'éllicitation, « *conas* » (comment) ligne 4 fonctionnant comme une initiative. Elle ne finit pas sa phrase mais sélectionne Jack comme le prochain locuteur, car celui-ci a déjà signalé de manière paraverbale (certainement en levant la main) sa volonté de proposer une réponse.

³⁰⁴ « as gaeilge » signifie « en irlandais »

³⁰⁵ L'extrait non-transcrit correspond à une interaction entre Muireann et un élève qui demande son accord pour se rendre aux toilettes.

³⁰⁶ « tá mé go maith » signifie « très bien »

³⁰⁷ « aon ceann eile » signifie « quelqu'un d'autre »

³⁰⁸ « an-mhait » signifie « très bien »

³⁰⁹ « amarach » signifie « demain »

³¹⁰ « milsean » signifie « bonbon »

Ligne 7, on peut observer que Muireann hésite sur la manière possible d'évaluer la réponse. Elle ne rejette pas d'emblée l'énoncé mais le répète, ce qui en fait ainsi un énoncé légitime du point de vue grammatical. Elle donne ensuite la traduction en anglais afin de faire remarquer que cet énoncé ne permet pas exactement d'exprimer la manière dont on se sent. En effet, la traduction en anglais est suivie d'une courte pause, puis d'un « *yeah* » hésitant avec une intonation très montante. Elle finit par valider la réponse de Jack à l'aide d'un « *ok* » neutre, relativement aux félicitations qu'elle attribue aux élèves dans ce cours (voir les félicitations données à Emma dans l'extrait ci-avant, ligne 15). Muireann maintient ainsi la face de Jack alors que son énoncé ne correspond pour autant pas à ce qu'elle attendait. Elle consacre même un moment à son énoncé avec une clarification qu'on peut voir comme un étayage de l'interlangue de Jack (lignes 11 et 12). Avec l'auxiliaire modal « *might* » exprimant ici une suggestion hésitante (Larrea 2004), elle reprécise comment utiliser « *halainn* » en ne modifiant que très légèrement l'énoncé de Jack (elle ne fait que remplacer le sujet du verbe « *mé* » par « *sé* »). Ainsi, la production de Jack n'est pas considérée par l'enseignante comme une faute à rejeter, mais comme une hypothèse d'apprenant à affiner. Néanmoins, cet étayage met en avant l'inexactitude de l'énoncé de Jack. Soucieuse de maintenir la face de l'enfant, Muireann finit donc son évaluation en le félicitant (ligne 11 puis ligne 13) pour avoir introduit un nouveau mot à la classe. On observe ainsi que Muireann fait un réel effort afin de légitimer la prise de parole des élèves et de dédramatiser la faute en s'en saisissant comme une opportunité d'étayage.

Puis, ligne 13, Muireann lance une nouvelle séquence d'élicitation en sélectionnant une fille, Emma, pour qu'elle propose une autre façon d'exprimer la manière dont on se sent. La réponse d'Emma est validée en deux temps : d'une part, grâce aux félicitations qu'exprime à l'oral Muireann, d'autre part, par l'annotation de l'énoncé d'Emma au tableau. Muireann répétera cette approche jusqu'à obtenir sept énoncés d'élèves écrits au tableau, qui prennent alors le statut d'input légitime. Ainsi, l'approche de Muireann consiste à mettre en commun les savoirs préexistants des élèves, sans jamais suggérer ses propres énoncés. Elle ne se présente pas comme la locutrice modèle à imiter, mais elle part des savoirs des enfants, en les étayant si nécessaire. Cette stratégie permet aux enfants de devenir des coacteurs de leur apprentissage et plus largement des locuteurs d'irlandais légitimes malgré leur niveau débutant. De cette manière, les enfants ne sont pas réduits au rôle de simples récepteurs d'input de l'enseignante, ce qui valorise leur irlandais.

En plus de cette stratégie d'apprentissage, je vais maintenant montrer que les pratiques langagières de Muireann ouvrent un espace plurilingue afin de légitimer la prise de parole des enfants malgré leurs compétences limitées en irlandais. En effet, lors du cours, Muireann effectue de nombreuses alternances de codes que j'analyse dans cette section.

Tout d'abord, Muireann effectue de nombreuses alternances d'une part, aux fonctions didactiques, d'autre part permettant de mettre de côté une difficulté qui ralentirait trop le bon déroulement du cours. C'est le cas des alternances de commentaires métalinguistiques, par exemple, lignes 11 et 12 (« **you might say** tá sé go halainn **it is lovely maybe** »), dans lesquelles :

la langue maternelle alterne avec la langue étrangère dans des séquences où celle-ci devient objet mentionné, exemple cité, corpus étudié ou moyen de celle-là, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage. (Coste 1997 : 399)

Elle effectue aussi, des alternances de répétitions tel que par exemple dans les lignes 15 et 16 (« táim go sona sasta **i'm very i'm good i'm content** ») :

une alternance qui va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre ; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation, de résumé. (Coste 1997 : 399)

Enfin, Muireann produit de nombreuses alternances-relais, par exemple lignes 21 et 22 (« amarach **i want different answers** ») qui correspondent à des alternances fluides intra-énoncés relevant « prioritairement des efforts de mise en relais des langues dans la construction collective du message. » (Moore 1996: 16). En d'autres termes, Muireann utilise l'anglais lorsqu'elle pense que les élèves ne sont pas en mesure de comprendre un énoncé en irlandais puisqu'il se situe bien au-dessus du niveau actuel de connaissances des élèves. Dans ce cas, le recours à l'anglais répond à un besoin communicatif plus qu'à une séquence didactique.

Muireann produit également des alternances de codes au sein même d'alternances didactiques, c'est-à-dire qu'elle utilise de l'irlandais dans des alternances didactiques en anglais. En effet, à de nombreuses reprises, Muireann effectue des alternances de répétitions (en anglais) qui comprennent des mots en irlandais comme « *as gaeilge* » à la ligne 2 de l'extrait 13, et tel qu'indiqué dans l'extrait suivant (cf. mot souligné) :

Extrait 14 Cours Muireann

((00:00:09))

- 1 Jack **it means i'm great**
2 Muireann **i'm great/** ar aus (.) ar bhfuair sibh stampa³¹¹/ **did you ever**
3 **get a stampa from the** munteoir **with** ar aus **written on it/**

Dans des alternances de code métalinguistique, Muireann utilise également des mots irlandais ne correspondant pas au segment explicité, tel que celui souligné dans l'extrait suivant :

Extrait 15 Cours Muireann

((00:03:02))

- 1 Muireann <((écrit la phrase au tableau))tá bró:n orm³¹² (3) **and you might**
2 **hear those buchaillí** (inaud.) **say** tá brón orm (.)

L'utilisation de mots irlandais dans des alternances de répétition et des alternances de commentaires métalinguistiques permet de maximiser l'utilisation de l'irlandais lorsque l'enseignante sait que les élèves comprendront les mots irlandais. Mais plus largement, cette pratique illustre un parler bilingue assumé de l'enseignante. En effet, Muireann alterne parfois avec l'anglais alors que son équivalent irlandais est certainement connu des enfants, comme c'est le cas à la ligne 11 de l'extrait 13, avec l'utilisation du mot « *yeah* ». Les deux extraits suivants, tirés du même cours, mettent aussi en avant des alternances de répétition (que j'ai soulignées ci-dessous) qui ne correspondent pas au projet didactique immersif étant donné que les mots répétés en anglais sont bien connus des enfants :

Extrait 16 Cours Muireann

((00:21:10))

- 1 Muireann ceart go leor james/ (.) an bhfuil tú ceart go leor// **are you**
2 ceart go leor/=
- 3 James =tá

Extrait 17 Cours Muireann

((00:30:02))

- 1 Muireann **when we're ready with this** xx/ (.) más é do thoil é (.)
2 **plea:se** cuir an liathróid **in some** bosca bruscair ag (an
3 doras?)\ an bhfuil sé sin ceart go leor//

³¹¹ « stampa » signifie « autocollant »

³¹² « tá bró:n orm » signifie « désolé »

Ces trois exemples montrent que Muireann ne limite pas uniquement son utilisation de l'anglais à des fins didactiques. En fait, il est parfois difficile de définir certains de ses énoncés comme étant de l'irlandais avec alternance de code anglais, ou comme étant de l'anglais avec alternance de code irlandais. C'est le cas des lignes 17, 18 et 19 de l'extrait 13 (« so amarach i'm going to xxxx i'm going to give a milseán to aon duine that gives me a different freaige »). Comme de nombreuses études en sociolinguistique et en anthropologie linguistique l'ont montré (voir Léglise 2018 pour une revue de la littérature sur le sujet), l'analyse des pratiques langagières hétérogènes de Muireann illustrent les limites de l'entrée par l'alternance de code pour décrire la réalité du comportement communicatif multilingue d'acteurs sociaux qui « utilisent n'importe quelle ressource communicative disponible pour les associer en des sortes de complexes linguistiques et sémiotiques » (Léglise 2018: 149). Muireann puise stratégiquement dans son répertoire linguistique bilingue, donnant lieu à des pratiques langagières que l'on peut définir plus pertinemment comme bilingues au lieu de les analyser uniquement comme des alternances de code. En résumé, Muireann n'alterne pas en anglais dans un discours en irlandais à des fins uniquement didactiques ; elle a des pratiques langagières bilingues qui facilitent aussi les communications exolingues mais surtout qui dédramatisent le recours à l'anglais dans le *campa* et incitent les élèves à prendre la parole. Même si leurs compétences en irlandais sont très limitées, les élèves peuvent imiter l'enseignante et légitimement utiliser un parler bilingue en puisant dans leur répertoire linguistique, comme je le montrerai en section 2.3.

2.2 *L'irlandais au-delà de la salle de classe*

L'extrait 13 plus haut illustre aussi l'effort fait par Muireann pour donner un sens à la tâche qu'ils sont en train de réaliser. Aux lignes 17, 18 et 21, 22, Muireann met en lien l'énoncé d'Emma à des situations de communication « authentiques » au-delà du cours qu'ils suivent à ce moment-là. Elle invite les élèves à mobiliser les connaissances acquises dans ce cours lorsqu'elle leur demandera, le lendemain, comment ils vont. De la même manière, un peu plus tard dans le cours, elle prend le temps d'expliquer le sens de l'expression « *tá brón orm* » à partir d'une situation au *campa* :

Extrait 18 Cours Muireann

((00:03:02))

- 1 Muireann <((écrit la phrase au tableau)) tá bró:n orm (3) **and you**
2 **might hear those** buchaillí (inaud.) **say** tá brón orm (.)
3 **i'm sad (.) but they're usually saying i'm sorry\ (.) so**
4 má(tá daoine?) ag imirt spórt (inaud.) ag imirt spórt **and**
5 **you (.) bump into someone** má bhuaileann tú isteach i
6 duine éigin (.) **you might hear the other** buchaillí
7 **children they would often say it** ag imirt spórt\ **they**
8 **often say** OH (.) tá brón orm\ (.) so (.) gach daoine
9 abair sin tá bró:n orm\
10 Enfants tá brón orm\
((00:18:47))

Grâce à l'exemple donné, Muireann explique le sens de « *tá brón orm* » (qui signifie « je suis désolé » ou « je suis triste »), mais en même temps suggère aux enfants d'utiliser cette expression pendant les activités sportives du camp. Elle met donc en avant que l'expression qu'ils apprennent n'est pas seulement un savoir académique, mais qu'elle est en circulation en dehors de la classe (« *you might hear* » lignes 1 et 2 et ligne 6, « *they often say* » ligne 7). Ainsi, elle appuie le fait que ce savoir est utile pour comprendre leurs camarades lorsqu'ils jouent entre eux.

Si Muireann choisit l'exemple du sport, c'est parce que les activités sportives sont très nombreuses au camp, et tout est fait pour qu'elles soient des occasions d'utiliser l'irlandais. En effet, au début de chaque match de sport, les cúntóirí³¹³ fournissent le vocabulaire nécessaire afin que les enfants puissent jouer en irlandais, et attribuent des points bonus à l'équipe qui fait le plus d'effort pour l'utiliser. Par exemple, lors du tout premier match de volley, Muireann leur a appris « *anseo* » (ici), « *mise* » (à moi), « *tusa* » (à toi) et « *tog seo* » (attrape). Puis, à chaque match, elle rajoutait de nouveaux mots. Par exemple, le vendredi, les élèves ont appris à utiliser « *cúl* » (but), « *míol* » (dommage), « *rith* » (cours!), « *fan* » (stop!), « *amuigh* » (touche) et « *lamh* » (main). De plus, les élèves doivent effectuer trois passes avant de tirer dans la cage de

³¹³ Les cúntóirí sont, comme les ceannairí, des surveillants et des animateurs. Leur mission principale consiste à inciter les élèves à parler irlandais le matin avant les cours, pendant les récréations, et durant les activités sportives qu'ils animent par ailleurs.

but³¹⁴ tout en comptant les passes à haute-voix. Ces astuces incitent efficacement les enfants à utiliser leur irlandais pendant les matchs et l'anglais est très rarement utilisé.

Les différentes activités au camp n'ont donc pas pour objectif la préparation des élèves aux examens du Junior Certificate, comme tel est le cas à Coláiste Phádraig (il n'y a d'ailleurs eu aucun travail à l'écrit). Elles visent plutôt à fournir aux élèves les moyens de progressivement s'exprimer en irlandais pendant le stage. Par exemple, lors de notre entretien, Deirdre la directrice, m'a expliqué que le quiz quotidien est une façon pour les élèves d'utiliser l'irlandais pendant les cours :

Extrait 19 entretien Deirdre

((00:09:35))

Deirdre so: we: hm: take a BREAK after our two classes in the morning\
 .h and then we have our table quiz/ [...] we try to get topical
 (.) questions and sports questions and .h hm: tsk. tv programs
 and different things h. we often bring in then questions like
 (.) that is relatable to the camp an:d maybe new language that
 they've learnt .h things like some of the terms with sport hm
 things like that\ .h we don't put hm MUCH emphasis o:n .h:
 grammar or spelling or anything like that\ if they kind of get
 the gist of it we generally accept it\
 ((00:10:41))

La focalisation principale n'est donc pas sur la forme, ou ce que Deirdre nomme « *grammar or spelling* » ligne 8, mais sur la capacité des enfants à réaliser des tâches communicatives en irlandais (« *get the gist of it* » lignes 8 et 9). De la même manière, les activités sportives mais aussi les pauses sont organisées afin que les enfants utilisent leur irlandais le plus souvent possible. À la pause déjeuner, les cúntóirí tiennent un stand où les enfants peuvent utiliser leur irlandais pour acheter des friandises et des boissons, mais aussi emprunter des équipements sportifs. À la différence de Coláiste Phádraig, l'organisation du camp est plus rigoureuse en dehors des cours. C'est d'ailleurs ce que m'a expliqué Deirdre lors de ce même entretien :

³¹⁴ une technique afin de s'assurer que tous les membres de l'équipe participent au match, et pas seulement les « meilleurs »

Extrait 20 entretien Deirdre

((00:10:43))

1 Deirdre then we have our lunch break/ an:d again during that break we
2 try to .h we give out the sports equipment\ and things like
3 that 'cause .h again it's it's them u:sing (.) language\ they
4 have to come and (.) get their sport's equis-equipment and a:sk
5 for it and put it BACK and all those things\ .h the same as we
6 were on a shop/ a:nd .h it's just to have that hm: tsk. .h (1)
7 communicative kind of approach that they're that they're hm .h
8 (.) ASKING and USING that same language over and over again
9 that i want something and and here's your change and thank you
10 and and all of those things\

((00:11:13))

Dans cet extrait, Deirdre insiste bien sur le fait que l'organisation du stage vise à favoriser l'*utilisation* de la langue (ligne 3, elle allonge la première syllabe de « using » et marque une pause juste après, puis ligne 8 elle augmente le volume de sa voix sur le même mot) par les élèves dans des tâches communicatives en dehors de la classe (i.e. exprimer une envie, rendre la monnaie, ou remercier : lignes 9 et 10). En d'autres termes, l'objectif était de préparer les élèves à utiliser la langue dans des situations réelles, tout autant dans le stage qu'en dehors, comme par exemple lors d'interactions dans des magasins (ligne 6) mises en scène avec le stand à la pause déjeuner. Dans la section suivante, je propose d'analyser une de ces activités.

2.3 Alternances de code et développement de la compétence communicative plurilingue des enfants

Dans cette section, il s'agit d'analyser les pratiques langagières des élèves et des cúntóirí à partir de l'enregistrement audio d'une activité en classe. Lors du premier jour du stage, cette activité a eu lieu à la suite du moment d'accueil des enfants (décrit en chapitre 5.3.1). Après avoir effectué l'appel des élèves, la directrice les a répartis en deux groupes selon leur âge. Chacun des groupes se composaient d'une quinzaine d'enfants. Muireann a pris en charge les plus âgés, et les deux cuinteoirí, Máire et Michéal, ont demandé au plus jeunes de les suivre jusqu'à une salle de classe. L'enregistrement porte sur une activité du deuxième groupe.

Le stage se déroulait dans une des écoles du villages, mais les membres de l'équipe pédagogique de campa avaient réorganisé les salles afin que les enfants n'aient pas l'impression d'être en

classe. Ils avaient préalablement installé les tables contre les murs, et au début de l'activité, les cuinteoirí ont demandé à chaque enfant de déplacer une chaise pour former un cercle au milieu de la pièce. Cette réorganisation de l'espace, tout comme le registre informel qu'utilisaient les cúntoirí avec les enfants (voir chapitre 5.3.1), avaient pour objectif de différencier l'activité d'un cours traditionnel dispensé à l'École.

Une fois que les enfants étaient installés en cercle, assis sur leur chaise, Máire a expliqué le jeu *Fiche ceisteanna* (« vingt questions »). Le but du jeu est de demander à une personne désignée de penser à un être vivant ou à un objet sur un thème prédéfini, que le reste de la classe doit deviner en lui posant un maximum de vingt questions. La personne désignée ne peut répondre qu'en affirmant ou infirmant.

Avant d'analyser des extraits précis de l'activité, plusieurs remarques peuvent être ici énoncées à parti de consignes données au début la deuxième partie par Máire à un garçon, Fergal:

Extrait 21 Fiche ceisteanna

((00:03:57))

- 1 Máire smaoineamh ar áit\ (.) **think of a place** (.) AON áit ar domhan
- 2 **anywhere in the world**
- 3 Fergal **yeah**
- 4 Máire **and WE're gonna ask you twenty question about it** (.) ok//
- 5 Fergal **so like\ is it a country/ or a place [IN the country]/**
- 6 Máire [AON áit] (.) **any place** (.)
- 7 **so any country-aon tír/** (.) **right/** nó:: (.) áit i dtír\ (.) **so**
- 8 **it can BE the country/ or a place IN the country**
- 9 Fergal oh xx
- 10 Máire AON áit sa domhan\ (.) mura bhfuil ainm na háite as gaeilge
- 11 agat (.) abair leat (.) **you've to TELL us if you don't know the**
- 12 **name of (.) the location in irish (.) so we can give you that**
- 13 **word**

((00:04:30))

Tout d'abord, dans le discours régulateur³¹⁵ (Cambra et Nussbaum 1997) de Máire, celles-ci utilisent de nombreuses micro-alternances, c'est-à-dire « le passage spontané, naturel, d'une

³¹⁵ J'adopte ici la différenciation entre discours régulateur et discours constitutif proposée par Cambra et Nussbaum (1997) d'après (Willis 1992) : « le premier, le discours régulateur (que Willis appelle *outer*) procure le cadre général des échanges en classe. Il sert à maintenir des rapports sociaux avec les élèves et à organiser, expliquer, contrôler, etc. les activités d'enseignement-apprentissage. Le second, le discours constitutif (*inner*) contient les formes de la

langue à l'autre, à l'intérieur d'une séquence »³¹⁶ (Coste 1997 : 397). Plus précisément, Máire tente systématiquement d'effectuer des micro-alternances de répétition (Coste 1997). Elle souhaite ainsi assurer la compréhension des élèves tout en respectant son contrat codique visant à faire de l'irlandais la première langue, au sens propre comme au figuré. En effet, plus tard en entretien, Máire m'a expliqué qu'elle fait volontairement l'effort de toujours commencer en irlandais et de ne donner qu'ensuite l'équivalent en anglais « pour qu'ils comprennent et voient que l'irlandais passe avant tout »³¹⁷. Cependant, ligne 4, on observe que Máire donne une explication uniquement en anglais, et ligne 7, elle se reprend après avoir commencé son explication en anglais (« so any country- aon tír »). Les difficultés que rencontre Máire à respecter son contrat codique montrent qu'en toutes circonstances, la priorité pour elle est que l'ensemble des élèves comprennent le jeu et y participent. La focalisation centrale est donc sur la tâche communicative et non pas sur l'acquisition de l'irlandais. D'ailleurs, les demandes de clarification de Fergal (ligne 5) concernent avant tout les règles du jeu. En même temps, il y a bien bifocalisation puisque les explications des règles données par Máire sont aussi l'occasion de revenir sur le terme « áit » et de préciser qu'il est un hyperonyme de « tír ». À la fin de l'extrait (lignes 10 à 13), Máire précise que les cúntóirí ont la charge des problèmes liés à la langue : ils peuvent donc traduire les termes pour les enfants afin que le jeu se déroule sans encombre. Elle explicite ainsi que la focalisation centrale est sur la tâche communicative. Cette autorisation à utiliser l'anglais permet aussi de maintenir la face des apprenants car ils ne transgressent pas le contrat codique.

À la suite d'une demande d'aide émanant d'un enfant, et s'ils considèrent que cela est nécessaire, les cúntóirí peuvent alors ouvrir une séquence latérale pour se focaliser sur la forme linguistique problématique, comme observé dans l'extrait suivant. Celui-ci est tiré de la première partie de *Fiche ceisteanna*, pendant laquelle un des enfants, Jack, tente de deviner la personnalité que Michéal a en tête, soit un footballeur :

langue cible que l'enseignant a choisi comme contenus d'apprentissage : mots, phrases ou énoncés présentés comme échantillons de L1. (Cambra et Nussbaum 1997: 427-428)

³¹⁶ Pour Coste (1997), les alternances de codes se situent sur un pôle micro-macro. À l'opposé de la micro alternance, la macro-alternance fait référence à « tout ce qui est organisé, réfléchi, mis en place par l'institution scolaire à un niveau de décision politique ou à un niveau réglementaire, mais aussi (à un niveau intermédiaire ?) ce qui est prévu par l'enseignant, ou l'équipe enseignante (ou le collectif élèves-maître) dans la répartition programmée des activités. » (Coste 1997 : 397-398)

³¹⁷ « so that they get the point and see that Irish comes first »

((00:01:45))

((00:01:54))

Lors d'une autre partie, une enfant dénommée Sarah, débute la partie en demandant aux deux cointoirs la traduction du mot « lézard », étant donné qu'elle souhaite le faire deviner. Ne connaissant pas l'équivalent en irlandais, Máire et Michéal décident toutefois de lancer la partie. Le problème linguistique est mis de côté, la priorité étant de continuer le jeu. D'ailleurs, plus le jeu avance, moins les alternances de codes fonctionnent comme des tremplins. Comme je vais

le montrer, les alternances de code vont progressivement fonctionner comme des « relais ». Alors que les alternances-tremplin sont tournées vers l'acquisition, car elles sont plus efficaces sur le plan de la progression de l'apprentissage, les alternance-relais sont tournées vers la progression de la communication, car l'enseignant ne sollicite pas l'apprenant pour qu'il réitère son énoncé dans la langue-cible (Moore 1996). La fonction que va prendre une alternance de code n'est pas prédéterminée, mais va être négociée en interaction, tel que l'on peut le voir dans l'extrait d'une interaction entre les cúntóirí et un garçon, Ciaran:

Extrait 23 Fiche ceisteanna

((00:09:12))

1 Ciaran an bhfuil tu:: (.) **animal**//

2 Máire anmhí

3 Ciaran an=

4 Michéal =an bhfuil sé anmhí³¹⁸/

((00:09:12))

Dans cet extrait, comme dans l'extrait 22, Ciaran, par l'allongement de « *tú* » suivi d'une pause, ainsi qu'avec une intonation très montante, balise l'alternance de code à venir comme une demande d'aide. Máire fournit donc ligne 2 l'équivalent irlandais du mot « *animal* ». Alors que l'enfant commence à répéter sa question afin d'y insérer le mot manquant, Michéal adresse la question complète à Sarah. La séquence latérale destinée à élucider le mot manquant est donc stoppée par Michéal afin de reprendre la partie du jeu. Il ne considère alors pas nécessaire la reprise de l'énoncé par Ciaran. Or, dans les extraits suivants, on observe que les enfants vont modifier leur comportement en fonction de la réaction de Michéal. En effet, un peu plus tard, un garçon, Philip, procède à une alternance de code qui n'est pas balisée :

Extrait 24 Fiche ceisteanna

((00:09:34))

1 Philip an bhfuil tú **animal** mór/

2 Michéal an bhfuil tu anmhí mór/ (1) níl sé anmhí mór

((00:09:40))

³¹⁸ La forme correcte de la question est « *An anmhí sé ?* ». Michéal étant un apprenant d'irlandais, il est possible que cette erreur soit fossilisée dans son interlangue. Il semble peu probable qu'il répète volontairement l'erreur afin de ne pas submerger les élèves pour qu'ils se concentrent sur le nouveau mot « *anmhí* ». En effet, lors de cet enregistrement Michéal ne produira jamais la forme interrogative « *An x sé ?* », ni n'utilisera la réponse correcte « *ní X é* » (au lieu de *níl sé X* »).

L'alternance de code ligne 1 fonctionne alors comme un relai, et non pas comme un tremplin. En effet, l'alternance de code est fluide, Philip ne la balise pas par une hésitation, comme dans les extraits 22 et 23. Aussi, le tour suivant n'est pas une séquence latérale avec focalisation sur la forme linguistique problématique : même si Michéal effectue bien une hétérocorrection (en remplaçant « animal » par son équivalent irlandais), il est avant tout en train de continuer la partie en répétant la question à Sarah. À la fin de la partie, les cúntóirí vont d'ailleurs progressivement arrêter d'étayer les productions des élèves comprenant des alternances de code. Je souhaite mettre en avant que la priorité des participants étant de maintenir la communication afin de réaliser la tâche (i.e. deviner le mot de Sarah), cela donne lieu à une situation plurilingue tout à fait légitime. Un contrat codique est construit en interaction par les cúntóirí qui, par leurs interventions et leurs ratifications, semblent favoriser le développement des compétences plurilingues³¹⁹ des élèves (Coste, Moore, et Zarate 2009).

L'extrait qui suit se situe à la fin de la troisième partie du jeu Fiche ceisteanna. Les élèves ont des difficultés à deviner à quel animal pense Sarah. Máire intervient alors pour les aider :

Extrait 25 Fiche ceisteanna

((00:10:37))

1	Máire	ok\ an féidir linn/ (.) hint
2	Sarah	(inaud.)
3	Máire	ok/
4	Sarah	°hum (2s) cónaíonn sé sa amazon°
5	Micheál	cónaíonn sé sa amazon\ (.) so sin
6	Máire	yeah
7	Aidan	an bhfuil tú xx
8	Micheál	éan
9	Aidan	[an bhfuil tú éan/]
10	Garçons	[oh::]
11	Micheál	níl (.) séa
12	Liam	an bhfuil tú parrot//
13	Micheál	níl sé parrot [so éan so]

³¹⁹ La compétence plurilingue est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, et Zarate 2009: 11)

14 Máire [no you] see he hm sin an gcéist céanna (.)
 15 you're asking (.) he asked if it was a bird and you asked if it
 16 was (.) a specific type of bird=
 17 Micheál =so [ceithre ceist fágtha\] four questions left now\ so&
 18 Máire [so if it's not a bird]
 19 Micheál & (.) caithfimid cúr-a bheith cúramach [(inaud.)]
 20 Máire [xx] a:nn ó na cailíní
 21 anall anseo xxx
 22 Micheál sea/
 23 Mary an bhfuil tú **snake**/
 24 (.)
 25 Micheál níl sé **snake**=
 26 Máire =[ceapaim go bhfuil] sé sin (.) géa:r dó:(.) is that close to&
 27 Garçon? =[an bhfuil tú xx/]
 28 Máire &it/
 29 (2s)
 30 Sarah tá=
 31 Máire =in spe[cies (.) yeah]/ so it's a similar species
 32 Ciaran [oh oh oh:]
 33 Micheál sea/
 34 Ciaran an bhfuil tú::: **crocodile**//
 35 (.)
 36 Micheál níl\ (.) tá ceist [amháin] (.) sea/
 37 Máire [cailín]
 38 Catherine an bhuil tú **insect**/
 39 (.)
 40 Micheál níl (.)
 41 Catherine .h h.
 42 Máire no\ so cosúil (.) le **snake** (.) cén/(.) sort ainmhí bhfuil
 43 cosúil le **snake**/=
 44 Micheál =so tá ceist [amháin xx]
 45 Máire [so co:ld-blooded] animal
 46 Garçon ? i [know]
 47 Micheál [séa]
 48 Maedhbh an bhfuil tú **lizard**/
 49 Sarah tá
 50 Máire SIN É: WHOU <((applaudie)) maith an bhean>
 51 James what was it /
 52 Máire a lizard
 ((00:19:41))

D'abord, ligne 1, lorsque Máire intervient afin de relancer le jeu en demandant à Sarah de donner un indice, elle utilise le mot anglais « *hint* » (« un indice »). Ainsi, elle effectue une alternance-relais car elle doit estimer que les enfants ne connaissent pas le mot irlandais pour indice. L'utilisation de l'alternance-relais dans le discours constitutif de Máire (Cambra et Nussbaum 1997) permet de ne pas ralentir la partie malgré le manque de vocabulaire des enfants. Elle va d'ailleurs réitérer cette technique, à la ligne 45, afin de donner un autre indice aux enfants. Ces utilisations d'alternances-relais semblent légitimer cette technique auprès des enfants dans la suite de l'interaction.

Suite à l'indice donné par Sarah ligne 4, plusieurs enfants expriment leur excitation (ligne 10) en demandant la parole avec l'interjection « oh ». À la Ligne 17, Michéal rappelle qu'ils ne restent plus que quatre questions aux enfants, ce qui accroît l'excitation d'un cran. En même temps que Máire prend la parole, un garçon impatient (ligne 27) pose sa question sans avoir été désigné comme locuteur par les cúntóirí. Le rythme des questions s'accélère alors que la fin de la partie approche. Excités, les élèves se prennent au jeu en même temps que les problèmes d'ordre linguistique sont mis de côté. En effet, à partir de la ligne 23, les quatre questions des élèves (lignes 23, 34, 38 et 48) comportent les mots anglais *snake*, *crocodile*, *insect* et *lizard* qui fonctionnent comme des alternances-relais. Les cúntóirí ne donnent pas les équivalents irlandais de ces mots et ne sollicitent pas les élèves pour qu'ils réitérent leur énoncé en irlandais. Ils reprennent même dans leur discours le mot anglais « *snake* » (lignes 25, 42 et 43). Une fois la partie terminée, Máire félicite la fille qui a trouvé le mot « *lizard* », même si celui-ci est prononcé en anglais.

En résumé, dans cette activité, les cúntóirí permettent aux élèves de développer leurs compétences plurilingues (Coste, Moore, et Zarate 2009 : 11), c'est-à-dire une compétence à communiquer ne résultant pas d'une simple addition de compétences monolingues, mais de combinaisons de différentes langues, d'alternances de codes, et de recours à des formes de parler bilingue. Cette vision de l'apprentissage de l'irlandais émane d'une distanciation des organisateurs du camp avec les discours de langues en danger comme je le montre dans la prochaine section. Pour inciter à l'apprentissage de l'irlandais, ils misent sur une approche affective vis-à-vis de l'irlandais. Ainsi, ils s'éloignent des arguments moraux et culturalistes autour du lien entre langue et identité pour développer un discours se rapprochant de ce que Woolard (2016) appelle le « post-natural authenticity ».

2.4 Une approche affective à l'irlandais

J'ai effectué un entretien enregistré lors de la pause déjeuner dans la salle des professeurs avec Máire, sa fille Maria (qui remplaçait Micheál ce jour-là) et Muireann. Dans l'extrait qui suit, Máire m'explique son rôle de cúntóir :

Extrait 26 entretien Máire, Maria et Muireann:

((00:02:32))

- 1 Máire yeah it's mY job to make sure that (.) when the teachers aren't
2 arOUND (.)that they still know that they're being supervised
3 and watched (.) and looked out for .h and (.) LIstened to\
4 Kevin hm
5 (.)
6 Máire and they LEARN fairly lively and fairly quickly that .h (.) if
7 they make the effort with the irish (1) Even if it is like the
8 worst grammar in the WORld (.) and completely wro:ng .h (.)
9 i'll be MUCH (.) i'm (.) much nicer
10 Kevin ((rigole))
11 Máire just in general
12 Muireann ((rigole))
13 Máire if they speak irish//
14 Muireann [((rigole))]
15 Kevin [((rigole))]
16 Máire so they learn fairly quickly like (.) if you want grumpy máire
17 you[speak english if you want nice máire you speak irish/(.)]
18 Kevin [((rigole))]
19 Muireann <((en rigolant))oh god>=
20 Máire =and it kinda works/
21 Maria it's true
22 (.)
23 Máire now maria learnt that at home as well
24 Kevin =[((rigole))]
25 Muireann [((rigole))]
((00:03:12))

Máire débute la discussion avec quatre verbes (lignes 2 et 3), pour détailler les différentes facettes de son travail, en tant que cúntóir. Elle montre ainsi que ce n'est pas seulement une question d'autorité envers les élèves (avec les verbe relativement neutres « supervised and watched », « supervisés et surveillés »), mais aussi une question de bienveillance et d'attention (avec le verbe « *look out for* », « veiller sur/prendre soin de », et « listened to »). Elle explique ensuite son approche en prenant l'exemple de la surveillance de la langue. Il n'est pas question de punition mais plutôt d'une modification de l'humeur de Máire selon les pratiques langagières des élèves. Ainsi, ceux-ci apprennent que leurs efforts touchent personnellement Máire et qu'ils peuvent améliorer leurs relations avec elle s'ils essayent de parler irlandais. Ce n'est donc pas une crainte qui les incite à parler irlandais, mais plutôt la réalisation que cette langue permet de créer des liens avec d'autres personnes. Les rires de l'enseignante Muireann et de moi-même qui suivent cette explication marquent l'originalité de cette approche « affective » dans un contexte scolaire. En effet, Máire précise qu'elle a importé cette technique du cadre familial, plus précisément en s'inspirant de sa relation avec sa fille.

Aoife, la responsable du club de langue irlandaise Ógras³²⁰ du village qui accueillait les élèves du campa samhraidh pendant l'année, semblait avoir une approche similaire, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

³²⁰ Pour rappel, Ógras est une branche de Conradh na Gaeilge qui organise des clubs de langues pour enfants et adolescents dans toute l'Irlande. La branche Ógras de Sráid Imleach et le campa samhraidh travaillaient en étroites collaboration.

Extrait 27 entretien Aoife

((00:20:19))

- 1 Kevin i'm also interested in: (.) how (.) specifically do you: (.) try
2 to in the colleges do they (.) manage to (.) hm explain to the
3 kids well (.) you should speak irish and let's speak irish now
4 and 'cause it CAN be difficult sometimes
- 5 Aoife yeah: it's it it doesn't come from people like me\ i mean i
6 would SAY that but i: (.) i'm already passed the age threshold
7 of being cool [<((en rigolant))so:>] hm they (.) have (.) a&
8 Kevin [((rigole))]
9 Aoife &lot of younger (1) leaders (.) and it really it HAS to come
10 from the young people if it DOESN't come from the younger
11 people i don't believe it will work\ (.) to have a (1) to have
12 adults (.) people in charge (.) saying things like speak irish
13 now (.) it's just a (.) it's an opportunity for rebellion to be
14 <((en pouffant))honest>
- 15 Kevin yeah=
16 Aoife =hm it's really about (.) positive (.) mentoring and positive
17 reinforcement and (.) you know (.) .tsk if they see: (.) that
18 you know the cool person (.) is speaking it (.) and engaging
19 with them (.) then it's something there going to want to do
- ((00:21:28))

Aoife, en tant qu'enseignante et figure d'autorité pour les enfants, concède que la discipline et les injonctions autoritaires à parler irlandais sont inefficaces, voir contre-productives. Elle met en avant une approche plus affective : les élèves voudront utiliser l'irlandais si cela leur permet d'interagir avec des personnes de leur âge qu'ils considèrent comme « cools ».

Plus largement, les organisateurs du camp misent sur les relations personnelles et le plaisir, plutôt que sur le nationalisme et sur un discours de langue en danger qui sous-tendent les injonctions à parler irlandais à Coláiste Phádraig. Cette polarisation affectif-politique ressort de l'entretien réalisé avec Aoife. Celle-ci m'a présenté un projet qu'elle avait mené en 2015 avec les jeunes du village autour de l'identité et de l'irlandais. Le comité chargé de la planification linguistique pour le village de Sráid Imleach avait approché Aoife pour réfléchir à la manière dont il fallait inclure les jeunes dans ce plan. Ils ont décidé de monter un projet pilote avec seize jeunes âgés de 16 ans afin d'explorer leurs ressentis par rapport à l'irlandais et leur identité (tout en leur faisant acquérir des compétences numériques à travers l'irlandais). Aoife m'a expliqué les points suivants :

Extrait 28 entretien Aoife :

((00:17:29))

1 Aoife when i was asking the young people to think of a poster to show
2 their thoughts on the irish language .h and i asked one of them
3 well what do you think/ of the irish language\ and she sai:d
4 (.) oh well it's dying (.) an:d i said oh is it// and she
5 said YEAH:/ that's what everybody says it's dying and (.) y`know
6 she had this rote answer (.) and so i: (.) i said well (.) what
7 do you ACTUALLY think of it\ (.) under i'm not looking for the
8 answer that you think i want/ (.) or the answer that we te:ll .h
9 everybody or this you know looking at the facts and figures\ (.)
10 genuinely what do you think and feel about the irish language so\
11 (.) they created a poster/ (1) that (.) kind of (.) was (.) based
12 on land-landscape and irish symbols (.) and they said you know **an**
13 **ghaeilge (.) tá sé sa croí\ ná bíodh buartha/ faoi** (.) or yeah
14 **tá sé sa croí ná bíodh buartha faoi** which mea:ns (1) it's in the
15 heart don't worry about it (1) but it rhymes (.) and then it said
16 (1) the irish language of course\ and it was really funny becau:se
17 (.) at their age they're sixteen they: love/ the irish language\
18 but they don't (.) feel the need to talk about it or: (.) make a
19 political statement about it or: (.) you know (.) tell everybody
20 that it's dying

((00:18:43))

Dans cet extrait, Aoife me raconte comment, au travers du projet *Irish language and identity*, elle apporte une aide aux adolescents afin qu'ils se détachent des discours de langue en danger pour développer un rapport personnel à l'irlandais.

Tout d'abord, lorsque les adolescents répondent « *it's dying* » (ligne 4), Aoife remet en question leur réponse qu'elle définit comme « toute faite » (ligne 6). Puis elle oppose d'un côté les « faits et les chiffres » qui saturent les discours sur l'irlandais et le construisent comme une langue mourante (lignes 7, 8 et 9), avec, d'un autre côté, les sentiments sincères (« *genuinely* » ligne 10) des adolescents par rapport à la langue. On peut résumer le travail d'Aoife en le qualifiant de soutien apporté aux adolescents pour qu'ils substituent d'une réponse toute faite (en anglais) « *it's dying* » (en anglais) par une création poétique et artistique sous la forme d'un slogan en irlandais illustré sur un poster (« *tá sé sa croí ná bíodh buartha faoi* » ligne 13). En s'appropriant l'irlandais à travers un acte de création poétique, preuve de la vitalité de la langue, les adolescents remettent en question sa « mort ». Cette activité permet aussi d'affirmer la

primauté des sentiments sur les discours de disparition de la langue, et donc de développer un contre-discours. En effet, Aoife interprète le slogan comme une preuve que l'amour pour l'irlandais des adolescents suffit et que de ce fait, une vision « politique » de la langue est inutile voire contre-productive lorsque cette dernière est basée sur un discours de langue en danger (lignes 17 à 20). Ce rapport à la langue se rapproche de ce que Woolard (2016) a observé dans sa recherche en Catalogne et qu'elle a nommé « post natural/projet authenticity ». Elle explique que pour certains participants à sa recherche :

the use of the Catalan language had come to be and should be about communication among individuals, not group identity and political divisions [...] Their stance was consonant with the late modern cultivation of the self and with project authenticity. (Woolard 2016: 296).

Elle constate une nouvelle posture concernant la langue, une posture non plus politisée mais personnelle qui permet de se détacher de l'idéologie nationaliste monolingue :

the self they especially valued actually depended on having multiple languages in place of a single one. It was precisely the ability to move between languages in daily life that gave these informants such satisfaction. (Woolard 2016: 296).

De la même manière, j'émet l'hypothèse que l'approche affective concernant l'apprentissage de l'irlandais explique la légitimation des pratiques plurilingues au *campa samhraidh*. Plus précisément, cette approche affective est rendue possible car, comme détaillé dans la prochaine section, l'objectif principal des organisateurs du *campa* n'était pas d'enseigner la langue mais de créer une communauté. Ces observations sont détaillées dans la prochaine section.

2.5 Décentrer la langue pour créer une communauté

Lors d'un entretien, Deirdre, la directrice de stage, m'a expliqué le nouveau système des « étoiles du camps » qu'elles avaient mis en place pour récompenser des élèves à la fin du stage :

Extrait 29 entretien Deirdre

((00:15:13))

- 1 Deirdre last year we added FIVE **RÉAltaí an champa** so STARrs of the
2 camp as well .h it's just one from each class somebody who
3 stood out as well .h and for different reasons=
4 Kevin =ok
5 Deirdre hm: .tsk it TENDED NOT to be for sporting reasons because we
6 felt .h those hm (.) they were already getting hm .h some kind
7 of recognition through getting medals if their team had won .h
8 hm so it TENDED to be things like .h hm (.) making an effort to
9 speak i:rish: and: .h being nicer to younger kids-or just their
10 their their general demeanour on th-on the camp as well=
11 Kevin =hm (.) ok .h hm:: so there's: not a focus on irish(.) you try
12 to mix irish with behaviour: sports: it's a whole [then]
13 Deirdre [yeah] it's
14 kind of a WHOLE i suppose the idea being it's hm::(.) .h: yeah
15 i suppose the only thing that we do on a day (inaud.) on a
16 daily basis i suppose just to give out sweets to those who were
17 who were who were making an effort that is just .h it's an
18 INSTANT recognition RATHER than wait until the end of the camp/
19 .h hm you GENERALLY: tend to see .h that (.) i suppose GAELIGE
20 does come through as one of the reasons THOSE who HA:VE .h won
21 the prize in previous years .h th-they ALWAYS tend to be those
22 who have made an iri-an effort with irish .h they tend to stand
23 ou-stand out as well in other ways as well\ you know hm .h so:
24 i suppose it's NOT (2) directed (2) just at irish/ (.) but it
25 does come into the fold\ wh-when when when: somebody's been
26 chosen\

Grâce à l'application de ce système de récompense, Deirdre ne souhaite pas uniquement inciter les élèves à parler irlandais, mais aussi à les inciter à être solidaires les uns des autres. En effet, pour être désigné « étoiles du camps » à la fin du stage, il ne suffit pas de faire des efforts pour parler irlandais ; il faut également avoir fait preuve de gentillesse avec ses camarades et se comporter correctement (lignes 9 et 10). La langue est ainsi décentrée, c'est-à-dire que d'autres aspects hors de l'apprentissage de la langue sont considérés comme tout aussi importants pour définir un bon élève. Lors de notre entretien enregistré, tout autant que Deirdre, Breandan a souligné la place essentielle de la solidarité entre les enfants lors du stage :

Extrait 30 entretien Breandan

((00:29:30))

- 1 Breandan they [les élèves les plus âgés] look after the younger ones (.)
2 the younger ones look up to the older ones: you know i i i
3 think it's it's it's it's you know .h::: to the extent that i'm
4 passionate about anything i'm just passionate about that i
5 think it's just (.) central

((00:29:40))

Dans cet extrait, Breandan met en avant une différence capitale entre le *campa samhraidh* de Sráid Imleach et Coláiste Phádraig. Même si le *campa samhraidh* est un stage de langue, les organisateurs mentionnent explicitement un objectif qui va au-delà de l'apprentissage de la langue : celui de créer une communauté. Pour Breandan, l'essentiel ne repose pas tant sur la capacité des enfants à parler irlandais, mais plutôt sur leur aptitude à tisser des relations entre eux pour former une communauté. D'après Máire et sa fille Maria, c'est même le moteur du *campa* de Sráid Imleach comme elle m'ont expliqué en entretien :

Extrait 31 entretien Máire, Maria et Muireann

((00:08:07))

- 1 Maria fluent/ (.) well not really FLUENT but [(.) GREAT] irish&
2 Máire [(they can overcome?)]
3 Maria &compared to when they first came\ (.) helping ALL of the
4 YOUNGER kids\ .h and all THEIR peers\ because they've been here
5 so long they know ALL the rules/.h you know all the types
6 tricks that the you know the students learn\ .h (.) and it's
7 just become such a lovely little community//
8 Máire yeah\ and a lot of them now would be going (.) a lot of THOSE
9 kids (.) would be going to the gaeltacht\ (.) and continuing on
10 with their irish in a in a higher level\ .h (.) and and that's
11 REALLY i think what your researching is\ .h HOW that happens\
12 (.) and it's when we get them at nine (.) and (.) they have
13 fun/ (.) and they enjoy themselves(.) and they learn one or two
14 new words\ (.) and then they come back the next year\ (.) and
15 they see the same faces/ (.) and the same people smiling and
16 goin` < ((prend une voix plus aigüe et un ton enjoué)) hey
17 welcome back how you're doin`//>

((00:08:50))

Lorsque Máire explique, à la ligne 13, que les élèves n'apprennent qu'un ou deux mots, elle exagère ses propos afin de mettre en avant que l'apprentissage de l'irlandais n'est en fait qu'une des facettes du stage, presque secondaire. L'objectif principal des membres de l'équipe pédagogique est de créer chez les élèves un sentiment d'appartenance à une communauté basé sur des relations amicales. On voit donc comment la valorisation des pratiques plurilingues dans le campa (décrite en section 2.1, 2.2 et 2.3) consiste à s'assurer que, quel que soit le niveau d'irlandais d'un élève, il se sente légitime à faire partie de cette communauté. Cette focalisation sur la construction d'une communauté d'apprenants était bien plus en accord avec la réalité sociolinguistique du village et réduisait le risque d'exclure de l'initiative de revitalisation les personnes qui n'avaient pas beaucoup d'irlandais.

En effet, à Sráid Imleach, un travail est réalisé pour désamorcer les problèmes de légitimité liés à la maîtrise de l'irlandais. L'exemple le plus marquant est encore une fois celui du projet d'Aoife à Ógras autour de l'identité et de l'irlandais, et plus particulièrement les vidéos réalisées que l'enseignante me présente dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 32 entretien Aoife :

((00:15:10))

1 Aoife the idea was that they would then: take the theme/(.) of the
 2 irish language\ (.) and do something creative FROM that\ (.) and
 3 express themselves through that\ (1) and so they created (.) two:
 4 videos/ .h eh the first one was: (.) hm: they: asked (.) everybody
 5 in the area\ (.) what they thought of the irish language/ (.) and
 6 then the second one was: (.) eh like a (.) a sketch (.) where:
 7 (.) actors got together and (.) showed how there's a lot of: (.)
 8 judgment between the different (.) irish language gaeltacht
 9 areas\ .h eh and the tag line at the end was (.) all irish is
 10 welcome\ (.) 'cause there's a lot of hm .h hierarchies h. in the
 11 irish language\ so for example someone (.) from one particular
 12 area (.) eh speak would speak a certain way/ (.) and then someone
 13 (.) maybe outside the gaeltacht who learnt their irish at school
 14 and really (.) loves the irish and wants to speak it/ (.) would
 15 speak it in another way and would have a different ACCENT (.) and
 16 there's often (.) a lot of hm: (.) .tsk tension (.) as a result
 17 of that so they they they really engaged that topic

((00:16:15))

Le slogan des jeunes de Sráid Imleach « *All Irish is welcome* » est donc un engagement à accueillir les locuteurs d'irlandais dans la communauté d'apprenants du village, quel que soit leur accent, leur manière de parler, et leur niveau d'irlandais. Le parcours de deux membres de l'équipe pédagogique du campa illustre d'ailleurs cette approche.

Deux relecteurs irlandophones³²¹ m'ont fait remarquer que Máire commet un grand nombre « d'erreurs » dans l'extrait 18 du chapitre précédent : problèmes de préposition, de vocabulaire, de déclinaison, et de conjugaison. Máire a appris l'irlandais à la maison, mais ses parents ne sont pas des locuteurs natifs. Son grand-père avait développé un intérêt pour la langue une fois adulte, lorsqu'il a été obligé d'apprendre l'irlandais pour son travail. Il a alors transmis sa passion pour cette langue à sa fille (qui a fondé plus tard avec Breandan le campa samhraidh à Sráid Imleach), puis à sa petite fille Máire. Mais malgré son irlandais « non-natif » et les nombreuses « erreurs » qu'elle commettait, Máire était tout à fait légitime en tant que cúntoir dans la campa samhraidh. Sans aucun problème, elle communiquait uniquement en irlandais avec tous les autres membres de l'équipe pédagogique. Pendant mon travail de terrain, elle m'apparaissait assurée et ne laissait jamais transparaître d'insécurité linguistique, excepté une fois, le premier jour du stage. Ce jour-là je lui avais demandé de m'épeler le mot « cúntóir ». Elle m'avait répondu qu'il ne fallait pas lui demander cela car elle était dyslexique, ce qui lui avait d'ailleurs valu d'être exemptée d'examen écrit à l'épreuve d'irlandais du Leaving Certificate.

Aussi, le parcours de Muireann illustre-t-il une ouverture plus importante de la communauté irlandophone à Sráid Imleach comparativement à d'autres communautés. L'irlandais n'avait pas été la première langue de socialisation de Muireann pendant son enfance. Elle avait commencé à s'intéresser à l'irlandais à son adolescence, après s'être rendue dans un summer college. Elle avait alors décidé d'étudier l'irlandais à l'université pour devenir institutrice. Elle n'a enseigné qu'un an dans une école irlandophone de la Gaeltacht, puis s'est orientée vers une école anglophone. Lors d'une discussion à la pause déjeuner, je lui avais demandé les raisons de ce changement, qu'elle m'a expliqué, d'un air un peu gêné, en évoquant le fait qu'elle ne se sentait pas à l'aise linguistiquement avec ses collègues et élèves natifs. Ce sentiment d'insécurité linguistique l'avait poussé à démissionner pour enseigner dans une école anglophone. Après cette mauvaise expérience, Muireann semblait maintenant tout à fait à l'aise au campa samhraidh.

³²¹ Ces réflexions m'ont été faites par un relecteur anonyme alors que je soumettais à une revue un article qui comprenait une transcription d'une interaction avec Máire. Un ami m'a ensuite aidé à identifier les erreurs.

2.6 Développement social, personnel et langagier

Au fur et à mesure des entretiens que j'ai menés avec les organisateurs du *campa samhraidh*, j'ai réalisé qu'ils ne mobilisaient pas les discours sur les liens entre la langue et l'identité nationale comme cela avait été le cas historiquement dans les *summer colleges* (voir chapitre 3) et à Coláiste Phádraig (voir chapitre 5). Par exemple, Breandan m'a expliqué que:

Extrait 33 entretien Breandan:

((00:52:44))

1 Breandan every: ch-child in the course (.) takes part in drama\ (.) hm
2 (.) you know/ some of them `re good some of them awful some of
3 them: you know/ but .h it's just brilliant for the kids in
4 terms of their own self-development (.) as well as: as well as
5 everything else\ and you know agAIN .h in terms of [inaudible]
6 the community we'd be conscious that that you know a lot of (.)
7 the work we're doing (.) has a spin off in terms of (.) you
8 know (.) producing: kids who are more rounded who are .h more
9 self-confident who you know who are who are (.) .h AND just
10 part of the community just just their their interaction you
11 know there's probably .h a greater interaction (.) with (.) the
12 adults in terms of the teachers or the older: (.) ceannairí

((00:53:22))

Dans cet extrait, Breandan s'enthousiasme pour la pièce de théâtre des enfants même si leur qualité d'acteur est discutable. Ce n'est donc pas le résultat en termes de productions langagières qui est au centre de ses préoccupations. L'accent était plutôt mis sur le potentiel du stage à aider au développement personnel de l'enfant ainsi que sur les retombées positives que cela pouvait apporter plus généralement à la vie de la communauté. D'ailleurs pour Aoife, plus personne n'était réceptif au seul argument de « la langue » :

Extrait 34 entretien Aoife:

1 Aoife i believe that nothing is separate so it's the integration of
2 social and personal development and language development all
3 together whereas if we focus just on the language, i believe
4 we'll lose them
5 [...]
6 i don't think i teach irish, i wouldn't even use the word teach
7 i genuinely feel like i work with young people i work with them
8 through irish and through that they learn

L'objectif de l'initiative de revitalisation à Sráid Imleach va donc explicitement plus loin que l'apprentissage de l'irlandais. L'apprentissage de la langue n'est pas une fin en soi, mais en moyen d'apprendre autre chose (ligne 8). En ne précisant pas ce qui est appris, Aoife, ligne 8, met en avant l'aspect holistique de l'apprentissage de la langue. L'irlandais est en fait présenté comme un outil pour un apprentissage au sens large.

Au final, comme illustré dans l'extrait suivant, Breandan ne met pas en avant des avantages de l'apprentissage de l'irlandais, mais plus généralement des bénéfices à tirer de l'apprentissage de n'importe quelle langue supplémentaire qui permet de développer les compétences linguistiques des enfants. En effet, pour Breandan, il faut élargir le travail de revitalisation de l'irlandais pour l'inclure dans une initiative de promotion du multilinguisme :

Extrait 35 entretien Breandan:

((00:34:59))

1 Breandan there's probably a need for education in terms of a kinda WIder
2 sense\ in terms of: the whole: (.) hm we'll say multilingualism
3 rather than bilingualism just even in terms of of hm (.) the
4 benefits of it\ (.) that it's a natural .h: you know we we have
5 a hm PROblem in ireland in general (in that?) (.) people have
6 very: kinda monoglot (.) outlook\ the state's totally monoglot
7 (.) outlook\ civil service's totally monoglot\ h. hm:(.) .tsk
8 you know our: .h::: hm:: would be you know (.) TOTALLY
9 antagonistic (.) towards language rights\ (.) you know that's
10 that's my own opinion since: since literary the day [nom de sa
11 fille] was born: and my myself you know b-b-hm b-before that\
12 .h hm: .h so: i think we need we need to work on that\ .h like
13 it's interesting that: hm: (.) .tsk that we ha:ve a:: .h (.) i:
14 i'm not sure he's polish but definitely he's east-european
15 (.)hm child background on the: both on the summer camp and and
16 the campa spraoi that's going on here so .h you know it'll be
17 interesting to see how (.) can (it;we?) work with that:\ (.)
18 with that/ hm:: (.) you know and kinda bro-widen .h it's
19 probably wider another another day's work but hm .h i think
20 it's something we are gona have (.) you know to tackle xx
21 `cause at the end of the day/ .h you know all parents want the
22 best for their for their kids\ so we can (.) show them (.) well
23 (.) you know this is going to (.) this is going to be good for
24 your child .h hm it's gonna be no load you're child is going to
25 enjoy it\ .h hm (.) you know i t-i t-i think we CAN make
26 progress there\

Il n'est donc plus uniquement question de se battre pour le bilinguisme anglais-irlandais, mais de sensibiliser plus largement les parents aux bienfaits du multilinguisme. En effet, suite au boom économique de l'Irlande dans les années 1990 (période appelé le « Celtic Tiger »), l'Irlande est passé du statut de pays d'émigration à celui de pays d'immigration, accueillant particulièrement des personnes venant de l'Europe de l'Est. Le polonais³²² est actuellement la deuxième langue de socialisation la plus utilisée (devant l'irlandais donc) en République d'Irlande: en 2016, 135 895 personnes déclaraient parler polonais à la maison, soit 2,8% de la population de la République (Central Statistics Office 2017). Cependant, pour Breandan, la présence de nouvelles langues en Irlande doit être considérée comme une opportunité de renverser l'hégémonie monoglotte : normaliser le multilinguisme permettrait de banaliser l'idée que l'apprentissage de l'irlandais serait facile et bénéfique pour les enfants.

Nous sommes donc face au tournant discursif autour du multilinguisme pris par les mouvements de revitalisation comme décrit par Jaffe (2007). La prolifération des discours du bilinguisme comme valeur-ajoutée depuis les années 1990 a mené les mouvements de revitalisation à mobiliser les discours sur les bienfaits cognitifs et culturels du multilinguisme. Par exemple, Jaffe (2007) explique que l'apprentissage du corse ne consistait plus seulement à affirmer l'identité locale ou à en apprendre d'avantage sur de cette dernière. Être bilingue français-corse était progressivement présenté comme une preuve d'ouverture, de tolérance et de compétence interculturelle et multiculturelle. Pour beaucoup d'enseignants que Jaffe rencontrait sur son terrain, l'enseignement bilingue était associé à leur engagement pour des modèles démocratiques de citoyenneté. Ainsi, elle observe qu'en pratique, la mise en place d'une classe bilingue français-corse consiste à laisser les enfants choisir leurs langues, ce qui légitime l'alternance de code ou des conversations à plusieurs langues, et donc remet en cause le « dual-monolingual view of bilingualism » (Jaffe 2007 : 65), à l'instar de ce que j'ai décrit précédemment, en section 2.3. L'auteure conclut que ces discours

³²² Depuis le recensement de 2011, la communauté polonaise est la plus large communauté étrangère en République d'Irlande, représentant 122 515 personnes en 2016 (soit 2,5% de la population totale), un chiffre qui ne prend pas en compte les enfants de cette communauté nés en République d'Irlande qui ont donc la nationalité irlandaise (Central Statistics Office 2017).

are far more in tune with the sociolinguistic reality than previous discourses and carry far fewer risks of alienating or undermining the cultural legitimacy of Corsicans who are not native speakers of the Corsican language. This discourse validates the process of learning – becoming – rather than just ‘being’ bilingual. (Jaffe 2007: 67)

Comme j’ai pu l’observer sur leurs sites, les institutions qui financent le camp samhraidh mobilisent des discours sur les avantages cognitifs et sociaux de l’apprentissage de l’irlandais au lieu de discours nationalistes ou culturalistes. Sur la page internet de la branche locale de Conradh na Gaeilge, il est expliqué que :

Extrait 36

Conradh na Gaeilge organise des stages d’été pour enfants dans tout le comté chaque année. Ces stages d’été permettent aux jeunes de passer du bon temps et de rencontrer de nouvelles personnes en irlandais. Avec plus de trente ans d’expérience dans l’organisation de stages d’été, ces stages sont ludiques et se focalisent sur le développement personnel, l’apprentissage informel, le développement de la confiance en soi et de compétences personnelles, ainsi que sur l’amélioration des compétences linguistiques des élèves.

(ma traduction, consulté le 25/10/2019, l’adresse du site ne peut pas être donnée car cela permettrait d’identifier la localité et compromettrait l’anonymité des participants)

Il est intéressant d’observer qu’une organisation comme Conradh na Gaeilge, très attachée aux liens entre l’irlandais, l’identité et la culture nationale, développe une argumentation sur les compétences linguistiques et le développement personnel des enfants qui est finalement très détachée du contexte irlandais. C’est aussi ce qu’on retrouve sur le site d’une deuxième organisation liée au camp samhraidh, Ógras (qui je le rappelle est une branche de CnG) :

Extrait 37

These camps go very well and the young people who attend enjoy themselves immensely. The camps present them with the opportunity to use the Irish they have in a playful and enjoyable environment, while picking up new words and phrases as they go. The camps build the young people’s confidence, both in their use of the language and in themselves, as they gain personal, social and creative skills, relationship building skills, and a general understanding of society and community through fun, active participation in a safe environment.

(<https://ograssuioimh.wixsite.com/ogras-eng/camps>, consulté le 25/10/2019)

Dans les extraits 36 et 37, l'apprentissage de l'irlandais n'est pas présenté comme une pratique permettant une compréhension de la culture locale, mais une compréhension générale de la société. Ce ne sont d'ailleurs pas les particularités de la langue irlandaise qui sont mises en avant, mais des « compétences » qu'on pourrait tout autant affilier à l'apprentissage de n'importe quelle autre langue ou même à une pratique sportive ou artistique. Dans cet extrait, comme dans le précédent, on retrouve un discours centré sur l'individu (et non pas sur la nation) qui met en lien le développement du bilinguisme et le développement de compétences « intellectuelles » (« creative skills », « linguistic skills », « general understanding of society and community ») et de compétences de sociabilisation (« confidence », « social skills », « relationship building skills »). Il semblerait donc que les militants en faveur de la revitalisation de l'irlandais de CnG aient effectué un tournant discursif et mobilisent maintenant des arguments sur les avantages cognitifs du multilinguisme. Cela ne signifie pas qu'ils ont complètement abandonné les arguments nationalistes-culturalistes. Ce que Jaffe (2007) observe correspond à

complex discursive fields that show traces of both dominant discourses about language tied to the nationalist frameworks that dominated minority language movements for so long, and new discourses in which bilingualism is viewed as a cognitive and cultural benefit. (Jaffe 2007 : 51)

Heller & Duchêne (2012) décrivent le même processus et parlent d'un « enchevêtrement des discours de fierté et de profit » concernant le bilinguisme. La *20-Year Strategy*³²³ pour la revitalisation de l'irlandais est une bonne illustration de cet enchevêtrement de discours à propos de l'irlandais :

Extrait 38

Parents may not fully understand the economic, employment and educational advantages of speaking Irish to their children. Therefore, the proposed interventions in this area are partly about encouraging and supporting parents to raise their children bilingually, and partly about providing factual information and raising awareness of the inherent advantages to the child's development of speaking more than one language.

(Government of Ireland 2010: 22)

³²³ Pour rappel, la *20-year Strategy* est un texte du Gouvernement irlandais de 2010 annonçant un ensemble de mesures avec comme objectif d'ici 2030 de passer la barre des 250000 locuteurs quotidiens d'irlandais (contre à peu près 77000 en 2010 selon ce même texte) et 2 millions d'Irlandais avec une connaissance de la langue (contre 1,6 million en 2010 toujours selon ce texte).

Même si dans le reste de ce document de l'argumentation de la *20-Year Strategy* repose principalement sur des arguments qui justifient le besoin de revitaliser l'irlandais par le fait qu'elle est la langue nationale, on observe dans cet extrait que le gouvernement insère à petites doses un discours – qu'il présente comme nouveau, ou tout du moins encore peu compris – sur les avantages économiques du bilinguisme.

Ainsi, les organisateurs du *campa samhraidh* mobilisent un discours, certes relativement nouveau mais déjà bien en circulation, sur les bienfaits cognitifs du multilinguisme qui a ainsi le potentiel d'attirer de nouveaux adhérents à leur initiative de revitalisation de l'irlandais à *Sráid Imleach*. Ces nouveaux adhérents sont peut-être moins réceptifs à, ou même rebutés par, des arguments nationalistes-culturalistes. Mais surtout, ce tournant discursif a le potentiel de normaliser les pratiques plurilingues et donc de diminuer les risques de délégitimer les personnes n'ayant pas un irlandais « assez bon » ou « authentique ». En effet, en faisant de l'irlandais une compétence qu'on peut acquérir au même titre que d'autres langues, on favorise une nouvelle vision de l'authenticité, la « post-natural/project authenticity » (Woolard 2016). Cette nouvelle approche des liens entre langue et identité valorise le développement de compétences plurilingues plutôt que de chercher à imiter les pratiques monolingues d'un locuteur natif idéal. Cette approche de la revitalisation de l'irlandais correspond plus à la réalité sociolinguistique de *Sráid Imleach* et peut donc être vu comme adaptation discursive nécessaire.

Conclusion

Ce chapitre a permis, en comparant deux stages d'irlandais, de montrer comment les pratiques pédagogiques participent à la structure sociale et spatiale du bilinguisme mais peuvent aussi proposer des alternatives.

Comme tous les *summer colleges*, *Coláiste Phádraig* est soumis à une double contrainte. Les ministères de la *Gaeltacht* et de l'Éducation attendent des *summer colleges* qu'ils mettent en place une approche communicative et que les adolescents apprennent la langue en la pratiquant dans le village. Cependant, l'irlandais des élèves reste évalué par un examen national qui repose sur des épreuves principalement écrites. Par conséquent, si *Coláiste Phádraig* promet un apprentissage naturel permis par l'environnement irlandophone du village, leurs pratiques pédagogiques s'apparentent plutôt à des cours de LE de type traditionnel (comme décrits par

Bange 1992). En effet, de nombreux cours se focalisent sur le code plutôt que sur la communication. Quant aux cours visant à accomplir une tâche communicative, ils reposent sur des stratégies d'enseignement centrées sur des activités langagières littéraciées. Les pratiques orales sont souvent relayées au second rang, réduites à la restitution de travaux écrits. Deux raisons peuvent expliquer ce paradoxe. Premièrement, pour la majorité des élèves l'irlandais reste une matière scolaire académique. Ils considèrent l'apprentissage de cette langue principalement comme étant un moyen d'obtenir de bons résultats aux examens nationaux. Les cours à Coláiste Phádraig étaient donc façonnés par les épreuves du Junior et Leaving certificate, et ne faisaient que très rarement des ponts avec une pratique potentielle de l'irlandais des élèves dans le village. Deuxièmement, la prégnance du « village immersion myth », l'idée que l'on peut apprendre une langue simplement en vivant dans un village où elle est parlée, donne lieu à une absence d'organisation des apprentissages en dehors de la salle de classe. Les élèves ne sont donc pas équipés pour mettre à profit l'environnement irlandophone du village, et par conséquent parlent très peu irlandais en dehors des cours. L'expérience du summer college n'aide pas les adolescents à s'appropriier l'irlandais comme moyen de communication. Elle ne permet pas non plus de remettre en question la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande : l'irlandais reste avant tout un patrimoine culturel pour ces adolescents qui considèrent qu'elle n'est la langue de socialisation que d'une minorité linguistique, les habitants de la Gaeltacht.

Etant donné la réalité sociolinguistique du village Gaeltacht de Sráid Imleach, le projet de revitalisation de l'irlandais des organisateurs du *campa samhraidh* nécessite une remise en question de la vision de la structure sociale et spatiale du bilinguisme décrite au-dessus. Ainsi, leurs pratiques pédagogiques visent à développer les compétences plurilingues des enfants du village afin qu'ils *utilisent* l'irlandais le plus souvent possible malgré leur faible niveau en irlandais. Les enseignants et *cúntóirí* les incitent à utiliser un parler bilingue afin de communiquer en cours mais aussi lors des différentes activités hors classe. Pour cela, ils utilisent eux-mêmes un parler bilingue afin de le légitimer. Les activités en classe mais aussi en dehors de la classe sont focalisées sur la communication orale et les problèmes de forme sont considérés comme secondaires. Il n'est d'ailleurs pas question d'évaluer l'irlandais des élèves. L'approche à la langue est affective, c'est-à-dire que les membres de l'équipe pédagogiques misent sur le développement de relations personnelles entre eux et les enfants afin d'inciter des derniers à utiliser de l'irlandais. Plus largement, l'expérience du *campa* est pensée comme un moyen de créer une communauté et les élèves sont autant récompensés pour leurs efforts à parler irlandais qu'à créer des solidarités. Ce projet se base sur les récents discours prônant les

avantages cognitifs et sociaux du multilinguisme qui permettent de donner un nouveau souffle aux initiatives de revitalisation de l'irlandais. En mettant de côté les justifications nationalistes-culturalistes, l'apprentissage de l'irlandais est construit comme une démarche personnelle de développement du répertoire plurilingue de l'enfant qui lui donnerait ensuite des avantages sociaux et cognitifs. Cette nouvelle approche des liens entre langue et développement personnel (que Woolard (2016) nomme le « post-natural/projet authenticity »), et les nouvelles modalités plurilingues qui vont avec, permettent d'élargir le nombre de personnes participant au projet de revitalisation de l'irlandais du village.

Dans le chapitre suivant, à partir d'un travail de terrain dans un stage international pour adulte, je me concentre plus particulièrement sur la transformation discursive de l'irlandais en une ressource économique depuis les années 1990 et sur la marchandisation de l'enseignement de cette langue.

CHAPITRE 7

Développement du tourisme international dans la Gaeltacht et marchandisation de l'expérience d'apprentissage de l'irlandais

En juillet 2016, j'ai passé une semaine en tant qu'étudiant dans le summer college pour adulte Saoire Ghael, situé dans le village d'An Comar. Dans le hall d'entrée étaient affichés de nombreux prix remportés par le directeur du summer college, ainsi que deux lettres de Mary McAleese, présidente de la République d'Irlande entre 1997 et 2011. Voici la transcription d'un extrait d'une de ces lettres (voir Annexe 10 pour photographie de la lettre) :

Extrait 1 : Lettre affichée dans le couloir du summer college écrite par la présidente de la République d'Irlande et adressée au directeur de Saoire Ghael

President of Ireland

18th, August 1998

Dear Redmond,

A big thank you from all the McAleeses for this wonderful moment we had in [nom du comté]. All your preparations are deeply appreciated and they made things so easy for us. The house was ideal, the children loved [nom d'un village], the course at An Comar was just incredible and [nom d'une localité] was very special. All of the things which bring strangers to Ireland you protect and nurture at Saoire Ghael, the warmth, vitality, humour, humility, generosity especially in time, language, music dance, soul – all of these elements you capture and offer to the new comer. One man said it all when he said the memories would last him to the grave. We will of course be back to haunt you again God willing next year [...]

Renewed thanks for everything, Mary³²⁴

En présentant les étrangers comme destinataires principaux du patrimoine culturel « protégé » à Saoire Ghael, cette lettre, illustre parfaitement le phénomène que j'analyse dans ce chapitre : la transformation depuis les années 1990 de l'enseignement des langues minorisées en un produit sur le marché international du tourisme. Aujourd'hui, l'irlandais n'est plus seulement construit comme un symbole national à préserver pour les citoyens irlandais. En effet, dans cet extrait, la présidente de la République d'Irlande de l'époque présente la langue irlandaise comme l'un des attraits touristiques du pays permettant d'attirer des touristes étrangers. Ensuite, elle décrit l'expérience à Saoire Ghael comme unique, propre à un moment et à un espace bien particulier, et donc bien éloignée du quotidien des visiteurs. Elle décrit ainsi son séjour linguistique comme une expérience exotique qu'on ne peut revivre qu'en souvenir, ou qu'en

³²⁴ Cher Redmond,

Un grand merci de la part de tous les McAleeses pour ce magnifique moment passé dans [nom du comté]. Toutes vos préparations sont grandement appréciées et ont facilité l'organisation de notre voyage. La maison était parfaite, les enfants ont adoré [nom d'un village], le cours à An Comar était incroyable et [nom d'une localité] était unique. Tout ce qui fait venir des étrangers en Irlande, vous le protégez et le cultivez à Saoire Ghael, la convivialité, le dynamisme, l'humour, l'humilité, la générosité particulièrement en temps, la langue, la musique, la danse, sont tous les éléments que vous saisissez et offrez aux nouveaux arrivants. Quelqu'un a très bien résumé notre ressenti quand il affirma qu'il se souviendrait de cette expérience toute sa vie. Nous serons bien sûr de retour avec la volonté de Dieu l'année prochaine [...]

Merci de nouveau pour tout, Mary

revenant dans le village. La forme de cette lettre illustre cette séparation entre la visite de la présidente à An Comar et son retour à la « vie normale » : la présidente, après avoir suivi un stage de langue, n'a pas choisi d'écrire en irlandais à Redmond, ou même simplement d'utiliser quelques mots irlandais. De plus, elle n'évalue pas l'expérience du summer college en termes d'apprentissage de la langue dans une logique d'accroissement du nombre de locuteurs d'irlandais, mais résume le résultat du stage à un souvenir plaisant d'ordre individuel.

Ces quelques observations peuvent être mises en parallèle avec les travaux naissant s'intéressant au « *language tourism* » (Yarymowich 2005 : 258) dans des contextes de langue minorisées, que je requalifierai plus précisément de « tourisme international de l'enseignement des langues minorisées ». À ma connaissance, il n'y a que deux publications à ce sujet : l'article d'O'Rourke et DePalma (2016) qui présente les motivations de nombreux apprenants étrangers dans un stage de galicien pour adultes, et la thèse de Garland (2008) qui analyse les idéologies langagières produites dans un stage d'irlandais pour adultes similaire à Saoire Ghael. Ces deux publications mettent en avant plusieurs caractéristiques du tourisme international de l'enseignement des langues minorisées. Selon O'Rourke et DePalma (2016), à la différence de stages de langues *non*-minorisées, pour les touristes linguistiques l'apprentissage de la langue minorisée ne vise pas à acquérir des compétences communicationnelles dans le cadre d'un projet professionnel³²⁵. Dans les deux études, l'apprentissage de la langue est décrit comme « symbolique » plutôt « qu'instrumental », c'est-à-dire visant à assouvir un intérêt personnel prononcé pour la région et sa culture ou pour réaffirmer des liens familiaux (ancêtres ou nouveau partenaire amoureux). Pour la majorité des apprenants, il s'agit d'acquérir des compétences minimum dans la langue afin d'enrichir leur répertoire plurilingue en développant particulièrement leurs compétences de compréhension écrite (pour déchiffrer des panneaux) ou orale (pour écouter les informations) (O'Rourke et DePalma 2016) ; ou afin d'apparaître comme érudit en utilisant quelques mots de la langue une fois de retour chez soi (Garland 2008). En même temps, même si pour les touristes les possibilités d'utiliser l'irlandais une fois le stage terminé sont très limitées, ces derniers considèrent malgré tout qu'ils participent à la revitalisation de l'irlandais simplement par leur présence qui donnerait de la valeur à la langue (Garland 2008). O'Rourke et DePalma (2016) tirent la même conclusion en mettant en avant que l'objectif des organisateurs du stage n'est pas tant de faire des touristes des nouveaux-

³²⁵ Il ne me semble pourtant par pertinent de faire une distinction entre stage de langue minorisées et stage de langue majoritaire à partir de ce critère. En effet, l'analyse des sites internet de stages d'anglais et de français de Yarymowich (2005 : 259-260) suggère que pour ces institutions touristiques d'enseignement de langue majoritaires, « market value is not necessarily linked to how much language is learned. »

locuteurs de galicien, mais plutôt d'en faire des « *potential linguistic allies* » (c'est-à-dire des personnes sensibles à la cause de la revitalisation du galicien).

Ces recherches fournissent donc des éléments de compréhension des discours autour de ce nouveau tourisme, mais sont à mon sens limitées lorsqu'il s'agit de comprendre les changements causés par l'arrivée de ces nouveaux participants dans la revitalisation de la langue. Premièrement, l'argument qu'elles développent est que ce nouveau tourisme tend à marchandiser la langue, alors que leurs données montrent plutôt la transformation de la langue en un artefact culturel³²⁶. Dans ce chapitre je montre que le tourisme linguistique contribue en fait plus précisément « à la commodification de *l'expérience qu'est l'apprentissage* d'une langue » (Yarymowich 2005 : 257 , je souligne). La confusion faite par Garland (2008) et O'Rourke et DePalma (2016) entre marchandisation de la langue et marchandisation de l'apprentissage de la langue peut s'expliquer par une tendance, mise en avant par McGill (2013), à utiliser une définition trop large de la notion de marchandisation de la langue³²⁷, un point sur lequel je reviens en section 1. Deuxièmement, mes données contredisent une des thèses de Garland (2008) selon laquelle le tourisme linguistique international de l'irlandais renforce « une idéologie du purisme » qui perpétue le prestige (par le biais de l'idéologie de l'authenticité) de formes d'irlandais associées aux locuteurs âgés de la Gaeltacht. Au contraire, dans ce chapitre je montre que Saoir Ghael participe au bouleversement de l'économie linguistique de l'irlandais. Ce chapitre vise donc à mieux comprendre le tourisme de l'enseignement des langues minoritaires, en répondant à la question suivante :

Comment ce nouveau tourisme international de l'enseignement de l'irlandais participe-t-il à redéfinir ce qu'est la langue irlandaise, son apprentissage, et donc la structure sociale et spatiale du bilinguisme ?

Pour cela, j'explique d'abord les causes économiques et politiques de ce nouveau tourisme en Irlande, afin de comprendre le changement discursif qui a mené à concevoir l'irlandais comme une ressource et les summer colleges comme des produits touristiques. Dans un second temps,

³²⁶ Pour Garland (2008 : 179) lors du stage les étudiants développent « a conceptualization of language as portable (especially in reified, entextualized “chunks” that can be extracted from everyday conversational settings and carried away as linguistic souvenirs and tokens of connoisseurship ». Dans leur conclusion, O'Rourke et DePalma (2016 : 14) parlent de : « symbolic motivation in the course design, as certainly the overall number of foreigners who participate in these programmes, although not negligible, are unlikely to have any real impact on sociolinguistic shifts in Galicia, but will rather serve as models or ‘cultural ambassadors’ for Galician language and culture not only in their countries of origin, but within Galicia itself. »

³²⁷ Par exemple pour O'Rourke et DePalma (2016 : 3) « In the case of a minoritised language, this commodification takes on ideological dimensions that transcend the purely instrumental learning of Galician and implies taking a particular stance towards the language and its speakers that goes beyond reaping social and economic benefits in terms of access to broader markets and higher social strata. Indeed, learning a minoritised language provides social access ».

j'analyse les conséquences de la marchandisation de l'enseignement de l'irlandais en me penchant sur les particularités des interactions de classe à Saoir Ghael. Je montre que les participants s'adonnent à un « jeu d'apprentissage de l'irlandais » qui a des conséquences qui dépassent la salle de classe. Avant cela, je détaille brièvement le cadre conceptuel dans lequel s'insère ce chapitre, i.e. la recherche sur la marchandisation de la langue.

1. Le tourisme international de l'enseignement des langues minorisées : une conséquence du capitalisme tardif

La lettre de la présidente de la République d'Irlande illustre le changement discursif des années 1990 concernant le bilinguisme en contexte de langues minorisées décrit par de nombreux sociolinguistes. Monica Heller (2002 : 18) a été la première à mettre en avant ce changement discursif à partir de sa recherche dans des communautés francophones au Canada. Elle décrit alors l'émergence d'une

nouvelle façon d'imaginer la francophonie, une façon qui met davantage l'accent sur la valeur économique de la langue et moins sur sa signification identitaire, davantage sur le développement économique et moins sur la revendication des droits, davantage sur la francophonie internationale et moins sur le nationalisme local.

Ce changement n'est pas propre aux langues minorisées mais s'insère plus largement dans un régime discursif, produit de l'expansion de la « nouvelle économie »³²⁸, « au sein duquel les compétences linguistiques sont comprises selon le modèle à la fois fordiste et nationaliste » (Heller et Boutet 2006 : 7). En d'autres termes, le langage n'est plus seulement une question de citoyenneté et d'identité nationale comme cela a été le cas depuis la fin du 18^{ème} siècle et l'émergence du modèle de l'État-nation (Hobsbawm 1992; Bauman et Briggs 2003; Anderson 2006). Le langage est aussi pensé comme un produit sur un marché mondialisé et une compétence valorisable sur le marché du travail, souvent sous une forme standardisée afin de répondre aux besoins des clients. Dans cette nouvelle économie globalisée, le langage est

³²⁸ Pour Heller et Boutet (2006 : 6), les caractéristiques saillantes de cette nouvelle économie globalisée sont « la tertiarisation de l'économie et son accent sur les habiletés communicatives ainsi que sur la valeur ajoutée de l'authenticité culturelle. »

central car il est à la fois une source de valeur ajoutée symbolique, et un outil de gestion de réseaux globaux. L'importance grandissante des industries de la langue (traduction, enseignement des langues, reconnaissance vocale, marketing, information), et conséquemment la marchandisation croissante de la langue, seraient donc symptomatiques du capitalisme tardif³²⁹, d'après Heller et Duchêne (2012).

Ce changement discursif a des effets bien particuliers dans les contextes de langues minorisées, comme l'explique Jaffe (2007 : 51) dans l'extrait suivant :

Changing political and economic circumstances have also provided new frameworks that go beyond the local and the national, and that valorize multilingualism and create markets for the expression of 'authentic' minority cultural and linguistic identities. These discursive shifts, however, should not be taken as uniform or complete; in fact, what we find are complex discursive fields that show traces of both dominant discourses about language tied to the nationalist frameworks that dominated minority language movements for so long, and new discourses in which bilingualism is viewed as a cognitive and cultural benefit.

En effet, Heller et Duchêne (2012) considèrent que le capitalisme tardif se caractérise par l'entremêlement complexe des discours de « *pride and profit* » concernant le langage : par exemple, si la langue peut être utilisée afin de donner une valeur ajoutée à un produit (par exemple la présence de l'italien sur un emballage de fromage mozzarella), c'est souvent grâce aux discours nationalistes-romantiques présentant la langue comme une caractéristique intrinsèque à un territoire, qui permettent donc à la langue de fonctionner comme une preuve de « l'authenticité » du produit.

Par conséquent, dans de nombreux contextes depuis la fin des années 1990, la revitalisation linguistique n'est plus seulement justifiée par des discours des droits des minorités ou de préservation d'héritages culturels (nationaux ou même « universels »). La préservation de langues minorisées est de plus en plus justifiée par des arguments qui les présentent comme de potentielles ressources économiques, particulièrement sur le marché du tourisme et de

³²⁹ Cinq changements sont caractéristiques du capitalisme tardif de la fin des années 1990 rappellent Heller & Duchêne (2012) en s'appuyant sur les travaux de Giddens (1984) Appadurai (1996) et Harvey (2006). La *saturation des marchés*, qui nécessite le *développement de nouveaux marchés* soit en essayant de vendre son produit à de nouveaux clients, soit en délocalisant la production afin de baisser les prix. Dans les deux cas, cela revient souvent à traverser les frontières. Cette saturation nécessite de *créer une valeur ajoutée* soit en identifiant des marchés de niche, soit en ajoutant une valeur ajoutée symbolique ou matérielle au produit. Le quatrième changement est le *développement du secteur tertiaire* due à la nécessité de gérer des réseaux de production et de consommation mondiaux, et à la demande pour des produits symboliques (ou pour la création de valeur symbolique pour des produits). Enfin tout cela nécessite une grande *flexibilité* de la part des entreprises et des employés pour s'adapter aux changements perpétuels des marchés. Cet ensemble de changements remet en question le pouvoir des états-nations de réguler la production et la circulation de marchandises, de services, d'informations, mais aussi de réguler les marchés, les producteurs et les consommateurs. Par extension, la capacité des États-nations à produire et diffuser des discours est réduite. Les agences internationales, le secteur privé, la religion, l'art et la culture deviennent alors des lieux de productions discursives.

l'éducation (Heller 2003; Jaffe 2007; da Silva et Heller 2009; Heller et Bell 2012; Urla 2012a; Pietikäinen et al. 2016).

Tout d'abord, l'importance de ce phénomène dans le secteur du tourisme s'explique par le fait que

the increasing delocalization of primary and secondary industries from the so-called First World to the so-called Third World has obliged many communities and regions to reinvent themselves through knowledge/service economies, in which tourism plays an increasingly central role. (Heller, Jaworski, et Thurlow 2014)

En particulier, les régions construites comme « périphériques » (suite à un processus de minorisation visant à assurer l'hégémonie de groupes auto-définis comme majoritaires avec la formation des États-nations) se trouvent aujourd'hui au cœur du marché du tourisme international (Moïse et al. 2006 ; Jaffe et Oliva 2013 ; Kelly-Holmes et Pietikäinen 2014; Heller, Pujolar et Duchêne 2014 ; Brennan et Costa Wilson 2016). Cela s'explique par l'explosion du tourisme qui nécessite le développement de nouveaux marchés de niche afin de se démarquer des concurrents : le caractère périphérique de ces régions, leur « authenticité » ou leur « exotisme », devient ainsi une valeur ajoutée symbolique pour des produits touristiques, mais qu'il faut toutefois adapter pour qu'elle soit consommable par le plus grand nombre.

Ensuite, l'omniprésence de discours présentant les compétences en langue (et donc le plurilinguisme) comme un atout sur le marché du travail bouscule l'hégémonie du discours de fierté nationale autour de la langue et du monolinguisme. Cela pousse les institutions qui enseignent des langues minorisées à changer de stratégie pour assurer leur survie (Heller 2006; Jaffe 2007). Ces institutions, telles que les écoles d'immersion, se présentent de moins en moins comme protectrices d'un héritage culturel mais de plus en plus en tant que productrices de valeur ajoutée :

The "profit" discourse of "multilingualism" saves the market under conditions that would otherwise see such programs [*les institutions qui enseignent des langues minorisées*] disappear. This shift is, therefore, not discursive in a simple sense: it is related to structural changes in political economic conditions, and it materially concerns people's livelihoods, orients their activities and frames how they make sense out of and feel about things. (Duchêne et Heller 2012 : 7-8)

Afin de convaincre les parents de l'utilité d'inscrire leurs enfants dans une école enseignant une langue minorisée, ces institutions mobilisent des discours³³⁰ qui présentent l'apprentissage d'une langue comme un « investissement »³³¹. Ces discours :

produisent une équation explicite entre l'apprentissage des langues et l'acquisition de ressources financières ; en termes bourdieusiens, ils s'appuient sur l'idée qu'un capital linguistique et culturel peut être aisément *convertible* en capital économique. Cette conversion présuppose alors un *investissement* de la part de l'apprenant (en temps, en argent), investissement qui peut s'avérer payant (sans pour autant que l'on nous explique vraiment comment) dans une logique de « retour » sur investissement. (Duchêne 2016: 74)

En résumé, que ce soit dans le tourisme ou dans l'éducation, les acteurs doivent maintenant jongler avec deux visions contradictoires de la langue. D'un côté, la langue est une compétence apprenable par tous, mesurable et convertissable en capital économique ; d'un autre côté une langue est une caractéristique intrinsèque d'une communauté, un marqueur d'authenticité mobilisable afin de créer une valeur ajoutée à un produit (Heller et Boutet 2006). Ce nouvel entremêlement des discours de « fierté et de profit » (Heller et Duchêne 2012), couplé à la multiplication des acteurs pouvant produire des discours légitimes sur la langue (agences internationales, entreprises du secteur privé, institutions culturelles) avec le retrait de l'État-nation

leads to competition over who defines what counts as legitimate and commodifiable language, over what counts as such, and over who controls the production and distribution of linguistic resources. (Heller 2010 : 103)

Pour la sociolinguistique critique, il est donc question de comprendre comment la marchandisation de la langue change notre vision de la société, et plus précisément comment elle modifie (ou non) les rapports de pouvoirs entre des groupes. Une des critiques de McGill (2013) faites aux recherches sur la marchandisation de la langue me semble pertinente pour la suite du chapitre. Selon l'auteur,

³³⁰ Duchêne (2016) souligne bien que nous avons avant tout à faire à un discours en montrant que les possibilités « d'investir » ne sont pas offertes ou permises à toutes. De plus, même si l'investissement langagier est possible, le résultat de cet investissement n'est pas obligatoirement reconnu dans un espace donné, en fonction d'idéologies sur ce qui constitue un locuteur légitime ou non et ce qui constitue un multilinguisme valorisable ou non en termes salariales (voir Duchêne (2011) par exemple). D'où la nécessité d'une approche ethnographique afin de comprendre l'utilisation qui est faite de ce discours d'investissement par différents acteurs.

³³¹ La notion d'« investissement » dans l'apprentissage des langues a été proposée par Norton (1995) (inspiré par la notion de capital linguistique (Bourdieu 1977)) comme un outil d'analyse visant à remplacer la notion de motivation, bien trop cognitiviste et centrée sur l'individu. La notion d'investissement à l'inverse, avait pour objectif de remettre le capital linguistique, les enjeux identitaires, et les rapports de pouvoir au cœur de l'apprentissage d'une langue.

[d]escriptions of language as a commodity are prevalent, but remain in need of greater specification. There are well-defined markets in areas such as translation services and in private language education, although these are almost certainly of limited salience for the ostensible commodification of language at large. (McGill 2013 : 97)

En d'autres termes, selon lui, ce n'est pas parce que la langue fait partie intégrante d'une nouvelle activité économique et qu'elle est discursivement construite comme une marchandise, que cette langue est effectivement marchandisée. Un bon exemple est justement le secteur du tourisme linguistique où la valeur ajoutée d'un stage de langue n'est pas nécessairement lié à l'apprentissage de la langue (Yarymowich 2005). D'ailleurs, une des caractéristiques de la niche du tourisme des langues minorisées est justement que l'apprentissage de la langue n'est pas un « investissement » (Garland 2008; O'Rourke et DePalma 2016). Je montre dans ce chapitre qu'il s'agit plutôt d'un divertissement. En effet, les apprenants n'investissent pas dans l'irlandais, mais souhaitent passer du bon temps en l'apprenant. Ainsi, ce n'est pas la langue qui est marchandisée, mais plutôt l'expérience d'apprentissage de la langue.

De la même manière, il me semble que la littérature naissante sur la commodification/marchandisation³³² de l'apprentissage de la langue manque d'une définition claire du phénomène qu'elle étudie. Yarymowich (2005 : 268) fait un raccourci lorsqu'elle définit la commodification comme le processus par lequel « cultural practices, sites, objects and ideas [...] essentially become equated to recreation ». Je définis la marchandisation de l'apprentissage d'une langue (ou la marchandisation d'un cours par soucis de brièveté) comme la transformation d'une expérience d'apprentissage en une marchandise, c'est-à-dire en un produit dont l'objectif premier est d'être vendu sur un marché. D'autres motivations peuvent évidemment être à l'origine de la création d'un cours de langue privée, mais il y a marchandisation d'un cours lorsque toutes les autres motivations deviennent secondaires par rapport à la première (être échangé contre de l'argent). Par exemple, il n'est pas question dans un cours marchandisé de refuser ou de renvoyer un élève pour son niveau de langue trop faible ou son manque d'effort d'apprentissage (sauf dans le cas où cela nuirait à l'image de marque du cours/de l'école). Puisque l'objectif premier de la marchandisation d'un cours est de le transformer en un produit qui sera vendu à des clients, le cours doit s'adapter à leurs attentes, et par conséquent peut ne pas être centralement à propos de la langue comme le montre

³³² Yarymowich (2005), dans le résumé français de son chapitre en anglais, parle de la « commodification de l'expérience qu'est l'apprentissage d'une langue ». On trouve aussi le terme « marchandisation », comme dans la traduction française du titre de l'article de Heller (2003) *La mondialisation, la nouvelle économie et la marchandisation du langage et de l'identité*. J'opte pour ma part pour le terme marchandisation, qui me semble plus transparent pour les lecteurs francophones.

Yarymowich (2005). Mais l'adaptation aux attentes des clients propre à la marchandisation signifie que les cours peuvent prendre des formes très variées, et ne se réduisent donc pas, comme le laisse à penser Yarymowich (2005), à des activités de loisir : si les clients cherchent avant tout à apprendre la langue dans un cadre ressemblant à celui de l'école, alors un cours marchandisé peut tout à fait être très formel (et donc par la même occasion être centralement à propos de la langue). Enfin, il est important de rappeler que la marchandisation est un processus, c'est-à-dire que la marchandisation d'un cours de langue peut être partielle, et qu'elle peut aussi être renversée.

Avant d'analyser les conséquences du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais sur la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande, il est nécessaire de revenir sur les conditions socio-économiques et politiques qui ont permis le développement de ce tourisme mais aussi une nouvelle approche de la revitalisation de l'irlandais.

2. L'évolution de l'économie de la Gaeltacht et ses conséquences sur les conceptions de la revitalisation de l'irlandais (1922-2018)

Si certains membres de Conradh na Gaeilge voyaient l'initiative des summer colleges au début du 20^{ème} siècle comme un moyen de donner une valeur économique à l'irlandais et d'ainsi développer un tourisme linguistique dans la Gaeltacht, les retombées économiques de ce tourisme étaient très limitées pour les locaux (voir chapitre 4). Jusque dans les années 1990, les habitants de la Gaeltacht considéraient que la langue irlandaise n'avait aucune valeur économique, et il était même mal vu de faire de l'argent grâce à l'irlandais. Le témoignage de Pól Ó Foighilun, membre du conseil d'administration d'Údarás na Gaeltachta, l'organisation étatique visant au développement économique de la Gaeltacht, est éclairant à ce sujet. Dans le livre de John Walsh (2011) sur l'économie de la Gaeltacht, Pól Ó Foighilun explique que lorsqu'il a ouvert un summer college dans le Connemara dans les années 1960, il a été critiqué par Máirtín Ó Cadhain, activiste pour la langue irlandaise et héritier du projet socialiste du révolutionnaire d'O'Connolly (Ó Croidheáin 2006). Pour Ó Cadhain, les summer colleges étaient de vulgaires « *monarchana na Gaeilge* », c'est-à-dire des « usines à irlandais ». Ó Foighilun explique dans un entretien avec l'auteur :

C'est intéressant qu'il ait utilisé le terme « usine » pour définir un summer college, parce qu'à l'époque je disais que l'irlandais aiderait économiquement. Tout le monde s'opposait à cela à l'époque. On a failli me chasser de la Gaeltacht à coups de bâton parce que j'associais l'irlandais avec l'argent et le progrès... C'était très mal vu de gagner trois sous grâce à l'irlandais. (Walsh 2011 : 324, ma traduction)

En effet, le journaliste du *Irish Times* Breandán Ó hEithir se plaignait en 1977 que les summer colleges « are now Big Business [...]. Most of the large ones have departed so far from the original excellent idea as to be worse than caricatures of the originals ». (Kelly 2002: 36)

Si dans les années 1960 et 1970, comparer les summer colleges à des « usines » était péjoratif, en 2015 lors d'un entretien, le directeur de Coláiste Phádraig, Pat, a sans aucune gêne utilisé le terme d'« industrie de l'apprentissage de l'irlandais » afin de me parler de la concurrence que représentaient pour les summer colleges les stages d'irlandais organisés dans les grandes villes. Aussi, il a concédé sans problème que l'aspect économique était entré dans l'équation lorsqu'il avait décidé de continuer la tradition d'accueil d'étudiants et de rouvrir³³³ le summer colleges en 1991, comme on peut le voir dans cet extrait :

Extrait 2 entretien Pat:

((00:02:44))

- 1 Kevin what motivated you: hm to: run this camp/ did you work in the
2 camp before and decided to:
3
4 Pat hm: i'm i'm FROM [nom du village]/(.) which is the next hm
5 village an:d hm as hm a BOY growing up (.) my mother/ would
6 have hm looked after students/ hm: as .h hm groups of twe:lve
7 students come\ and: so i would've been very familiar with the
8 this whole a a notion of hm .h providing (.) irish language
9 courses and (.) dealing with the students and brings lots of
10 activity/ hm lots of economic benefits/ in to the area/ so i
11 decided\ yes/ (.) this is a: good opportunity\

((00:05:48))

Enfin, comme je le montre en section 2.5, sur des sites internet de summer colleges, les retombés économiques du tourisme linguistique pour la communauté de la région sont aujourd'hui mises en avant et deviennent un argument de vente pour convaincre les futurs

³³³ Il y avait eu un premier summer college à Sráidbhaile Phádraig entre 1960 et 1980, créé par un universitaire et des locaux.

clients. Cette section met en lien l'évolution de l'économie de la Gaeltacht avec les changements de discours de l'État par rapport à la revitalisation de l'irlandais, afin d'expliquer la normalisation de l'idée selon laquelle l'enseignement de l'irlandais dans les *summer colleges* n'est plus seulement une question de préservation du patrimoine national, mais qu'il peut aussi être pensé comme une stratégie de développement économique assumée³³⁴. Il semblerait que ce changement soit lié au fait que, pour l'État, les liens entre développement économique et revitalisation de l'irlandais se sont inversés : l'idée n'est plus que la création d'emplois dans la Gaeltacht sauvera la langue, il est maintenant question d'investir dans la langue, vue comme une ressource économique, afin de faire prospérer économiquement la Gaeltacht (et le reste du pays avec).

2.1 La création de la Gaeltacht et l'effondrement du secteur primaire

À la suite de la création de l'État Libre d'Irlande (1922), l'objectif du gouvernement était de maintenir l'irlandais dans les régions nouvellement définies comme Gaeltacht par la *Gaeltacht Commission* de 1925³³⁵ (voir chapitre 2.2.1). Ces dernières se trouvaient dans un tel état de pauvreté, et l'émigration était tellement élevée, que :

[b]asically, language decline in the Gaeltacht was associated with the region's history of depopulation, and, conversely, language maintenance was perceived primarily as a task of stabilizing population numbers. (Commins 1988: 11)

Jusqu'en 1950, les politiques d'État visaient avant tout à préserver l'économie rurale existante plutôt qu'au développement d'une nouvelle économie. L'objectif était d'aider financièrement les secteurs de l'agriculture, de la pêche, et les quelques industries « traditionnelles » comme le travail de la laine (notamment tissage et tricot) (Commins 1988; Ó Tuathaigh 1990; Ó Riagáin 1997). Ó Croidheáin (2006 : 186) pointe cependant la lenteur et la frilosité du nouvel État Libre d'Irlande dans les années 1920 et 1930, en dépit des nombreuses alertes lancées, à investir suffisamment d'argent et à mettre tout en œuvre pour aider « those members of the new state who had been elevated for decades as the symbol of the New Ireland. » (Croidheáin 2006 :

³³⁴ La thèse de Sara Brennan 2017 met en avant qu'un tabou peut tout de même persister à ce sujet. En effet, un des participants à sa recherche est de l'avis que les habitants de la Gaeltacht ne devraient pas parler irlandais à des fins économiques en donnant comme exemple ceux qui bénéficient des retombées économiques des *summer colleges*.

³³⁵ Il faudra attendre 1928 et le *Local Offices and Employments (Gaeltacht) Order* pour que la Gaeltacht devienne un statut légal.

186). Selon Ó Tuathaigh (1990 : 11), la stagnation économique dont souffrait la Gaeltacht n'était pas simplement le résultat de négligences ou d'une indifférence de l'État pour ces régions

but was, rather, consistent with a social vision of the Gaeltacht which one can find in the evidence of various witnesses, and in some of the recommendations, of the Gaeltacht Commission of 1926. An idealization of rural life, of 'traditional' life-styles in the Gaeltacht, an implicitly anti-industrial bias; an extraordinarily static vision of Gaeltacht society, timelessly in tune with the elemental values of the Irish people; the repository of the linguistic elixir of Irish nationhood.

Ainsi, l'absence de politiques gouvernementales fortes et cohérentes n'a pas permis d'empêcher l'effondrement de la principale économie de la Gaeltacht, l'agriculture (Mac Giolla Chríost 2005). De plus, les politiques de développement économique de la Gaeltacht ont pris un virage industriel avec la création de l'agence étatique *Gaeltarra Éireann* en 1958 : le nombre de personnes employées dans des industries aidées par la nouvelle agence est passé de 700 à 4 300 entre 1960 et 1980 (Commins 1988 ; Williams 1988). Ainsi, à la fin des années 1980, Commins (1988 : 20) affirmait que « the main directional trend points to the dissolution of the traditional agrarian economy, even in the core Gaeltacht areas ». En effet, il a observé qu'entre 1971 et 1981, le nombre d'ouvriers agricoles avait diminué de moitié pendant que le nombre de personnes employées dans l'industrie avait doublé.

2.2 Une industrialisation critiquée

La ligne directrice de Gaeltarra Eireann s'intégrait plus largement dans les nouvelles politiques de développement économique de l'État qui avait comme projet :

the rejection of the self-sufficiency model, the emphasis on growth and on exports, the acceptance of foreign investment, and the acceptance of the need for structures and procedures for economic and, to a much smaller degree, social planning. (Ó Tuathaigh 1990 : 12)

Dans cette logique, l'Irlande intègre la Communauté économique européenne en 1973. Ainsi, entre 1965 et 1980, Gaeltarra Eireann a activement travaillé à attirer des investissements internationaux³³⁶ si bien que 40% de ses nouveaux projets étaient financés par des entreprises étrangères (Commins 1988). En fait, la stratégie de développement industrielle de la Gaeltacht

³³⁶ Pour un détail des différentes aides de Gaeltarra Eireann pour développer l'industrie, voir Kearns (1974)

n'était pas différente de celle du reste du pays (John Walsh 2011b). Malgré les aides au développement économique de la Gaeltacht, ses habitants critiquèrent leur insuffisance et leur inadéquation aux besoins de la communauté, ainsi que les inégalités de développement et de services publics avec le reste du pays³³⁷ (Commins 1988; Johnson 1997; Mac Giolla Chríost 2005; Bourke 2006; Ó hIfearnáin 2009). En 1969 le Mouvement pour les droits civiques de la Gaeltacht (*Gluaiseacht Chearta Sibhialta na Gaeltachta*) est créé. Il était très critique de *Gaeltarra Eireann*, lui reprochant d'avoir un mode de fonctionnement ne permettant pas une représentation démocratique de la communauté (l'agence étant basée à Dublin), de favoriser l'arrivée d'entreprises internationales dans la Gaeltacht, et d'ainsi se concentrer sur le développement industriel de la Gaeltacht au détriment de la préservation de la langue. En résumé, le mouvement était critique de la centralisation des pouvoirs à Dublin et de la marginalisation de leur communauté :

The position of the movement was that economic and industrial development ought to be more structured so as to facilitate public and community-based participation taking into consideration the particular social, cultural and linguistic circumstances of the Gaeltacht. (Mac Giolla Chríost 2005 : 130)

Pour Ó Croidheáin (2006 : 189), ce mouvement pour les droits civiques de la Gaeltacht a fait clairement ressortir que « [w]hile government ideology stressed saving 'the language', activists in the Gaeltacht sought to save the community »³³⁸. En effet, l'État ne menait pas de réelles réflexions sur la manière d'intégrer à ses politiques économiques la maintenance de l'irlandais dans la Gaeltacht, et ne faisait aucune recherche sur les conséquences sur l'irlandais des changements socioéconomiques liés à ses politiques :

The official view of the relationships between socioeconomic development, demographic viability, and language maintenance was succinctly stated by one government Minister for the Gaeltacht in the phrase: 'no jobs, no people; no people, no Gaeltacht; no Gaeltacht, no language' (Minister for the Gaeltacht 1975). (Commins 1988 : 15)

De nombreux auteurs ont pointé les effets pervers des politiques d'industrialisation de l'État sur la maintenance de l'irlandais dans la Gaeltacht³³⁹, et ont appelé à inclure de réelles

³³⁷ Par exemple, il n'y avait pas de radio ou de télévision irlandophone.

³³⁸ La vision essentialiste et réifiante de la Gaeltacht du gouvernement se retrouve aussi dans certaines publications scientifiques de l'époque qui développaient des arguments romantiques tout droit hérités de la Renaissance Gaélique. Par exemple, le géographe Kevin C. Kearns dans son article intitulé *Resuscitation of the Irish Gaeltacht* explique que « [i]n the Gaeltacht economic development is important primarily because it serves the greater cause of cultural preservation » (Kearns 1974 : 96).

³³⁹ Ils pointent principalement la dissolution des réseaux sociaux traditionnels causée par la mobilité spatiale accrue, la nouvelle hétérogénéité de population et l'intégration des communautés à des réseaux économiques et sociaux globaux.

réflexions sociolinguistiques aux futurs projets de développement de ces régions (C. H. Williams 1988; Ó Tuathaigh 1990; Commins 1988; Ó Riagáin 1997).

Une des conséquences³⁴⁰ du Mouvement des droits civiques a été le remplacement de Gaeltarra Éireann en 1980 par *Údarás na Gaeltachta*, une institution étatique responsable du développement économique, culturel et social de la Gaeltacht basée cette fois-ci dans la Gaeltacht et dont la majorité des membres du bureau sont élus par la communauté Gaeltacht. Une de ses missions consiste à encourager l'utilisation de l'irlandais dans la Gaeltacht en accompagnant les entreprises dans la mise en place de « *language development plans* ». Walsh (2011 : 299) remarque qu'« [h]istorically, however, its principal responsibility has been in the realm of industrial development alone ». Dans les années 1990 *Údarás na Gaeltachta* a lentement révisé, non sans difficultés, l'approche « modernisatrice » (Walsh 2011) héritée de Gaeltarra Éireann afin de réaffirmer ses missions linguistiques³⁴¹. Cette réorientation politique, ainsi que la récession économique des années 1980 qui a causé la fermeture d'un grand nombre d'entreprises internationales implantées dans la Gaeltacht, ont permis de mettre à nouveau l'accent sur le développement d'entreprises locales à partir des « ressources locales », entre autres la langue.

2.3 La Gaeltacht dans la nouvelle économie

À la fin des années 1980, l'État a choisi d'investir dans de nouvelles « ressources locales » de la Gaeltacht, ses paysages et son « authenticité », en développant le tourisme dans ces régions³⁴². Aussi, en 1995, *Teilifís na Gaeilge*, la chaîne de télévision nationale irlandophone est créée et s'implante dans la Gaeltacht de Galway. En développant le secteur tertiaire, la Gaeltacht faisait son entrée dans la nouvelle économie, ce qui a eu des conséquences sur la manière de concevoir l'irlandais.

L'*Ireland National Development Plan* publié par le gouvernement en 1989 présente explicitement le tourisme international comme un moyen de régénérer l'économie irlandaise

³⁴⁰ Le mouvement a aussi permis l'établissement d'une radio d'État dédiée à la Gaeltacht en 1972, la création de différentes coopératives locales ; et le développement d'événements sportifs et culturels inter-Gaeltachtaí.

³⁴¹ Une période que Walsh (2011) nomme « *Ó Tuathaigh era* » en référence au professeur Gearóid Ó Tuathaigh (cité plus haut pour ses critiques de Gaeltarra Éireann) qui fut à la tête d'*Údarás* dans les années 1990.

³⁴² Il y avait eu quelques initiatives locales avant cela (voir Zuelow 2009; Kearns 1974), mais pas de politiques nationales coordonnées.

mise à mal par la récession des années 1980 (Denvir 2002 : 24). L'explosion du tourisme en Irlande a été permise par les choix de politiques économiques néolibérales :

The Irish *Wirtschaftswunder* [miracle économique] of the late 1990s through extensive deregulation and privatisation and substantial foreign investment has meant the accelerated integration of the country into the global economy (McSharry, 2000). In the language of economists and policy-makers, Ireland is now one of the most 'open' economies in the world. Openness implies access, movement and hospitality, traditionally watchwords of tourism development. (Cronin et O'Connor 2003 : 2)

Entre 1988 et 1992, le tourisme en Irlande a cru de 145% (Denvir 2002 : 24), une explosion à l'image de l'extraordinaire croissance économique du pays dans les années 1990, une période de prospérité économique jamais vue en Irlande et communément appelée le « *Celtic Tiger* »³⁴³. Cette explosion du tourisme, dont la lingua franca est l'anglais, ne faisait cependant pas l'objet d'études analysant ses effets sur la langue irlandaise selon Denvir (2002). Il souligne que des recherches au Pays de Galles ont montré que le tourisme dans les régions périphériques engendre de l'immigration et donc un renversement linguistique. Pour Denvir (2002), afin de protéger du tourisme la langue et la culture de la Gaeltacht, la solution est de développer le tourisme linguistique dans ces régions, et plus précisément les summer colleges :

This is a language-friendly, high-interest, high-motivation sector of cultural tourism with very few language downsides. It attracts sophisticated, high-spend tourists in relatively small numbers who are positively disposed to preserving and fostering the linguistic and cultural heritage of the Gaeltacht. (Denvir 2002 : 36)

Malgré sa critique de la marchandisation de la culture causée par le tourisme patrimonial³⁴⁴, Denvir (2002) ne développe pas de réelle réflexion sur les transformations que pourraient engendrer le tourisme linguistique. Cette dichotomie est typique des recherches du début des années 2000 comme l'explique Cronin et O'Connor (2003 : 3) :

³⁴³ L'extraordinaire croissance de l'emploi et de la productivité du « *Celtic Tiger* » (particulièrement entre 1994 et 2000) est attribuable à différents facteurs selon Lane (2011) : le large accès des irlandais à l'enseignement secondaire et supérieur des années 1980 ; le développement de la « *weightless economy* » (en particulier l'informatique et la pharmaceutique) ayant mené à une explosion des investissements directs étrangers en Irlande ; et le choix de nombreuses multinationales américaines de faire de l'Irlande, étant donné sa fiscalité très avantageuse, leur plateforme d'export pour l'Europe.

³⁴⁴ Il explique que le *heritage tourism* « amounts to nothing less than culture in the service of the economy and such commercialization of culture—which is, of course, by no means confined to the tourist industry—leads to culture being seen as a product rather than as a system of values, beliefs, practices, and norms which give meaning and value to a society. Culture, thus, becomes structured as in an economy or an industry. Government and commercial investment in culture requires value for money and a return on investment which is quantifiable in the “real” world of bar charts, financial projections, and targets to be achieved if not exceeded. Thus, we expect more people to consume culture and we must also train people to service the culture market according to the fundamental laws of economics and marketing. » (Denvir 2002 : 28). Il est donc surprenant que Denvir, après avoir réfléchi aux effets du *heritage tourism* sur la culture, n'ait pas problématisé les potentiels tensions liés au tourisme linguistique.

Despite the increase in tourism research a recurrent difficulty in responses to tourism in Ireland is that they often settle into a depressing binarity. Either tourism is seen as a 'Good Thing' which brings in money, creates jobs and facilitates regional development or it is seen as intrusive, exploitative and uniquely destructive in its commodification of peoples and their cultures. The pressure on commentators if they do not subscribe to the former view is to fully embrace the latter. But economic reductionism and cultural apocalypticism both fail to do justice to the complexity of a country's engagement with tourism which does not invariably produce the monochrome responses predicted by its supporters and detractors.

C'est justement cette complexité de la marchandisation de la langue qu'explore la sociolinguistique critique, et qui sera donc au cœur de mon analyse dans ce chapitre.

Tout comme Denvir, l'État irlandais avait bien réalisé le potentiel économique que représentaient la culture et la langue de la Gaeltacht. En 1997, Údarás na Gaeltachta a créé la filiale *GaelSaoire* (Vacances gaéliques) afin de promouvoir la Gaeltacht comme une destination touristique où l'irlandais était encore la langue de la communauté³⁴⁵ (Denvir 2002; Walsh 2011a). Aujourd'hui, le tourisme, et en particulier le tourisme culturel (qui ne comprend pas seulement le tourisme linguistique), est l'industrie la plus importante pour l'ouest de l'Irlande (E. Anderson, Bakir, et Wickens 2015).

Ainsi, la langue et la culture irlandaise sont maintenant construites dans de très nombreux documents officiels comme des ressources économiques. Par exemple, dans le plan d'action du gouvernement pour le développement rural intitulé *Realising our Rural Potential. Action Plan for Rural Development*, il est expliqué que « l'Irlande rurale est riche en capital culturel et naturel, et en patrimoine »³⁴⁶ (Government of Ireland 2017, ma traduction). Ainsi, l'un des « objectifs clefs » de ce plan d'action consiste à « promouvoir la langue irlandaise comme une ressource majeure dans la Gaeltacht et dans d'autres communautés rurales »³⁴⁷ (Government of Ireland 2017, ma traduction). Dans la *20-Year Strategy*, le gouvernement s'engage à « soutenir et développer l'économie de la langue qui permet de fournir les services nécessaires à l'État et à l'Union européenne dans des secteurs comme la traduction, l'interprétation, l'enseignement

³⁴⁵ Walsh (2011) est cependant critique de GaelSaoire : de nombreuses destinations commercialisées par GaelSaoire comme irlandophones sont loin de l'être et les logements recommandés par GaelSaoire dans ces régions ne contiennent que peu d'établissements irlandophones. Enfin, de nombreuses brochures de GaelSaoire sont uniquement en anglais. Il conclut donc « the type of 'cultural' tourism being promoted by GaelSaoire does not depend on Irish itself, nor is it directed at Irish speakers » (Walsh 2011: 322).

³⁴⁶ « [r]ural Ireland is rich in culture, heritage and natural capital. »

³⁴⁷ « [p]romote the Irish language as a key resource in Gaeltacht and other rural communities. »

de la langue, l'édition, le conseil linguistique et la gestion de projet »³⁴⁸ (Government of Ireland 2010, ma traduction). Enfin, dans l'introduction du *Project Ireland 2040* – le dernier grand projet d'investissement pour la langue, la culture et le patrimoine annoncé en 2018 par le gouvernement – la Ministre responsable de la Gaeltacht explique :

Extrait 3

We invest in our cultural infrastructure because of its intrinsic importance to our lives and to our sense of identity and belonging. But we also know that cultural investment brings economic returns, directly and indirectly. With this plan we are providing a major stimulus to our vibrant Media Production and Audio Visual sector, bringing new economic opportunities to every part of the country – and delivering on another commitment of the Creative Ireland Programme. We are also investing in the sustainable tourism potential of our culture and heritage infrastructure.

(Government of Ireland 2018: 10)

En résumé, le message du gouvernement dans ce document est qu'investir dans la langue et la culture n'assure pas uniquement la cohésion sociale du pays, mais aussi « une croissance économique forte et durable »³⁴⁹ (Government of Ireland 2018 : 12, ma traduction). On observe donc un changement de discours de l'État sur les liens entre développement économique et revitalisation de l'irlandais : l'idée n'est plus de créer de l'emploi dans la Gaeltacht pour sauver la langue, mais plutôt d'investir dans la langue afin de faire prospérer économiquement la Gaeltacht, et même le reste du pays.

Mais en parallèle de cet investissement dans l'industrie de la langue, la thèse de Ben Ó Ceallaigh (2019) montre bien que les aides financières pour la revitalisation de l'irlandais ont été drastiquement réduites depuis la crise financière de 2008. Pour Ó Ceallaigh (à paraître) « the economic crisis was used as an opportunity to fundamentally reform state language policy through neoliberalisation ». Alors que la croissance économique en Irlande a repris en 2016, et que grâce à cela le montant des dépenses de l'État étaient presque revenues au niveau d'avant la crise, il montre que les dépenses pour la langue irlandaise quant à elles représentaient en 2017 seulement un septième de ce qu'elles étaient en 2008. La transformation des aides publiques pour la maintenance des langues minorisées en des aides au développement économique est typique de la néolibéralisation de l'État comme l'explique Heller, Pujolar, et Duchêne (2014) (voir aussi da Silva et Heller 2009). En effet, l'État considère de moins en moins les locuteurs de langues

³⁴⁸ [s]upport and develop the language economy that can provide the required services to the State and to the EU in areas such as translation, interpretation, language teaching, publishing, language consultancy, and project management. »

³⁴⁹ « a strong, sustainable economic growth »

minorisées comme des concitoyens bénéficiant d'aides étatiques de solidarité nationale, mais de plus en plus comme des entrepreneurs de l'industrie de la langue. Il semblerait que ce phénomène est aussi à l'œuvre en Irlande, par exemple, en 2008 le comté de Galway a commandé une étude de marché à la société de conseil Bane Mullarkey Ltd & Jerome Casey & Co. Ltd afin d'évaluer l'impact économique de l'utilisation de l'irlandais dans le comté. Comme je le montre dans la sous-section suivante, ce genre d'étude proposent aussi une nouvelle vision des summer colleges.

2.4 Les summer colleges comme produits touristiques

Les summer colleges, au-delà de leur rôle d'institution éducative participant à la revitalisation de l'irlandais, sont depuis une dizaine d'années présentés dans des études de marché ainsi que des publications scientifiques comme des acteurs majeurs du développement économique de la Gaeltacht. Dans cette sous-section, je mets en lien cette vision des summer colleges avec la croissante utilisation de modèles de gestion d'entreprise à la revitalisation de l'irlandais.

Dans son étude de marché pour le comté de Galway, la société de conseil Bane Mullarkey Ltd & Jerome Casey & Co. Ltd estima les recettes des *summer colleges* pour la Gaeltacht de Galway en 2007 à 14 millions d'euros³⁵⁰ (Bane Mullarkey Ltd & Jerome Casey & Co. Ltd 2009). À titre de comparaison, le secteur de l'audiovisuel irlandophone représentait selon leur recherche 24,3 millions d'euros (la chaîne de télévision nationale irlandophone *TG4* et la station de radio irlandophone nationale *Raidió na Gaeltachta* ayant leur siège dans la Gaeltacht de Galway). Les auteurs concluent « alors que beaucoup de personnes mettent en avant la fonction éducative des summer colleges, on peut aussi les voir comme des produits touristiques »³⁵¹ (Bane Mullarkey Ltd & Jerome Casey & Co. Ltd 2009 : 104, ma traduction). Un an après, le ministère responsable de la Gaeltacht commanda un rapport sur l'aide financière *Scéim na bhFoghlaimeoirí Gaeilge*³⁵² (SFG) dans lequel l'omniprésence du vocabulaire managériale

³⁵⁰ en additionnant les frais d'inscription des 11200 étudiants (7,8M€), les subventions des ministères de la Gaeltacht (2,6M€) et de l'Éducation (0,6M€), l'argent de poche des enfants (1,8M€), et les dépenses des parents lorsqu'ils rendent visite à leurs enfants (2,6M€).

³⁵¹ « While many would stress the educational function of the Coláistí, they can also be viewed as a tourism product »

³⁵² Pour rappel, le SFG est une aide financière du Ministère chargé de la Gaeltacht à destination des familles qui accueillent les élèves des summer colleges.

(que j'ai souligné en gras dans l'extrait ci-dessous) illustre bien la néolibéralisation des politiques relatives à l'irlandais décrite par Ó Ceallaigh (2019) . Dans l'introduction du rapport, l'auteure explique que

Extrait 4

Ce rapport a pour objectif principal de fournir des analyses et des informations permettant au ministère de mieux comprendre le point de vue de **nos clients - les élèves** du Scéim na bhFoghlaimeoirí Gaeilge (SFG). L'objectif de cette recherche est d'accroître **l'efficacité, la rentabilité et la qualité** de SFG au cours des prochaines années. C'est également l'occasion de rassembler des informations de base **sur l'impact du SFG sur l'économie de Gaeltacht**.³⁵³

(Ní Ghallachóir 2010b : 3, ma traduction, je souligne)

Dans cet extrait, l'auteure transforme les bénéficiaires d'aides de l'État en clients (ici les élèves qui voient une partie de leurs frais de séjour prise en charge par l'État), les habitants de la Gaeltacht en des prestataires de services³⁵⁴, et le SFG en un investissement financier. En effet, dans l'extrait suivant tiré de l'introduction du même rapport, on observe que l'auteur définit à la fois le SFG comme une politique et un « produit » :

Extrait 5

Même si le SFG n'est pas une politique innovante, le ministère chargé de la Gaeltacht a un rôle majeur à jouer afin de coordonner et d'implémenter le projet, et afin de poursuivre le développement du produit.³⁵⁵

(Ní Ghallachóir 2010a : 3, ma traduction)

Ainsi, après avoir estimé qu'au niveau national le secteur des summer colleges représente plus de 50 millions d'euros par an pour l'ensemble des zones d'activité des colleges, elle explique que « pour chaque euro investi par le ministère, cela pourrait rapporter 10,68 euros aux Gaeltachtaí »³⁵⁶ (Ní Ghallachóir 2010a : 82). L'auteure propose une vision purement

³⁵³ « Is í príomhaidhm na tuarascála seo ná anailís agus faisnéis a chur ar fáil, a thugann léargas don Roinn, ar dhearcadh ár gcustaiméirí - na scoláirí, ar Scéim na bhFoghlaimeoirí Gaeilge (SFG). Is é an sprioc atá leis an taighde seo ná cur le héifeacht, le luach airgid agus le caighdeán na scéime sna blianta amach romhainn. Is deis í seo chomh maith chun eolas bunlíne a bhailiú ar thionchar na scéime do gheilleagar na Gaeltachta. » (Ní Ghallachóir 2010: 3)

³⁵⁴ Je reprends ici l'expression d'O'Rourke et Brennan (2018). Dans leur article, elles relatent l'histoire de Cathleen, une apprenante d'irlandais très déçue lors d'un séjour linguistique dans la Gaeltacht qu'un habitant du village ne lui parle pas en irlandais et lui conseille même d'abandonner la langue. Selon les chercheuses, Cathleen s'attendait à ce qu'on lui parle irlandais sur demande, et donc considérait les habitants de la Gaeltacht comme des « *service providers* ».

³⁵⁵ « Cé nach beartas nualáfoch é Scéim na bhFoghlaimeoirí Gaeilge, tá sé amhlaidh go bhfuil ról ceannasach ag an RGPCG chun struchtúr comhordaithe agus comhtháite na scéime a chur i bhfeidhm, agus go bhfuil gá le forbairt leanúnach ar an táirge. » (Ní Ghallachóir 2010a: 3)

³⁵⁶ « D'fhéadfaí a rá mar sin, do gach €1 infheistithe ag an Roinn, gurbh fhiú €10.68 seo do na Gaeltachtaí. » (Ní Ghallachóir 2010: 82)

économiste des politiques langagières, comme illustré dans l'extrait suivant où elle explique comment convaincre les commerçants autour des summer colleges de parler irlandais :

Extrait 6

La difficulté à développer une telle approche [inciter les commerçants à utiliser de l'irlandais] réside dans le fait que ces entreprises doivent d'abord reconnaître qu'il est logique sur le plan financier d'utiliser davantage l'irlandais dans les interactions commerciales ³⁵⁷

(Ní Ghallachóir 2010a : 84, ma traduction).

Il n'est donc pas surprenant que le ministère responsable de la Gaeltacht considère aussi les summer colleges comme des produits touristiques. Dans son bulletin d'information de 2015, on peut voir un tableau avec le nombre d'élèves par comté s'étant rendu dans des summer colleges en 2014, mais aussi ce que cela représente en frais d'inscription. Le tableau était accompagné du texte explicatif suivant :

Extrait 7

Under the Irish Language Learners Scheme (Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge), the Department provides assistance to Gaeltacht households which accommodate students attending Irish colleges in the Gaeltacht. This gives students the opportunity to gain natural fluency in Irish through their contact with native Irish speakers. Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge is an excellent example of sustainable cultural tourism in the Gaeltacht. These Summer Colleges, which have a central role in the 20-Year Strategy for the Irish Language, are vitally important to the Gaeltacht – both economically and culturally.

(Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015: 9)

Le ministère présente donc leur programme d'aide pour les summer colleges comme un investissement financier autant que culturel, entremêlant les discours de fierté et de profit concernant la langue. Il ne s'agit pas dans le reste du chapitre de remettre en question le fait que les summer colleges jouent un rôle économique important pour la Gaeltacht, bien au contraire³⁵⁸, ou de considérer qu'il est mauvais de gagner de l'argent grâce à l'irlandais. Il s'agit

³⁵⁷ « Is í an deacracht a bhaineann le cur chuige mar seo a fhorbairt ná go gcaithfidh na gnóthaí seo glacadh leis ar dtús, go ndéanann sé ciall airgeadais, an teanga a úsáid níos mó i gcúrsaí tráchtála. » (Ní Ghallachóir 2010a: 84)

³⁵⁸ Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013) considère que les summer colleges sont les plus importants acteurs du secteur du tourisme dans les villages qu'ils ont étudiés. Ó Ceallaigh (2019), dans sa thèse sur l'économie de la Gaeltacht, explique que les summer colleges sont aujourd'hui « the most successful language-based industry in the Gaeltacht » (Ó Ceallaigh 2019 : 196). D'après les entretiens qu'il a menés avec des acteurs du tourisme dans la Gaeltacht, l'industrie des summer colleges rapporterait aujourd'hui 20 millions d'euros par an à la Gaeltacht de Galway. Enfin, Walsh (2011 : 227) considère que les summer colleges sont « an example of local employers which, through using Irish as the basis for its operations, contributes positively to social development (through education) and to economic development (through employment creation) ». Il estime qu'en 2005, le summer

d'analyser comment la transformation des summer colleges en produits touristiques influence la manière dont l'irlandais est enseigné, et plus largement d'analyser les tensions inhérentes à ces changements étant donné la co-présence de discours de natures différentes à propos de la langue.

Simplement à partir des recherches citées plus haut, on peut observer que la transformation discursive de l'irlandais en une ressource a des effets réels : les chercheurs appliquent maintenant un modèle managérial à la revitalisation linguistique. Les auteurs de l'étude Ollscoil na hÉireann Má Nuad (2013), afin de proposer des recommandations à l'agence étatique pour l'enseignement de l'irlandais COGG pour améliorer l'« efficacité » et l'« impact » des summer colleges, proposent une analyse « SWOT », acronyme pour *Strength Weaknesses Opportunities and Threats* (ou analyse des points forts, points faibles, opportunités et risques). Comme l'explique Urla (2012a, 2012b), ce mode d'analyse fait partie des outils du « management pour la qualité totale » (ou MQT)³⁵⁹ initialement utilisés pour la gestion d'entreprise, mais qui sont de plus en plus légitimes dans le milieu de la revitalisation linguistique comme par exemple au Pays de Galle, en Écosse et au Pays Basque³⁶⁰. Pour Urla, si le bilan de l'application d'un modèle managérial à la revitalisation linguistique ne fait pas consensus dans la littérature scientifique, les analyses de type SWOT peuvent être problématiques :

There seems to be an inexorable tendency in language-planning schemas to reduce linguistic practice to language choice—"Basque," "Spanish," "English," "French"—and to quantify those choices with a resulting highly impoverished understanding of syncretic or translanguaging phenomena. (Urla 2012 : 168)

De la même manière, dans son rapport pour le ministère de la Gaeltacht, Ní Ghallachóir (2010a) évalue les pratiques langagières des élèves des summer colleges à partir de leurs réponses à un questionnaire concernant les choix de langue de leurs hôtes (voir chapitre 5.2.3). Elle juge ainsi la qualité de l'accueil sur la base d'une compréhension limitée des pratiques langagières dans les familles d'accueil, réduite à une évaluation du pourcentage d'irlandais utilisé par rapport à l'anglais. Pour l'auteure, l'objectif est de réussir à avoir 100% d'élèves bénéficiant d'une

college à Múscraí employait plus de 50 personnes et contribuait à l'économie locale à hauteur d'un million d'euros par an.

³⁵⁹ Urla (2012b) explique qu'à l'origine le MQT est une technique managériale qui a pour objectif d'augmenter la compétitivité d'organisations. Le principe de base est que les travailleurs sont plus productifs quand on leur délègue la responsabilité de la qualité et de la quantité leur production. Pour cela, les travailleurs prennent part à un système d'objectifs à atteindre, de travail d'équipe, de primes et d'évaluation régulières. La QTM est donc parfois comparé au taylorisme.

³⁶⁰ Urla (2012a : 83) raconte que certains militant basques croyaient que les techniques de MQT « could bring seriousness, accountability and systematicity to language revival. It could help to overcome the frustrating gap between widespread professed support for Basque revival and a reality of habitual and hegemonic Spanish language use. »

immersion linguistique « totale ». La méthode d'amélioration du « service » consiste à définir des bonnes pratiques langagières à des individus (ici parler irlandais tout le temps, donc des critères uniquement quantitatifs) à partir d'indicateurs standardisés qui permettent de facilement mesurer la « qualité » du service, mais aussi de facilement fixer des objectifs afin de l'améliorer. On peut donc parler de « Taylorisme linguistique » visant à assurer aux clients que dans n'importe quel summer college, ils auront le service qu'on leur a promis, i.e. une immersion « totale ». Cependant, comme je l'ai montré dans le chapitre 5, cette focalisation sur l'immersion totale ne semble pas permettre aux élèves de Coláiste de se saisir de la langue, ce qui met en avant les limites l'étude marketing de Ní Ghallachóir (2010a).

En résumé, la marchandisation de la langue encourage donc l'utilisation de modèles de gestion purement économicistes qui tendent à dépolitiser l'irlandais, dans le sens où certaines institutions étatiques semblent présenter cette langue comme un produit à adapter à des clients, et non plus comme une pratique sociale et culturelle porteuse de sens et de valeurs pour un groupe. En même temps, je montre dans la section suivante que la transformation discursive de l'irlandais en une ressource économique, et des summer colleges en produits touristiques, semble aussi avoir la capacité de repolitiser la revitalisation linguistique en remettant les besoins des communautés Gaeltacht au centre de l'attention.

2.5 Le « discours de solidarité »

En épluchant les sites internet des summer colleges, j'ai observé ce que j'appelle un « discours de solidarité », c'est-à-dire un discours cherchant à convaincre de potentiels clients de faire du tourisme linguistique en utilisant comme argument qu'ils aideront ainsi financièrement la Gaeltacht. Ce type de discours étaient déjà mobilisés au début du 20^{ème} siècle pour convaincre de potentiels touristes d'aller suivre des cours dans les premiers summer colleges, mais le tourisme linguistique n'avait pas sorti les habitants de la Gaeltacht de la misère (voir chapitre 4). Ce discours semble réapparaître avec l'explosion du secteur du tourisme culturel depuis les années 1990 ainsi que les discours officiels décrivant l'irlandais comme une ressource économique. En parallèle du discours managérial et économiciste observé dans la section précédente, l'idée de la langue comme ressource économique est reprise par des acteurs locaux pour développer un « discours de solidarité » donnant un nouveau sens aux séjours linguistiques dans la Gaeltacht.

Coláistí Chorca Dhuibhne, un summer college dans le comté de Kerry, a été créé par la Coopérative pour le développement de la péninsule de Dingle. Cette dernière a pour objectif depuis 1967 d'améliorer la vie sociale, économique et culturelle de la communauté de la péninsule. Plus précisément, on apprend sur son site internet³⁶¹ qu'elle essaye de mettre en valeur les ressources naturelles de la région afin de créer des emplois. Dans les années 1960, l'accent était mis sur la pêche et l'agriculture, mais à partir des années 1970, elle a opéré un changement de cap, et aujourd'hui la coopérative se focalise sur le secteur de l'éducation qu'elle définit comme son « marché » principal. *Coláistí Chorca Dhuibhne* est donc le fruit de cet investissement dans la langue et le tourisme par la coopérative qui considère l'irlandais comme une « ressource naturelle », aujourd'hui plus profitable que la pêche et l'agriculture. Sur le site de leur summer college³⁶², voilà comment les organisateurs présentent leur démarche :

Extrait 8

In terms of its ongoing contribution to the wider community, *Coláistí Chorca Dhuibhne* generates an income of over 2m per annum for the area and when the appropriate multiplier affect on the direct income is applied, it can be said that this income is worth in the region of 4.5m per annum to the area.

L'argument développé dans cet extrait est donc le suivant : envoyer ses enfants dans la Gaeltacht, ce n'est pas seulement leur offrir des vacances où ils pourront améliorer leur niveau d'irlandais, c'est aussi soutenir économiquement ces régions. Les retombées économiques de ce college pour la communauté de la région sont clairement mises en avant et deviennent un argument de vente pour convaincre les futurs clients. J'ai retrouvé ce discours dans l'onglet « Notre Histoire » d'un autre summer college, *Coláiste Uisce* :

Extrait 9:

The high rate of unemployment and the inevitable doom and gloom surrounding it in the 80s had a huge impact on the young Ciarán [le créateur de *Coláiste Uisce*]. It was one of his life ambitions to inspire people to work and create employment at home. He has also carried out this ambition successfully through the current economic crisis. UISCE remains one of the most respected employers on the Erris Peninsula.³⁶³

³⁶¹ <http://www.cfcd.ie/english/culra.asp> consulté le 02/08/2018

³⁶² <http://www.colaiaste.ie/about-us/> consulté le 18/03/2016

³⁶³ <https://uisce.ie/about-us/our-story/> consulté le 27/08/2018



Figure 7.1: « Saoire sa Ghaltacht » [Vacances dans la Gaeltacht]: prospectus pour L'année de l'irlandais

Dans ces extraits, les objectifs des summer colleges ne sont pas seulement pensés en termes linguistiques, mais aussi en termes économiques, plus particulièrement en termes de création d'emplois. En 2016, Niall Come, alors président de Conradh na Gaeilge, expliquait dans un article de presse³⁶⁴ que les summer colleges représentent une source de revenue « indispensable » pour les communautés de la Gaeltacht qui sont « les plus marginalisées du pays ». Aussi, en 2018 pour l'Année de l'irlandais (2018 Bliain na Gaeilge), le Gouvernement incitait les Irlandais à prendre leurs vacances dans la Gaeltacht comme on peut le voir sur le prospectus en figure 7.1 sur lequel on peut lire « Faites un séjour dans la Gaeltacht comme Daniel O'Donnell³⁶⁵ qui est allé dans le B&B de Máire à Ros na Rún ! Célébrez l'Année de l'irlandais en prenant des vacances dans la Gaeltacht afin de soutenir et contribuer à la vie de la communauté Gaeltacht ». Dans ce prospectus, soutenir la Gaeltacht ne consiste pas seulement à pratiquer la langue, mais aussi à contribuer à l'économie de la Gaeltacht en louant un B&B.

³⁶⁴ Irish Examiner 06/08/18 « Irish summer colleges are heartbeat of Gaeltacht ». Consulté le 27/08/2018 <https://www.irishexaminer.com/viewpoints/analysis/irish-summer-colleges-are-heartbeat-of-gaeltacht-414423.html>

³⁶⁵ Un chanteur irlandais

On pourrait donc parler d'un « discours de solidarité » car on retrouve dans ces différents extraits l'idée que la Gaeltacht a besoin de l'aide du reste du pays, pas seulement linguistiquement mais aussi économiquement, et que les *summer colleges* (et plus largement le tourisme linguistique) permettent de faire venir cette aide. Ce discours de « solidarité » a le potentiel de repenser la revitalisation linguistique au-delà de la langue, et plus largement de concevoir les habitants de la Gaeltacht non pas seulement comme des ressources linguistiques, mais comme des concitoyens en besoin.

L'argument de la thèse d'Ó Ceallaigh (2019) est justement de dire que si les mouvements de revitalisation de l'irlandais se cantonnent à la langue et ne s'intègrent pas à des luttes sociales plus larges au niveau national, ils ne pourront jamais améliorer la situation de l'irlandais³⁶⁶. Cependant :

the de-politicised analysis of the language movement highlights the degree to which Irish is understood as an individual, sectoral pursuit, not something to be fought for as part of a broader struggle to resist the individualisation of public goods. (O'Ceallaigh 2019: 224).

Ó Ceallaigh (2019) appelle donc les mouvements de revitalisation de la langue à intégrer des mouvements sociaux contre la néo-libéralisation de l'État irlandais. L'activiste Somhairle Mag Uidhir³⁶⁷ (2018) quant à lui appelle le mouvement socialiste de l'île à se mobiliser pour la langue irlandaise dans le *Irish Marxist Review*. En effet, Mag Uidhir (2018 : 52) souligne que les mouvements pour la revitalisation de l'irlandais sont fondamentalement à propos de la redistribution des richesses :

Whether it is the creation of jobs on the northwest coast of Donegal, the building of an Irish language community centre in Dublin, the support for a growing IME sector, or indeed the introduction of an Irish language act in the north – all of these measures require money. They require investment. They require decisions to be made about how resources are shared and distributed in our society.

Aussi, il voit la revitalisation de l'irlandais comme un bon moyen de créer des solidarités qu'il présente comme un aspect primordial de tout projet socialiste :

³⁶⁶ Il décrit dans sa thèse de nombreux mouvements de la communauté Gaeltacht qui ont pris forme après la crise de 2008 pour protester contre certaines mesures d'austérité bien précises les touchant, mais remarque qu'aucun ne souhaitait faire converger leur lutte afin de protester plus largement contre les mesures d'austérité et le démantèlement des services publics, pourtant à la base des politiques auxquelles ils s'opposaient.

³⁶⁷ Somhairle Mag Uidhir est activiste dans l'organisation An Dream Dearg (le Rêve rouge) qui demande depuis 2017 que l'Irish Language Act signé lors des accords de paix de 1998 soit traduit en lois protégeant les droits des irlandophones en Irlande du Nord.

Finally there is the issue of how we build solidarity in a neoliberal world, in which people are atomised and treated like cogs in a machine. A key facet of any socialist project – and a desired outcome in so much of the activity we undertake – is the building of solidarity among people. [...] This rich cultural heritage available to us on our doorstep in the form of the Irish language can be a useful and empowering tool on the road to building strong and resilient class-based struggle. (Mag Uidhir 2018 : 55)

Si les réflexions d'Ó Ceallaigh (2019) et Mag Uidhir (2018) sur les liens entre efforts pour la revitalisation de l'irlandais et luttes pour une meilleure répartition des richesses (inspirées de celles de Máirtín Ó Cadhain dans les années 1960 et d'Ó Croidheáin (2006)³⁶⁸) ne semblent pour le moment pas clairement articulés par de larges mouvements sociaux, elles sont malgré tout en circulation et montrent que l'irlandais est loin de s'être transformé en une simple marchandise dépolitisée avec la nouvelle économie. Également, la thèse de Sara Brennan (2017) met en avant comment certains commerçants dans une ville non-loin de la Gaeltacht construisent l'irlandais comme un moyen de résister à l'imposition d'une société consumériste et à la mondialisation, mais aussi comme un moyen de reconstruire leur communauté après la crise de 2008. Elle donne l'exemple d'une participante de sa recherche qui met en lien l'utilisation de l'irlandais et ses efforts de soutenir l'économie locale, et plus particulièrement des magasins indépendants irlandophones tenus par des locaux, afin de développer une « *anti-barcode society* » (Brennan 2017 : 213). D'autres commerçants considèrent que le *Celtic Tiger* a mené les irlandais à abandonner leur irlandicité pour embrasser le modèle « anglo-américain » d'hyper consommation, d'ostentation et d'accumulation de richesse. Ainsi, leurs efforts pour utiliser l'irlandais dans leurs entreprises sont poussés par des considérations économiques mais aussi sociales :

As elements of efforts to support national and local economic development, the 'buy local' movements, emphasis on traditional food and culture, and efforts to enhance the cultural distinctiveness of Ireland as a tourist draw discussed by these three language enthusiasts all hinged upon a recovery and (re)valorisation of some form of Irishness: though involving the processes of marketizing, selling, and buying indexes of a national or more local construction of Irishness, such developments could also articulate with the efforts of individual social actors, here as producers and consumers, to reconnect with Irish culture. (Brennan 2017 : 230)

³⁶⁸ En effet, Ó Ceallaigh (2019) et Mag Uidhir (2018) citent tous les deux cet extrait d'Ó Croidheáin (2006: 315) « [p]re-existing inequalities in the Gaeltacht and working-class communities has meant that the struggle for Irish language cannot be separated from fundamental issues such as social justice and civil rights. »

Le discours de solidarité concernant les summer colleges a aussi le potentiel de repolitiser la revitalisation linguistique en remettant les communautés Gaeltacht au centre de l'attention. Ce discours de solidarité permet de mettre en avant que (pour reprendre l'expression d'Ó Croidheáin 2006) l'important n'est pas de sauver la langue, mais de sauver la communauté. En comparant les discours en 2.4 et 2.5, on voit que différents acteurs, à partir de l'idée que l'irlandais est une ressource économique, développent des projets politiques variés qui ne réduisent pas toujours l'irlandais en une simple marchandise dépolitisée. Les transformations engendrées par la nouvelle économie ne sont pas les mêmes partout et pour tous : elles s'intègrent dans les conditions historiques, sociales, politiques et économiques de chaque espace, où elles sont ensuite négociées en interaction par différents acteurs. Ainsi, dans la suite de ce chapitre, mon analyse se focalise sur un site particulièrement pertinent à l'étude des transformations de la nouvelle économie : le summer college Saoire Ghael accueillant principalement des touristes venant de l'international et dans lequel j'ai moi-même suivi un stage d'irlandais. Il s'agit d'analyser comment la transformation des summer colleges en des produits touristiques sur le marché international modifie la manière dont il est enseigné, et d'explorer les conséquences que cela peut avoir sur la conception de la langue irlandaise et plus largement sur la structure sociale et spatiale du bilinguisme.

3. La transformation des interactions en classe à An Comar liée à la marchandisation de l'apprentissage de l'irlandais



Figure 7.2: Schéma du village d'An Comar

L'étude du village d'An Comar illustre les transformations de la culture et de la langue de la Gaeltacht engendrées par le développement de la nouvelle économie. Comme on peut le voir sur le schéma ci-dessus, le développement du tourisme culturel a littéralement donné naissance à un nouveau village à l'extérieur d'An Comar sous la forme d'un « village-patrimoine » qui est une reproduction de ce qu'était le village d'An Comar entre le 18^{ème} et le début du 20^{ème} siècle. On y trouve un musée, un magasin d'artisanat local³⁶⁹, et un restaurant. Il n'a pas pour objectif d'être un lieu de socialisation pour les locaux (qui se retrouvent dans le centre du village d'An Comar) mais un lieu de consommation de la culture irlandaise destiné aux touristes. La « culture » que consomme la plupart des touristes prend la forme d'un produit distinct de ce que pourrait être la culture des habitants du village d'An Comar. En effet, à l'exception des étudiants de Saoire Ghael qui restent au moins une semaine sur place, les touristes ne s'arrêtent

³⁶⁹ Le magasin vend des pulls en laine faits dans la région (mais aussi à Dublin), des écharpes, bijoux et chapeaux confectionnés à An Comar, et des produits alimentaires des environs comme des algues. Il ne vend pas seulement de l'artisanat local, mais aussi des souvenirs produits industriellement comme des cartes postales, des porte-clefs, des aimants, des livres, et des CDs.

pas à An Comar comme on peut le voir sur le schéma. Les nombreux bus touristiques font des arrêts courts qui ne permettent pas aux touristes de s'éloigner du village-patrimoine. Par conséquent, ils ne rencontrent pas les habitants d'An Comar, mais seulement les employés du village-patrimoine qui sont alors en représentation pour les touristes. Le village-patrimoine résume la « culture » de la Gaeltacht à la ruralité et aux traditions des siècles derniers. La « culture » de la Gaeltacht que les touristes consomment est un produit correspondant à leurs attentes, et qu'ils peuvent d'ailleurs ramener chez eux sous forme de souvenirs achetés dans la boutique du village-patrimoine. Enfin, la plupart n'ayant pas le temps ou les moyens de rester longtemps en Irlande, le village-patrimoine permet aussi de maximiser le temps de vacance des touristes en leur proposant un condensé de culture dans un espace et un temps réduit. Le village-patrimoine permet aussi de maximiser les profits liés à la culture en la transformant en un produit payant.

Pour les mêmes raisons, le village patrimoine doit adapter la langue aux touristes qui apprécient être dans un environnement un minimum irlandophone, mais souhaitent en même temps pouvoir obtenir des informations en anglais. La figure 7.3, une photographie de trois panneaux affichés sur la façade du salon de thé du village-patrimoine, en est un bon exemple. À droite, un panneau bilingue irlandais-anglais indique la présence d'un salon de thé. Puis deux affiches collées sur la fenêtre indiquent, en anglais uniquement, « Achetez vos tickets pour le musée dans le magasin d'artisanat », et « Carte de la Wild Atlantic Way³⁷⁰ en vente ». La langue irlandaise se résume donc à l'indication « *teac tae* » en script gaélique (et s'orthographiant aujourd'hui « *teach tae* ») qui est principalement utilisé à des fins esthétiques depuis la réforme de l'orthographe irlandaise au milieu de 20^{ème} siècle. En effet, pour le salon de thé en question, si la présence d'un panneau en irlandais lui permet d'être identifié comme « authentiquement irlandais » par les touristes, elle ne permet pas de mettre en avant les produits à vendre puisque la plupart des touristes ne parlent pas irlandais. La fonction référentielle est donc assurée par la traduction anglaise du panneau et les deux autres affiches qui comportent des informations destinées à informer les clients sur les produits en vente.

³⁷⁰ Le Wild Atlantic Way est un circuit touristique qui permet de se balader en voiture au plus près de la côte Atlantique du nord au sud de l'île.



Figure 7.3 : Façade du salon de thé au village-patrimoine (photographie de l'auteur)

Ces quelques remarques préliminaires illustrent bien que le stage de langue que j'étudie dans ce chapitre se déroule dans un village déjà fortement impacté par le tourisme international. Mais les touristes linguistiques de Saoire Ghael n'abordent pas l'irlandais exactement comme ceux ne s'arrêtant qu'un bref instant au village-patrimoine dans le cadre d'un tour organisé. En effet, ils passent une grande partie de la journée à apprendre la langue et cherchent un maximum à l'utiliser, mais en mêmes temps ils souhaitent avant tout se divertir en apprenant. Ce n'est donc pas tout à fait la langue qui est marchandisée à Saoire Ghael, mais plus précisément l'expérience de l'apprentissage de la langue. Dans le restant du chapitre, j'analyse des interactions enregistrées lors des cours que j'ai suivis à Saoire Ghael en 2016 afin de comprendre comment la marchandisation de l'apprentissage de l'irlandais sur le marché international du tourisme reconfigure les interactions enseignants-élèves. En mettant en lien ces analyses d'interactions avec les changements macro-économiques et discursifs décrits en début de chapitre, ainsi qu'avec des observations de terrain en dehors des cours, il s'agit de saisir quels sont les enjeux de cette expérience d'apprentissage pour les participants, et plus largement de comprendre comment ce tourisme redéfinit la conception de l'irlandais et de sa revitalisation.

3.1 La minimisation des enjeux moraux de l'apprentissage de l'irlandais

Tout d'abord, à comparer aux summer colleges pour adolescents sous la tutelle des ministères de l'éducation et de la Gaeltacht, le fait que Saoire Ghael soit un produit touristique international lève des obligations étatiques quant à la forme que doivent prendre leur enseignement, ce qui semble avoir comme effet de dédramatiser l'apprentissage de l'irlandais. L'extrait de l'entretien mené avec mon enseignant à Saoire Ghaeil résume la grande différence entre ces deux types de summer colleges :

Extrait 10 entretien Eoin

((00:46:42))

- 1 Kevin and did you have any: GUIDelines when you: were in saoire
2 ghael\ (.) did they say you have to do this that (.) or
3 recommended you to do:
4 Eoin with saoire ghael/ there was no: guidelines\ except (.) get
5 the: (.) get the class talking\ hm: (.) and it's (.) it worked
6 in some ways

((00:47:00))

À ma connaissance, Saoire Ghael n'avait aucune contrainte étatique concernant ses enseignements. En effet, le stage n'était pas intégré à des politiques nationales éducatives comme les summer colleges pour adolescents, mais à des politiques de développement touristique comme illustré par la photographie sur la page suivante (Figure 7.4). Il s'agit du prix « *Agri tourism* », affichée dans les couloirs de l'école, décernée à Saoire Ghael en 1997 par l'agence nationale du tourisme de la République d'Irlande afin de récompenser les entreprises développant le « tourisme rurale ». Sur la page web de l'organisation maintenant responsable de l'*Agri tourism award*, on peut lire que ce prix

gives recognition to individuals, companies and organisations – overseas and at home – that have made significant contributions to developing, marketing, selling and delivering improved visitor experiences in Ireland and that promote the experience and enjoyment of rural-based tourism as a whole. (<http://talamhawards.ie/agri-tourism-award/> consultée le 6 juillet 2020)



Figure 7.4 : Prix Agritourism affiché dans les locaux de Saoire Ghael (photographie de l'auteur)

Aux yeux de l'État, Saoire Ghael constitue donc avant tout en un produit touristique plus qu'une initiative éducative. Redmond, le directeur du stage, était donc exempt d'injonctions ministérielles à appliquer la Riail na Gaeilge et il laissait carte blanche à ses enseignants tant qu'ils faisaient parler les étudiants. De plus, pour les touristes, l'apprentissage de l'irlandais n'est pas contraint par des enjeux moraux ou par des injonctions à réussir des examens comme c'est le cas pour les adolescents irlandais qui se rendent dans des summer colleges. En effet, lors de ma visite, parmi la centaine d'étudiants, seule une dizaine était irlandais. La reste des étudiants étaient des étrangers de pays « occidentaux »³⁷¹, âgés entre vingt et trente ans, diplômés de l'enseignement supérieur ou en étude, issu d'une classe sociale relativement aisée. Mais même pour les irlandais à Saoire Ghael, l'ambiance internationale levait la pression morale autour de l'apprentissage de la langue héritées du nationalisme culturel. Ce point est bien illustré par les remarques suivantes d'Aidan, un irlandais avec qui je partageais un logement pendant la semaine du stage :

³⁷¹ La plupart des étudiants étaient américains, pour beaucoup ce séjour linguistique faisait partie de leur cursus universitaire. Il y avait aussi de nombreux Canadiens et Gallois. Les autres étaient allemands, australiens, français, néerlandais, sud-africains, et de l'île de Man.

Le premier soir du stage, Aidan m'explique que son enseignant a commencé le cours en disant « les erreurs sont une bonne chose »³⁷². Aidan est agréablement surpris car dans ses souvenirs, le message de ses enseignants d'irlandais à l'école était plutôt « Comment peux-tu faire des erreurs de grammaire ? Tu es une honte pour ton pays ! »³⁷³. Ses cours d'irlandais à l'école l'avaient poussé à croire qu'il était censé connaître la langue, et lui avait fait développer un fort sentiment de culpabilité. Afin d'éviter cela, Aidan pense que l'irlandais devrait être enseigné comme les autres langues étrangères et pas comme la langue nationale. Aussi, il apprécie énormément qu'à Saoire Ghael l'utilisation de l'anglais est dédramatisée, à la différence de ses cours à l'école où même les règles de grammaires étaient en irlandais, ce qui l'avait empêché de les comprendre.

L'expérience d'Aidan à l'école était fortement marqué par la peur de l' « *inauthenticating error* » décrite par Jaffe (1999). Elle a observé que les étudiants en études corses à l'université ne prenaient que très peu la parole dans certains cours car ils étaient terrorisés à l'idée de faire une *inauthenticating error*, c'est-à-dire de ne pas être capables de produire le corse « authentique », « pure », qu'ils pensaient devoir naturellement connaître en tant que Corses. En expliquant « les erreurs sont un bonne chose », l'enseignant affirmait ainsi qu'il n'existait pas d'*inauthenticating error* à Saoire Ghael. Pour la même raison, lors de la réunion de rentrée, Redmond avait expliqué « aidez-vous les uns les autres au lieu de vous corriger, corrigez la personne seulement si c'est approprié »³⁷⁴. Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, Eoin pointe une dernière particularité des enseignements à Saoire Ghael qui permettait de dédramatiser l'apprentissage de l'irlandais :

³⁷² « mistakes are good »

³⁷³ « How can you make grammatical errors? You're a failure to your country! »

³⁷⁴ « help each other instead of correcting, correct the person only if it's appropriate »

Extrait 11 entretien Eoin

((00:45:01))

1 Eoin i think with saoire ghael what is really interesting is that none of
2 the teachers/ while i was teaching there\ .h were: a native speaker/
3 (.) so like (1) and i i thought that was v:ery nice as well because
4 like (.) if someone's a learner .h and they're lear- like a learner
5 (.) learning from a a native speaker/ and there're giving .h you're
6 like AMAZED by how good their irish is\ and like jeeze i'll NEVER get
7 that\ i have to be BROUGHT UP (.) to get that amount of irish\ .h (.)
8 i think it's good then when if like a learner sees someone who's NOT
9 a native speaker\ and who's gone through the EXACT same process as
10 them learning the language .h that (.) they can say jeeze (.) i:/ can
11 do this too\ d` you know like (.) `nd especially if someone is like
12 (.) older: or younger: or not-or maybe the same age as you as well
13 you're like (.) yeah i can i can (.) DEFINITELY do this like\ (.)
14 invest more time/ i can get to the stage where THEY'RE at\ (.) so (.)
15 that's what i loved about saoire ghael teaching there is that (.)
16 they didn't (.) there was no: (.) there wasn't this ELITE kinda: (.)
17 unREACHABLE (.) hm: .tsk target\ (.) hm: which i think REAlly helped
18 (.) with the learners

((00:46:02))

Eoin explique bien comment le fait d'avoir des enseignants non-natifs (comme lui-même) transforme la langue en une compétence technique apprenable, et pas seulement un marqueur d'authenticité. Elle devient donc plus accessible aux apprenants, irlandais ou non, et pas simplement à « une élite » (ligne 16). Lors de la réunion de rentrée, Redmond nous avait d'ailleurs fièrement expliqué que les enseignants à Saoire Ghael venaient de partout, en donnant l'exemple d'un enseignant de Long Island aux États-Unis. Tout était fait à Saoire Ghael pour rendre l'expérience la moins stressante possible. Ainsi, il n'y avait aucune évaluation, que ce soit pour évaluer la progression des élèves ou pour les placer dans des groupes de niveau. Les étudiants étaient en fait libres de choisir chaque semaine (certains étudiants restaient plus d'une semaine) parmi les six groupes de niveau en fonction des descriptions que Redmond donnait lors de la réunion de bienvenue. Il a expliqué par exemple que « le niveau 1 est pour les débutants n'ayant aucune expérience d'apprentissage préalable, c'est un cours d'introduction, mais je n'ai aucun problème si certains veulent suivre ce cours une semaine de plus. Le niveau

2, c'est quand vous avez un petit temps de latence avant de répondre »³⁷⁵. Les descriptions des niveaux de Redmond étaient très vagues car en fait les étudiants pouvaient essayer différents niveaux afin de voir celui qui leur correspondait le mieux. J'ai par exemple pu essayer trois cours différents pendant ma semaine de stage. En résumé, à Saoire Ghael le client était roi et l'apprentissage de l'irlandais était dédramatisé, ce qui donnait lieu à des interactions en classe particulières que je détaille dans la suite de ce chapitre.

Les extraits analysés sont tirés d'enregistrements des quatre derniers cours de « niveau 2 » la semaine où j'étais moi-même étudiant (chaque journée comprenait quatre cours d'une heure et demie). Notre enseignant, Eoin, était originaire de Dublin, et avait appris l'irlandais à l'école, dans des summer colleges puis à l'université où il venait d'obtenir un Master en études des médias et d'irlandais. Il n'avait donc pas de formation universitaire d'enseignement de l'irlandais mais avait acquis une bonne expérience en travaillant dans des summer colleges pour adolescents les étés. Il a ainsi développé ses propres pratiques pédagogiques adaptées aux besoins de Saoire Ghael. Voici comment Eoin décrit son approche pour notre cours :

Extrait 12 entretien Eoin

((00:47:14))

Eoin with saoire ghael (.) what i would do anyway is i would start
off with a topic\ (.) and instead of like (.) picking a:
grammatica:l (.) topic\ i'd pick a GENeral topic\ so like stuff
like SOcial life (.) and then you: teach phrases through that\
so you're NOT teaching: .tsk you're not teaching the past
tenses of ALL verbs\ (.) you're you're talking about your
holidays `nd what you did last year\ (.) and it just happened
to be that that's (.) speaking in the past tense/ so you're not
focusing in on the past tense but it's just these phrases that
are linked to that/

((00:47:41))

Nous étions quatorze apprenants, pour la plupart âgés entre vingt et trente ans, tous étrangers. Voici quelques détails sur les participants intervenants dans les interactions transcrites pour ce chapitre. Gareth est un Gallois (parfaitement gallophone) de 20 ans, étudiant en littérature et passionné de langues celtiques. Mel est une jeune institutrice sud-africaine qui adore l'Irlande. Ann (la quarantaine), Megan (la vingtaine), et Chris (la vingtaine) font partie du groupe de six Américains de notre classe suivant un cours à Saoire Ghael dans le cadre de leur cursus

³⁷⁵ « level 1 is for complete beginners with no prior learning, an introduction class, still I see no problem if people want to go there one more week. Level 2 is when you need to answer, there's a delay. »

universitaire dans un département d'études celtiques. Brady, la vingtaine, est aussi un étudiant américain, mais il est venu avec son partenaire qui a des origines irlandaises. Il est passionné de théâtre, il n'hésitait donc pas à se mettre en scène afin de faire rire la classe. Comme les interactions le montrent, l'ambiance était en fait très décontractée et la relation entre Eoin et nous était très amicale. Enfin, il y avait une Brésilienne, une Néerlandaise et un Polonais, tous la trentaine, et une Américaine d'une cinquantaine d'années. Nous passions la majeure partie du cours assis à des chaises le long du mur de la classe qui formaient donc un U. Eoin avait un tableau et un bureau à sa disposition, mais il était toujours debout, faisant régulièrement des allers-retours entre le tableau pour écrire et le milieu du U afin d'être proche des étudiants, et circulant parmi nous lors des travaux en groupe/binôme.

3.2 Jouer à apprendre

L'extrait suivant est tiré de l'avant dernier cours du stage. Eoin initie une nouvelle activité en nous l'expliquant, tout en nous distribuant un polycopié :

Extrait 13 Cours 3:

((00:24:25))

1	Eoin	hm (.) tá mé ag iarraidh (.) cineál súil siar a dhéanamh\ súil
2		siar (.) a kind of review\ (.) on: most of the things we've
3		done this week ok/ (1) also known: as an exam <(en
4		pouffant))no i'm joking>
5	Classe	((rires))
6	Eoin	i'm joking i'm joking
- ((00:24:42))

Comme on peut le voir dans l'extrait, l'explication de la tâche est détournée pour prendre la forme d'une blague. Alors qu'il distribue les polycopiés, Eoin explique que ce qu'il a appelé « *a kind of review of the things we've done this week* » (ligne 2) est en fait un euphémisme pour désigner un examen. Mais il précise immédiatement qu'il s'agit d'une blague, provoquant une effusion de rire dans la classe. Comme je le montre dans cette section, la scène de l'extrait 13 est considérée comme drôle par les participants car elle s'inscrit dans le « jeu d'apprendre » qui s'était mis en place en classe. Ce jeu consiste à détourner des éléments du cadre de l'interaction typique de la classe (et donc connus par tous) et d'ainsi montrer que nous n'étions

justement *pas* dans un cours typique. En d'autres termes, le jeu repose sur la connaissance partagée des participants de ce qui est acceptable dans un « cours normal », et sur la transgression des règles afin de transformer le contexte en un « cours atypique ». Cela donne lieu à un va-et-vient constant entre le cadre du « cours normal » (sous la forme de transgression), et le cadre que les participants construisent ensemble, ce qui crée des décalages amusants pour les participants. Si dans l'extrait 13 Eoin dit explicitement qu'il est question d'une blague, et donc qu'il transgresse le cadre du « cours typique », le jeu consiste aussi à jouer sur la forme des énoncés. Ces deux méthodes peuvent être définies comme des jeux sur ce que Gumperz (1977) appelle les indices de contextualisation. Les indices de contextualisation consistent à mobiliser des ressources verbales ou non-verbales que les participants reconnaissent comme étant marquées, c'est-à-dire dire s'éloignant des attentes propres à certains contextes, et cela afin de redéfinir le contexte de l'interaction. En effet, Gumperz (1977 : 32) explique

aspects of sentence form (such as the code in which a sentence is spoken in the case of bilingual speech or its phonetic realization in the case of monolingual styles) can directly affect its interpretation.

[...] at the level of conversational inference linguistic signs serve both to communicate contextual presupposition as well as content [...] Contextual information, in other words, is not given, but communicated as part of an interpretation process which has as its input linguistic contextualization cues along with extralinguistic setting, knowledge of participants and related factors. [...] Whenever a code or speech style is regularly associated with a certain class of activities, it comes to signify or connote them, so that its very use can signal the enactment of these activities even in the absence of other clear contextual cues. Component messages are then interpreted in terms of the norms and symbolic associations that apply to the signalled activity.

L'analyse des indices de contextualisation dans des interactions en classe permet donc de comprendre comment les participants définissent les activités dans lesquelles ils sont engagés :

An interactional sociolinguistic approach to classroom discourse thus foregrounds the ways in which teachers and learners draw on contextualization cues and on the background knowledge that they bring to different teaching/learning events (background knowledge is characterized as frames, scripts, schemata, structures of expectation or members' resources). These cues and knowledge resources are seen as the key means by which participants in bilingual teaching/learning events negotiate their way through an interaction, making situated inferences as to what is going on, working out their respective discourse roles and evaluating the contributions made by other participants. (Martin-Jones 2007: 169-170)

Dans l'extrait 13 plus haut, la mention d'un examen par Eoin, marquée par la précision « non je blague » constitue un indice de contextualisation : cela fait rire la classe parce qu'il y a une fausse tentative de redéfinir le cadre de l'interaction en un « cours scolaire », mais qui est instantanément abandonnée. En effet, comme précisé dans la section précédente, à la différence des cours scolaires, ceux à Saoir Ghael étaient caractérisés par une absence d'examen. Eoin, en insérant un élément du cadre scolaire, i.e. l'examen, avant de le rejeter, réaffirme ainsi l'écart entre le sérieux des cours scolaires et le caractère détendu et ludique du cours qu'il donne.

Lors de notre entretien, Eoin m'a effectivement expliqué qu'aucun des enseignants à Saoire Ghael n'étaient des enseignants de « carrière », ce qui permettait justement d'offrir des cours non-formels :

Extrait 14 entretien Eoin

((00:48:30))

1 Eoin a lot of the teachers who were there in saoire ghael (.) they
 2 weren't primary school teachers and they weren't .h secondary
 3 school teachers\ .h they were just (.) people who were maybe
 4 WORKING in the irish language\ (.) hm sector/ or: like any
 5 different business (.) who HAVE irish\ (.) and that they can
 6 teach it as well and have a qualification for teaching it as
 7 well so .h that was very interesting\ (.) so then we don't have
 8 these BAD habits .h that we HAVE in school of teachers standing
 9 up in the board (.) writing down making lists hm: and just
 10 giving tests giving exams (.) we didn't have any of that\ it
 11 was a lot more (.) loosy goosy in a way a lot more chilled out
 ((00:49:02))

Dans l'extrait suivant, Eoin un fois de plus profite de l'annonce d'une consigne pour la détourner. Il s'adresse à la classe pour leur indiquer la fin imminente du travail en groupe afin de passer à la phase de restitution à la classe :

Extrait 15 cours 2 :

((00:13:17))

- 1 Eoin (three ; thirty) more seconds
2 Étudiant? oh god
3 Kevin three//
4 Ann three more seconds//
5 Eoin thirty more seconds
6 Étudiants ((rires))
7 Eoin <((très rapidement)) twenty five>
8 Étudiants ((rires))
9 (2)
10 ??? °twenty four°
11 Étudiants ((rires))
((00:13:26))

Ligne 1, le nombre de secondes qu'indique Eoin est difficilement audible. On observe d'ailleurs ligne 3 et 4 qu'une étudiante et moi-même ne sommes pas sûrs de bien avoir entendu car nous demandons confirmation (cf. intonation très montante de nos énoncés) qu'il ne reste que trois secondes. Eoin répète donc qu'il reste 30 secondes. Alors que la classe exprime son soulagement par des rires, Eoin indique qu'il ne reste plus que 25 secondes (ligne 7). L'énoncé est prononcé très rapidement comme pour signaler une urgence à terminer l'activité et donc à sky se remettre au travail. Etant donné l'ambiance décontractée de la classe, le fait d'entamer un compte à rebours à la seconde près, couplé à la rapidité de prononciation de l'énoncé, crée un décalage qui produit un effet ironique et les étudiants se mettent à rire. Alors que les étudiants se remettent au travail, la blague est d'ailleurs reprise à voix basse par un participant qui continue le compte à rebours. Ainsi, l'injonction à terminer l'activité dans un temps imparti est complètement détournée car au final elle repousse la fin de l'activité en déconcentrant les élèves. L'enseignant n'était pas le seul à détourner les activités en classe, comme on peut le voir dans l'extrait suivant qui a lieu alors que la classe est en train de faire un travail de prononciation de voyelles irlandaises en répétant à voix haute après Eoin les mots *tae*, *téigh*, *teach* et *tá* (signifiant thé, aller, maison, et oui) :

Extrait 16 cours 2 :

((00:40:06))

1	Eoin	so: (.) tae//
2	Classe	tae
3	Eoin	téigh/
4	Classe	téigh
5	Eoin	teach//
6	Classe	teach
7	Eoin	tá\
8	Classe	tá\
9	Eoin	tae//
10	Classe	tae
11	Eoin	téigh/
12	Classe	téigh
13	Eoin	<((en pouffant))teach/>
14	Classe	teach
15	Étudiante?	((rires))
16	Eoin	tá\
17	Gareth	((clap))
18	Classe	tá
19	Gareth	yeah//
20	Étudiants?	((rires))
21	Gareth	((clap))
22	Étudiants?	((clap))
23	Eoin	TAE//
24	Classe	<((clap))TAE>
25	Eoin	<((en pouffant))TEIGH/>
26	Classe	<((clap))TÉIGH>
27	Eoin	TEACH//
28	Classe	<((clap))TEACH>
29	Eoin	TÁ\
30	Classe	<((clap)) TÁ\>

((00:40:32))

Ligne 13, Eoin prononce le mot *teach* en pouffant, car l'exercice de répétition, par la régularité du rythme et la variation des intonations, produit un semblant de mélodie. Eoin n'est pas le seul à avoir remarqué cela : ligne 17, Gareth frappe dans ses mains, battant la mesure entre l'énoncé d'Eoin et la répétition de la classe. Ligne 19 Gareth exprime sa satisfaction quant au résultat de son intervention, et décide de continuer de battre la mesure ligne 21. La transformation de

l'exercice de répétition en une chanson est ratifiée par les autres étudiants qui décident de battre la mesure en frappant dans leur main ligne 22, et par Eoin qui se met à crier le mot « *téigh* » sur le contre-temps ligne 23. Toute la classe se met ensuite à répéter les énoncés d'Eoin en criant, et à battre la mesure en frappant dans leurs mains.

Ces trois exemples montrent bien que les participants, l'enseignant comme les étudiants, se saisissent de toutes les opportunités possibles pour détourner le cadre normal du cours afin de transformer l'apprentissage en un jeu. L'acte d'apprentissage devient une fin en soi, il devient une activité de plaisir : l'apprentissage de la langue devient quant à lui secondaire, l'objectif premier étant de s'amuser en apprenant. Cependant, cela ne veut pas dire qu'aucun apprentissage n'avait lieu, et encore moins qu'il n'y avait rien en jeu dans ce jeu. En effet, dans son étude du rôle des jeux dans la culture européenne, l'historien et linguistique Johan Huizinga explique que le jeu est une tâche tout à fait sérieuse :

It [le jeu] is a *significant* function – that is to say, there is some sense to it. In play there is something “at play” which transcends the immediate needs of life and imparts meaning to the action. All play means something. (Huizinga 1938 : 1)

L'anthropologue Sarah Shulist souligne quant à elle l'importance du jeu dans la revitalisation linguistique de communautés indigènes dans la ville de São Gabriel au Brésil. Elle débute son livre en racontant son arrivée chez une amie militante très active pour la cause indigène. Devant la maison, elle aperçoit la fille de son amie qui est en train de « jouer à l'indienne » en dansant et en portant sur la tête la réplique d'un bandeau indigène en papier toilette. Pour elle, cette scène illustre le processus qu'elle souhaite décrire :

Playing the Indian captures the changing nature of Indigenous identity within a multilingual, multicultural multi-ethnic Amazonian town, outside of the “traditional” context of Indigenous settlements. (Shulist 2018 : 1)

Dans son livre Shulist montre donc comment jouer à l'indien revient en fait à revitaliser et à transformer l'indigénéité. Dans les sections suivantes, il est question de montrer comment ce jeu d'apprentissage auquel s'adonnent les étudiants et enseignants à Saoire Ghael participe à redéfinir ce qu'est la langue irlandaise, sa revitalisation, et donc le rôle des participants.

3.3 La redéfinition des rôles des participants

Le détournement du cadre par le jeu passe inéluctablement par une redéfinition des rôles des participants comme illustré par l'extrait suivant qui se déroule alors qu'Eoin distribue un photocopié pour une nouvelle activité orale :

Extrait 17 cours 1 :

((01:02:54))

1	Eoin	you should (.) know all of these over the past week we've been
2		using them ok/
3	Ann	((rires))
4		(.)
5	Eoin	<((en rigolant))shush >
6	Étudiants	((rires))
- ((01:03:00))

Eoin essaye de rassurer les étudiants sur leurs capacités à faire l'activité en expliquant qu'elle consiste à utiliser des phrases déjà travaillées en cours. À la ligne 3, une étudiante réagit à cela en rigolant ouvertement, remettant ainsi en cause la logique de l'enseignant : ce n'est pas parce qu'ils ont déjà utilisé les phrases en classe qu'ils les connaissent. On peut émettre l'hypothèse qu'Ann exprime sans gêne, soit qu'elle se considère comme une mauvaise apprenante, soit que l'atmosphère de la classe est tellement décontractée que peu d'apprentissage ont effectivement lieu. La deuxième hypothèse semble celle retenue par Eoin car il n'essaye pas de rassurer Ann, mais semble plutôt réfuter le fait que peu d'apprentissages ont lieu en cours. Il répond « chut » (ligne 5) à Ann mais en rigolant, ce petit détail fonctionnant comme un indice de contextualisation signalant qu'il n'est pas vraiment en train de réprimander Ann pour sa réflexion. En effet, le rire d'Ann menace la face d'Eoin en tant qu'enseignant, mais dans un jeu consenti. Dans le cadre normal d'un cours, on dirait qu'Ann ne se comporte pas « comme une bonne élève » car elle remet en cause l'autorité de l'enseignant. En même temps, Ann menace sa propre face en exprimant à toute la classe son incapacité présumée à se souvenir de ce qu'elle a fait en cours pendant la semaine. Mais il est en fait impossible pour les participants de perdre la face puisqu'ils sont en train de jouer à apprendre : Ann joue l'étudiante désobéissante, et Eoin joue l'enseignant sérieux. Malgré tout, ces jeux ont bien des effets : ils réduisent la distance sociale entre Eoin et les étudiants, et remettent donc en question les rôles de chacun,

par exemple en levant certaines obligations normalement imposées par les rôles d'élève et d'enseignant. Eoin m'a par exemple expliqué qu'il travaille sur ce qu'il appelle son « langage corporel »³⁷⁶ afin de ne pas passer pour une figure d'autorité :

Extrait 18 entretien Eoin

((00:49:22))

1 Eoin if someone has a question (.) if you're like standing ABOVE
2 them and they're asking a question something they don't know\
3 (.) that's intimidating in itself\ so if someone'd ask me
4 something i'd usually go down on my honkers (.) so that i'm
5 lower than them so that (.) they don't feel like (.) it's ALL
6 in their head really it's (.) it's all psychology really but
7 i'd always (.) bring myself (.) down or lower than them\ so
8 they don't feel like (.) I'M the one who knows everything\ that
9 like i'm kinda bit lower (.) and that hm: (.) that's just my
10 own: practicing-based teaching-based

((00:49:48))

Étant donné qu'Eoin gommait son autorité, il arrivait que les étudiants la remettent en cause, levant ainsi leur devoir de respect de l'enseignant, comme dans l'extrait ci-dessous. Il se déroule lors de la phase de restitution à la classe d'un exercice en dyade sur un polycopié où des éléments de phrases devaient être remis dans le bon ordre.

³⁷⁶ « body language »

Extrait 19 cours 2:

((00:14:59))

- 1 Brady eh **is duine polaitiúil mé mar sin is polaiteoir mé**³⁷⁷\
- 2 Eoin ok/ so **is duine polaitiúil mé mar sin is polaiteoir mé**\
- 3 Étudiants [oh::::]
- 4 Eoin [so] or: (.) what i would say is **is polaiteoir mé\ (.) mar**
- 5 **sin is duine polaitiúil: mé**³⁷⁸\ [i]
- 6 Brady [but] both of them make sense=
- 7 Eoin i'm a politician therefore i'm a political person\
- 8 Brady but also i'm a political person and so i'm a politician is also
- 9 (inaud.)
- 10 Eoin but it's no so i BECAME i AM a politician
- 11 Brady but you could you could imply that yeah
- 12 Eoin (inaud.) but hm **is duine polaitiúil mé ach ní polaiteoir mé (.)**
- 13 i'm a political person but it doesn't mean i'm a politician\
- 14 Brady [that's true but]
- 15 Étudiant? [(inaud.)] before you're a politician (.) like you should have
- 16 been a politician and therefore you're a political person
- 17 Eoin well you're:
- 18 Étudiant? you should have been political before ((rires))
- 19 Étudiant [((rires))]
- 20 Brady [my point is] my point is (.) i understood we understood what
- 21 the sentence xxx we didn't=
- 22 Eoin =yes
- 23 Brady mistake that=
- 24 Eoin =no you didn't=
- 25 Brady we did that on purpose and it is a logical sentence
- 26 Étudiants ((rires))
- 27 Eoin we knew what we were doing ok//
- 28 Étudiants ((rires))
- 29 Eoin right/ **is polaiteoir mé\ (.) mar sin (.) is duine polaitiúil:**
- 30 **mé\ or::**
- 31 Étudiants ((rires))
- 32 Eoin **is duine polaitiúil mé mar sin is polaiteoir mé**
- ((00:16:15))

³⁷⁷ « Je suis une personne (qui aime la) politique donc je suis un politicien »

³⁷⁸ « Je suis un politicien donc je suis quelqu'un qui aime la politique »

Brady restitue à la classe la réponse de sa dyade qu'Eoin ratifie en la répétant ligne 2. Cependant, ligne 4 Eoin propose d'inverser l'ordre des deux propositions, mettant en avant que si la syntaxe de la phrase de Brady est correcte, sa logique est néanmoins problématique. Ligne 6, Brady interrompt Eoin pour réfuter le fait que sa proposition n'est pas logique, une intervention qui dans le fond et dans la forme revient à une remise en cause de l'autorité de l'enseignant. Il s'ensuit un échange d'arguments entre Brady et Eoin pour légitimer leur proposition respective entre les lignes 7 à 19. Ligne 20, Brady prend la parole sans être désigné par l'enseignant afin d'affirmer à la classe que sa dyade avait tout à fait compris le sens des différents mots, et que leur choix était tout à fait réfléchi et logique. Ici, Brady prétend être démesurément sûr de lui et marque son intervention comme humoristique (cf. rires de la classe ligne 28) grâce à des indices de contextualisation non-visibles sur la transcription car non-verbaux (certainement des gestes, mimiques faciales et postures qu'un enregistrement vidéo aurait pu montrer). En parallèle, Eoin lignes 22 24 et 29 fait preuve d'une déférence exagérée en ratifiant à trois reprises ce que Brady dit. Même si tout cela se passe sur le ton de l'humour, Brady réussit à remettre en cause l'autorité d'Eoin. En effet, lignes 29 30 et 32, Eoin revient sur son évaluation et clôture la phase de correction en reconnaissant que la proposition de Brady est tout aussi logique que la sienne (bien que sur un ton ironique, marqué par l'allongement excessif de « *or* » ligne 30, qui déclenche des rires dans la classe).

Dans le cadre d'interactions en classe à l'école, les élèves tentent au mieux de répondre « correctement » afin de mettre en avant les connaissances acquises en cours. Ils doivent montrer à l'enseignant qu'ils ont appris, et au contraire ils doivent cacher leurs faiblesses. Ainsi, en classe il est souvent honteux de ne pas pouvoir donner la réponse attendue par l'enseignant, car cela revient à faillir dans son rôle d'élève (et peut aussi menacer la face de l'enseignant en lui signalant qu'il n'a pas bien enseigné). Dans les cours que j'ai enregistrés à Saoire Ghael, cette honte était levée, comme on peut le voir dans l'extrait 20 ci-dessous. Il se déroule au moment de la restitution de la classe d'une activité en dyade où les étudiants doivent expliquer où se trouve leur logement :

Extrait 20 cours 3 :

((00:34:50))

1 Eoin OK/ (.) SO/ hm:: (.) .tsk ann\
2 Ann i knew you were (looking?) at me
3 Classe ((rires))
4 Ann <((en rigolant)) i can't even> i had NO idea what he told me\
5 Classe ((rires))
6 Ann but he was very good at it
7 Classe ((rires))
8 Gareth i had no idea either\
9 Classe ((rires))
10 Eoin <((en rigolant))ok **b'fhéidir** > mike/ (.) **abair liom faoin duine**
11 **os do chomhair**
((00:35:11))

Eoin désigne Ann afin qu'elle restitue à la classe les explications que Gareth lui a données. Ligne 2, Ann exprime à voix haute l'anxiété qu'elle avait d'être désigné, avant d'expliquer en rigolant qu'elle n'a absolument rien compris ce que son camarade Gareth lui a dit (ligne 4). Ligne 6, Ann précise bien que ce n'est pas parce que Gareth était mauvais, bien au contraire. Un effet comique est alors produit par le fait qu'elle complimente Gareth sur son irlandais tout en avouant ne rien avoir compris. Elle réaffirme donc son faible niveau d'irlandais devant toute la classe sous la forme d'une blague. Comme on peut le voir dans l'extrait, Ann n'a aucune honte à mettre en avant ses lacunes ainsi que sa peur d'être désignée par l'enseignant. De la même manière, Gareth réfute le compliment d'Ann ligne 6 en expliquant à la classe qu'il n'avait aucune idée de ce qu'il disait. En résumé, ni Gareth ni Ann ne sont contraints par leur rôle d'élève, i.e. montrer à l'enseignant qu'ils apprennent. La situation fait rire la classe et aussi Eoin qui désigne un autre élève, réaffirmant ainsi que ce n'est pas grave de ne pas être bon. Cette redéfinition des obligations des étudiants rappelle qu'il y a en fait peu d'enjeu pour les touristes à connaître l'irlandais (pas d'examen, une pression morale minime), et qu'il n'y a donc rien de dramatique à ne pas être bon.

Enfin, la redéfinition des rôles des participants passait aussi par les nombreuses interventions d'étudiants qui n'hésitaient pas à exiger d'Eoin d'adapter son cours comme dans l'extrait ci-dessous. Il se déroule alors qu'Eoin essaye d'expliquer l'utilisation des noms verbaux irlandais à partir d'exemples sur un polycopié préalablement distribué :

Extrait 21 cours 1:

((00:18:45))

- 1 Eoin so when there's a verbal noun that means there's a preposition
2 as well so **tá mé ag féachaint AR (.) an teilifís** \ you can
3 never ever say **tá mé ag féachaint (.) an teilifís** \ (.) that
4 means i'm watching: (.) television\ but ((pouffe)) i know that
5 sounds right in english but i'm watching on the telie\ you're
6 always look ON something\ **féach ar sin**\ look AT that **féach ar:**
7 look on that (.) **as gaeilge an [bhfuil sé sin ceart/]**
8 Ann [i'm sorry] i'm TOTALLY lost
9 Eoin yeah [so]
10 Ann [so]so can we go/sentence by sentence/=
11 Elève?? =yeah=
12 Ann =and you can de[scribe what] is happening
13 Eoin [yeah hmhm]
14 ((rires des étudiants))
15 Ann i can't grasp the the concept [anyway]
16 Eoin [no worries]
((00:19:23))

Suite à l'explication d'Eoin, Ann lui coupe la parole ligne 8 pour lui dire qu'elle n'a rien compris, ce qui par la même occasion revient à affirmer que l'explication d'Eoin n'était pas claire. Alors qu'Eoin est sur le point de réexpliquer (ligne 9), Ann lui coupe de nouveau la parole ligne 10 pour lui suggérer de procéder autrement. Elle lui demande de partir des exemples du polycopié pour son explication, au lieu de l'explication « conceptuelle » du début de l'interaction. Ce n'était donc pas aux étudiants de s'adapter au style d'enseignement d'Eoin, mais à l'enseignant de s'adapter aux étudiants. Comme je le montre dans les sous-sections suivantes, cette remise en cause de l'autorité d'Eoin permettait aux étudiants de s'emparer du rôle d'enseignant, et donc plus largement de s'appropriier l'irlandais.

3.4 Des étudiants co-enseignants

Régulièrement, les étudiants n'hésitaient pas à soumettre leurs propres explications grammaticales afin de compléter ou de remplacer celles d'Eoin, comme dans l'extrait suivant où Gareth demande quelle est la différence entre « *maith* » et « *go maith* »

Extrait 22 cours 2 :

((00:31:26))

- 1 Gareth why: is one **go maith** and the other one is just (.) **maith**
2 Eoin **go maith** is hm: (.) **maith** is the adjective (.) when you're: so
3 **is duine maith mé** i am a good person\ hm **is múinteoir maith mé**\
4 i am a good teacher **is foghlaimeoir maith mé**\ i am a good (.) i
5 am a good learner\ (1) **tá an lá go deas/ tá an lá go dona**\ the
6 day is good the day is ba:d/ **tá an aimsir go maith** hm it's a it
7 is [a:]
8 Megan [a specific]
9 Eoin yeah it's xx specific yeah **ní bhíonn múinteoir (.) go maith**\
10 (1) **go maith** it's it means good too but it means well: (.)
11 welly/ like an a xx
12 Megan it's like the adverb\ (.) usually
13 Eoin yes yes yeah
14 (.)
15 Gareth is it also that (.) you use **maith** when (.) something like (.)
16 always good (.) and **go maith** when it's (.) sometimes good/
17 Eoin [o::k yeah]
18 Megan [it's like] **tá** and **go maith** go together
19 Eoin yeah **tá: tá sé sin go maith is: (.) [maith]**
20 Gareth [is] **maith** ok
((00:32:33))

Eoin fournit une explication de la ligne 2 à 6, et alors qu'il montre des signes d'hésitation (répétition de « *it's a* » ligne 6 avec allongement de « *a* » ligne 7), Megan prend la parole (ligne 8) pour compléter l'explication. Eoin valide l'indication de Megan et l'exemplifie. À la ligne 12, une fois de plus Megan se permet de compléter l'explication d'Eoin en définissant « *go maith* » comme un adverbe, et Eoin acquiesce. Lignes 15 et 16, Gareth propose une explication, non pas en définissant grammaticalement « *maith* » et « *go maith* » comme Megan, mais en les définissant sémantiquement. Alors qu'Eoin valide cette explication, Megan coupe la parole à Eoin pour compléter l'explication de Gareth en proposant une règle d'utilisation : « *go maith* » s'utilise avec le verbe d'état « être » (« *tá* ») alors que « *maith* » s'utilise avec la copule « *is* ». Cette interaction illustre que certains étudiants prenaient temporairement le rôle de l'enseignant.

Il arrivait aussi que les étudiants proposent des moyens mnémotechniques à la classe, comme dans l'extrait suivant où la classe travaille sur les différences de prononciation entre « *ceathair* », « *cathair* » et « *cathaoir* » (qui signifie quatre, ville et chaise) :

Extrait 23 cours 2 :

((00:38:02))

- 1 Eoin **uimhir a ceathair/ (.) cathair** (.) is a city and **cathaoir** is a
2 chair\
3 Etudiants? **cathaoir**
4 Eoin yeah [so]
5 Chris [that] last one as in (.) sit
6 (.)
7 Eoin a **cathaoir** is a chair\
8 Chris =sit here **cathaoir** here **cathaoir** sit here
9 Brady in the chair
10 Eoin cathaoir sit here yeah
((00:38:28))

Ligne 5, Chris interrompt Eoin pour proposer un moyen mnémotechnique afin de se souvenir de la prononciation de « *cathaoir* ». Chris a remarqué que la dernière voyelle de « *cathaoir* » se prononce comme la voyelle dans le mot anglais « *here* ». En partant du sens du mot « *cathaoir* » (chaise), il propose comme moyen mnémotechnique de penser à l'anglais « *sit here* » (essayez-vous là) afin de se souvenir de la prononciation de la voyelle finale de « *cathaoir* ». Si certains étudiants n'hésitaient pas à proposer des explications, et donc à temporairement prendre le rôle de l'enseignant, ce n'était pas seulement parce que cela était permis par le « jeu d'apprendre » que j'ai décrit plus haut. Ils se sentaient légitimes à proposer des explications aussi car ils étudiaient ou avaient étudié les langues à un niveau d'étude supérieur, ou tout simplement car ils étaient plurilingues.

3.5 Des étudiants souhaitant améliorer leurs compétences plurilingues

Les références à d'autres langues que l'irlandais étaient courantes pendant les cours, ce qui leur donnait une dimension translinguistique. Cela consistait parfois en de simples remarques comme dans l'extrait ci-dessous où Mel, qui vient d'Afrique du Sud, partage avec la classe le fait qu'une structure syntaxique irlandaise qu'Eoin vient d'expliquer est similaire en Afrikaans :

Extrait 24 cours 1

((00:22:00))

- 1 Mel it's interesting `cause it's how it is the same in africaans/
2 Eoin oh ok cool//
((00:22:04))

Des connaissances en d'autres langues étaient aussi mobilisées par les étudiants pour les aider à apprendre l'irlandais. Dans l'extrait suivant, Brady, un Américain qui étudie l'espagnol à l'université, discute avec moi lors d'un travail en dyade. Il essaye de comprendre la logique derrière la construction de l'irlandais « *mar sin* » (qui signifie « donc ») car il est perturbé par la présence du pronom démonstratif « *sin* » (cela) dans le mot « *mar sin* ». Il passe alors par la traduction littérale en anglais des deux éléments de « *mar sin* », ce qui donne « *because that* » (« parce que cela ») :

Extrait 25 cours 1:

((01:07:44))

- 1 Brady because of (.) because that (2) it might just be like the
- 2 spanish porque (.) for that (.) mar sin

((01:07:57))

Il traduit ensuite « *because that* » en espagnol, et se rend compte que « *porque* », qui contient les morphèmes « *por* » et « *que* », est finalement très proche de la construction de « *mar sin* ». Ce raisonnement translinguistique, en passant par l'anglais puis l'espagnol, permet donc à Brady de mieux comprendre la logique derrière la construction de « *mar sin* ».

Eoin était bien conscient du plurilinguisme des étudiants (et il était lui-même plurilingue anglais-irlandais-français-norvégien au moins) et donc n'hésitait pas aussi à passer par d'autres langues pour donner des explications métalinguistiques. Dans l'exemple suivant, Brady pose une question sur la manière de dire l'heure, plus précisément, il demande comment dire « *et-demie* » en irlandais. Brady pense qu'il y a deux manières de dire « *et-demie* » en irlandais (comme c'est le cas en français avec « moins le quart » et « quarante-cinq » ou en anglais, qui est la langue maternelle de Brady « *quarter to* » et « *forty five past* ») et demande à Eoin celle qu'il préfère :

Extrait 26 cours 1:

((00:07:57))

1 Brady do you prefer to say/ half past or half till\
2 (1)
3 Eoin half past or half (.)
4 Brady till\
5 Eoin like **ceathrú**:
6 (1)
7 Brady **ceathrú tar éis** [or (inaud.)]
8 Eoin [oh it's **leathuair th'eis leathuair th'eis**
9 Brady **leathuair tar [éis**
10 Eoin [always] half past
11 Brady always half eight=
12 Eoin =always half past yeah\
13 Brady **leathuair leathuair tar-tar éis**
14 Eoin **leathuair (.)leathuair th'eis**
15 Brady **leathuair th'eis**
16 Eoin yeah
17 Brady **leathuair th'eis**
18 (2) ((Eoin ouvre son sac pour s'installer))
19 Brady **LEATH** is half right/ (inaud.)
20 Eoin it's interesting `cause in different countries if you say half
21 past (.) if you said half past one (.) they take that as hum::
22 (1) where you said half one\ (.) you would say just half
23 twelve/ (.) but half twelve: (.) to: norwegians is half: (.) TO
24 twelve\ so that's half eleven/
25 (3)
26 Brady [ah:::]
27 Eoin [so like] half one would be twelve thirty\ (1) half two is one
28 thirty]
((00:08:50))

Étant donné qu'en irlandais (comme en français) il n'y a qu'une seule manière de dire « et-demie », Eoin a du mal à comprendre la demande de l'étudiant (cf pause d'une seconde ligne 2 suivie de la répétition de l'énoncé de Brady). Il pense d'abord que Brady parle de « moins le quart » et « quarante-cinq » (cf. ligne 5 « *ceathrú* » qui signifie « quart »). Il ne comprend qu'en ligne 8 et donne donc une explication jusqu'à la ligne 17. Une fois l'explication terminée, Eoin revient sur la pertinence de la question de Brady en expliquant qu'en norvégien « douze heures

trente » signifie justement onze heures trente (plus précisément douze heures *moins* trente), car le norvégien déduit les trente minutes de l'heure donnée.

Ces différents exemples montrent que les participants n'étaient pas uniquement en train d'apprendre (ou d'enseigner pour Eoin) l'irlandais, mais travaillaient consciemment leurs compétences plurilingues. Cette approche de l'apprentissage de la langue transforme l'irlandais en une langue « comme les autres », une compétence technique apprenable et explicable grâce à d'autres langues, ou par des raisonnements métalinguistiques comme dans la sous-section précédente. Cela permet de s'éloigner de la vision de l'irlandais comme un marqueur d'authenticité et donc de l'idée qu'il appartient à un territoire (la Gaeltacht, ou l'Irlande) et à ses habitants. La remise en cause du statut d'autorité d'Eoin par les étudiants (mais aussi par Eoin lui-même, cf. extrait 18), remet donc en cause plus largement le monopole des habitants de l'île à définir l'irlandais. Par conséquent, les étudiants s'autorisaient à se saisir de la langue, se sentaient légitimes à la manipuler et à la transformer comme je le montre dans la sous-section suivante.

3.6 La transformation de l'irlandais

Les étudiants prenaient plaisir à jouer avec l'irlandais et donc ne l'utilisaient pas seulement comme un moyen de communication. Par exemple, dans l'extrait suivant, on voit qu'ils allaient au-delà de la fonction référentielle de l'irlandais et se saisissaient aussi de sa fonction poétique en jouant avec sa forme phonique. L'extrait ci-dessous se déroule alors que l'enseignant rentre dans la classe au tout début du cours 2 :

Extraits 27 cours 2 :

((00:06:18))

1	Eoin	dia duit
2	Brady	dia is muire duit [zvəzvə]
3	Eoin	dia is [zvəɾəzvəzvə]
4	Brady	<((ton très aigüe))dia is [vəɾəzvəzvə]>
- ((00:06:23))

À la ligne 2, Brady répond à Eoin qui vient de lui dire « bonjour », mais en ajoutant les sons [zvəzvə] vides de sens, simplement parce que cela produit une allitération rappelant le caractère fricatif des consonnes finales [s] dans « *is* » et [tʲ] dans « *duit* ». Brady fait aussi mine de mâcher

ses mots, comme s'il maîtrisait parfaitement l'irlandais et parlait ainsi très rapidement. À la ligne 3, ce jeu est repris par Eoin qui répond de nouveau bonjour mais cette fois ci en machant entièrement les morphèmes « *muire duit* » qu'il transforme en sons [zvərəzvəzv]. Enfin, à la ligne 4 Brady renchérit en imitant Eoin mais sur un ton très aigüe. Cet échange de politesse répété plus que nécessaire est aussi une manière de rire de la grande déférence derrière les salutations en irlandais. En effet, dire bonjour consiste littéralement à dire « Dieu soit avec vous », et la réponse consiste à renchérit en disant « Dieu *et Marie* soit avec vous ». Enfin, le remplacement d'une partie de l'énoncé en des sons vides de sens est aussi pour Brady et Eoin une manière de dire qu'ils sont bien conscients que le sens figuré a pris le dessus sur le sens propre : on ne souhaite plus que « Dieu et Marie soit avec vous » à la personne qu'on salue.

Dans l'extrait suivant, Gareth joue à son tour avec les sons de l'irlandais après avoir fait un exercice de prononciation sous la forme d'un *tongue twister* (ou virelangue) de la ligne 1 à 4 :

Extrait 28 cours 2:

((00:56:59))

1	Classe	an bhfaca tú an bacach nó an bhfaca tú a mhac (.) ní fhaca mé
2		an bacach is ní fhaca mé a mhac (.) ach dá bhfeicfinnse an
3		bachach nó dá bhfeicfinnse a mhac (.) ní bhacfainn leis an
4		mbacach is ní bhacfainn lena mhac
5	Eoin	ok an-mhait
6	Étudiant?	((rires))
7	Eoin	sin cool/
8	Étudiant?	wahou
9	Gareth	[anwak]
10	Eoin	<((en pouffant)) [anwak] >
- ((00:57:19))

À la ligne 9, Gareth reprend les félicitations d'Eoin adressées à la classe ligne 5 (« *an-mhaith* » qui se prononce [anwa]), mais en rajoutant le son [k] à la fin, pour les transformer en [anwak] qui rappelle les sons de « *an bhfaca* » [anwaka] et de « *a mhac* » [awak] dans le virlangue.

Voici un dernier exemple de jeu sur la forme phonique de l'irlandais et de l'anglais par les participants :

Extrait 29 cours 1:

((01:03:13))

1 Eoin basically (.) what i want you to do\ (.) is to unjumble (.) all
2 the sentences/ to make sense out of them/ (.) ok\ **sé sin ceart**
3 **go leor//**

4 ((01:03:20))

5 ((passage non-transcrit))

6 ((01:03:29))

7 Gareth unjumble it

8 Eoin **unjumbleadh\ (.) caithfidh sibh na focail a unjumbleadh**

9 Étudiants ((rires))

((01:03:36))

À la ligne 7, Gareth répète l'énoncé « *unjumble it* » qu'Eoin a prononcé ligne 1 lorsqu'il donnait la consigne de l'activité. Cette répétition n'a pas d'autres fonctions que de procurer un plaisir à Gareth qui semble aimer la sonorité de l'énoncé. Puis à la ligne 8, Eoin rentre dans le jeu poétique de Gareth en proposant le néologisme irlandais « *unjumbleadh* » (en rajoutant à l'anglais « *unjumble* » le suffixe « *eadh* » présent dans l'infinitif de certains verbes irlandais) pour sa sonorité amusante.

Les étudiants s'amusaient avec la langue aussi en créant des néologismes, comme dans l'extrait qui suit lors d'une phase de restitution à la classe d'un travail en dyade. Avant le début de l'extrait, Eoin a ratifié la phrase restituée par Brady et sa camarade en les félicitant. Les deux étudiants se sont alors frappés dans la main pour exprimer leur satisfaction. Brady cherche ensuite à traduire en l'irlandais l'expression anglaise « *high five* » (« tope là ! ») :

Extrait 30 cours 2:

((00:34:00))

1 Brady high five (.)

2 (1)

3 Eoin **níl really focal ann like high five**

4 Étudiant? ((rires))

5 Brady **cuig/**

6 (1)

7 Eoin no\ (.) <((en pouffant))don't>

8 Étudiants ((rires))

9 Brady **cúig ard /**

10 Classe ((rires))

11 Brady **cúig suas//**

((00:34:17))

Après que Brady a soumis à Eoin l'expression « *high five* » pour traduction, ce dernier botte en touche en expliquant qu'il n'existe pas d'équivalent en irlandais. Malgré tout, à la ligne 5, Brady entame la recherche d'un néologisme pour traduire « *high five* » et commence par « *cuig* », puis cherche en silence la suite. Eoin l'enjoint à ne pas continuer tout en riant (ligne 7), mais Brady n'en tient pas compte et propose alors les néologismes « *cuig ard* » (littéralement « cinq haut ») et « *cuig suas* » (« cinq là-haut »). Si dans cet extrait Eoin semble réticent (bien qu'amusé) à l'idée d'inventer un néologisme, quelques heures plus tard il en propose un comme on peut le voir dans l'extrait suivant. La classe entame une nouvelle activité en utilisant la plateforme d'apprentissage en ligne Kahoot sur laquelle Eoin a créé un quizz :

Extrait 31 cours 4 :

((00:24:30))

- 1 Brady are we doing a kahoot//
- 2 Étudiants? .H:::
- 3 Eoin yeah
- 4 Étudiante [wou::]
- 5 Brady [we're gona kahoot again\]
- 6 Eoin **kahooteann muid**
- 7 Brady **kahootamos/**
- 8 Gareth **béimid ar kahootair**
- 9 ((00:24:46))
- 10 ((passage non-transcrit))
- 11 ((00:25:24))
- 12 Brady could you say **kahootalaím/**
- 13 Eoin hm: (.) you can say **kahootaím** (.) yes
- ((00:25:30))

Comme le montrent les interjections ligne 2 et 4, les étudiants sont très contents de faire une activité sur Kahoot. À la ligne 5, Brady exprime sa joie en faisant un néologisme anglais à partir du nom de la plateforme Kahoot qu'il transforme en un verbe, « *to kahoot* ». À la ligne 6, Eoin poursuit ce jeu de langue et traduit ce que vient de dire Brady en créant le néologisme irlandais « *kahooteann muid* » (« nous kahootons »). Les étudiants renchérissent : Brady propose le néologisme espagnol « *kahootamos* » ligne 7, et Gareth le néologisme irlandais « *béimid ar kahootair* » (« nous allons kahooter » ligne 8). À la ligne 12, on peut voir que Brady, après avoir fait un néologisme anglais puis espagnol, propose le néologisme irlandais « *kahootalaím* » (« *je kahoote* »).

Tous ces exemples de jeux sur la langue montrent que pour les participants, l'irlandais n'est plus seulement un héritage culturel d'une communauté bien particulière, un patrimoine irlandais qu'il faut préserver et respecter. En d'autres termes, le sérieux de la revitalisation de la langue hérité des idéologies du nationalisme romantique, et la vision d'une langue comme une entité fixe et bien délimitée, sont dépassés. D'abord, pour les participants l'irlandais est aussi un terrain de jeu : ses phonèmes peuvent être transformés en sons vides de sens n'appartenant à aucune langue, prononcés pour le simple plaisir des oreilles. Ensuite, n'importe qui a la légitimité de renouveler la langue en proposant des néologismes. En résumé, les participants s'approprient la langue à leur propre façon, réinventant ce que revitaliser l'irlandais signifie. Le tourisme international donne donc une nouvelle vie à l'irlandais, qui prend un sens en dehors du modèle romantique-nationaliste. Cependant, il faut noter que ces transformations ne font pas complètement disparaître le modèle précédent de revitalisation linguistique comme je le montre dans la sous-section suivante.

3.7 La contribution des apprenants à la revitalisation linguistique de l'irlandais

Même si je viens de montrer que les participants à Saoire Ghael jouaient à apprendre, cela ne signifie pas que l'apprentissage de la langue était complètement détaché du projet de revitalisation de l'irlandais. L'extrait suivant est tiré d'une activité en classe lors de laquelle nous travaillons sur les formules de politesses, entre autre pour les courriers et emails :

Extrait 32 cours 4:

((00:23:27))

1	Eoin	i always encourage people to use these: (.) at the end of their
2		email/
3	Étudiante?	yeah
4	Eoin	hm `cause hm not tabhair aire but (.) ((<en pointant au
5		tableau)) these guys> (2) especially in ireland because (.)
6		beir bua (.) le gach dea-ghuí (.) le mas (.) so easy to write
7		and people think oh le mas / oh it's irish\ and other people
8		start using it\ (.) and then soon enough we have (.) world
9		domination so\
10	Classe	((rires))
11	Eoin	baby steps ((rires))
12	Brady	like even if your email is in english\ (.) sign it bear bua /
13	(.)	
14	Eoin	yeah/ (.) yeah\ always\

Alors que les étudiants sont en train de recopier les formules de politesse écrites au tableau, Eoin en profite pour nous expliquer qu'il essaye de convaincre les gens qu'il connaît ainsi que ses étudiants de toujours utiliser ces formules de politesse en irlandais dans leurs emails. Ensuite, Eoin semble prendre l'intervention d'une étudiante ligne 2 comme une invitation à justifier cela. C'est alors qu'il explique que cette initiative vise à propager l'usage de ces salutations en irlandais, même chez les irlandais anglophones, grâce à leur orthographe relativement simple. Eoin conclut lignes 8 et 9 que plus largement cette initiative est une contribution à la revitalisation de l'irlandais, bien que cela soit présenté sous la forme d'une blague en exagérant « bientôt nous [les irlandophones] dominerons le monde ». Lorsque Brady demande si Eoin fait cela même dans ses emails anglais, il répond que oui, puis après une courte pause répète sur un ton solennel « oui » et rajoute « tout le temps ». L'affirmation appuyée de la constance de sa démarche lui confère une gravité qui dénote avec l'ambiance légère et décontractée habituelle de ses cours. Ainsi, Eoin donne une signification politique à ce petit geste, et explique aux étudiants que leur pratique de l'irlandais s'inscrit aussi dans un mouvement de défense d'une langue minorisée.

D'ailleurs, certains étudiants étrangers, en plus de considérer le stage de Saoire Ghael comme une expérience plaisante de loisir, voyaient aussi leur apprentissage comme une contribution modeste à la revitalisation de l'irlandais. Par exemple, lors du tout premier cours d'irlandais à Saoire Ghael, après que l'enseignante³⁷⁹ a demandé à tous les étudiants pourquoi ils avaient décidé d'apprendre l'irlandais, la française Amanda a expliqué qu'à l'occasion de sa 10^{ème} visite dans le pays elle voulait « rendre à l'Irlande »³⁸⁰. Amanda ne voulait donc plus seulement « consommer » la culture irlandaise en tant que touriste, elle souhaitait aussi participer activement à sa préservation en venant apprendre l'irlandais à Saoire Ghael. J'ai réalisé le souci d'Amanda d'être une touriste engagée au-delà de la revitalisation de la langue lors d'une randonnée en bord de mer avec un groupe d'étudiants. Nous avons découvert une crique jonchée de détritiques qui avait servi de dépotoir. Amanda a été particulièrement marquée par cette pollution, et une fois de retour à Saoire Ghael, elle a entrepris de rassembler des étudiants volontaires pour aller nettoyer la crique.

³⁷⁹ J'ai passé le premier cours dans le niveau 1, avant de rejoindre le cours de niveau 2 enseigné par Eoin

³⁸⁰ « I want to give back to Ireland »

Enfin, l'initiative de Redmond ne consistait pas seulement à proposer une expérience culturelle authentique à des touristes. Même s'il nous a concédé lors de la réunion de rentrée qu'il avait probablement « perdu la bataille » en ce qui concerne la langue à An Comar et qu'il était conscient que d'avoir des débutants n'est pas toujours une bonne chose pour l'irlandais dans le village, il n'avait pas pour autant abandonné la guerre pour l'irlandais. En effet, il avait récemment ouvert un stage réservé pour les apprenants avancés qui se tient dans une communauté irlandophone plus active, offrant ainsi aux membres de cette communauté un nouveau domaine d'usage pour l'irlandais afin de contribuer au maintien de la langue. De plus, Redmond ne semblait pas seulement vouloir sauver la langue de la Gaeltacht, mais plus largement la communauté Gaeltacht en développant économiquement An Comar et en proposant des cours en lien avec de nombreux aspects de la Gaeltacht : la musique, la tapisserie traditionnel, l'environnement naturel (par la peinture, la photographie ou la randonnée), et l'histoire à travers l'archéologie. D'ailleurs, dans les objectifs de Saoire Ghaeil, on observe qu'il n'est pas uniquement question de la langue, mais aussi de ses locuteurs :

Extrait 33 : traduction de la section « *Aidhmeanna* » (« Objectifs ») dans de la brochure promotionnelle de Saoire Ghael

Objectifs de Saoire Ghael

- Assister les apprenants d'irlandais adultes en leur permettant d'apprendre efficacement tout en s'amusant.
- Participer au quotidien de la Gaeltacht
- Promouvoir la langue irlandaise et sa littérature
- Promouvoir l'amitié entre les personnes d'origine gaélique ou avec un intérêt pour la culture gaélique dans le monde entier
- Promouvoir les relations entre les habitants de la Gaeltacht et ceux du reste de l'Irlande à travers la langue
- Rassembler des personnes de différentes cultures et de différents bords politiques à travers la langue.

Dans cette liste d'objectifs, la primauté donnée aux personnes par rapport à la langue est évidente. Tout d'abord, « Participer au quotidien de la Gaeltacht » est listé avant même de parler de promouvoir la langue. Ensuite, dans les deux derniers points on observe que l'apprentissage de la langue n'est pas une fin en soi, mais un moyen afin de réaliser des objectifs non-

linguistiques. Enfin, les habitants de la Gaeltacht ne sont pas présentés comme de simples prestataires de services linguistiques, ou comme un décor offrant une immersion authentique dans la Gaeltacht, et les touristes ne sont pas seulement vus comme des clients. Dans cet extrait, on décèle le souci des organisateurs de présenter le tourisme linguistique comme un échange (pas seulement monétaire) et un moyen de créer des solidarités. Ce document illustre donc une volonté de présenter Saoire Ghaeilge comme une initiative non seulement touristique, mais aussi politique. Par exemple, dans le dernier point de la liste d'objectifs, les organisateurs semblent exprimer le souhait que leurs stages participent à la réconciliation des communautés unioniste/protestante et républicaine/catholique de l'île. Ainsi, les objectifs de Saoire Ghael s'insèrent dans les discours de solidarité (cf section 2.5) qui tentent de remettre la communauté au cœur de la revitalisation linguistique.

3.8 Qui parle vraiment irlandais ? : Tensions autour du développement du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais

Dans cette section, je présente deux scènes qui illustrent que Saoire Ghael était au cœur du processus de redéfinition du marché linguistique de l'irlandais. Malgré la volonté affichée des organisateurs de Saoire Ghael de ne pas réduire les locaux en des prestataires de service linguistique, les relations entre les touristes et les locaux n'étaient pas exemptes des tensions liées au développement d'industries de la langue irlandaise. Le dernier jour du stage, les étudiants et les employés de Saoire Ghael se sont tous retrouvés au pub d'An Comar afin de faire la fête une dernière fois ensemble. Un peu avant minuit, les barmans ont invité les clients à passer leur dernière commande avant la fermeture du pub. Un petit groupe de Saoire Ghael a décidé de continuer la soirée dans la maison où logeaient certains étudiants, et a invité les barmans, qui étaient des locaux, à se joindre à la fête. À la fin de cette deuxième partie de soirée, alors que je rentrais avec d'autres étudiants, Ciaran a partagé avec nous une scène qui lui était arrivé pendant la soirée et qui l'avait perturbé. Afin de bien comprendre les tensions mises en avant par « l'incident » de Ciaran, voici quelques points importants à son sujet. Ciaran est un irlandais d'une trentaine d'année et acteur à Londres. Il a découvert Saoire Ghael par hasard alors qu'il visitait la région pour les vacances, et a décidé de rester une semaine pour suivre des cours d'irlandais dans un des groupes avancés. Une des raisons qui motive son envie d'apprendre l'irlandais est d'ordre professionnel. Un jour, son manager lui a proposé un rôle

pour un film en irlandais, mais une fois le script sous les yeux, Ciaran a réalisé qu'il ne comprenait pas la moitié de ce qui était écrit. Mais s'il améliorait son irlandais, un nouveau marché s'ouvrirait à lui. Ciaran est une personne très avenante et joviale, à la fête en question il n'avait donc pas hésité à aller faire la connaissance des deux barmans. C'est cette interaction qu'il nous a racontée sur le chemin du retour. Il avait entamé la conversation avec eux en irlandais, et alors qu'il cherchait ses mots, il avait été surpris de voir que les barmans ne l'avaient pas aidé à finir sa phrase en irlandais. Il avait été très offensé, car selon lui, les barmans avait *prétendu* ne pas pouvoir l'aider, et avaient alors continué la conversation en anglais. J'étais très surpris par l'interprétation de Ciaran, et je lui ai demandé pourquoi il pensait qu'ils avaient prétendu ne pas pouvoir l'aider. Ciaran a émis l'hypothèse que c'était parce qu'il fallait un certain temps avant d'être accepté par les locaux. La frustration de Ciaran met en lumière les attentes qu'il avait lors de sa rencontre avec les deux barmans. Pour lui, les habitants d'An Comar parlent parfaitement irlandais, et donc les barmans avaient considéré que Ciaran n'était pas assez bon en irlandais pour qu'ils continuent la conversation dans cette langue. Cependant, il se peut très bien que leur passage à l'anglais n'était pas lié au niveau de Ciaran, mais plutôt à un refus d'être défini simplement pas leur « irlandophonie », et donc d'être différencié du groupe, dans une soirée où tout le monde parlait anglais. Il se peut aussi que les deux barmans n'avaient effectivement pas les compétences pour l'aider. Quelle que soit la vraie raison du basculement en anglais dans cette conversation, le fait est que Ciaran s'attendait, premièrement, à ce que les locaux lui répondent en irlandais, et deuxièmement, à ce qu'ils l'aident à parler irlandais. La réaction de Ciaran illustre que le tourisme linguistique, même s'il est maintenant international et dépend d'enseignants ne venant *pas* de la Gaeltacht, continue à construire la Gaeltacht comme une ressource naturelle pour l'apprentissage de l'irlandais, et à produire des attentes fortes sur ses habitants qui auraient le devoir moral de préserver la langue de la nation. En effet, O'Rourke et Brennan (2018) relatent un évènement similaire d'une apprenante d'irlandais très déçue qu'un membre d'une communauté Gaeltacht refuse de lui parler irlandais lors d'un stage de langue. Les auteures montrent comment l'aspect monétaire du tourisme exacerbe les attentes de cette apprenante envers les habitants de la Gaeltacht qu'elle réduit en des « prestataires de services » linguistiques :

she had expected local Irish speakers to provide that authentic experience so that a fee-paying language learner such as herself could benefit from a particular service i.e. that Irish would be spoken to her on demand. Cathleen even went so far as to report the local Irish speaker to the course organisers on the grounds that he had not played his part in ensuring that fee-paying learners would be provided with authentic Irish language interactions. (O'Rourke et Brennan 2018 : 6)

À la différence de l'apprenante mentionnée plus haut, la frustration de Ciaran n'est pas seulement celle d'un consommateur qui n'a pas obtenu le service pour lequel il a payé, mais aussi celle d'un producteur en devenir qui réalise que ses chances de tirer profit de son investissement dans l'apprentissage de l'irlandais sont compromises. En effet, pour Ciaran, ne pas être accepté par les locaux signifie ne pas être accepté comme étant un locuteur légitime, ce qui révèle au grand jour la valeur relativement faible de ses ressources linguistiques sur le marché de l'irlandais. Cette interaction lui a donc rappelé que malgré la transformation de l'irlandais en une compétence apprenable par tous, la variété de prestige reste encore l'irlandais authentique de la Gaeltacht. Eoin, qui a aussi investi dans l'apprentissage de l'irlandais pour sa carrière professionnelle, m'a fait part d'un ressentiment similaire :

Extrait 34 entretien Eoin

((00:40:59))

- 1 Eoin i fee:l like there is a LOT (.) of prejudice against people who
- 2 are from dublin (.) like so when i'm: (.) if i was in gaeltacht
- 3 area (.) now i would have/ a bit of a **blas**³⁸¹ of (.) conemara
- 4 irish\ (.) that's only 'cause i learnt the phrases there\
- 5 ((00:41:13))
- 6 ((passage non-transcrit))
- 7 ((00:41:20))
- 8 and when i'm when i introduce myself to someone through the
- 9 irish language\ at events/ and i'm like blablabla and i'm like
- 10 oh i'm from dublin\ and they're like oh <((sur un ton plus
- 11 aigüe))oh really// (.) oh my god jeez you've you've GOT irish\
- 12 (.) and i'm like well (.) yeah it's 'cause i've: (.) i've TRIED
- 13 to study it and i WANT to study it and i tried to learn it\ (.)
- 14 so it's (.) that pisses me off so much like (.) SO so much\ (.)
- 15 but it's (.) you can't do anything <((en pouffant)) about it
- 16 really> 'cause (.) and it's (.) it's a lot of people from
- 17 gaeltacht areas\ now (.) i've so many friends in different
- 18 gaelt-in ALL the gaeltacht areas and (.) they're (.) just great
- 19 people but it's (.) it's this o::ld min:d-set that people have
- 20 that like if you're not from a gaeltacht area you don't/
- 21 rea:lly have irish\ (1) and like some of the best irish
- 22 speakers that i kno:w\ (.) are from dublin\

³⁸¹ Accent ou manière de parler

Tout comme Ciaran, Eoin partage dans cet extrait une interaction dans la Gaeltacht donnant lieu à un conflit concernant la définition de ce qu'est l'irlandais légitime, et donc concernant qui peut tirer profit du marché linguistique de l'irlandais. En effet, à la ligne 11, Eoin présente comme une marque de mépris la surprise de son interlocuteur quant à son niveau d'irlandais. Même si cette remarque prend la forme d'un compliment, elle fonctionne comme un rappel des différences qui existent entre les locuteurs d'irlandais de la Gaeltacht et ceux du reste de l'Irlande. Aux yeux de son interlocuteur, le niveau d'irlandais d'Eoin est remarquable parce qu'il est anormal. Ainsi, Eoin semble craindre de passer pour un imposteur ne parlant pas « vraiment » irlandais (cf ligne 21) aux yeux des habitants de la Gaeltacht. En d'autres termes, sa légitimité de locuteur d'irlandais est questionnable sur un marché où la norme d'excellence reste encore le locuteur natif de la Gaeltacht. Mais en racontant cette histoire, Eoin remet en question la légitimité de cette norme qu'il définit comme une « vieille façon de penser » (ligne 18). Son argumentation illustre bien les tensions qui existent sur le marché linguistique créées par l'apparition d'une nouvelle norme de prestige concurrente. En effet, il finit l'histoire en contredisant toute la logique du « modèle du locuteur de la Gaeltacht » puisque, selon lui, certains des meilleurs locuteurs d'irlandais aujourd'hui sont de Dublin (lignes 21-22). L'efficacité de son argument repose aussi sur le fait qu'il était mon enseignant à Saoire Ghael, ce qui offre une légitimité à son irlandais. Plus largement, le fait que Saoire Ghael emploie *uniquement* des enseignants qui ne sont pas de la Gaeltacht, mais tout en étant situé dans la Gaeltacht, illustre bien la co-présence sur le marché linguistique de deux normes de prestige : l'irlandais authentique de la Gaeltacht, et l'irlandais des nouveaux locuteurs citadins diplômés tel qu'Eoin.

L'arrivée de nouveaux travailleurs sur le marché du tourisme dans la Gaeltacht est représentée dans le court métrage très populaire³⁸² « *Yu Ming is Ainm Dom* »³⁸³ (« Mon nom est Yu Ming »). Ce film raconte l'histoire de Yu Ming, un jeune chinois qui décide de rompre avec la monotonie de sa vie d'employé de supermarché en s'installant en Irlande. Avant de partir, il décide d'apprendre la langue officielle du pays, l'irlandais, mais une fois arrivé à Dublin, il découvre que personne ne comprend ce qu'il dit. Il tombe finalement sur un vieil homme dans un pub qui lui explique que l'anglais a remplacé l'irlandais dans tout le pays, à l'exception de

³⁸² Par exemple, il a été diffusé un soir à Coláiste Phádraig

³⁸³ Court-métrage réalisé par Daniel O'Hara en 2003 et accessible en ligne <https://www.youtube.com/watch?v=JqYtG9BNhfM>

la Gaeltacht. Le vieil homme rassure le jeune visiteur : après avoir appris l'irlandais pendant six mois, Yu Ming parle mieux que la plupart des habitants du pays. Dans la scène finale du film, des touristes rentrent dans un pub dans la Gaeltacht du Connemara, et sont accueillis en irlandais par Yu Ming qui travaille en tant que barman. Cette fiction présente l'irlandais à la fois comme une compétence linguistique parmi d'autres apprenable par tous, et comme un fort marqueur d'authenticité. En effet, la maîtrise de l'irlandais par Yu Ming lui permet de ne plus être racisé, et d'ainsi devenir un représentant tout à fait légitime de la Gaeltacht en travaillant dans le tourisme. Les nouveaux travailleurs dans l'économie de la langue de la Gaeltacht ne sont pas encore asiatiques (on notera tout de même la présence d'un enseignant de Long Island à Saoire Ghael) mais ils viennent des grandes villes irlandaises, à l'image d'Eoin, mais aussi Séamus³⁸⁴. En effet en 2012, seulement 40% des enseignants dans les summer colleges étaient des habitants de la Gaeltacht (Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013). Pour Séamus, cela s'explique par le manque d'attractivité de ce métier saisonnier pour les locaux :

Extrait 35 entretien Séamus

((00:43:14))

Kevin mais ils avaient pas de profs du coin/

Séamus presque jamais\ presque jamais\ parce que c'est pas avantageux\
 (.) parce que: quand t'es prof t'es payé: un peu\ (.) mais t'es
 aussi payé avec de l'accommodation-du logement/ (.) et: de la
 bouffe\ alors c'est pas avantageux si toi tu viens: et tu
 restes chez tes parents/ (.) tu manges avec tes parents/

((00:43:32))

Selon lui, la main d'œuvre saisonnière dans les summer colleges consiste principalement en des enseignants titulaires (qui représentaient en effet 47% des employés de summer college en 2012, voir Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013), et en des étudiants d'irlandais pour les postes de ceannairí. Pour eux, les bas salaires sont donc contrebalancés par le fait qu'ils sont aussi en vacances dans la Gaeltacht et qu'ils améliorent leur irlandais. Toujours selon Séamus, pour ceux qui voudraient faire carrière dans un des secteurs de l'industrie de la langue irlandaise, une expérience dans un summer college est valorisable sur le CV. Pour Niall, un sociolinguiste originaire de la Gaeltacht avec qui je me suis entretenu en octobre 2019, l'augmentation du

³⁸⁴ Pour rappel, Séamus est un universitaire en études celtiques qui enseigne dans des summer colleges pour enfants, mais aussi à Saoire Ghael. Il n'est pas originaire de la Gaeltacht et a appris l'irlandais à l'école. Il parle aussi couramment français.

nombre d'enseignants venant de la Gaeltacht s'explique par le fait que « l'offre a dépassé la demande » : la Gaeltacht n'a pas assez d'enseignants pour subvenir aux besoins en main d'œuvre des summer colleges. Enfin, on peut aussi imputer ce changement au fait que les Irlandais, même dans la Gaeltacht, attribuent maintenant un certain prestige à des variétés d'irlandais parlées en dehors de la Gaeltacht. Les recherches d'Ó hIfearnáin et Ó Murchadha (2011 : 103) montrent qu'aujourd'hui les « speakers of non-Gaeltacht varieties are consistently held to be more intelligent, self-assured and fashionable ». Il se peut donc que les directeurs de summer colleges considèrent que les locuteurs de « variétés non-Gaeltacht » sont plus aptes à enseigner que les locaux.

Conclusion

Avec la rentrée de la Gaeltacht dans la nouvelle économie, la langue irlandaise est maintenant présentée dans les discours d'institutions étatiques comme une des ressources économiques principales de la Gaeltacht valorisable sur le marché du tourisme. Ce changement discursif a mené au développement du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais et à l'ouverture de summer colleges comme Saoire Ghael qui accueille à lui seul chaque été plus de 1000 étudiants principalement étrangers. Ces summer colleges internationaux brouillent la structure sociale et spatiale du bilinguisme de l'Irlande en jouant sur deux tableaux. Même si Saoire Ghael investit toujours sur l'idée que la Gaeltacht et ses habitants sont les protecteurs de l'irlandais authentique, la totalité des enseignants ne viennent pas de la Gaeltacht. La Gaeltacht devient donc un décor attractif touristiquement où l'on peut amener des travailleurs saisonniers de la langue provenant des grandes villes. Il semblerait qu'une division du travail linguistique s'opère au sein même de la Gaeltacht : les locaux sont employés dans les emplois de service (bars, hôtels, restaurants, musées) afin de créer une atmosphère irlandophone, mais les postes d'enseignement sont occupés par des nouveaux locuteurs diplômés et citadins. Cela s'explique par la récente élévation de variétés d'irlandais non-Gaeltacht au rang de variété de prestige (Ó hIfearnáin et Ó Murchadha 2011), mais aussi par des transformations causées par le tourisme international de l'enseignement de l'irlandais. Les touristes, en redéfinissant l'apprentissage de l'irlandais en une activité de loisir, détachent partiellement l'irlandais des idéologies nationalistes-romantiques de préservation de la culture définissant l'irlandais comme une langue authentique. De plus, en se saisissant de l'irlandais, cette clientèle participe à le

transformer en une compétence linguistique et estompe ainsi le monopole des locuteurs natifs sur la définition de l'irlandais légitime. Enfin, les stages de langue doivent répondre aux besoins de ces touristes internationaux qui sont souvent diplômés, cosmopolites, avec une forte conscience (et donc des exigences) métalinguistiques et soucieux de développer leurs compétences plurilingues. Il ne suffit donc plus d'être un locuteur natif pour enseigner dans ces stages internationaux, il faut aussi être cosmopolite, diplômé de l'enseignement supérieur et branché. Cette nouvelle division du travail linguistique, en mettant ces nouveaux travailleurs aux postes d'enseignant, leur donne plus de légitimité à définir la norme et participe donc au prestige des variétés d'irlandais non-Gaeltacht.

CONCLUSION

1. Synthèse

Cette thèse est née de la volonté de comprendre le statut particulier de l'irlandais, une langue « minoritaire privilégiée » (Kelly-Holmes 2013, ma traduction), à la fois première langue officielle de la République d'Irlande depuis 1922 et langue minoritaire parlée quotidiennement par 1,7% de la population irlandaise (Central Statistics Office 2017). Plus précisément, ma recherche s'est focalisée sur l'influence des politiques linguistiques sur le statut de l'irlandais, et plus particulièrement sur le rôle de son enseignement dans la revitalisation linguistique.

Chaque été, plus de 20 000 adolescents se rendent dans ces summer colleges qui sont leur principale (voir leur unique) opportunité d'expérimenter l'irlandais comme une langue de socialisation en dehors de l'école (Murtagh 2007), et ainsi de développer leurs compétences orales afin de préparer l'épreuve d'irlandais du *Leaving Certificate* (équivalent du baccalauréat français). L'État irlandais soutient d'ailleurs financièrement les summer colleges (des institutions privées) car il considère qu'ils jouent un rôle primordial pour la revitalisation de l'irlandais (Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht 2015). Pourtant, les travaux scientifiques étudiant les summer colleges restent rares, et portent soit sur les discours des élèves, soit sur l'évaluation de l'expérience d'apprentissage sur le niveau d'irlandais des apprenants. Afin de contribuer à cette littérature scientifique, j'ai entrepris d'étudier leur rôle *social* dans la revitalisation linguistique.

En effet, à partir des travaux scientifiques sur les summer colleges (Murtagh 2007; Armstrong 2012; Ollscoil na hÉireann Má Nuad 2013 ; Walsh et O'Rourke 2014; Puigdevall et al. 2018) et de mes premières observations de terrain, j'ai émis l'hypothèse que les summer colleges ne sont pas uniquement des outils d'amélioration des compétences en langue des élèves, mais qu'ils jouent aussi et surtout un rôle social important dans la revitalisation de l'irlandais (**chapitre 1**). Il s'agissait alors de mener un travail de recherche pour comprendre *comment* ces

séjours linguistiques donnent du sens à ce que parler irlandais veut dire pour les élèves suivant les stages. J'ai donc construit mon objet de recherche à partir de deux thèses issues de la sociolinguistique critique et de l'anthropologie linguistique. Tout d'abord, je suis parti de l'idée que les mouvements de revitalisation linguistique sont des luttes de classement (Costa 2016), c'est-à-dire « des luttes pour le monopole du pouvoir de faire voir et de faire croire, de faire connaître et de faire reconnaître, d'imposer la définition légitime des divisions du monde social et, par là, de faire et de défaire les groupes » (Bourdieu 1980 : 165). Ensuite, je me suis basé sur les travaux de Sarah Shulist (2018) qui a bien montré que l'importance des écoles dans la revitalisation linguistique n'est pas simplement d'enseigner la langue. Ce sont des institutions qui avant tout définissent, mais aussi incarnent, la communauté et son territoire.

À partir de ces idées-là, j'ai décidé de focaliser mes recherches sur la capacité des summer colleges à (re)produire ou contester la « structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande » en partant des travaux de Pádraig Ó Riagáin (1997) sur les politiques linguistiques relatives à l'irlandais.

Dans un second chapitre qui s'appuie sur les travaux de chercheurs irlandais, il s'est donc agi de décrire la structure sociale et spatiale du bilinguisme produite par les politiques étatiques depuis la création de l'État Libre d'Irlande (1922). Ces travaux montrent que, malgré la volonté initiale de l'État de regaéliciser l'ensemble du pays, la mise en place de politiques linguistiques (mais aussi sociales et économiques) différenciées sur le territoire a participé à l'assignation de rôles distincts dans l'effort national de préservation de l'irlandais à différents groupes sociaux. Cette division des politiques linguistiques maintient ainsi une vision territoriale des pratiques de l'irlandais : il y aurait d'un côté des régions irlandophones, la Gaeltacht, et de l'autre, le reste de l'Irlande qui serait anglophone (la *Galltacht*). Pourtant, les trois quarts des locuteurs quotidiens d'irlandais habitent en fait en dehors des Gaeltachtaí (O'Rourke et Walsh 2015; Ó hÍfearnáin 2015). On ne peut donc pas définir clairement la pratique de l'irlandais en termes de territoire, ni même en termes de classe sociale ou de domaine d'usage. L'irlandais est en fait la langue de certains réseaux sociaux

Malgré tout, une vision territorialisée de la pratique de l'irlandais reste importante dans l'imaginaire collectif : il y a l'idée selon laquelle un territoire particulier, la Gaeltacht, serait le bastion de la langue irlandaise. J'ai alors choisi de centrer mes analyses sur la catégorie Gaeltacht, mais en la définissant comme une « communauté imaginée » (Anderson 2006), c'est-à-dire une représentation de la réalité actualisée dans des pratiques qui la font donc exister en tant que catégorie sociale pertinente, « réelle », pour un grand nombre d'individus.

J'ai donc entrepris un travail de terrain (détaillé en **chapitre 3**) afin d'analyser empiriquement comment l'expérience d'apprentissage dans les summer colleges produisent ou remettent en question la communauté imaginée qu'est la Gaeltacht. J'ai effectué un premier travail de terrain en mai puis en juillet 2015 à *Coláiste Phádraig*, un summer colleges « classique », c'est-à-dire une institution privée, reconnue et subventionnée par le ministère responsable de la Gaeltacht, située dans la Gaeltacht, revendiquant une « immersion totale » et accueillant des adolescents de toute l'Irlande pour des séjours linguistiques de deux à trois semaines pendant les vacances scolaires. Je suis retournée sur le terrain en juin 2016, cette fois-ci en m'inscrivant en tant qu'étudiant dans le summer college pour adulte *Saoire Ghael* qui accueille chaque été dans un petit village de la Gaeltacht plus de 1000 visiteurs, principalement des touristes étrangers. La même année, j'ai aussi effectué un travail de terrain dans un *campa samhraidh*, un stage de langue s'apparentant à un summer college, mais à but non-lucratif, organisé par une association, et à destination non pas de touristes, mais d'enfants du village où il se situe. Ce *campa samhraidh* a pour originalité d'être situé dans un village à cheval sur la Gaeltacht et la Galltacht. Dans un souci de lier les pratiques pédagogiques à la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande, je me suis tourné vers la méthodologie de la sociolinguistique critique en effectuant un travail de terrain multi-situé reposant sur des études de cas ethnographique.

Mes analyses sont présentées dans des chapitres thématiques, en commençant par un chapitre d'historicisation (chapitre 4) qui recoupe l'ensemble des thèmes abordés dans les chapitres 5, 6 et 7.

Dans le premier chapitre d'analyse (**chapitre 4**), j'ai d'abord montré que les summer colleges sont nés d'une nouvelle vision de la Renaissance gaélique, produit d'un romantisme irlandais empreint de nationalisme. À la fin du 19^{ème} siècle, l'irlandais n'était plus parlé que par 14,5% des habitants de l'île, principalement dans les régions rurales de l'ouest de l'Irlande (Mac Giolla Chríost 2005). En 1901, des articles dans la revue de l'association Conradh na Gaeilge (désormais CnG) ont appelé à l'organisation de « croisades » linguistiques dans l'ouest de l'île. Pour les membres du mouvement de Renaissance Gaélique, en plus d'apprendre l'irlandais auprès des locuteurs natifs, il était absolument nécessaire de convaincre ces derniers de continuer à le parler en renversant le stigmate autour de cette langue. Les summer colleges sont donc nés de cette nouvelle relation d'interdépendance entre les romantiques nationalistes de la Renaissance gaélique (principalement citadins) et les locuteurs d'irlandais des régions rurales de l'ouest. Plus qu'une manière efficace d'apprendre l'irlandais, ces séjours linguistiques était un acte nationaliste d'émancipation du pouvoir britannique. Grâce à la similitude des summer

colleges avec les écoles monastiques médiévales irlandaises, les participants étaient immergés dans « l'Irlande authentique ». De plus, la méthode directe, importée des mouvements nationalistes flamands, était un outil afin de produire lors des stages une communauté linguistiquement homogène et distincte des britanniques. En dépit des discours des membres de CnG sur l'authenticité, une des conséquences de l'expérience des summer colleges au début du 20^{ème} siècle a été de produire une catégorie sociale tout à fait moderne qui servirait de modèle au reste de la nation : la Gaeltacht, un territoire imaginé monolingue irlandophone, et décrite comme « la source de l'irlandicité pure » (c'est-à-dire protégée de l'anglicisation) qui allait ruisseler sur le reste de l'île afin de la regaéliciser.

Afin de comprendre le rôle des summer colleges aujourd'hui dans la reproduction de la structure sociale du bilinguisme en Irlande, le **chapitre 5** a mis en lien les règles de langue dans deux stages d'irlandais avec les politiques linguistiques nationales relatives à l'irlandais. À partir de l'étude de documents d'institutions gouvernementales, j'ai montré que la *Riail na Gaeilge* (Règle de l'irlandais, c'est-à-dire l'interdiction d'utiliser l'anglais durant les stages) est une obligation légale qui ne vise pas seulement à optimiser l'apprentissage de l'irlandais. Elle est aussi un outil pour faire de la Gaeltacht « a distinctive language region » (Government of Ireland 2010 : 3) aux yeux des visiteurs, c'est-à-dire un « sanctuaire monolingue irlandais » (Walsh 2011 : 67). J'ai ensuite analysé l'écart entre l'imposition stricte de la *Riail na Gaeilge* souhaitée par l'État, et les règles de langue négociées entre les participants dans deux stages : Coláiste Phádraig et le campa samhraidh. Dans un premier temps, j'ai montré que dans le summer college privé de Coláiste Phádraig, il s'agit pour les organisateurs de respecter l'injonction au monolinguisme du ministère de la Gaeltacht tout en accueillant un maximum de clients même s'ils n'ont pas le niveau pour parler irlandais tout le temps. Pour répondre à ces deux contraintes, l'espace interactionnel est divisé en une scène irlandophone, performance de la communauté imaginée Gaeltacht, et des coulisses anglophones. La *Riail na Gaeilge* a donc des objectifs autant performatifs que pédagogiques : les élèves, en respectant l'interdiction de parler anglais sur la scène le temps du stage, participent à la reproduction d'une Gaeltacht imaginée monolingue. En même temps, la *Riail na Gaeilge* crée un marché linguistique pour l'irlandais qui incite moralement et économiquement les habitants de la Gaeltacht à le parler. Les élèves participent ainsi à la survie de la langue, non pas en devenant eux-mêmes des locuteurs, mais en aidant à la maintenance de la langue dans le village le temps de leur visite simplement en respectant la *Riail na Gaeilge*. Dans un deuxième temps, j'ai montré qu'au

campa samhraidh de Sráid Imleach, l'enjeu pour les organisateurs n'est pas de produire un espace monolingue le temps du stage. À partir d'entretiens avec les organisateurs, j'ai montré que la Riail na Gaeilge ne fait pas sens au sein des initiatives locales de revitalisation de l'irlandais. En effet, la communauté irlandophone de Sráid Imleach ne souhaitent pas se plier aux injonctions étatiques de monolinguisme car cela ne ferait que renforcer un modèle qui les délégitime en tant que membre de la communauté imaginée Gaeltacht. Le modèle de la Gaeltacht rurale et irlandophone fait de Sráid Imleach une Gaeltacht de seconde-zone par sa situation géographique³⁸⁵ mais aussi par son nombre de locuteurs d'irlandais relativement faible. Cela explique pourquoi, même si le campa samhraidh est légalement tenu de faire respecter la Riail na Gaeilge, les organisateurs autorisent les enfants à parler anglais. Cette démarche est en fait une remise en cause des représentations de la Gaeltacht et donc plus largement de la structure sociale et spatiale du bilinguisme en Irlande : elle consiste à affirmer qu'il n'y a pas d'espaces où l'irlandais est naturellement la langue de socialisation, mais que des acteurs ont la possibilité de créer ces espaces. Cela permet de renverser le stigmate dont souffre Sráid Imleach en prenant le pouvoir au niveau local sur la définition de l'espace, et plus largement afin de reprendre la main sur les décisions politiques ayant attrait à l'irlandais.

Après avoir montré que les règles de langue sont éminemment politiques puisqu'elles participent à la production de l'espace, j'ai expliqué dans le **chapitre 6** qu'il en est de même pour les pratiques pédagogiques. En effet, j'ai montré comment elles participent à la définition de ce qu'est l'irlandais pour les apprenants, et donc ce qu'est la revitalisation linguistique. À Coláiste Phádraig, les entretiens et les questionnaires auprès des élèves révèlent que l'expérience du stage ne leur permet pas d'imaginer l'irlandais comme autre chose qu'une matière scolaire et un héritage culturel. Par conséquent, ils ne s'en saisissent pas outre mesure comme d'un moyen de communication. En effet, les enseignants ont recours à des pratiques de classes de langue traditionnelles focalisées sur l'étude de l'irlandais comme code ou comme artefact culturel, plutôt que sur le développement de compétences de communication orales. L'analyse des pratiques en classe met en avant la centralité de l'écrit et le recours à une stratégie-type d'enseignement consistant en des activités langagières de production et de réception écrite, l'oral ne constituant qu'une phase finale optionnelle de restitution du travail écrit. L'écart entre ces pratiques et les discours sur l'utilisation de l'approche communicative dans les summer colleges s'explique par le fait que les enseignements sont fortement contraints par les examens scolaires du *Leaving Certificate* dans lesquels l'écrit a une place prépondérante.

³⁸⁵ Le village se situe littéralement à cheval entre la Gaeltacht et la Galltacht et à proximité d'une grande ville.

Aussi, les organisateurs n'accompagnent pas les élèves afin qu'ils utilisent l'irlandais en dehors de la classe car ils semblent penser que l'environnement irlandophone du village suffit à développer chez les élèves des compétences de communication. La prégnance de ce « *village immersion myth* » perpétue ainsi l'idée que l'irlandais serait naturellement rattaché à un territoire particulier, la Gaeltacht, ce qui peut expliquer la difficulté des élèves à s'imaginer parler irlandais une fois rentrés chez eux. Au *campa samhraidh*, la situation est très différente puisque les pratiques pédagogiques transforment l'irlandais en une ressource linguistique dans le répertoire plurilingue des élèves. Les enseignants utilisent un parler bilingue qui vise à encourager les enfants à faire de même. Les activités sont focalisées sur la communication orale plurilingue et les problèmes de forme sont considérés comme secondaires. Plus largement, l'apprentissage de l'irlandais n'est pas une fin en soi, mais un moyen de créer une communauté d'apprenants: les élèves sont autant récompensés pour leurs efforts à parler irlandais qu'à créer des solidarités. L'apprentissage de l'irlandais s'insère dans des nouveaux discours sur les avantages cognitifs et sociaux du plurilinguisme, pas sur des discours culturalistes/nationalistes. Cela permet d'apporter un nouveau souffle aux initiatives de revitalisation de l'irlandais dans le village et d'être plus en phase avec la réalité sociolinguistique du territoire.

Le dernier chapitre (**chapitre 7**) a exploré un phénomène relativement récent en Irlande : le développement du tourisme international de l'enseignement de l'irlandais depuis les années 1990. J'ai montré que ce tourisme s'est développé avec la normalisation de l'idée selon laquelle l'enseignement de l'irlandais dans les *summer colleges* n'est plus seulement une question de préservation du patrimoine national, mais qu'il peut aussi être pensé comme une stratégie de développement économique assumée. Ce changement discursif s'explique par l'entrée de la Gaeltacht dans l'économie tertiaire globale dans les années 1990, en particulier le tourisme, qui a mené l'État à renverser la relation entre le développement économique et la revitalisation de l'irlandais. Son discours ne consiste plus à dire que la création d'emplois dans la Gaeltacht sauvera la langue comme c'était le cas jusqu'à la fin des années 1980. Il est maintenant question d'investir dans la langue, que l'État construit discursivement comme une ressource économique, afin de faire prospérer économiquement la Gaeltacht et le reste du pays avec. Par conséquent, les *summer colleges* sont maintenant décrits comme des produits touristiques par des institutions étatiques, des sociétés, mais aussi par les créateurs des stages eux-mêmes. En me basant sur un travail de terrain dans le stage international pour adulte *Saoire Ghael*, j'ai montré comment ces changements économiques et discursifs ont mené à la marchandisation de

l'expérience d'apprentissage de l'irlandais. L'analyse des interactions en classe montrent que les cours prennent la forme d'un « jeu d'apprentissage de l'irlandais » partiellement détaché des idéologies nationalistes-romantiques de préservation de la culture définissant l'irlandais comme une langue authentique. En se saisissant de l'irlandais, la clientèle internationale participe donc à le transformer en une compétence linguistique apprenable, et estompe ainsi le monopole des locuteurs natifs sur la définition de l'irlandais légitime. D'ailleurs, la quasi-totalité des enseignants à Saoire Ghael sont en fait des jeunes irlandais des grandes villes qui ont appris l'irlandais à l'école. Ce tourisme international permet ainsi à ces nouveaux locuteurs citadins universitaires et branchés de devenir les nouveaux représentants de l'irlandais à la place des habitants de la Gaeltacht.

2. Conclusion générale et perspectives de recherches

Ce travail de thèse met en avant l'idée qu'en cours de langue on apprend parfois moins *la* langue que *sur* la langue. Les règles de langues et les pratiques pédagogiques sont bien plus que des outils permettant l'acquisition de compétences en langues. Plus précisément, apprendre/enseigner une langue vise aussi à donner du sens à cette langue, ainsi qu'aux différentes catégories sociales affiliées à cette langue. En d'autres termes, l'enseignement d'une langue produit une sociodicée (Bourdieu 1981) *linguistique* qu'on pourrait définir comme un récit qui justifie la reproduction sociale à partir d'idéologies linguistiques qui prennent corps lors de l'expérience d'apprentissage. Lorsqu'ils se rendent dans un summer college, les touristes ne se retrouvent pas « en immersion dans l'Irlande authentique », mais ils produisent par leur venue une « Irlande authentique ». Cette thèse met en avant que l'importance des summer colleges pour la revitalisation de l'irlandais ne repose donc pas dans leur capacité à produire des locuteurs, mais dans leur pouvoir de production de sociodicées linguistiques pour les participants. Ce sont ces sociodicées linguistiques qui définissent la place de l'irlandais dans la société, plus que les « modèles d'éducation bilingue » imaginées comme des technologies neutres favorisant l'acquisition de compétences linguistiques.

Les résultats de cette thèse et la méthodologie développée ouvrent de nouvelles perspectives de recherche que je souhaiterais brièvement discuter. Tout d'abord, les données produites lors de mon travail de terrain, à quelques exceptions près, ne permettent pas d'étudier l'influence des summer colleges sur les habitants des villages. Il pourrait être utile de poursuivre cette

recherche à partir d'un travail ethnographique dans un des villages, non pas uniquement le temps du stage, mais sur le temps long. Il serait ainsi possible d'étudier l'influence des sociodécées linguistiques décrites dans cette thèse en dehors des murs du summer college et du moment du stage.

Ensuite, je n'ai pas eu accès à un lieu pourtant central de l'expérience du summer college « classique » : la maison d'accueil où les adolescents déjeunent et passent une partie de leurs soirées. Par leur dimensions « intimes », ces espaces sont difficilement accessibles aux chercheurs. Aussi, l'idée que les apprentissages dans ces espaces sont « informels » et « naturels », ne favorise peut-être pas la curiosité des chercheurs. En même temps, il existe des travaux récents sur le rôle des « *family language policies* » dans la revitalisation de l'irlandais et du gaélique en écosse (tel que ceux de Ó hIfearnáin 2013; Smith-Christmas 2014; à paraître) sur lesquels il serait intéressant de s'appuyer. Il y aurait fort à apprendre en étudiant la manière dont les *mná an tí*, « mères adoptives » des adolescents pendant la durée du stage, parlent et enseignent la langue aux visiteurs, et donnent ainsi un sens à l'irlandais.

Pour terminer, la méthodologie développée dans cette recherche pourrait apporter un regard neuf sur un phénomène majeur : la popularité croissante des écoles d'immersion irlandaises depuis les années 1970 (Harris 2007) qui accueillent aujourd'hui 8,1% des élèves du primaire selon un article du *Irish Times*³⁸⁶. En effet, la grande majorité des recherches à ce sujet mesurent les compétences linguistiques que développent les élèves dans ces écoles d'immersion, alors que des recherches récentes dans d'autres contextes soulignent les limites des écoles d'immersion à développer l'usage de la langue des élèves en dehors de l'école (Dunmore 2019; Manterola 2019). Il serait donc intéressant de compléter les analyses existantes en étudiant les sociodécées linguistiques qui sont produites dans ces écoles d'immersion afin de comprendre leurs rôles sociaux.

³⁸⁶ <https://www.irishtimes.com/news/education/number-of-primary-school-pupils-taught-through-irish-at-record-level-1.4011570> (article consulté le 10 septembre 2019)

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, Bri. 2018. « “Immersion,” “Immersive,” and “Immersion-based”: Adapting and Marketing Immersion for Digital Language Learning ». Présenté à American Anthropological Association Annual Meeting, San Jose, Californie, novembre 16.
- Anderson, Benedict. 1992. *Long-Distance Nationalism: World Capitalism and the Rise of Identity Politics*. Amsterdam: CASA (Centre for Asian Studies Amsterdam).
- . 2006. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Rev. ed. Judaic studies series. London ; New York: Verso.
- Anderson, Elizabeth, Ali Bakir, et Eugenia Wickens. 2015. « Rural Tourism Development in Connemara, Ireland ». *Tourism Planning & Development* 12 (1): 73-86.
- Andrea Vergara Lopez, Alejandra. 2015. « Vers une didactique des langues minoritaires ? : le cas du mapudungun au Chili ». Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Armstrong, Timothy Currie. 2012. « Establishing New Norms of Language Use: The Circulation of Linguistic Ideology in Three New Irish-Language Communities ». *Language Policy* 11 (2): 145-68.
- Auzanneau, Michelle, et Luca Greco. 2018. *Dessiner les frontières*. ENS: Lyon.
- Bange, Pierre. 1992. « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1: 53-85.
- Bauman, Richard, et Charles L Briggs. 2003. *Voices of Modernity Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press.
- Beaud, Stéphane, et Florence Weber. 2010. *Guide de l'enquête de terrain produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Berré, Michel. 2001. « Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880-1890 : identités nationales et techniques d'enseignement ». In *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, édité par M.-Ch. Kok Escalle et F Melka, 235-52. Amsterdam: Rodopi.
- Bourdieu, Pierre. 1977. « L'économie des échanges linguistiques ». *Langue française* 34 (1): 17-34.

- . 1979. « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 30 (1): 3-6.
- . 1980. « L'identité et la représentation: Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 35 (1): 63-72.
- . 1981. « Epreuve scolaire et consécration sociale : Les classes préparatoires aux Grandes écoles ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 39 (1): 3-70.
- . 1982. « Les rites comme actes d'institution ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 43 (1): 58-63.
- . 2013. « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 5 (200): 4-37.
- Bourdieu, Pierre, et Loïc J. D. Wacquant. 1994. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourke, Angela. 2006. « Re-imagining the Gaeltacht Maps, Stories, and Places in the Mind ». In *Re-Imagining Ireland*, édité par Andrew Higgins Wyndham, 82-104. Charlottesville & London: University of Virginia Press.
- Boutet, Josiane. 2002. « Pratiques langagières ; Formation langagière ». In *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil.
- Boutet, Josiane, Pierre Fiala, et Jenny Simonin-Grumbach. 1976. « Sociolinguistique ou sociologie du langage ». *Critique* 344: 68-85.
- Boutet, Josiane, et Monica Heller. 2007. « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. » *Langage et société*, n° 121-122: 305–318.
- Bradley, Ian. 1999. *Celtic Christianity Making Myths and Chasing Dreams*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brennan, Sara. 2017. « The Social Life of Language Commodification: A Critical Sociolinguistic Study of the Promotion and Mobilisation of Irish in Business ». Thèse de doctorat, Heriot-Watt University.
- Brubaker, Rogers. 2001. « Au-delà de l'«identité» ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 3 (139): 66-85.
- Bruner, Jérôme. 1983. *Childs Talk : Learning to use language*. New York: Norton.
- Calvé, Pierre. 1991. « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990 ». *Etudes de linguistique appliquée* 82: 7-23.
- Cambra, Margarida Gine. 2003. *Une Approche Ethnographique de La Calsse de Langue*. Didier. Paris.

- Cambra, Margarida, et Luci Nussbaum. 1997. « Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. » *Études de Linguistique Appliquée* 0: 423-32.
- Cammarata, Laurent, Martine Cavanagh, Sylvie Blain, et Cécile Sabatier. 2018. « Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. » *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 74 (1): 102-27.
- Canut, Cécile, et Manon Him-Aquilli. 2019. « Rendre visible la parole et l'échange: enjeux théoriques et politiques ». In *Le langage, une pratique sociale. Elements d'une sociolinguistique politique.*, par Cécile Canut, Félix Danos, Manon Him-Aquilli, et Caroline Panis, 35-42. Besançon: Presse Universitaire de Franche-Comté.
- Carol, Rita, éd. 2010. *Apprendre en classe d'immersion: quels concepts? quelle théorie?* Sémantiques. Paris: L'Harmattan.
- Carr, Edward Hallet. 1990. *What is History?* London: Penguin Books.
- Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. 1997. « Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue ». *Études De Linguistique Appliquée* 108.
- Central Statistics Office. 2017. « Census 2016 Summary Results - Part 1 ».
- Coady, Maria, et Muiris Ó Laoire. 2002. « Mismatches in Language Policy and Practice in Education: The Case of Gaelscoileanna in the Republic of Ireland ». *Language Policy* 1 (2): 143-58.
- Coimisiún na Scrúduithe Stáit. 2010. « The Irish Examination in the Leaving Certificate for 2012 onwards (Higher Level, Ordinary Level and Foundation Level) ».
- Coiste Oidhreacht Thuair Mhic Éadaigh. 2005. *Coláiste Chonnacht Na blianta tosaigh I dTuair Mhic Éadaigh.*
- Commins, Patrick. 1988. « Socioeconomic development and language maintenance in the Gaeltacht ». *International Journal of the Sociology of Language* 70: 11-28.
- Conseil de l'Europe. 2001. « Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer ». Paris: Didier.
- Costa, James. 2016. *Revitalising language in Provence : a critical approach.* Malden, MA: John Wiley & Sons Ltd.
- . 2017. « Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques »? » *Langage et société* 160-161 (2): 111.

- Coste, Daniel. 1997. « Alternances Didactiques ». *Études de Linguistique Appliquée* 0 (108): 393-401.
- Coste, Daniel, Danièle Moore, et Geneviève Zarate. 2009. « Compétence plurilingue et pluriculturelle Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire ». Strasbourg: Conseil de l'Europe : division des politiques linguistiques.
- Cronin, Michael, et Barbara O'Connor, éd. 2003. « Introduction ». In *Irish Tourism: Image, Culture, and Identity*, 1-20. Tourism and Cultural Change 1. Clevedon: Channel View Publ.
- Crowley, Tony, éd. 2000. *The politics of language in Ireland, 1366-1922: a sourcebook*. The politics of language. London ; New York: Routledge.
- . 2005. *Wars of Words: the politics of language in Ireland, 1537-2004*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Csizér, Kata, et Zoltán Dörnyei. 2005a. « The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort ». *The Modern Language Journal* 89 (1): 19-36.
- . 2005b. « Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior ». *Language Learning* 55 (4): 613-59.
- Cummins, Jim. 1982. « A comparison of reading achievement in Irish and English medium schools ». *Oideas* 26: 21-26.
- . 1979. « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. » *Review of Educational Research*, n° 49: 222-41.
- Debarbieux, Bernard. 1995. « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique ». *Espace géographique* 24 (2): 97-112.
- Delbreilh, Fanny. 2012. « Les notions de speech event et literacy event dans l'ethnographie de la communication et les Literacy Studies ». *Langage et société* 139 (1): 83.
- Denvir, Gearoid. 2002. « The Linguistic Implications of Mass Tourism in Gaeltacht Areas ». *New Hibernia Review* 6 (3): 23-43.
- Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht. 2015. « Newsletter September 2015, Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht Gaeilge, Gaeltacht and Islands ». <http://www.ahg.gov.ie/app/uploads/2015/09/nuachtlitir-gaeilge-gaeltacht-agus-oileain-bearla-mf-2015.pdf>.
- Department of Arts, Heritage, Regional, Rural and Gaeltacht Affairs. 2017. « Rialachán faoina dTugar Aitheantas do Choláistí Gaeilge ».

- Department of Education and Science. 2007. « Circular Letter 0042/2007 ». https://www.examinations.ie/exam/Imlitir_42_2007.pdf.
- Department of Education and Skills. 2015. « Composite report on Irish-language colleges 2014 ».
- . 2019a. « Guide to Inspections of Courses in Irish-Language Colleges (Coláistí Gaeilge) REVISED 2019 ».
- . 2019b. « Primary Language Curriculum ». https://www.curriculumonline.ie/getmedia/2a6e5f79-6f29-4d68-b850-379510805656/PLC-Document_English.pdf.
- Department of Education. Curriculum Development Unit. 1991. « Report on the national survey of English reading in Irish primary schools 1988. » Dublin.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan, et Richard Clément. 2001. « Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. » In *Motivation and second language acquisition*, édité par Zoltan Dörnyei et R Schmidt, 399-432. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Zoltan, et Ema Ushioda, éd. 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Duchêne, Alexandre. 2009. « Discours, changement social et idéologies langagières ». In *Sociolinguistique historique du domaine gallo-romand. Enjeux et méthodologies.*, édité par Dorothée Aquino-Weber, Sara Cotelli, et Andres Kristol, 131-50. Bern ; New York: Peter Lang.
- Duchêne, Alexandre, et Monica Heller, éd. 2007. *Discourses of Endangerment: Ideology and interest in the defence of languages*. Advances in sociolinguistics. London ; New York: Continuum.
- , éd. 2012. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Routledge Critical Studies in Multilingualism 1. New York: Routledge.
- Duffy, Seán. 2012. *Atlas of Irish history*. Third edition, Paperback edition. Dublin: Gill & Macmillan.
- Dunmore, Stuart. 2019. *Language Revitalisation in Gaelic Scotland: Linguistic Practice and Ideology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Ferguson, Charles A. 1959. « Diglossia ». *WORD* 15 (2): 325-40.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foster, Robert Fitzroy. 2014. *Vivid Faces The Revolutionary Generation in Ireland 1890-1923*. London: Penguin Group.
- Gajo, Laurent. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- Gao, Shuang. 2019. *Aspiring to be global: language and social change in a tourism village in China*. Encounters 13. Bristol ; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- García, Ofelia. 2019. « Reconsidering Language and Bilingualism Education ». Conférence donnée lors des journées d'études *Regards critiques sur la notion de langue – vers quelles pratiques éducatives ?*, Université Paris-Est Créteil, (18 juin).
- Gardner, Robert C., et Wallace E. Lambert. 1959. « Motivational Variables in Second-Language Acquisition ». *Canadian Journal of Psychology* 13 (4): 266-72.
- Garland, Jennifer. 2008. « The minority language and the cosmopolitan speaker: Ideologies of Irish language learners ». Thèse de doctorat, Santa Barbara: University of California,.
- Geertz, Clifford. 1998. « Deep Hanging Out ». *The New York Review of Books*.
<https://www.nybooks.com/articles/1998/10/22/deep-hanging-out/>.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.
- Gilleece, Lorraine, Gerry Shiel, Aidan Clerkin, et David Millar. 2011. « The 2010 National Assesments of English Reading and Mathematics in Irish-Medium Schools ». Dublin: Educational Research Centre.
- Goffman, Erving. 1956. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Monograph : Social Sciences Research Centre, University of Edinburgh 2. Edinburgh: University of Edinburgh.
- . 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harper Colophon Books. New York Evanston San Fransisco [etc.]: Harper and Row.
- . 1989. « On Fieldwork ». *Journal of Contemporary Ethnograhy*, 123-32.
- Government of Ireland. 2010. « 20-year Strategy for the Irish Language 2010-2030 ».
- . 2017. « Realising our Rural Potential: Action Plan for Rural Development. »
<https://www.chg.gov.ie/app/uploads/2017/01/162404-rural-ireland-action-plan-web-2-1.pdf>.
- . 2018. « Poject Ireland 2040 ».

- Graham, Hugh. 1925. « Irish Monks and the Transmission of Learning ». *The Catholic Historical Review* 11 (3): 431-42.
- Griggs, Peter. 1998. « Comment les apprenants adultes traitent les problèmes de langue au cours de tâches communicatives effectuées en dyade ». In *Adquisicion de lenguas extranjerass : perspectivas actuales en Europa*, édité par Miquel Llobera, Lucila Nussbaum, et Mercè Pujol-Bercé, 207-18. Barcelona: C.I.D. linea metodologica de Edelsa.
- . 2004. « Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère ». In *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux s'apprendre.*, édité par Alain Rabatel. Lyon: PUL.
- . 2007a. « Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'action ». In *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*, 97-114. Presses universitaires de Franche-Comté.
- . 2007b. *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères: situation naturelle ou guidée*. Langue & parole. Paris: L'Harmattan.
- Gumperz, John Joseph. 1977. « The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching ». *RELC Journal* 8 (2): 1-34.
- . 1989. *Engager la Conversation: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Le sens commun. Paris: Éd. de minuit.
- Harris, John. 1984. *Spoken Irish in Primary Schools: An analysis of achievement*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- . 2007. « Bilingual Education and Bilingualism in Ireland North and South ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (4): 359–368.
- Harris, John, Patrick Forde, Peter Archer, Siobhán Nic Fhearaile, et Mary O'Gorman. 2006. *Irish in Primary Schools Long-Term National Trends in Achievement*. Dublin: the Stationery Office.
- Harris, John, et Leila Murtagh. 1987. « Irish and English in Gaeltacht Primary Schools. » In *Third International Conference on Minority Languages: Celtic Papers.*, édité par Gearóid Mac Eoin, Anders Ahlqvist, et Donncha Ó hAodha. Clevedon: Multilingual Matters.

- Harris, John, et Lelia Murtagh. 1999. *Teaching and learning Irish in primary school: a review of research and development*. Research report / Institiúid Teangeolaíochta Éireann 25. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harvey, David. 2006. *Limits of Capital*. New York: Verso.
- Heller, Monica. 1990. « French Immersion in Canada: a model for Switzerland? » *Multilingua* 9 (11): 67-85.
- . 1996. « Legitimate Language in a Multilingual School ». *Linguistics and Education* 8 (2): 139–157.
- . 1999. *Linguistic Minorities and Modernity : a Sociolinguistic Ethnography*. Longman. Real language series. London ; New York.
- . 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Langues et apprentissage des langues. Paris: Didier.
- . 2003. « Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity ». *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 473-92.
- . 2004. « Analysis and Stance Regarding Language and Social Justice ». In *Language Rights and Language Survival: Sociolinguistic and sociocultural perspectives*, édité par Jane Freeland et Donna Patrick, 283-86. Encounters, v. 4. Manchester, UK ; Northampton, MA: St. Jerome Pub.
- . 2006. *Linguistic Minorities and Modernity: a sociolinguistic ethnography*. 2nd ed. Advances in sociolinguistics. London ; New York: Continuum.
- . 2008. « Doing Ethnography ». In *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, édité par Li Wei et Melissa G. Moyer. Malden, MA: Blackwell Pub.
- . 2010. « The Commodification of Language ». *Annual Review of Anthropology* 39 (1): 101-14.
- . 2011. *Paths to Post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford studies in sociolinguistics. New York: Oxford University Press.
- Heller, Monica, et Lindsay Bell. 2012. « Frontiers and Frenchness: Pride and Profit in the Production of Canada ». In *Language in Late Capitalism*, édité par Alexandre Duchêne et Monica Heller, 161-83. New York: Routledge.
- Heller, Monica, et Josiane Boutet. 2006. « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie ». *Langage et société* 118 (4): 5-16.
- Heller, Monica, et Alexandre Duchêne. 2007. « Discourses of Endangerment: Sociolinguistics, globalization and social order ». In *Discourses of Endangerment:*

- ideology and interest in the defence of languages*, édité par Alexandre Duchêne et Monica Heller, 1-12. London ; New York: Continuum.
- . 2012. « Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State ». In *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, édité par Alexandre Duchêne et Monica Heller, 1-22. New York: Routledge.
- Heller, Monica, Adam Jaworski, et Crispin Thurlow. 2014. « Introduction: Sociolinguistics and Tourism - Mobilities, Markets, Multilingualism ». *Journal of Sociolinguistics* 18 (4): 425-58.
- Heller, Monica, et Marilyn Martin-Jones. 2001. « Introduction: Symbolic Domination, Education, and Linguistic Difference ». In *Voices of authority: education and linguistic difference*, 1-29. Contemporary studies in linguistics and education, v. 1. Westport, Conn: Ablex.
- Heller, Monica, Joan Pujolar, et Alexandre Duchêne. 2014. « Linguistic commodification in tourism ». *Journal of Sociolinguistics* 18 (4): 539-66.
- Hickey, Tina. 1997. *An Luath-Thumadh in Éirinn, Na Naíonraí = Early Immersion Education in Ireland, Na Naíonraí*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Higgins, Edward Tory. 1987. « Self-discrepancy: A theory relating self and affect ». *Psychological Review* 94 (3): 319-40.
- Hindley, R. 1990. *The Death of the Irish Language: A Qualified Obituary*. London and New York: Routledge.
- Hinton, Leanne, et Ken Hale, éd. 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego & New York: Academic Press.
- Hinton, Leanne, Leena Marjatta Huss, et Gerald Roche. 2018. *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. New York: Routledge.
- Hirsch, Eric, et Charles Stewart. 2005. « Introduction: Ethnographies of Historicity ». *History and Anthropology* 16 (3): 261-74.
- Hobsbawm, E. J. 1992. *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, myth, reality*. 2nd ed. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Hornberger, Nancy H., éd. 2008. *Can Schools Save Indigenous Languages?: Policy and practice on four continents*. Palgrave studies in minority languages and communities. Basingstoke [England] ; New York: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, Nancy H., et Haley De Korne. 2018. « Is Revitalization through School Possible? » In *The Routledge handbook of language revitalization*, édité par Leanne Hinton, Leena Marjatta Huss, et Gerald Roche, 94-104. New York: Routledge.

- Huizinga, Johan. 1938. *Homo Ludens A study of the play-element in culture*. Boston: The Beacon Press.
- Jaffe, Alexandra. 2007. « Discourses of Endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourses ». In *Discourses of Endangerment Ideology and Interest in the Defence of Languages*, édité par Alexandre Duchêne et Monica Heller, 57-75.
- Jaffe, Alexandra M. 1999. *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Language, power, and social process 3. Berlin: New York : Mouton de Gruyter.
- . 2007. « Minority Language Movements ». In *Bilingualism: a Social Approach*, édité par Monica Heller, 50-71. Basingstoke [England] ; New York: Palgrave Macmillan.
- , éd. 2009. *Stance: sociolinguistic perspectives*. Oxford studies in sociolinguistics. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- . 2018. « Minority Language Immersion as an Ideological and Social Project (Résumé de communication) ». Présenté à American Anthropological Association Annual Meeting, San Jose, Californie, novembre 16.
- Jaffe, Alexandra, et Cedric Oliva. 2013. « Linguistic Creativity in Corsican Tourist Context ». In *Multilingualism and the Periphery*, édité par Sari Pietikäinen et Helen Kelly-Holmes, 95-117. Oxford studies in sociolinguistics. New York: Oxford University Press.
- Johnson, Nuala C. 1997. « Making Space - Gaeltacht policy and the politics of identity ». In *In Search of Ireland: a cultural Geography*, édité par B Graham, 151-73. London: Routledge.
- Johnstone, Barbara. 2010. « Language and Geographical Space ». In *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation. Volume 1: Theories and Methods*, édité par Peter Auer et Jürgen Erich Schmidt, 1-18. Handbooks of Linguistics and Communication Science, 30.1. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kavanagh, J. 1999. « Teaching Irish as a Second Language: Outcomes from all-Irish secondary schools compared with schools where Irish is a single subject. » Bundoora, Victoria.: La Trobe University.
- Kearns, Kevin C. 1974. « Resuscitation of the Irish Gaeltacht ». *Geographical Review* 64 (1): 82-110.
- Kelly, Adrian. 1999. « Cultural Imperatives : the Irish language revival and the educational system ». In *Ireland in the 1930s New Perspectives*, Four Courts Press, 29-47. Dublin: Joost Augusteijn.

- . 2002. *Compulsory Irish: Language and education in Ireland, 1870s-1970s*. Dublin ; Portland, OR: Irish Academic Press.
- Kelly-Holmes, Helen. 2013. « ‘Translation in Progress’ Centralizing and Peripheralizing Tensions in the Practices of Commercial Actors in Minority Language Sites ». In *Multilingualism and the periphery*, édité par Sari Pietikäinen et Helen Kelly-Holmes, 118-33. Oxford studies in sociolinguistics. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Kelly-Holmes, Helen, et Sari Pietikäinen. 2014. « Commodifying Sámi culture in an indigenous tourism site ». *Journal of Sociolinguistics* 18 (4): 518-38.
- Labov, William. 1978. *Le parler ordinaire la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Traduit par Alain Kihm. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Lambert, Patricia. 2014. « Dossier présenté en vue d’une Habilitation à Diriger des Recherches: Sociolinguistique et éducation - Une approche ethnographique (Volume 1) ».
- Lane, Philip R. 2011. « The Irish Crisis ». In *The Euro Area and the Financial Crisis*, édité par Miroslav Beblavý, David Cobham, et L’udovít Ódor, 59-. Cambridge University Press.
- Laparra, Marceline, et Claire Margolinas. 2012. « Oralité, littératie et production des inégalités scolaires ». *Le français aujourd’hui* 177 (2): 55.
- Larreya, Paul. 2004. « L’expression de la modalité en français et en anglais (domaine verbal) ». *Revue belge de philologie et d’histoire* 82 (3): 733-62.
- Leerssen, Joseph Th. 1986. *Mere Irish & Fíor-ghael: Studies in the idea of Irish nationality, its development, and literary expression prior to the nineteenth century*. Utrecht publications in general and comparative literature, v. 22. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Lefebvre, Henri. 2000. *La production de l’espace*. 4e édition. Paris: Anthropos.
- Léglise, Isabelle. 2018. « Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues ». In *Dessiner les frontières*, édité par Michelle Auzanneau et Luca Greco, ENS éditions. Lyon.
- Leonard, Wesley Y. 2011. « Challenging “Extinction” through Modern Miami Language Practices ». *American Indian Culture and Research Journal* 35 (2): 135-60.
- . 2018. « When Immersion is Best, When Immersion is Colonial: What’s Appropriate for myaamia? » Présenté à American Anthropological Association Annual Meeting, San Jose, Californie, novembre 16.

- Lin, Angel. 2001. « Symbolic Domination and Bilingual Classroom Practices in Hong Kong. » In *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, édité par Monica Heller et Marilyn Martin-Jones. Westport, CT: Ablex.
- Mac Giolla Chríost, Diarmait. 2005. *The Irish language in Ireland: from Goidel to globalisation*. New York, NY: Routledge.
- Mag Uidhir, Somhairle. 2018. « Forces to be reckoned with: The Irish language today ». *Irish Marxist Review* 7 (20): 48-56.
- Manterola, Ibon. 2019. « Towards a reinvention of Basque immersion education? » Présenté à Simposio Internacional EDiSo 2019, Saint-Jacques-de-Compostelle, juin 7.
- Marcus, George E. 1995. « Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography ». *Annual Review of Anthropology* 24 (1): 95-117.
- Martin-Jones, Marilyn. 1988. « Language, Power and Linguistic Minorities: The Need for an Alternative Approach to Bilingualism, Language Maintenance and Shift ». *The Sociological Review* 36 (1): 106-25.
- . 2007. « Bilingualism, Education and the Regulation of Access to Language Resources ». In *Bilingualism: A Social Approach*, édité par Monica Heller, 161-82. New York: Palgrave Macmillan.
- Mason, Jennifer. 2002. *Qualitative researching*. 2nd ed. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- May, Stephen. 2013. « Indigenous Immersion Education: International Developments ». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1 (1): 34-69.
- McAdory, Sara E., et Jan Germen Janmaat. 2015. « Trends in Irish-Medium Education in the Republic of Ireland and Northern Ireland since 1920: Shifting Agents and Explanations ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36 (5): 528-43.
- McGill, Kenneth. 2013. « Political Economy and Language: A Review of Some Recent Literature: Political Economy and Language ». *Journal of Linguistic Anthropology* 23 (2): E84-101.
- McMahon, Timothy G. 2008. *Grand Opportunity: the Gaelic revival and Irish society, 1893-1910*. 1st ed. Irish studies. Syracuse, N.Y: Syracuse University Press.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Mejía, Anne-Marie de. 2002. *Power, Prestige, and Bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Bilingual education and bilingualism 35. Buffalo, N.Y: Multilingual Matters.
- Miskovic-Lukovic, Mirjana. 2009. « Is There a Chance That I Might Kinda Sort of Take You out to Dinner?: The Role of the Pragmatic Particles Kind of and Sort of in Utterance Interpretation ». *Journal of Pragmatics* 41 (3): 602-25.
- Moïse, Claudine. 2018. « Les frontières sociolinguistiques du sujet : disons, c'est-à-dire, je veux dire ». In *Dessiner les frontières*, édité par Michelle Auzanneau et Luca Greco, 196-205. ENS: Lyon.
- Moïse, Claudine, Mireille McLaughlin, Sylvie Roy, et Chantal White. 2006. « Le tourisme patrimonial : la commercialisation de l'identité franco-canadienne et ses enjeux langagiers ». *Langage et société* 118 (4): 85.
- Mondada, Lorenza. 2000. « Les effets théoriques des pratiques de transcription ». *Linx*, n° 42 (juin): 131-46.
- . 2001. « L'entretien comme événement interactionnel ». In *L'espace urbain en méthodes*, édité par Michèle Grosjean et Jean Paul Thibaud, 197-214.
- . 2002. « Pratiques de transcription et effets de catégorisation ». *Cahiers de praxématique* 39.
- . 2008. « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle ». In *Données orales. Les enjeux de la transcriptions.*, édité par Mireille Bilger, 78-110. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan.
- Mondada, Lorenza, et Laurent Gajo. 2001. « Classroom Interaction and the Bilingual Resources of Migrant Students in Switzerland ». In *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, édité par Monica Heller et Marilyn Martin-Jones, 1. publ, 235-69. Contemporary Studies in Linguistics and Education 1. Westport, Conn: Ablex.
- Moore, Danièle. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7: 95-121.
- Moriarty, Máiréad. 2016. « Developing Resources for Translanguaging in Minority Language Contexts: A Case Study of Rapping in an Irish Primary School ». *Language, Culture and Curriculum*, septembre, 1-15.
- Morrissey, Thomas. 1988. « Saving the Language: "The Impatient Revolutionary" ». *Studies: An Irish Quarterly Review* 77 (307): 352-57.

- Muehlmann, Shaylih. 2007. « Defending diversity : Staking out a common global interest? » In *Discourses of Endangerment Ideology and Interest in the Defence of Languages*, édité par Alexandre Duchêne et Monica Heller, 14-34.
- . 2008. « “Spread your ass cheeks”: And other things that should not be said in indigenous languages ». *American Ethnologist* 35 (1): 34–48.
- Muintearas Teo. 2016. « Coinníollacha Scéim na gCampáí Samhraidh 2016 ». <http://www.muintearas.com/campai.htm>.
- Murtagh, Lelia. 2007. « Out-of-school Use of Irish, Motivation and Proficiency in Immersion and Subject-only Post-primary Programmes ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (4): 428-53.
- Nettle, Daniel, et Suzanne Romaine. 2002. *Vanishing Voices : The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Ní Bhrádaigh, Emer, Stephen McCarron, John Walsh, et Patrick Duffy. 2007. « Using Gis to Map the Evolution of the Gaeltacht ». *Irish Geography* 40 (1): 99-108.
- Ní Ghallachóir, Gráinne. 2010a. « Tuarascáil ar Shuirbhé: Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge ». An Roinn Gnóthaí Pobail Comhionannais agus Gaeltachta: Co Dhún na nGall.
- . 2010b. « Tuarascáil ar Shuirbhé: Scéim na bhFoghlaimoirí Gaeilge 2009 ». Department of Community, Equality and Gaeltacht Affairs.
- Nissilä, Niina, et Siv Björklund. 2014. « One-way immersion in Europe: Historic, current, and future perspectives on program implementation and student population ». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2 (2): 288-302.
- Norton, Bonny. 2000. *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change*. Language in Social Life Series. Harlow: Pearson Education Limited.
- Norton Pierce, Bonny. 1995. « Social Identity, Investment, and Language Learning ». *TESOL quarterly* 29 (1): 9-31.
- Nossik, Sandra. 2011. « Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle ». *Corpus [En ligne]* 10.
- Ó Ceallaigh, Ben. à paraître. « Interests, Power and Austerity in Irish-language Policy, 2008-18 ». In *Interests and Power in Language Management*, édité par M Nekula, T Sherman, et H Zawiszová. Peter Lang.
- . 2019. « Neoliberalism and language shift: The Great Recession and the sociolinguistic vitality of Ireland’s Gaeltacht, 2008-18 ». Thèse de doctorat, The University of Edinburgh.

- Ó Croidheáin, Caoimhghin. 2006. *Language from Below: the Irish language, ideology and power in 20th-century Ireland*. Oxford ; New York: Peter Lang.
- Ó Duibhir, Pádraig. 2011. « 'I Thought That We Had Good Irish': Irish Immersion Students' Insights into Their Target Language Us ». In *Immersion Education Practices, Policies, Possibilities*, édité par Diane Tedick, Donna Christian, et Tara Willians Fortune, 145-65.
- Ó Duibhir, Pádraig, et Jim Cummins. 2012. *Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education*. Research conducted on behalf of the National Council for Curriculum and Assessment.
https://www.ncca.ie/media/2467/towards_an_integrated_language_curriculum_in_early_childhood_and_primary_education.pdf.
- Ó Giollagáin, Conchúr. 2014. « Unfirm Ground: A Re-Assessment of Language Policy in Ireland since Independence ». *Language Problems and Language Planning* 38 (1): 19-41.
- Ó Giollagáin, Conchúr, Seosamh Mac Donnacha, Fiona Ní Chualáin, Aoife Ní Shéaghdha, et Mary O'Brien. 2007. « Comprehensive linguistic study of the use of Irish in the Gaeltacht: Principal findings and recommendations ». Prepared for the Department of Community, Rural and Gaeltacht Affairs. Galway: National University of Ireland Galway.
- Ó Giolláin, Diarmuid. 2000. *Locating Irish Folklore: Tradition, modernity, identity*. Sterling, VA: Cork University Press.
- Ó hIfearnáin, Tadhg. 2007. « Raising Children to be Bilingual in the Gaeltacht: Language Preference and Practice ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (4): 510-28.
- . 2009. « Irish-speaking society and the state ». In *The Celtic Languages*, édité par Martin Ball et Nicole Müeller, Routledge, 539-86. London & New York:
- . 2013. « Family Language Policy, First language Irish Speaker Attitudes and Community-Based Response to Language Shift ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (4): 348-65.
- . 2014. « Paradoxes of Engagement with Irish Language Community Management, Practice, and Ideology ». In *Endangered Languages: Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*, édité par Peter Austin et Julia Sallabank, 29-52.

- . 2015. « La pratique de l'irlandais et la minorité Irlandophone ». *La Bretagne Linguistique*, n° 19: 81-98.
- Ó hIfearnáin, Tadhg, et Noel Ó Murchadha. 2011. « The Perception of Standard Irish as a Prestige Target Variety ». In *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*, édité par Tore Kristiansen et Nikolas Coupland, Novus, 97-104. Oslo.
- Ó Múrchú, Helen. 2014. *More Facts About Irish. Volume 2*. Dublin: Comhdháil Náisiúnta na Gaeilge.
- Ó Neachtain, Seán. 2010. *Coláiste Chonnacht 1910-2010 Céad bliain faoi bhláth*. Coláiste Chonnacht.
- Ó Riagáin, Pádraig. 1997. *Language Policy and Social Reproduction: Ireland, 1893-1993*. Oxford studies in language contact. Oxford : New York: Clarendon Press ; Oxford University Press.
- . 2007. « Relationships between Attitudes to Irish, Social Class, Religion and National Identity in the Republic of Ireland and Northern Ireland ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (4): 369–393.
- Ó Riagáin, Pádraig, et M Ó Gliasáin. 1979. *All-Irish primary schools in the Dublin area: A sociological and spatial analysis of the impact of all-Irish schools on home and social use of Irish*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Tuathaigh, M. 1990. « The Development of the Gaeltacht as a Bilingual Entity ». Occasion paper n°8. The Linguistics Institute of Ireland.
- O'Leary, Philip. 1994. *The Prose Literature of the Gaelic Revival: 1881 - 1921 ; Ideology and Innovation*. University Park, Pa: Pennsylvania State Univ. Press.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain: Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête*, n° 1 (octobre): 71-109.
- Ollscoil na hÉireann Má Nuad. 2013. « Tionchar na gColáistí Gaeilge ar an teanga agus ar phobal na Gaeltachta ». Maynooth: Ollscoil na hÉireann Má Nuad.
- O'Rourke, Bernadette. 2015. « Language Revitalisation Models in Minority Language Contexts: Tensions between Ideologies of Authenticity and Anonymity ». *Anthropological Journal of European Cultures* 24 (1): 63–82.
- O'Rourke, Bernadette, et Sara C. Brennan. 2018. « Regimenting the Gaeltacht: Authenticity, Anonymity, and Expectation in Contemporary Ireland ». *Language & Communication* 66 (novembre). <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.006>.

- O'Rourke, Bernadette, et Renée DePalma. 2016. « Language-Learning Holidays: What Motivates People to Learn a Minority Language? » *International Journal of Multilingualism*, mai, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1184667>.
- O'Rourke, Bernadette, et John Walsh. 2015. « New speakers of Irish: shifting boundaries across time and space ». *International Journal of the Sociology of Language* 2015 (231): 63–83.
- Packer, Martin J. 2011. *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press.
- Parkes, Peter. 2006. « Celtic Fosterage: Adoptive Kinship and Clientage in Northwest Europe ». *Comparative Studies in Society and History* 48 (2): 359-95.
- Pavlenko, Aneta, et Adrian Blackledge, éd. 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Bilingual Education and Bilingualism 45. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pearse, Pádraic H. 1916. *Collected Works of Pádraic H. Pearse : Political Writings and Speeches*. Dublin Cork Belfast: The Phoenix Publishing Co.
<https://archive.org/details/collectedworksof00pearuoft/page/n13>.
- Peter, Lizette, Tracy Hirata-Edds, Feeling Durbin, Wyman Kirk, Ryan « Wahde » Mackey, et Philip T. Duncan. 2017. « The Cherokee Nation Immersion School as a Translanguaging Space ». *Journal of American Indian Education* 56 (1): 5-31.
- Petit, Kevin. 2016. « Successful learners of Irish as an L2: motivation, identity, and linguistic mudes. » *Studia Celtica Posnaniensia* 1: 39-57.
- Pietikäinen, Sari, Alexandra Jaffe, Helen Kelly-Holmes, et Nik Coupland. 2016. *Sociolinguistics from the Periphery: Small Languages in New Circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316403617>.
- Puigdevall, Maite, John Walsh, Estibaliz Amorrortu, et Ane Ortega. 2018. « 'I'Ll Be One of Them': Linguistic Mudes and New Speakers in Three Minority Language Contexts ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39 (5): 445-57.
- Puren, Christian. 2012. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.
- Romaine, Suzanne, et Deborah Lange. 1991. « The Use of like as a Marker of Reported Speech and Thought: A Case of Grammaticalization in Progress ». *American Speech* 66 (3): 227.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff, et Gail Jefferson. 1974. « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation ». *Language* 50 (4): 696-735.

- Schwartz, Saul. 2018a. « Aspirational Immersion in Chiwere Language Activism ». Présenté à American Anthropological Association Annual Meeting, San Jose, Californie, novembre 16.
- . 2018b. « The Predicament of Language and Culture: Advocacy, Anthropology, and Dormant Language Communities ». *Journal of Linguistic Anthropology* 28 (3): 332-55.
- Schwartz, Saul, et Lise M. Dobrin. 2016. « The Cultures of Native North American Language Documentation and Revitalization ». *Reviews in Anthropology* 45 (2): 88-123.
- Shulist, Sarah. 2018. *Transforming Indigeneity: Urbanization and Language Revitalization in the Brazilian Amazon*. Toronto: University of Toronto Press.
- Silva, Emanuel da, et Monica Heller. 2009. « From Protector to Producer: The Role of the State in the Discursive Shift from Minority Rights to Economic Development ». *Language Policy* 8 (2): 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9127-x>.
- Silverstein, Michael. 1979. « Language Structure and Linguistic Ideology ». In *The Elements : A Parasession on Linguistic Units and Levels*, édité par Paul Clyne, William Hancks, et Carol Hofbauer, 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- . 1996. « Monoglot “Standard” in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony ». In *The Matrix Of Language Contemporary Linguistic Anthropology*, édité par Donal Brenneis et Ronald K.S. Macaulay. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sisson, Elaine. 2004. *Pearse’s Patriots St Edna’s and the Cult of Boyhood*. Cork University Press. Cork.
- Smith-Christmas, Cassie. à paraître. *Family Language Policy: Maintaining and Endangered Language in the Home*. Palgrave. Basingstoke.
- . 2014. « Being Socialised into Language Shift: The Impact of Extended Family Members on Family Language Policy ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (5): 511-26.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Key topics in sociolinguistics. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Strickland, Kait, et Tina M. Hickey. 2016. « Using a National Dataset to Explore Sub-Groups in Irish Immersion Education ». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 4 (1): 3-32.
- Swain, Merrill, et S Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*. Clevedon (Avon), England: Multilingual Matters.

- Tabouret-Keller, Andrée. 2011. *Le bilinguisme en procès : 1840-1940*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Taguchi, Tatsuya, Michael Magid, et Mostafa Papi. 2009. « The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study ». In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, édité par Zoltan Dörnyei et Emma Ushioda, 66-97. Bristol: Multilingual Matters.
- Tarone, Elaine, et Merrill Swain. 1995. « A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms ». *The Modern Language Journal* 79 (2): 166-78.
- Tedick, Diane J., Donna Christian, et Tara Williams Fortune, éd. 2011. *Immersion Education: Practices, policies, possibilities*. Bilingual education & bilingualism 83. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Trumpener, Katie. 1997. *Bardic Nationalism: The romantic novel and the British Empire*. Literature in history. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Urla, Jacqueline. 2012a. *Reclaiming Basque: Language, Nation, and Cultural Activism*. The Basque series. Reno: University of Nevada Press.
- . 2012b. « “Total Quality Language Revival” ». In *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*, édité par Alexandre Duchêne et Monica Heller, 73-92. Routledge Critical Studies in Multilingualism. New York: Routledge.
- Ushioda, Emma. 2012. « Motivation: L2 Learning a Special Case? » In *Psychology for Language Learning*, par Sarah Mercer, Stephen Ryan, et Marion Williams. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Walsh, J, Stephen Mc Carron, et E Ní Bhrádaigh. 2005. « Mapping the Gaeltacht: Towards a Geographical Definition of the Irish-Speaking Districts ». *Administration* 53 (1): 16-37.
- Walsh, John. 2011a. « Bilingualism, Ideology, and the 20-Year Strategy for Irish ». In *Strategies for Minority Languages: Northern Ireland, the Republic of Ireland, and Scotland*, édité par John M. Kirk et Dónall Ó Baoill. Belfast Studies in Language, Culture, and Politics 22. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona.
- . 2011b. *Contests and Contexts: the Irish language and Ireland's socio-economic development*. Reimagining Ireland; v. 15. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- . 2012. « Language Policy and Language Governance: A Case-Study of Irish Language Legislation ». *Language Policy* 11 (4): 323-41.

- . 2015. « The Irish Language Regime and Language Ideology in Ireland ». In *State Traditions and Language Regimes*, édité par Linda Cardinal et Selma K. Sonntag. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Walsh, John, et Bernadette O'Rourke. 2014. « Becoming a New Speaker of Irish: Linguistic mudes throughout the life cycle ». *Digithum: the Humanities in the digital Era* 16: 67–74.
- Watson, Iarfhlaithe, et Máire Nic Ghiolla Phádraig. 2011. « Linguistic Elitism: the Advantage of Speaking Irish Rather than the Irish-speaker Advantage ». *The Economic and Social Review* 42 (4): 437-54.
- Williams, Cen. 1994. « Arfarniaddo Ddulliau Dysguac Addysguyng Nghydddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog ». Thèse de doctorat, Bangor: University of Wales.
- Williams, Colin H. 1988. « Language Planning and Regional Development: Lessons from the Irish Gaeltacht ». In *Language in Geographic Context*, 267-301. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters.
- Willis, Jane. 1992. « Inner and Outer: Spoken discourse in the language classroom ». In *Advances in Spoken Discourse Analysis*, édité par Malcom Coulthard. London: Routledge.
- Woolard, Kathryn Ann. 1989. *Double Talk : Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- . 1998. « Introduction : Language Ideology as a Field of Inquiry ». In *Language Ideologies: Practice and theory*, édité par Bambi B. Schieffelin, Kathryn Ann Woolard, et Paul V. Kroskrity, 3-50. New York: Oxford University Press.
- . 2016. *Singular and Plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford Studies in the Anthropology of Language. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Wortham, Stanton, Katherine Mortimer, Kathy Lee, Elaine Allard, et Kimberly Daniel White. 2011. « Interviews as Interactional Data ». *Language in Society* 40 (1): 39-50.
- Yarymowich, Maia. 2005. « “Language tourism” in Canada: a mixed discourse ». In *La communication touristique. Approches discursives de l'identité et de l'altérité*, édité par Fabienne Baider, Marcel Burger, et Dionysis Goutsos, 257–73. L'Harmattan.
- Yashima, Tatsuya. 2009. « International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. » In *Motivation, language identity and the L2 self*, édité par Zoltan Dörnyei et Emma Ushioda, 144-63. Bristol: Multilingual Matters.

- Zavala, Virginia. 2019. « Youth and the Repoliticization of Quechua ». *Language, Culture and Society* 1 (1): 59-82.
- Zenker, Olaf. 2013. *Irish/ness is all Around Us: Language revivalism and the culture of ethnic identity in Northern Ireland*. Integration and conflict studies 6. New York: Berghahn Books.
- Zuelow, Eric G. E. 2009. *Making Ireland Irish: Tourism and national identity since the Irish Civil War*. 1st ed. Irish studies. Syracuse, N.Y: Syracuse University Press.

ANNEXES

1. Brochure promotionnelle Coláiste Phádraig, page 1/2

Tumoideachas/Total immersion

Total immersion is the key to successful language learning. Here at Coláiste [redacted] we specialise in teaching Irish in a fun, enjoyable and effective way. We invite you to spend 3 weeks with us at Coláiste [redacted] where our unique teaching programme will greatly enhance your confidence in speaking and understanding the language. Gaeilge is the only language of instruction during courses at Coláiste [redacted] and we expect all students to fully participate and practice speaking Gaeilge at all times. Students quickly realise that practicing Gaeilge becomes quite natural and easy in this unique environment and quickly start to become more fluent. The success of Coláiste [redacted] is often reflected in the improved exam results of our students.

At Coláiste [redacted] we offer you a great opportunity to develop and strengthen your ability to easily speak and understand our language.

Taithí a dhéanann Máistreacht.

Dátaí: Cúrsa A: 05/06/16 go 26/06/16
Cúrsa B: 26/06/16 go 17/07/16

An Ceantar/Location

Coláiste [redacted] is situated in the beautiful, rural, coastal village of Gaeltacht [redacted] area of [redacted] along the Atlantic seaboard. It is an area steeped in rich heritage, culture, traditions and where Irish is the predominant living language of the community. Students will live amongst and become part of this friendly and welcoming community.



Taisteal/Travel

Coláiste [redacted] organises supervised return coach travel to and from [redacted]. Students may opt to fly from Dublin [redacted] from Coláiste [redacted].

Lóistín/Accommodation

Students reside with host families in the village of [redacted]. Wherever possible, we do our best to accommodate friends together. All houses are inspected and approved by Roinn na Gaeltachta and are of a high standard.

Maoirseacht/Supervision

All aspects of the course are well supervised by suitably qualified and experienced staff. We take great pride in our excellent reputation and record in this regard. Coláiste [redacted] only seeks and retains the most competent and able teachers and staff.



"D'fhoghlaim mé a lán Gaeilge, rinne mé go leor cairde nua agus bhí an-chraic againn" Éilis, Dún na nGall

2. Brochure promotionnelle Coláiste Phádraig, page 2/2

Clár an Lae Daily Programme

9.15 r.n. | Am Bricfeasta

10 r.n. – 1 i.n. | Ranganna Gaeilge

Each morning students attend formal class for 3 hours, Monday to Saturday. Students listen and learn from enthusiastic, inspiring and dedicated teachers who help students make maximum progress each day. Students are grouped according to age and ability. At Coláiste [redacted] we assess students on arrival and monitor their progress throughout the course and evaluate their improvement at the end. We continue to develop a highly effective teaching programme.

1 i.n. – 3 i.n. | Am Lóin

3 i.n. – 5 i.n. | Imeachtaí Iarnóna

Here at Coláiste [redacted] we have a fun-filled exciting social programme for all students to participate in and enjoy. Our wide range of activities and events include trips to [redacted] blue flag beach, boat trip(s) to the offshore islands, water sports, rock and mountain climbing, coastal walks, surf lessons, kayak, paddleboarding lessons and sports.

6 i.n. – 8 i.n. | Am Tae

8 i.n. – 10 i.n. | Imeachtaí Oíche

Our social programme continues into the evening when everybody gathers at Coláiste [redacted] for traditional music, song and dance, céilithe, seisiúin ceoil, rince, drama, quiz, theme nights, treasure hunts and lots of fun and events.

10 i.n.

As evening closes in, all students are supervised back to their respective houses for supper and lights out.

"Tá mé i ngrá le múinteoirí Choláiste [redacted], mo bhean a tí, an ceantar agus gach duine ar an chúrsa - bhí sé tharr barr ar fad agus beidh mé ar ais."

**Aoi bhinn,
BÁC**

"Is Breá an Ní an Óige ach ní thagann sí faoi dhó."

"Is breá liom Coláiste [redacted], beidh mé ar ais!"

**Conor, An
Chabhán**

Rialacha/Rules &

Regulations

In order to ensure safety during our courses please understand and be aware of the rules and regulations prior to completing the application form. A copy of these rules can be found by visiting our website [redacted] or call [redacted].

Sláinte/Medical

An experienced nurse is available to tend to the general healthcare of all students at Coláiste [redacted]. For more serious illnesses or accidents, local doctors or emergency services are always on call. The nearest hospital is just [redacted] miles from the college. We kindly request that you provide full details of any health problems or special medical conditions or any other useful information at the time of booking.

Táille/Course Fee

The course fee is €950. Please note that places are limited and awarded on a first registered basis only. To secure your place for 2016, please return a completed application form together with a booking deposit of €150 (non-refundable) to Coláiste [redacted], [redacted], [redacted]. Alternatively, you may log onto [redacted] and process your application online.

On receipt of a valid application form, we will return a briefing document and further details. Balance of fees are due 4 weeks prior to departure.



3. Questionnaires : Variables mesurées, items, et questions ouvertes

Variables mesurées et items

- **Motivation** (critère de mesure, 5 items)

- I would like to learn Irish even if I were not required
- I am working hard at learning Irish
- I don't really try hard to improve my Irish (échelle inversée)
- I think that I am doing my best to learn Irish 16
- I would like to concentrate on learning Irish more than any other topics 20

- **Ideal L2 (Irish) Self** (5 items)

- I can imagine myself in the future speaking in Irish with friends and colleagues
- I can picture myself in the future speaking Irish as if I were a native speaker of Irish
- I can imagine myself in the future going to a Gaeltacht and chatting in Irish with the locals
- The things I want to do in the future require me to use Irish
- I can imagine myself as someone who is able to speak Irish well in the future.

- **Ought to Self** (5 items)

- People close to me think that it is important that I learn Irish
- If I fail to learn Irish, people close to me would be disappointed
- If I fail to learn Irish, it will have negative outcomes
- My parents feel that it is important that I learn Irish
- The main reason why I learn Irish is to avoid having a bad grade for the leaving certificate

- **Learning experience (pre camp)** (5 items + 2 questions ouvertes)

- My previous Irish teachers made Irish lessons enjoyable
- I've enjoyed the atmosphere of my Irish classes at school
- I like what we study in Irish classes at school
- I find learning Irish at school very interesting
- Learning Irish at school is a waste of time (échelle inversée)
- + 2 questions ouvertes:

What do you like about your Irish classes in school?

What do you NOT like about your Irish classes in school?

- **Learning experience (post camp)** (5 items + 2 questions ouvertes)

- The teachers in Coláiste Phádraig made Irish lessons enjoyable
- I've enjoyed the atmosphere in Coláiste Phádraig
- I liked what we have learned in Coláiste Phádraig
- I found learning Irish in Coláiste Phádraig very interesting
- Coming to Coláiste Phádraig was a waste of time (échelle inversée)
- + 2 questions ouvertes :

What did you like in Coláiste Phádraig ?

What did you NOT like in Coláiste Phádraig ?

- **Questions personnelles:**

- Sex: Male/female
- Age:
- Is it your first time in Coláiste Phádraig : Yes/No
- Where do you come from: Choice of county
- Do your parents speak Irish at home? Yes/No

- What kind of school do you attend? English school/English school with special Irish curriculum/Gaelscoil/other:
- Why are you in Coláiste Phádraig?
- On average, how much do you use Irish outside of school: Every day/Once a week/Once a month/ Less than once a month

4. Questionnaire administré en début de stage à Coláiste Phádraig

Learning Irish: Questionnaire 1

My name is Kevin Petit and I am doing research for a university in France. I am interested in the way you feel about learning Irish. There are no right or wrong answers, so please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of the research. You will be asked to answer a second questionnaire at the end of the camp, and in order to compare the results, I need you to write down your name on both questionnaires. However, your personal answers will not be communicated to anyone and your name will be removed as soon as I will have paired the questionnaire. The completion of this questionnaire should take around 10 minutes. Thank you so much for your help!

Part 1:

In this part, I would like you to tell me how much you agree or disagree with the following statements by simply ticking the boxes.

	strongly disagree	slightly disagree	neutral	slightly agree	strongly agree
1. People close to me think that it is important that I learn Irish					
2. My previous Irish teachers made Irish lessons enjoyable					
3. I can imagine myself speaking in Irish with friends and colleagues in the future					

	strongly disagree	slightly disagree	neutral	slightly agree	strongly agree
4. I would like to learn Irish even if I were not required to					
5. If I fail to learn Irish, people close to me will be disappointed					
6. Learning Irish at school is a waste of time					
7. I can picture myself speaking Irish in the future as if I were a native speaker of Irish					
8. I am working hard at learning Irish					
9. I like what we study in Irish classes at school					
10. If I fail to learn Irish, it will have negative outcomes					
11. I can imagine myself in the future going to a Gaeltacht and chatting in Irish with the locals					
12. I don't really try hard to improve my Irish					
13. The things I want to do in the future require me to use Irish					
14. My parents feel that it is important that I learn Irish					
15. I find learning Irish at school very interesting					
16. I think that I am doing my best to learn Irish					
17. I can imagine myself as someone who is able to speak Irish well in the future					
18. The main reason why I learn Irish is to avoid having a bad grade for the leaving certificate					
19. I've enjoyed the atmosphere of my Irish classes at school					
20. I would like to concentrate on learning Irish more than any other topics					

Part 2:

And to finish, I would like to ask you a few personal questions.

22. First name:

Last name:

23. Gender:

24. Age:

25. County:

26. What do you like about your Irish classes in school?

27. What do you dislike about your Irish classes in school?

28. Is this your first time in Coláiste Phádraig ?

☐ Yes

☐ No

29. Do your parents speak Irish at home?

☐ Yes (can you specify how often they speak Irish on average:

)

☐ No

30. On average, how often do you use Irish outside of school?

☐ Once a month

☐ Once a week

- ☐ Every other day
- ☐ Every day

31. What kind of school do you attend?

- ☐ English school
- ☐ English school with special Irish curriculum
- ☐ Gaelscoil
- ☐ other:

32. Why are you in Coláiste Phádraig ?

33. What do you expect from this summer college?

Thank you very much for answering this questionnaire!

I am looking for volunteers to take part in interviews about the learning of Irish and to be filmed in class and sometimes outside of class. (More details will be given in a meeting)

Would you be interested?

- ☐ Yes
- ☐ No

5. Questionnaire administré en fin de stage à Coláiste

Phádraig

Learning Irish: Questionnaire 2

This is the second questionnaire on the way you feel about learning Irish. There are no right or wrong answers, so please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of the research. Your personal answers will not be communicated to anyone. Still, I need you to write down your name so I can compare the results with your first questionnaire. The completion of this questionnaire should take around 5 minutes. Thank you once more for your help!

First name:

Last name:

I would like you to tell me how much you agree or disagree with the following statements by simply ticking the boxes.

	strongly disagree	slightly disagree	neutral	slightly agree	strongly agree
1. People close to me think that it is important that I learn Irish					
2. The teachers in Coláiste Phádraig made learning Irish enjoyable					
3. I can imagine myself in the future speaking in Irish with friends and colleagues					
4. I would like to learn Irish even if I were not required to					
5. If I fail to learn Irish, people close to me will be disappointed					
6. Coming to Coláiste Phádraig was a waste of time					
7. I can picture myself speaking Irish as if I were a native speaker of Irish in the future					

	strongly disagree	slightly disagree	neutral	slightly agree	strongly agree
8. I am working hard at learning Irish					
9. I liked what we have learned in Coláiste Phádraig					
10. If I fail to learn Irish, it will have negative outcomes					
11. I can imagine myself in the future going to a Gaeltacht and chatting in Irish with the locals					
12. I don't really try hard to improve my Irish					
13. The things I want to do in the future require me to use Irish					
14. My parents feel that it is important that I learn Irish					
15. I found learning Irish in Coláiste Phádraig very interesting					
16. I think that I am doing my best to learn Irish					
17. I can imagine myself in the future as someone who is able to speak Irish well					
18. The main reason why I learn Irish is to avoid having a bad grade for the leaving certificate					
19. I've enjoyed the atmosphere in Coláiste Phádraig					
20. I would like to concentrate on learning Irish more than any other topics					

21. What did you like in Coláiste Phádraig ?

22. What did you dislike in Coláiste Phádraig ?

6. Réponses aux questionnaires

PRE-CAMP

MOTIVATION :

4. I would like to learn Irish even if it were not required

Agree : 53.8 % Disagree : 23.1%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	7	26,9%
slightly disagree	4	15,4%
strongly agree	7	26,9%
strongly disagree	2	7,7%
Total	26	100,0%

Average : 3.5/5

8. I am working hard at learning Irish

Agree : 88.4 % Disagree : 0%

	Effectifs	Fréquence
neutral	3	11,5%
slightly agree	16	61,5%
strongly agree	7	26,9%
Total	26	100,0%

Average : 4.15/5

12. I don't really try hard to improve my Irish

Agree : 15.4 % Disagree : 61.6%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	8	30,8%
strongly disagree	8	30,8%
Total	26	100,0%

Average : 3.77/5

16. I think that I am doing my best to learn Irish

Agree : 65.4 % Disagree : 11.5%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	8	30,8%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	9	34,6%
Total	26	100,0%

Average : 3.88/5

20. I would like to concentrate on learning Irish more than any other topics

Agree : 26.9 % Disagree : 46.2%

	Effectifs	Fréquence
neutral	7	26,9%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	8	30,8%
strongly agree	3	11,5%
strongly disagree	4	15,4%
Total	26	100,0%

Average : 2.77/5

Sum : 18.07/25

POST CAMP

AGREE : 46.1 % DISAGREE : 38.5%

	Effectifs	Fréquence
neutral	4	15,4%
slightly agree	7	26,9%
slightly disagree	6	23,1%
strongly agree	5	19,2%
strongly disagree	4	15,4%
Total	26	100,0%

Average : 3.11/5

AGREE : 73.1% DISAGREE : 11.5%

	Effectifs	Fréquence
neutral	4	15,4%
slightly agree	10	38,5%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	9	34,6%
Total	26	100,0%

Average : 3.96/5

AGREE : 11.5% DISAGREE : 61.6%

	Effectifs	Fréquence
neutral	7	26,9%
slightly agree	3	11,5%
slightly disagree	6	23,1%
strongly disagree	10	38,5%
Total	26	100,0%

Average : 3.88/5

AGREE : 80.8% DISAGREE : 11.5%

	Effectifs	Fréquence
neutral	2	7,7%
slightly agree	9	34,6%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	12	46,2%
Total	26	100,0%

Average : 4.15/5

AGREE : 23.1% DISAGREE : 53.8%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	9	34,6%
strongly agree	2	7,7%
strongly disagree	5	19,2%
Total	26	100,0%

Average : 2.58/5

Sum : 17.69/25 (-0.38)

IDEAL L2 SELF

3. I can imagine myself speaking in Irish with friends and colleagues in the future

Agree : 15.4 % Disagree : 38.4%

	Effectifs	Fréquence
neutral	12	46,2%
slightly agree	2	7,7%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	2	7,7%
strongly disagree	7	26,9%
Total	26	100,0%

Average : 2.58/5

7. I can picture myself speaking Irish in the future as if I were a native speaker

Agree : 26.9 % Disagree : 50%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	5	19,2%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	2	7,7%
strongly disagree	8	30,8%
Total	26	100,0%

Average : 2.54/5

11. I can imagine myself in the future going to a Gaeltacht and chatting in Irish

Agree : 57.7 % Disagree : 15.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	7	26,9%
slightly agree	9	34,6%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	6	23,1%
strongly disagree	1	3,8%
Total	26	100,0%

Average : 3.61/5

13. The things I want to do in the future require me to use Irish

Agree : 34.6 % Disagree : 30.8%

	Effectifs	Fréquence
neutral	9	34,6%
slightly agree	3	11,5%
strongly agree	6	23,1%
strongly disagree	8	30,8%
Total	26	100,0%

Average : 2.96/5

17. I can imagine myself as someone who is able to speak Irish well in the future

Agree : 46.2 % Disagree : 30.7%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	8	30,8%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	4	15,4%
strongly disagree	3	11,5%
Total	26	100,0%

Average : 3.19/5

Sum : 14.88/25

AGREE : 15.3 % DISAGREE : 65.4%

	Effectifs	Fréquence
neutral	5	19,2%
slightly agree	1	3,8%
slightly disagree	7	26,9%
strongly agree	3	11,5%
strongly disagree	10	38,5%
Total	26	100,0%

Average : 2.23/5

AGREE : 11.5 % DISAGREE : 50%

	Effectifs	Fréquence
neutral	10	38,5%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	3	11,5%
strongly disagree	8	30,8%
Total	26	100,0%

Average : 2.42/5

AGREE : 53.8% DISAGREE : 15.4%

	Effectifs	Fréquence
neutral	8	30,8%
slightly agree	9	34,6%
slightly disagree	2	7,7%
strongly agree	5	19,2%
strongly disagree	2	7,7%
Total	26	100,0%

Average : 3.5/5

AGREE : 34.6% DISAGREE : 42.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	1	3,8%
strongly agree	5	19,2%
strongly disagree	10	38,5%
Total	26	100,0%

Average : 2.73/5

AGREE : 46.1% DISAGREE : 34.6%

	Effectifs	Fréquence
neutral	5	19,2%
slightly agree	7	26,9%
slightly disagree	7	26,9%
strongly agree	5	19,2%
strongly disagree	2	7,7%
Total	26	100,0%

Average : 3.23/5

Sum :14.11/25 (-0.77)

UGHT TO SELF

1. People close to me think that it is important that I learn Irish

Agree : 65.4 % Disagree : 15.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	5	19,2%
slightly agree	8	30,8%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	9	34,6%
strongly disagree	1	3,8%
Total	26	100,0%

Average : 3.8/5

5. If I fail to learn Irish, people close to me will be disappointed

Agree : 42.3 % Disagree : 42.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	4	15,4%
slightly agree	5	19,2%
slightly disagree	6	23,1%
strongly agree	6	23,1%
strongly disagree	5	19,2%
Total	26	100,0%

Average : 3.03/5

10. If I fail to learn Irish, it will have negative outcomes

Agree : 46.2 % Disagree : 30.7%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	2	7,7%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	10	38,5%
strongly disagree	3	11,5%
Total	26	100,0%

Average : 3.42/5

14. My parents feel that it is important that I learn Irish

Agree : 57.7 % Disagree : 7.7%

	Effectifs	Fréquence
neutral	9	34,6%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	2	7,7%
strongly agree	11	42,3%
Total	26	100,0%

Average : 3.92/5

18. The main reason why I learn Irish is to avoid having a bad grade for the leaving certificate

Agree : 65.4 % Disagree : 26.9%

	Effectifs	Fréquence
neutral	2	7,7%
slightly agree	7	26,9%
slightly disagree	4	15,4%
strongly agree	10	38,5%
strongly disagree	3	11,5%
Total	26	100,0%

Average : 3.65/5

Sum :17.84/25

AGREE : 53.8 % DISAGREE : 23.1%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	5	19,2%
slightly disagree	4	15,4%
strongly agree	9	34,6%
strongly disagree	2	7,7%
Total	26	100,0%

Average : 3.58/5

AGREE : 42.3 % DISAGREE : 42.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	4	15,4%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	7	26,9%
strongly disagree	6	23,1%
Total	26	100,0%

Average : 3.04/5

AGREE : 46.2% DISAGREE : 42.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	3	11,5%
slightly agree	6	23,1%
slightly disagree	6	23,1%
strongly agree	6	23,1%
strongly disagree	5	19,2%
Total	26	100,0%

Average : 3.08/5

AGREE : 57.7% DISAGREE :23%

	Effectifs	Fréquence
neutral	5	19,2%
slightly agree	6	23,1%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	9	34,6%
strongly disagree	1	3,8%
Total	26	100,0%

Average : 3.65/5

AGREE : 65.4% DISAGREE : 30.7%

	Effectifs	Fréquence
neutral	1	3,8%
slightly agree	6	23,1%
slightly disagree	3	11,5%
strongly agree	11	42,3%
strongly disagree	5	19,2%
Total	26	100,0%

Average : 3.58/5

Sum :16.92/25 (-0.92)

LEARNING EXPERIENCE

2. My previous Irish teachers made Irish lessons enjoyable

Agree : 38.4 % Disagree : 46.1%

	Effectifs	Fréquence
neutral	4	15,4%
slightly agree	5	19,2%
slightly disagree	9	34,6%
strongly agree	5	19,2%
strongly disagree	3	11,5%
Total	26	100,0%

Average : 3/5

6. Learning Irish at school/in the summer college is a waste of time

Agree : 19.2 % Disagree : 69.2%

	Effectifs	Fréquence
neutral	3	11,5%
slightly agree	3	11,5%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	2	7,7%
strongly disagree	13	50,0%
Total	26	100,0%

Average : 3.92/5

9. I like what we study in Irish classes at school/in the summer college

Agree : 42.3 % Disagree : 34.6%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	7	26,9%
slightly disagree	7	26,9%
strongly agree	4	15,4%
strongly disagree	2	7,7%
Total	26	100,0%

Average : 3.15/5

15. I find learning Irish at school/ in the summer college very interesting

Agree : 34.6 % Disagree : 42.3%

	Effectifs	Fréquence
neutral	6	23,1%
slightly agree	4	15,4%
slightly disagree	7	26,9%
strongly agree	5	19,2%
strongly disagree	4	15,4%
Total	26	100,0%

Average : 2.96/5

19. I've enjoyed the atmosphere of my Irish classes at school/ in the summer college

Agree : 46.2 % Disagree : 34.6%

	Effectifs	Fréquence
neutral	5	19,2%
slightly agree	6	23,1%
slightly disagree	5	19,2%
strongly agree	6	23,1%
strongly disagree	4	15,4%
Total	26	100,0%

Average : 3.19/5

Sum : 16.23/25

AGREE : 68.5 % DISAGREE : 0

	Effectifs	Fréquence
neutral	3	11,5%
slightly agree	17	65,4%
strongly agree	6	23,1%
Total	26	100,0%

Average : 4.11/5

AGREE : 0% DISAGREE : 100%

	Effectifs	Fréquence
slightly disagree	2	7,7%
strongly disagree	24	92,3%
Total	26	100,0%

Average : 4.92/5

AGREE : 88.5% DISAGREE : 0%

	Effectifs	Fréquence
neutral	3	11,5%
slightly agree	11	42,3%
strongly agree	12	46,2%
Total	26	100,0%

Average : 4.35/5

AGREE : 80.7% DISAGREE : 0%

	Effectifs	Fréquence
neutral	5	19,2%
slightly agree	16	61,5%
strongly agree	5	19,2%
Total	26	100,0%

Average : 4/5

AGREE : 88.4% DISAGREE : 0%

	Effectifs	Fréquence
neutral	3	11,5%
slightly agree	1	3,8%
strongly agree	22	84,6%
Total	26	100,0%

Average : 4.73/5

Sum :22.11/25 (+5.88)

Questions ouvertes :

32 Why are you in Coláiste Phádraig?

Type de réponse	Effectifs
Apprendre l'irlandais	28
Se faire de nouveaux amis	13
Passer un bon moment	11
J'ai obtenu une bourse	4
Pour le Leaving/Junior Certificate	4
Une enseignante m'a envoyé ici	1
Faire l'expérience de la culture irlandaise	1
J'aime l'irlandais	1

33 What do you expect from this summer camp?

Type de réponse	Effectifs
Améliorer mon irlandais	25
Passer un bon moment	12
Se faire de nouveaux amis	9
Être capable de parler irlandais/ Améliorer mon irlandais à l'oral	5
Apprendre pour le Leaving/Junior Certificate	2
Penser en irlandais	1

21 What did you like in Coláiste Phádraig ?

Type de réponse	Effectifs
Se faire de nouveaux amis	12
Apprendre	3
L'ambiance	3
Les activités et les sorties	10
Les gens	6
Les professeurs	2
L'expérience de vivre dans la Gaeltacht	1

22. What did you dislike in Coláiste Phádraig?

Type de réponse	Effectifs
La musique	14
Cours commençaient trop tôt	2
Les cours étaient trop difficiles/trop longs	3
Ne pas être capable de comprendre les profs	1

7. Formulaire de demande du *Scéim na gColaistí Gaeilge*



An Roinn Cultúir,
Oidhreacht agus Gaeltachta
Department of Culture,
Heritage and the Gaeltacht

S20

STRAITÉIS 20 BLIAIN DON
GHAELIGE 2010-2030
Ár dTeanga, Ár bPobal

SCÉIM NA gCOLAISTÍ GAEILGE FOIRM IARRATAIS AR AITHEANTAS

RÁITEAS PRÍOBHÁIDEACHAIS

Tá an Roinn tiomanta do phríobháideacht a chosaint agus a urramú agus baineann sí leas as bearta teicniúla agus eagraíochtúla cuí chun do chuid sonraí a chosaint ar rochtain neamhúdraithe. Ní phróiseálfadh an Roinn do chuid sonraí pearsanta chun aon chríche ach amháin chun na críche sin dár bailíodh iad. Féadfaidh sé go malartófar sonraí pearsanta le Ranna eile Rialtais, údaráis áitiúla, gníomhaireachtaí atá faoi choimirce na Roinne, nó comhlachtaí eile poiblí, i gcúinsí áirithe i gcás ina bhforáiltear amhlaidh le dlí. Ní choimeádfadh an Roinn do shonraí pearsanta ach amháin fad a bheidh sé riachtanach chun na críche dár bailíodh iad agus dá ndearnadh próiseáil ina dhiaidh sin orthu. Nuair a rachaidh an riachtanas gnó chun an fhaisnéis seo a choimeád in éag, scrúdófar í d'fhonn na sonraí pearsanta a léirsciosadh a luaithe is féidir, agus de réir bheartas na Roinne. Is féidir Ráiteas Príobháideachais na Roinne maidir le soláthraithe, íocaithe agus deontaithe aonair a fháil ar ár suíomh gréasáin ar: <https://www.chg.gov.ie/ga/help/legal-notices/privacy-statement/suppliers-payees-grantees> Is féidir tuilleadh faisnéise faoi Chosaint Sonraí a fháil ar ár suíomh gréasáin ar: <https://www.chg.gov.ie/ga/help/legal-notices/data-protection/>

SONRAÍ AN IARRATASÓRA

	Dáta Breithe	Uimhir Gutháin	Uimhir P.S.P. (RSI)
1. Ainm an Iarratasóra:.....			
Ainm Céile/Páirtí:.....			
Seoladh Iomlán:.....			
Postchód: Ríomhphost:.....			
Baile Fearainn:..... Toghroinn Cheantair:.....			

2. An mbíonn an Ghaeilge á húsáid mar theanga ag do líon tí de ghnáth? Bíonn Ní ☐ n ☐
3. Cá fhad atá do theach tógtha.....
4. Daoine eile sa teach (gach duine, úsáid bileog eile más gá)

Ainm & Sloinne	Dáta Breithe	Uimhir P.S.P. (RSI)	Gaol leis an Iarratasóir
(1).....			
(2).....			
(3).....			

(4).....

(5).....

(6).....

5. Tuigim nach féidir leis an Roinn Cultúir, Oidhreacht & Gaeltachta m'iaratas a scrúdú nó go mbíonn:-

- Dearbhú curtha ar fáil agam don Roinn (ó innealtóir cáilithe go cuí) go gcomhlíonann mo theach Rialacháin na Roinne Tithíochta, Pleanála agus Rialtais Áitiúil maidir le sábháilteacht dóiteáin i dtithe Gaeltachta.
- An fhoirm seo comhlánaithe go hiomlán (agam féin agus ag Coláiste Gaeilge).
- An teaghlach (ós cionn 16) glanta leis An nGarda Síochána.

6. Tá rún agam foghlaimoirí Gaeilge a bheith ar iostas agam agus iarraim aitheantas ar An Roinn Cultúir, Oidhreacht agus Gaeltachta faoin Scéim thuas chuige sin.

Dearbhaím:-

- (a) Go bhfuil mo líon tí oiriúnach chun foghlaimoirí Gaeilge a choinneáil ar iostas go slán sábháilte agus nach bhfuil aon ionchúiseamh, gurb eol dom, ag aon bhall den líon tí a chuirfeadh isteach ar seo.
- (b) Go bhfuil mo chúrsaí cánach in ord, chomh fada agus is eol dom.
- (c) Nach mbeidh agam ach cuairteoirí le Gaeilge agus gurb í an Ghaeilge gnáth-theanga labhartha an teaghlaigh.
- (d) Go bhfuil mé sásta cloí le coinníollacha na Scéime de réir mar atá siad leagtha síos ins an mbileog eolais a cuireadh ar fáil dom leis seo.
- (e) Go bhfuil mír 6 i mbileog eolais na Scéime, a bhaineann le sábháilteacht fhoghlaimoirí, léite go cúramach agam agus go dtuigim na himpleachtaí a bhaineann léi.

Tugaim cead don Roinn Cultúir, Oidhreacht agus Gaeltachta pé fiosrúcháin gur gá a dhéanamh leis na húdaráis chuí maidir le hoiriúnacht mo líon tí chun foghlaimoirí Gaeilge a choinneáil ar iostas.

Sínithe:

Dáta:.....

Coláistí Gaeilge		
(1)	Ainm	an
Choláiste:.....		
	Seoladh	an
Choláiste:.....		
(2)	Ainm an Choláiste:.....	
	Seoladh an Choláiste:.....	

Tuigim nach mbeidh mé ábalta Foghlaimoirí Gaeilge a choinneáil faoin Scéim go mbíonn aitheantas i scríbhinn faighte agam ón Roinn.

Ní thabharfar aitheantas do aon teaghlach nua i leith cúrsaí na bliana reatha a bhfaightear iarratas ar aitheantas uathu tar éis 1 Aibreán na bliana sin.

Is ceart an fhoirm seo a líonadh go hiomlán agus í a chur ar ais chuig:

**Rannóg na gColáistí Gaeilge,
An Roinn Cultúir, Oidhreachta & Gaeltachta,
Na Forbacha,
Gaillimh, H91 KX39
☎ 091 503700
✉ colaistigaeilge@chg.gov.ie**

8. Récapitulatif des cours observés à Coláiste Phádraig

<i>Date</i> Cours (groupe)	Objectifs/tâches + stratégie : suite d'activités langagières
<i>Lundi 15</i> Cours 1 (classe entière)	Réunion de bienvenue Evaluation écrite
<i>Lundi 15</i> Cours 2 (classe entière)	Se présenter à l'oral (dire bonjour, prénom, maison, ville d'origine, âge) Comprendre les consignes données par Pat En dyade, se présenter à son camarade en répétant phrases données par Pat
<i>Mardi 16</i> Cours 3 (classe entière)	Apprendre des proverbes Lire proverbes au tableau, répéter à l'oral, recopier et illustrer les proverbes
<i>Mardi 16</i> Cours 4 (classe entière)	1) Apprendre des expressions pour la rédaction Recopier les expressions 2) Communiquer lors de la sortie au parc à thème Ecouter l'enseignante donner les questions à l'oral Lire les questions au tableau Recopier des phrases dont ils pourraient avoir besoin 3) Comprendre des mots (jeu « <i>chinese whisper</i> ») Ecouter l'enseignante prononcer un mot Mimer le mot à un autre élève Dernier élève doit deviner le mot mimé 4) Compter Ecouter l'enseignante donner un chiffre Reconnaître le chiffre au tableau Toucher le chiffre au tableau
<i>Mercredi 17</i> Cours 5 (groupe A)	1) Raconter des activités au passé Enseignante pose des questions à l'oral aux élèves (ex : qu'est-ce que tu as mangé au petit déjeuner ?) 2) Apprendre des expressions pour la rédaction Recopier les expressions
<i>Mercredi 17</i> Cours 6 (groupe B)	Décrire ses amis Travail en groupe : trouver des phrases pour décrire leurs partenaires (âge, famille, hobbies)

	Restitution à l'oral devant toute la classe
<i>Jeudi 18 juin</i> Cours 7 (groupe B)	1) Exprimer ce qu'on aime Lire phrase type au tableau (« is breá/maith leí (f) leis (m) » = elle/il aime) Demander à son camarade ce qu'il aime (non-surveillé : se passe en anglais) Recopier la phrase du tableau en complétant avec l'information obtenue Restitution à l'oral en lisant son texte devant toute la classe 2) Commander un pull Lire couleurs écrites au tableau Ecouter enseignant qui pose la question Elèves individuellement répètent la question en précisant la couleur du pull qu'ils souhaitent 3) Ecrire une histoire au passé Recopier consignes projetées au tableau Recopier liste de « phrases utiles »
<i>Jeudi 18 juin</i> Cours 8 (groupe A)	Ecrire une histoire au passé Recopier consignes projetées au tableau Recopier liste de « phrases utiles » Lire et comprendre une rédaction type (début)
<i>Vendredi 19</i> Cours 9 (groupe A)	1) Raconter une soirée Enseignante pose des questions à l'oral aux élèves à propos de la soirée de la veille 2) Ecrire une histoire au passé Lire et comprendre une rédaction type (suite) Recopier la rédaction type 3) Apprendre du vocabulaire des thèmes d'expression écrite Travail par groupe de 4 pour illustrer par une affiche (écrire et dessiner) un thème imposé
<i>Vendredi 19</i> Cours 10 (groupe B)	1) Raconter une histoire au passé Trois élèves lisent à haute voix leur rédaction écrite 2) Travail sur un dialogue (expression orale et compréhension écrite) Ecouter enseignante lire à haute voix le dialogue Répéter à haute voix le dialogue Comprendre des questions à l'écrit sur le dialogue Trouver les informations dans le texte pour répondre à la question Rédiger une réponse à la question Restituer à l'oral ses réponses à la classe

<i>Lundi 22 juin</i> Cours 11 (groupe B)	Comprendre un texte sur le thème des festivités (et le résumer) Ecouter enseignante qui lit liste de nouveau vocabulaire et donne la traduction Noter la traduction Lire le texte (travail individuel) Comprendre les questions Chercher informations dans le texte Rédiger une réponse
<i>Lundi 22 juin</i> Cours 12 (groupe A)	Apprendre du vocabulaire des thèmes d'expression écrite Par groupe de 4, élèves font des affiches sur des thèmes imposées (la pauvreté, le tourisme, la drogue, les activités du camps)
<i>Mardi 23 juin</i> Cours 13 (groupe A)	1) se présenter (et présenter sa ville) à l'oral Elèves se présentent individuellement à la classe Elève répète infos données par élève précédent 2) Apprendre couleurs et vêtements Jeu « chaises musicales » Jeu ballon 3) improvisation orale Par deux, élèves doivent improviser devant la classe sketches sur deux thèmes (« vous rencontrer un ami que vous n'avez pas vu depuis longtemps » et « quelqu'un vous vole votre sac ») 4) Apprendre les dates et l'heure Travail à partir d'un polycopié Quelques élèves lisent à haute voix le texte devant la classe Enseignante pose question à l'oral à propos du texte (ex : quel est le titre, quelle est la date de l'évènement, les horaires...) étudiants répondent à l'oral
<i>Mardi 23 juin</i> Cours 14 (groupe B)	1) Parler de la nourriture qu'on aime Travail individuel à l'écrit Restitution à l'oral devant la classe Discussion en groupe (non surveillée : élèves parlent anglais) 2) Compréhension écrite d'un texte Travail individuel à l'écrit à partir des questions sur le polycopié Restitution à l'oral devant la classe
<i>Mercredi 24</i> Cours 15 (groupe B)	1) Savoir décrire une personne physiquement Travail individuel à partir d'une liste de mots en irlandais. Elèves doivent trouver

	traduction en anglais en s'aidant de dictionnaires. Restitution des élèves à l'oral. Décrire son camarade à l'écrit. Restitution à l'oral à la classe
<i>Mercredi 24</i> Cours 16 (groupe B)	1) Apprendre les prépositions Travail en classe à partir d'un polycopié sur les règles d'utilisation des prépositions qui sont explicitées par l'enseignante Vérifier que des phrases écrites par l'enseignante au tableau sont correctes (et les corriger le cas échéant)
<i>Cours du jeudi et vendredi non-observés car en déplacement</i>	
<i>Lundi 29 juin</i> Cours 17 (groupe A)	1) Ecrire une lettre Recopier le modèle au tableau Ecrire une lettre à un employeur pour postuler à une offre d'emploi vu dans le journal (travail individuel, utilisation d'un dictionnaire)
<i>Lundi 29 juin</i> Cours 18 (groupe B)	2) Raconter ses vacances et présenter ses hobbies Elèves travail en dyade à l'écriture d'un petit dialogue qu'ils devront apprendre par cœur pour s'entraîner à l'oral (sujets : « qu'est-ce que tu as fait l'été dernier ? » et « quel type de musique tu aimes ? »)
<i>Mardi 30 juin</i> Cours 19 (toute la classe)	1) Dialoguer Suite du travail par dyade sur l'écriture et la répétition des dialogues
<i>Mardi 30 juin</i>	<i>Cours annulé car départ en fin de matinée pour la sortie en ville</i>
<i>Mercredi 1^{er} juillet</i> Cours 20 (toute la classe)	1) Apprendre à utiliser le futur Cours de grammaire sur le futur (non-observé)
<i>Mercredi 1^{er} juillet</i>	<i>Cours annulé car grosse chaleur : les élèves restent dehors à jouer</i>
<i>Jeudi 2 juillet</i> Cours 21 (groupe B)	Poser des questions Travail individuel à l'écrit à partir d'un polycopié : les élèves ont des réponses, ils doivent trouver les questions correspondantes Restitution des réponses des élèves à l'oral
<i>Jeudi 2 juillet</i> Cours 22 (groupe A)	1) Ecrire à propos de ses vacances Travail individuel à l'écrit 2) Se présenter Travail en dyade sur dialogue + s'entraîner à réciter dialogues

<i>Vendredi 3 juillet</i> Cours 23 (groupe B)	Evaluation finale à l'écrit
<i>Vendredi 3 juillet</i> Cours 24 (groupe A)	Ecrire une carte postale Travail en groupe afin d'écrire une carte à la <i>bean an tí</i> . Enseignante écrit phrases types au tableau.

9. Résumé des tâches, stratégies et activités langagières à Coláiste Phádraig

Tâches communicatives	<u>Stratégies</u> (référence du cours) Suite d'activités langagières par ordre chronologique ➤ Types d'activités langagières Les activités assimilables à un évènement de littéracie sont notées en rouge
Se présenter (prénom, âge, ville d'origine, maison, ce qu'on aime)	<u>Stratégie 1</u> (cours 2) Comprendre les consignes données par Pat à l'oral En dyade, se présenter à son camarade en répétant phrases données par Pat ➤ Activités langagières de réception orale puis de production orale <u>Stratégie 2</u> (cours 13) Improviser en dyade ➤ Activités langagières de production orale <u>Stratégie 3</u> (cours 18, 19, 22) Travailler en dyade à l'écriture d'un dialogue S'entraîner en lisant le dialogue Mémoriser le dialogue Restituer à l'oral le dialogue mémorisé ➤ Activités langagières de production écrite puis orale (récitation) Evènement de littéracie <u>Stratégie 4</u> (cours 13) Se présenter spontanément à la classe Ecouter son camarade se présenter Répéter les informations sur son camarade

	➤ Activités langagières de production orale et de réception orale <u>Stratégie 5</u> (cours 14) Travail individuel à l'écrit Restitution à l'oral devant la classe ➤ Activités langagières de production écrite puis production orale (lecture) Evènement de littéracie
Ecrire une histoire/ décrire un évènement passé	<u>Stratégie 1</u> (cours 4, 7, 8, 10) Lire phrases types au tableau Ecouter enseignante prononcer phrases Répéter à l'oral Recopier Ecrire son propre texte en mobilisant phrases recopiées Réciter à la classe son texte ➤ Activités langagières de réception écrite puis orale et de production écrite puis orale (récitation) Evènement de littéracie <u>Stratégie 2</u> (cours 5, 9) Ecouter et comprendre question de l'enseignante Répondre à l'enseignante ➤ Activités langagières de réception orale puis de production orale <u>Stratégie 3</u> (cours 9) Lire et comprendre une histoire type Recopier l'histoire ➤ Activités langagières de réception écrite et de production écrite Evènement de littéracie <u>Stratégie 4</u> (cours 18, 19, 22) Travailler en dyade à l'écriture d'un dialogue S'entraîner en lisant le dialogue Mémoriser le dialogue Restituer à l'oral le dialogue mémorisé

	➤ Activités langagières de production écrite puis orale (récitation) Evènement de littéracie
Demander des informations dans un parc d'attraction ➤ Activités langagières de réception écrite puis orale et de production écrite Evènement de littéracie	<u>Stratégie</u> (cours 4) Lire les énoncés au tableau Ecouter l'enseignante prononcer les énoncés Recopier
Comprendre des mots isolés/des phrases simples à l'orale ➤ Activités langagières : réception orale et production orale (répétition)	<u>Stratégie 1</u> (cours 4) (jeu « chinese whisper ») Ecouter enseignante prononcer un mot Mimer le mot à un autre élève Dernier élève doit deviner mot mimé <u>Stratégie 2</u> (cours 4, 13) (chaise musicale) Ecouter et comprendre production orale d'un camarade Réagir en conséquent (non verbal)
Compter ➤ Activités langagières : réception orale et écrite, pas de production Evènement de littéracie	<u>Stratégie</u> (cours 4) Ecouter l'enseignante donner un chiffre Reconnaître le chiffre au tableau Toucher le chiffre au tableau
Présenter un camarade (âge, famille, hobbies, ce qu'il aime, son physique)	<u>Stratégie 1</u> (cours 6) Travail en groupe (en anglais) pour écrire phrases en irlandais sur ses camarades Restitution devant toute la classe ➤ Activités langagières : production écrite puis orale (lecture) Evènement de littéracie <u>Stratégie 2</u> (cours 7) Lire phrase type au tableau Demander à son camarade ce qu'il aime (non-surveillé : se passe en anglais) Recopier la phrase du tableau en complétant avec l'information obtenue

	Restitution à l'oral en lisant son texte devant toute la classe ➤ Activités langagières : réception écrite et production écrite puis orale (lecture) Evènement de littéracie <u>Stratégie 3</u> (cours 15) Lire une liste de nouveaux mots en irlandais Trouver la traduction dans un dictionnaire Restituer ses réponses à l'oral Choisir dans la liste de nouveaux mots ce qui correspondent à son camarade Ecrire une phrase avec le nouveau vocabulaire Restituer à l'oral à la classe (lecture) ➤ Activités langagières : réception écrite et production écrite puis orale (lecture) Evènement de littéracie
Commander un objet de couleur ➤ Activités langagières : réception écrite puis orale et production orale (répétition)	<u>Stratégie</u> (cours 7) Lire noms de couleurs écrits au tableau Ecouter enseignant donner la question Elèves individuellement répètent la question en précisant la couleur du pull qu'il souhaite
Donner la date et l'heure d'un événement ➤ Activités langagières : réception écrite puis orale et production orale (lecture) Evènement de littéracie	<u>Stratégie</u> (cours 13) Lire un polycopié Ecouter autres élèves lire à haute voix le polycopié Comprendre questions de l'enseignante à l'oral Trouver l'information dans le texte Restituer à l'oral la bonne réponse
Comprendre un cours texte sur un sujet particulier et le résumer	<u>Stratégie 1</u> (cours 10) Ecouter enseignante lire à haute voix le dialogue Répéter à haute voix le dialogue Comprendre des questions à l'écrit sur le dialogue Trouver les informations dans le texte pour répondre à la question Rédiger une réponse à la question Restituer à l'oral ses réponses à la classe

	➤ Activités langagières : réception simultanément orale et écrite et production orale (répétition, lecture des réponses) et écrite (rédaction de réponse) Evènement de littéracie <u>Stratégie 2</u> (cours 11) Ecouter enseignante qui lit liste de nouveau vocabulaire et donne la traduction Noter la traduction Lire le texte (travail individuel) Comprendre les questions Chercher informations dans le texte Rédiger une réponse ➤ Activités langagières : réception simultanément orale et écrite, puis production orale (répétition, lecture des réponses) et écrite (rédaction de réponse) Evènement de littéracie <u>Stratégie 3</u> (cours 14) Lire le texte et les questions Trouver la réponse dans le texte Rédiger la réponse Restituer la réponse à la classe ➤ Activités langagières : réception écrite et production écrite puis orale (lecture des réponses) Evènement de littéracie
Ecrire une lettre (de motivation/ une carte postale) ➤ Activités langagières : réception écrite et production écrite (recopier et rédiger) Evènement de littéracie	<u>Stratégie</u> (cours 17, 24) Recopier modèle au tableau Chercher vocabulaire dans le dictionnaire / demander à l'enseignante Rédiger en utilisant modèle et vocabulaire
Tâches d'apprentissage seulement	<u>Stratégies</u> suite d'activités langagières
Apprendre des règles de grammaire et de conjugaison (prépositions, le futur, la structure interrogative)	<u>Stratégie 1</u> (cours 16) Lire règles sur polycopié Ecouter explication de l'enseignante Lire exemple au tableau et vérifier s'ils respectent la règle Corriger si nécessaire

➤ Activités langagières : réception écrite et production écrite (correction ou transformation d'énoncés), et pour la stratégie 2 production orale (lecture) Evènement de littéracie	<u>Stratégie 2</u> (cours 21) Lire énoncé sur polycopié Transformer énoncé (en question) Restituer à l'oral sa réponse
Apprendre du vocabulaire ➤ Activités langagières : réception écrite et production écrite (recopier et illustrer) Evènement de littéracie	<u>Stratégie</u> (cours 12) Comprendre un thème écrit (constitué d'un mot la plupart du temps) Illustrer thème sur une affiche
Apprendre des proverbes ➤ Activités langagières : réception simultanément écrite et orale, et production orale (répétition) puis écrite (recopier et illustrer) Evènement de littéracie	<u>Stratégie</u> (cours 3) Lire proverbes au tableau Répéter à l'oral Recopier Illustrer les proverbes

10. Lettre affichée dans les locaux de Saoire Ghael

écrite par Mary McAleese, Présidente de la République d'Irlande entre 1997 et 2001
(photographie de l'auteur)

Uachtarán na hÉireann
PRESIDENT OF IRELAND
18th August 1998

Dear [redacted]

A big thank you from all the McAlises for the wonderful time we had in [redacted]. All your preparations are deeply appreciated and they made things so easy for us. The house was ideal, the children loved [redacted], the course at [redacted] was just incredible and [redacted] was very special. All of the things which bring strangers to Ireland you protect and nurture at [redacted], the warmth, vitality, humour, hospitality, generosity especially with time, music, dance, song - all of those elements you capture and offer to the newcomer. One man said it all when he said the memories would last him to the grave. We will of course be back to haunt you again for wedding next year. The first of success!

I hope you had a great time in [redacted] and a bit of a rest. Meantime of course there has been enough its ghostliness redressed by the awesome goodness of the Irish people. We are good at death, as rituals help us through the awfulness of loss, shock, horror. We hold blindly to the handrails of faith and custom and they take us, stumbling, through - somehow.

If you are in Dublin please give us a call. We'd love to see you. Remained thanks for everything, Mary.

