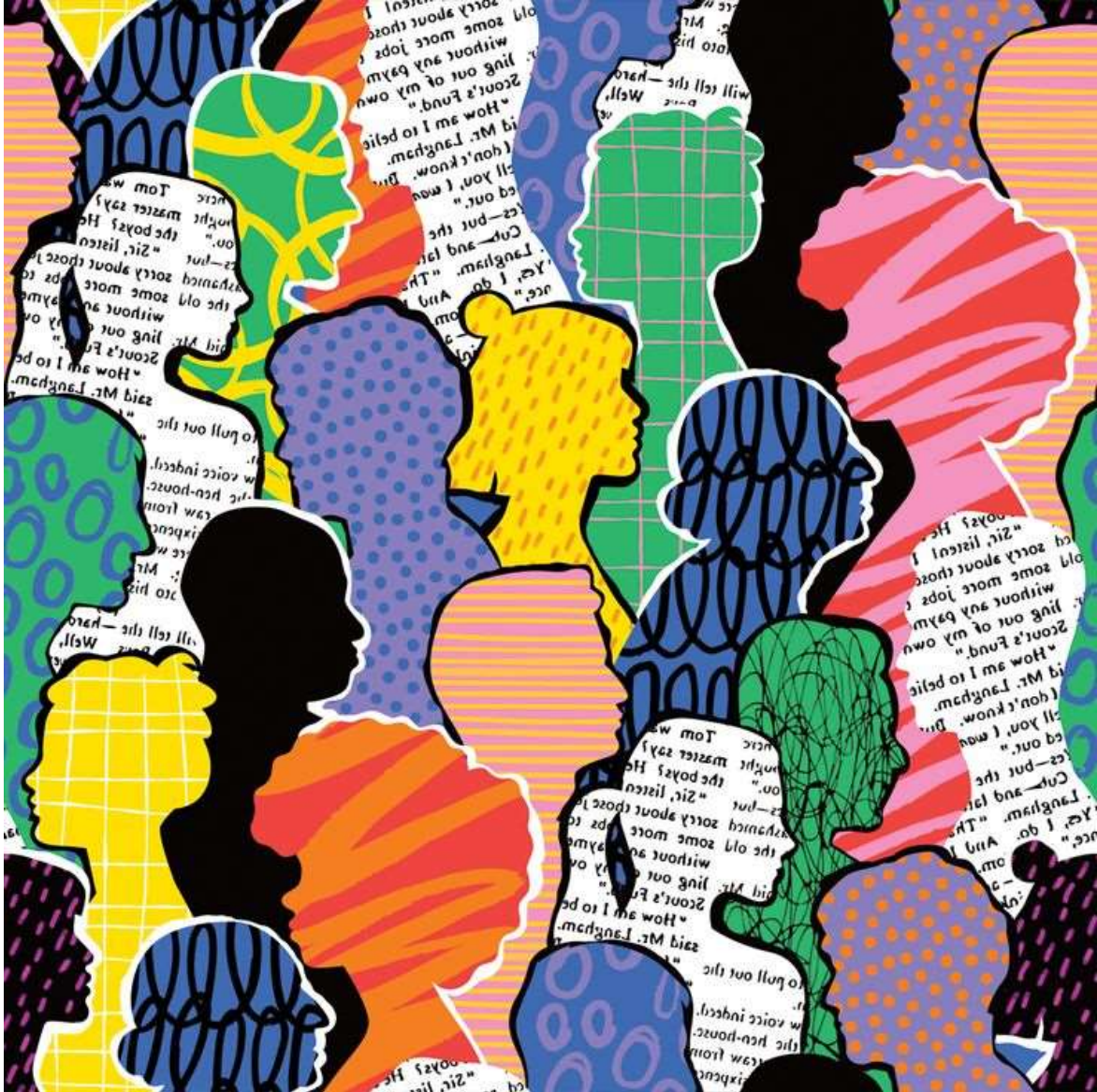


L'investissement dans l'apprentissage de l'occitan chez les néo-locuteurs : entre identité, émotions et pratiques discursives



Sous la codirection de Rafèu SICHEL-BAZIN (Université Toulouse-Jean Jaurès) et de Cyrille GRANGET (Université Toulouse-Jean Jaurès)

SOFIA BONMASSAR

 UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès
Master EVOCA
Mémoire de Master 2

Table des matières

Introduction.....	5
Chapitre 1. Cadre théorique sur la motivation linguistique	8
1. La motivation linguistique	8
1.1 Définition de la motivation	8
1.2 Les théories de la motivation	10
1.2.1 Gardner et Lambert (1959, 1972)	11
1.2.2 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002).....	13
1.2.3 Le L2 Motivational Self System (L2MSS ; « le système du soi motivationnel en langue seconde ») de Dörnyei (2005, 2009).....	14
1.2.4 Motivation autodéterminée et orientation intégrative.....	15
2. Langue, émotions et identité : dynamiques d'interaction	17
2.1 Les émotions comme « catégories conceptuelles incarnées »	17
2.2 La langue incarnée dans notre expérience sensorielle	19
2.3 Le triangle langue–émotions–identité.....	20
2.4 Une nouvelle perspective sur la motivation : le concept d'« investissement ».....	22
Chapitre 2. Cadre théorique sur la situation sociolinguistique de l'occitan.....	26
1. La langue et la société occitane.....	26
1.1 La langue et le territoire occitan	26
1.2 Les locuteurs occitans aujourd'hui	29
1.3 Excursus sur l'histoire sociopolitique de la langue et des territoires occitans.....	30
1.3.1 Ve–XIIIe siècles : origine et prestige médiéval.....	31
1.3.2 Minoration progressive (XIVe–XVIIIe siècles) et « Renaissance » du XVIe siècle	32
1.3.3 L'Occitanie et la Révolution française.....	34
1.3.4 Les lois Ferry : l'imposition du français à l'école	36
1.3.5 La Renaissance culturelle (XIXe-XXe siècles)	38
1.3.6 La renaissance de l'autonomisme : de la Seconde Guerre mondiale aux années 1970	41
1.3.7 Les horizons actuels	43
1. Analyse sociolinguistique de la minorisation de l'occitan.....	46
2.1 Attitudes linguistiques et idéologies linguistiques	46
2.1.1 La composante cognitive et la conscience linguistique occitane.....	50
2.1.2 La composante affective et le sentiment d'appartenance à la communauté occitane ...	52
2.1.3 La composante conative.....	53

2.1.4 Attitudes intégratives et instrumentales	54
2.2 L'identité occitane aujourd'hui	54
2.3 Prestige et standardisation : la diglossie franco-occitane.....	56
2.3.1 Covert et overt prestige	59
2.4 Idéalisation de la langue : autorité linguistique et authenticité linguistique.....	60
2.5 Conclusions de l'analyse sociolinguistique	62
Chapitre 3. Motivation émotionnelle et apprentissage de l'occitan.....	64
1. Dispositifs de recherche : le questionnaire et les entretiens.....	64
1.1 Le questionnaire : structure et modalité de passation	64
1.2 Les entretiens : sélection des participants et structure	66
2. Traitement des données.....	67
2.1 Données sociodémographiques, biographie linguistique et profils de locuteurs.....	67
2.2 Dimensions de la motivation : calcul des moyennes	68
2.3 Limites méthodologiques de l'analyse quantitative.....	69
2.4 Entretiens : modalité d'analyse du discours.....	69
3. Présentation des données	70
3.1. Données sociodémographiques.....	70
3.1.1 Âge.....	70
3.1.2 Genre.....	71
3.1.3 Lieux de naissance et de résidence	72
3.2. Biographie linguistique des participants.....	74
3.2.1 Compétence.....	74
3.2.2 Expérience, fréquence et modalité d'usage de la langue	75
3.2.3 Contexte d'apprentissage et d'utilisation de la langue.....	77
3.3. Dimensions de la motivation et de l'investissement.....	79
3.3.1 Profil motivationnel global	79
3.3.2 Corrélations entre les dimensions de l'investissement	81
3.3.3 Profil motivationnel des locuteurs investis	83
3.3.4 Motivation et variables biographiques.....	84
Fréquence d'usage.....	85
Durée de pratique.....	85
Compétence linguistique.....	86
Modalités d'usage	87
Contexte d'apprentissage	89

3.4 Synthèse des résultats quantitatifs.....	89
4. Études de cas.....	91
4.1 Sophie.....	91
4.1.1 Catégorisation de la locutrice.....	91
4.1.2 Analyse du discours et interprétation.....	92
4.2 Claude.....	95
4.2.1 Catégorisation du locuteur.....	95
4.2.2 Analyse du discours et interprétation.....	95
4.3 Jean.....	97
4.3.1 Catégorisation du locuteur.....	97
4.3.2 Analyse du discours et interprétation.....	98
4.4 Pierre.....	101
4.4.1 Catégorisation du locuteur.....	101
4.4.2 Analyse du discours et interprétation.....	102
4.5 Claire.....	104
4.5.1 Catégorisation de la locutrice.....	104
4.5.2 Analyse du discours et interprétation.....	104
4.6 Synthèse des résultats qualitatifs.....	106
1. Présentation du corpus et de la méthodologie d'analyse.....	109
1.1 Le corpus d'analyse.....	109
1.2 La méthodologie d'analyse.....	111
2. Analyse qualitative de l'investissement dans le discours.....	112
2.1. Aperçu globale des réponses.....	112
2.2 L'investissement au niveau lexical.....	113
2.3 L'investissement au niveau syntaxique et discursif.....	121
2.4 Profils expressifs et modes d'expression de l'investissement.....	127
Conclusions.....	131
Bibliographie.....	135
Annexe 1 : questionnaire.....	141
Annexe 2 : guide des entretiens.....	145
Annexe 3 : fiche de consentement.....	146

Introduction

Ce mémoire se présente comme le prolongement d'un précédent travail de recherche en psycholinguistique intitulé *Bilinguisme et émotionnalité : la valence émotionnelle de la langue occitane*. Cette première étude avait permis de mettre en évidence le fait que la langue occitane est investie d'une forte valeur affective, étroitement liée à l'identité du (néo-)locuteur. Elle avait également montré que cette dimension émotionnelle peine souvent à émerger dans les pratiques linguistiques effectives, notamment en raison d'un manque de compétence linguistique ou de la crainte de ne pas être compris par les interlocuteurs.

Dans ce second travail de recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur le cas spécifique des néo-locuteurs, c'est-à-dire des personnes ayant appris ou réappris l'occitan à l'âge adulte. Nous nous sommes demandé si le sens particulier attribué à la langue pouvait influencer le processus d'apprentissage, notamment dans sa composante motivationnelle. Si tel est le cas, comment cette forme de motivation s'articule-t-elle et comment peut-elle être mieux identifiée et conceptualiser ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons consacré le premier chapitre à l'étude de la motivation en acquisition des langues. Nous sommes partis des définitions traditionnelles et des principales théories motivationnelles afin d'en analyser les aspects les plus pertinents pour notre problématique, mais également d'en montrer certaines limites. Cette réflexion nous a progressivement conduits à introduire le concept d'investissement, envisagé comme une notion plus large que celle de motivation, dans la mesure où il permet de prendre en compte l'influence des dynamiques sociales, identitaires et politiques dans le processus d'apprentissage.

Ce cadre théorique nous a permis d'élaborer une échelle de motivation inspirée de celle proposée par Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000 ; d'après Dörnyei, 2005 : 78), que nous avons intégrée au concept d'investissement. Celui-ci a été conçu à travers trois dimensions principales : une dimension émotionnelle, une dimension identitaire et une dimension conative, c'est-à-dire liée à l'investissement concret de temps, d'énergie et de ressources dans l'apprentissage de la langue.

Le deuxième chapitre s'est attaché à explorer les racines historiques du fort investissement symbolique et affectif attribué à la langue par les néo-locuteurs. À travers un excursus historique portant sur la société occitane du Moyen Âge à nos jours, nous avons cherché à identifier l'origine des représentations contemporaines de la langue. Cette analyse nous a conduits à mobiliser le concept d'« aliénation occitane » développé par Lafont (1967), dont les origines remontent à la croisade contre les Albigeois (1209-1229) et qui s'est prolongé, avec des périodes d'oppression particulièrement

fortes entre le XIXe siècle et le milieu du XXe siècle, parallèlement à la construction de l'État-nation français.

Le passé de répression de la langue, ainsi que la prise de conscience contemporaine de cette oppression — qui peine toutefois encore à se traduire pleinement sur le plan législatif et institutionnel, malgré certaines ouvertures récentes (voir section 1.3.6 du chapitre 2) — contribuent aujourd'hui à façonner des attitudes linguistiques chez les néo-locuteurs, fortement marquées par des dimensions émotionnelles et identitaires. L'analyse sociolinguistique développée dans le deuxième chapitre nous a ensuite servi de cadre d'interprétation pour l'étude empirique présentée dans les chapitres 3 et 4.

La recherche expérimentale s'est articulée en trois parties. Les deux premières sont présentées dans le chapitre 3, tandis que la troisième fait l'objet du chapitre 4.

La première phase de la recherche a consisté en la diffusion d'un questionnaire composé de questions fermées, construit à partir de l'échelle motivationnelle proposée par Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000 ; d'après Dörnyei, 2005 : 78), que nous avons adaptée et intégrée au concept d'investissement. Celui-ci a été envisagé à travers trois dimensions principales : une dimension émotionnelle, une dimension identitaire et une dimension conative, c'est-à-dire liée à l'investissement concret de temps, d'énergie et de ressources dans l'apprentissage de la langue. Cette échelle avait pour objectif de recueillir des données quantitatives sur les types de motivation et d'investissement qui poussent les néo-locuteurs à apprendre l'occitan. L'objectif était de répondre à nos premières questions de recherche, à savoir : *Quel type de motivation pousse les néo-locuteurs à apprendre l'occitan ? Existe-t-il une dimension émotionnelle dans cette motivation et, le cas échéant, comment peut-on la conceptualiser ?*

La deuxième phase a consisté en la réalisation de cinq entretiens semi-directifs, conçus sur le modèle des études de cas, menés auprès de locuteurs présentant des biographies linguistiques différentes. Cette analyse qualitative avait pour objectif d'approfondir la compréhension du rapport des participants à la langue occitane et d'affiner la caractérisation de leur motivation émotionnellement investie à partir de données qualitatives.

Enfin, la troisième partie de la recherche s'est appuyée sur la présentation, à treize participants, de neuf situations sélectionnées à partir d'un questionnaire consacré à l'intonation de l'occitan, suivant la méthodologie des *Discourse Completion Tasks* (DCTs), déjà utilisée dans le cadre de l'*Atlàs interactiu de l'intonacion de l'occitan*. Chaque situation visait à susciter une émotion particulière chez les participants — colère, frustration, déception, mécontentement, etc.

Les réponses recueillies ont ensuite été transcrites et analysées qualitativement à partir d'une grille lexico-syntaxique destinée à mettre en évidence les structures révélant un investissement émotionnel, identitaire et conatif dans le discours. Cette dernière analyse vise ainsi à répondre à notre quatrième question de recherche : *Comment la motivation émotionnellement investie, que nous désignerons par le terme d'investissement, se manifeste-t-elle au niveau discursif dans un échantillon de néo-locuteurs de l'occitan ?* Plus précisément, il s'agit d'identifier les ressources lexicales, syntaxiques et discursives mobilisées par les locuteurs pour exprimer les différentes dimensions de leur investissement dans la langue et, enfin, de les mettre en relation avec leur profil d'investissement.

Chapitre 1. Cadre théorique sur la motivation linguistique

1. La motivation linguistique

Dans cette section, nous cherchons à construire un cadre théorique sélectif et orienté par notre problématique, avec pour objectif d'identifier, parmi les approches existantes, les éléments les plus pertinents pour penser la motivation dans le cas spécifique de l'apprentissage d'une langue minoritaire comme l'occitan. Nous adopterons ainsi une démarche critique consistant à mobiliser certains concepts clés tout en mettant en évidence leurs limites, afin de préparer l'introduction de notre propre notion de « motivation émotionnellement investie ». À travers l'étude empirique présentée dans le chapitre 3, nous chercherons à déterminer quel type de motivation pousse les néo-locuteurs à apprendre l'occitan et, après avoir vérifié la présence d'une motivation émotionnellement investie, nous analyserons les formes qu'elle prend ainsi que les modalités de son émergence au niveau discursif. Nos questions de recherche seront donc les suivantes :

Quel type de motivation pousse les néo-locuteurs à apprendre l'occitan ? Existe-t-il une dimension émotionnelle dans cette motivation et, le cas échéant, comment peut-on la conceptualiser ?

Comment la motivation émotionnellement investie, que nous désignerons par le terme d'investissement, se manifeste-t-elle au niveau discursif dans un échantillon de néo-locuteurs de l'occitan ?

Nos hypothèses sont les suivantes : 1) il existe une « motivation émotionnellement investie », étroitement liée à la construction identitaire du locuteur, qui joue un rôle clé dans le processus d'acquisition chez les néo-locuteurs de l'occitan ; (2) elle se manifeste à travers des structures lexicales, syntaxiques et discursives spécifiques, que ce travail de recherche vise, au moins partiellement, à identifier et à caractériser.

1.1 Définition de la motivation

Ce sous-chapitre vise à établir une définition opératoire de la motivation qui servira de point de départ à notre réflexion. Le recours à Fenouillet, ainsi qu'à d'autres auteurs issus de la psychologie de la motivation, permet de dégager les caractéristiques fondamentales de ce concept. Toutefois, notre intention n'est pas de nous en tenir à une définition stabilisée, mais d'en souligner d'emblée la complexité et les limites, en vue de son adaptation à notre objet d'étude.

S'il est intuitivement aisé de comprendre le sens du mot *motivation* dans des phrases telles que « Il a obtenu tel résultat parce qu'il est motivé », il s'avère en revanche extrêmement complexe d'en

proposer une définition précise. De nombreuses définitions ont été formulées par des psychologues et des psycholinguistes. Dans cette section, nous tenterons de synthétiser les principaux éléments des définitions jugées les plus significatives pour notre champ de recherche, à savoir celles élaborées à la suite du *educational shift*, un changement de paradigme survenu autour des années 1980 (Dörnyei, 2001).

Ce tournant marque la rencontre entre des psychologues s'intéressant à l'acquisition des langues et des didacticiens des langues sensibles à la psychologie de la motivation. Cette interdisciplinarité renouvelée a permis, d'une part, aux psychologues d'intégrer dans l'étude de la cognition humaine l'influence des affects et des émotions, et, d'autre part, aux didacticiens des langues de dépasser l'analyse des seules modalités d'apprentissage pour interroger également les raisons de cet apprentissage. Ils se sont ainsi posé des questions telles que : qu'est-ce qui motive les apprenants dans le processus d'acquisition linguistique ? Qu'est-ce qui, au contraire, peut les freiner ? Cette approche interdisciplinaire a mis en lumière le rôle fondamental que jouent nos croyances et nos affects dans notre rapport au savoir, ainsi que les interactions entre ces deux dimensions.

Nous partirons de la définition proposée par Fenouillet :

« La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. » (Fenouillet, 2009, cité par Vianin, 2023 : 133)

L'auteur souligne en premier lieu le caractère hypothétique de la motivation et mentionne la présence de multiples facteurs, internes et externes, qui l'influencent. De même, selon Vallerand et Thill (1993), la motivation ne peut être identifiée comme une force univoque en soi, mais constitue un construit dont l'existence ne peut être inférée qu'à partir de la présence de différents facteurs internes et/ou externes à l'individu.

Un exemple de facteur externe est la perception de l'environnement d'apprentissage, évoquée par Viau (2009), tout comme le besoin d'interaction dans cet environnement. Les facteurs internes comprennent, quant à eux, l'estime de soi et la perception de soi. Fenouillet (2009) propose l'exemple d'un facteur à la fois interne et externe : une punition scolaire peut représenter un élément externe qui déclenche chez l'élève des sentiments internes tels que la honte, la peur ou la culpabilité.

En second lieu, pour être qualifiée de motivation, cette force doit non seulement être capable de déclencher un comportement, mais également de le soutenir et de l'orienter, comme l'ont déjà souligné Weiner (1992), Campbell (1998) et Viau (2009). Cette dynamique s'exerce avec une persistance et une intensité variable. Enfin, Fenouillet (2009) rappelle que la motivation peut prendre des formes diverses et se manifester par des comportements et des actions de nature variée.

Cette première définition met en évidence le caractère multidimensionnel, dynamique et en partie insaisissable de la motivation. Elle constitue une base nécessaire à notre réflexion, mais reste insuffisante pour rendre compte de la spécificité des situations d'apprentissage impliquant des langues minoritaires. C'est pourquoi il convient désormais d'examiner plus en détail les principales théories motivationnelles, afin d'identifier les outils conceptuels susceptibles d'être réinvestis dans notre cadre d'analyse.

1.2 Les théories de la motivation

Dans cette section, nous proposons un parcours raisonné à travers les principales théories de la motivation en acquisition des langues. Notre objectif n'est pas d'en faire un inventaire exhaustif, mais de mettre en lumière les apports spécifiques de chaque modèle pour notre problématique, tout en identifiant les zones de tension ou les aspects encore peu explorés, notamment en ce qui concerne la dimension émotionnelle et identitaire.

Pour comprendre l'évolution de la recherche sur la motivation, il est nécessaire de prendre en compte le fait que la manière dont ce concept est envisagé est étroitement liée à son contexte historique. Les premières théories motivationnelles (Darwin, 1871 ; James, 1890 ; McDougall, 1908) visaient principalement à comprendre les origines du comportement humain et reposaient sur la notion d'instinct. Cette dernière a ensuite été remplacée par celle de besoin. À l'époque de Freud, une interprétation instinctiviste de la motivation dominait, en situant son origine dans « des forces inconscientes, génétiques, intrinsèques à la constitution du sujet » (Egido, 2009 : 165-167). Plus tard, lorsque le béhaviorisme exerçait une influence notable sur les méthodes d'apprentissage, la motivation était considérée comme provoquée par des stimuli extérieurs, tels que les récompenses ou les punitions (Vianin, 2023). Les recherches ultérieures ont toutefois suggéré une combinaison de multiples facteurs, tels que la présence d'un objectif, la curiosité, l'intérêt et les émotions (Fenouillet, 2012).

La recherche sur la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère s'articule autour de deux grandes orientations théoriques. La première, antérieure au *educational shift*, s'inscrit dans une

approche socio-psychologique, dont relève la théorie de Gardner et Lambert (1959, 1972). La seconde correspond à une approche cognitive, qui conçoit la motivation comme un phénomène dynamique et multifactoriel. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) s'inscrit dans cette seconde perspective.

1.2.1 Gardner et Lambert (1959, 1972)

Les travaux des deux chercheurs canadiens visent à combler une lacune dans la recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Les études scientifiques de l'époque se concentraient principalement sur l'aptitude naturelle des apprenants, en négligeant le rôle des facteurs affectifs, jugés difficiles à mesurer. Cette réflexion s'inscrit dans le contexte social du Canada des années 1960, pays multiculturel où l'anglais et le français sont langues officielles et dont la maîtrise est essentielle à la communication interculturelle.

À travers le modèle socio-éducatif de l'acquisition d'une L2, Gardner et Lambert cherchent à identifier les facteurs influençant l'apprentissage linguistique. Ce modèle a toutefois suscité certaines critiques terminologiques, comme le souligne Dörnyei (1994, 2005), notamment en raison de sa réduction fréquente à la dichotomie entre motivation intégrative et motivation instrumentale. La motivation intégrative correspond au désir de l'individu de se rapprocher de la langue cible et de la culture associée, ainsi que de s'intégrer à la communauté de ses locuteurs. Elle renvoie ainsi à une dimension plus profonde, étroitement liée à l'identité. La motivation instrumentale, quant à elle, repose sur un besoin pratique et utilitaire, tel que la capacité à communiquer, l'obtention d'une reconnaissance sociale ou encore des avantages économiques, sociaux, éducatifs et/ou professionnels.

Gardner et Lambert (1972) montrent également que la motivation intégrative influence des compétences linguistiques spécifiques, telles que la prononciation, la qualité de l'accent, la compréhension orale et la fluidité en production. Les apprenants présentant un haut niveau de motivation intégrative obtiennent en effet de meilleurs résultats, en particulier dans les tâches impliquant un rapprochement avec la communauté linguistique cible, notamment celles liées à l'oralité. Ce point est crucial : la motivation intégrative favorise non seulement l'apprentissage formel de la langue, mais aussi la capacité à adopter des caractéristiques phonétiques et prosodiques proches de celles des locuteurs natifs. En d'autres termes, ces apprenants tendent à développer une intonation plus naturelle, une meilleure maîtrise du rythme et de l'accentuation, ainsi qu'une plus grande sensibilité aux normes sociolinguistiques de la langue cible. En outre, Gardner souligne que ces compétences sont étroitement liées à la dimension sociale de l'apprentissage : le désir de s'identifier

à la communauté linguistique conduit les apprenants à multiplier les interactions authentiques, ce qui renforce à son tour leurs compétences orales et prosodiques. Dans ses travaux ultérieurs, Gardner (2001) reformule cette idée de manière plus explicite : la motivation intégrative ne constitue pas seulement une disposition psychologique, mais se traduit par des comportements observables. Ceux-ci incluent une participation accrue aux interactions sociales dans la langue cible, un usage plus fréquent de la langue en dehors du contexte scolaire, ainsi qu'une tendance à développer une compétence communicative globale intégrant des dimensions phonologiques et pragmatiques. La motivation intégrative agit ainsi comme un médiateur entre attitude et performance linguistique, orientant l'apprenant vers des pratiques linguistiques authentiques et socialement situées, qui se reflètent dans des mesures concrètes telles que la prononciation, la prosodie et la fluidité.

Cet aspect constitue l'apport innovant majeur de la théorie, dans la mesure où il reconnaît que la réussite de l'apprentissage linguistique ne dépend pas uniquement des capacités cognitives de l'apprenant, mais aussi — et surtout — de son attitude. Pour cette raison, il sert de base à notre définition de la « motivation émotionnellement investie », centrale dans notre hypothèse de recherche. Toutefois, nous chercherons à aller plus loin en intégrant explicitement la dimension d'investissement émotionnel, absente des travaux de Gardner. En effet, ceux-ci se concentrent principalement sur le contexte d'apprentissage scolaire-éducatif, caractérisé par un investissement émotionnel limité et lié à une langue « nationale » et « majoritaire ».

En réalité, le modèle de Gardner et Lambert est plus complexe et suppose l'intervention de plusieurs facteurs influençant la réussite du processus d'apprentissage, par exemple l'attitude envers l'acquisition de la L2, l'évaluation du cours et de l'enseignant du cours. Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrerons toutefois uniquement sur la notion de motivation. À ce sujet, Gardner a affiné la définition de la motivation intégrative en affirmant que « there can be other supports for motivation not directly associated with integrative motivation. Thus, there may be instrumental factors contributing to motivation ¹ » (Gardner, 2001 : 7, cité dans Dörnyei, 1994, 2005). La composante de base qu'est la motivation, initialement orientée de manière intégrative, peut ainsi se combiner à des facteurs instrumentaux et devenir une motivation instrumentale. Motivation intégrative et motivation instrumentale apparaissent dès lors comme indissociables. Des études ultérieures ont par ailleurs montré que le concept d'intégrativité devient problématique lorsque la communauté de référence n'est pas clairement identifiable, comme dans le cas de l'apprentissage de

¹ « Il peut exister d'autres sources de soutien à la motivation qui ne sont pas directement associées à la motivation intégrative. Ainsi, des facteurs instrumentaux peuvent également contribuer à la motivation » (notre traduction).

l'anglais motivé par un désir personnel sans projet précis d'intégration dans une communauté anglophone.

1.2.2 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002)

Deci et Ryan proposent une conception plus dynamique de la motivation, en avançant l'idée qu'elle peut être décomposée en plusieurs étapes correspondant à un continuum. À une extrémité se trouve la motivation extrinsèque, imposée de l'extérieur, et à l'autre la motivation intrinsèque, autodéterminée. La motivation intrinsèque est considérée comme la plus efficace, car l'individu agit par plaisir ou par intérêt personnel. À l'inverse, dans le cas de la motivation extrinsèque, l'individu « agit pour obtenir une conséquence située en dehors de l'activité elle-même, par exemple recevoir une récompense, éviter la culpabilité ou obtenir l'approbation d'autrui » (Fenouillet, 2012, cité dans Battaglia, 2013 : 97). Deci (1971) a par ailleurs montré que la présence de récompenses extrinsèques non liées à l'objectif de l'activité peut entraîner une diminution de la motivation intrinsèque. Le continuum motivationnel inclut également l'amotivation, qui représente le degré le plus faible de motivation et se manifeste par l'absence de désir d'agir. La motivation extrinsèque se divise à son tour en motivation extrinsèque autodéterminée, lorsque l'individu agit volontairement dans un but instrumental, et en motivation extrinsèque non autodéterminée, lorsque l'action est dictée par des pressions externes telles que des récompenses ou des punitions.

L'ensemble de la théorie repose sur le principe selon lequel l'être humain est caractérisé par un fort besoin d'autonomie, lequel se réalise lorsque l'individu attribue la cause de ses actions à lui-même et se trouve ainsi intrinsèquement motivé à les poursuivre. Le principe du besoin d'autonomie s'inscrit dans une double filiation théorique. D'une part, il s'inspire de la psychologie humaniste, notamment des travaux de Abraham Maslow (1943) et de Carl Rogers (1961), qui postulent une tendance innée de l'individu à la croissance et à l'autoréalisation, ainsi qu'un besoin fondamental d'être à l'origine de ses propres actions. D'autre part, il se construit en opposition aux approches béhavioristes, telles que celle de B. F. Skinner (1953), qui expliquent le comportement principalement par des contingences de renforcement externes. Les travaux expérimentaux de Deci dans les années 1970 ont en effet montré que l'introduction de récompenses externes pouvait diminuer la motivation intrinsèque, soulignant ainsi l'importance du sentiment d'autodétermination. C'est dans cette perspective que l'autonomie est conceptualisée comme un besoin psychologique fondamental, défini comme le fait de se percevoir comme l'agent à l'origine de ses propres comportements.

Par rapport à la théorisation de Robert Gardner et Wallace Lambert (1959, 1972), le regard se déplace ici davantage vers l'individu. Alors que, chez ces auteurs, la distinction entre les deux types de motivation repose essentiellement sur leur nature, sans que soit réellement interrogée la raison pour laquelle la motivation intégrative se révèle plus favorable à l'apprentissage, Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1985, 2002) en proposent une explication fondée sur le besoin d'autonomie de l'être humain. Cette perspective permet ainsi de mieux comprendre l'efficacité de la motivation intrinsèque. Elle ne rend toutefois pas encore pleinement compte du rôle de l'identité dans le processus d'apprentissage linguistique, dimension que développera par la suite Zoltán Dörnyei, auquel est consacré le paragraphe suivant.

1.2.3 Le L2 Motivational Self System (L2MSS ; « le système du soi motivationnel en langue seconde ») de Dörnyei (2005, 2009)

Les L2 Motivational Self System proposé par Dörnyei vise à résoudre les difficultés liées à la définition de la composante intégrative introduite par Gardner et Lambert, qui restait vague quant à la nature précise de l'intégration et n'expliquait pas pourquoi la motivation intégrative se révélait plus efficace que la motivation instrumentale, en la réinterprétant à la lumière des travaux de Higgins et de Markus et Nurius sur la théorie des selves (« des sois »). Markus et Nurius (1986) ont montré que la motivation découle de la perception des *possible selves*, c'est-à-dire des représentations futures de soi correspondant à ce que l'individu pourrait devenir, souhaite devenir ou estime devoir devenir. Ces *selves* possibles influencent le comportement présent en orientant les efforts vers la réalisation des objectifs. De manière complémentaire, Higgins (1987) distingue le *real self* (« soi réel »), le *desired self* (« soi désirée ou idéal ») et le *ought self* (« soi attendu »), soulignant que l'écart entre le soi réel et les soi désirées ou idéals peut générer une motivation à agir.

Le modèle de Dörnyei repose sur deux composantes principales : l'*Ideal L2 Self*, qui correspond à la représentation de soi comme locuteur compétent de la L2, et l'*Ought-to L2 Self*, qui renvoie aux qualités que l'individu pense devoir posséder pour maîtriser la langue étrangère. À ces deux composantes s'ajoute l'expérience d'apprentissage de la L2, qui englobe les facteurs contextuels de l'apprentissage, tels que le rôle de l'enseignant, le groupe de pairs et la qualité de l'expérience didactique. L'*Ideal L2 Self* tend à être plus efficace pour soutenir une motivation durable, car il est lié à des désirs personnels profondément internalisés et à une vision positive de soi futur. Par exemple, un apprenant dont l'*Ideal L2 Self* est de parler français couramment pour voyager ou travailler dans un contexte international est plus susceptible de s'engager activement dans l'apprentissage, de

pratiquer régulièrement et de chercher des occasions d'utiliser la langue, par rapport à un apprenant dont l'*Ought-to L2 Self* est motivé principalement par les attentes scolaires ou familiales.

Dörnyei souligne toutefois que la présence d'un soi idéal lié à la langue cible ne garantit pas une motivation stable et durable, celle-ci demeurant un processus dynamique influencé par des facteurs cognitifs et émotionnels. Les émotions telles que l'anxiété, la fierté ou le plaisir peuvent moduler l'engagement de l'apprenant : par exemple, un sentiment de fierté lié à la maîtrise de certains éléments linguistiques renforce la persistance, tandis qu'une anxiété excessive peut freiner l'initiative et réduire la pratique autonome. De plus, lorsque l'apprenant étudie plusieurs langues simultanément, une forme de compétition peut apparaître entre la L2 et la L3, chaque langue rivalisant pour l'attention et l'investissement personnel, ce qui peut influencer la priorité accordée à l'*Ideal L2 Self* (Csizér & Dörnyei, 2005).

En introduisant non seulement le concept d'identité, mais également celui d'identité idéale, Zoltán Dörnyei déplace encore davantage le focus sur l'individu et ses désirs, ce qui le rend particulièrement pertinent pour notre hypothèse de recherche. Il montre en effet combien la volonté de l'individu d'être d'une certaine manière — c'est-à-dire d'adhérer à une certaine idée de soi — influence le processus d'acquisition, cette idée se construisant à partir de ses modèles culturels, sociaux ainsi que de ses processus cognitifs et émotionnels. La théorisation de Dörnyei nous permet ainsi de poser les bases de la première partie de notre hypothèse, selon laquelle l'idée de soi, qu'elle soit réelle ou potentielle, en tant que locuteur de l'occitan, influence profondément la motivation à apprendre.

1.2.4 Motivation autodéterminée et orientation intégrative

Comme on a dit en fin du paragraphe 1.2.2, l'étiquette « intrinsèque » ou « autodéterminée » est souvent jugée moins restrictive que celle de « motivation intégrative », car elle permet de mieux identifier le critère distinctif : non plus la raison de l'apprentissage, mais la manière dont la langue est intégrée au soi de l'apprenant. Un individu peut, par exemple, apprendre l'allemand pour des raisons professionnelles, sans chercher à s'intégrer à la communauté linguistique correspondante. Dans ce cas, la motivation serait qualifiée d'instrumentale selon Gardner et Lambert, mais d'autodéterminée selon Deci et Ryan.

Noels et al. (2000) ont toutefois montré que les formes autodéterminées de motivation sont corrélées à une orientation intégrative, tandis que les formes non autodéterminées sont associées à une motivation instrumentale. Sur cette base, Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000 ; d'après Dörnyei, 2005 : 78) ont élaboré un *Language Learning Orientations Scale* (échelle des orientations

d'apprentissage des langues), allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque de stimulation. Cette échelle constitue la base de notre questionnaire sur la motivation à l'apprentissage de l'occitan chez les néo-locuteurs, dont la construction sera détaillée dans la section méthodologique du chapitre 3.

Amotivation

Absence de motivation

Ex. : *[Why are you learning the L2?] Honestly, I don't know, I truly have the impression of wasting my time in studying a second language.*

Régulation externe

Forme de motivation extrinsèque la moins autodéterminée, dans la mesure où elle dépend entièrement de facteurs externes tels que des récompenses, des contraintes ou des attentes sociales.

Ex. : *Because I have the impression that it is expected of me.*

Régulation introjectée

Règles et normes imposées de l'extérieur que l'apprenant intériorise partiellement et accepte afin d'éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité ou la honte.

Ex. : *Because I would feel guilty if I didn't know a second language.*

Régulation identifiée

L'individu s'engage dans l'activité parce qu'il lui attribue une valeur personnelle et en reconnaît l'utilité. C'est notamment le cas lorsqu'une personne apprend une langue jugée nécessaire pour un loisir, une activité ou un centre d'intérêt particulier.

Motivation intrinsèque – connaissance

L'individu réalise l'activité pour le plaisir et l'intérêt liés à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Motivation intrinsèque – accomplissement (ou sentiment de compétence)

Satisfaction éprouvée lorsqu'une activité est menée à bien ou lorsqu'un objectif est atteint.

Ex. : *For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in the second language.*

Motivation intrinsèque – stimulation

Plaisir, excitation ou appréciation esthétique ressentis lors de la réalisation de l'activité.

Ex. : *For the “high” feeling that I experience while speaking in the second language.*

Le degré de différenciation mis en évidence par l'échelle élaborée par Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000) illustre l'évolution vers une conception de la motivation comme phénomène complexe et multifactoriel, ce qui explique son choix comme base de notre questionnaire. Cependant, cette échelle ne prend pas encore en compte l'articulation entre émotions, identité et expérience vécue. Pour cette raison, comme détaillé dans la section méthodologique, notre questionnaire ira plus loin, en explorant également la dimension identitaire et émotionnelle de l'expérience d'apprentissage. La section suivante sera consacrée à l'approfondissement des interactions entre ces différentes composantes.

1. Langue, émotions et identité : dynamiques d'interaction

Cette seconde section marque un déplacement de notre cadre théorique vers une approche plus explicitement centrée sur les interactions entre langue, émotions et identité. Notre objectif est de compléter les modèles motivationnels précédemment présentés en y intégrant une dimension incarnée et située de l'expérience linguistique. En nous appuyant sur la *Conceptual Act Theory* (CAT ; « théorie de l'acte conceptuel ») de Barrett (2006, 2017) ainsi que sur la *context-of-learning theory* (« théorie du contexte d'apprentissage »), nous montrerons à quel point ces deux dimensions sont étroitement liées. Nous introduirons également le concept d'identité, ou perception de soi, entendue ici comme concept dynamique, corporelle et située, plutôt que comme une entité stable et figée (Norton, 1995, 2000, 2013), pour arriver enfin à l'exposition du concept de l'investissement dans le processus d'acquisition langagière. L'objectif est de continuer à établir les fondements théoriques de notre hypothèse de recherche, à savoir que la « motivation émotionnellement investie, étroitement liée à la construction identitaire du locuteur » constitue un facteur déterminant dans le processus d'acquisition des néo-locuteurs d'occitan et qu'elle se traduit par des formes spécifiques au niveau syntaxique et prosodique.

2.1 Les émotions comme « catégories conceptuelles incarnées »

Sans entrer dans le détail des recherches sur les émotions, ce paragraphe se limite à présenter une théorie de référence du concept d'« émotion », qui servira de clé de lecture à l'exposé de la *context-of-learning theory* (« théorie du contexte d'apprentissage ») développé dans cette section. Le recours à la *Conceptual Act Theory* (CAT ; « théorie de l'acte conceptuel ») de Barrett (2006, 2017) répond ici à la nécessité de doter notre réflexion d'une conception des émotions compatible avec notre hypothèse. En effet, envisager les émotions comme des constructions situées et incarnées permet de

dépasser une vision statique ou universaliste, et ouvre la voie à une analyse de leur rôle dans l'expérience linguistique.

Selon Barrett (2006, 2017) les états psychologiques sont des catégories mentales construites à travers l'interaction dynamique entre des stimuli externes (*exteroceptive sensations*), issus de l'environnement, et des changements physiologiques internes (*affect*). Ces deux éléments sont interprétés à travers la connaissance d'un concept donné (*concept knowledge*), c'est-à-dire l'ensemble riche d'instances qui constituent ce qu'une personne sait à propos d'une catégorie. Par exemple, un individu peut savoir que la catégorie de la peur inclut un rythme cardiaque accéléré, la transpiration, une sensation de « nœud à l'estomac », ou encore que certains objets ou certaines personnes sont associés à des contextes menaçants. Cette connaissance préalable permet d'attribuer un sens à l'ensemble des sensations éprouvées, agissant comme une forme de connaissance *a priori* qui structure et oriente leur interprétation. Le processus par lequel cette connaissance est mobilisée est désigné par le terme de « conceptualisation située » (*situated conceptualization*), dans la mesure où l'accès aux concepts utilisés pour interpréter les sensations dépend du contexte présent. Ce processus fonctionne de manière automatique et probabiliste, en formulant des prédictions sur le sens des sensations à partir des caractéristiques de la situation actuelle, des expériences passées dans lesquelles des sensations similaires ont été éprouvées, ainsi que des connaissances culturelles.

Par ailleurs, ce processus implique que l'émotion soit incarnée, c'est-à-dire « mappée à l'intérieur de notre système sensorimoteur [...], qui ne fournit pas seulement une structure au contenu conceptuel, mais caractérise également le contenu sémantique des concepts » (Gallese & Lakoff, 2005 : 456). L'idée selon laquelle les concepts émotionnels sont incarnés repose sur de nombreuses données issues des sciences cognitives, qui montrent que la connaissance conceptuelle est représentée à travers des « simulations » sensorimotrices d'expériences perceptives et d'actions passées. Lindquist, MacCormack et Shablack (2015) soulignent le rôle central que joue la langue dans ce cadre théorique. Si l'ensemble des connaissances préalables permettant d'interpréter les changements physiologiques est regroupé sous une étiquette linguistique correspondant à une émotion donnée, cette étiquette devient essentielle pour reconnaître une sensation comme la colère, ou une autre comme la joie. En l'absence d'étiquette linguistique, la catégorie émotionnelle resterait abstraite, dans la mesure où elle ne repose pas sur un prototype servant de référence et ne présente pas de régularités perceptives stables. Il en résulte que la langue, conjointement au contexte dans lequel elle est utilisée, joue un rôle fondamental dans l'acquisition et l'usage des concepts émotionnels. Cette approche des émotions comme catégories construites et incarnées permet ainsi de mieux comprendre leur articulation avec

la langue. Elle constitue un point d'appui essentiel pour introduire la notion de valence émotionnelle des langues, que nous développerons dans la section suivante.

2.2 La langue incarnée dans notre expérience sensorielle

La section précédente a montré qu'une réaction émotionnelle peut être influencée par tous les aspects de la situation dans laquelle elle est éprouvée, y compris la langue utilisée à ce moment précis. Dans cette section, nous verrons que cette influence ne fonctionne pas de manière unidirectionnelle, mais relève d'une interaction réciproque : non seulement la catégorie conceptuelle de l'émotion est influencée par son étiquette linguistique, mais la langue elle-même, et en particulier sa valence émotionnelle, est façonnée par les expériences émotionnelles du sujet. Afin d'explorer plus précisément la manière dont les expériences vécues dans une langue influencent sa charge émotionnelle nous mobilisons la *context-of-learning theory* (« théorie du contexte de l'apprentissage ») . Ce cadre théorique nous permet d'opérationnaliser le lien entre langue et émotions, en l'inscrivant dans des contextes d'apprentissage concrets.

Selon la *context-of-learning theory* proposée par Harris, Gleason et Ayçiçeği (2006), l'utilisation d'une langue donnée, tant au niveau de l'expression émotionnelle que de la compétence linguistique, dépend du type de contexte dans lequel elle a été apprise. Lorsque l'apprentissage se fait dans un contexte authentique, permettant au sujet de vivre des émotions et des relations humaines réelles dans cette langue, celle-ci acquiert une forte valence émotionnelle, ce qui a également des répercussions sur la compétence linguistique du locuteur. À l'inverse, lorsque la langue est apprise dans un contexte scolaire ou éducatif, donc non authentique, la valence émotionnelle tend à être faible, voire absente, et la compétence linguistique s'en trouve généralement réduite. Cette théorie repose sur une approche éactive et performative de l'apprentissage linguistique, qui relie perception émotionnelle et action corporelle : le langage n'est pas uniquement un phénomène mental, mais émerge à travers une incarnation sensorielle impliquant mouvements, gestes et émotions corporelles (Eschenauer, 2019).

Dans la mesure où la langue maternelle (L1) est apprise dans un contexte familial, elle est presque toujours investie d'une forte charge émotionnelle. En ce qui concerne les langues apprises ultérieurement, les contextes d'apprentissage sont souvent mixtes, combinant une dimension artificielle-éducative et une dimension authentique. On peut penser, par exemple, à un adulte qui commence l'apprentissage d'une langue étrangère par des cours formels avant de s'installer dans un pays où cette langue est parlée, et où il peut en faire l'expérience directe. Dans ce cas, l'« investissement émotionnel » de la langue dépend du nombre et de l'intensité des expériences

émotionnellement marquées, en particulier des relations sociales que le locuteur établit. Un autre cas particulièrement révélateur est celui de la parentalité vécue dans une langue seconde (L2) : les locuteurs qui ont élevé leurs enfants dans cette langue attribuent aux mots et expressions d'affection une puissance émotionnelle très élevée (Pavlenko, 2005). L'ensemble de ces éléments met en évidence le rôle central de l'expérience vécue dans la construction du rapport émotionnel à la langue. Cette perspective nous rapproche progressivement de notre hypothèse, en soulignant l'importance d'un investissement qui dépasse les seules dimensions cognitives ou instrumentales.

2.3 Le triangle langue–émotions–identité

Cette section vise à articuler explicitement les dimensions précédemment abordées en introduisant la notion d'identité. Le recours aux travaux de Schmid (2004) et à des données empiriques issues de mon mémoire de Master permet d'ancrer notre réflexion dans des situations concrètes, tout en mettant en évidence le rôle structurant de l'expérience émotionnelle dans la construction identitaire liée à la langue.

Si l'on prend en compte le lien entre langue et émotions mis en évidence dans les sections précédentes, et que l'on adopte une conception incarnée et dynamique de l'identité — selon laquelle le sujet se construit à travers une expérience vécue, corporelle et située, plutôt qu'en tant qu'entité stable et figée (Norton, 1995, 2000, 2013) —, il est alors possible de considérer que l'expérience linguistique, en particulier lorsqu'elle est émotionnellement marquée, participe pleinement à la construction identitaire du sujet. On peut dès lors établir un lien triangulaire entre identité, langue et émotions, dans lequel l'identité joue un rôle d'instance médiatrice entre les deux autres dimensions, comme le montre la figure 1.

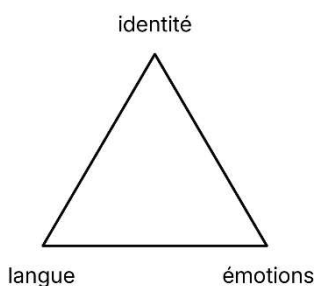


Figure 1. Représentation des liens entre identité, langue et émotions

L'étude de Schmid (2004) a illustré de manière particulièrement claire cette liaison entre langue et identité. Ayant analysé la production linguistique de trois groupes de locuteurs germano-anglophones, chacun ayant émigré à un moment différent de l'affirmation du régime nazi – le premier entre 1933

et 1935, le second après 1935, et le troisième après 1938 – il a montré que le groupe présentant le plus fort degré d’attrition linguistique n’était pas le premier, composé de locuteurs ayant quitté l’Allemagne le plus tôt, mais le troisième, constitué de personnes ayant été témoins et victimes de la phase la plus intense de la discrimination et de la persécution. Ces locuteurs ont rejeté leur langue maternelle de manière plus rapide et plus radicale afin d’acquérir une nouvelle identité linguistique.

Les expériences de rejet d’une langue, comme celles observées dans l’étude de Schmid (2004), entraînent toujours une forme de distanciation identitaire. Lorsque ce rejet est imposé, comme dans les situations de répression linguistique, le sujet peut y réagir soit par l’intériorisation du rejet, soit par une opposition active. Le phénomène de la répression linguistique française à l’égard de la langue occitane, qui sera approfondi dans le chapitre suivant, permet d’observer ces deux issues. Les générations nées dans la première moitié du XX^e siècle ont souvent éprouvé un fort sentiment de *vergonha* vis-à-vis de leur langue, ou de celle de leurs parents. Un participant au questionnaire diffusé dans le cadre de mon précédent mémoire de Master écrit ainsi que la *vergonha* s’est transmise « comme un feu de poudre en deux ou trois générations », se diffusant de manière progressive et intergénérationnelle. À l’inverse, les personnes nées dans les dernières décennies du même siècle, notamment à la suite d’une redécouverte folklorisante de la langue et de la culture occitanes, ont pris conscience de la violence linguistique subie par leurs ancêtres et ont choisi de s’opposer à leur silence et à leur honte (Barbeau & Moïse, 2019). Elles ont ainsi décidé de faire revivre cette langue et d’exprimer, à travers son apprentissage, un fort sentiment de fierté. Diverses réponses au questionnaire diffusé dans le cadre de mon précédent mémoire de master (Bonmassar, 2024), auprès d’un échantillon de 90 locuteurs et néo-locuteurs d’occitan, ont mis en évidence le caractère émotionnellement investi du rapport que les nouveaux locuteurs entretiennent avec cette langue. De nombreux témoins ont ainsi déclaré être motivés dans leur apprentissage par un « désir naturel de s’exprimer dans cette langue ». Certaines réponses à la question « Quelle est la raison pour laquelle vous avez décidé d’apprendre l’occitan ? » mentionnent explicitement un « besoin » ou une « quête identitaire », le désir de « transmettre la langue à ses enfants » ou encore celui de « mourir avec sa langue dans la bouche ».

Pas moins de 66 % de l’échantillon ont déclaré souhaiter apprendre l’occitan afin de récupérer ou de maintenir un patrimoine culturel et identitaire. À la question « L’occitan a-t-il pour vous une signification émotionnelle différente de celle de votre langue maternelle ? », 80 % des répondants ont répondu par l’affirmative. À la lumière de ces données, nous estimons que l’analyse des motivations à l’apprentissage d’une langue minoritaire constitue un terrain particulièrement fécond pour approfondir notre compréhension des mécanismes sous-jacents à la motivation dans l’acquisition

linguistique. La dimension identitaire et patrimoniale de cette motivation a déjà été mise en évidence par Duguine (2017) qui, à travers une étude portant sur les motivations d'adultes francophones apprenant le basque, a montré que l'apprentissage repose fréquemment sur une combinaison de facteurs. Parmi ceux-ci, deux apparaissent particulièrement saillants : la volonté de se reconnecter aux racines basques et la présence, dans l'entourage du locuteur, d'une ou de plusieurs personnes liées au monde basque et affectivement investies. Dans les deux cas, il s'agit donc d'une motivation profondément marquée sur le plan affectif. Pour parvenir à ces conclusions, l'auteure a utilisé une approche méthodologique mixte combinant une étude quantitative, réalisée à partir d'un sondage téléphonique auprès de 500 apprenants sélectionnés selon des quotas de sexe, âge et lieu de résidence, et une étude qualitative, menée à travers 35 entretiens semi-directifs approfondissant les motivations, le parcours personnel et l'expérience de l'apprentissage. Ces observations confirment que, dans le cas des langues minoritaires, le lien entre langue, émotions et identité tend à être particulièrement saillant et explicite. Elles constituent un argument central en faveur de la prise en compte d'une dimension affective et identitaire forte dans l'analyse de la motivation.

2.4 Une nouvelle perspective sur la motivation : le concept d'« investissement »

L'introduction du concept d'investissement marque une étape décisive dans la construction de notre cadre théorique. En mobilisant les travaux de Norton (1995, 2000, 2013), nous cherchons à dépasser les limites des approches strictement psychologiques de la motivation, en intégrant pleinement les dimensions sociales, identitaires et politiques de l'apprentissage linguistique. À la fin du siècle dernier, l'approche cognitiviste de la *Second Language Acquisition* (SLA ; acquisition des langues secondes) a été progressivement remise en question en raison de sa tendance à traiter la motivation comme une variable psychologique essentiellement individuelle et décontextualisée du contexte sociologique du locuteur. C'est dans ce cadre que s'inscrit le concept d'investissement, introduit par Norton Peirce (1995) comme une composante distincte de la motivation, dans la mesure où il est davantage lié aux dimensions sociales, identitaires et politiques des processus d'apprentissage linguistique, tout en étant capable d'en influencer profondément le fonctionnement.

La nature proprement sociologique de l'investissement implique un déplacement des questions de recherche et des pratiques didactiques : il ne suffit pas de se demander si un apprenant est motivé, mais il convient d'interroger son degré d'investissement dans les pratiques linguistiques d'un contexte spécifique. Un apprenant peut en effet être fortement motivé, tout en étant peu investi dans un environnement perçu comme discriminatoire ou en contradiction avec ses attentes. L'investissement est lié au rapport que l'apprenant entretient avec la langue cible, un rapport

indissolublement lié à la construction de l'identité du locuteur ainsi qu'aux relations de pouvoir qui traversent les contextes sociaux dans lesquels l'apprentissage a lieu. L'identité dont parle Norton (1995, 2000, 2013) est conçue comme un espace de tension qui se configure à travers le langage et les interactions sociales. Elle est, par conséquent, dynamique, multiple et située. Elle est définie comme la manière dont un individu comprend sa relation au monde, la façon dont cette relation se construit dans le temps et l'espace, ainsi que la manière dont il imagine ses possibilités futures. Reprenant la notion d'*habitus* de Bourdieu (1982), l'identité peut être envisagée comme le produit de dispositions socialement acquises au fil du temps, qui orientent les pratiques linguistiques tout en demeurant susceptibles de transformation. La dimension projective vers l'avenir conduit Norton à reprendre le concept d'*imagined communities* (« communauté imaginées ») élaboré par Anderson (1991) et à l'appliquer à l'apprentissage linguistique : les trajectoires d'apprentissage ne sont pas influencées uniquement par les communautés de participation quotidienne, mais également par celles auxquelles l'apprenant aspire à participer. Ces communautés imaginées, qu'elles soient nationales, transnationales, professionnelles, ou, dans notre cas d'étude, régionales, sont associées à la construction d'identités imaginées, c'est-à-dire de représentations de soi comme membre légitime de ces communautés. Bien que ce concept présente des affinités avec l'*ideal L2 self* théorisé par Dörnyei (2005), il s'en distingue par son ampleur : tandis que l'*ideal self* se concentre sur l'image de l'apprenant comme locuteur compétent de la L2, les identités imaginées de Norton renvoient à un ensemble plus large d'identités possibles, inscrites dans différentes communautés sociales (Kanno & Norton, 2003).

La recherche sur l'identité et l'apprentissage linguistique s'est principalement concentrée sur des catégories identitaires telles que la race, l'ethnicité, le genre, la classe sociale et l'orientation sexuelle, envisagées non comme des variables individuelles, mais comme des relations sociales historiquement et politiquement construites au sein de rapports de pouvoir. Dans la continuité de ce courant, le présent travail se propose d'élargir l'analyse à un cas qui se situe en dehors de ces catégories, en interrogeant la manière dont l'idée d'un soi minoritaire influence le processus d'apprentissage linguistique. À la question « T'arrive-t-il de te sentir une personne différente lorsque tu parles occitan ? », incluse dans le questionnaire précédemment mentionné, plus de la majorité des répondants a indiqué une réponse affirmative. Les justifications avancées concernent, dans la majorité des cas, l'idée de soi comme membre d'un groupe minoritaire, soit en tant que locuteur d'une langue minoritaire, soit en tant que bilingue perçu comme marginal par rapport à une majorité monolingue parlant une langue dominante. Un parlant dit « Quand j'étais scolarisé en primaire, nous n'étions que quelques-uns à parler entre nous dans la langue occitane, que les instituteurs appelaient péjorativement le patois. La langue

marquait une vraie différence entre nous et nous rassemblait jusque dans les jeux de récréation. », un autre mentionne « un sentiment confus de sentir "étranger à la maison", mis en minorité chez soi. » Cette dynamique engendre, d'une part, un sentiment d'exclusion et, d'autre part, un sentiment d'appartenance à un groupe perçu comme constitutif de l'identité propre, donc de fierté et de liberté. Nous voyons ainsi comment la perception de la langue influence également la perception de soi du locuteur, jusqu'à s'y transposer.

La réflexion sur les relations de pouvoir impliquées dans les contextes sociaux occupe également une place centrale dans la théorisation du concept d'investissement chez Norton (1995 ; 2000 ; 2013). Reprenant Bourdieu, Norton souligne que la prise de parole de l'apprenant dépend de la reconnaissance par les interlocuteurs, reconnaissance qui est elle-même liée à la position sociale et politique du locuteur. Un apprenant peut donc être compétent et motivé, tout en se trouvant réduit au silence par des dynamiques de pouvoir qui délégitiment sa parole. L'investissement acquiert ainsi une dimension temporelle et située, variable dans le temps ainsi qu'en fonction des contextes et des interactions. Norton parle d'« investissement identitaire situé », une définition directement applicable à notre cas d'étude. Les nouveaux locuteurs d'occitan, conscients de la honte subie par les générations précédentes, choisissent de réapprendre et de réutiliser leur langue. Ils optent ainsi pour l'action plutôt que pour la honte, mettant fin à ce que Barbeau et Moïse (2019) décrivent comme un « cycle sans fin » de dévalorisation linguistique. Davies et Harré (1990) introduisent ici les notions d'*agency* et de *positioning*, qui permettent de comprendre ces dynamiques. L'*agency* désigne le processus par lequel les locuteurs se positionnent eux-mêmes à travers le langage : dans le contexte de l'apprentissage linguistique, elle correspond à la capacité de l'apprenant à prendre des décisions, à négocier son identité et à participer activement aux interactions sociales et discursives. Le *positioning*, quant à lui, se réfère au positionnement que l'individu reçoit des autres à travers le langage : il s'agit de la manière dont les interlocuteurs attribuent des rôles, des statuts ou des identités à l'apprenant, influençant sa perception de soi et son investissement dans la communication. Ces deux processus ne sont pas figés : ils sont dynamiques, contextuels et négociables, dépendant de l'interaction entre les sujets parlants.

Norton (2013) illustre ces concepts par des exemples concrets : Eva, d'origine polonaise, était initialement marginalisée au travail, perçue comme une immigrante « incompétente ». En agissant sur son positionnement et en participant activement aux interactions, elle a renégocié la perception des autres et affirmé sa compétence, augmentant son investissement linguistique. De même, Martina, venue de l'ex-Tchécoslovaquie, se voyait assigner un rôle subordonné ; en réinterprétant ces interactions et en affirmant son identité compétente, elle a transformé la dynamique relationnelle, montrant comment la résistance linguistique et culturelle peut se manifester à travers des stratégies

agentives et discursives. Ces exemples éclairent notre cas d'étude : tout comme Eva et Martina, les nouveaux locuteurs d'occitan utilisent leur *agency* pour affirmer leur identité linguistique et négocier leur position au sein de la communauté. Notre hypothèse postule que l'identité imaginée de l'apprenant en tant que « locuteur d'occitan » et/ou « locuteur d'une langue minoritaire » l'incite à un investissement identitaire actif, qui se traduit par un engagement concret dans le processus d'apprentissage. Autrement dit, il existe un lien direct entre l'idée de soi comme « locuteur d'occitan » et l'investissement linguistique dans l'apprentissage.

Ce lien entre identité imaginée et investissement linguistique fait que ce processus est marqué affectivement : le locuteur éprouve les émotions associées à l'idée d'un soi minoritaire ou d'un soi occitan — que ce soit un sentiment de liberté et de fierté ou bien de honte — chaque fois qu'il s'investit dans son identité imaginée de locuteur occitan et/ou minoritaire. La dimension émotionnelle est intégrée dans le cadre théorique de la *Second Language Acquisition* (SLA) proposé par le Douglas Fir Group (2016), qui souligne l'influence désormais démontrée des processus émotionnels sur les processus cognitifs. À cet égard, les auteurs se réfèrent aux travaux d'Okon-Singer et al. (2015), qui montrent, à partir d'études de neuro-imagerie, que l'émotion et la cognition sont profondément imbriquées dans le fonctionnement cérébral et s'influencent mutuellement à plusieurs niveaux. Ils concluent que les indices émotionnels, les états émotionnels et les traits affectifs peuvent influencer de manière significative des composantes essentielles du traitement de l'information, telles que l'attention sélective, la mémoire de travail et le contrôle cognitif, et que cette influence tend souvent à persister au-delà de situations émotionnelles transitoires. Dans la même perspective, Aránzazu Elizondo Moreno et ses collègues (2018), à la lumière des recherches récentes en neurosciences et en éducation, soulignent l'importance des émotions dans le processus d'acquisition des connaissances. Selon eux, les émotions agissent comme une sorte de « guide » de l'apprentissage, en étiquetant les expériences comme positives — et donc attractives pour l'apprentissage — ou, au contraire, comme négatives — et par conséquent susceptibles d'être évitées. Les auteurs précisent également que cette évaluation dépend du cortex préfrontal, chargé de déterminer si une situation suscite des sensations positives ou négatives (Davidson & Fox, 1989 ; cité dans Elizondo et al., 2018).

C'est à partir de ce cadre que nous supposons que dans le cas de l'apprentissage de l'occitan, la motivation ne peut être comprise indépendamment d'un investissement identitaire et émotionnel fort. Toutefois, nous estimons que cette dimension, bien que partiellement prise en compte dans les travaux existants, n'a pas encore été pleinement conceptualisée. C'est pourquoi nous proposons d'introduire la notion de « motivation émotionnellement investie », qui vise à rendre compte de l'imbrication spécifique entre affects, identité et engagement dans l'apprentissage d'une langue minoritaire.

Chapitre 2. Cadre théorique sur la situation sociolinguistique de l'occitan

1. La langue et la société occitane

L'objectif de cette première section du chapitre est de proposer un panorama historique de la place sociétale de la langue et de la culture occitanes en France, en les replaçant dans le cadre plus large de la politique linguistique française du Moyen Âge à nos jours. Cette mise en perspective vise à éclairer les représentations mentales que les locuteurs et les apprenants construisent aujourd'hui à l'égard de l'occitan. En effet, les différentes phases historiques traversées par la langue — de la floraison culturelle médiévale à la marginalisation institutionnelle marquée notamment par l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), en passant par les tentatives de réaffirmation du XVI^e siècle et les politiques de répression des XIX^e et XX^e siècles — se sont progressivement sédimentées dans la conscience linguistique des locuteurs.

Ces héritages historiques influencent encore aujourd'hui les attitudes, les discours et les pratiques linguistiques, en déterminant la manière dont l'occitan est perçu, valorisé ou, au contraire, déprécié. Dans cette perspective, comprendre l'histoire de la langue apparaît comme un préalable nécessaire à l'analyse sociolinguistique développée dans la section 2, où les représentations mentales seront examinées à l'aide des notions sociolinguistiques. Plus largement, ces représentations jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage : elles orientent la manière dont les apprenants s'approprient la langue, le sens qu'ils attribuent à son apprentissage et l'investissement émotionnel qu'ils y engagent. Ainsi, pour certains apprenants, l'intégration de cette histoire — parfois en lien avec une trajectoire familiale ou identitaire — peut conférer à l'apprentissage une dimension symbolique forte, perçue comme une forme de réappropriation ou de réparation d'un passé de marginalisation linguistique. Cette dimension symbolique se reflèterait, selon notre hypothèse de départ, dans la motivation, en lui conférant une forte composante émotionnelle, perceptible au niveau discursif.

1.1 La langue et le territoire occitan

L'occitan est une langue romane appartenant au sous-groupe occitano-roman. Selon Salvi (1998), cet ensemble se divise en trois sous-unités distinctes : le catalan, le gascon et l'occitan. Toutefois, dans le cadre de ce travail, nous adoptons la classification dialectale proposée par Bec (1995), qui intègre le gascon à l'intérieur de l'occitan et distingue trois groupes supradialectaux comprenant six dialectes : le nord-occitan (limousin, auvergnat, vivaro-alpin), l'occitan méridional (languedocien, provençal) et le gascon. Cette division est représentée dans l'image 1 ci-dessous.



Image 1. Division dialectale de l'occitan selon Bec (1995)
 Source : Sumien (2009 : 6).

Ce choix s'explique par plusieurs raisons. D'une part, la classification proposée par Bec (1995) qui diffère peu de celle de Ronjat (1930), demeure une référence classique dans les études dialectologiques de l'occitan. D'autre part, elle permet d'envisager l'occitan comme un ensemble linguistique relativement cohérent, ce qui s'avère particulièrement pertinent dans le cadre de cette recherche, centrée sur les représentations et les pratiques des locuteurs. En effet, une approche unifiée facilite l'analyse des dynamiques communes à l'ensemble du domaine occitan, tout en laissant place à la prise en compte des variations internes.

L'ensemble de ces dialectes présente indéniablement une forte proximité linguistique, tout en étant caractérisé par des traits distinctifs qui engendrent des différenciations significatives. Cette tension entre unité et diversité est à l'origine d'un débat quant à leur statut, à savoir celui de dialectes d'une langue unique ou de variétés plus autonomes. Ce débat s'inscrit notamment dans le contexte du processus d'homogénéisation graphique entrepris par le Félibrige à partir de 1853, fondé sur le provençal rhodanien (voir section 1.3.7). Par la suite, l'élaboration d'une graphie occitane standardisée, souvent basée sur le languedocien, a contribué à atténuer la perception des différences entre les variétés (Moseley, 2010 : 39).

Enfin, il convient de mentionner l'existence d'une variété périphérique du vivaro-alpin, connue sous le nom de « gardiol », dans le sud de l'Italie. À l'exception du catalan, qui constitue probablement la langue minoritaire la moins menacée en Europe, l'ensemble des variétés de l'occitano-roman se trouvent aujourd'hui en situation de danger (Salvi, 1998).

L'occitan s'est développé sur un territoire aujourd'hui identifiable uniquement à partir de critères linguistiques dans certaines régions du sud de la France — les régions Nouvelle-Aquitaine, Occitanie Pyrénées-Méditerranée, Sud (anciennement Provence-Alpes-Côte d'Azur), et Auvergne-Rhône-Alpes, dont la première comprend également des territoires basques et de langue d'oïl (poitevin-

saintongeais), la seconde des territoires catalans et la troisième des territoires franco-provençaux et de langue d'oïl — ainsi que dans une région d'Espagne, la Val d'Aran, où la langue bénéficie d'un statut de co-officialité aux côtés de l'espagnol castillan et du catalan. Ces territoires correspondent à sept régions dites historiques : la Gascogne (Gasconha), le Languedoc (Lengadòc), la Guyenne (Guiana), la Provence (Provença), la partie méridionale du Dauphiné (Daufinat), l'Auvergne (Auvèrnha), le Limousin (Lemosin). Parmi celles-ci, le Dauphiné comprend également certaines vallées italiennes de la province de Turin, auxquelles s'ajoutent d'autres vallées de la province de Cuneo, sans toutefois faire partie du Dauphiné (Salvi, 1998). Ces vallées ainsi que deux communes de la province d'Imperia en Ligurie et la commune de Guardia Piemontese en Calabre, qui représente la dernière enclave de ces Occitans de confession originairement vaudoise ayant migré en Calabre entre le XIIIe et le XIVe siècle pour fuir les persécutions religieuses dans les vallées piémontaises et convertis dès l'époque moderne au catholicisme, constituent une minorité linguistique reconnue par l'État italien en 1999. La France est donc le seul des trois États à ne pas avoir garanti de protections officielles à cette minorité, bien qu'elle la reconnaisse comme langue « régionale appart[enant] au patrimoine de la France » dans l'article 75-1 de la Constitution, qui date de 2008 (Salvi, 1998).

Le terme « occitan » dérive de l'appellation, introduite originairement par Dante Alighieri pour classer les langues romanes, « langue d'oc », ainsi définie parce que la particule affirmative (« oui » en français) s'exprimait, dans cette langue, par le mot « oc », évolution directe de l'expression latine « hoc », d'où dérive ensuite le terme « Occitanie », modelé sur « Aquitaine » pour désigner l'ensemble des régions où cette langue est parlée. Ce nom, apparu pour la première fois en 1290, a ensuite été moins utilisé avant d'être réactivé au début du XIXe siècle, pour ne devenir d'usage courant qu'au XXe siècle (Salvi, 1998).

Aujourd'hui, la population de ces territoires utilise différents termes pour désigner sa langue. Selon les données de l'enquête lancée par l'Office Public de la Langue Occitane (OPLLO) en 2020, le terme « patois », à connotation originairement péjorative, reste le plus répandu. Il est utilisé en France, mais aussi en Belgique, en Suisse et en Italie, pour désigner une langue minoritaire ou une variété locale (voir section 1.3.4 de ce chapitre pour un approfondissement). Ce fait est particulièrement significatif pour comprendre les profondes traces psychologiques laissées par la répression linguistique des siècles passés, surtout si l'on considère qu'il est davantage utilisé par les générations les plus âgées. Viennent ensuite le terme « occitan », puis d'autres dénominations à base territoriale comme « béarnais », le plus répandu dans la région des Pyrénées-Atlantiques, et « aranais », utilisé exclusivement en Val d'Aran (OPLLO, 2020).

1.2 Les locuteurs occitans aujourd'hui

On se référera à l'enquête menée par l'OPLO (Ofici public de la lenga occitana), en collaboration avec l'Eurorégion Nouvelle-Aquitaine/Euskadi/Navarre en 2020, portant sur les pratiques et les représentations de la langue occitane, et réalisée auprès de 8 000 personnes résidant dans les régions Occitanie et Nouvelle-Aquitaine, ainsi qu'en Val d'Aran, où la langue bénéficie, comme indiqué précédemment, d'un statut officiel.

D'après les résultats de cette enquête, 7 % de l'échantillon déclare parler occitan sans difficulté ou suffisamment pour maintenir une conversation simple. Ce taux atteint 43 % si l'on inclut également ceux qui comprennent quelques mots ou expressions. Ces pourcentages varient fortement selon le territoire — plus faibles dans les départements les plus urbanisés (Haute-Garonne, Gironde ou Hérault) et plus élevés dans les zones rurales — ainsi que selon l'âge — plus élevés chez les hommes de plus de 60 ans. Il en résulte que le locuteur typique d'occitan aujourd'hui est un homme de plus de soixante ans vivant en milieu rural.

Le niveau de compétence auto-déclaré est relativement faible. En ce qui concerne la compréhension orale, 15 % déclarent comprendre parfaitement tout ce qui est dit, tandis que 27 % affirment en saisir le sens global. En production orale, 7 % des personnes interrogées déclarent pouvoir exprimer ce qu'elles souhaitent en occitan ou disposer d'une compétence suffisante pour maintenir une conversation simple. 7 % des enquêtés déclarent savoir lire l'occitan facilement ou assez facilement, tandis que seulement 1 % affirme savoir l'écrire facilement ou assez facilement. On observe donc deux tendances générales : une plus grande facilité en compréhension qu'en production, et à l'oral plutôt qu'à l'écrit.

Malgré cela, la pratique demeure : 85 % des locuteurs utilisent la langue, dont 46 % au moins une fois par semaine. Les occasions de parler ou d'entendre la langue sont principalement liées à des contextes privés — rencontres entre amis, en famille ou avec les voisins. La compréhension écrite est quant à elle principalement exercée à travers la lecture de quotidiens et d'hebdomadaires. L'usage d'Internet et des réseaux sociaux pour écouter, lire ou regarder des contenus en langue occitane reste encore limité, mais il est en progression par rapport à 2010 (OPLO, 2020).

55 % des parents locuteurs d'occitan déclarent avoir transmis la langue à leurs enfants, un chiffre en hausse par rapport aux enquêtes précédentes, ce qui montre que la volonté de maintenir la langue vivante est toujours présente. Cette volonté semble indépendante de la compétence linguistique : 92 % des personnes interrogées, locuteurs ou non, soutiennent la nécessité de préserver et de développer la

langue occitane. Parmi elles, 79 % sont favorables à des actions publiques, 87 % à une plus grande visibilité de l'occitan dans les espaces publics (école, associations culturelles et sportives, lieux de vie quotidienne comme les bars, les postes, les transports), 81 % au développement de l'enseignement de l'occitan et 70 % à la promotion de pratiques bilingues dans l'espace public (signalétique, annonces visuelles et sonores). En outre, 13 % des répondants déclarent vouloir se perfectionner dans la langue ou l'apprendre à partir de zéro.

On observe toutefois un décalage entre la proportion de locuteurs ayant déclaré avoir transmis la langue à leurs enfants et celle des locuteurs effectifs parmi ces derniers, ce qui pourrait révéler un manque d'intérêt ou d'occasions de pratique. La famille constitue le premier cercle de transmission de la langue, tandis que la transmission par l'école reste peu développée : 70 % des locuteurs ont appris la langue dans leur famille, 37 % dans leur entourage, et seulement 8 % à l'école et 7 % au travail.

En ce qui concerne les représentations associées à la langue, il est significatif que, à la question « Quels sont les deux valeurs, mots ou expressions que vous associez à la culture occitane ? », 30 % aient répondu en mentionnant un lieu, 29 % des termes liés à la culture au sens large, 23 % la langue elle-même et 19 % des mots ou expressions liés aux racines identitaires, à la famille ou à l'enfance. Il en ressort que la langue demeure étroitement liée à des représentations culturelles et identitaires qui ancrent la population dans son territoire. Ainsi, 85 % des habitants adhèrent à l'affirmation selon laquelle l'occitan permet de se relier à son territoire (OPLO, 2020).

1.3 Excursus sur l'histoire sociopolitique de la langue et des territoires occitans

Cet excursus historique vise à retracer les grandes étapes de l'évolution de la place de la langue dans la société occitane, depuis les premières dominations médiévales jusqu'aux dynamiques contemporaines. Il met en lumière les moments charnières qui ont façonné l'identité linguistique et culturelle de l'Occitanie : l'époque médiévale et la structuration féodale, la Croisade contre les Albigeois et ses conséquences politiques et linguistiques, ainsi que la marginalisation progressive de la langue d'oc à l'époque moderne, processus indissociablement lié à la formation de la nation française et à l'imposition du français standard au détriment des autres langues. Il évoque également les tentatives de renaissance littéraire et culturelle au XVI^e siècle et surtout au XIX^e siècle avec le Félibrige, l'affirmation de mouvements occitanistes et autonomistes au XX^e siècle, et enfin les enjeux contemporains liés à la transmission linguistique, à la reconnaissance institutionnelle et à la construction identitaire régionale. Cet aperçu, largement fondé sur les ouvrages de Salvi (1998), de

Lafont (1971, 1997) et de Martel (2007, 2012), fournit ainsi le cadre nécessaire pour interpréter de manière critique les concepts sociolinguistiques mobilisés dans la section suivante.

1.3.1 Ve–XIIIe siècles : origine et prestige médiéval

Avec la désagrégation de l'Empire et le début des invasions germaniques, l'Occitanie fut envahie par les Wisigoths, puis par les Francs. Un demi-siècle plus tard, avec la conquête islamique de la péninsule ibérique — commencée en 711 — les musulmans intégrèrent une partie de l'Occitanie à leur domaine, et un État islamo-chrétien se constitua en Provence. En 739, avec la prise de Narbonne, les Francs reconquirent l'ensemble de l'Occitanie. Ils créèrent également la Marca Hispanica, comprenant l'extrémité occidentale de la Septimanie — c'est-à-dire la partie du Languedoc méditerranéen composée de sept villes, dont Nîmes, Béziers, Narbonne, Carcassonne — ainsi qu'une bande de territoire au-delà des Pyrénées, afin de constituer une zone tampon entre le royaume franc et les territoires musulmans et de favoriser la future conquête chrétienne de la Péninsule ibérique connue sous le nom de « Reconquista ». Cette région devint le berceau de la nation catalane : c'est ainsi que les deux ethnies « jumelles », occitane et catalane, séparées seulement par quelques différences dialectales, furent divisées par l'Histoire. Au VIIIe siècle, l'ensemble de l'Occitanie se trouve ainsi unifié sous la domination franque, qui introduit un féodalisme structuré en duchés, comtés et marches.

Avec la fragmentation progressive de l'Empire carolingien, l'Occitanie se divise entre les terres royales de la Francie occidentale — Gascogne, Limousin, Guyenne, Languedoc, Auvergne — et les terres impériales de l'ancienne Francie orientale, où Otton III restaure le Saint-Empire romain germanique en 997, auquel sont rattachés en 1033 le royaume d'Arles et le royaume d'Italie — comprenant la Provence et le Dauphiné. Les deux parties sont séparées par le Rhône. Il s'agit toutefois d'une division surtout formelle, car la logique féodale favorise l'émergence de grandes entités régionales autonomes : Aquitaine, Toulouse et Catalogne-Aragon-Provence. C'est à ce moment que s'affirme une conscience commune de la langue d'oc comme patrie, communauté et territoire. Le territoire d'oc formait une communauté juridique et économique unifiée, liée à l'Italie et à la péninsule ibérique.

La société occitane médiévale se distinguait du reste de la France par le maintien du droit romain, contrairement au droit germanique introduit par les Francs : la propriété reposait sur des actes écrits, il n'existait pas de servage, et les villes bénéficiaient d'une large autonomie politique. Par ailleurs, l'Occitanie constituait une communauté culturelle originale, éloignée de l'influence des grands

centres théologiques du Nord : l'Université de Montpellier jouait un rôle central dans les domaines de la médecine et du droit, et se distinguait de celle de Paris par son absence d'intérêt théologique. Lafont (1967) décrit le statut de la langue occitane au XIIIe siècle en la distinguant du latin littéraire : alors que ce dernier était la langue ecclésiastique et universelle, l'occitan était la langue laïque et locale, un langage « jeune et nécessaire », celui de la vie quotidienne des « illettrés », c'est-à-dire de ceux qui échappaient à la culture des clercs.

Au début du XIe siècle se développe également la poésie courtoise, fondée sur l'idéologie troubadouresque, reposant sur les notions de *jòi* (joie de vivre et sublimation érotique), *paratge* (égalité morale entre les membres d'un groupe social) et *mercés* (tolérance). Ces valeurs résultent de la coexistence prolongée, dans cette région, de juifs, de catholiques et de musulmans, ce qui favorise également la diffusion de l'hérésie cathare. Un grand nombre de troubadours provenaient de la région du Limousin. La variété d'oc locale était donc fortement représentée dans les compositions et a eu une grande influence dans l'émergence d'une koinè troubadouresque, parallèle celle d'une langue juridique et administrative également unifiée. Toutefois, le concept même de koinè a été remis en question par la recherche, qui souligne qu'il ne s'agit pas d'une langue véritablement unifiée, mais plutôt d'une convergence scripturale supradialectale s'inscrivant dans un espace linguistique fondamentalement pluricentrique (Gleßgen & Pfister, 1995).

1.3.2 Minoration progressive (XIVe–XVIIIe siècles) et « Renaissance » du XVIe siècle

Un tournant majeur de l'Histoire occitane est la Croisade contre les Albigeois (1209-1229), lancée par le Roi de France, avec le soutien de l'Église catholique romaine pour éradiquer l'hérésie cathare. Cette doctrine reposait sur un dualisme radical opposant le Bien et le Mal et prônait la purification spirituelle comme voie de salut. Cette guerre longue et destructrice aboutit à la conquête des territoires occitans par le roi de France et à l'introduction du français comme langue d'occupation, entraînant l'abandon des cours occitanes par les troubadours. Elle marque ainsi le renforcement du pouvoir central et l'éviction du pouvoir de l'aristocratie locale, mettant fin à l'autonomie des territoires méridionaux. Au XIIIe siècle, l'usage littéraire de la langue d'oc commence à décliner, bien qu'elle continue à survivre dans ses fonctions administrative et juridique jusqu'au XIVe siècle. Robert Lafont (1967) situe le début du processus d'« aliénation occitane » — entendu comme un processus historique, culturel et linguistique par lequel le peuple occitan a progressivement perdu son identité, absorbée par la domination française — précisément à partir de la croisade albigeoise. Celle-ci entraîne la perte de l'indépendance politique de l'Occitanie ainsi que de sa capacité à projeter sa culture au-delà de ses frontières.

À partir de la fin du Moyen Âge, et plus nettement à partir du XVe siècle, apparaissent en effet les premiers signes d'un déséquilibre croissant entre le français et l'occitan : le premier s'impose progressivement dans l'écriture administrative et privée, tandis que le second se trouve de plus en plus confiné au domaine de l'oralité. Cette répartition fonctionnelle entraîne, d'une part, une perte de larges domaines lexicaux pour l'occitan, notamment dans le champ juridique, où « la fixation formulaire est la règle », et, d'autre part, entrave le maintien d'une graphie autonome. En effet, les locuteurs souhaitant écrire en occitan recourent de plus en plus au système graphique du français. Il en résulte une double difficulté : d'une part, le français est interprété à travers le système phonologique occitan (ce que l'on désigne comme « accent méridional »), et, d'autre part, les locuteurs peinent à reconnaître leur propre langue à l'écrit (Gardy et Lafont, 1981).

Ce processus se poursuit avec l'imposition officielle du français comme langue publique en 1539, à travers l'Ordonnance de Villers-Cotterêts. Par cette mesure, la langue occitane est reléguée à l'oral et exclue de l'enseignement scolaire : elle demeure la langue des classes populaires et continue d'être utilisée dans les pratiques religieuses et le théâtre occitan. Elle reste donc un élément du patrimoine social, sans être toutefois une langue de culture prestigieuse (Joubert, 2010). Il faut préciser que l'ordonnance de Villers-Cotterêts ne constitue pas, à l'origine, une attaque directe contre les langues régionales, mais vise principalement le latin, langue dominante de l'Église et de l'administration (Carrera, 2019).

Certaines régions échappent toutefois partiellement à cette imposition linguistique, comme Saint-Pons en Languedoc ou les zones autour de Grasse et Vence en Provence, où l'occitan subsiste jusqu'au début du XVIIIe siècle. Une situation particulière concerne une partie de la Gascogne, intégrée au Royaume de Navarre, où la variété béarnaise de l'occitan devient langue officielle. Ce petit royaume maintient l'occitan comme langue administrative, ainsi que le protestantisme calviniste, jusqu'en 1620.

Parallèlement, les frontières du Royaume de France se consolident : la Provence est annexée en 1481, la Gascogne en 1453 dans le cadre de la Guerre de Cent Ans, à l'exception du Béarn, indépendant jusqu'en 1589. L'Occitanie « italienne », correspondant en partie au Dauphiné, est cédée aux Savoie en 1713. D'autres vallées alpines appartiennent depuis longtemps à cet État et seront intégrées au Royaume d'Italie lors de sa formation, certaines étant ensuite cédées à la France après la Seconde Guerre mondiale. D'autres territoires échappent à l'annexion française, notamment la vallée d'Aran, restée catalane puis intégrée à l'Espagne.

Le XVI^e siècle est parfois présenté comme une forme de « renaissance » de la production littéraire occitane, notamment en Provence, à Toulouse et en Gascogne. Toutefois, comme le montre Courouau

(2008), cette période ne correspond pas à une véritable refondation unifiée de la langue, mais plutôt à une série d'initiatives régionales distinctes, portées par des auteurs tels que Bellaud de la Bellaudière en Provence, Godolin à Toulouse, ou encore Pey de Garros et Bertrand Larade en Gascogne. Ces écrivains font le choix d'écrire en occitan dans un contexte marqué par la montée en puissance du français, notamment après l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), ce qui confère à leur démarche le statut de « choix linguistique minoritaire ». Sur le plan linguistique, cette production se caractérise par une forte fragmentation : chaque auteur privilégie sa variété locale, sans élaboration d'une norme commune ni véritable convergence supradialectale. Ainsi, loin de constituer une renaissance au sens d'un renouveau homogène, cette période témoigne plutôt d'une réaffirmation plurielle et localisée de l'occitan (Courouau, 2008).

Avec la révocation de l'Édit de Nantes en 1685, l'Occitanie devient un refuge pour les protestants. Des mouvements politico-religieux émergent, mêlant revendications confessionnelles et contestation politique. Parmi eux, les *camisards*, paysans occitanophones organisés en guérilla contre les troupes françaises, incarnent la dernière grande révolte de masse occitane, liée aussi à la crise agricole de la fin du XVIIe siècle.

1.3.3 L'Occitanie et la Révolution française

Le déclenchement de la Révolution en 1789 suscite l'enthousiasme des Occitans, qui participent activement aux événements par l'intermédiaire de leurs représentants du Tiers État à l'Assemblée nationale. Les premières proclamations révolutionnaires sont rédigées en occitan pour les populations du Sud et certaines déclarations officielles sont même traduites dans les différentes « langues de pays ».

La prise de pouvoir de Robespierre en juin 1793, chef du club des Jacobins, provoque une révolte girondine en Occitanie. Cette insurrection stimule une conscience « nationale » implicite, s'ajoutant à l'insatisfaction économique prédominante. Les Girondins envoient un corps expéditionnaire en Occitanie, mais il est rapidement défait.

Cependant, la période de la Terreur marque le début d'un processus de glottophobie :² deux décrets imposent que l'enseignement se fasse exclusivement en français dans toute la République et interdisent l'usage de toute autre langue dans les actes publics. L'usage des langues régionales est prohibé même dans le cadre privé. À ces restrictions s'ajoute l'obligation de choisir les prénoms des

² Terme introduit par Blanchet (2016) pour souligner la dimension humaine de la discrimination linguistique. Il a été défini comme « le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de certaines personnes, sur la base du fait que celles-ci utilisent des formes linguistiques – perçues comme langues, dialectes ou usages linguistiques – considérées comme incorrectes, inférieures ou mauvaises. » (Blanchet, 2016 : 49)

nouveau-nés dans une liste française. Ces mesures sont d'autant plus sévères que moins d'un quart de la population maîtrise le français à l'époque, langue récemment diffusée et initialement limitée aux classes sociales élevées (Blanchet, 2016).

C'est également à cette époque que se diffuse l'usage du terme *patois* avec une valeur péjorative. Dès le Moyen Âge, ce terme désignait un dialecte régional non standardisé, souvent considéré comme inférieur à la langue officielle. En 1694, l'Académie française le définit comme « langage rustique, grossier comme celui d'un paysan, ou du bas peuple » (Carrera, 2019). Certaines de ces connotations négatives persistent encore aujourd'hui, malgré l'évolution de la définition (Boyer, 2013 : 170). Le dictionnaire Larousse (2018) le définit ainsi :

« Système linguistique essentiellement oral, utilisé sur une aire réduite et dans une communauté déterminée (généralement rurale), et perçu par ses utilisateurs comme inférieur à la langue officielle. »³

La connotation de « grossièreté » disparaît donc, mais celle d'infériorité demeure : le patois est pensé en opposition à la langue dominante, dans un contexte de diglossie⁴ favorable au français. Selon Lafont (1971), le terme ne décrit pas une réalité linguistique objective, mais construit une image de la langue dominée comme inférieure, dépourvue de légitimité sociale et limitée à des usages locaux et familiaux.

Sur la base de ce terme, la notion de « patoisisation » a été introduite (Lafont, 1977a). Cette définition décrit le processus au cours duquel une langue est réduite à une variété considérée comme dépourvue de grammaire, incapable d'exprimer des contenus complexes et perçue comme une forme dégradée d'autres langues. Dans le cas de l'occitan, la patoisisation se serait développée en deux phases principales : la substitution des conventions orthographiques locales par celles du français dans les usages administratifs, à la suite de l'intégration des territoires occitans au Royaume de France (voir plus loin dans cette section), puis la dévalorisation sociale de la langue, qui a entraîné la perte d'une vie culturelle autonome dans les sociétés locales et au sein des classes subalternes.

Avec la chute de Robespierre et l'instauration du Directoire le 22 août 1795, la Révolution prend un caractère bourgeois et francocentré. Sur le plan linguistique, Paris devient le centre de la colonisation mentale, linguistique et économique pour la bourgeoisie occitane. L'intensification de la scolarisation

³ Larousse. Dictionnaires de français. Définition de patois. (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/patois/58677>)

⁴ « Un type particulier de standardisation dans lequel deux variantes d'une langue coexistent côte à côte dans la communauté, chacune avec un rôle défini » (Ferguson, 2000 : 185). Dans ce contexte, une variante est utilisée dans des situations formelles et bénéficie donc d'un prestige plus élevé, tandis que l'autre est employée dans des contextes informels, sans prestige (voir section 2.3).

établit une équation implicite, selon laquelle l'école de l'État correspond à la langue de l'État. En Occitanie, se développe ainsi un système de contrôle linguistique, illustré par la pratique du *senhal* (« signal »), ou *vache*, *médaille*, *sou*, *vilain* dans l'Afrique francophone. Il s'agit d'un objet symbolique transmis entre élèves pour dénoncer ceux qui parlent leur langue maternelle, interdite en classe et parfois même pendant la récréation. Le dernier élève de la chaîne subit une humiliation publique en corrigeant sa « déviance linguistique ».

L'école républicaine n'a jamais imposé ni systématiquement dénoncé cette pratique. Certains s'y opposent fermement, tandis que d'autres la poursuivent jusqu'aux années 1960 (Escudé, 2013 : 3). Charles (2004, cité dans Escudé, 2013) rapporte un témoignage direct : « Il y avait un tableau circulant pendant les récréations, que l'on posait sur le dos de chaque camarade parlant occitan. Le soir, tous ceux ayant leur nom sur le tableau restaient pour conjuguer la phrase "Je ne parlerai pas patois dans la cour" à toutes les personnes. »

1.3.4 Les lois Ferry : l'imposition du français à l'école

L'imposition du français dans les écoles a été formalisée avec la promulgation, en 1880-1881, des lois Ferry sur l'éducation, qui interdisaient tout enseignement dans les langues qualifiées de *patois*. Nées dans le contexte de la Troisième République (1870-1940), ces lois avaient pour objectif de galvaniser l'unité populaire autour du projet de renaissance nationale, en se détachant du contexte rural et religieux, faisant de l'école l'un des instruments privilégiés de cette politique. Ainsi, l'environnement scolaire devient imperméable et hostile au contexte culturel, social et linguistique des élèves. Ne pas parler français depuis la naissance était considéré comme un handicap physique et politique : un manuel de « méthode directe » fut diffusé, destiné aux « sourd-muets, aux enfants de nos provinces patoisantes, aux jeunes indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des classes de français à l'étranger » (Boyer, 1905, cité dans Escudé, 2013).

Un extrait de la *Correspondance générale de l'inspection primaire* de 1893 résume avec quelle détermination féroce l'objectif de construction du monolinguisme français à l'école était poursuivi :

« Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle, dans certains pays, les enfants le parlent entre eux dès qu'ils sont libres, fait que de nombreux instituteurs sont désespérés et cherchent par tous les moyens à combattre l'habitude des élèves de parler patois, considérée comme nuisible » (Escudé, 2013 : 2).

La presse a également été utilisée dans le même but : la loi du 29 juillet 1881 fut modifiée le 22 juillet 1895 et stipulait que tous les journaux français en langue « étrangère » seraient considérés comme étrangers et pourraient être retirés ou interdits (Woehrling, 2013 : 77, cité dans Carrera, 2019). Les élèves eux-mêmes deviennent « pour leurs parents une sorte d’enseignants » (Rapport de l’inspecteur d’académie du Tarn, 5 mai 1856), et l’imposition du français continue tout au long du XX^e siècle, entraînant le retrait du monolinguisme non-francophone au profit d’une situation diglossique (voir la note 3) qui relègue la langue non française (*régionale*, étrangère, dialectale) à la sphère privée, au même titre qu’une opinion religieuse, tandis que l’espace public laïque n’existe qu’en français (Escudé, 2013 : 4).

Le 14 août 1925, la circulaire du ministre de Monzie sur les « idiomes locaux » interdit formellement, au nom de l’unité nationale, l’usage des « parlars régionaux » dans le contexte scolaire et s’impose comme doxa politique et pédagogique jusqu’à la Seconde Guerre mondiale, malgré les propositions législatives répétées concernant les langues (Escudé, 2013 : 4).

À partir de 1886, le ministre de l’Éducation publique Carré élabore la soi-disant « méthode directe », visant à éliminer totalement l’usage du breton à l’école. Cette méthode connut un grand succès et fut ensuite adaptée et appliquée dans l’ensemble des territoires français, en Europe comme outre-mer, provoquant des situations douloureuses et fortement discriminatoires (Escudé, 2013 : 2). Blanchet (2016) rapporte deux exemples significatifs : celui d’un enfant breton qui s’est uriné dessus le premier jour d’école parce qu’il ne savait pas demander l’autorisation d’aller aux toilettes en français, et qui fut battu par l’institutrice ; et celui d’un groupe de petites filles qui, à l’école primaire, étaient punies en nettoyant les toilettes si elles étaient surprises à parler provençal et, en cas de récidive, à lécher les WC, punition à forte valeur symbolique.

Comme le souligne L.-J. Calvet (2001 : 232 ; cité dans Blanchet, 2016), il n’est pas surprenant que la Troisième République ait été à la fois le temps de la dictature de la langue française et celui de la colonisation : la question de la soumission des élèves à une civilisation française supérieure est étroitement liée à celle de la soumission des populations colonisées à un colon « civilisé ». À cette fin, l’État français lance au XIX^e siècle une glottopolitique que Blanchet définit comme dirigiste, c’est-à-dire une politique linguistique fondée sur l’exercice d’une action coercitive par un groupe social plus puissant, érigeant la langue en totem de la communion patriotique, en « religion d’État » (Cerquiglini, 2003 ; Encrevé, 2005 cités par Blanchet, 2016), en « objet de foi » qu’il faut protéger de toute hérésie (Charmeux, 1989 : 13 cité dans Blanchet, 2016).

Cette dynamique initiale se répète dans tous les textes scolaires officiels à travers ce que l'Éducation nationale appelle encore aujourd'hui la *maîtrise de la langue* : les programmes de français reposent sur la notion de maîtrise d'une langue correcte au sens absolu et ne prévoient la pluralité linguistique que de manière simpliste, en termes de niveaux ou de registres. En d'autres termes, les différentes langues sont perçues comme des registres moins formels d'une langue universelle, utilisables seulement dans des situations ou avec des interlocuteurs qui exigent moins de rigueur. Dans cette logique, l'école publique française crée une véritable barrière entre les familles et l'école, où l'enfant passe la majeure partie de son temps et où il reçoit une autre éducation et une autre langue, souvent en opposition avec celle reçue à la maison.

1.3.5 La Renaissance culturelle (XIXe-XXe siècles)

La mode troubadour se diffuse en France et en Europe après un siècle, le XVIIIe, marqué par la stagnation et l'ombre de la littérature occitane. Il s'agit d'une réaction à la frénésie linguistique uniformisatrice de la Révolution française, qui a réveillé la conscience occitane et suscité un sentiment patriotique et autonomiste, toutefois limité aux milieux intellectuels petit-bourgeois de droite, cléricaux, monarchistes et ruralistes.

De ces milieux émerge le mouvement du Félibrige, fondé en 1854 par Frédéric Mistral avec d'autres intellectuels provençaux, qui représente la première tentative structurée de renaissance de l'occitan au XIXe siècle, s'inscrivant dans le contexte plus large du romantisme européen qui valorisait les langues « nationales » et populaires comme expression authentique de l'esprit d'un peuple. Né comme action collective, le mouvement visait à restaurer le prestige littéraire de la langue d'oc par une stratégie centrée sur la production culturelle et la normativisation linguistique. Dès 1853, un code graphique basé sur le provençal rhodanien est élaboré et élevé au rang de variété de référence, tandis que quatre dialectes – gascon, languedocien, marseillais et rhodanien – sont reconnus, au sein d'une hiérarchie implicite où la « lengo » standardisée prévaut sur les « parla », tolérés surtout comme expressions folkloriques. Cette opération contribue de manière décisive à structurer une conscience linguistique et territoriale du Midi français, via un processus de standardisation et de centralisation avec Arles comme pôle symbolique (Martel, 2012).

Du point de vue sociolinguistique, comme le souligne Martel (2012), le Félibrige exerce une véritable hégémonie culturelle : la production littéraire est accompagnée de concours qui récompensent uniquement les textes conformes à la norme, ainsi que par la diffusion de cette dernière à travers des revues et des cercles, transformant ainsi la langue en critère d'appartenance. Cette normativisation est légitimée par le rappel de la continuité avec la prestigieuse tradition des troubadours médiévaux,

déjà identifiée comme moment fondateur de la grandeur de l'occitan. Cependant, cette construction idéologique présente des limites évidentes. D'une part, le mouvement reste élitiste : la renaissance linguistique est promue par et pour une minorité lettrée et ne parvient pas à mobiliser les masses populaires, qui continuent à utiliser des variétés locales sans accéder à la norme littéraire. D'autre part, le choix de privilégier le provençal et d'adopter la graphie dite « mistralienne », avec des codes graphiques inspirés de ceux du français et reflétant fortement les particularités phonétiques, contribue à fragmenter encore l'espace occitan au lieu de l'unifier, suscitant dès les années 1870-1890 les premières dissidences de ceux qui revendiquent une représentation plus large des autres variétés et remettent en cause le centre même de la « Renaissance d'oc ».

Enfin, le Félibrige se caractérise par une orientation essentiellement apolitique et rétrospective : bien qu'il redonne visibilité et dignité littéraire à l'occitan – notamment grâce à la reconnaissance internationale conférée par le prix Nobel à Mistral en 1904 –, il ne développe pas de stratégie réelle de revendication politique ou institutionnelle de la langue, ni ne combat efficacement les processus de francisation en cours. Cette limite est cruciale si l'on considère que, dans la même période, l'État français renforce les politiques d'unification linguistique et que le système scolaire promeut le français comme unique vecteur de mobilité sociale (voir la section précédente). Par conséquent, malgré le succès symbolique et culturel, le Félibrige ne parvient pas à inverser le déclin sociolinguistique de l'occitan.

Les premières dissidences, apparues dès 1870-1890, préfigurent en effet une fracture plus profonde qui se concrétisera au XXe siècle avec l'émergence de l'occitanisme. Certains auteurs et militants, parmi lesquels Antonin Perbosc, Prosper Estieu et plus tard Louis Alibert, contestent la configuration du Félibrige sur plusieurs points fondamentaux. Ils refusent en premier lieu la centralité exclusive du provençal rhodanien et de la graphie mistralienne, proposant à la place une standardisation plus large et inclusive, basée sur une graphie dite « classique », inspirée de la tradition médiévale des troubadours mais conçue comme supradialectale et donc potentiellement unificatrice pour l'ensemble de l'espace occitan.

Cette opposition n'est pas seulement linguistique, mais reflète des divergences plus profondes sur le plan idéologique et politique. Le Félibrige est aussi critiqué pour son caractère élitiste et esthétisant, ainsi que pour son absence d'engagement, jugée inadéquate face à l'avancée de la francisation et à la marginalisation sociale de l'occitan. À l'inverse, ils revendiquent la nécessité d'un mouvement plus structuré, militant et tourné vers la modernité, capable d'intervenir non seulement sur le plan littéraire,

mais aussi éducatif, social et identitaire. Dans cette perspective, la langue n'est plus seulement un objet de célébration culturelle, mais un instrument de revendication collective.

Les divergences entre félibres et occitanistes se cristallisent dans des conflits sur la standardisation, mais aussi sur le nom même de la langue et sa généalogie (Martel, 2003 : 837 ; Blanchet, 2003, cités dans Joubert, 2010), signalant l'absence de consensus partagé sur la définition de l'objet linguistique. Cette fragmentation est étroitement liée au fait que l'Occitanie n'a jamais connu de force centralisatrice comparable à d'autres contextes européens : contrairement au cas catalan, où le poids politique et économique de Barcelone a contribué à réduire les tensions internes, l'espace occitan reste dépourvu de centre hégémonique. Comme le souligne la littérature, il s'agit d'une région « sans centre et sans ressources », où la bourgeoisie tend à s'orienter vers Paris plutôt qu'à investir dans un projet linguistique autonome (Rafanell, 2006 : 120, cité dans Joubert, 2010).

Dans ce cadre, les divergences entre Félibrige et occitanisme non seulement persistent, mais s'intensifient au cours du XXe siècle, tandis que les occitanistes développent également des relations avec les milieux catalanistes (Joubert, 2010). Cette proximité conduit même à l'élaboration de projets utopiques, tels que l'idée d'une « Grande Catalogne » (Rafanell, 2006 : 347, cité dans Joubert, 2010), témoignant de l'existence d'un espace culturel partagé mais, en même temps, révélant l'incapacité du mouvement occitan à se consolider sur des bases territoriales et politiques autonomes. Par conséquent, l'opposition au Félibrige, bien qu'elle représente un moment fondamental de renouvellement théorique et linguistique, ne se traduit pas en une alternative hégémonique stable, laissant l'occitan dans une situation de division persistante entre normes concurrentes, orientations idéologiques divergentes et faible institutionnalisation.

Le peuple occitan commence à ressentir les symptômes de son aliénation économique : la bourgeoisie d'oc a été contrainte d'émigrer vers Paris, et l'économie occitane reste caractérisée par l'artisanat et une agriculture centrée sur la petite propriété familiale et la viticulture. Le mécontentement face à la législation viticole en vigueur conduit à l'éclatement de la « guerre du vin » (1907), soulèvement à tonalité timidement nationaliste : Marcelin Albert, chef des insurgés, y voit « le germe d'un petit État dans le grand État français ». Les *vinhairons* (« viticulteurs ») formaient en effet une association syndicale occitane indépendante de celles de Paris, attirant ainsi la réprobation de la gauche unitaire française.

En 1935, à l'exemple catalan, un essai de relance de l'idée de fédéralisme français se concrétise avec la formation d'un Parti Provençal par les poètes Reboul et Camproux. Le parti se dissout avec le début

de la Seconde Guerre mondiale, mais il était associé à la revue *Occitania*, peu diffusée mais de grand prestige, permettant le passage de la conscience régionale à la conscience nationale occitane.

1.3.6 La renaissance de l'autonomisme : de la Seconde Guerre mondiale aux années 1970

Pendant la Seconde Guerre mondiale, la situation de l'occitan connaît une évolution paradoxale. Sous le régime de Vichy, certaines mesures favorisent en effet un enseignement limité des langues régionales, notamment à travers la loi Carcopino (1941), qui autorise leur introduction facultative à l'école. Toutefois, cet intérêt ne s'inscrit pas dans une véritable politique de revitalisation linguistique, mais dans une logique idéologique propre au régime, qui valorise les langues régionales comme éléments du patrimoine et de la tradition rurale, en accord avec la devise « Travail, Famille, Patrie » (Martel, 2007). Dans ce cadre, l'occitan est davantage envisagé comme un symbole culturel que comme une langue de communication vivante, sans remise en cause du rôle dominant du français. Cette période illustre ainsi une forme de reconnaissance ambivalente, marquée à la fois par une visibilité accrue et par une absence de transmission effective, que l'on peut rapprocher des processus de mise en scène patrimoniale de la langue décrits par Robert Lafont (1977b).

La participation, dans l'après-guerre, de la population occitane à la guerre en Indochine et en Algérie constitue un exemple de lutte nationale pour les peuples occitans. En 1945 est fondé l'Institut d'Estudis Occitans (IEO), qui devient depuis la structure centrale de la renaissance occitane, agissant comme éditeur et diffuseur de la nouvelle littérature d'oc, ainsi que de grammaires, dictionnaires et cours de langue.

La loi sur l'enseignement des langues régionales, adoptée en 1951 sur la proposition de Deixonne, un socialiste occitan, représente la première reconnaissance implicite, sur le territoire national, de langues autres que le français et permet l'introduction de l'occitan dans les cours scolaires optionnels. Cependant, cette loi concerne moins l'aspect linguistique que l'aspect ethnographique-folklorique : les langues peuvent être apprises, surtout comme « épreuve facultative » au baccalauréat (article 9), mais l'enseignement reste essentiellement orienté vers « l'ethnographie folklorique » (articles 3, 4, 5, 7, 11) (Escudé, 2013 : 4). En 1972 est également fondée un réseau d'écoles bilingues associatives privées sous contrat avec l'État, les *calandretas*.

Avec la perte de l'Empire colonial, l'écart économique et social entre la France Septentrionale et l'Occitanie s'accroît. Les conditions se forment alors pour la naissance d'un mouvement occitaniste de masse engagé dans la lutte politique, économique et sociale, posant les bases d'un véritable mouvement politique nationaliste : en 1959 naît le Partit Nacionalista Occitan (PNO) qui réclame l'indépendance politique de l'Occitanie.

En 1961 surviennent les événements de Decazeville, où 2 000 mineurs font grève pendant six mois contre le colonialisme économique parisien, provoquant le déploiement des troupes nationales et de nombreuses arrestations. Salvi (1998 : 117) interprète ces événements comme la révolte d'une Occitanie qui ignore son nom mais refuse de se plier à la logique française. James Costa (2023) reconnaît également la dimension régionale et symbolique de cet événement, lié à la crise de l'industrie charbonnière et aux transformations induites par l'émergence de l'intégration européenne. Dans ce contexte, on observe en effet l'usage de l'occitan comme langue quotidienne et de solidarité entre travailleurs, y compris immigrés, ce qui met en évidence son rôle social réel. De ces événements naît l'élaboration théorique du concept de « colonialisme interne », initialement formulé par le journaliste Serge Mallet puis développé par Robert Lafont. Selon cette perspective, le sud de la France peut être assimilé à une périphérie colonisée, exploitée économiquement et marginalisée par le centre.

À partir des années suivant 1968 se développe une phase plus explicitement politique et identitaire (Sumien, 2006 : 33, cité dans Joubert, 2010). En 1962, Robert Lafont fonda le COEA (Comité Occitan d'Études et d'Action), fondé sur trois principes – socialisme, régionalisme et occitanisme – dissous en 1971. À sa place est fondé le nouveau mouvement Lucha Occitana (LO), teinté d'un fort gauchisme par rapport au socialisme modéré du COEA, alliant lutte des classes anticapitalistes et conscience patriotique. Le PNO continue également d'exister, aspirant à la création d'un État occitan indépendant. Imprégné de léninisme, il théorise une lutte de libération nationale également lutte de classe. Plusieurs partis occitanistes et autres associations se développent, mais demeurent peu efficaces sur le plan organisationnel. En Occitanie italienne naît le MAO (Mouvement Autonomiste Occitan), expression politique de l'Occitanie italienne qui vient d'acquérir une conscience nationale.

Dans les années 1970, l'expropriation et l'éloignement de leurs pâturages d'une centaine de bergers occitans pour des besoins militaires, les « faits du Larzac », secouent l'Occitanie et déclenchent une série de grandes manifestations parfois violentes.

Entre 1978 et 1981, les occitanistes tentent la marche vers les institutions en cherchant le soutien de Mitterrand, leader du nouveau Parti Socialiste (PS), qui, une fois élu, refroidit son enthousiasme envers les minorités, se limitant à la création des régions, tentative de décentralisation administrative qui se révèle burlesque, ces régions disposant de pouvoirs moindres que ceux des départements et des communes.

James Costa (2023) qualifie cette période de « deuxième mouvement occitan », en référence au premier correspondant au Félibrige, et soutient que son succès relatif est dû à son profond ancrage dans les conditions matérielles issues de la Seconde Guerre mondiale. Le mouvement, sous la

direction de Robert Lafont, se donne en effet pour objectif de gérer les transformations politiques et économiques de l'aire occitane liées à l'industrialisation de l'agriculture et à la mise en place du marché commun européen dans les années 1950.

Lafont critique les mouvements culturels occitans antérieurs, qu'il accuse d'avoir reproduit l'aliénation à travers une production culturelle déconnectée de la réalité sociale. Il attribue un rôle décisif aux élites locales et réinterprète ainsi le conflit entre le national et le régional comme un conflit de classe : la bourgeoisie occitane, en s'intégrant progressivement à l'État français et à ses structures de pouvoir, aurait elle-même contribué à la répression culturelle et linguistique, agissant « contre le peuple » au nom de l'idéologie nationale.

Une autre critique adressée au Félibrige concerne l'importance accordée à la langue écrite, qui a été idéalisée et a créé un espace séparé des usages réels de la langue, dans lequel le conflit linguistique et social est ignoré. Il s'agit, pour Lafont (1997 : 114, cité dans Costa, 2023), d'une autre forme d'idéologie diglossique (voir la note 3), qu'il définit comme une « idéologie revivaliste du texte rédempteur ». Lafont soutient en effet que ce n'est pas la langue qui meurt, mais le « país », c'est-à-dire le contexte social qui la soutient. Cette perspective se traduit dans les mouvements politiques des années 1970, tels que *Volèm viure al país*, qui revendiquent le droit de vivre, de travailler et de décider sur leur propre territoire. Toutefois, ces mouvements déclinent dans les années 1980, en raison de la régionalisation partielle de la France, de la crise industrielle et de l'adoption de politiques néolibérales (Costa, 2023).

1.3.7 Les horizons actuels

À l'époque contemporaine, les horizons de l'occitan s'inscrivent dans un cadre profondément ambivalent, marqué par des tensions entre ouvertures institutionnelles et logiques centralisatrices persistantes. Depuis les années 1970, on observe une phase dite d'« émergence linguistique », durant laquelle l'État français introduit une série de dispositifs normatifs pour réguler la présence des langues régionales : notamment, la loi Haby du 11 juillet 1975 autorise leur enseignement dans le système éducatif national, marquant une évolution par rapport à la loi Deixonne et ouvrant la voie à des formes de bilinguisme scolaire (Woehrling, 2013 : 80, cité dans Carrera, 2019).

La tendance centralisatrice se consolide à nouveau à partir de 1992, lorsque la Constitution stipule que « la langue de la République est le français », conférant à celle-ci un statut juridique dominant (Carrera, 2019 : 11), renforcé ensuite par la loi Toubon de 1994, qui la définit comme élément fondamental de l'identité nationale (Woehrling, 2013 : 84, cité dans Carrera, 2019). Malgré la signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1998, son absence de

ratification pour incompatibilité constitutionnelle confirme les limites de l'engagement français dans ce domaine.

Entre 2001 et 2002, des mesures supplémentaires attribuent aux langues régionales le statut de « langues vivantes » et prévoient des instruments institutionnels spécifiques tels que des conseils académiques et des concours pour enseignants.

Cependant, ces progrès restent limités et instables : dès 2002, les langues régionales perdent ce statut et se trouvent en concurrence avec les langues étrangères et classiques, tandis que le bilinguisme précoce rencontre encore de fortes barrières. En l'absence de ressources adéquates et de cadre législatif cohérent, l'école ne parvient pas à garantir une véritable transmission linguistique, reléguant ces langues à des objets patrimoniaux fragmentaires, tandis que le français reste le seul code légitime de communication et d'unité nationale (Escudé, 2013 : 7).

Les mesures ultérieures, telles que la loi Fillon de 2005 ou l'introduction en 2008 de l'article 75-1 reconnaissant les langues régionales comme partie du patrimoine national, restent surtout symboliques et n'accordent pas de droits linguistiques effectifs (Blanchet 2016).

Ces dernières années, cependant, apparaissent des signes de transformation, notamment dans la lutte contre la discrimination linguistique : la modification du Code pénal en 2016 introduit l'interdiction de la discrimination fondée sur la capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, tandis que le débat public sur « l'accent » comme forme de stigmatisation s'intensifie (Blanchet, Bergeron, Lebon-Eyquem, 2022 : 102-103). Cela se déroule dans un contexte où, d'une part, persiste un discours politique associant étroitement langue et identité nationale et, d'autre part, se développe une sensibilité croissante aux discriminations glottophobiques et à leurs intersections avec d'autres facteurs sociaux.

Dans ce cadre contradictoire, l'occitan connaît une valorisation culturelle et identitaire renouvelée mais localisée, accompagnée de l'émergence de néo-locuteurs conscients, sans toutefois inverser le déclin de la transmission intergénérationnelle et sa marginalité dans les usages publics. Joubert (2010 : 152), dans son comparatif entre la valorisation du catalan et de l'occitan, reconnaît que l'occitan constitue aujourd'hui un mouvement ethnique sans forte revendication politique unitaire. Contrairement au catalan, langue politiquement mobilisée, l'occitan est une langue culturellement et symboliquement marquée, mais pas une langue de communication immédiate.

Enfin, de nouvelles perspectives se dessinent également à l'échelle supranationale : la création d'une Eurorégion impliquant la Catalogne, les Îles Baléares et les anciennes régions Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon (aujourd'hui fusionnées en Occitanie Pyrénées-Méditerranée) ouvre la

possibilité d'une coopération transfrontalière et nourrit l'hypothèse d'une « Grande Occitanie ». Dans cette perspective, comme l'observe Salvi (1998 : 132), l'occitanisme semble se réorienter vers de nouvelles préoccupations, s'inscrivant désormais dans le contexte plus large de la crise des États-nations et de la redéfinition des identités politiques en Europe. L'Occitanie pourrait ainsi fonder sa revendication sur une conscience culturelle et linguistique mûrie au fil des siècles de marginalisation, même si ce potentiel reste aujourd'hui plus théorique qu'institutionnalisé concrètement.

Dans ce contexte, la loi Molac⁵ (2021) marque une étape importante dans la reconnaissance et la promotion des langues régionales en France : elle renforce leur enseignement tout au long du parcours scolaire, en les intégrant dans l'horaire normal et en favorisant le développement de filières bilingues, tout en impliquant davantage les collectivités territoriales. Toutefois, la censure partielle du Conseil constitutionnel, notamment concernant l'enseignement immersif, limite la portée de ces avancées.

En conclusion, la situation actuelle se caractérise par des tensions entre la reconnaissance d'un passé marqué par une forte oppression linguistique et un présent dans lequel il demeure difficile de dépasser ces dynamiques glottophobes, désormais profondément inscrites dans les institutions sociales. Celles-ci ont en effet contribué à produire une fracture durable dans la conscience linguistique de plusieurs générations de locuteurs, en particulier celles scolarisées entre le XIXe siècle et le milieu du XXe siècle, qui, ayant intériorisé le rejet de leur propre langue, l'ont ensuite transmis à leurs enfants. Seules les générations scolarisées à partir de la seconde moitié du XXe siècle ont commencé à résorber cette fracture, en la reconnaissant et en l'analysant, avant de choisir de dépasser la *vergonha* des générations précédentes et de redonner vie à leur langue, notamment à travers son réapprentissage. Ce processus implique une réflexion sur soi et sur ses propres racines, qui s'accompagne d'un investissement émotionnel non négligeable. Selon notre hypothèse, celui-ci se reflète dans la motivation à l'apprentissage de la langue et se manifeste au niveau discursif.

Dans la section suivante, de nature plus spécifiquement sociolinguistique, nous analyserons les effets de ces dynamiques historiques, c'est-à-dire les différentes représentations de la langue chez ses locuteurs et la manière dont il se sont façonné.

⁵ Loi n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion, Journal officiel de la République française, 23 mai 2021, consultable sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043524722>

2. Analyse sociolinguistique de la minorisation de l'occitan

Après avoir mis en lumière les moments clés de l'histoire de la langue occitane et retracé les dynamiques sociopolitiques qui lui sont liées, nous analyserons la manière dont ces dynamiques historiques ont façonné les représentations mentales de la langue chez ses locuteurs. Pour ce faire, nous mobiliserons les notions d'idéologie linguistique, de prestige linguistique et d'attitudes linguistiques, en montrant les formes qu'elles prennent et la manière dont elles s'articulent dans notre cas d'étude. L'objectif est de mettre en évidence comment ces représentations investissent la langue d'une forte valeur symbolique, conférant ainsi au processus d'apprentissage une charge émotionnelle qui se reflète au niveau motivationnel et se manifeste dans les pratiques discursives.

2.1 Attitudes linguistiques et idéologies linguistiques

La motivation à l'étude d'une langue apparaît étroitement liée aux représentations que le locuteur en construit, lesquelles dépendent à leur tour de trois variables fondamentales : les attitudes linguistiques, les idéologies linguistiques et le prestige. Les attitudes sont généralement analysées au niveau micro, dans le cadre de la psychologie sociale, tandis que le prestige est envisagé au niveau macro, en tant que construction sociale historiquement située. Pour cette raison, l'analyse des représentations linguistiques requiert nécessairement une approche multidisciplinaire (Joubert, 2010). Ces deux concepts ne se présentent pas comme des entités distinctes, mais comme des dimensions interdépendantes : les attitudes peuvent en effet refléter le prestige attribué à une langue, tout en contribuant à sa construction et à son maintien (Mühleisen, 2002, cité dans Joubert, 2010). Tous deux sont en outre influencés par les idéologies linguistiques, entendues comme des systèmes cognitifs complexes qui rationalisent les comportements et codifient des valeurs sociales (Baker, 1992 : 14). Dans cette section (2.1), on procédera à la définition des attitudes linguistiques et à l'analyse de leurs relations avec les idéologies ; dans la section 2.3, l'attention sera portée sur le concept de prestige et sur ses liens avec les idéologies linguistiques.

Il n'existe pas de définition univoque des attitudes, leur signification variant selon les champs disciplinaires, notamment la sociolinguistique, la psychologie et la sociologie. Dans le champ de l'acquisition des langues secondes, les premières approches socio-psychologiques les ont intégrées au sein de la motivation, en soulignant notamment le rôle des attitudes envers la langue cible et ses locuteurs dans la réussite de l'apprentissage (Gardner & Lambert, 1972). Baker (1992 : 14) souligne la nécessité de distinguer la notion d'attitude de concepts proches tels qu'opinion, motivation ou idéologie. Contrairement aux opinions, qui relèvent de croyances explicitement verbalisables, les

attitudes comportent une dimension affective et peuvent rester latentes. Elles se distinguent également des motivations, orientées vers des objectifs, en étant dirigées vers des objets spécifiques, et se situent à un niveau plus restreint que les idéologies, qui constituent des systèmes globaux de valeurs. Toutefois, ces distinctions demeurent en partie floues, en raison du chevauchement conceptuel entre ces notions.

Dans la tradition de la psychologie sociale, les attitudes sont définies comme des dispositions évaluatives durables orientant les comportements, bien qu'elles ne soient pas directement observables. Comme le souligne Colin Baker (1992 : 10), l'attitude constitue en effet un *construct* hypothétique, inféré à partir de la régularité des comportements, permettant d'expliquer leur direction et leur persistance. Elle renvoie ainsi à une tendance relativement stable à réagir favorablement ou défavorablement envers un objet, tout en demeurant une réalité latente et indirectement accessible. En sociolinguistique, Garrett (2010) propose une conceptualisation explicite des attitudes linguistiques, définies comme des évaluations sociales des langues et des variétés, à l'origine de leur soutien ou de leur rejet (Garrett et al., 2003 : 2). Celles-ci articulent des dimensions cognitive, affective et comportementale, et sont étroitement liées aux idéologies linguistiques ainsi qu'aux rapports sociaux.

Des approches plus récentes ont mis en évidence le caractère dynamique et situé des attitudes, en les replaçant dans l'expérience sociale des apprenants. En particulier, dans les contextes de séjour à l'étranger, elles apparaissent comme des dispositions en constante évolution, façonnées par les interactions sociales et l'intégration dans des réseaux relationnels (Isabelli-García, 2006). Elles influencent ainsi directement le degré de participation aux pratiques sociales de la langue cible : des attitudes positives favorisent l'engagement interactionnel et l'élargissement des réseaux sociaux, tandis que des attitudes plus réservées peuvent en limiter l'accès. Dans cette perspective, les attitudes ne relèvent plus uniquement de facteurs individuels, mais s'inscrivent à l'interface entre dimensions psychologiques et sociales.

Par ailleurs, Dörnyei (2005), sans proposer de définition autonome des attitudes, les intègre dans son L2 Motivational Self System en les reliant étroitement à la représentation de soi comme locuteur de la langue cible ainsi qu'à l'expérience d'apprentissage. De même, les approches socioculturelles, notamment celle de Norton (2000, 2013), invitent à dépasser une conception strictement individuelle en mettant l'accent sur l'investissement des apprenants, entendu comme un engagement situé, dépendant des rapports de pouvoir, des identités et des opportunités d'accès aux pratiques langagières. Dans cette optique, les attitudes apparaissent comme des constructions à la fois sociales, identitaires

et affectives, qui participent à la structuration de l'expérience d'apprentissage et se manifestent dans les pratiques discursives.

Les attitudes ont un rôle central dans l'étude des langues minoritaires, car elles peuvent favoriser la valorisation de l'identité ethnique ou conduire à des attitudes d'apathie ou d'assimilation envers le groupe dominant (Baker, 1992 : 31). Notre cas d'étude offre un exemple de ces deux issues : d'une part, il existe des locuteurs ou néo-locuteurs d'occitan qui utilisent la langue comme marqueur identitaire, comme élément distinctif d'un groupe « minoritaire » par rapport au groupe « majoritaire » (voir les citations rapportées au chapitre 1, section 2.4) ; D'autre part, certains locuteurs — ou anciens locuteurs — de la langue, marqués par le poids de la *vergonha*, peuvent éprouver un sentiment de rejet à son égard, ou bien développer une forme d'indifférence. Ce rapport distancié peut également s'expliquer par une méconnaissance de l'histoire de la langue, ou par un désintérêt à son égard. Les attitudes sont également décrites comme des formes de positionnement social (Liebscher & Dailey-O'Cain, 2009 : 201, cité dans Joubert, 2010), concepts déjà introduits dans la dernière section du chapitre 1.

N'étant pas directement observables, elles ne peuvent être étudiées qu'à travers les perceptions des locuteurs ou à travers leurs effets dans la pratique linguistique (Baker, 1992 : 10), ce que l'on cherchera à faire dans notre analyse empirique développée dans le chapitre 3.

En ce qui concerne les relations entre attitudes et idéologies, toutes deux partagent la fonction de relier les structures sociales et les pratiques linguistiques, mais les idéologies se présentent comme des systèmes cognitifs plus complexes qui fournissent une justification aux attitudes (Joubert, 2010). Contrairement aux attitudes, plus individuelles, les idéologies opèrent au niveau collectif et sont diffusées de manière large, difficilement attribuables à un acteur unique (Blommaert, 2005 : 159, cité dans Joubert, 2010). Elles imprègnent la société et se naturalisent à travers le discours et des institutions telles que les médias et l'éducation, contribuant à la construction de stéréotypes et de représentations sociales des langues (Fought, 2006 : 222, cité dans Joubert, 2010). Dans notre cas d'étude, le mépris diffusé « d'en haut » à l'égard des langues régionales en France peut être considéré comme une idéologie linguistique, tandis que l'attitude correspond à la prise de position des locuteurs, qui assimilent les valeurs diffusées ou imposées par le pouvoir, ou choisissent de s'en distancer.

Le concept d'*habitus* élaboré par Bourdieu (1982), déjà mobilisé dans la dernière section du chapitre 1 en relation avec la théorisation de l'investissement linguistique de Norton (1995, 2000, 2013), peut également être rapproché des attitudes linguistiques, en ce qu'il permet de les interpréter comme des

dispositions socialement acquises qui orientent les perceptions et les actions. Dans le cas des minorités linguistiques, il permet en outre de comprendre l'origine sociale du phénomène d'*auto-odi*, qui consiste en une attitude de rejet envers sa propre langue et sa propre culture. L'*auto-odi* (« haine de soi » en catalan) a été théorisé dans les années 1960 en sociolinguistique dans le contexte des situations diglossiques et des conflits linguistiques opérant dans la situation de contact entre le catalan et le castillan. Selon Lafont (1967), il représente le dernier stade de l'aliénation linguistique, dans lequel le sujet minoritaire s'identifie au groupe dominant et rejette sa propre identité linguistique. Comme le précisent Alén-Garabato et Colonna (2016 : 4e de couverture), l'*auto-odi* peut conduire au rejet de la langue ou produire un effet inverse : une prise de position par l'affirmation de son *agency* (Davies & Harré, 1990 ; voir section 2.4 du chapitre 1), qui amène le locuteur à se libérer de la honte générée par la haine de soi et à mettre fin au cycle sans fin de la dévalorisation linguistique (Barbeau & Moïse, 2019). Toutefois, la dévalorisation de la langue peut être tellement intériorisée dans l'habitus des locuteurs qu'elle produit des effets durables, tels que l'incapacité de comprendre l'intérêt manifesté par les jeunes ou par des personnes extérieures envers le patois (Sauzet, 1996, cité dans Joubert, 2010). À cet égard, l'un des témoignages recueillis par Joubert (2010 : 210) est particulièrement significatif : un locuteur raconte que ses parents trouvaient difficile de lui parler en béarnais parce que « cela renvoie à de nombreuses choses cachées et on ne peut pas demander aux personnes qui l'ont mis de côté de le parler spontanément. C'est quelque chose de très intime ».

L'assimilation du concept d'habitus aux attitudes linguistiques a été critiquée pour l'attention insuffisante accordée à l'*agency* individuelle (Pujolar, 2001 : 294). Cette critique est partagée dans le présent travail, qui vise précisément à combler cette lacune en mettant en lumière la manière dont la prise de position du locuteur à l'égard de la langue se reflète dans une motivation accrue à l'apprentissage et dans des comportements linguistiques spécifiques. Conformément à cette hypothèse, Joubert (2010 : 210) affirme, en conclusion de son analyse ethnographique du contexte occitan en France, que bien que les discours des locuteurs les plus âgés laissent percevoir un manque de prestige associé à la langue et d'attitudes intégratives, cette tendance n'est pas irréversible : la persistance des passionnés d'occitan et leur engagement constant dans la revalorisation de la langue peuvent modifier progressivement l'habitus des locuteurs.

Enfin, les attitudes linguistiques doivent toujours être envisagées dans leur dynamique, puisqu'elles sont soumises à la fois à une variation synchronique et à un changement diachronique (Joubert, 2010). Elles sont influencées par de multiples facteurs géographiques, sociaux et individuels (Garrett et al., 2003 : 44), incluant les expériences personnelles, les états émotionnels et les influences familiales ou des pairs (Baker, 1992). Un facteur particulièrement pertinent dans la variation des attitudes est l'âge,

qui reflète le poids des expériences de vie et le processus de « maturation », entendu comme l'évolution des systèmes de valeurs (Baker, 1992).

La comparaison entre les attitudes linguistiques de locuteurs occitans de différentes générations met pleinement en évidence cet aspect, en montrant comment le contexte d'oppression linguistique entre XVII^e siècle et approximativement le milieu du XX^e siècle – marqué par la création de la loi Deixonne et la renaissance de l'autonomisme occitan (voir sections précédentes) – a produit une fracture profonde dans la conscience linguistique des locuteurs, capable de se transmettre de génération en génération, jusqu'à acquérir aujourd'hui, après des années de maturation et après la prise de conscience des violences subies, une forme différente, se traduisant par une réappropriation linguistique de la part des nouveaux locuteurs. On peut parler, dans ce cas, de « simultanée stratifiée », expression par laquelle Blommaert (2005 : 130 ; cité dans Joubert, 2010) désigne des attitudes synchroniques résultant d'une stratification historique et idéologique au fil du temps.

On décrit généralement les attitudes linguistiques comme composées de trois dimensions : cognitive, affective et conative (Baker, 1992 ; Garrett et al., 2003), tandis qu'au sein de leur diversité, on distingue traditionnellement entre attitudes instrumentales et intégratives. Les sous-sections suivantes sont consacrées à l'approfondissement de ces concepts, qui nous permettront, dans la section 2.5 de comprendre comment les attitudes envers l'occitan contribuent à constituer ce qu'est l'identité occitane aujourd'hui.

2.1.1 La composante cognitive et la conscience linguistique occitane

La composante cognitive des attitudes associe les perceptions qu'un individu possède d'une langue aux connaissances qu'il en a, lesquelles sont influencées par les idéologies linguistiques. Celles-ci jouent un rôle dans le passage de la perception à l'évaluation de la langue, conduisant à la classification des langues, des variétés et des locuteurs à travers des croyances partagées, définies comme *folk beliefs* (Preston, 2004 : 40). Ce niveau cognitif est étroitement lié au concept de « conscience linguistique » (Schlieben-Lange, 1971 : 299-300, cité dans Joubert, 2010), qui comprend à la fois la compétence linguistique et les connaissances historiques et sociales sur la langue (Kremnitz, 1993 : 101, cité dans Joubert 2010). Elle inclut la conscience de la distribution géographique, de l'histoire, des normes grammaticales et des références culturelles. Sa perte entraîne une perception de la langue comme dépourvue de valeur culturelle, tandis que son renforcement passe par la récupération de symboles culturels et de connaissances partagées (Molla, 1989 : 27, cité dans Joubert, 2010). Les néo-locuteurs d'occitan sont en effet presque toujours conscients de l'histoire de la langue et de la culture occitane, et c'est en vertu de cette conscience qu'ils ont choisi de réapprendre

la langue. La croix occitane, tout comme la littérature et la musique, joue un rôle de premier plan dans la cohésion et la revitalisation de la communauté.

La conscience linguistique est influencée par des facteurs internes, tels que, comme l'a montré Milroy (1980), la densité des réseaux sociaux : on peut supposer qu'un locuteur d'occitan bien intégré dans les dynamiques sociales de la communauté tend à utiliser la langue plus fréquemment qu'un locuteur qui en est exclu, non seulement parce qu'il a davantage d'occasions de le faire, mais aussi en raison de son désir de manifester son appartenance au groupe social. Le facteur externe qui influence le plus fortement la conscience linguistique est en revanche la reconnaissance institutionnelle, qui légitime la langue et renforce l'estime de soi des locuteurs (Skutnabb-Kangas, 2000 : 155, cité dans Joubert, 2010).

Le système éducatif joue également un rôle fondamental. À cet égard, rappelons les punitions humiliantes mises en œuvre par certains enseignants dans les écoles françaises à la suite de la création des lois Ferry sur l'éducation (1880-81), qui ont façonné la conscience linguistique de toutes les générations scolarisées entre les dernières décennies du XIXe siècle et le milieu du XXe siècle, la rendant encore aujourd'hui fragmentée et géographiquement limitée (Joubert, 2010 : 38).

Aujourd'hui, la conscience linguistique occitane se caractérise par une forte fracture entre la variété standard, perçue comme plus prestigieuse, et les variétés locales ou liées à certaines communautés de pratique, qui ne se reconnaissent pas dans la langue standard. Cette division se reflète également sur le plan social : on observe une forte séparation entre les usages cultivés, principalement liés au domaine littéraire, et les usages populaires traditionnels, ce qui contribue à la construction de deux codes distincts : l'occitan et le patois. Cette distinction est encore renforcée par les modalités d'acquisition : ceux qui apprennent la langue à l'école sont perçus comme locuteurs d'occitan, mais non de la variété locale spécifique, bien qu'il s'agisse de la même langue. Les conséquences de cette fragmentation sont également visibles dans les relations intergénérationnelles : les personnes âgées tendent à refuser la légitimité des jeunes locuteurs, affirmant ne pas parler la même langue.

La fragmentation est également aggravée par les tensions entre approches militantes et variétés traditionnelles : le terme « patois » est parfois rejeté, car fortement chargé de connotations stigmatisantes dans le contexte français, où il désigne des variétés locales perçues comme non prestigieuses et subordonnées au français. Ce rejet s'inscrit dans une logique de légitimation de l'occitan comme langue à part entière et s'oppose donc à l'usage d'une dénomination qui en impliquerait la dévalorisation. Toutefois, par rapport au terme « occitan », associé à une forme standardisée et parfois perçue comme plus abstraite ou exogène par rapport aux pratiques locales, des

résistances émergent de la part de locuteurs traditionnels. Dans ce cadre, une dénomination locale comme « béarnais » peut fonctionner comme un compromis symbolique : elle permet d'éviter la connotation négative de patois sans impliquer une adhésion complète au projet normatif et militant sous-tendu par « occitan », tout en maintenant un ancrage dans une variété locale perçue comme plus authentique (Joubert, 2010 : 187-89).

2.1.2 La composante affective et le sentiment d'appartenance à la communauté occitane

La composante affective des attitudes linguistiques concerne le lien émotionnel des locuteurs avec une langue. Celui-ci est souvent central dans la formation des attitudes : Garrett et al. (2003 : 4), sur la base d'une synthèse de la littérature en psychologie sociale et en sociolinguistique, montrent que les attitudes linguistiques comportent une composante affective fondamentale, qui peut orienter les évaluations même en l'absence de connaissances explicites. Les motivations de cet attachement peuvent être multiples : tradition ethnique, famille, utilité sociale et économique ou intérêts personnels (Baker, 1992 : 31).

Ce lien est associé à la loyauté linguistique : Suïls & Huguet (2001) en ont identifié des manifestations dans les associations de défense de l'aranais, variante de l'occitan parlée en Val d'Aran. L'une d'entre elles est l'association *Joenessa d'Aran*, dont les membres ont décidé d'adopter l'aranais non seulement lors des réunions, mais aussi pour la rédaction de la documentation officielle. Rappelons que, dans cette région d'Espagne, la langue occitane bénéficie d'un statut officiel, condition qui a produit des effets différents tant sur les attitudes linguistiques des locuteurs que sur le prestige de la langue.

Il convient également de prendre en compte que les composantes cognitive et affective peuvent entrer en conflit : un locuteur peut être émotionnellement attaché à une langue tout en reconnaissant sa faiblesse socio-économique. Un exemple significatif est fourni par l'étude de Wüest & Kristol (1993), dans laquelle 86 % des jeunes interrogés ont déclaré être favorables à l'enseignement de l'occitan à l'école, mais la plupart d'entre eux évitent de s'identifier comme « locuteurs d'occitan », probablement en raison du stigmate social.

Un rôle fondamental est joué par le sentiment d'appartenance à un groupe, qui renforce le lien entre langue et identité en créant un attachement affectif fort. Celui-ci peut à son tour stimuler les pratiques d'usage de la langue (Joubert, 2010 : 40). Plusieurs réponses au questionnaire de ma première recherche (Bonmassar, 2024), menée auprès d'un échantillon de 90 locuteurs traditionnels et néo-locuteurs d'occitan résidant en France, ont mis en évidence un fort sentiment de fierté lié à

l'appartenance à un groupe « minoritaire » ; dans certains cas, ce sentiment prenait des tonalités contrastées, conduisant le locuteur à se sentir « étranger » ou « mal perçu » par le reste de la population. L'ambivalence de ce sentiment, oscillant entre fierté et, encore aujourd'hui, honte, résume la complexité des attitudes linguistiques et met en lumière leur dynamique constante : il arrive fréquemment, y compris parfois dans ce travail, de recourir à des simplifications reposant sur une logique dichotomique entre un passé marqué par l'oppression linguistique, la honte et le rejet de la langue, et un présent dominé par la liberté d'expression et la fierté linguistique, et ce afin de faciliter la compréhension, pour le lecteur, de la manière dont les dynamiques sociales et psychologiques se traduisent directement dans les comportements linguistiques. La réalité est toutefois bien plus complexe et implique un très grand nombre de variables personnelles et contextuelles. L'étude présentée au chapitre 3 cherchera à prendre en compte ces variables et à en éclairer d'autres.

2.1.3 La composante conative

La composante conative concerne la disposition à l'action en relation avec la langue (Baker, 1992 : 12), représentant le moment où pensées et émotions se traduisent en comportements concrets. Elle se manifeste dans des pratiques linguistiques telles que l'usage de la langue, le *code-switching*⁶, la tendance à l'accommodation linguistique — c'est-à-dire la propension des locuteurs à adapter leur manière de parler – accent, lexique, style – à celle de leur interlocuteur ou au contexte communicatif — ainsi que dans le choix linguistique (Joubert, 2010).

Ma recherche précédente (Bonmassar, 2024) a montré, à partir des réponses à une question invitant les participants à indiquer, sur une échelle de fréquence de un à quatre, à quelle fréquence ils recouraient à l'occitan dans une série de contextes et de situations spécifiques (par exemple avec des amis ou des membres de la famille, avec des inconnus, ou encore dans le discours intérieur), que le *code-switching* constitue la modalité la plus fréquemment mobilisée pour recourir à la langue occitane, et ce pour trois raisons : tout d'abord, il s'agit d'un mode d'usage accessible même à ceux qui possèdent une compétence plus limitée ; ensuite, il n'entrave pas complètement la compréhension de l'interlocuteur, potentiellement non occitanophone ; enfin, il permet d'utiliser certains termes spécifiques en occitan, jugés par les locuteurs comme porteurs d'une forte valeur poétique. De nombreux locuteurs définissent en effet la langue comme « figurative », « dotée de sonorités plus aptes à exprimer les émotions », capable d'offrir « des mots plus nombreux, variés, précis et forts », « plus doux, aptes à exprimer des nuances non exprimables en français » (Bonmassar, 2024 : 128).

⁶ Le *code-switching* consiste en le passage volontaire d'un code linguistique à un autre au sein du même échange.

La relation entre attitudes et comportement est complexe et pas toujours linéaire : les pratiques linguistiques peuvent ainsi être considérées comme un indicateur des attitudes, sans en constituer un reflet direct. En effet, on observe parfois un décalage entre les attitudes déclarées et les comportements linguistiques effectifs, comme cela a été mis en évidence, par exemple, dans le cas de l'occitan (Wüest & Kristol, 1993). Cette divergence montre qu'une évaluation positive et une conscience linguistique favorable n'impliquent pas nécessairement l'usage ou l'apprentissage de la langue. Divers facteurs, tant individuels que contextuels, peuvent en effet entraver le passage à l'action.

2.1.4 Attitudes intégratives et instrumentales

Les attitudes intégratives concernent la perception de l'utilité matérielle d'une langue, tandis que les attitudes instrumentales expriment le désir d'appartenir à un groupe partageant ce code linguistique (Baker, 1992 : 32). Cette distinction permet de différencier deux logiques d'usage : d'une part, des motivations pragmatiques liées à l'amélioration socio-économique, d'autre part, des motivations relationnelles et identitaires fondées sur l'affiliation sociale, et elle se rattache à la distinction traditionnelle entre motivation intégrative et instrumentale, initialement introduite par Gardner et Lambert (1959, 1972 ; voir section 1.2.1 du chapitre 1). Les attitudes intégratives sont moins étudiées que les attitudes instrumentales, davantage liées aux logiques du marché, mais elles sont fondamentales pour comprendre le rôle de la langue comme marqueur identitaire (Garrett et al., 2003 : 212), en raison du lien plus profond qu'elles entretiennent avec l'identité du locuteur. Lafont (1997) soutient que, dans le cas de l'occitan, le déclin des motivations intégratives a contribué à la désagrégation de la communauté linguistique.

Dans ce cas également, il convient de prendre en compte les possibilités de coexistence et d'interaction entre les deux dimensions. Par exemple, un fort attachement émotionnel peut entrer en conflit avec des motivations pragmatiques, ou bien une évaluation rationnelle peut ne pas se traduire en comportement. Les attitudes doivent donc être conçues comme un système dynamique, influencé par le contexte social et les idéologies linguistiques, dans lequel utilité et identité s'entrecroisent de manière complexe et variable dans le temps (Lapresta, 2004 : 69, cité dans Joubert, 2010).

2.2 L'identité occitane aujourd'hui

De nos jours, l'identité occitane apparaît difficile à définir : l'un des enquêtés de Joubert (2010 : 310) propose un continuum entre des définitions « maximale » et « minimale », où la première inclut toute personne habitant le territoire géographique appelé « Occitanie », et la seconde uniquement celles

possédant une bonne compétence dans la langue. Cette dernière est toutefois jugée trop restrictive. On privilégie plutôt une définition plus large fondée sur le partage de pratiques culturelles et linguistiques communes, et surtout sur la conscience identitaire (Joubert, 2010 : 143). Il en résulte une identité flexible, non réductible à la seule compétence linguistique, reposant principalement sur le sentiment subjectif d'appartenance à la communauté. Ce n'est que dans certains contextes, comme la Val d'Aran, que l'identité occitane peut être définie plus clairement à travers des critères géographiques et culturels. L'occitan apparaît en outre souvent lié à une dimension nostalgique et non communicative, dans laquelle il sert de vecteur de mémoire culturelle et de marqueur d'identité, mettant en évidence une tension entre la fonction symbolique liée au passé et la fonction communicative actuelle de la langue (Joubert, 2010 : 143-148).

Ma recherche précédente (Bonmassar, 2024) a également mis en évidence des résultats comparables en ce qui concerne les usages linguistiques. En particulier, les locuteurs tendent à utiliser la langue dans des contextes de solitude, comme outil de réflexion sur soi — par exemple dans l'écriture d'un journal intime —, c'est-à-dire dans des situations favorisant l'*inner speech* (le « discours intériorisé »), tandis que son usage dans les interactions quotidiennes demeure plus limité. Cette réduction s'explique à la fois par une compétence perçue comme insuffisante et par la crainte de ne pas être compris par des interlocuteurs potentiellement non occitanophones.

Malgré cela, 80 % des participants déclarent attribuer à l'occitan une valeur émotionnelle supérieure à celle de leur langue maternelle. En outre, 66 % de l'échantillon affirment apprendre ou avoir appris la langue dans le but de maintenir ou de récupérer le patrimoine culturel et identitaire qui lui est associé, la décrivant comme un lien profond avec le passé et comme un élément permettant de renforcer le sentiment d'appartenance à la famille, au territoire et, plus généralement, à une identité perçue comme plus authentique.

Les représentations métalinguistiques recueillies reflètent clairement cette dimension affective et identitaire : certains locuteurs définissent l'occitan comme « langue familiale », « langue paternelle », « langue de mon pays », « langue de mes ancêtres » ou « langue de la culture », et décrivent comme « naturel » le désir de l'utiliser. D'autres évoquent explicitement un « besoin » ou une « quête identitaire », ainsi que le désir de la transmettre aux générations futures ou, de manière particulièrement significative, de « mourir avec sa langue dans la bouche ». Enfin, apparaît également la référence à un « besoin inconscient d'aller au-delà de la *vergonha* », ce qui signale la persistance de dynamiques de stigmatisation intériorisée. En définitive, une tension assez nette se dégage : l'occitan est aujourd'hui fortement chargé de significations affectives et identitaires, mais il reste peu

présent dans les pratiques communicatives quotidiennes. On peut donc dire que l'attitude linguistique des locuteurs d'occitan envers la langue se caractérise aujourd'hui par la présence d'une composante cognitive liée à une conscience linguistique plutôt fragmentée (voir section 2.1.1), d'une composante affective forte (voir section 2.1.2), qui se décline tantôt en sentiment de fierté, tantôt encore en honte, et d'une composante conative faible (voir section 2.1.3). C'est précisément cet écart entre les composantes qui semble expliquer, au moins en partie, l'intensité de l'investissement émotionnel : la langue est valorisée aussi parce qu'elle est perçue comme fragile, menacée ou en voie de disparition. Cette situation soulève plusieurs questions importantes. Si l'occitan demeure principalement une langue du passé, de la mémoire et de l'identité, le risque est qu'il peine à trouver une place réelle dans le présent. En d'autres termes, se sentir lié à la langue n'implique pas nécessairement de l'utiliser ni de la transmettre. Il en résulte un tableau ambivalent, dans lequel l'occitan continue de vivre comme référence symbolique forte, mais rencontre des difficultés à se consolider comme pratique partagée. Robert Lafont (1997) soutient en effet la nécessité d'une linguistique de la parole, fondée sur les pratiques effectives, et visant à conférer à l'occitan une fonction sociale, condition également de sa transmission intergénérationnelle. Dans ce cadre, les frontières entre les variétés linguistiques ne sont pas fixes, mais dépendent de la perception et de l'expérience des locuteurs. De ce cadre théorique découle son projet linguistique en trois points (voir section suivante).

2.3 Prestige et standardisation : la diglossie franco-occitane

L'étymologie du terme prestige, dérivé du latin *praestigium* (« tromperie », « illusion », « artifice »), reflète sa nature de construction sociale et historiquement située, se configurant comme une forme d'artifice partagé (Joubert, 2010 : 54). Dans cette perspective, le concept de prestige linguistique est étroitement lié au processus de standardisation des langues. Selon Haugen (1972 : 252), ce processus se décompose en quatre phases — sélection, codification, élaboration fonctionnelle et acceptation —, dont les deux dernières dépendent largement de la reconnaissance par la communauté. C'est en effet celle-ci qui attribue à la variété standardisée une valeur supérieure, lui conférant ainsi un pouvoir symbolique ou réel accru.

Comme l'affirme Bierbach (1988 : 171, cité dans Joubert, 2010), « la variété standard/officielle/prestigieuse est invariablement associée à des traits de supériorité, de statut, de pouvoir, de niveau économique, d'utilité communicative, ainsi qu'à des traits de beauté, de logique, de complexité et de potentiel d'abstraction », mettant en évidence l'association perçue entre le pouvoir social externe et l'attrait interne d'une variété linguistique. L'idée d'une standardisation monocentrique, selon laquelle chaque nation correspond à une seule langue standard, s'est

développée en Europe occidentale et a été pleinement intégrée dans l'idéologie coloniale européenne, dont elle a servi les objectifs. Il s'agit d'un principe fondé sur une logique dichotomique, analogue à celle qui sous-tend le concept de diglossie, définie comme « un type particulier de standardisation dans lequel deux variétés d'une langue coexistent au sein d'une communauté, chacune ayant un rôle défini » (Ferguson, 2000 : 185 ; cité dans Joubert, 2010). Dans ce contexte, une variété est utilisée dans des situations formelles et bénéficie donc d'un plus grand prestige, tandis que l'autre est réservée aux contextes informels et se trouve dépourvue de prestige. La diglossie reflète ainsi une distribution hiérarchique du prestige linguistique.

En opposition à cette logique dichotomique, qui oppose une langue standard prestigieuse à un ensemble de langues « autres » perçues comme inférieures, s'est développée l'idée d'une standardisation pluricentrique, qui prévoit l'émergence de plusieurs standards d'une même langue dans des contextes transnationaux (Clyne, 1992), ou, dans le cas de l'occitan, d'une « démocratie dialectale » (Sumien, 2006). Cette approche remet en question la conception traditionnelle du standard comme unique symbole prestigieux d'unité linguistique et de cohésion communautaire.

Selon Robert Lafont (1997), une organisation diglossique des langues, qui tend à légitimer la hiérarchie linguistique en masquant l'existence d'un conflit entre elles, constitue une prémisse à la substitution linguistique. Ce qui masque le conflit est le caractère intégrateur de la diglossie (Lafont, 1971), dû au lien étroit d'interdépendance entre la langue dominée et la langue dominante : la seconde assure la fonction sociale de communication quotidienne, tandis que la première, en la perdant, se voit dévalorisée mais en même temps idéalisée comme objet esthétique ou nostalgique, assumant une fonction spectaculaire ou symbolique – les auteurs parlent de « théâtralisation » de la langue et d'un processus de « mythification compensatoire » qui conduit à admirer la langue sans toutefois l'utiliser. Plus tard, Lafont préfère parler de « mécanismes diglossiques » pour décrire la complexité des interactions linguistiques en Occitanie, où coexistent l'occitan traditionnel presque disparu, l'occitan reconstruit, le français officiel, le français méridional, le français colloquial importé de Paris, l'argot et le francitan, variété hybride de contact (Lafont, 1984). Cette dernière variété représente, selon lui, un espace privilégié de la diglossie dans la mesure où elle incorpore le conflit à l'intérieur même de la langue dominante. Toutefois, au lieu d'être interprétée comme une manifestation du conflit, elle est considérée comme une simple déviation par rapport à la norme, contribuant ainsi à masquer les mécanismes diglossiques.

La diglossie franco-occitane est reconstruite comme un produit historique de longue durée (Lafont, 1971), comme nous l'avons montré dans la section précédente de ce chapitre. Une telle situation favorise l'émergence d'attitudes défensives envers la langue et confère un caractère militant à la

sociolinguistique occitane. Lafont (1971, p. 99) estime en effet nécessaire de « démonter » ces mécanismes en libérant « une parole condamnée socialement » et en restituant aux groupes marginalisés l'ensemble des relations sociales, des expériences vécues et du vécu historique constitutifs du « país ». Ce terme ne désigne pas uniquement un territoire, mais renvoie à un ensemble de relations sociales, d'expériences et de continuités historiques qui se sont construites en son sein (Lafont, 1979 ; cité dans Costa, 2023). La lutte contre la diglossie s'inscrit ainsi sur un plan social et matériel, et non uniquement linguistique. Le dépassement de la diglossie implique un programme linguistique en trois points : libérer la parole occitane par rapport au français à travers une production culturelle basée sur les usages effectifs incluant diverses variétés, légitimer la parole sociale dans ses formes quotidiennes et proposer des standards régionaux de l'occitan susceptibles d'évoluer selon les usages sociaux (Lafont, 2007 : 102–103, cité dans Costa, 2023).

Les analyses synchroniques de Joubert (2010), fondées sur une approche ethnographique et sur des entretiens menés auprès de locuteurs d'occitan et de catalan, confirmeraient cette interprétation de la diglossie comme prémisse de la perte linguistique. Les données recueillies montrent que la position de l'occitan comme variété basse dans les contextes diglossiques entraîne des restrictions d'usage, une stigmatisation sociale et des conséquences importantes sur les attitudes linguistiques et la transmission intergénérationnelle. En particulier, un enquêté rapporte que ses locuteurs étaient considérés comme « les rebus de la société » et que l'usage du patois revenait à « se dévaloriser (...) s'abaisser » (Joubert, 2010 : 151). Ce processus de dévalorisation, qui touche à la fois la langue et ses locuteurs, peut conduire à des phénomènes d'*auto-odi* (cf. section 2.1). Blanchet (2016) soutient que cette stigmatisation sociale se construit à partir de l'école, qui agit comme un « bras armé » de l'État : en prescrivant une norme linguistique, celle-ci sélectionne les élèves ayant accès à une formation supérieure et définit ainsi une hiérarchie à la fois sociale et linguistique.

Un tableau nettement différent se dessine en revanche dans le Val d'Aran, où l'occitan — dans sa variété aranaise — bénéficie du statut de langue officielle aux côtés du castillan et du catalan, et se trouve ainsi associé à des formes de fierté et à un prestige social accru. Ce contraste met en évidence le rôle crucial de la vitalité linguistique et, en particulier, de la perception de l'avenir de la langue : le statut d'officialité apparaît en effet comme un indicateur déterminant de la valeur sociale attribuée à la langue, influençant directement son prestige et confirmant son caractère profondément dépendant du contexte. Les conséquences les plus significatives du stigmate s'observent dans le contexte français au niveau de la transmission intergénérationnelle : de nombreux locuteurs ont en effet choisi consciemment de ne pas transmettre l'occitan à leurs enfants, en l'associant à la *vergonha*, tandis que dans le Val d'Aran la transmission familiale reste vivace. La diglossie se reflète également dans la

structure sociale : comme le souligne un enquêté, le patois est utilisé entre travailleurs, tandis que dans les interactions avec les supérieurs, c'est le français qui prévaut (Joubert, 2010 : 150–153).

2.3.1 Covert et overt prestige

La distinction entre prestige *overt* et *covert* s'avère fondamentale pour comprendre comment le processus de « minorisation » de la langue occitane, issu de son positionnement au bas d'une hiérarchie de prestige, peut produire un effet inverse dans la conscience des locuteurs. En effet, ceux-ci, conscients des dynamiques d'oppression passées, peuvent aujourd'hui éprouver un sentiment de fierté lié à l'appartenance à un groupe perçu comme « minoritaire », comme le montre ma recherche précédente (voir section 2.4 du chapitre 1). Ce sentiment peut être interprété comme une forme de prestige dit *covert*, attaché à des formes linguistiques non standard. Cette dynamique met ainsi en lumière l'ambivalence du concept de prestige linguistique, dont la valeur peut varier considérablement en fonction du contexte social.

On a vu précédemment que le prestige est étroitement lié à la reconnaissance sociale et, par conséquent, au pouvoir ; toutefois, ce pouvoir ne doit pas être compris exclusivement en termes institutionnels : les langues utilisées dans la vie privée ou communautaire des locuteurs, bien qu'elles ne soient pas standardisées ou officiellement reconnues, possèdent également un pouvoir limité mais significatif au sein de la communauté linguistique de référence, contribuant à façonner la solidarité du groupe et à fonctionner comme marqueur identitaire. Lorsque la préférence des locuteurs se porte sur des formes non standard, on parle de *covert prestige*, tandis que lorsque le choix se porte sur des formes standard perçues comme « élevées », on parle de *overt prestige*.

Trudgill (1972 : 188) fournit un exemple éclairant du rôle du *covert prestige* à Norwich, en montrant que les locuteurs masculins préféraient le langage ouvrier, perçu comme « statusful and prestigious », principalement pour signaler la solidarité de groupe plutôt que pour obtenir un prestige social conventionnel. La distinction entre *covert* et *overt prestige* montre combien le prestige dépend fortement du contexte, lequel peut varier en fonction de différents facteurs : transformations du système social, politiques linguistiques, structures économique-politiques au niveau macro — dans le cas de l'occitan, l'exode rural et la modernisation agricole ont réduit les espaces d'usage traditionnels —, mais aussi changements dans les espaces de communication — à l'inverse, les nouveaux médias comme Internet ont favorisé la création de réseaux et de communautés linguistiques (Joubert, 2010) — ainsi que dans les pratiques quotidiennes au niveau micro.

Dans cette perspective, la notion de communauté de pratique (Eckert & McConnell-Ginet, 1999) se révèle particulièrement pertinente pour décrire les contextes dans lesquels l'usage de certains domaines linguistiques confère un prestige relatif. Dans le cas de l'occitan, les communautés les plus significatives sont celles liées à la littérature et à la musique. Si la première a une dimension plus intellectuelle, la seconde favorise l'acquisition de la langue et contribue à renouveler son image, en rompant avec l'idée d'une culture statique ancrée dans le passé. Une autre communauté controversée est celle du folklore, qui, d'un côté, est perçue négativement comme véhiculant une image archaïque et artificielle de l'occitan, et, de l'autre, conserve un rôle important dans la transmission culturelle et identitaire, en tant qu'« espace dynamique de partage et d'intégration, selon la manière dont il est vécu et transmis » (Joubert, 2010 : 185).

Un mécanisme permettant de comprendre la forte dépendance contextuelle du prestige apparaît dans une réponse au questionnaire de ma recherche précédente (Bonmassar, 2024), dans laquelle un locuteur décrit le sentiment de subir un « regard estranh », c'est-à-dire d'être regardé avec étonnement lorsqu'il parle occitan dans un contexte non occitanophone — ce qui ne se produit pas lorsqu'il parle une autre langue étrangère standardisée, comme l'anglais ; cette dynamique mériterait toutefois un approfondissement qualitatif, par exemple au moyen d'entretiens, afin d'en saisir plus finement les implications subjectives. Le locuteur peut percevoir cette situation avec un sentiment d'infériorité par rapport à ceux qui l'observent, aspirant alors à un prestige de type *overt* ; à l'inverse, s'il se sent renforcé dans sa conscience de « locuteur occitan », son expérience tendra à refléter une forme de prestige de type *covert*.

2.4 Idéalisations de la langue : autorité linguistique et authenticité linguistique

Le lien entre langue et pouvoir détermine l'autorité linguistique, définie comme l'impression de domination exercée par les locuteurs sur un public. Elle repose à la fois sur des processus internes, tels que la standardisation, et sur des processus externes, comme l'association avec l'État-nation (Joubert, 2010 : 68). Par ailleurs, l'autorité, en alliance avec les formes standard, tend vers l'homogénéité : Jaffe (1999 : 274, cité dans Joubert, 2010) montre que la variation de l'occitan et du corse est utilisée comme preuve d'infériorité linguistique, tandis que l'homogénéité supposée du français en attesterait la supériorité.

L'authenticité linguistique renvoie à une vision romantique de la forme « naturelle » et originelle de la langue et du lien indissociable entre langue et locuteurs, vision aujourd'hui critiquée pour son inadéquation dans les contextes multilingues (May, 2005 : 329, cité dans Joubert, 2010). Ce concept

est souvent mobilisé dans la défense des langues minoritaires en danger et a également été appliqué à l'analyse sociolinguistique de l'occitan, où l'authenticité est localisée dans les zones rurales, considérées comme moins influencées par le français (Joubert, 2010 : 69). Toutefois, dans le contexte occitan, elle est difficile à identifier concrètement et peut également émerger de manière inattendue. L'un des participants à l'étude de Joubert (2010 : 166) raconte avoir découvert que certains membres de sa famille parlaient un provençal de grande qualité, montrant ainsi que l'authenticité est souvent latente et liée à des contextes spécifiques. Certains traits linguistiques deviennent des symboles d'authenticité, mais aussi des sources d'insécurité : un autre participant exprime un attachement émotionnel à la langue, mais évite de prononcer le /r/ vibrant par peur de se tromper, ajoutant que cette caractéristique peut être perçue comme une « caricature » et associée à une image « rustique », révélant une tension entre authenticité et stigmat. Il en résulte un conflit entre l'authenticité naturelle, associée aux locuteurs traditionnels, et la correction standard, liée à l'éducation et à la codification linguistique. Ces deux formes d'autorité linguistique se contredisent et génèrent une pluralité d'attitudes, souvent ambivalentes.

Toutefois, l'opposition entre autorité et authenticité linguistique ne suffit pas à rendre compte de la complexité réelle des pratiques linguistiques. Un exemple de combinaison entre authenticité et autorité est fourni par la commercialisation de la langue : des marques comme *Adishatz* ou *Macarell* exploitent l'occitan comme symbole identitaire, contribuant en même temps à la création d'opportunités professionnelles. Toutefois, cette commercialisation peut également produire une vision négative, en réduisant la culture à un objet « folklorique » lié au tourisme et à un « marketing ethnique » (Joubert, 2010 : 172).

On observe que tant le concept d'authenticité que celui d'autorité reposent sur une idéalisation de la langue comme porteuse d'une signification symbolique : même lorsqu'elle est appliquée aux langues minoritaires, cette idéalisation reproduit les mêmes dynamiques de pouvoir que celles qui imposent une langue standard majoritaire. La recherche de la variante « la plus authentique » de l'occitan et son élévation à un statut supérieur, doté d'un prestige plus élevé que les autres variétés, reproduisent en effet les mêmes mécanismes qui ont conduit à l'élévation du français comme langue nationale. Le processus de « minorisation », qui dévalorise une pratique sociale, implique toujours un processus parallèle de « majorisation », qui en rend une autre dominante ; de même, la glottophobie — c'est-à-dire la peur d'une langue et l'oppression qui en découle — implique toujours un processus parallèle de glottophilie, c'est-à-dire un attachement très fort à une ou plusieurs variétés linguistiques, conduisant souvent à une glottomanie, c'est-à-dire à une hypervalorisation, voire à une sacralisation de certaines variétés linguistiques (Blanchet, 2016 : 47). Ayant été soumis à la sacralisation du

français standard, les militants des langues minoritaires peinent à concevoir d'autres moyens de « déminoriser » leur langue que celui de la standardiser et de l'imposer par le pouvoir. Ce faisant, ils ne font que reproduire, à une échelle réduite, l'idéologie glottophobe de la standardisation. Blanchet (2016) identifie ce mécanisme dans les mouvements militants qui cherchent à regrouper sous une seule et même langue appelée « occitan » l'ensemble des variétés linguistiques parlées par la civilisation correspondante, remplaçant ainsi le centralisme parisien par un « centralisme toulousain ou montpelliérain ».

2.5 Conclusions de l'analyse sociolinguistique

Dans cette deuxième section du chapitre, nous avons défini plusieurs concepts essentiels à la compréhension de l'histoire de la langue occitane d'un point de vue sociolinguistique : la glottopolitique française a diffusé au sein de la société une idéologie monolingue qui a façonné les attitudes des locuteurs envers la langue, influençant en retour le prestige de type *overt*, c'est-à-dire celui qui valorise les variétés standardisées de la langue, auquel elle est liée. Comme nous l'avons montré, le prestige de type *overt*, étroitement associé à un processus de standardisation, est indissociable des rapports de pouvoir. Dans la mesure où tout contexte social implique des dynamiques de pouvoir spécifiques, le prestige dépend étroitement du contexte, tout comme l'autorité attribuée à une langue. Cette dernière repose sur une idéalisation de la langue comme dotée d'un pouvoir intrinsèque. Dans le contexte français, la langue nationale a historiquement été perçue comme investie d'un pouvoir supérieur, et donc d'un prestige et d'une autorité accrus, notamment dans les contextes institutionnels ; cette perception s'est également répercutée dans les pratiques communicationnelles quotidiennes. À l'inverse, l'occitan, comme les autres langues régionales, est généralement perçu comme doté d'un prestige faible, voire nul.

Les attitudes des locuteurs, dans leurs dimensions cognitive, affective et conative, déterminent la prise de position du locuteur vis-à-vis de la langue. Celle-ci peut se traduire par une forme d'indifférence, liée soit à une méconnaissance de l'histoire sociolinguistique, soit à une préférence pour d'autres langues, rendues plus attractives et socialement valorisées. Dans le cas des générations scolarisées entre le XIXe siècle et le milieu du XXe siècle, on observe le phénomène déjà évoqué d'*auto-odi* linguistique, c'est-à-dire un rejet de sa propre langue, produit par les mécanismes de répression sociale, en particulier ceux exercés par les institutions scolaires. À cette dynamique s'oppose, sur le plan conceptuel, une prise de position active du locuteur qui, par son *agency*, choisit de redonner vie à la langue. Dans ce cas, la dimension positive des composantes cognitive et affective de l'attitude est complétée par une composante conative également positive, qui se manifeste par

l'action. Il s'agit alors d'attitudes de type intégratif, liées au désir d'appartenir à la communauté des locuteurs de l'occitan et d'investir une part de son identité dans l'apprentissage de la langue (Norton, 1995, 2000, 2013).

Comme nous l'avons montré dans la section 2.2, l'identité collective occitane apparaît aujourd'hui à la fois flexible et fragmentée, en raison notamment de la faible dimension communicationnelle de la langue. C'est précisément à ce niveau que se joue l'enjeu de la revitalisation linguistique : le (ré)apprentissage de la langue constitue ainsi une prise de position particulièrement forte face aux dynamiques historiques de minorisation. Pour cette raison, nous considérons que le processus d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue s'accompagne d'un investissement identitaire qui se manifeste également sur le plan émotionnel et qui, en renforçant la composante motivationnelle, favorise l'apprentissage lui-même.

Dans le chapitre suivant, nous analyserons, à travers un questionnaire à réponses fermées et une série d'entretiens de type *étude de cas*, le poids de l'investissement émotionnel et identitaire dans la composante motivationnelle d'un échantillon de (néo-)locuteurs d'occitan, afin de vérifier notre hypothèse de départ, selon laquelle la « motivation émotionnellement investie, étroitement liée à la construction identitaire du locuteur » joue un rôle clé dans le processus d'acquisition chez les néo-locuteurs d'occitan. Dans un quatrième chapitre, à travers la proposition de neuf situations visant à déclencher des émotions chez les participants, nous chercherons à vérifier si cet investissement émotionnel et identitaire se manifeste à travers des structures lexicales et syntaxiques spécifiques.

Chapitre 3. Motivation émotionnelle et apprentissage de l'occitan

1. Dispositifs de recherche : le questionnaire et les entretiens

Cette recherche s'appuie sur une démarche méthodologique mixte, articulant approches quantitative et qualitative, afin d'appréhender de manière complémentaire le rôle de la motivation émotionnellement investie dans l'apprentissage de l'occitan. Le dispositif de recherche se structure en deux volets principaux : un questionnaire, constituant la première phase de l'enquête, et une série d'entretiens approfondis menés dans une perspective d'études de cas.

La première partie de l'enquête, fondée sur un questionnaire, poursuit trois objectifs principaux. Il s'agit, tout d'abord, de comprendre quels types de motivation et d'investissement poussent les (néo-)locuteurs à apprendre l'occitan, afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle une dimension émotionnelle, étroitement liée à la construction identitaire du locuteur, exerce une influence spécifique sur le processus d'apprentissage. Le deuxième objectif consiste à mieux caractériser cette dimension émotionnelle, en cherchant à en préciser les contours conceptuels et à identifier les liens qu'elle entretient avec d'autres dimensions, notamment identitaires et conatives, ce dernier renvoyant à l'investissement pratique en temps, en énergie et en efforts concrets engagés dans l'apprentissage et l'usage de la langue. Enfin, cette phase vise à examiner d'éventuelles corrélations entre cette dimension émotionnelle et différentes variables relatives à la biographie linguistique des participants, telles que la compétence autoévaluée, la fréquence d'usage, la durée de pratique, ainsi que les modalités, contextes d'usage et contextes d'apprentissage de la langue.

Ce premier volet repose sur une approche quantitative, fondée sur l'analyse d'un corpus élargi de données recueillies par questionnaire, permettant d'identifier, à un niveau global, quels types de motivation influencent le plus fortement le processus d'apprentissage. Cette perspective quantitative est complétée par une approche qualitative, développée dans une seconde phase à travers cinq entretiens longs constituant autant d'études de cas. L'objectif de cette seconde partie est d'approfondir, par une analyse discursive qualitative, les différentes formes que peut prendre l'investissement des locuteurs — émotionnel, identitaire et conatif, ce dernier renvoyant à l'engagement concret dans la pratique de la langue.

1.1 Le questionnaire : structure et modalité de passation

Le questionnaire a été structuré en trois parties complémentaires (voir l'annexe 1), visant à recueillir des informations à la fois descriptives et analytiques sur les participant(e)s.

La première partie est consacrée aux données personnelles et permet de situer les participant(e)s à partir de variables sociodémographiques de base, telles que l'âge, le genre, le lieu de naissance et le lieu de résidence. Ces informations ont pour fonction principale de décrire l'échantillon et de contextualiser les analyses ultérieures.

La deuxième partie porte sur la biographie linguistique et a pour objectif de catégoriser les participant(e)s en fonction de leur parcours d'apprentissage et de leurs pratiques linguistiques. Elle permet notamment de distinguer les locuteurs héritiers, c'est-à-dire ceux disposant d'une compétence active acquise dès l'enfance dans le cadre d'une transmission familiale, des néo-locuteurs, qui ont appris l'occitan volontairement en dehors de toute transmission intergénérationnelle continue. Cette section inclut également des questions relatives au niveau de compétence autoévalué sur une échelle de 1 à 10, à la fréquence d'usage de la langue, à la durée de pratique, ainsi qu'aux contextes d'apprentissage et d'usage de l'occitan. L'ensemble de ces variables constitue la base des catégorisations mobilisées dans l'analyse.

La troisième partie est consacrée à la motivation. L'évaluation de cette dimension repose sur une échelle construite à partir de deux cadres théoriques complémentaires. D'une part, la *Language Learning Orientations Scale* élaborée par Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000), reprise et discutée par Dörnyei, permet de distinguer différentes formes de motivation selon leur degré d'autodétermination. D'autre part, le concept d'« investissement », introduit par Norton (1995) et développé dans ses travaux ultérieurs (2000, 2013), a été intégré afin de prendre en compte la dimension identitaire et sociale de l'engagement dans l'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, ce concept a été opérationnalisé en trois dimensions distinctes : un investissement émotionnel, un investissement identitaire et un investissement conatif, entendu comme un engagement concret en termes de temps et d'énergie dans le processus d'apprentissage.

Sur la base de ce cadre théorique, un questionnaire a été élaboré à partir d'une échelle de type Likert à quatre niveaux, allant de *Pas du tout d'accord* à *Tout à fait d'accord*. Plus précisément, les modalités de réponse ont été définies comme suit : 1 correspond à *Pas du tout d'accord*, 2 à *Plutôt pas d'accord*, 3 à *Plutôt d'accord* et 4 à *Tout à fait d'accord*. Le choix d'une échelle sans point neutre répond à la volonté de limiter la tendance des participant(e)s à adopter des positions intermédiaires et d'encourager des réponses plus tranchées, afin d'améliorer la capacité discriminante de l'instrument, conformément aux recommandations méthodologiques de Dörnyei (2002).

Plus précisément, trois items ont été formulés pour chacune des dimensions motivationnelles issues de l'échelle de Noels et al., et quatre items pour chacune des dimensions relatives à l'investissement. Afin de renforcer la fiabilité du dispositif, un item inversé, formulé en sens opposé, a été introduit pour chaque dimension relatives à l'investissement. Ce choix vise à limiter les réponses automatiques et la tendance à l'acquiescement, tout en permettant de vérifier la cohérence interne des réponses. Enfin, les items ont été présentés dans un ordre aléatoire afin de réduire les effets liés à leur organisation dans le questionnaire.

Le questionnaire a été administré via la plateforme LimeSurvey et diffusé sous forme de lien à travers différents canaux, notamment les réseaux sociaux (LinkedIn et Facebook), ainsi que les réseaux associatifs du Collège d'Occitania et de l'Institut d'Estudis Occitans (IEO).

Les critères de participation à l'étude reposaient sur le fait d'être locuteur de l'occitan, avec un niveau de compétence variable, et d'avoir fait le choix d'apprendre ou de réapprendre la langue à l'âge adulte. Sur la base de ces critères, un total de 109 réponses complètes a été recueilli.

1.2 Les entretiens : sélection des participants et structure

Les participants retenus pour les cinq entretiens ont été sélectionnés sur la base de la catégorisation présentée dans la section 2.1, fondée sur trois variables : la compétence, la fréquence d'usage et la durée de pratique. Plus précisément, l'échantillon comprend deux locuteurs compétents actifs, un locuteur compétent peu actif, un apprenant avancé et un apprenant de base, de manière à refléter le plus fidèlement possible la diversité des profils représentés dans l'échantillon global. Tous ces locuteurs présentaient par ailleurs des scores élevés (moyennes supérieures à 3 sur 4) dans les trois dimensions de l'investissement prises en compte dans le questionnaire — émotionnelle, identitaire et conative.

Les entretiens se sont déroulés en ligne, via la plateforme BigBlueButton, et ont été enregistrés après recueil du consentement écrit des participants. Ce formulaire de consentement (voir annexe 3) garantissait notamment le respect de la confidentialité et de l'anonymat des personnes interrogées. Dans l'analyse, les participants sont ainsi désignés par des pseudonymes et leur provenance n'est indiquée que de manière générale, à travers leur aire linguistique d'appartenance, afin de préserver leur vie privée.

Dans tous les cas, l'entretien s'est appuyé sur un guide composé de neuf questions — trois portant sur la dimension identitaire de l'investissement, trois sur sa dimension conative et trois sur sa dimension émotionnelle (voir l'annexe 2). Toutefois, ce guide n'a pas été suivi de manière strictement

directive ; il a plutôt constitué un cadre souple d'orientation pour l'échange, destiné à structurer l'entretien sans en contraindre le déroulement. Le choix méthodologique a au contraire été de laisser aux locuteurs un espace de parole suffisamment ouvert pour exprimer librement leur rapport à la langue et en déployer les significations selon leurs propres trajectoires discursives et biographiques.

2. Traitement des données

2.1 Données sociodémographiques, biographie linguistique et profils de locuteurs

Les données personnelles des participants, telles que l'âge, le sexe, le lieu de naissance et de résidence, ont été mobilisées uniquement à des fins de caractérisation sociodémographique de l'échantillon, sans être intégrées directement dans la construction des profils de locuteurs (voir section 2.1).

Afin de procéder à la catégorisation des locuteurs, un travail de réduction et de structuration des variables relatives à la biographie linguistique des locuteurs a d'abord été effectué. Trois dimensions clés ont été construites à partir des données recueillies. La première concerne l'expérience, mesurée en termes de durée de pratique. Les réponses ont été regroupées en trois niveaux : une expérience faible correspondant à une pratique inférieure à trois ans, une expérience moyenne comprise entre un et sept ans, et une expérience élevée correspondant à plus de sept ans de pratique.

La deuxième dimension concerne la fréquence d'usage actuelle de la langue. Les modalités de réponse ont été réduites à trois catégories : une fréquence basse, correspondant à un usage de une à deux fois par an ou par mois ; une fréquence moyenne, correspondant à un usage au moins hebdomadaire ; et une fréquence élevée, correspondant à un usage quotidien ou quasi quotidien. Enfin, la compétence perçue, auto-évaluée sur une échelle de 1 à 10, a été regroupée en trois niveaux : une compétence basse pour des scores compris entre 1 et 4, une compétence moyenne pour des scores entre 5 et 7, et une compétence élevée pour des scores entre 8 et 10. Cette dimension occupe une place centrale dans l'analyse, dans la mesure où elle permet de mettre en relation les pratiques déclarées avec le sentiment de maîtrise linguistique.

Sur la base de ces trois dimensions, une typologie de profils de locuteurs a ensuite été élaborée. Celle-ci repose sur la combinaison de critères relatifs à la compétence, à la fréquence d'usage et, dans une moindre mesure, à l'expérience.

Quatre catégories principales ont ainsi été définies :

- Les locuteurs dits *compétents actifs* se caractérisent par une compétence élevée, une fréquence d'usage élevée et une expérience au moins moyenne.

- Les locuteurs *compétents peu actifs* disposent d'une compétence élevée mais d'un usage faible, ce qui traduit un décalage entre savoir linguistique et mise en pratique effective, et d'une expérience moyenne.
- Les *apprenants avancés* présentent une compétence intermédiaire, une fréquence d'usage variable et une expérience variable, majoritairement moyenne.
- Les *apprenants de base* se distinguent par une compétence faible, une expérience basse ou moyenne, rarement haute et une fréquence moyenne ou basse.

Les variables relatives aux contextes d'apprentissage et aux contextes d'usage ont été traitées séparément afin d'observer d'éventuelles corrélations entre ces dimensions et les différentes dimensions de motivation et d'investissement (voir section 3.3.4).

2.2 Dimensions de la motivation : calcul des moyennes

Afin d'analyser les différentes dimensions de la motivation et de l'investissement, les réponses des participant(e)s ont fait l'objet d'un traitement quantitatif en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, les items du questionnaire, initialement présentés dans un ordre aléatoire afin de limiter les effets de réponse, ont été réorganisés selon leur appartenance aux différentes dimensions théoriques. Chaque item a ainsi été associé à l'une des sous-dimensions définies en amont : amotivation, régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée, motivation intrinsèque (connaissance, accomplissement, stimulation), ainsi que les trois dimensions de l'investissement (identitaire, dans le processus d'apprentissage et émotionnel).

Dans un second temps, les réponses ont été recodées sous forme numérique à partir de l'échelle de Likert à quatre points utilisée dans le questionnaire (1 = « pas du tout d'accord » ; 4 = « tout à fait d'accord »). Une attention particulière a été portée aux items inversés, dont la formulation négative implique une inversion du codage afin de garantir la cohérence des scores. Cette opération a été réalisée selon la formule $5 - x$, de manière à ce que, pour l'ensemble des items, une valeur élevée corresponde systématiquement à un niveau plus élevé de motivation ou d'investissement.

Dans un troisième temps, les données ainsi recodées ont permis de calculer, pour chaque dimension, une moyenne globale, obtenue en agrégeant les scores des items correspondants pour l'ensemble des participant(e)s. Les dimensions composées de trois items ont été calculées comme la moyenne de ces trois valeurs, tandis que celles composées de quatre items ont été calculées sur la base de quatre valeurs.

Enfin, des écarts-types ont été calculés pour chaque dimension afin d'évaluer la dispersion des réponses autour de la moyenne. Les écarts-types ont été calculés à l'aide de la fonction statistique d'Excel (ECARTYPE.P), appliquée aux valeurs observées pour chaque dimension. Cette mesure permet d'apprécier le degré d'homogénéité des réponses au sein de l'échantillon. Les résultats ont été arrondis à un chiffre après la virgule afin d'en faciliter la lecture, sans altérer leur interprétation.

2.3 Limites méthodologiques de l'analyse quantitative

Malgré le soin apporté au traitement des données, certaines limites méthodologiques doivent être prises en compte.

Tout d'abord, les résultats reposent sur des données auto-déclarées, susceptibles d'être influencées par des biais de désirabilité sociale ou par des différences dans l'interprétation des items par les participant(e)s. De plus, l'utilisation d'une échelle de Likert à quatre points, si elle permet d'éviter une position neutre, implique une certaine simplification des nuances dans les réponses.

Par ailleurs, l'analyse repose sur des moyennes agrégées, ce qui tend à lisser les variations individuelles et à réduire la diversité des profils. Les écarts-types, bien que calculés pour compléter l'analyse, restent globalement proches d'une dimension à l'autre. Ils indiquent une dispersion modérée des réponses et suggèrent une relative homogénéité au sein de l'échantillon. Toutefois, ces valeurs n'ont pas été intégrées dans les représentations graphiques afin de préserver la lisibilité de celles-ci.

En conclusion, ces données doivent être interprétées comme des tendances descriptives propres à l'échantillon étudié, et non comme des résultats généralisables à l'ensemble des locuteurs d'occitan.

2.4 Entretiens : modalité d'analyse du discours

Les entretiens n'ont pas fait l'objet d'une transcription intégrale, mais d'une synthèse thématique. Les réponses des locuteurs ont été regroupées selon les différentes dimensions de l'investissement qu'elles mobilisent, puis réorganisées dans l'analyse en cohérence avec la structure du guide d'entretien initial. Dans cette démarche, nous avons cherché à restituer autant que possible la parole des participants dans leurs propres termes, l'interprétation n'intervenant que dans un second temps, à la lumière du cadre théorique mobilisé.

À l'issue des cinq études de cas, les éléments les plus saillants de chaque parcours ont été synthétisés dans une section conclusive, qui met en perspective les principaux résultats qualitatifs et les relie à

l'hypothèse centrale de la recherche, afin d'évaluer dans quelle mesure ces trajectoires singulières viennent confirmer, nuancer ou enrichir notre problématique initiale.

L'interprétation de ces données qualitatives s'inscrit dans une approche qui place le locuteur au centre de la réflexion sociolinguistique, en tant que sujet capable de raconter sa propre construction linguistique et identitaire. Nous partons en effet du principe qu'une analyse sociolinguistique rigoureuse, apte à rendre compte des relations entre langue et dynamiques sociales sans reconduire de jugements de valeur sur les langues, suppose d'accorder au locuteur lui-même un rôle central dans la production du sens et, partant, dans l'analyse.

3. Présentation des données

3.1. Données sociodémographiques

3.1.1 Âge

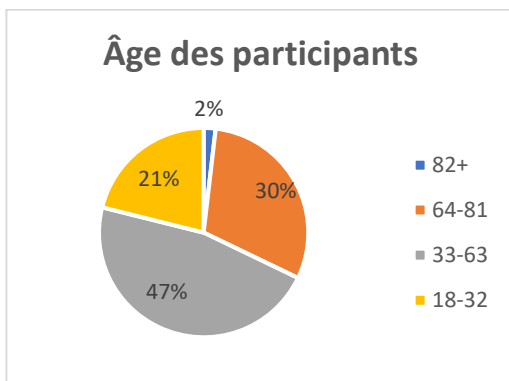
Les données relatives à l'âge ont été catégorisées non pas en fonction de l'âge actuel des participants, mais selon leur période principale de scolarisation, définie comme l'intervalle compris entre 6 et 18 ans. Ce choix repose sur une double justification. D'une part, l'école a constitué, comme cela a été montré dans la section 1 du chapitre précédent, le principal instrument de l'oppression linguistique en France. D'autre part, il est supposé que les locuteurs commencent à être pleinement exposés aux effets des politiques linguistiques à partir de l'âge de 6 ans, c'est-à-dire au moment de leur entrée dans le système scolaire.

Sur cette base, quatre catégories ont été définies :

- Scolarisés avant 1950, année de promulgation de la loi Deixonne, qui introduit l'enseignement des langues régionales tout en les cantonnant à un statut optionnel (voir section 1.3.5 du chapitre 2). Cette catégorie correspond à des participants âgés en 2026 d'environ 82 ans et plus. Comme on peut voir dans le graphique 1, cette catégorie ne représente qu'une petite minorité dans notre échantillon.
- Scolarisés entre 1950 et 1968, période marquée par une ouverture limitée à l'enseignement des langues régionales, sans remise en cause profonde du modèle diglossique dominant. Elle correspond à des participants âgés d'environ 64 à 81 ans.
- Scolarisés entre 1968 et 1999, période correspondant au développement d'une phase plus explicitement politique et identitaire de l'occitanisme, que James Costa (2023), suivant Robert Lafont, qualifie de « second mouvement occitan », ainsi qu'à une progressive institutionnalisation des revendications linguistiques. Cette catégorie correspond à des

participant(e)s âgé(e)s d'environ 33 à 63 ans et représente près de la moitié de l'échantillon, comme l'illustre le graphique 1.

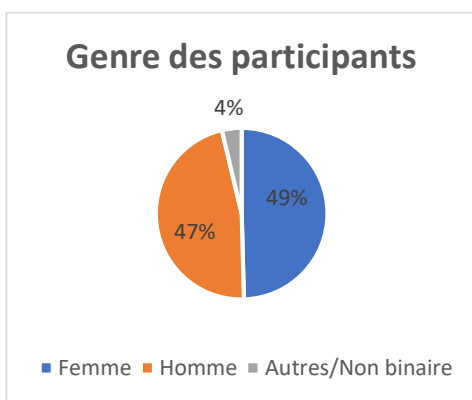
- Scolarisés à partir de 2000, correspondant aux générations les plus récentes, ayant évolué dans un contexte sociolinguistique marqué à la fois par une reconnaissance accrue mais instable des langues régionales et par l'émergence de nouveaux profils de locuteurs, notamment les néo-locuteurs. Cette catégorie correspond à des participants âgés d'environ 18 à 32 ans.



Graphique 1. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon l'âge

3.1.2 Genre

La variable relative au genre, représentée dans le graphique 2, a été prise en compte afin de caractériser l'échantillon. Celui-ci se compose majoritairement de femmes, suivies d'un nombre légèrement inférieur d'hommes, tandis qu'une part plus réduite de participants s'identifie comme non binaire ou préfère ne pas se positionner dans une catégorie binaire. Cette répartition relativement équilibrée entre femmes et hommes, accompagnée de la présence de profils non binaires, permet de refléter une certaine diversité des identités de genre au sein de l'échantillon, sans que cette variable n'ait été mobilisée comme critère central dans la construction des profils de locuteurs.

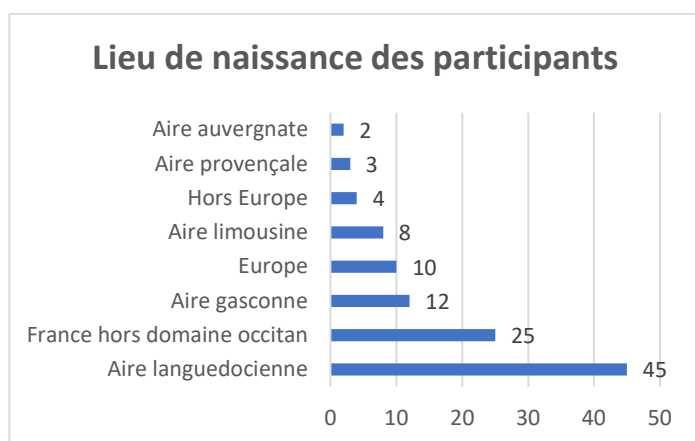


Graphique 2. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon le genre

3.1.3 Lieux de naissance et de résidence

Dans un premier temps, il convient de préciser les choix méthodologiques qui ont guidé la catégorisation des lieux de naissance et de résidence des participant(e)s. Plutôt que de s'appuyer sur des découpages administratifs ou historiques, nous avons fait le choix de regrouper les données selon les aires dialectales de l'occitan, conformément à une perspective strictement linguistique. Ce choix se justifie par l'objectif même de cette recherche, centrée sur les pratiques et représentations linguistiques, et non sur les appartenances régionales. Nous nous sommes ainsi fondés sur la classification dialectale proposée par Bec (1995), présentée dans le cadre théorique (voir section 1.1 du chapitre 2), qui distingue notamment les aires languedocienne, gasconne, limousine, auvergnate, vivaro-alpine et provençale. Afin de rendre compte de l'ensemble des trajectoires, cette catégorisation a été complétée par des catégories supplémentaires correspondant aux espaces extérieurs au domaine occitan, à savoir France hors domaine occitan, Europe et hors Europe.

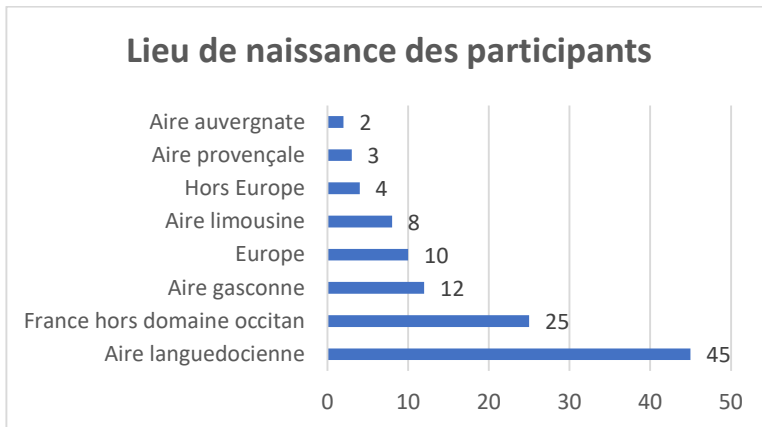
L'analyse des données met en évidence plusieurs tendances significatives. En ce qui concerne le lieu de naissance, on observe dans le graphique 3 une forte concentration des participant(e)s dans l'aire languedocienne (45), suivie par les catégories France hors domaine occitan (25) et aire gasconne (12). Les autres aires sont plus faiblement représentées, notamment l'aire limousine (8), tandis que les mobilités européennes (10) et extra-européennes (4) témoignent d'une certaine diversité des parcours. Cette distribution suggère que, bien que l'échantillon soit majoritairement ancré dans l'espace occitan, il inclut également des profils exogènes.



Graphique 3. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon le lieu de naissance

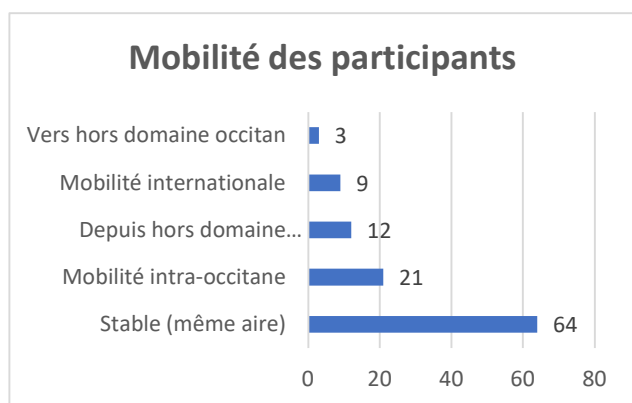
Cette tendance se renforce encore lorsqu'on considère le lieu de résidence actuel, où, comme on peut voir dans le graphique 4, l'aire languedocienne devient largement dominante (79). Les autres catégories apparaissent nettement minoritaires : France hors domaine occitan (9), aire gasconne (6),

aire limousine (5) et aire auvergnate (4), tandis que les mobilités européennes et extra-européennes restent marginales. Cette forte concentration dans l'aire languedocienne s'explique notamment par le rôle central de Toulouse et de sa région dans la revitalisation et la diffusion de l'occitan, corrélée également au statut du languedocien comme variété de référence dans les processus de standardisation.



Graphique 4. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon le lieu de résidence

Enfin, le croisement des lieux de naissance et de résidence permet d'analyser les dynamiques de mobilité, représentés par le graphique 5. Les résultats montrent une majorité de trajectoires stables (64), indiquant que la plupart des participant(e)s résident dans la même aire dialectale que celle de leur naissance. Toutefois, une part non négligeable de mobilités intra-occitanes (21) témoigne d'une circulation interne à l'espace occitan, souvent orientée vers l'aire languedocienne. Par ailleurs, les trajectoires depuis des territoires hors domaine occitan (12) et les mobilités internationales (9) révèlent l'existence de parcours d'apprentissage ou d'appropriation de la langue en dehors de son territoire historique. Les mobilités vers des territoires hors domaine occitan restent en revanche marginales (3). Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence un double phénomène d'ancrage territorial et de recomposition des pratiques linguistiques, où l'occitan s'inscrit à la fois dans des logiques locales et dans des trajectoires plus mobiles.



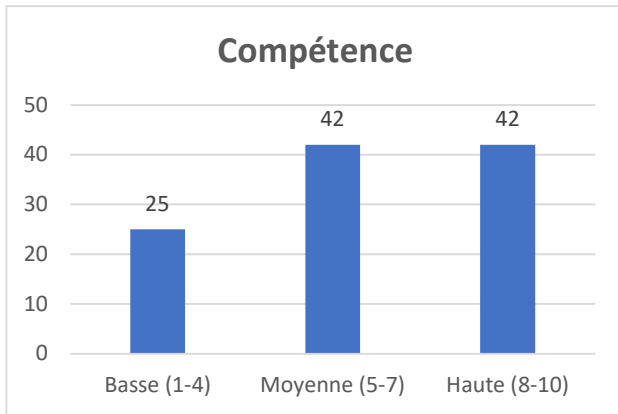
Graphique 5. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon leur mobilité

3.2. Biographie linguistique des participants

3.2.1 Compétence

La compétence en occitan a été appréhendée à partir d'une mesure autoévaluée. Les participant(e)s ont en effet été invité(e)s à répondre à la question suivante : « *En tenant compte de votre capacité à comprendre, parler et interagir, comment évalueriez-vous votre compétence globale en occitan ? Merci d'indiquer un chiffre entre 1 et 10, où : 1 = compétence très faible ; 10 = compétence très élevée, proche de celle d'un locuteur natif* ». Cette évaluation subjective permet de saisir la perception que les locuteurs ont de leur propre maîtrise linguistique, dimension particulièrement pertinente dans une perspective sociolinguistique centrée sur les pratiques et les représentations.

Afin de faciliter l'analyse, les réponses ont été regroupées en trois catégories : compétence faible (1–4), moyenne (5–7) et haute (8–10). La distribution des participant(e)s, représentée dans le graphique 7, met en évidence une répartition équilibrée entre les niveaux moyen (42) et élevé (42), tandis que la catégorie basse regroupe un nombre plus restreint de participant(e)s (25). Cette configuration suggère que l'échantillon est majoritairement composé de locuteurs disposant d'une compétence au moins intermédiaire, voire élevée, ce qui est cohérent avec la forte présence de néo-locuteurs engagé(e)s dans un processus d'apprentissage actif.



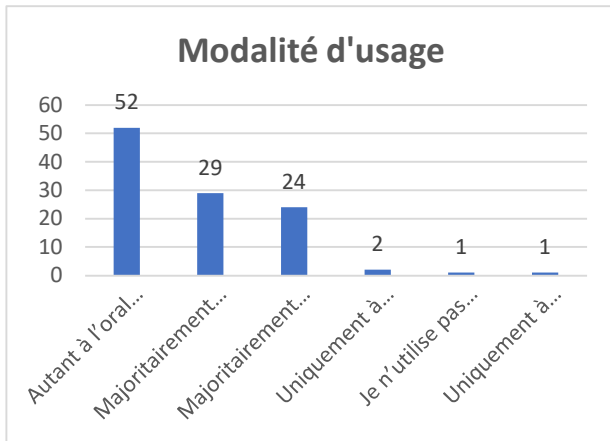
Graphique 7. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon leur compétence linguistique

Sur la base de cette variable, en combinaison avec la fréquence et l'expérience d'usage, les participant(e)s ont été réparti(e)s en différentes catégories de profils de locuteurs, présentées dans la section 2.1 : locuteurs compétents actifs, locuteurs compétents peu actifs, apprenants avancés et apprenants de base.

3.2.2 Expérience, fréquence et modalité d'usage de la langue

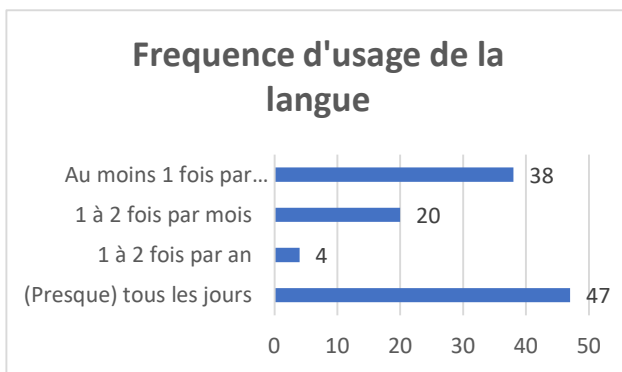
L'usage de l'occitan a été appréhendé à travers trois dimensions : l'expérience, la fréquence et la modalité d'usage. L'expérience renvoie à la durée d'apprentissage et/ou de pratique de la langue ; la fréquence concerne la régularité avec laquelle les participant(e)s utilisent actuellement l'occitan ; enfin, la modalité d'usage permet de distinguer entre usage oral, écrit ou mixte. Ces dimensions ont été recueillies à partir des trois questions suivantes : « *Depuis combien de temps apprenez-vous et/ou pratiquez-vous l'occitan ?* », « *À quelle fréquence utilisez-vous actuellement l'occitan ?* » et « *Dans votre usage de l'occitan, privilégiez-vous plutôt l'oral ou l'écrit ?* ».

En ce qui concerne la modalité d'usage, les résultats montrent une nette prédominance d'un usage équilibré entre oral et écrit (52), comme montré dans le graphique 8. Les usages majoritairement oraux (29) et majoritairement écrits (24) sont également bien représentés, tandis que les usages exclusifs (uniquement à l'oral ou uniquement à l'écrit) restent marginaux. Une très faible proportion de participant(e)s déclare ne pas utiliser actuellement l'occitan. Cette distribution suggère que, pour une majorité, la pratique de la langue s'inscrit dans une pluralité de contextes, mobilisant à la fois les compétences orales et écrites.



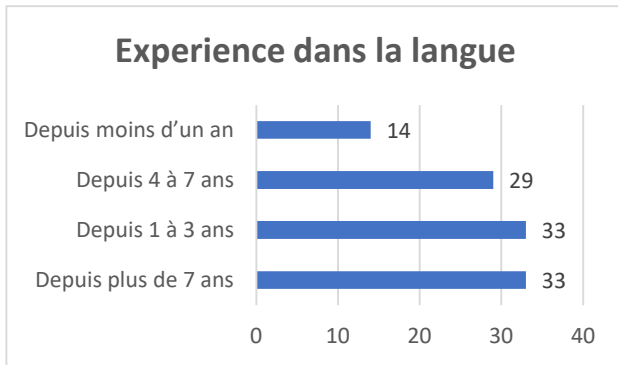
Graphique 8. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon la modalité d'usage de l'occitan

La fréquence d'usage, synthétisée dans le graphique 9, met en évidence un engagement relativement élevé des participant(e)s. Ce résultat s'explique probablement en partie par les réseaux de diffusion du questionnaire, principalement associatifs et éducatifs, qui favorisent un usage régulier de la langue. Il est également possible qu'un biais d'auto-sélection soit intervenu, les locuteurs utilisant le plus fréquemment l'occitan étant sans doute davantage enclins à participer à une enquête portant sur cette langue. Une grande partie déclare utiliser l'occitan (presque) tous les jours (47) ou au moins une fois par semaine (38). Les usages plus occasionnels, tels que 1 à 2 fois par mois (20) ou 1 à 2 fois par an (4), restent minoritaires. Ces données indiquent que l'occitan occupe une place régulière dans les pratiques linguistiques d'une majorité de participant(e)s.



Graphique 9. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon la fréquence d'usage de l'occitan

L'analyse de l'expérience montre une distribution relativement équilibrée entre les différents niveaux, comme on peut observer dans le graphique 10. Les participant(e)s ayant entre 1 et 3 ans d'expérience (33) et ceux ayant plus de 7 ans de pratique (33) sont les plus nombreux, suivis par ceux ayant entre 4 et 7 ans d'expérience (29). Les profils les plus récents, avec moins d'un an de pratique (14), sont moins représentés. Cette répartition témoigne d'un échantillon comprenant à la fois des locuteurs engagés dans un apprentissage récent et d'autres disposant d'une expérience plus longue et stabilisée.



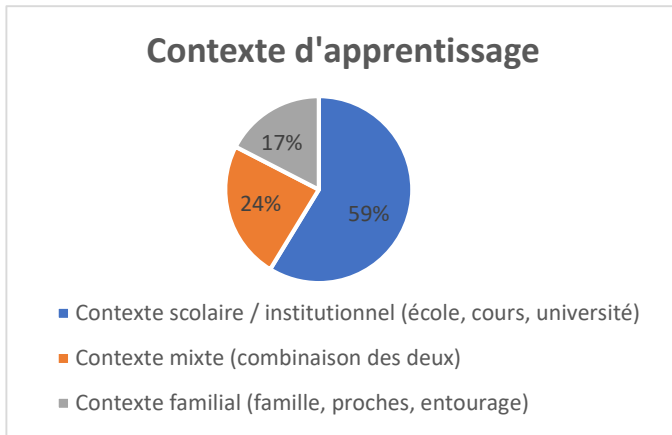
Graphique 10. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon leur expérience dans la langue

Sur la base de la fréquence et de l'expérience d'usage, en combinaison avec la compétence linguistique, les participant(e)s ont été réparti(e)s en différentes catégories de profils de locuteurs, présentées dans la section 2.1 : locuteurs compétents actifs, locuteurs compétents peu actifs, apprenants avancés et apprenants de base. Ces catégories permettent d'articuler les dimensions temporelles et pratiques de l'usage avec le niveau de compétence déclaré, afin de proposer une typologie représentative des profils de locuteurs.

3.2.3 Contexte d'apprentissage et d'utilisation de la langue

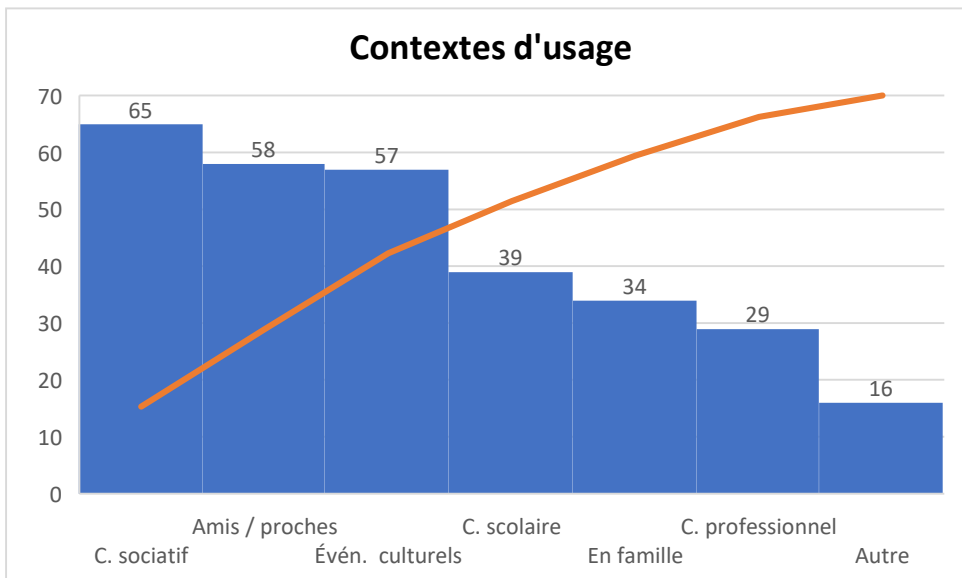
Le contexte d'apprentissage renvoie au cadre principal dans lequel la langue a été acquise, qu'il soit institutionnel, familial ou mixte. Le contexte d'usage, quant à lui, désigne les différents espaces dans lesquels les participant(e)s pratiquent actuellement l'occitan. Ces données ont été recueillies à partir des deux questions suivantes : « *Dans quel contexte avez-vous principalement appris l'occitan ?* » et « *Dans quel(s) contexte(s) pratiquez-vous actuellement l'occitan ?* », pour laquelle plusieurs réponses pouvaient être sélectionnées.

En ce qui concerne le contexte d'apprentissage, les résultats, représentés dans le graphique 11, montrent une nette prédominance du cadre scolaire ou institutionnel, qui concerne 59 % des participant(e)s. Le contexte mixte, combinant apprentissage institutionnel et autres formes de contact avec la langue, représente 24 %, tandis que le contexte familial reste minoritaire (17 %). Cette distribution confirme le rôle central des dispositifs d'enseignement dans la transmission actuelle de l'occitan, en particulier dans le cas des néo-locuteurs, dont l'apprentissage s'inscrit majoritairement dans des parcours formels.



Graphique 11. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon le type de contexte d'apprentissage

Le contexte d'usage, représenté dans le graphique 12, apparaît quant à lui plus diversifié. Les participants ayant la possibilité de sélectionner plusieurs réponses, les résultats reflètent la pluralité des contextes dans lesquels l'occitan est mobilisé. Les pratiques se répartissent ainsi entre plusieurs sphères, avec une présence notable du cadre associatif (65), des interactions avec les amis et proches (58) et des événements culturels (57). L'usage dans le cadre scolaire ou universitaire (39), en famille (34) et dans le cadre professionnel (29) reste également significatif. La catégorie « autre » correspond principalement à des pratiques individuelles (lecture, écriture, pensée interne) ainsi qu'à des usages numériques (réseaux sociaux, échanges en ligne).



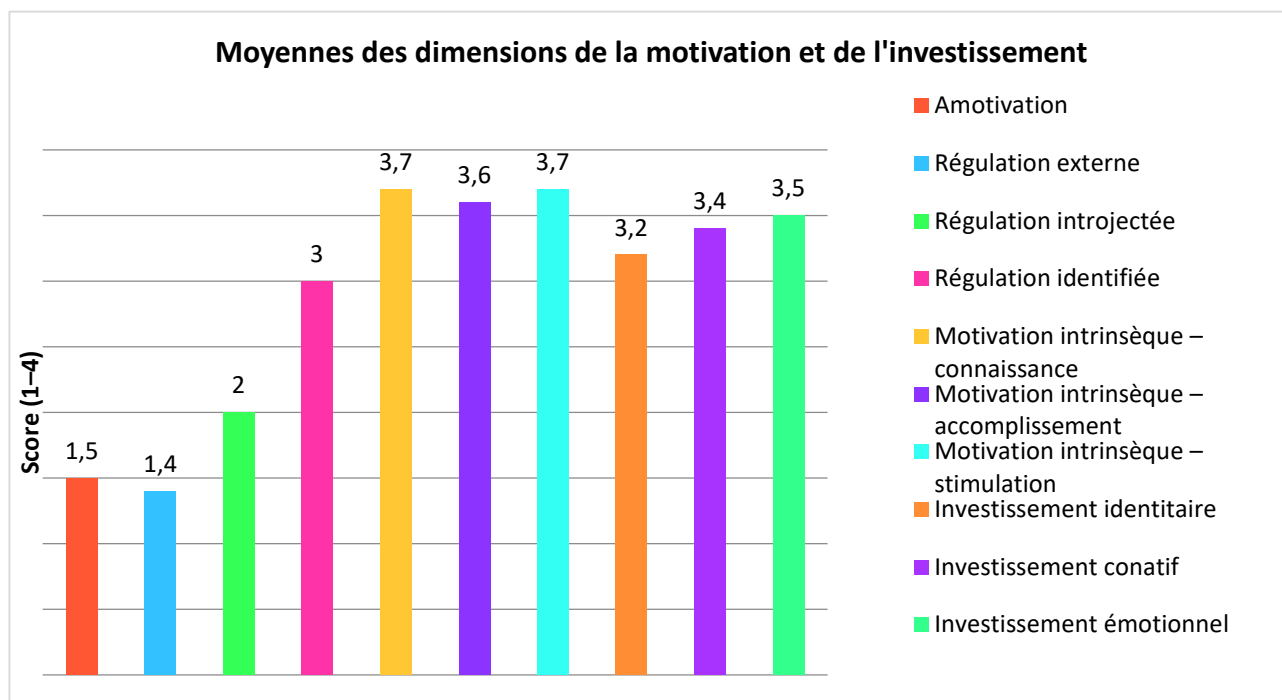
Graphique 12. Répartition des répondant(e)s au questionnaire selon le type de contexte d'usage

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence la diversité des contextes dans lesquels l'occitan est appris et utilisé. Si l'apprentissage passe fréquemment par des dispositifs institutionnels ou structurés, notamment des cours, les pratiques linguistiques s'inscrivent également dans des espaces associatifs, culturels et relationnels. Il convient toutefois de nuancer la distinction entre contextes d'apprentissage et contextes d'usage, ces sphères étant souvent étroitement imbriquées dans le cas de l'occitan. Les associations, par exemple, constituent fréquemment à la fois des lieux d'apprentissage, de pratique et de socialisation linguistique. Ces résultats suggèrent ainsi que l'usage de l'occitan s'inscrit dans des réseaux sociaux et des activités collectives qui participent à sa transmission et à sa vitalité.

3.3. Dimensions de la motivation et de l'investissement

3.3.1 Profil motivationnel global

Les scores présentés ci-dessous ont été obtenus en calculant, pour chaque dimension de la motivation et de l'investissement, la moyenne des réponses aux items correspondants sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 4 (« tout à fait d'accord »). Les items formulés négativement ont été recodés afin de garantir qu'un score élevé corresponde systématiquement à un niveau plus élevé de motivation ou d'investissement. Les valeurs présentées dans le graphique correspondent aux moyennes calculées pour l'ensemble des participant(e)s.



Graphique 13. Moyennes des différentes dimensions de la motivation et de l'investissement chez les participant(e)s (échelle de Likert de 1 à 4).

Le graphique 13 présente les moyennes générales obtenues pour chacune des dimensions de la motivation et de l'investissement. Une première observation concerne les dimensions les moins autodéterminées — l'amotivation et la régulation externe, c'est-à-dire motivée par des facteurs extérieurs tels que les récompenses, les obligations ou les attentes sociales — qui affichent les scores les plus faibles (respectivement 1,5 et 1,4).

Le score augmente légèrement avec la régulation introjectée (2,0), qui correspond à l'intériorisation partielle de normes et de contraintes externes, désormais intégrées par l'apprenant, bien que non pleinement appropriées. La régulation identifiée, qui implique que l'individu attribue une utilité personnelle à l'apprentissage — par exemple en tant que loisir ou activité sociale — se situe à un niveau nettement plus élevé (3,0), marquant un écart significatif avec les formes de régulation précédentes.

Les trois dimensions de la motivation intrinsèque (connaissance, accomplissement et stimulation), qui correspondent aux formes les plus autodéterminées de motivation, présentent les scores les plus élevés, très proches les uns des autres (compris entre 3,6 et 3,7). Ce résultat met en évidence une forte orientation vers un engagement fondé sur l'intérêt, le plaisir et la satisfaction personnelle liés à l'apprentissage.

Les trois dimensions de l'investissement montrent quant à elles une légère diminution par rapport à la motivation intrinsèque, avec des scores compris entre 3,2 et 3,5. Parmi celles-ci, la dimension émotionnelle apparaît comme la plus élevée (3,5), suivie de la dimension conative, liée à l'engagement pratique et aux efforts investis dans l'apprentissage (3,4), puis de la dimension identitaire (3,2), légèrement moins marquée.

Cette première analyse permet de dégager une tendance claire : la motivation des (néo-)locuteurs d'occitan de notre échantillon repose majoritairement sur des formes de motivation intrinsèque ou autodéterminée, c'est-à-dire sur des dynamiques internes à l'individu plutôt que sur des contraintes externes.

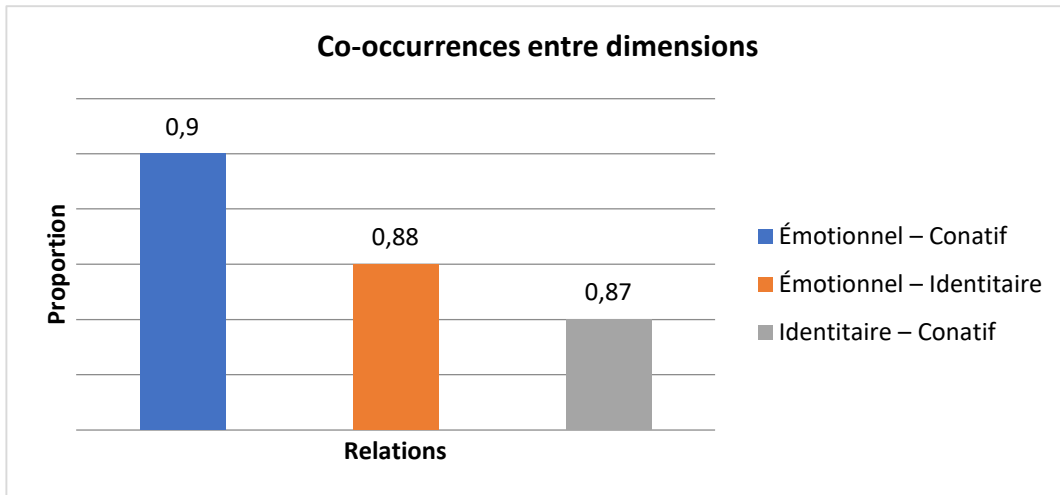
Par ailleurs, l'investissement apparaît globalement élevé, en particulier dans sa composante émotionnelle, ce qui indique la charge affective de la langue. Ce résultat est en accord avec ce que nous avons avancé dans notre cadre théorique concernant la motivation : les attitudes linguistiques sont façonnées par l'expérience émotionnelle du sujet, qui attribue à la langue une charge affective plus ou moins importante (voir section 2.2 du chapitre 1). Il va également dans le sens de la première partie de notre hypothèse, selon laquelle la « motivation émotionnellement investie, étroitement liée

à la construction identitaire du locuteur » joue un rôle central dans le processus d'acquisition chez les néo-locuteurs d'occitan, ce qui semble être le cas dans l'échantillon des participant(e)s ayant accepté de répondre à notre questionnaire. En nous appuyant sur le concept d'« investissement » développé par Norton (1995, 2000, 2013), auquel nous avons abouti à la fin du chapitre 1, nous proposerons de désigner cette dimension spécifique sous le terme d'« investissement émotionnel ».

Comme expliqué dans la section relative au traitement des données, la validité des résultats a été vérifiée à travers le calcul des écarts-types pour chaque dimension de la motivation. Ceux-ci se situent entre 0,4 et 0,7, avec des valeurs plus élevées pour les régulations introjectée et externe, et plus faibles pour les deux dimensions de la motivation intrinsèque liées à la connaissance et à la stimulation. De manière générale, ces valeurs relativement faibles indiquent une homogénéité des réponses des participant(e)s, ce qui renforce la fiabilité des tendances observées et suggère que les formes de motivation mises en évidence sont largement partagées au sein de l'échantillon. À partir de ces constats, les paragraphes suivants seront consacrés à l'analyse des locuteurs investis, afin de comprendre (2.3.2) les relations entre les dimensions identitaire, émotionnelle et conative de l'investissement, et (2.3.3) d'identifier leur profil motivationnel.

3.3.2 Corrélations entre les dimensions de l'investissement

Afin d'examiner la structure interne de l'investissement, nous avons analysé les co-occurrences entre ses trois dimensions — émotionnelle, identitaire et liée à l'apprentissage — en adoptant une approche bidirectionnelle. Pour chaque dimension, nous avons sélectionné les participant(e)s présentant un niveau élevé (score ≥ 3), puis calculé la proportion de ceux-ci présentant également un niveau élevé dans les autres dimensions. Cette procédure a été appliquée dans les deux sens ($A \rightarrow B$ et $B \rightarrow A$), puis moyennée afin d'obtenir une mesure synthétique des relations entre les dimensions.



Graphique 14. Co-occurrences entre les dimensions de l'investissement (proportion de scores ≥ 3 , moyenne bidirectionnelle)

Les résultats, représentés dans le graphique 14, mettent en évidence une forte cohérence interne du système d'investissement. Les trois dimensions présentent des niveaux élevés de co-occurrence, avec des valeurs comprises entre 0,87 et 0,90. La relation entre investissement émotionnel et investissement conatif apparaît légèrement plus marquée (0,90), mais les liens entre investissement émotionnel et investissement identitaire (0,88) ainsi qu'entre investissement identitaire et investissement conatif (0,87) sont également très élevés.

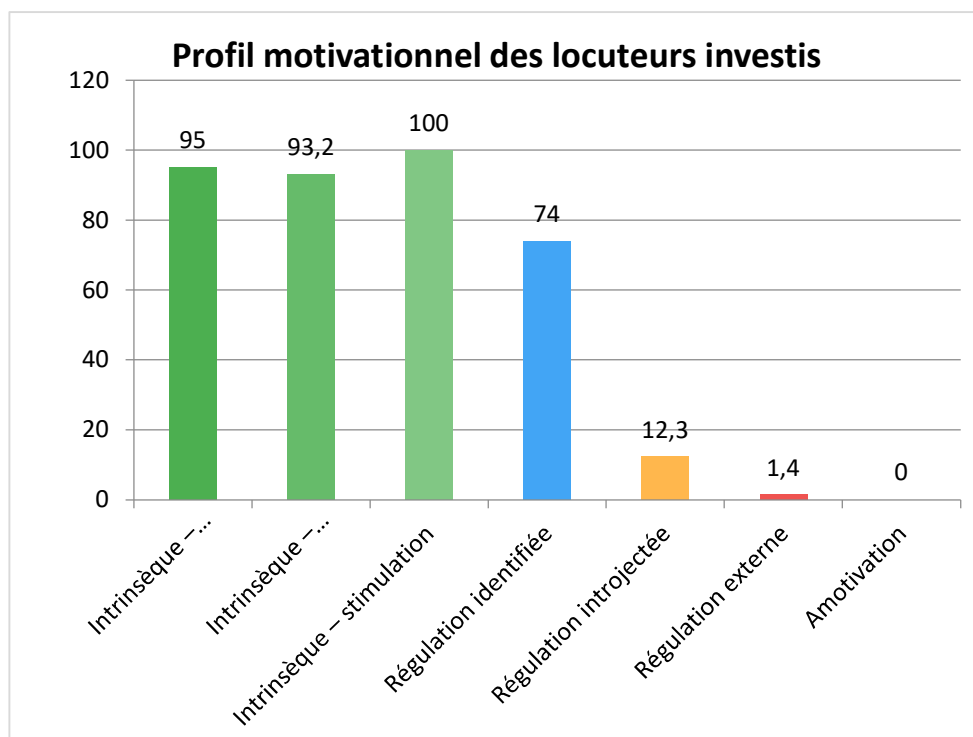
Ces résultats suggèrent une forte interdépendance entre les trois dimensions de l'investissement. Ils sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la dimension émotionnelle joue un rôle structurant dans ce système, dans la mesure où elle est étroitement associée à la fois à l'investissement identitaire et à l'investissement conatif. Toutefois, la proximité des valeurs observées ne permet pas d'affirmer que cette dimension occupe une position centrale de manière démontrée.

Les résultats montrent néanmoins que les dimensions émotionnelle, identitaire et conative sont étroitement liées et tendent à se renforcer mutuellement. L'investissement émotionnel peut ainsi être interprété comme l'un des facteurs susceptibles de favoriser l'appropriation linguistique, en contribuant à donner à la langue une valeur personnelle pour le locuteur et en soutenant à la fois son intégration dans l'identité et son inscription dans les pratiques. Ces observations s'inscrivent dans le

cadre théorique développé au premier chapitre et soulignent l'importance de l'articulation entre émotions, identité et engagement dans l'apprentissage des langues minoritaires.

3.3.3 Profil motivationnel des locuteurs investis

Afin de mieux profiler les locuteurs investis, nous avons isolé les participant(e)s présentant un niveau élevé dans les trois dimensions de l'investissement (émotionnel, identitaire et conatif), puis examiné les niveaux de motivation associés à ce groupe.



Graphique 15. Profil motivationnel des locuteurs fortement investis : proportion de participant(e)s présentant un niveau élevé (≥ 3) pour chaque type de motivation

Les résultats représentés dans le graphique 15 mettent en évidence un profil motivationnel particulièrement homogène. Les trois dimensions de la motivation intrinsèque atteignent des valeurs très élevées, comprises entre 93,2 % et 100 %, ce qui indique que la quasi-totalité des locuteurs investis sont également fortement motivés de manière intrinsèque (ou autodéterminée). Parmi ces dimensions, la motivation liée à la stimulation atteint 100 %, suggérant un engagement marqué fondé sur le plaisir et l'intérêt pour la langue.

La régulation identifiée présente également une valeur relativement élevée (74,0 %), ce qui montre que ces locuteurs attribuent fréquemment une utilité personnelle à l'apprentissage de l'occitan. En revanche, les formes de motivation moins autodéterminées sont quasi absentes : la régulation externe

et l'amotivation restent marginales (respectivement 1,4 % et 0 %), tandis que la régulation introjectée demeure limitée (12,3 %).

Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que les locuteurs présentant un fort investissement se caractérisent par un profil motivationnel hautement autodéterminé. L'investissement apparaît ainsi non seulement comme un niveau élevé d'engagement dans la langue, mais aussi comme l'expression d'un rapport spécifique à celle-ci, fondé sur l'intérêt, le plaisir et l'appropriation personnelle du processus d'apprentissage. Cette convergence entre investissement et motivation intrinsèque ou autodéterminée permet non seulement de mieux clarifier les relations entre investissement et types de motivation, mais aussi de revisiter le concept de motivation intégrative ou autodéterminée comme une variable susceptible de favoriser l'investissement dans le processus d'acquisition.

3.3.4 Motivation et variables biographiques

Afin d'examiner les relations entre l'investissement émotionnel et les variables biographiques, nous avons procédé à une analyse ciblée sur les locuteurs présentant un niveau élevé d'investissement. Plus précisément, ont été retenus les participant(e)s dont les scores sont supérieurs ou égaux à 3 dans les trois dimensions de l'investissement — émotionnelle, identitaire et liée à l'apprentissage — conformément au seuil déjà mobilisé dans les analyses précédentes.

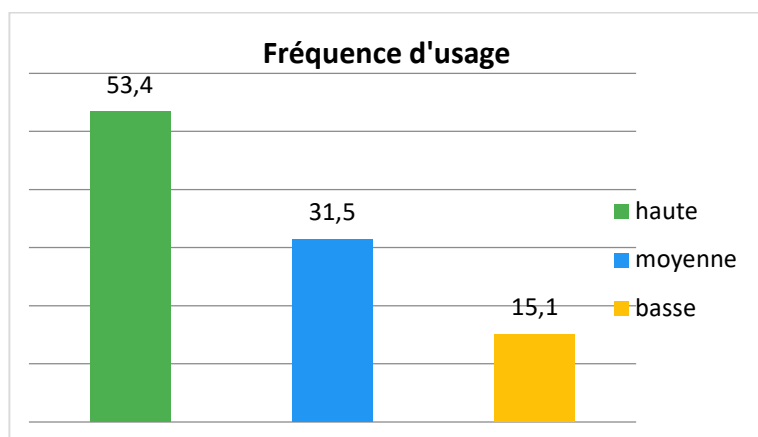
À partir de ce sous-échantillon, nous avons ensuite calculé, pour chaque variable biographique considérée (fréquence d'usage, durée de pratique, compétence linguistique, modalité et contextes d'usage, ainsi que contexte d'apprentissage), la distribution des réponses en termes de pourcentages. Les proportions ont été obtenues en rapportant le nombre de participant(e)s appartenant à chaque catégorie au nombre total de locuteurs fortement investis, puis en convertissant ces valeurs en pourcentages.

Dans le cas des variables à réponses multiples, telles que les contextes d'usage, les pourcentages ont été calculés en prenant en compte, pour chaque catégorie, la proportion de participant(e)s ayant sélectionné cette option indépendamment des autres, ce qui implique que la somme des pourcentages peut dépasser 100 %.

Cette démarche permet de mettre en évidence les tendances générales caractérisant le profil biographique des locuteurs émotionnellement investis, tout en identifiant les éventuelles relations entre investissement et pratiques linguistiques. Les résultats sont présentés sous forme de distributions graphiques afin d'en faciliter la lecture et l'interprétation.

Fréquence d'usage

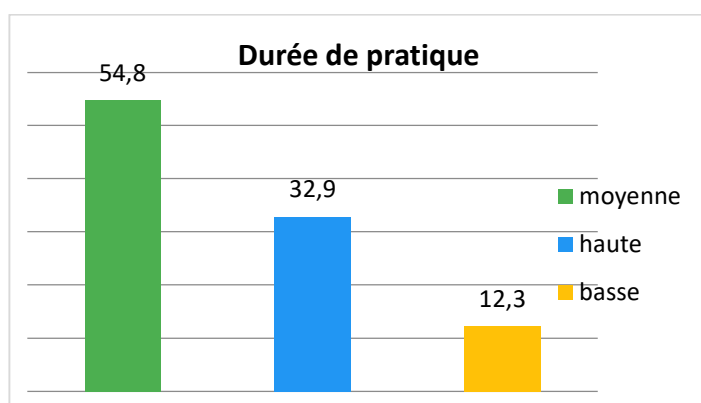
L'analyse de la fréquence d'usage, représentée dans le graphique 16, montre que les locuteurs présentant un investissement émotionnel élevé se situent majoritairement dans les catégories de fréquence moyenne et élevée. Cette distribution indique que l'investissement émotionnelle envers la langue se traduit concrètement par une pratique régulière. Toutefois, la présence non négligeable de locuteurs à faible fréquence suggère que l'investissement émotionnel ne dépend pas exclusivement de l'intensité de l'usage. Il peut ainsi exister indépendamment d'une pratique fréquente, ce qui n'exclut pas qu'il constitue un facteur susceptible de favoriser l'augmentation progressive de l'usage.



Graphique 16. Répartition des locuteurs fortement investis selon la fréquence d'usage de l'occitan (en pourcentage)

Durée de pratique

La distribution de la durée met en évidence une forte concentration des locuteurs investis dans les catégories de durée moyenne et élevée, comme exemplifié dans le graphique 17.



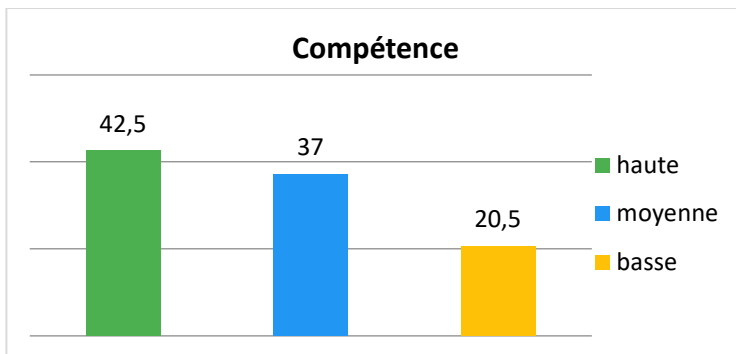
Graphique 17. Répartition des locuteurs fortement investis selon la durée de pratique de l'occitan (en pourcentage)

Cette tendance suggère que l'investissement émotionnel se construit dans le temps, à mesure que les locuteurs accumulent des expériences d'apprentissage et d'usage. Néanmoins, la présence, bien que

minoritaire, de locuteurs à faible durée indique que cet investissement peut émerger relativement tôt dans le parcours d'apprentissage, voire le précéder. Loin d'être uniquement le résultat d'une longue expérience, il apparaît comme un processus dynamique, susceptible de se développer progressivement et de se renforcer avec le temps. Ce résultat soutient l'idée que la dimension émotionnelle joue un rôle structurant dans la continuité de l'engagement linguistique.

Compétence linguistique

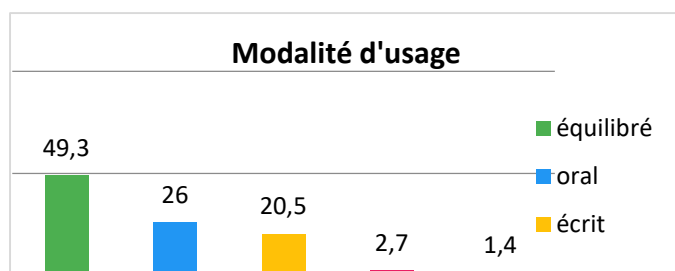
L'analyse de la compétence montre que les locuteurs émotionnellement investis se situent majoritairement dans les niveaux de compétence moyenne et élevée, comme montré dans le graphique 18.



Graphique 18. Répartition des locuteurs fortement investis selon le niveau de compétence linguistique autoévalué (en pourcentage).

Cette distribution suggère une relation positive entre investissement et maîtrise linguistique. Toutefois, la présence significative de locuteurs à compétence faible indique que l'investissement émotionnel ne constitue pas uniquement une conséquence d'un haut niveau de compétence. Il peut également apparaître à des stades précoces et contribuer au développement de celle-ci.

Modalités d'usage



Graphique 19. Répartition des locuteurs fortement investis selon les modalités d'usage de l'occitan

Cette tendance indique que l'investissement émotionnel s'accompagne d'une diversification des pratiques linguistiques, reflétant une appropriation globale de la langue. L'importance de l'oral confirme le rôle central de l'interaction dans l'usage de l'occitan. La place significative de l'écrit apparaît toutefois particulièrement intéressante dans le contexte d'une langue minorisée.

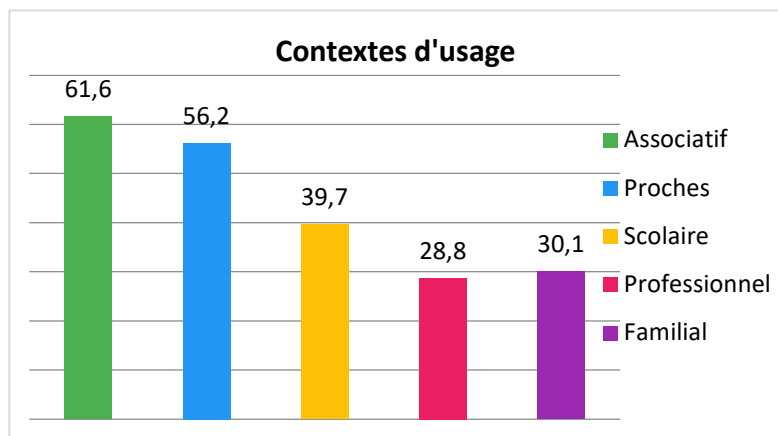
Contrairement à l'oral, qui peut être acquis ou entretenu à travers des interactions informelles, l'écrit suppose généralement un apprentissage explicite des normes graphiques et des conventions linguistiques. Son usage témoigne donc souvent d'une démarche volontaire d'appropriation de la langue et d'un investissement dans le processus d'apprentissage lui-même.

Par ailleurs, l'écrit entretient une relation ambivalente avec la compétence linguistique. D'un côté, il peut constituer un espace relativement sécurisant pour les apprenants, puisqu'il offre davantage de temps pour planifier, corriger et reformuler les productions. Il permet ainsi à certains locuteurs de mobiliser l'occitan dans des situations où l'interaction orale spontanée pourrait être perçue comme plus exigeante. De l'autre, l'écrit expose plus directement les écarts aux normes graphiques et peut donc représenter une source d'insécurité linguistique, en particulier pour les locuteurs héritiers, qui disposent souvent de compétences orales développées sans avoir nécessairement bénéficié d'un apprentissage formel de l'écriture.

Le fait que les locuteurs les plus investis déclarent utiliser l'occitan aussi bien à l'oral qu'à l'écrit suggère ainsi non seulement une fréquence d'usage élevée, mais également une volonté de s'approprier la langue dans l'ensemble de ses fonctions et de ses modalités. L'investissement émotionnel se manifeste dès lors par une mobilisation étendue de la langue, à la fois dans des pratiques interactionnelles et dans des pratiques plus individuelles et réflexives.

Contextes d'usage

L'analyse des contextes d'usage, représentée dans le graphique 20, met en évidence une forte prédominance des espaces sociaux, notamment le cadre associatif, les interactions avec des proches et les événements culturels.

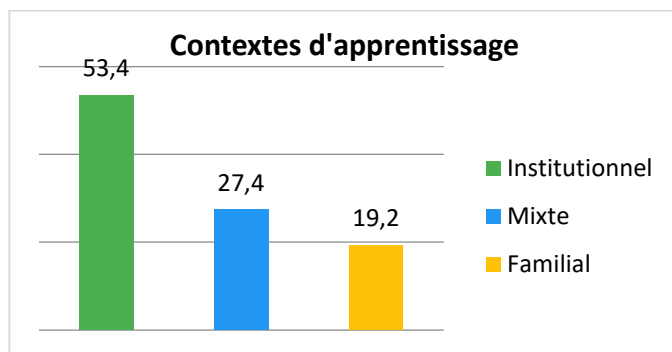


Graphique 20. Répartition des locuteurs fortement investis selon les contextes actuels d'usage de l'occitan (réponses multiples, en pourcentage)

Ces résultats montrent que l'investissement émotionnel s'inscrit principalement dans des pratiques collectives et relationnelles, en dehors des cadres institutionnels. Le rôle secondaire des contextes scolaire et professionnel, ainsi que la place limitée du cadre familial, dont le pourcentage inférieur s'explique par la difficulté, pour les néo-locuteurs, de trouver des locuteurs occitanophones au sein de la famille, confirment que l'usage de l'occitan chez les néo-locuteurs relève avant tout d'un engagement volontaire. L'investissement émotionnel apparaît ainsi étroitement lié à des espaces de sociabilité où la langue est vécue, partagée et investie de façon volontaire et choisie, ce qui renforce son rôle dans l'appropriation linguistique.

Contexte d'apprentissage

Enfin, l'analyse du contexte d'apprentissage, représentée dans le graphique 21, montre que la majorité des locuteurs émotionnellement investis ont appris l'occitan dans un cadre institutionnel.



Graphique 21. Répartition des locuteurs fortement investis selon le contexte principal d'apprentissage de l'occitan (en pourcentage).

Enfin, l'analyse du contexte d'apprentissage, représentée dans le graphique 21, montre que la majorité des locuteurs émotionnellement investis ont appris l'occitan dans un cadre institutionnel. Ce résultat doit toutefois être interprété avec prudence. En effet, notre échantillon étant exclusivement composé de néo-locuteurs, cette prédominance reflète en grande partie les modalités d'apprentissage caractéristiques de cette catégorie de locuteurs. Les données recueillies ne permettent donc pas de déterminer dans quelle mesure le contexte d'apprentissage constitue, en lui-même, un facteur favorisant l'investissement émotionnel.

En revanche, les résultats suggèrent que l'investissement ne se réduit pas au cadre dans lequel la langue a été apprise. Comme nous l'avons vu précédemment, les locuteurs les plus investis tendent également à mobiliser l'occitan dans une diversité de contextes sociaux, culturels et relationnels.

3.4 Synthèse des résultats quantitatifs

L'analyse quantitative menée dans cette première partie permet d'apporter des éléments de réponse aux deux questions de recherche qui guidaient cette étude.

Concernant la première question — *quel type de motivation pousse les néo-locuteurs à apprendre l'occitan ?* — les résultats montrent clairement que l'apprentissage est principalement soutenu par des formes de motivation intrinsèque ou fortement autodéterminée, fondées sur l'intérêt, le plaisir, la satisfaction personnelle et l'attribution d'une valeur subjective à la langue, bien davantage que sur des contraintes ou des motivations externes.

La seconde question — *s'il existe une motivation émotionnellement investie, comment peut-on la conceptualiser ?* — trouve également une première réponse dans les données. Les analyses ont permis de mettre en évidence l'existence d'une dimension spécifique que nous avons proposé de désigner comme investissement émotionnel, fortement articulée aux dimensions identitaire et conative de l'investissement. Cette dimension apparaît comme un principe structurant de l'engagement des locuteurs, en reliant valeur affective attribuée à la langue, construction identitaire et implication dans les pratiques effectives.

Ces résultats sont donc ainsi compatibles avec notre hypothèse initiale selon laquelle une motivation émotionnellement investie, étroitement liée à la construction identitaire du locuteur, joue un rôle central dans le processus d'acquisition chez les néo-locuteurs d'occitan. Plus encore, les corrélations observées suggèrent que cette dimension est étroitement liée aux formes autodéterminées de la motivation chez nos participant(e)s et qu'elle se configure comme un investissement concret dans le processus d'apprentissage, se traduisant à la fois par une implication affective, une appropriation identitaire et un engagement effectif dans les pratiques linguistiques.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence. En effet, la composition même de l'échantillon a pu contribuer à renforcer les relations observées entre motivation et investissement. Le questionnaire a principalement circulé au sein de réseaux associatifs, éducatifs et militants liés à l'occitan, ce qui a probablement favorisé la participation de locuteurs déjà fortement engagés dans l'apprentissage ou l'usage de la langue. Un effet d'auto-sélection n'est donc pas à exclure : les personnes les plus investies et les plus motivées étaient vraisemblablement aussi les plus susceptibles de recevoir le questionnaire et d'y répondre. Dans cette perspective, les corrélations observées ne doivent pas être interprétées comme démontrant à elles seules une relation causale entre motivation autodéterminée et investissement, mais plutôt comme révélant l'existence d'une forte association entre ces dimensions au sein d'un groupe de néo-locuteurs déjà particulièrement engagés dans la langue.

L'analyse des variables biographiques vient préciser cette hypothèse : si l'investissement émotionnel tend à se renforcer avec la durée, l'usage et la compétence, il n'en dépend pas mécaniquement et peut émerger dès les premiers stades de l'apprentissage – voire même avant et en être le déclencheur, mais nos données ne nous permettent pas d'apprécier cela. De même, son inscription privilégiée dans des espaces relationnels et associatifs confirme que cet investissement se construit avant tout dans des pratiques sociales volontaires et choisies où la langue acquiert une valeur vécue.

Ainsi, cette première partie permet de valider empiriquement l'hypothèse de départ. Cependant, si les données quantitatives permettent d'identifier des tendances générales et des relations structurelles, elles ne donnent accès que partiellement à la manière dont les locuteurs vivent, élaborent et verbalisent cet investissement. C'est précisément ce que cherchera à approfondir la seconde partie de l'analyse, fondée sur les entretiens, en examinant comment ces dynamiques se manifestent dans les trajectoires individuelles et dans les discours des locuteurs eux-mêmes.

4. Études de cas

Dans cette section, nous explorerons les trajectoires individuelles de cinq néo-locuteurs de l'occitan, désignés par des pseudonymes afin de préserver leur anonymat. Nous nous intéresserons à leur parcours d'apprentissage ou de réappropriation de la langue, notamment lorsqu'un premier contact avec l'occitan a eu lieu dans le cadre familial.

Ces cinq participants ont accepté d'être recontactés en laissant leurs coordonnées à la fin du questionnaire. Ils ont ainsi pris part à des entretiens en ligne visant à approfondir certains aspects de leur rapport à la langue occitane. D'une durée comprise entre quinze et cinquante minutes, ces entretiens ont été menés selon une approche semi-directive, conformément à la méthodologie présentée précédemment dans ce chapitre.

Les entretiens ont été enregistrés puis soumis à une analyse discursive. Dans la présentation des résultats, nous avons cherché à interpréter les données recueillies tout en accordant une place centrale aux paroles des participants, afin de restituer au plus près leur expérience et leurs représentations de la langue.

4.1 Sophie

4.1.1 Catégorisation de la locutrice

Sophie est une femme de 71 ans, originaire et présentement résidente dans l'aire languedocienne ; elle constitue un cas de néo-locutrice. Bien qu'elle ait été en contact avec la langue dès l'enfance, notamment parce que son grand-père s'adressait parfois à elle en occitan, elle n'a développé aucune compétence active avant sa retraite, moment où elle a décidé de s'inscrire à l'Université de Montpellier afin d'apprendre la langue. Elle a ainsi acquis l'occitan dans un contexte à la fois éducatif et naturel, que l'on peut qualifier de « mixte », dans la mesure où elle a parallèlement fréquenté des milieux culturels et associatifs dans lesquels elle a pu mettre en pratique la langue. À ce jour, elle pratique l'occitan depuis au moins quatre ans, à raison d'au moins une fois par semaine,

principalement à l'oral, avec des amis, dans des contextes associatifs, scolaires et culturels. Sa compétence, autoévaluée comme moyenne, la place dans la catégorie des « apprenants avancés ». Les données quantitatives recueillies par questionnaire la caractérisent comme une locutrice fortement investie, en particulier sur le plan identitaire : elle obtient en effet un score de 3,7 dans les dimensions émotionnelle et conative, et de 4 dans la dimension identitaire, soit des valeurs toutes supérieures à la moyenne (voir section 3.3.1). Elle présente également une forte motivation intrinsèque, notamment dans la dimension liée à la connaissance, correspondant au plaisir et à l'intérêt éprouvés dans l'acquisition de nouveaux savoirs, ainsi qu'une régulation identifiée élevée, qui renvoie à l'attribution d'une forte valeur personnelle ou utilitaire à l'apprentissage de la langue. Son profil motivationnel apparaît ainsi cohérent avec celui du locuteur fortement investi observé dans les données globales.

4.1.2 Analyse du discours et interprétation

Investissement identitaire

Sophie affirme s'être toujours intéressée à l'occitan, à sa musique et à sa culture, notamment sous l'influence des mouvements de revendication des années 1960 et 1970. Elle explique avoir longtemps ressenti une « espèce de manque, qui [lui] faisait sentir [qu'elle avait] raté quelque chose, qu'il [lui] manquait cette composante qui faisait partie [d'elle] mais [qu'elle] ne possédai[t] pas vraiment », ce qui a motivé son engagement dans l'apprentissage de la langue.

On observe ici que cette affirmation met en lumière la manière dont la représentation de soi en tant que locutrice occitane — et donc inscrite dans un réseau de significations linguistiques et culturelles la reliant à l'enfance et à son histoire générationnelle, ce que nous avons défini dans la section 2.4 du chapitre 1 comme une identité imaginée — constitue un moteur central de l'apprentissage. Aujourd'hui, lorsqu'elle parle occitan, elle éprouve une « sensation d'être bien installée, d'être à [sa] place ». Pour illustrer cette impression, elle évoque un épisode particulièrement significatif, qu'elle décrit comme un « retour des mots archaïques », chargé d'une forte dimension émotionnelle. Elle mentionne notamment le mot *cavalhons*, qu'elle avait initialement associé à un terme viticole (*cavalhon*, désignant les sarments), avant de se rendre compte qu'il était lié à un souvenir d'enfance très chargé émotionnellement — au point que l'émotion ressurgit au moment du récit —, lorsqu'elle était portée sur le dos de ses parents avec ses frères. Elle précise que d'autres mots ont suscité en elle des réactions similaires.

Cet épisode apparaît particulièrement significatif au regard de notre problématique : l'émotion liée au mot, suffisamment intense pour ressurgir à chaque évocation de l'événement, montre à quel point

la langue peut être affectivement investie par ces locuteurs et constitue un élément empirique confirmant la seconde partie de notre hypothèse, selon laquelle la charge émotionnelle de la langue se manifesterait au niveau discursif. La réaction émotionnelle est suscitée par la portée identitaire de la langue, mettant ainsi en évidence le lien étroit entre dimension identitaire et dimension émotionnelle de l'apprentissage.

Elle souligne également que son apprentissage de la langue s'accompagne d'une recherche de ces anciennes « sonorités » qui la ramènent à ses souvenirs d'enfance, confirmant ainsi le pouvoir évocateur de la langue vers un passé en partie oublié.

Interrogée sur la manière dont elle se perçoit en tant qu'individu dans la société lorsqu'elle parle occitan, elle indique observer des réactions variées, allant de l'intérêt — de la part de personnes qui ne parlent pas la langue mais manifestent une curiosité bienveillante — à des attitudes plus suspicieuses. Toutefois, elle affirme aujourd'hui rester indifférente à ces réactions (« ça m'est égal, ça ne me fait rien, voilà c'est comme ça, c'est comme si je parlais français »). De ce point de vue, on observe ainsi l'absence de sentiment de *vergonha* vis-à-vis de la langue.

Investissement conatif

Sophie explique que, pour progresser dans son apprentissage — bien qu'elle ne suive plus de cours à l'université —, elle cherche à utiliser la langue dans le plus grand nombre de situations possible, notamment avec des amis occitanophones. Si cet usage représente parfois un effort, elle souligne qu'il lui apparaît désormais de plus en plus naturel.

Par ailleurs, elle a participé à des activités de sensibilisation en milieu scolaire dans le cadre d'une association bénévole travaillant avec des réfugiés arrivés par la Méditerranée, notamment dans des calandretas, des écoles associatives où l'enseignement se fait de façon immersive en occitan, créées dans les années 1970 pour favoriser la transmission de la langue. Elle traduit également des pièces de théâtre en occitan et en propose des lectures à des locuteurs occitanophones. De manière générale, elle s'efforce de socialiser la langue en l'utilisant dans le plus de contextes possibles. Les dimensions identitaire et émotionnelle de la langue conduisent ainsi la locutrice à investir du temps et de l'énergie dans son apprentissage dès que cela est possible, en créant activement des occasions de pratique, même lorsque cela rend la communication quotidienne plus exigeante.

Le facteur déterminant dans son choix de parler occitan reste la possibilité d'être comprise par son interlocuteur. Aucune forme d'auto-répression liée à des sentiments ambivalents envers la langue ne semble ainsi émerger.

Investissement émotionnel

Interrogée sur l'existence d'expériences marquantes ayant renforcé son attachement à l'occitan, Sophie décrit son parcours comme « tout un cheminement », initié à l'adolescence avec la découverte de la Nouvelle Chanson Occitane. Elle évoque notamment la figure de Claude Marti, qui donnait des cours dans le lycée qu'elle fréquentait, ainsi que le rôle des mouvements de revendication des années 1960 (voir chapitre 2), qui lui ont permis de développer une conscience de l'histoire de la langue. Avant cela, elle percevait l'occitan comme un simple « patois » et n'avait pas conscience de son statut de langue de ses grands-parents.

Cette perception s'explique également par son histoire familiale : son grand-père, né en 1896, n'avait pas de réflexion explicite sur l'oppression linguistique, mais éprouvait simplement du plaisir à parler la langue, ce qui l'amenait à s'adresser fréquemment à ses petits-enfants en occitan. Son père, né en 1919, en revanche, adoptait une attitude plus moqueuse face à son intérêt pour la langue à l'adolescence et ne parlait pas occitan, bien qu'il en ait eu la compétence.

On peut supposer, sur la base du témoignage de la locutrice, que les effets des politiques linguistiques françaises du XIXe et de la première moitié du XXe siècle ont été plus marqués chez le père que chez le grand-père. Si ce dernier est parvenu, malgré l'impossibilité d'utiliser sa langue à l'école et dans les contextes institutionnels, à lui attribuer un rôle lié à la sphère intime en la transmettant dans le cadre familial, son fils ne l'a pas fait, probablement en raison de facteurs personnels et/ou du contexte sociohistorique différent dans lequel il a grandi. Au cours de la première moitié du XXe siècle, on avait en effet déjà assisté à la naissance puis au début de l'affaiblissement progressif du Félibrige, premier mouvement de renaissance et de revitalisation à grande échelle de la culture occitane — en laissant de côté ici les formes de renaissance du XVIe siècle, qui relevaient davantage d'initiatives régionales indépendantes —, ce qui a vraisemblablement contribué à renforcer la conscience du statut minoritaire de l'occitan, auparavant plus implicite dans la perception des locuteurs. Il s'agit toutefois d'une hypothèse : une analyse comparative plus large de la conscience linguistique de ces générations serait nécessaire pour formuler des conclusions plus précises. Or, un tel travail demeure difficile en raison de la diminution du nombre de locuteurs appartenant à ces générations, de sorte que les données disponibles sont le plus souvent indirectes, comme c'est le cas ici à travers le témoignage de Sophie.

4.2 Claude

4.2.1 Catégorisation du locuteur

Claude est un homme de 31 ans, originaire et actuellement résident de l'aire languedocienne. Il se classe comme locuteur héritier, dans la mesure où il a fréquenté l'école maternelle et primaire bilingue français–occitan et a ainsi développé une compétence active dans la langue dès l'âge de trois ans, dans un cadre scolaire et institutionnel. Il pratique donc l'occitan depuis plus de sept ans et l'utilise actuellement une à deux fois par mois, principalement à l'écrit, dans des contextes associatifs, culturels et professionnels. Il autoévalue son niveau de compétence à 7. Il a donc été catégorisé comme « locuteur compétent peu actif ».

Il présente des scores légèrement supérieurs à la moyenne dans les dimensions identitaire (3,4), conative (3,7) et émotionnelle (3,7) de l'investissement. Conformément au profil motivationnel des locuteurs investis, il manifeste une motivation intrinsèque élevée dans toutes ses dimensions (avec des scores compris entre 3,7 et 4), ainsi qu'une régulation identifiée élevée (3,4), qui renvoie à l'attribution d'une forte valeur personnelle ou utilitaire à l'apprentissage de la langue.

4.2.2 Analyse du discours et interprétation

Investissement identitaire

Interrogé sur les raisons pour lesquelles il a décidé de reprendre l'occitan, Claude explique que, pour lui, la langue « a toujours été là », du fait de sa scolarisation bilingue en maternelle et en primaire. Il a ainsi toujours entretenu un lien avec la culture, notamment à travers la musique, ses parents chantant en occitan. À l'âge adulte, il a développé une conscience du fait que la langue est en danger et que, par conséquent, sa pratique continue revêt une importance particulière. Aujourd'hui, il perçoit la langue comme quelque chose d'intime : il affirme « c'est intime dans le sens que c'est au fond de moi ; je sais que c'est bizarre parce qu'en vrai la langue appartient à beaucoup de personnes, mais c'est ce que je ressens ».

Comme dans le cas de Sophie, le locuteur perçoit donc la langue comme une composante de son « identité imaginée » (voir section 2.4 du chapitre 1), en soulignant le caractère intime et profond, comme s'il s'agissait d'un élément indissociable de lui-même.

Le fait qu'il utilise la langue principalement dans les contextes associatifs et culturels liés à son activité professionnelle tend à la confiner aux relations de travail. La communication en occitan avec des amis ou des membres de sa famille occitanophones lui apparaît en effet difficile, en raison de son caractère qu'il perçoit comme artificiel. Ce n'est que récemment, depuis que sa mère a commencé à

apprendre l'occitan, qu'il tente d'échanger avec elle par messages dans cette langue ; il arrive également, par exemple au retour de festivals culturels, qu'ils soient particulièrement plongés dans la langue et l'utilisent dans la communication quotidienne.

À la différence de Sophie, Claude éprouve des difficultés à mobiliser la langue dans des contextes affectifs, sauf dans des moments exceptionnels où, avec sa mère, il se sent immergé dans un environnement occitanophone. On peut supposer que Sophie, ayant appris la langue à l'âge adulte, est davantage habituée à créer de manière volontaire — et parfois artificielle — des occasions d'échange en occitan, y compris avec des interlocuteurs avec lesquels le français serait plus naturel. Pour Claude, en revanche, qui a été en contact avec la langue dès l'enfance, l'effort consistant à parler occitan avec des personnes avec lesquelles il a toujours parlé français apparaît comme moins spontané.

À la question de savoir comment il se perçoit en tant qu'individu parlant occitan par rapport à la société, Claude affirme « on n'est plus une minorité », et qu'il n'y a donc pas de problème particulier. Il ajoute toutefois qu'« il y a un petit sentiment de fierté » qui lui fait espérer que les personnes autour de lui comprennent qu'il parle une langue différente et s'y intéressent. Il mentionne également « un sentiment de honte qui est encore là » lorsqu'il perçoit « un regard bizarre » de l'extérieur, bien qu'il ait du mal à expliciter davantage ce ressenti, qu'il décrit comme latent.

Le fait que Claude n'évoque la présence de ce sentiment de honte que dans un second temps, et qu'il éprouve des difficultés à en préciser la nature, suggère qu'il s'agit d'un ressenti encore peu rationalisé. Par ailleurs, le fait qu'il soit mentionné après le sentiment de fierté indique que ce dernier occupe aujourd'hui une place plus centrale, pouvant être interprété comme l'autre face d'une même dynamique. Toutefois, la présence de la fierté n'a pas entièrement effacé le poids de la honte, qui demeure en arrière-plan dans la conscience du locuteur.

Investissement conatif

Il décrit son parcours d'apprentissage comme une évolution progressive. Il distingue une première phase, correspondant à l'enfance et à l'adolescence, durant laquelle il connaissait la langue sans avoir une conscience particulière de son histoire ; durant cette période, il a néanmoins continué à se sentir proche de la culture occitane, notamment grâce à l'engagement culturel de ses parents. Une seconde phase s'est amorcée à l'université, lorsqu'il a choisi de reprendre l'étude de l'occitan pendant un semestre, ce qui a consolidé ses compétences, mais surtout renforcé son engagement dans la pratique de la langue : il a commencé à lire la presse, à regarder des émissions, et a ainsi développé une prise de conscience plus approfondie de l'importance de la langue.

Comme dans le cas de Sophie, cette prise de conscience de la valeur personnelle de la langue a conduit le locuteur à un investissement concret dans sa pratique, qui, chez Claude, se manifeste principalement par des activités de lecture et de consommation de contenus culturels en occitan, ainsi que par un engagement régulier dans des pratiques médiatiques et culturelles liées à la langue.

Investissement émotionnel

Parmi les expériences marquantes ayant renforcé son attachement à l'occitan, Claude cite, outre le semestre d'étude à l'université, une expérience professionnelle dans le domaine de la médiation culturelle. Il a travaillé pendant un été comme guide, utilisant quotidiennement la langue lors des visites, ce qui l'a conduit à s'intéresser davantage à l'histoire et à la culture occitanes, en lisant des ouvrages et en approfondissant ses connaissances. Il indique avoir particulièrement apprécié cette expérience, qu'il a renouvelée en tant qu'étudiant pendant au moins cinq étés. Interrogé sur d'éventuelles observations ou sensations particulières lorsqu'il parle la langue, il répond ne pas en avoir.

Le lien que Claude entretient avec la langue semble ainsi davantage structuré sur le plan identitaire que sur un registre strictement émotionnel. Ce qui peut différencier son rapport à la langue de celui de Sophie — apparu plus fortement marqué sur le plan affectif — est l'absence, dans son parcours, d'une transmission spontanée par un proche qui se serait adressé à lui en occitan. Bien que sa mère constitue aujourd'hui un lien important avec la langue et la culture, elle ne s'est pas adressée à lui en occitan durant son enfance. Ainsi, malgré une immersion précoce en contexte scolaire occitanophone, le rapport de Claude à la langue apparaît moins fortement ancré sur le plan affectif. Néanmoins, le fort investissement identitaire qui le caractérise l'amène à rechercher activement des occasions de pratiquer la langue et à s'engager volontairement dans des activités favorisant son usage. Toutefois, il convient de souligner que ces dynamiques demeurent extrêmement complexes et qu'elles impliquent une multiplicité de facteurs personnels qui ne peuvent être pleinement appréhendés à partir d'un seul entretien ; les interprétations proposées ici relèvent donc en partie de spéculations, fondées sur les éléments discursifs disponibles.

4.3 Jean

4.3.1 Catégorisation du locuteur

Jean est un néo-locuteur de 23 ans, originaire d'une aire francophone non occitanophone et résidant aujourd'hui dans l'aire languedocienne. Il pratique l'occitan depuis plus de quatre ans avec des amis et des membres de sa famille, à l'université ainsi que lors d'événements culturels, avec une fréquence

quasi quotidienne. Il a choisi d'apprendre à l'âge adulte l'occitan dans sa variante gasconne, dans un cadre familial, et possède aujourd'hui une compétence élevée dans la langue, qu'il pratique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Il a ainsi été catégorisé comme « locuteur compétent actif ». Il présente des scores élevés dans les trois dimensions de l'investissement (3 dans la dimension identitaire, 3,4 dans la dimension conative et 3,7 dans la dimension émotionnelle – cette dernière étant supérieure à la moyenne). Conformément au profil motivationnel des locuteurs investis, il présente également des scores élevés (compris entre 3 et 4) dans les dimensions de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée, qui renvoie à l'attribution d'une forte valeur personnelle ou utilitaire à l'apprentissage de la langue.

4.3.2 Analyse du discours et interprétation

Investissement identitaire

Ayant toujours entendu l'occitan gascon en famille, il a décidé de l'apprendre il y a quelques années. Il souligne que cette décision a impliqué « une volonté politique [...] une volonté de maintenir un héritage dont on a été privé ». Pour lui, parler la langue signifie « reviscolar », c'est-à-dire la revitaliser, la défendre et l'illustrer dans la société.

Aujourd'hui, il parle occitan avec des amis occitanophones, parmi lesquels son groupe musical, qui compose en occitan gascon, ainsi qu'avec d'autres amis catalans et italiens avec lesquels il cherche parfois à parler occitan afin de tester l'intercompréhension entre les langues. Il a également « la chance » de parler occitan avec plusieurs membres de sa famille, en particulier son grand-père, son arrière-grand-mère, le frère de son grand-père et quelques cousins.

Il soutient qu'en France le fait d'être polyglotte est perçu comme « une anomalie sociale », et plus encore le fait de parler des langues régionales. Selon lui, cela constitue « une forme de revendication de l'existence d'une diversité linguistique », tout en distinguant deux contextes différents : si, dans les campagnes, le fait de parler occitan est associé à un stigmate d'âge, étant expressément lié aux personnes les plus âgées, en ville « c'est faire le malin », c'est-à-dire une forme d'ostentation ou de singularisation sociale.

On observe chez Jean un lien direct entre la pratique de la langue et l'adoption d'une posture d'opposition au monolinguisme français, opposition qui s'intègre à l'image de soi du locuteur et agit comme un élément catalyseur dans son processus d'apprentissage. Cette posture à caractère

oppositionnel est comparable à celle de Claire, qui conçoit elle aussi le fait de s'exprimer en occitan comme « une forme de résistance ».

Investissement conatif

Pour Jean, autodidacte, le parcours d'apprentissage a commencé par l'écoute en famille, avant une phase « intensive » durant laquelle il consacrait chaque jour du temps à « standardiser » certains aspects de la grammaire qui lui étaient déjà familiers, du fait de sa connaissance d'autres langues latines. Ensuite, il a continué à pratiquer l'occitan avec, d'abord, quelques membres de sa famille. À ce propos, il précise parler des occitans différents selon la provenance de son interlocuteur : « le gascon que je parle avec le cousin en béarnais n'est pas le même que celui que je parle avec d'autres cousins », en raison de son intérêt pour la dialectologie.

Parmi les activités qui l'ont particulièrement fait progresser dans son apprentissage, il cite la conversation avec ses proches et l'écriture, qui l'ont conduit à effectuer de nombreuses recherches lexicales et grammaticales. En outre, il a toujours cherché des occasions de « revitaliser » la langue à Toulouse à travers des contextes sociaux tels que des ateliers de chant occitan, des rencontres dans des bars avec d'autres occitanophones ou de simples conversations après les cours à l'université avec ses camarades occitanophones. Le travail académique représente également pour lui une occasion de revitaliser la langue : le Master EVOCA (Étude et Valorisation des patrimoines OCCitan et CAtalan) qu'il fréquente offre en effet la possibilité de rédiger les essais en français, en occitan ou en catalan.

Jean manifeste une forte motivation à l'apprentissage de la langue, indépendante de la fréquentation de cours formels, qui se traduit par un engagement constant dans l'auto-apprentissage, soutenu par un intérêt personnel pour la dialectologie et, plus largement, pour les questions linguistiques, puis par la recherche d'occasions sociales et culturelles visant à resocialiser la langue, comme c'est également le cas chez Sophie et Claire.

Investissement émotif

En ce qui concerne les aspects influençant son choix de parler occitan plutôt qu'une autre langue, il admet suivre généralement la langue de son interlocuteur, raison pour laquelle il lui est difficile de parler occitan avec des personnes avec lesquelles il s'est déjà habitué à communiquer dans une autre langue, position que l'on retrouve également chez Claude. Lorsqu'il écrit sur des thématiques liées au monde occitan, il lui arrive d'avoir envie d'utiliser l'occitan, mais « il doit y avoir une raison » :

la langue doit donc être mobilisée avec un objectif précis, par exemple en raison de sa portée évocatrice particulière pour certains concepts ou événements.

Toutefois, il raconte un épisode qu'il considère significatif : engagé dans une conversation très intense en français sur l'oppression linguistique vécue par leurs grands-parents avec des camarades occitanistes et occitanophones, avec lesquels il a pourtant l'habitude d'aborder ces mêmes questions en occitan, ils se sont soudain rendu compte du paradoxe d'être en train de discuter en français d'un sujet habituellement traité en occitan. Aujourd'hui, il explique ce paradoxe en invoquant une « aisance pas forcément linguistique, mais sociale et identitaire », qu'il décrit comme une prise de conscience du fait d'être des locuteurs natifs francophones vivant dans une société où, pour communiquer avec autrui, ils sont contraints de parler français ; par conséquent, pour mener la lutte occitane dans cette société, il faut accepter de mener cette lutte en français. Il admet ainsi que l'occitan reste cantonné à des contextes qu'il perçoit majoritairement comme artificiels, tandis que dans les contextes plus intimes émerge l'identité française.

Cette observation du locuteur s'avère particulièrement significative pour délimiter les contours de notre hypothèse : bien que l'occitan constitue une part solide de son identité, le motive dans son processus d'apprentissage, le pousse à rechercher des occasions de le pratiquer et puisse raviver des souvenirs affectivement marqués — comme chez Sophie et Claire —, le fait d'avoir grandi comme individu francophone, immergé dans une société et une éducation francophones, et de continuer à vivre dans un tel cadre demeure prégnant dans la construction identitaire du locuteur et empêche la pleine naturalisation de l'interaction dans cette langue.

Parmi les expériences marquantes liées à son parcours avec la langue, il cite la sortie d'un album musical avec son groupe et l'aboutissement d'un concert, ainsi que la participation à des conférences sur l'occitan qui lui ont donné la possibilité de communiquer en occitan avec des personnes provenant de zones géographiques variées et différentes. S'il doit évoquer des expériences peut-être moins marquantes mais qui ont renforcé son attachement à l'occitan, il mentionne les discussions qu'il a eues avec des personnes issues de milieux non occitanistes, qui portaient donc un regard extérieur sur la question occitane mais en reconnaissaient néanmoins l'histoire d'oppression. Il s'agit d'une forme de reconnaissance plus forte, dotée d'une valeur particulière précisément parce qu'elle vient de l'extérieur.

L'aspect commun à ces épisodes réside ainsi dans l'attribution à la langue d'une fonction sociale qui dépasse les frontières du milieu occitanophone : l'album musical peut s'étendre au-delà de ces

frontières, tout comme la conscience de l'histoire d'oppression de l'occitan s'est elle aussi diffusée au-delà de ce milieu.

À la question des sensations ou observations qu'il éprouve lorsqu'il parle occitan, il dit avoir une forte réflexivité sur sa manière de parler, sur les différences entre le « patois de la campagne » et « l'occitan poli qu'on parle dans la ville », liées à son intérêt pour la dialectologie. Toutefois, il admet qu'il y a des moments où « ça fait du bien de parler occitan » et qu'il s'agit de contextes où « j'arrive vraiment à revitaliser la langue, à montrer que ça c'est mon parler, que ça existe et ce sont les moments qui font ressortir une sorte de fierté ».

Lorsqu'il lui est demandé comment son rapport à la langue a évolué au fil du temps, il trouve intéressant que, même s'il a toujours entendu parler occitan gascon par son père et son arrière-grand-mère, cette langue n'a occupé aucune place pendant les trois quarts de sa vie. Ce n'est qu'à travers ses recherches historiques et identitaires que la conscience de la présence de cette langue dans sa famille et dans son territoire a commencé à se développer. Il trouve absurde d'avoir d'abord été intéressé par l'apprentissage d'autres langues étrangères, comme l'espagnol ou l'italien, sans penser à apprendre une langue qu'il pouvait hériter directement au niveau intergénérationnel. Il estime que ce désintérêt initial était dû à l'absence de nom donné à la langue : appelée patois, il peinait à reconnaître l'existence d'un autre idiome dans sa famille. Ce n'est qu'en s'intéressant aux dynamiques historiques de l'oppression linguistique qu'il a pris conscience de la manière dont cette langue se perdait et de la façon dont cette perte a généré d'importantes conséquences psychologiques chez les locuteurs qui en ont été directement privés, ainsi que dans la population française, largement inconsciente de cette réalité.

On observe ainsi que le processus de prise de conscience de l'importance de la langue, tout comme le sentiment de fierté qui en découle, sont indissociables de sa reconnaissance : la prise de conscience suppose d'abord l'attribution d'un nom à la langue, tandis que la fierté naît de sa reconnaissance extérieure et de la reconnaissance des dynamiques historiques d'oppression qui l'ont traversée.

4.4 Pierre

4.4.1 Catégorisation du locuteur

Pierre est un locuteur de 24 ans, originaire de l'aire gasconne et actuellement résident en aire languedocienne, avec une compétence élevée dans la langue. Il pratique l'occitan depuis plus de quatre ans en famille, avec des amis et dans des contextes professionnels, actuellement au moins une fois par semaine, principalement à l'oral. Il a ainsi été catégorisé comme « locuteur compétent actif ».

Bien qu'il ait repris l'étude de l'occitan, dans sa variante gasconne, à l'âge adulte, il en avait déjà acquis une certaine compétence durant l'enfance en entendant ses grands-parents le parler.

À la différence des quatre autres locuteurs, il présente un score d'investissement identitaire légèrement inférieur à la moyenne (2,7), un score relatif à la dimension conative conforme à la moyenne (3,4) et un score relatif à la dimension émotionnelle supérieur à celle-ci (4). Conformément au profil motivationnel des locuteurs investis, il présente toutefois des scores élevés (compris entre 3 et 4) dans les dimensions de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée, qui renvoie à l'attribution d'une forte valeur personnelle ou utilitaire à l'apprentissage de la langue.

4.4.2 Analyse du discours et interprétation

Investissement identitaire

À la question de ce que signifie pour lui parler occitan, il évoque deux fonctions qu'il définit comme « équivalentes » : « il y a un côté émotif-intime » qui lui permet de se sentir plus proche de sa famille, mais aussi un côté politique : le parler signifie retrouver « une identité régionale, locale, populaire qui ne colle pas du tout avec le récit nationaliste ». Il ajoute : « j'ai l'impression de participer à un contre-discours ». Il s'agit d'une position analogue à celle de Claire et de Jean, qui conçoivent la pratique de la langue comme une forme de résistance.

Outre le fait de le parler avec sa grand-mère et avec ses amis, il lui arrive également de l'utiliser dans des contextes de solitude, souvent liés à « l'énervement du quotidien ». Le fait d'employer la langue dans un contexte de solitude sans motif apparent est l'indice d'une proximité intime entre le locuteur et la langue, dont il se sert de façon spontanée et impulsive.

À la question de savoir comment il se sent en tant qu'individu parlant occitan vis-à-vis de la société, il répond percevoir le regard des autres, souvent un regard intéressé, mais qui peut aussi être moqueur, surtout de la part de Parisiens, par lesquels il dit s'être senti « un peu moqué ». Son parcours de réapprentissage de l'occitan comme autodidacte a précisément commencé à Paris, dans un moment de solitude, et la langue lui a alors servi à se sentir plus proche de ses attaches affectives et d'un passé qu'il regardait avec nostalgie.

Investissement conatif

Le processus de réapprentissage de Pierre a commencé, comme celui de Jean, en autodidacte : il se servait d'un manuel de grammaire pour réviser certains aspects, sans toutefois appliquer de méthode

structurée, et admet avoir surtout progressé en essayant de traduire en occitan des phrases ou des mots lorsqu'il en avait l'occasion. Ce type d'activité est également mentionné par Claire et Jean et apparaît comme l'une des plus fécondes pour la progression individuelle et volontaire du locuteur dans son parcours d'apprentissage.

Aujourd'hui, ce qui influence son choix de parler gascon est avant tout la personne avec laquelle il se trouve : il existe certaines personnes avec lesquelles il est devenu naturel de parler en gascon, le plus souvent rencontrées dans le milieu occitaniste ; mais le simple fait de savoir que son interlocuteur connaît le gascon ne rend pas automatique que la conversation se déroule dans cette langue. Comme chez Jean et Claude, la langue spontanément associée à une relation tend ainsi à se maintenir, et imposer un changement apparaît comme quelque chose d'innaturel.

Investissement émotif

Pierre est le premier à souligner explicitement la dimension émotionnelle de son parcours d'apprentissage, en racontant comment la langue lui a permis de se sentir moins seul et plus proche de sa famille à un moment où il vivait à Paris et traversait une période difficile. Cette expérience marque ainsi son réinvestissement dans la langue, après une longue période durant laquelle il l'avait laissée de côté, influencé aussi par l'attitude que ses grands-parents avaient envers elle durant son enfance : si, pour lui, le gascon n'était alors que la langue de ses grands-parents et de la campagne, sans connotation négative particulière, ses grands-parents lui recommandaient de ne pas la parler en dehors du cadre familial, parce qu'elle pouvait susciter des attitudes de dérision.

Après ce premier réinvestissement, il a poursuivi son parcours en pratiquant la langue avec des amis et à nouveau en famille. Il souligne que cette pratique lui a permis de faire des rencontres particulièrement significatives, ainsi que des découvertes littéraires qu'il n'aurait pas pu faire sans la langue. Par ailleurs, son intérêt pour la linguistique l'a conduit à une étude et à une observation encore plus approfondie de la langue. C'est cet intérêt qui lui a permis de dépasser la *vergonha* qui lui restait associée, aussi bien par le stigmate transmis par ses grands-parents que par les expériences de moquerie qu'il a lui-même vécues. Aujourd'hui, il affirme ne plus éprouver aucun mépris envers la langue, même s'il existe encore des moments où il réprime son désir de la parler afin d'éviter d'éventuelles réactions négatives de la part d'autrui.

Il est significatif qu'un locuteur aussi jeune, scolarisé donc au cours de la première décennie du XXI^e siècle, ait initialement associé la langue à un sentiment de *vergonha* qui, bien que de manière limitée, continue d'influencer sa pratique quotidienne. Cet aspect montre à quel point les idéologies

linguistiques, en se reflétant dans les attitudes des locuteurs, se transmettent de génération en génération et se révèlent peut-être plus conservatrices que les politiques linguistiques elles-mêmes, si l'on considère que la France a connu au cours des dernières décennies une reconnaissance progressive des langues dites « régionales » ainsi qu'une première entrée de celles-ci dans le système scolaire, certes de manière encore liminaire et limitée (voir section 1.3.7 du chapitre 2).

4.5 Claire

4.5.1 Catégorisation de la locutrice

Claire est une néo-locutrice de 69 ans, originaire de l'aire occitane limousine, actuellement résidente dans l'aire languedocienne. Elle apprend volontairement l'occitan depuis plus d'un an, le pratiquant au moins une fois par semaine en contexte scolaire, principalement à l'écrit, qui est également le contexte dans lequel elle l'a appris. Sa compétence est basse ; elle est donc catégorisée comme *apprenante de base*.

Elle présente des scores supérieurs à la moyenne dans les trois dimensions de l'investissement (4 dans la dimension émotionnelle, 3,7 dans la dimension conative et 4 dans la dimension identitaire), ainsi que des scores au-dessus de la moyenne dans les trois dimensions intrinsèques de la motivation, dans la régulation identifiée, qui renvoie à l'attribution d'une forte valeur personnelle ou utilitaire à l'apprentissage de la langue, et dans la régulation introjectée, qui décrit l'intériorisation de normes externes afin d'éviter des sentiments de culpabilité ou de honte (4 dans toutes ces dimensions). Elle apparaît comme l'une des rares participantes (trois au total) à présenter un score aussi élevé dans cette dimension.

4.5.2 Analyse du discours et interprétation

Investissement identitaire

À la question sur les raisons pour lesquelles elle étudie l'occitan, elle répond : « comme pour beaucoup, c'est le retour aux racines, une nécessité culturelle ; mon grand-père comprenait l'occitan limousin et ma grand-mère le parlait ». Elle n'a commencé à l'apprendre que récemment parce que, dit-elle, « c'est vrai que l'occitan vient après le reste » ; malgré son travail culturel, ses publications pour l'autonomisme culturel et politique, il y a eu des impératifs professionnels qui ont fait que l'apprentissage de la langue a été repoussé jusqu'à un moment où elle a eu davantage de temps,

comme la retraite. On observe ainsi une trajectoire analogue à celle de Sophie : un apprentissage entrepris à l'âge adulte dans une visée de reconnexion avec ses origines.

Lorsqu'on lui demande comment elle se sent par rapport à la société lorsqu'elle parle occitan, elle répond : « il y a encore un sentiment un peu de ghetto » vis-à-vis de la langue. Elle admet en effet ne pas dire à tous ses camarades qu'elle apprend l'occitan et qu'elle est engagée d'un point de vue culturel et politique parce que « on est dans un pays très centraliste, très jacobin », donc « il y a effectivement la crainte d'une stéréotypisation ». À l'intérieur de son cercle culturel, en revanche, elle choisit de s'exprimer en occitan même si beaucoup parlent français, afin de manifester « une évolution personnelle et une forme d'autonomie ».

On observe donc, comme dans le cas de Claude, une persistance des idéologies linguistiques discriminatoires, qui continuent d'influencer les attitudes linguistiques et, par conséquent, le comportement linguistique des locuteurs.

Investissement conatif

Claire utilise la langue avec son groupe scolaire autour de l'Institut d'Études Occitanes, pendant leur cours hebdomadaire d'une heure et demie. Le groupe partage aussi un groupe WhatsApp, dans lequel ils cherchent également à communiquer en occitan dans les échanges quotidiens. Elle décrit très positivement la dynamique du groupe, en disant que ses camarades participent à des activités périscolaires culturelles organisées par elle-même. En plus, même en dehors de son cours, elle s'efforce de chercher la traduction occitane de mots français afin de progresser dans son parcours d'apprentissage.

Dans le cas de Claire également, l'investissement dans l'apprentissage s'étend au-delà du cours et s'appuie sur d'autres activités et occasions recherchées par l'apprenante elle-même. Si, dans le cas de Sophie, cela se traduit par l'utilisation de l'occitan dans la communication orale avec des amis occitanophones, et chez Claude par la lecture, Claire se consacre à des activités plus adaptées à son niveau, comme l'échange de messages et la recherche lexicale.

Investissement émotif

Étant une apprenante de base, elle n'utilise pas l'occitan dans la communication quotidienne spontanée, mais il lui arrive de se servir de la langue à l'écrit pour des mots occitans spécifiques liés aux valeurs occitanes (*la convivèncìa, lo paratge*) ou des salutations (*adièu, bonjorn, plan coralamènt*). Elle explique cette dynamique en disant que pour elle « la langue occitane est davantage

liée à la fraternité que la langue française », ce qui fait penser à un fort lien entre certains aspects de la culture et la langue, qui devient indissociable de celle-ci.

À la demande de décrire comment son rapport avec la langue a évolué depuis qu'elle a commencé ce parcours d'apprentissage, elle dit se sentir plus proche de son milieu familial et, comme dans le cas de Sophie, donne un exemple qui montre le pouvoir évocateur de la langue vis-à-vis d'un passé presque perdu dans la conscience de la locutrice : elle raconte en effet comment l'expression « *al canton del fuòc* » (au coin du feu) l'a ramenée à l'image familiale de sa grand-mère paternelle près du feu. La langue est donc capable de « revitaliser un lien affectif et familial ».

À la question de savoir comment elle se sent lorsqu'elle parle ou écrit en occitan, elle admet être encore très concentrée sur la dimension technique de la langue, notamment sur ses difficultés avec les accents, mais elle évoque également un sentiment de satisfaction lié au simple fait de parvenir à formuler, même modestement, quelques phrases écrites ou orales en occitan. Elle confie en effet s'être toujours dit, tout au long de sa vie, qu'elle ne voudrait pas partir sans avoir connu cette langue. Elle ajoute qu'il s'agit pour elle d'une langue « quasiment sacrée, dans la mesure où elle a été dominée ». En outre, le fait qu'elle soit restée « éteinte » pendant des siècles, au sens où elle a été peu employée dans la conversation spontanée, aurait permis, selon elle, qu'elle conserve « des structures anthropologiques, des expressions lexicalisées qui montrent un état très stable ». Il s'agit d'un point de vue personnel, qui n'est pas apparu dans les autres entretiens et qui témoigne d'une réflexion particulièrement approfondie sur la valeur de la langue, ici idéalisée au point d'être qualifiée de « sacrée ». On retrouve dans ce raisonnement la dynamique décrite dans la section 2.3.2 du chapitre 2 : la langue dominée, qui n'a bénéficié d'aucun prestige définissable comme *overt*, se trouve ici idéalisée par la locutrice précisément en raison de son histoire d'oppression et acquiert paradoxalement, pour cette raison même, une nouvelle forme de prestige, que l'on pourrait qualifier de *covert*, dans la mesure où il est lié à des formes linguistiques non standard.

4.6 Synthèse des résultats qualitatifs

L'analyse discursive développée dans la section précédente nous a permis d'identifier plusieurs éléments communs dans le parcours des cinq néo-locuteurs retenus pour l'analyse et, ce faisant, d'approfondir les résultats issus de l'enquête quantitative, en nous permettant de caractériser plus finement les formes que prend la motivation à l'apprentissage de l'occitan au sein de notre échantillon de néo-locuteurs, au cœur de nos deux premières questions de recherche : quel type de motivation

pousse les néo-locuteurs à apprendre l'occitan ? et, s'il existe une motivation émotionnellement investie, quelle forme prend-elle ?

Tout d'abord, la motivation qui sous-tend le processus d'apprentissage réside, dans tous les cas, dans le désir de combler un manque identitaire, autrement dit de se rapprocher d'une « identité imaginée » (voir sect. 2.4 du chapitre 1), une identité qui inclut également la représentation de soi comme locuteur occitan. La réalisation de cette composante identitaire permet aux locuteurs de se sentir plus proches de leurs racines familiales et régionales et représente, de manière plus ou moins marquée selon les cas, un acte de résistance face à un pouvoir centralisateur et monolingue. Cette observation constitue ainsi une validation empirique d'une partie de notre hypothèse, qui suppose l'existence d'un lien causal entre l'*imagined identity* (Norton, 1995, 2000, 2013) des néo-locuteurs et leur motivation à l'apprentissage.

En outre, ce lien identitaire avec la langue investit celle-ci d'une portée émotionnelle significative dans tous les cas, et, chez certains locuteurs, se manifeste activement dans l'évocation de souvenirs affectivement investis (voir les cas de Sophie et de Claire). Cet aspect vient à son tour étayer l'autre articulation de notre hypothèse, à savoir le lien entre identité imaginée et investissement émotionnel envers la langue.

Pour tous les témoins, en outre, la motivation à apprendre la langue naît d'un moment de prise de conscience de la valeur qui lui est associée. Cette prise de conscience survient à des moments et dans des circonstances différentes pour chacun : chez Sophie, elle se concrétise à l'adolescence et se trouve favorisée par les mouvements de revendication linguistique et identitaire des années 1960 et 1970 ; chez Claude, elle émerge durant la période universitaire, lorsqu'il reprend l'étude de l'occitan pendant un semestre ; chez Jean, elle se produit il y a quelques années, vers la fin du lycée, lorsque son intérêt pour l'histoire le pousse à interroger les dynamiques de l'oppression linguistique ; chez Pierre, elle coïncide avec le moment où il commence à réapprendre la langue et prend conscience que celle-ci crée une proximité avec sa famille.

Tous les témoins manifestent également une attitude conative positive envers la langue qui se traduit par un investissement pratique les conduisant à consacrer temps et énergie à des activités soutenant l'apprentissage, qu'il s'agisse de locuteurs suivant des cours ou d'autodidactes — ce que nous avons défini comme « investissement conatif ». Ces activités varient selon les possibilités et le niveau de compétence des locuteurs : Sophie s'engage dans des activités sociales ; Claude, dans la lecture de la presse, d'articles ou de livres ; Claire, Jean et Pierre, dans la recherche active de termes et la traduction spontanée de phrases ; Jean et Sophie, dans la traduction littéraire. Cet aspect constitue lui aussi un

élément de validation de notre hypothèse : le lien identitaire à la langue apparaît suffisamment fort pour pousser les apprenants à rechercher activement des pratiques orientées vers la progression dans l'apprentissage.

On observe toutefois chez les locuteurs des attitudes en apparence contradictoires : si un sentiment de fierté envers la langue semble aujourd'hui prévaloir chez nos participants, celui-ci n'a pas pour autant entièrement effacé les retentissements de l'ancienne *vergonha*. Autrement dit, l'évolution des représentations n'a pas supprimé les traces des idéologies linguistiques antérieures, mais les a plutôt reconfigurées. La persistance du stigmatisme social associé à la langue se retrouve ainsi dans les cinq cas, avec des conséquences plus ou moins visibles : si Sophie affirme parvenir à parler occitan en société sans crainte du jugement ni arrière-pensée, Pierre admet se sentir souvent jugé et perçu comme « étrange » sous le regard extérieur. Claude représente en quelque sorte une position intermédiaire entre ces deux points de vue, en admettant éprouver une forme de fierté qui dissimule néanmoins des rémanences de la *vergonha*. Ces cas montrent comment les idéologies linguistiques, diffusées d'en haut, pénètrent les consciences des locuteurs en façonnant leurs attitudes envers la langue ; attitudes qui se transmettent de génération en génération, en prenant des formes et des intensités diverses, tout en continuant d'influencer les comportements linguistiques.

L'évolution des représentations de la langue s'est précisément construite à travers la reconnaissance de cette *vergonha* et, dans un second temps, à travers l'émergence d'un sentiment de fierté envers la langue. Cette fierté apparaît liée à son *reviscolament* (revitalisation), qui s'exprime dans sa resocialisation, c'est-à-dire dans l'attribution d'une véritable fonction sociale à la langue, dans sa capacité à relier les individus entre eux. Mais cette dynamique reste traversée par une tension : si la fierté tend à se substituer à la honte, elle n'en abolit pas totalement les vestiges. Cet aboutissement demeure d'autant plus complexe que les interactions entre néo-locuteurs continuent d'être souvent perçues comme peu naturelles : Sophie est la seule à déclarer pouvoir utiliser l'occitan dans les conversations quotidiennes de manière pleinement spontanée, tandis que Claude, Jean et Pierre reconnaissent qu'il leur est difficile de recourir à l'occitan dans leurs relations amicales, à moins que celles-ci ne se soient construites dans le milieu occitaniste et que l'usage de cette langue ne s'y soit sédimenté dès l'origine.

Chapitre 4. L'investissement dans l'apprentissage de l'occitan à travers les pratiques discursives

Dans le chapitre précédent, nous avons montré, à travers l'analyse quantitative des données recueillies au moyen de notre questionnaire, que la motivation émotionnellement investie joue un rôle central dans le processus d'apprentissage de notre échantillon de (néo-)locuteurs d'occitan et qu'elle prend la forme d'un investissement concret dans le processus d'apprentissage. L'analyse qualitative menée dans nos cinq études de cas nous a également permis d'observer la manière dont cette composante motivationnelle se configure concrètement chez les locuteurs : son lien avec l'identité imaginée et avec la sphère émotionnelle, ainsi que la persistance du stigmate associé à la langue. Celui-ci, en coexistant avec le sentiment de fierté lié à l'occitan, donne lieu à une dynamique de tension entre les résidus de cette *vergonha* décrite au chapitre 2 et le *reviscolament* de la langue, c'est-à-dire son processus de revitalisation, dont on a parlé dans le chapitre précédent.

Dans ce dernier chapitre, nous analyserons la manière dont cette dimension émotionnelle de la motivation — que nous en sommes venus à conceptualiser sous le terme d'investissement — se manifeste au niveau discursif, afin de répondre à notre troisième question de recherche : *comment la motivation émotionnellement investie, que nous appelons investissement, se manifeste-t-il au niveau discursif ?*

La seconde hypothèse de cette recherche postule que les apprenants mobilisent des ressources lexicales, syntaxiques et interactionnelles spécifiques pour exprimer, dans le discours, leur investissement émotionnel dans la langue.

Après avoir présenté le corpus et la méthodologie retenue, nous mènerons une analyse qualitative des productions orales de treize participants issus de notre enquête. Cette analyse visera à mettre en évidence les principales tendances qui caractérisent l'expression des émotions dans un contexte semi-contrôlé, où les locuteurs sont amenés à réagir à des situations de communication prédéfinies. Enfin, à partir des régularités observées, nous dégagerons plusieurs profils expressifs que nous mettrons en relation avec les scores obtenus dans les dimensions identitaire, conative et émotionnelle de l'investissement, afin d'examiner l'existence d'éventuelles correspondances entre les modalités discursives mobilisées par les locuteurs et leur degré d'investissement dans la langue.

1. Présentation du corpus et de la méthodologie d'analyse

1.1 Le corpus d'analyse

L'analyse présentée dans ce chapitre repose sur un corpus constitué de neuf réponses produites par treize participants à notre questionnaire, lesquels avaient volontairement laissé leurs coordonnées afin

d'être recontactés dans le cadre d'un approfondissement de la recherche. Ces treize participants, indiqués ici à travers des pseudonymes, ont été sélectionnés de manière à représenter les quatre catégories de locuteurs décrites dans la section 2.1 du chapitre précédent et définies à partir des variables liées à la biographie linguistique (compétence, fréquence d'usage et durée de pratique). Plus précisément, l'échantillon comprend deux locuteurs compétents peu actifs (Sonia et Claude), quatre apprenants avancés (Julia, Vincent, Ugo, Sophie), quatre locuteurs compétents actifs (Lucas, Pierre, Jean, Victoria) et trois apprenants de base (Claire, Marianne, Thomas).

Les participants ont été invités à réagir de la manière la plus naturelle et spontanée possible à neuf situations, sélectionnées à partir d'un questionnaire consacré à l'intonation de l'occitan, suivant la méthodologie des *Discourse Completion Tasks* (DCTs), déjà utilisé dans le cadre de l'*Atlàs interactiu de l'intonacion de l'occitan* et dans les travaux de Sichel-Bazin et al. (Sichel-Bazin, 2015, 2024 ; Sichel-Bazin et al., 2012a, 2012b, 2015a, 2015b). Chacune de ces situations, caractérisée par une intonation particulière, a été retenue en raison de la non-neutralité de la situation proposée, conçue de manière à susciter une réaction émotionnelle chez les participants (surprise, irritation, enthousiasme, politesse, peur, frustration, déluision, désaccord, etc.). Les situations complètes sont présentées ci-dessous, accompagnées d'un glossaire et de leur traduction.

DCT 1 Vos convidan a manjar un caçolet e es lo mai bon qu'avètz jamai manjat, e sètz esbalausit. Qué disètz ?

« On vous invite à manger un cassoulet et c'est le meilleur que vous ayez jamais mangé, et vous êtes émerveillé. Que dites-vous ? »

DCT 2 I a de mond a dinnar en çò vòstre. Aprèp lo dessèrt, vos en anatz far una comission, mas eles demòran per prene lo café. Quand tornatz al cap de tres oras, son pas encara partits. Qué lor diriatz per mostrar que sètz estonat/da de los veire encara aquí ?

« Il y a des invités à dîner chez vous. Après le dessert, vous partez faire une course, mais ils restent pour prendre le café. Quand vous revenez trois heures plus tard, ils ne sont toujours pas partis. Que leur diriez-vous pour montrer votre étonnement de les voir encore là ? »

DCT3 Vòstres nebots cridan fòrça en jogant e podètz pas agachar la television tranquil/la. Demandatz-lor despacientat/da se vòlon se calar.

« Vos neveux crient beaucoup en jouant et vous ne pouvez pas regarder la télévision tranquillement. Vous leur demandez avec impatience s'ils veulent bien se taire. »

DCT4 Qualqu'un vos tira per la camisa dos o tres còps e quand vos viratz, vesètz qu'es una coneissença fòrça charraire e plan pesuc que vos enquiquina totjorn e quand vos trapa vos daissa pas pus. Demandatz-li çò que vòl.

« Quelqu'un vous tire plusieurs fois par la chemise et, lorsque vous vous retournez, vous voyez que c'est une connaissance très bavarde et pénible qui vous importune toujours et qui, lorsqu'elle vous rencontre, ne vous lâche plus. Vous lui demandez ce qu'elle veut. »

DCT5 A doas oras del matin trucan a la pòrta e sètz al lièch. Vos desrevelhan. Demandatz-vos qual pòt èsser a aquela ora.

« À deux heures du matin, on frappe à la porte alors que vous êtes au lit. Cela vous réveille. Vous vous demandez qui cela peut être à cette heure-là. »

DCT6 Demandatz a vòstre fraire que vos faga una comission e sètz pas gaire segur/a que la farà, perque li avètz ja demandat fòrça còps e vos a pas jamai ajudat. Demandatz-li quora vos o farà.

« Vous demandez à votre frère de faire une course pour vous, mais vous n'êtes pas très sûr(e) qu'il la fera, car vous le lui avez déjà demandé plusieurs fois et il ne vous a jamais aidé. Vous lui demandez quand il le fera. »

DCT7 Aviatz dich al monde que trabalhan amb vos que faguèsson quicòm, e en arribar descobrissètz que o an pas fach perque vos esperavan. Demandatz a vos meteis/sa qué farián sens vos.

« Vous aviez dit aux personnes qui travaillent avec vous de faire quelque chose, et en arrivant vous découvrez qu'elles ne l'ont pas fait parce qu'elles vous attendaient. Vous vous demandez ce qu'elles feraient sans vous. »

DCT8 Avètz fòrça enveja que d'amics vengan sopar en çò vòstre. Demandatz-lor gaireben en los suplicant perqué venon pas.

« Vous avez très envie que des amis viennent dîner chez vous. Vous leur demandez presque en les suppliant pourquoi ils ne viennent pas. »

DCT9 Vos dison qu'un amic, lo Jòrdi, se presenta a las eleccions municipalas. Aquò vos estona fòrça de sa part e o tornatz demandar.

« On vous dit qu'un ami, Jordi, se présente aux élections municipales. Cela vous étonne beaucoup de sa part et vous le redemandez. »

La collecte des données a été réalisée à distance, au moyen des plateformes BigBlueButton. Les entretiens ont été enregistrés afin de permettre une transcription ultérieure des réponses des participants, qui avaient préalablement donné leur consentement écrit.

1.2 La méthodologie d'analyse

Les réponses des participants ont été examinées à l'aide d'une grille d'analyse lexicale, syntaxique et discursive visant à étudier qualitativement les modalités par lesquelles l'investissement se manifeste discursivement dans les productions des locuteurs. Dans la mesure où l'investissement constitue un

phénomène profondément subjectif, interactionnel et contextuel, sa réduction à des indicateurs strictement quantitatifs risquerait d'appauvrir la complexité des phénomènes observés. Par ailleurs, notre corpus d'analyse étant relativement restreint et ne comprenant que des locuteurs présentant un fort niveau d'investissement — c'est-à-dire des participants ayant obtenu un score moyen supérieur à 2,9 dans la section correspondante du questionnaire —, il nous a semblé plus pertinent d'adopter une approche qualitative du phénomène. Celle-ci vise à identifier les structures lexicales, syntaxiques et discursives par lesquelles les locuteurs tendent à exprimer leur investissement dans la langue, puis à mettre ces phénomènes en relation avec leur niveau d'investissement, afin de repérer d'éventuelles corrélations significatives entre les choix discursifs observés et le degré d'investissement.

Afin d'identifier ces tendances discursives, nous avons élaboré une grille d'analyse articulée autour de trois niveaux — lexical, syntaxique et discursif—, présentée ci-dessous.

<i>Niveau d'analyse</i>	<i>Phénomènes observés</i>	<i>Fonction interprétative</i>
Lexical	Lexique évaluatif, intensificateurs, interjections, marqueurs dialogiques, répétitions et reprises, humour	Expression de l'implication émotionnelle et de la subjectivité
Syntaxique et discursif	Focalisations, topicalisations, dislocations, exclamatives ; modalisation, interrogatives rhétoriques ; complexification syntaxique-discursive et scénarisation dialogique	Mise en relief, prise en charge énonciative et implication interactionnelle ; engagement dans l'interaction et appropriation spontanée de la langue

Tableau 1. Grille d'analyse des phénomènes discursifs et de leurs fonctions interprétatives.

Il convient toutefois de souligner que les phénomènes observés ne sont pas interprétés de manière isolée, mais dans leur combinaison ainsi que dans leur contexte discursif. Ainsi, une répétition ou une hésitation ne constitue pas en soi une preuve d'investissement ; c'est plutôt la convergence de plusieurs indices discursifs et interactionnels qui permet d'interpréter certaines productions comme davantage marquées par un investissement émotionnel.

2. Analyse qualitative de l'investissement dans le discours

2.1. Aperçu globale des réponses

Les participants à l'étude ont d'abord éprouvé certaines difficultés à comprendre l'objectif de la tâche. Ils avaient en effet tendance à répondre de manière distanciée, en recourant fréquemment au discours indirect, comme dans des formulations du type « *si j'étais dans cette situation, je dirais...* ». Ils ont donc été invités à s'immerger autant que possible dans les situations proposées et à répondre de la

manière la plus directe et spontanée possible. À la suite de ces précisions, l'ensemble des participants a été en mesure de produire les réponses attendues.

Chaque tâche a duré entre dix et douze minutes. Seuls les trois apprenants de niveau débutant ont nécessité quelques minutes supplémentaires en raison de certaines difficultés de compréhension des situations présentées. Ces difficultés se sont révélées plus marquées dans les scénarios comportant une structure syntaxique plus complexe, notamment les situations 2, 4, 6 et 7. Elles n'ont toutefois pas empêché les participants de répondre aux consignes. Dans certains cas, ceux-ci ont eu recours au français pour compenser des difficultés de production en occitan, mais ont néanmoins été en mesure de réaliser l'ensemble des tâches proposées.

2.2 L'investissement au niveau lexical

Le niveau lexical constitue l'un des moyens les plus immédiats par lesquels les locuteurs expriment leurs émotions et construisent discursivement leur subjectivité. Notre analyse a permis d'identifier quatre principaux procédés à travers lesquels l'investissement semble émerger au niveau lexical.

Premièrement, il se manifeste par le recours à un lexique évaluatif, souvent accompagné de procédés d'intensification, qui permettent aux locuteurs d'exprimer explicitement leurs jugements, leurs affects et leur implication subjective dans les situations évoquées.

Deuxièmement, l'investissement se traduit par la mobilisation de ressources interactionnelles, telles que les vocatifs et les interjections, qui contribuent à construire un interlocuteur virtuel et à inscrire le discours dans une dynamique relationnelle.

Troisièmement, il apparaît à travers certaines ressources caractéristiques de l'oral, notamment les marqueurs d'oralité (par exemple oh ou ah) ainsi que les répétitions. Lorsque ces dernières s'accompagnent d'autres indices expressifs, tels que des intensificateurs ou des marqueurs d'oralité, elles ne sauraient être interprétées comme de simples manifestations d'insécurité linguistique. Elles peuvent au contraire être envisagées comme des marqueurs d'implication émotionnelle et interactionnelle dans le discours.

Enfin, l'investissement se manifeste également par le recours à l'humour et à l'ironie. Ces procédés impliquent un processus cognitif et discursif complexe, qui suppose à la fois la compréhension de la situation proposée, la projection du locuteur dans l'univers interactionnel imaginé et une prise de distance réflexive à l'égard de celui-ci. En raison même de cette complexité, le recours à l'ironie peut être interprété comme le signe d'un engagement particulièrement fort dans la tâche et, à tout le moins, comme l'indice d'un investissement conatif dans l'utilisation de la langue.

Le recours à un lexique évaluatif se manifeste notamment à travers l'emploi d'adjectifs tels que *bon*, *deliciós*, *terrible*, *excellent* ou *polit*, mais aussi par des expressions comme *ai enveja de*, *far plaser de* ou *m'agrada de*. Au total, ce type de lexique apparaît à 45 reprises dans le corpus. Ces formes permettent aux locuteurs d'exprimer indirectement leur implication affective vis-à-vis de la situation proposée. Les intensificateurs occupent également une place importante dans les productions analysées, avec 26 occurrences recensées dans l'ensemble du corpus. Parmi les plus fréquents figurent *fôrça*, *plan*, *mai* et *ben*, employés pour renforcer la valeur expressive de l'énoncé. On les retrouve notamment dans des expressions telles que *plan content*, dont un exemple apparaît dans la production de Sophie (voir ex.1). Cette fréquence témoigne de la tendance des locuteurs à amplifier linguistiquement l'évaluation affective qu'ils portent sur les situations décrites.

Ex (1) Sophie, DCT 9

Ah, as pres la decision de te presentar a la comuna.

ah AUX.2SG take.PTCP DEF.F decision of REFL.2SG present.INF to DEF.F municipality

« Ah, tu as pris la décision de te présenter à la commune. »

Ò, ben escota, soi plan estonada, que pensavi que t'interessavas pas a la vida de la societat.

oh well listen.IMP be.1SG very surprised.F because think.IPFV.1SG that REFL.2SG-interest.IPFV.2SG NEG to DEF.F life of DEF.F society

« Oh, eh bien écoute, je suis très surprise, car je pensais que tu ne t'intéressais pas à la vie de la société. »

Aviái l'impression qu'èras qualqu'un d'egocentric, d'individualista

have.IPFV.1SG DEF.F-impression that be.IPFV.2SG someone of-egocentric of-individualist

« J'avais l'impression que tu étais quelqu'un d'égoцентриque, d'individualiste. »

Ben escota, soi plan contenta e suspresa.

well listen.IMP be.1SG very happy.F and surprised.F

« Eh bien écoute, je suis très contente et surprise. »

À la fin de l'énoncé on observe l'emploi combiné de l'intensificateur *plan* (« très ») et du lexique émotionnel explicite (*estonada* « étonnée », *contenta* « contente », *sus-presa* « surprise ») qui renforce la prise en charge subjective de l'énoncé, permettant à la locutrice de mettre en scène sa propre réaction émotionnelle face au comportement de son interlocuteur imaginaire.

Toutefois, dans notre corpus, l'expression lexicale de l'investissement émotionnel apparaît très souvent associée à des phénomènes d'oralité spontanée, notamment à travers l'usage d'interjections, vocatifs et de marqueurs dialogiques, dont nous avons relevé 92 occurrences au total. Ces formes constituent probablement l'un des indices les plus révélateurs de l'implication émotionnelle des locuteurs dans les situations proposées, dans la mesure où elles traduisent une réaction affective immédiate et peu planifiée. Les exemples suivants, produits par Pierre, locuteur gascon présentant un niveau d'investissement de 3,4, illustre cette tendance :

Ex (2), Pierre, DCT 5 :

Macarèu de hilh de p..

damn of son of whore

« Bon sang, fils de p... »

que'm demani plan

that=REFL.1SG ask.PRS.1SG indeed

« je me demande bien »

çò que, çò, çò qui pòt èsser.

what what what REL can.PRS.3SG be.INF

« ce que cela, cela, cela peut être. »

Ex (3), Pierre, DCT 7 :

Ò macarèu,

oh damn

« Oh bon sang, »

que, que terrible,

COMP COMP terrible

« c'est, c'est terrible, »

que, que podem pas briga har ua causeta si, sens jo.

COMP COMP can.PRS.1PL NEG at.all do.INF INDF.F little.thing yes without 1SG.OBL

« on ne peut vraiment rien faire ici sans moi. »

Ex (4), Pierre, DCT 8 :

È, è puten,

eh eh damn

« Eh, eh putain, »

mès que, qué se passèt atau,

but COMP what REFL-happen.PST.3SG thus

« mais qu'est-ce qui s'est passé alors ? »

pr'amor de que, que pensavi
because of what REL think.IPFV.1SG
« parce que je pensais »

qu'aurem podut passar un, ua pausa de las bonas
that have.COND.1PL can.PTCP spend.INF a.M a.F break of DEF.F.PL good.F.PL
« que nous aurions pu passer un bon moment, une bonne pause, »

dab, dab vosautes atau ?
with with 2PL thus
« avec, avec vous, comme ça ? »

L'interjection *macarèu* — ou *macarel* dans d'autres variétés occitanes — est fréquemment employée pour exprimer la surprise, la frustration ou plus généralement une forte réaction affective. Dans ces exemples, les nombreuses hésitations, répétitions et reprises (« çò, çò, çò », « que, que ») contribuent à donner au discours une forte dimension d'oralité spontanée. Pierre, comme neuf autres locuteurs, semble ici construire son énoncé au fur et à mesure de sa réaction émotionnelle, ce qui renforce l'impression d'implication immédiate dans la situation imaginée. Ces phénomènes, lorsqu'ils se combinent à des marqueurs dialogiques, ne doivent donc pas être interprétés comme de simples difficultés de production linguistique, mais également comme des manifestations d'un engagement interactionnel et d'une co-construction spontanée du discours. Cette interprétation est d'autant plus plausible que ces procédés sont également mobilisés par des locuteurs expérimentés, tels que Pierre, catégorisé comme locuteur compétent actif.

D'autres interjections apparaissent également dans le corpus, comme *Ò mon Dieu* pour exprimer la surprise, ou encore l'impératif *cala-te*, utilisé dans la phrase suivante pour manifester l'irritation et l'agacement:

Ex (5), Sonia, DCT 3 :

Cala-te
silence-IMP.2SG REFL.2SG
« Tais-toi »

me cal agachar la television.
1SG.DAT need.PRS.3SG watch.INF DEF.F television
« il faut que je regarde la télévision. »

Va-te 'n jogar dins ta cambra. go.
go.IMP.2SG-REFL.2SG=away play.INF inside POSS.2SG room
« Va jouer dans ta chambre. »

Parfois, l'interjection prend la forme d'une expression plus vulgaire, adressée à un interlocuteur perçu comme dérangeant, comme dans l'exemple suivant, dans laquelle le locuteur réagit à une rencontre fortuite avec une personne jugée envahissante et intrusive :

Ex (6), Vincent, DCT 4 :

Ai pas ausit çò de que parlava
have.PRS.1SG NEG hear.PTCP what of REL speak.IPFV.3SG
« Je n'ai pas entendu ce dont il parlait »

e vai te'n cagar a Avignon.
and go.IMP.2SG REFL.2SG-away shit.INF to Avignon
« et va te faire voir à Avignon. »

Dans de nombreux cas, les locuteurs recourent également à des interjections vocatives afin de renforcer l'implication interactionnelle de leur discours et de construire plus directement la présence de l'interlocuteur imaginaire :

Ex (7), Victoria, DCT 4 :

A, e que t'arriba, uèi ?
ah and what 2SG.DAT=happen.PRS.3SG today
« Ah, et qu'est-ce qui t'arrive aujourd'hui ? »

Ex (8), Julia, DCT 4 :

Ò, adieu. Què volètz ?
oh hello what want.PRS.2PL
« Oh, bonjour. Que voulez-vous ? »

Ex (9), Jean, DCT 4 :

Ò mainats, tranquilles,
oh children quiet
« Oh les enfants, calmez-vous, »

que soi aquí e n'enteni pas arren a çò que ditz la television,
COMP be.PRS.1SG here and NEG=hear.PRS.1SG NEG nothing of what REL say.PRS.3SG DEF.F
television
« je suis ici et je ne comprends rien à ce que dit la télévision, »

qu'èi besonh de calma,
COMP=have.PRS.1SG need of calm
« j'ai besoin de calme, »

que'm soi hèit... que soi vielh,
COMP=REFL.1SG be.PRS make.PTCP COMP be.PRS.1SG old
« je suis devenu... je suis vieux, »

e vosautes podetz, que podetz anar dehòra entà jogar.
and 2PL can.PRS.2PL COMP can.PRS.2PL go.INF outside for play.INF
« et vous, vous pouvez aller dehors pour jouer. »

Meilèu.
rather
« Ce serait mieux. »

L'investissement émotionnel se manifeste ici à travers la mise en scène d'une interaction relativement naturelle et spontanée. Julia, Victoria et Jean ne produisent pas uniquement des phrases isolées, mais semblent se projeter dans une situation communicative concrète, en construisant discursivement la présence de l'autre.

Cette dimension interactionnelle apparaît également dans l'usage fréquent de marqueurs dialogiques présents dans les productions de Pierre, Thomas et Sophie :

Ex (10), Pierre, DCT 7 :

Bon, be escota que, que hè jà tres còps que demandèri de, de har 'quò.
well well listen COMP COMP make.PRS.3SG already three times that ask.PST.1SG of of do.INF
that
« Bon, écoute, cela fait déjà trois fois que j'ai demandé de faire ça. »

Te pregi, ha-me-lo..
2SG.OBJ beg.PRS.1SG do.IMP.2SG-1SG.DAT-3SG.M.OBJ
« Je t'en prie, fais-le-moi. »

Ex (11), Thomas, DCT 4 :

Èm, qué volètz ?
uhm what want.PRS.2PL
« Euh, que voulez-vous ? »

Diga-me lèu, lèu
tell.IMP.2PL-1SG.OBJ quickly quickly
« Dites-moi vite, vite »

qu'i a un, i a un fuòc a l'ostal.
because=there have.PRS.3SG INDF.M there have.PRS.3SG INDF.M fire at DEF.M house
« il y a un incendie à la maison. »

M'i cal anar.
1SG.DAT=LOC need.PRS.3SG go.INF
« Il faut que j'y aille. »

Ex (12), Sophie, DCT 2 :

Ah alavetz, desancusatz-me, me,
ah then excuse.IMP.2PL-1SG.OBJ 1SG.OBJ
« Ah alors, excusez-moi, excusez-moi, »

me caldriá anar cercar lo pichòl a l'escòla.
1SG.DAT need.COND.3SG go.INF fetch.INF DEF.M little.one at DEF.F school
« il faudrait que j'aille chercher le petit à l'école. »

Donc me sentissi un pauc obligada de vos metre defòra.
therefore REFL.1SG-feel.PRS.1SG a little obliged.F of 2PL.OBJ put.INF outside
« Donc je me sens un peu obligée de vous mettre dehors. »

Diga-me (« dis-moi ») est ici renforcé par la répétition syntaxique de l'adverbe *lèu* (« vite ») ; l'expression *desencusatz-me* (« excusez-moi ») a la même une signification que proche de celle d'autres expressions également présentes dans le corpus, telles que *sens vos comandar* ou *se vos plai* (signifiant toutes les deux « s'il-vous-plait »).

Ces marqueurs semblent construire un véritable échange dialogique avec l'interlocuteur imaginé, plutôt que de produire une réponse purement descriptive ou scolaire. Le dernier exemple cité montre en particulier l'usage d'un vocatif (« ah »), suivi de l'adverbe *alavetz* (« alors »), qui fonctionne ici comme un marqueur dialogique, ainsi que d'un second marqueur dialogique *desencusatz-me* (« excusez-moi ») qui, en s'adressant à un interlocuteur potentiel, contribue à renforcer discursivement sa présence dans l'interaction.

Enfin, le corpus révèle une quatrième modalité lexicale d'expression de l'émotion : le recours à l'ironie et à la mise à distance humoristique. Trois locuteurs, dont le niveau d'investissement est compris entre 3 et 3,5, ont réagi à deux situations conçues pour susciter un sentiment d'agacement à travers les réponses suivantes :

Ex (13), Thomas, DCT 2 :

I a pas tròp d'estrès aquí, è [rire].
there have.PRS.3SG NEG too.much of stress here eh [laugh]
« Il n'y a pas trop de stress ici, hein [rit]. »

Ex (14), Sonia, DCT 2 :

Sètz encara aquí ?
be.PRS.2PL still here
« Vous êtes encore ici ? »

De qué fasètz ?

of what do.PRS.2PL

« Qu'est-ce que vous faites ? »

Avètz pas autre causa de far de vòstra vida ?

have.PRS.2PL NEG other thing of do.INF of POSS.2PL life

« Vous n'avez pas autre chose à faire de votre vie ? »

Ex (15), Jean, DCT 8 :

E be tot aqueste brave monde que'n fot pas arren,

and well all this good world COMP=of.it do.PRS.3SG NEG nothing

« Eh bien, tout ce brave monde qui ne fout rien »

ne sèi pas, vertadèrament,

NEG know.PRS.1SG NEG truly

« Je ne sais pas, vraiment, »

ne sèi pas quin harén shens jo sus aquesta, sus aqueste planeta,

NEG know.PRS.1SG how do.COND.3PL without 1SG on this.F on this.M planet

« je ne sais pas comment ils feraient sans moi sur cette planète. »

que soi tostemps jo a hèr tot çò qui cau

COMP be.PRS.1SG always 1SG EMPH do.INF all what REL be.necessary.PRS.3SG

« C'est toujours moi qui fais tout ce qu'il faut »

e lo, lo, los autes non foten pas arren.

and DEF.M DEF.M DEF.M.PL others NEG do.PRS.3PL nothing

« et lles, les les autres ne fouten rien. »

Les trois réponses impliquent non seulement une compréhension du désagrément généré par la situation, mais également une prise de distance vis-à-vis de celle-ci, qui permet aux locuteurs de reformuler leur réaction sous une forme ironique plutôt que de l'exprimer directement. L'émotion n'est donc pas explicitement nommée, mais reconstruite discursivement à travers une forme de décalage et de mise à distance humoristique.

Ainsi, l'analyse du niveau lexical montre que l'investissement émotionnel des locuteurs se manifeste principalement à travers trois types de ressources : des ressources évaluatives (lexique évaluatif et interjections), interactionnelles (marqueurs dialogiques tels que les vocatifs et certaines interjections) et orales (hésitations et répétitions, souvent combinées à des marqueurs dialogiques). À cela s'ajoute le recours à l'humour, qui contribue également à la construction d'une parole fortement subjective et spontanée. Plus particulièrement, l'utilisation des ressources interactionnelles et de l'humour témoigne d'une véritable projection des locuteurs dans l'espace communicatif imaginé, révélatrice

d'un fort investissement dans la tâche. Comme nous le verrons, cette même tendance se retrouve également aux niveaux syntaxique et discursif.

2.3 L'investissement au niveau syntaxique et discursif

La structure syntaxique des réponses produites par les participants apparaît particulièrement révélatrice dans la mesure où elle reflète une élaboration immédiate du discours, peu soumise au contrôle propre à l'écrit ou à une production orale plus planifiée. Dans une situation de réaction (semi-)spontanée, les locuteurs ne disposent pas toujours, dans l'immédiateté de l'interaction, des ressources lexicales nécessaires pour exprimer explicitement leur positionnement émotionnel ou mettre certains éléments en relief. Ils tendent alors à mobiliser plus spontanément la structure syntaxique de l'énoncé — à travers des procédés tels que la focalisation, la répétition ou la dislocation — afin de signaler ce qu'ils considèrent comme prioritaire dans le message. Ces structures constituent ainsi une stratégie discursive à la fois plus économique sur le plan cognitif et plus immédiatement perceptible pour l'interlocuteur. Il s'agit donc d'une modalité plus directe et immédiate de construction de la subjectivité. Certaines structures syntaxiques semblent ainsi fonctionner comme des ressources compensatoires permettant de maintenir l'intensité expressive du discours même lorsque les ressources lexicales demeurent plus limitées ou moins immédiatement accessibles. Cette fonction expressive de la structuration syntaxique rejoint les travaux consacrés à l'oral spontané et à l'organisation interactionnelle du discours. Blanche-Benveniste (1997) montre notamment que l'oral se caractérise par des phénomènes de segmentation, de reprise et de réorganisation progressive de l'énoncé, tandis que Morel & Danon-Boileau (1998) soulignent le rôle des procédés de mise en relief et de détachement dans la structuration informationnelle et interactionnelle du discours. Ces analyses rejoignent également les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2005) sur la modalisation et l'inscription de la subjectivité dans l'échange.

Le procédé syntaxique le plus fréquemment mobilisé pour exprimer les émotions dans notre corpus est le recours aux phrases exclamatives et interrogatives. Dans treize réponses, ces structures se succèdent de manière rapprochée, créant un effet d'intensification qui reflète l'implication émotionnelle du locuteur. La réponse de Jean, reproduite ci-dessous, en fournit un exemple représentatif.

Ex (16), Jean, DCT 4 :

E be hòu!
and well wow
« Eh bien dis donc ! »

Ne t'esperavi pas aquí!
NEG 2SG.OBJ=expect.IPFV.1SG NEG here
« Je ne m'attendais pas à te voir ici ! »

Qu'ès a har tu aquí, qué vòs?
COMP=be.PRS.2SG at do.INF 2SG here what want.PRS.2SG
« Qu'est-ce que tu fais ici, qu'est-ce que tu veux ? »

Sabes qu'ès pesuc com un can!
know.PRS.2SG that=be.PRS.2SG annoying.M like a dog
« Tu sais que tu es pénible comme un chien ! »

Dans ce cas, nous observons un marqueur dialogique (*e be*), suivi d'un vocatif et de trois phrases juxtaposées : une exclamative, deux interrogatives et une seconde exclamative. Les phrases interrogatives sont signalées au niveau grammatical par le pronom interrogatif (« qué », avec ou sans élision vocalique), tandis que les deux phrases exclamatives sont principalement marquées par l'intonation.

Il existe toutefois des procédés moins explicites pouvant également contribuer à l'expression des émotions. On présente ci-dessous trois exemples de modification de la structure canonique de la phrase interrogative : dans le premier cas, on observe une focalisation sur l'interlocuteur, qui constitue également le sujet et l'agent de l'action, marquée par la répétition de son nom, « Jordi », ainsi que du pronom « tu » ; dans le deuxième cas, une dislocation à gauche de l'adverbe « vertadièrament », qui, en tant qu'élément circonstanciel du verbe « presentar », devrait normalement apparaître en position post-verbale. Dans le troisième exemple, on observe au contraire une phrase clivée placée au début de l'énoncé, qui met en relief la locution adverbiale « tres còps » (« trois fois ») à travers la structure « Fa X que Y », correspondant au français « ça fait X que Y ».

Ex. (17), Thomas, DCT 9 :

Tu, Jordi, te presentas a las eleccions municipalas ?
2SG Jordi REFL.2SG present.PRS.2SG to DEF.F.PL election.PL municipal.F.PL
« Toi, Jordi, tu te présentes aux élections municipales ? »

Ex. (18), Claude, DCT 4 :

Alavetz, vertadièrament, te vas presentar a las eleccions ?
then truly REFL.2SG go.PRS.2SG present.INF to DEF.F.PL elections
« Alors, vraiment, tu vas te présenter aux élections ? »

Ex. (19), Victoria, DCT 8 :

Fa tres còps que vos inviti e venètz pas.

make.PRS.3SG three times that 2PL.OBJ invite.PRS.1SG and come.PRS.2PL NEG

« Cela fait trois fois que je vous invite et vous ne venez pas. »

I a, i a quicòm que, que vos agrada pas

there have.PRS.3SG something REL 2PL.OBJ please.PRS.3SG NEG

« Y a-t-il quelque chose qui ne vous plaît pas ? »

perqué refusatz cada còp de venir manjar a l'ostal ?

why refuse.PRS.2PL each time of come.INF eat.INF at DEF.M house

« Pourquoi refusez-vous chaque fois de venir manger à la maison ? »

La focalisation, dans le premier cas, met l'accent sur l'élément qui rend l'événement inattendu et accentue ainsi la surprise, de même que la dislocation de l'adverbe dans la deuxième phrase, qui souligne le caractère difficilement croyable de l'événement. La phrase scindée, quant à elle, insiste sur la répétition de l'événement et accentue ainsi la déception et la frustration du locuteur. Ces procédés, qui impliquent une modification de l'ordre canonique de la phrase et dont nous avons relevé seize occurrences dans le corpus, relèvent d'une organisation informationnelle du discours contribuant directement à la construction de la posture émotionnelle du locuteur ainsi qu'à la mise en saillance de certains éléments informationnels.

De la même manière qu'au niveau lexical l'usage d'interjections, de vocatifs et de marqueurs dialogiques témoigne d'une projection interactionnelle du locuteur, au niveau syntaxique, la modalisation et le recours aux interrogatives rhétoriques reflètent également une gestion relationnelle du discours (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Le locuteur ne produit en effet pas simplement des énoncés isolés, mais imagine utiliser la langue dans le cadre d'un échange réel avec un interlocuteur, construisant ainsi une relation interpersonnelle et anticipant les réactions possibles de l'autre. Cette dimension interactionnelle apparaît notamment à travers l'usage du conditionnel, comme dans la première phrase ci-dessous, ainsi qu'à travers des expressions d'atténuation telles que « sens vos comandar », dans la seconde. Au sein de notre corpus, nous avons relevé 27 occurrences de modalisation, réalisées au moyen de stratégies linguistiques variées.

Ex (20), Lucas, DCT 9 :

Ben, m'auriá, m'auriá ben agradat de, de vos veire uèi.

well 1SG.DAT=have.COND.3SG 1SG.DAT=have.COND.3SG indeed please.PTCP.M of of 2PL.OBJ see.INF today

« Eh bien, j'aurais, j'aurais vraiment aimé vous voir aujourd'hui. »

Compreni pas, compreni pas perqué, perqué podètz pas.
understand.PRS.1SG NEG understand.PRS.1SG NEG why why can.PRS.2PL NEG
« Je ne comprends pas, je ne comprends pas pourquoi vous ne pouvez pas. »

Me fariá plaser de vos veire uèi.
1SG.DAT make.COND.3SG pleasure of 2PL.OBJ see.INF today
« Cela me ferait plaisir de vous voir aujourd'hui. »

Ex (21), Sophie, DCT 5 :

Alavetz, sens vos comandar, euh, podètz far aqueste trabalh.
then without 2PL.OBJ command.INF uh can.PRS.2PL do.INF this.M work
« Alors, sans vouloir vous commander, euh, pourriez-vous faire ce travail ? »

Les interrogatives rhétoriques occupent également une place importante dans le corpus, où nous en avons relevé neuf occurrences. Elles remplissent une fonction expressive marquée en permettant aux locuteurs d'extérioriser des états émotionnels tels que la surprise, l'incompréhension ou la frustration, comme l'illustre l'exemple suivant :

Ex (22), Julia, DCT 7 :

Oh, mas que farián sens ieu ?
oh but what do.COND.3PL without 1SG.OBL
« Oh, mais que feraient-ils sans moi ? »

Pòdi pas, è...
PRS.1SG NEG uh
« Je ne peux pas, euh, »

los daissar, los daissar un pauc.
3PL.OBJ leave.INF 3PL.OBJ leave.INF a little
« les laisser seuls un peu. »

Dans cet exemple, le vocatif initial renforce l'impression d'une élaboration émotionnellement investie du discours, dans laquelle Julia, qualifiée comme apprenante avancée, semble rechercher la formulation la plus adéquate pour exprimer son implication affective.

On observe également que les locuteurs sont souvent allés au-delà de la situation présentée et ont imaginé des scénarios hypothétiques supplémentaires qui enrichissent la situation de manière créative, comme dans les exemples suivants :

Ex (23), Jean, DCT 2 :

E be hòu, que'vs sentitz plan a casa mia. Eh, be escotatz, se demoratz aquí, que va caler, que'm caleré ajudar entà hè la, la vaishèra, que va caler netejar tot çò qu'avèm, los plats qu'avèm utilizats. E, e après, puish qu'ètz aquí e que soi au caumat, au caumatge, qu'avèm lo temps e que podem tornar repetir aquò aqueste ser e tornar preparar de minjar entà la serada.

E be hòu, que'vs sentitz plan a casa mia.

and well wow COMP=2PL.REFL feel.PRS.2PL well at house POSS.1SG
« È bien dis donc, vous vous sentez vraiment chez vous chez moi ! »

Eh, be escotatz, se demoratz aquí,

eh well listen.IMP.2PL if stay.PRS.2PL here
« Eh bien écoutez, si vous restez ici, »

que va caler,

COMP go.PRS.3SG need.INF
« il va falloir, »

que'm caleré ajudar entà hè la, la vaishèra,

COMP=1SG.DAT need.COND.3SG help.INF for do.INF DEF.F DEF.F dishes
« il faudrait m'aider à faire la vaisselle, »

que va caler netejar tot çò qu'avèm,

COMP go.PRS.3SG need.INF clean.INF all what REL=have.PRS.1PL
« il va falloir nettoyer tout ce qu'on a, »

los plats qu'avèm utilizats.

DEF.M.PL plates REL=have.PRS.1PL use.PTCP.M.PL
« les plats qu'on a utilisés. »

E, e après,

and and after
« Et, et après, »

puish qu'ètz aquí e que soi au caumat, au caumatge,

then COMP=be.PRS.2PL here and COMP=be.PRS.1SG at DEF.M unemployment at DEF.M unemployment
« puisque vous êtes ici et que je suis au chôma..., au chômage, »

qu'avèm lo temps

COMP=have.PRS.1PL DEF.M time
« on a le temps »

e que podem tornar repetir aquò aqueste ser

and COMP can.PRS.1PL again repeat.INF that this evening
« et o peut se refaire ça ce soir »

e tornar preparar de minjar entà la serada.

and again prepare.INF of food for DEF.F evening
« et préparer à nouveau de quoi manger pour la soirée. »

Ex (24), Thomas, DCT 6 :

È..., te le, te lo, te lo, è, aquò te lo demandarai un còp mai,
uh 2SG.DAT it.M 2SG.DAT it.M 2SG.DAT it.M uh that 2SG.DAT it.M ask.FUT.1SG one time
more

« Euh, je te le, je te le, je te le demanderai encore une fois, »

mas mesfisa que se lo fagas pas, è,
but warn.PRS.1SG COMP if 3SG.M.OBJ do.SBJV.PRS.2SG NEG uh
« mais je te préviens que si tu ne le fais pas, euh, »

te, t'ajudarai pus per, per tu,
2SG REFL.2SG-help.FUT.1SG no.longer for for 2SG.OBL
« je te, je t'aiderai plus pour, pour toi, »

ta, per las òbras de ton ostal.
POSS.2SG for DEF.F.PL work.PL of POSS.2SG house
« tes, pour les travaux de ta maison .»

Dans le premier cas, le locuteur caractérise la situation à travers un élément d'agacement qui n'était pas mentionné dans l'input (voir section 1.1 ; DCT 2), à savoir le fait que les invités n'aient ni lavé la vaisselle ni rangé la cuisine après être restés plusieurs heures chez lui. Il ajoute ensuite la proposition de faire une autre repas le soir, élément qui peut être interprété comme un processus de modalisation appréciative à travers lequel le locuteur exprime une attitude globalement positive envers ses invités malgré l'agacement lié à la situation. Ce développement de la situation montre ainsi que le locuteur ne se limite pas à répondre à la consigne de manière fonctionnelle, mais cherche plutôt à construire une scène interactionnelle crédible et subjectivement investie.

Dans le second cas, l'apprenant ne se limite pas à adopter une posture de sollicitation face à la situation proposée dans l'input (voir section 1.1 ; DCT 2), mais y ajoute un élément supplémentaire de menace envers son interlocuteur, en imaginant une situation future dans laquelle ce dernier pourrait avoir besoin de son aide pour certains travaux domestiques. Là encore, le locuteur élargit la situation initiale au-delà de ce qui est demandé par la tâche et introduit de nouveaux éléments relationnels et interactionnels qui contribuent à la construction d'une véritable dynamique dialogique.

Les deux réponses présentées, représentatives de 10 autres cas présents dans le corpus, confirment que les apprenants ne se limitent pas à exécuter la tâche de manière distanciée et scolaire. Ils se projettent dans la situation également au niveau interactionnel, mobilisant leur imagination au-delà de ce qui est strictement requis par la consigne et complexifiant leurs productions non seulement sur le plan syntaxique-discursif, mais aussi à travers une véritable scénarisation dialogique. Ce résultat apparaît d'autant plus significatif que, contrairement à l'usage habituel des DCTs dans les études

intonatives, nous avons volontairement laissé les participants développer librement leurs réponses. Certains participants semblent ainsi transformer la tâche en un espace d'interaction imaginée au sein duquel ils projettent des relations sociales, des émotions, des conflits, des attitudes évaluatives et des scénarios hypothétiques dépassant largement les éléments fournis par la consigne. Ce phénomène constitue précisément l'un des principaux intérêts de notre usage des DCTs : en proposant un cadre situationnel relativement ouvert, cette méthodologie permet d'observer la manière dont les locuteurs s'approprient la situation d'énonciation et la reconstruisent discursivement à partir de leurs propres représentations. Cette tendance apparaît particulièrement significative dans le cadre de la notion d'investissement, dans la mesure où elle suggère une volonté des locuteurs de s'approprier personnellement la situation, de s'y projeter et d'« habiter » l'interaction à travers la langue. Loin de se limiter à répondre à la consigne, ils mobilisent ainsi leurs ressources linguistiques pour construire un espace discursif où s'expriment des positionnements, des émotions et des relations sociales qui leur sont propres.

L'analyse menée jusqu'ici a mis en évidence la manière dont notre échantillon d'apprenants tend à s'approprier la langue de façon personnelle, donnant lieu à des productions spontanées permettant d'exprimer les émotions principalement à travers un lexique évaluatif (*m'agrada, bona, polit...*) accompagné d'intensificateurs (*força, mai...*), d'interjections (*Macarèu/Macareu, putèn...*), de vocatifs (*Ò mainats...*) et de marqueurs dialogiques (*ben, diga-me...*), ainsi qu'à travers une syntaxe caractérisée, d'une part, par la mise en relief de la subjectivité du locuteur au moyen de phrases exclamatives, interrogatives et de l'emphase portée sur certains constituants et, d'autre part, par une forte dimension interactionnelle imaginée.

Dans la section suivante, nous chercherons à regrouper nos treize locuteurs en fonction de l'homogénéité de leurs comportements linguistiques, en mettant ces derniers en relation avec les scores d'investissement obtenus par chacun d'eux, afin d'identifier d'éventuelles corrélations entre les profils discursifs observés et les différentes dimensions de l'investissement.

2.4 Profils expressifs et modes d'expression de l'investissement

L'analyse qualitative des réponses permet également de dégager plusieurs profils expressifs relativement distincts, fondés sur les ressources lexicales, syntaxiques et discursives privilégiées par les locuteurs pour exprimer leur implication émotionnelle dans les situations proposées et susceptibles de refléter différentes dimensions de l'investissement dans le discours.

Un premier profil, que l'on peut qualifier d'interactionnel-expansif, regroupe Sophie, Vincent,

Pierre et Jean. Chez ces locuteurs, la réponse tend fréquemment à dépasser le cadre strict de la consigne. Les situations proposées sont enrichies par des commentaires supplémentaires, des justifications, des dialogues imaginés, une prise de distance ironique ou encore des développements narratifs qui n'étaient pas explicitement demandés. Les nombreuses interjections et marques d'adresse à l'interlocuteur contribuent à créer l'impression d'une interaction vécue. Cette tendance apparaît cohérente avec leurs scores globaux d'investissement, calculés à partir des dimensions identitaire, conative et émotionnelle, tous situés dans la partie supérieure de l'échelle (3,4 pour Pierre, 3,9 pour Vincent ; 3,8 pour Sophie et 3,4 pour Jean). Ce profil semble refléter une forme d'investissement identitaire, dans la mesure où les locuteurs s'approprient la langue comme outil d'expression personnelle et de construction de la relation à autrui, en complexifiant leur production non seulement sur le plan syntaxico-discursif, mais aussi sur le plan interactionnel.

Un deuxième profil, représenté par Victoria, Lucas et Sonia, peut être décrit comme un profil émotionnel-évaluatif. Chez ces locuteurs, l'implication passe principalement par l'expression explicite des affects et des jugements évaluatifs. Le recours à des adjectifs tels que *bon*, *deliciós*, *polit*, *content* ou *estonat*, ainsi qu'à des intensificateurs comme *plan*, *fòrça* ou *ben*, occupe une place centrale dans leurs productions. Contrairement au groupe précédent, les situations sont généralement moins développées sur le plan narratif ou interactionnel. Ce profil paraît témoigner d'un investissement émotionnel marqué, les locuteurs mobilisant la langue pour exprimer leurs affects, leurs jugements et leur implication subjective vis-à-vis des contenus évoqués. Les scores globaux d'investissement demeurent néanmoins élevés (4 pour Victoria, 3,5 pour Lucas, 3 pour Sonia).

Un troisième profil, regroupant Thomas, Ugo et Claude, se caractérise par un recours fréquent aux procédés syntaxiques de mise en relief. L'accumulation des interrogatives et des exclamatives, les dislocations, les focalisations, les reprises et les reformulations y occupent une place particulièrement importante. Dans leurs productions, l'expression des émotions semble davantage reposer sur l'organisation du discours que sur l'emploi d'un lexique affectif particulièrement riche ou sur le développement de scénarios complexes. Ces ressources contribuent à renforcer l'expressivité du discours et peuvent également être interprétées comme des manifestations d'un investissement émotionnel, dans la mesure où elles permettent de mettre en saillance les éléments jugés particulièrement importants ou affectivement chargés. Les scores moyens d'investissement, calculés à partir des dimensions identitaire, conative et émotionnelle, apparaissent plus hétérogènes dans ce groupe (3,2 pour Thomas, 3,7 pour Claude et 3,6 pour Ugo).

Enfin, Julia, Marianne et Claire présentent un profil quelque peu différent. Leurs productions comportent davantage d'hésitations, de recherches lexicales, d'auto-corrections et, parfois, de passages ponctuels au français. Ces phénomènes semblent refléter les difficultés rencontrées par Marianne et Claire, dont les ressources linguistiques en occitan demeurent plus limitées, tout en témoignant néanmoins d'un engagement dans la tâche de production et dans le processus d'apprentissage de la langue. Toutes deux appartiennent en effet à la catégorie des apprenantes de niveau débutant, bien qu'elles présentent un score moyen d'investissement relativement élevé, supérieur à 3,7. Dans le cas de Julia, qui appartient à la catégorie des apprenants avancés, ces mêmes phénomènes pourraient plutôt être mis en relation avec son niveau d'investissement plus faible (2,9), suggérant que la mobilisation des ressources linguistiques disponibles dépend non seulement du niveau de compétence, mais également du degré d'investissement du locuteur dans la langue.

Ces profils ne constituent évidemment pas des catégories strictement étanches et plusieurs locuteurs présentent des caractéristiques relevant de plusieurs groupes à la fois. Ils permettent néanmoins de mettre en évidence différentes manières d'exprimer l'investissement dans le discours. Certains participants privilégient ainsi la mise en scène interactionnelle et la construction de scénarios complexes, tandis que d'autres expriment davantage leur implication à travers un lexique émotionnel explicite ou par des procédés de mise en relief syntaxique. Chez les apprenants les moins expérimentés ou moins investis, l'investissement apparaît souvent dans la persévérance même avec laquelle ils cherchent à maintenir l'échange malgré les difficultés linguistiques rencontrées.

Néanmoins, la comparaison entre ces profils discursifs et les trois dimensions de l'investissement ne fait pas apparaître, à notre sens, de tendances suffisamment nettes pour permettre d'établir des relations systématiques entre les formes discursives observées et les niveaux d'investissement des participants. Cette absence de résultats significatifs doit toutefois être interprétée avec prudence au regard de plusieurs limites méthodologiques. Tout d'abord, l'effectif relativement réduit de notre échantillon (treize participants) limite nécessairement la portée des observations réalisées. Par ailleurs, les participants retenus pour cette tâche présentent, dans leur grande majorité, des niveaux d'investissement relativement élevés, ce qui réduit la variabilité du corpus et rend plus difficile l'identification d'éventuelles corrélations entre investissement et comportements discursifs. Cette homogénéité s'explique en partie par les conditions de recueil des données. La participation à une tâche de production orale en occitan suppose en effet un certain degré d'engagement envers la langue, ce qui a rendu difficile le recrutement de locuteurs faiblement investis. Les résultats présentés ici doivent donc être considérés comme exploratoires. Des recherches menées auprès d'un échantillon

plus large et plus diversifié permettraient de mieux évaluer les liens entre investissement et comportements discursifs.

Conclusions

La recherche menée jusqu'ici a mis en évidence le lien étroit qui unit l'apprentissage d'une langue minorisée à l'identité du locuteur, conçue, suivant Norton (1995, 2000, 2013), comme une entité dynamique qui continue de se construire au gré de l'expérience incarnée et située de l'individu. La place centrale qu'occupe la notion d'identité dans notre hypothèse de recherche nous a conduits à compléter le concept de motivation par celui d'investissement, également développé par Norton (1995, 2000, 2013), que l'on peut définir comme l'expression située et incarnée de la motivation (voir section 2.4 du chapitre 1). L'investissement se manifeste à travers deux processus fondamentaux : le *positioning*, qui renvoie aux positionnements imposés au sujet par autrui à travers le langage, et l'*agency*, qui désigne au contraire la capacité du sujet à se positionner activement par le langage.

À partir de ces fondements théoriques, nous avons formulé les hypothèses suivantes (1) il existe une « motivation émotionnellement investie », étroitement liée à la construction identitaire du locuteur, qui joue un rôle clé dans le processus d'acquisition chez les néo-locuteurs de l'occitan ; (2) elle se manifeste à travers des structures lexicales, syntaxiques et discursives spécifiques, que ce travail de recherche vise, au moins partiellement, à identifier et à caractériser.

La forte charge identitaire et émotionnelle qui caractérise cet investissement trouve ses origines dans les dynamiques historiques ayant façonné la langue et la société occitanes depuis le Moyen Âge. Le deuxième chapitre a été consacré à l'étude de ces dynamiques afin de montrer comment elles ont contribué à la formation de représentations collectives associées à la langue et susceptibles d'influencer encore aujourd'hui les comportements linguistiques de ses locuteurs. L'analyse des attitudes linguistiques contemporaines, fondée notamment sur les travaux de Joubert (2010), a mis en évidence une conscience linguistique fragmentée, marquée par la tension entre variétés locales et projet de standardisation, et dont le principal critère d'appartenance demeure souvent le sentiment d'appartenir à une communauté linguistique et culturelle. Notre précédente recherche (Bonmassar, 2024), confirmée par les résultats de la présente étude, avait déjà mis en évidence l'existence d'un lien affectif fort avec la langue occitane. Celui-ci apparaît cependant traversé par une tension entre deux pôles opposés : d'une part, la *vergonha*, héritée de siècles de stigmatisation linguistique, notamment dans le cadre scolaire à partir des lois Ferry (1880-1881), qui peut conduire à des formes d'auto-dévalorisation linguistique (Garabato, Carmen & Colonna, 2016) et au rejet de la langue ; d'autre part, la fierté née de la prise de conscience de cette domination historique et de la volonté de dépasser la situation de diglossie afin de libérer « une parole condamnée socialement » (Lafont, 1971 : 99). La tension entre ces deux formes de positionnement peut conduire soit à des attitudes favorables

à la langue, comme dans le cas des processus contemporains de revitalisation, soit à son rejet. Toutefois, même lorsque les attitudes sont positives, elles demeurent parfois marquées par les traces de cette *vergonha* transmise de génération en génération, qui continue d'influencer les pratiques et les représentations des locuteurs actuels, comme le montrent plusieurs résultats présentés dans le chapitre 3.

Notre première hypothèse a été confirmée par les deux premières phases de l'enquête, présentées dans le chapitre 3. Les données recueillies ont mis en évidence que les néo-locuteurs de l'occitan sont principalement motivés par une forme de motivation que l'on peut qualifier d'intégrative ou d'autodéterminée. Elles ont également révélé l'existence d'une composante émotionnelle au sein de cette motivation, que nous avons conceptualisé sous le terme d'investissement. Cette dernière apparaît étroitement liée aux dimensions identitaire et conative, l'ensemble de ces trois dimensions étant fortement associé aux formes de motivation intégrative et autodéterminée.

Nous sommes ainsi en mesure de répondre à nos deux premières questions de recherche :

Quel type de motivation pousse les néo-locuteurs à apprendre l'occitan ? Existe-t-il une dimension émotionnelle dans cette motivation et, le cas échéant, comment peut-on la conceptualiser ?

Les résultats suggèrent par ailleurs que l'investissement ne dépend pas mécaniquement de la durée de l'apprentissage, de la fréquence d'usage ou du niveau de compétence linguistique, mais qu'il peut émerger dès les premières étapes de l'appropriation de la langue. Il apparaît en revanche fortement lié à l'existence de contextes relationnels et associatifs permettant une pratique socialement investie de l'occitan.

La deuxième phase de la recherche, fondée sur une approche qualitative, est venue renforcer cette première conclusion. Les cinq néo-locuteurs interrogés ont déclaré, chacun à leur manière, que leur apprentissage de l'occitan répondait à une volonté de combler une forme de manque identitaire et constituait, à des degrés divers, un acte de résistance face à un modèle centralisateur et monolingue. Tous attribuent une valeur émotionnelle à leur apprentissage et, dans deux cas particulièrement significatifs (voir sections 4.1 et 4.5 du chapitre 3), cette dimension émotionnelle se manifeste également au niveau discursif. Enfin, tous consacrent volontairement du temps et de l'énergie à l'apprentissage de la langue, conformément à leurs possibilités et à leur niveau de compétence, témoignant ainsi d'un investissement conatif élevé.

Notre troisième question de recherche portait quant à elle sur la dimension discursive de l'investissement :

Comment la motivation émotionnellement investie, que nous désignons par le terme d'investissement, se manifeste-t-elle au niveau discursif dans un échantillon de néo-locuteurs de l'occitan ?

L'analyse présentée dans le quatrième et dernier chapitre a permis d'identifier quatre profils expressifs au sein de notre échantillon de treize locuteurs présentant des niveaux d'investissement globalement élevés. Ces profils susceptibles de refléter différentes dimensions de l'investissement dans le discours.

Le premier, qualifié d'*interactionnel-expansif*, se caractérise par une tendance à dépasser l'input proposé en enrichissant les réponses par des justifications, des dialogues imaginés ou une prise de distance ironique. Sur le plan lexical, il se distingue également par l'usage fréquent d'interjections et de marqueurs dialogiques explicitement orientés vers un interlocuteur potentiel. Ce profil met en lumière une tendance des locuteurs fortement investis à se projeter sur le plan interactionnel, en mobilisant davantage de ressources discursives et semble refléter une forme d'investissement identitaire, dans la mesure où les locuteurs s'approprient la langue comme outil d'expression personnelle et de construction de la relation à autrui, en complexifiant leur production non seulement sur le plan syntaxico-discursif, mais aussi sur le plan interactionnel.

Le deuxième profil, que nous avons qualifié d'*émotionnel-évaluatif*, se caractérise principalement par le recours fréquent à un lexique évaluatif accompagné de nombreux procédés d'intensification. Ce profil semble témoigner d'un investissement émotionnel marqué, les locuteurs mobilisant la langue pour exprimer leurs affects, leurs jugements et leur implication subjective vis-à-vis des contenus évoqués.

Le troisième profil se distingue quant à lui par l'utilisation récurrente de *procédés syntaxiques de mise en relief* – accumulations d'interrogatives ou d'exclamatives, dislocations et focalisations – destinés à souligner certains éléments de l'énoncé. Ces ressources peuvent également être interprétées comme des manifestations d'un investissement émotionnel, dans la mesure où elles permettent de mettre en saillance les éléments jugés particulièrement importants ou affectivement chargés.

Enfin, un quatrième profil se caractérise par la présence fréquente d'*hésitations*, d'*auto-corrections* et, parfois, de passages ponctuels au français. Il regroupe deux apprenantes débutantes dont les ressources linguistiques demeurent limitées malgré un niveau d'investissement élevé, ainsi qu'une apprenante avancée présentant un niveau d'investissement légèrement inférieur à celui du reste de l'échantillon. Ce profil semble davantage refléter les difficultés rencontrées dans la mobilisation des ressources linguistiques de l'occitan que l'expression directe d'une dimension particulière de

l'investissement, tout en témoignant néanmoins d'un engagement dans la tâche de production et dans le processus d'apprentissage de la langue.

Cette dernière analyse a ainsi permis d'identifier un ensemble de ressources lexicales et syntaxico-discursives et de les mettre en relation avec les différentes dimensions de l'investissement dans le discours. Toutefois, l'absence de corrélations significatives entre les profils expressifs observés et les scores d'investissement des participants ne nous permet pas d'établir de relations systématiques entre les formes discursives et le niveau d'investissement, ni, par conséquent, de confirmer la seconde partie de notre hypothèse. Ce constat doit néanmoins être interprété avec prudence. D'une part, la taille relativement réduite de notre échantillon limite la portée des résultats obtenus. D'autre part, les participants retenus présentent, dans leur grande majorité, des niveaux d'investissement élevés, ce qui réduit la variabilité du corpus et complique l'identification d'éventuelles corrélations. Cette homogénéité s'explique probablement par les conditions mêmes de recueil des données, la participation à une tâche de production orale en occitan supposant déjà un engagement important envers la langue. Nos résultats doivent donc être considérés comme exploratoires et gagneraient à être approfondis à partir d'un échantillon plus large et plus diversifié.

Bibliographie

- Anderson, Benedict Richard O’Gorman. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (2nd ed.). London, Verso.
- Alén Garabato, Carmen, & Colonna, Romain (dirs.). (2016). *Auto-odi : la « haine de soi » en sociolinguistique*. Paris, L’Harmattan.
- Armengaud, André, & Lafont, Robert (dirs.). (1979). *Histoire de l’Occitanie*. Paris, Hachette.
- Baker, Colin. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Barbeau, Geneviève, & Moïse, Claudine. (2019). Transformation des dynamiques minoritaires, paradigmes sociolinguistiques et émotions. *Minorités linguistiques et société*, 12, 31–50.
- Barrett, Lisa Feldman. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20–46.
- Barrett, Lisa Feldman. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1–23.
- Battaglia, Nadia. (2013). La motivation dans la classe de langue. *Symposium de recherche*, 82, 95–103.
- Blanche-Benveniste, Claire. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- Blanchet, Philippe. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris, Textuel.
- Blanchet, Philippe, Bergeron, Christian, & Lebon-Eyquem, Mylène. (2022). Étude exploratoire d’expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d’étudiants et d’étudiantes de l’université d’Aix-Marseille. *Glottopol*, 36. <https://doi.org/10.4000/glottopol.973>
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire : l’économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Boyer, Henri. (2013). L’impact de l’unilinguisme sur la normativisation de la langue française. In Georg Kremnitz (Éd.), *Histoire sociale des langues de France*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Carrera, E. A. (2019). *La situation des langues régionales en France : le cas du breton* (Mémoire de master). Université de Santiago de Compostela.

- Clyne, Michael. (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Costa, James. (2023). A materialist take on minoritization: Occitan sociolinguistics and the making of minorities in France. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 579–596.
<https://doi.org/10.1111/josl.12597>
- Courouau, Jean-François. (2008). *Moun lengatge bèl. Les choix linguistiques minoritaires en France (1490-1660)*, Genève, Droz.
- Csizér, Kata, & Dörnyei, Zoltán. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19–36.
<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Darwin, Charles. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. 1). London, John Murray.
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43–63.
- Deci, Edward L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.
- Dörnyei, Zoltán. (1994). Understanding second language motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78(4), 515–523.
- Dörnyei, Zoltán. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(Supplement 1), 19–47.

- Duguine, Ixone. (2017). *La motivation d'apprendre le basque chez les adultes francophones*. Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Eckert, Penelope, & McConnell-Ginet, Sally. (1999). New generalisations and explanations in language and gender research. *Language in Society*, 28(2), 185–201.
- Egido, Arantza. (2009). Motivation, un concept polymorphe. In *L'ABC de la VAE* (pp. 165–167). Toulouse, ERES.
- Elizondo, Aránzazu, Rodríguez Rodríguez, José Víctor, & Rodríguez Rodríguez, Ignacio. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.
- Eschenauer, Sandrine. (2019). Translanguaging and empathy: Effects of performative approach to language learning. In Olga Menz & Michaela Fleiner (Éds.), *The arts in language teaching: International perspectives: Performative, aesthetic, transversal* (pp. 231–260). Berlin, LIT Verlag.
- Escudé, Pierre. (2013). Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales. In Georg Kremnitz (Éd.), *Histoire sociale des langues de France*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Fenouillet, Fabien. (2012). *Les théories de la motivation* (2e éd.). Paris, Dunod.
- Gallese, Vittorio, & Lakoff, George. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3), 455–479.
- Gardner, Robert C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Zoltán Dörnyei & Richard Schmidt (Éds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1–20). Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Gardner, Robert C., & Lambert, Wallace E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, Robert C., & Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- Gardy, Philippe, & Lafont, Robert. (1981). La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. *Langages*, 15(61), 75–91.
- Garrett, Peter. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Garrett, Peter, Coupland, Nikolas, & Williams, Angie. (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff, University of Wales Press.

Gleßgen, Martin-Dietrich, & Pfister, Max. (1995). *Référence à compléter*.

Harris, Catherine L., Gleason, Jean Berko, & Ayçiçeği, Aylin. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In Aneta Pavlenko (Éd.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation* (pp. 257–283). Clevedon, Multilingual Matters.

Haugen, Einar. (1972). *The ecology of language*. Stanford, Stanford University Press.

Higgins, E. Tory. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340.

Isabelli-García, Christina. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In Michael DuFon & Eton Churchill (Éds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231–258). Clevedon, Multilingual Matters.

James, William. (1890). *The principles of psychology*. New York, Henry Holt and Company.

Joubert, Aurélie. (2010). *A comparative study of the evolution of prestige formations and of speakers' attitudes in Occitan and Catalan* (Doctoral dissertation). University of Manchester.

Kanno, Yasuko, & Norton, Bonny. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 241–249.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.

Lafont, Robert. (1967). Sur l'aliénation occitane. *Le Fédéraliste*, IX(2–3), 107–138.

Lafont, Robert. (1971). Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane. *Langue française*, 9, 93–99.

Lafont, Robert. (1977a). Sobre el procés de patoisització. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 1, 131–135.

Lafont, Robert. (1977b). *La revendication occitane*. Paris, Flammarion.

Lafont, Robert. (1984). *Le travail et la langue : flors del mal, éléments d'une critique de la raison francitanienne*. Verdier.

Lafont, Robert. (1997). *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris, L'Harmattan.

- Lafont, Robert. (2003). *Petita istòria europèa d'Occitània*. Perpignan, Trabucaire.
- Levelt, Willem J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41–104.
- Lindquist, Kristen A., MacCormack, Jessica K., & Shablack, Holly. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 444.
- Markus, Hazel, & Nurius, Paula. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Martel, Philippe. (2007a). Histoires d'Occitanie. *Revue d'Alsace*, 133. <https://doi.org/10.4000/alsace.1475>
- Martel, Philippe. (2007b). Travail, famille, patois : Vichy et l'enseignement de l'occitan, apparences et réalités. In *L'école française et l'occitan*. Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.450>
- Martel, Philippe. (2012). Une norme pour la langue d'oc ? Les débuts d'une histoire sans fin. In Georg Kremnitz (Éd.), *Histoire sociale des langues de France* (pp. 685–696). Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- McDougall, William. (1908). *An introduction to social psychology*. London, Methuen.
- Milroy, Lesley. (1980). *Language and social networks*. Oxford, Basil Blackwell.
- Morel, Mary-Annick, & Danon-Boileau, Laurent. (1998). *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français oral*. Paris, Ophrys.
- Moseley, Christopher. (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). Paris, UNESCO Publishing.
- Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard, & Vallerand, Robert J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.
- Norton, Bonny. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Norton, Bonny. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Pearson Education.
- Norton, Bonny. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, Multilingual Matters.

- Okon-Singer, Hadas, Hendler, Talma, Pessoa, Luiz, & Shackman, Alexander J. (2015). The neurobiology of emotion–cognition interactions: Fundamental questions and strategies for future research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, Article 58.
- OPLO (Ofici public de la lenga occitana). (2020). *Enquête sociolinguistique sur la langue occitane*.
- Pavlenko, Aneta. (2005). *Emotions and multilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Preston, Dennis R. (2004). Language with an attitude. In J. K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (Éds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 40–66). Malden, MA, Blackwell.
- Pujolar, Joan. (2001). *Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Ronjat, Jules. (1930). *Grammaire istorique des parlers provençaux modernes* (Vol. 1). Montpellier, Société des Langues Romanes.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In Edward L. Deci & Richard M. Ryan (Éds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY, University of Rochester Press.
- Salvi, Sergio. (1998). *Occitania*. Cuneo, Luigi Colli.
- Sichel-Bazin, Rafèu (2015). Prosodic systems in contact: Occitan and French [Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- Schmid, Monika S. (2004). First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 239–255.
- Sichel-Bazin, Rafèu. (2015). *Prosodic systems in contact: Occitan and French* (thèse de doctorat). Barcelone, Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10803/321597>
- Sichel-Bazin, Rafèu. (2024). Prosodie et interfaces (Chapitre 10). In Louise Esher & Jean Sibille (éds.), *Manuel de linguistique occitane* (pp. 259–286). Berlin/Boston, De Gruyter.
- Sichel-Bazin, Rafèu., Buthke, Carolin & Meisenburg, Trudel. (2012a). La prosodie du français parlé à Lacaune (Tarn) : influences du substrat occitan. In Anne Catherine Simon (éd.), *La variation prosodique régionale en français* (pp. 137–157). Louvain-la-Neuve, De Boeck.

- Sichel-Bazin, Rafèu., Buthke, Carolin & Meisenburg, Trudel. (2012b). The prosody of Occitan-French bilinguals. In Kurt Braunmüller & Christoph Gabriel (éds.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies* (pp. 349–364). Amsterdam, Benjamins.
- Sichel-Bazin, Rafèu., Buthke, Carolin & Meisenburg, Trudel. (2015a). Prosody in Language Contact: Occitan and French. In Elisabeth Delais-Roussarie, Mathieu Avanzi & Sophie Herment (éds.), *Prosody and Language in Contact. L2 Acquisition, Attrition and Languages in Multilingual Situations* (pp. 71–99). Berlin, Springer.
- Sichel-Bazin, Rafèu, Meisenburg, Trudel & Prieto, Pilar. (2015b). Intonational Phonology of Occitan: Towards a prosodic transcription system. In Sónia Frota & Pilar Prieto (éds.), *Intonation in Romance* (pp. 198–234). Oxford, Oxford University Press.
- Sumien, Domergue. (2006). *La standardisation pluricentrique de l'occitan*. Turnhout, Brepols.
- Süils, Jordi, & Huguet, Àngel. (2001). The Occitan speech community of the Aran valley. In M. Teresa Turell (Éd.), *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of linguistic minority groups* (pp. 141–164). Clevedon, Multilingual Matters.
- Trudgill, Peter. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in urban British English. *Language in Society*, 1, 179–195.
- Vallerand, Robert J., & Thill, Edgar. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC, Éditions Études Vivantes.
- Vianin, Pierre. (2023). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Wüest, Jakob, & Kristol, Andres. (1993). *Aqeras montanhas : études de linguistique occitane : Le Couserans*. Tübingen, Francke Verlag.

Sitographie

Larousse. (s.d.). *Patois*. Consulté le 15/05/2026 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/patois/58677>

Annexe 1 : questionnaire

Motivation à l'apprentissage de l'occitan chez les néo-locuteurs

Introduction

Ce questionnaire vise à mieux comprendre les motivations qui poussent les néo-locuteurs à apprendre l'occitan.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : nous vous invitons à répondre de la manière la plus sincère possible, en fonction de votre expérience personnelle.

Les réponses sont anonymes et utilisées uniquement à des fins de recherche universitaire.

Partie 1 – Données générales

1. Âge :
2. Genre (optionnel) :
3. Lieu de naissance :
4. Lieu de résidence actuel :

Partie 2 – Biographie linguistique (occitan).

Depuis combien de temps apprenez-vous et/ou pratiquez-vous l'occitan ?

- Depuis moins d'un an
- Depuis 1 à 3 ans
- Depuis 4 à 7 ans
- Depuis plus de 7 ans

À quelle fréquence utilisez-vous actuellement l'occitan ?

- 1 à 2 fois par an
- 1 à 2 fois par mois
- Au moins 1 fois par semaine
- (Presque) tous les jours

Dans quel(s) contexte(s) pratiquez-vous actuellement l'occitan ?

(Plusieurs réponses possibles)

- En famille
- Avec des amis ou des proches
- Dans un cadre associatif
- Dans un cadre scolaire ou universitaire
- Dans le cadre professionnel
- Lors d'événements culturels (festivals, rencontres, etc.)
- Autre :

Dans votre usage de l'occitan, privilégiez-vous plutôt l'oral ou l'écrit ?

- Usage uniquement à l'oral
- Usage majoritairement à l'oral
- Usage équilibré entre l'oral et l'écrit
- Usage majoritairement à l'écrit

- Usage uniquement à l'écrit
- Aucun usage actuel de l'occitan

Dans quel contexte avez-vous principalement appris l'occitan ?

- Contexte familial (famille, proches, entourage)
- Contexte scolaire / institutionnel (école, cours, université)
- Contexte mixte (combinaison des deux)

2.3 Compétence linguistique en occitan (auto-évaluation)

En tenant compte de votre capacité à comprendre, parler et interagir, comment évalueriez-vous votre compétence globale en occitan ?

Merci d'indiquer un chiffre entre **1** et **10**, où :

- **1** = compétence très faible
- **10** = compétence très élevée, proche de celle d'un locuteur natif

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Partie 3 – Motivations à l'apprentissage de l'occitan

Les items présentés ci-dessous ont été affichés dans un ordre aléatoire pour chaque participant

Consigne :

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes

1 = Pas du tout d'accord

2 = Plutôt pas d'accord

3 = Plutôt d'accord

4 = Tout à fait d'accord

Il n'y a pas de réponses attendues. Vos réponses sont anonymes et reflètent uniquement votre expérience personnelle.

A. Amotivation

1. J'ai parfois l'impression que l'apprentissage de l'occitan ne me sert à rien.
2. Il m'arrive de ne pas vraiment savoir pourquoi j'apprends l'occitan.
3. Apprendre l'occitan me donne parfois le sentiment de perdre mon temps.

B. Régulation externe

1. J'apprends l'occitan parce que l'on attend cela de moi (famille, entourage, milieu social).
2. J'apprends l'occitan pour répondre à des attentes extérieures plutôt qu'à un choix personnel.
3. Sans pressions ou encouragements extérieurs, je n'aurais probablement pas appris l'occitan.

C. Régulation introjectée

1. Je me sentirais coupable de ne pas connaître l'occitan.
2. Apprendre l'occitan me permet d'éviter un sentiment de honte ou de malaise.

3. J'ai l'impression que je *dois* apprendre l'occitan, même si cela n'est pas toujours agréable.

D. Régulation identifiée

1. Apprendre l'occitan est important pour mon avenir, même si cela demande des efforts.
2. Je considère l'occitan comme utile pour des projets personnels ou culturels qui me tiennent à cœur.
3. J'ai choisi d'apprendre l'occitan pour me sentir plus engagé dans ma communauté linguistique.

E. Motivation intrinsèque – connaissance

1. J'apprends l'occitan par plaisir d'apprendre et de découvrir une nouvelle langue.
2. J'aime comprendre le fonctionnement de l'occitan (grammaire, vocabulaire, histoire).
3. L'apprentissage de l'occitan stimule ma curiosité intellectuelle.

F. Motivation intrinsèque – accomplissement / sentiment de compétence

1. Je ressens une grande satisfaction lorsque je parviens à m'exprimer correctement en occitan.
2. Réussir des tâches difficiles en occitan me procure un sentiment d'accomplissement.
3. Le fait de constater mes progrès en occitan est très gratifiant pour moi.

G. Motivation intrinsèque – stimulation

1. Je prends plaisir à utiliser cette langue.
2. Parler ou entendre cette langue me procure des émotions positives.
3. Je ressens une certaine excitation ou enthousiasme lorsque j'utilise cette langue.

H. Investissement identitaire

1. Parler l'occitan fait partie de la personne que je suis ou que je souhaite devenir.
2. Je me sens légitime et reconnu(e) lorsque j'utilise l'occitan.
3. Cette langue ne correspond pas vraiment à mon identité. (*item inversé*)
4. Apprendre et parler l'occitan me permet de me positionner comme membre d'une communauté minoritaire valorisée.

I. Investissement dans le processus d'apprentissage

1. Je cherche activement des occasions d'apprendre ou d'utiliser cette langue.
2. Je continue à apprendre cette langue même lorsque c'est difficile.
3. Je consacre peu de temps personnel à l'apprentissage de cette langue. (*item inversé*)
4. Mon engagement dans l'apprentissage de l'occitan reflète mon désir d'agir sur mon identité et ma culture.

J. Investissement émotionnel

1. Je ressens un attachement émotionnel envers cette langue.
2. Je ressens de la fierté lorsque j'utilise cette langue.
3. Cette langue n'a pas de signification particulière pour moi. (*item inversé*)
4. Utiliser cette langue me procure des sentiments et/ou des émotions.

Annexe 2 : guide des entretiens

Investissement identitaire

- Pouvez-vous décrire ce que signifie pour vous parler ou apprendre l'occitan ?
- Dans quelles situations vous arrive-t-il d'utiliser l'occitan ? Pouvez-vous donner un exemple ?
- Comment vous percevez-vous en tant qu'individu par rapport à la société lorsque vous utilisez cette langue ?

Investissement dans le processus d'apprentissage

- Comment organisez-vous votre apprentissage de l'occitan ?
- Pouvez-vous donner un exemple d'une activité ou d'une pratique qui vous aide à progresser dans cette langue ?
- Qu'est-ce qui influence vos choix concernant quand et comment utiliser l'occitan ?

Investissement émotionnel

- Y a-t-il des expériences marquantes qui ont renforcé votre attachement à cette langue ?
- Quelles observations ou sensations vous viennent à l'esprit lorsque vous utilisez cette langue ?
- Comment votre rapport à l'occitan a-t-il évolué au fil du temps ? Pouvez-vous expliquer avec des exemples ?

Consentement de participation à une étude (socio)didactique

Ce document a pour objectif de vous informer sur cette étude et vos droits quant aux données que vous produisez. Nous recueillons à la fin de ce document votre consentement à la participation de cette étude.

1. Contacts

Vous trouverez ci-dessous les informations de contact pour toute demande concernant l'étude, y compris pour faire valoir vos droits à la consultation, la rectification, la suppression et la protection de vos données.

- Sofia Bonmassar (sofia.bonmassar@etu.univ-tlse2.fr), étudiante en Master EVOCA (Étude et Valorisation des patrimoines OCcitan et CAtalan) au département de Lettres modernes, Cinéma et Occitan de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, est l'**étudiante responsable** de cette étude portant sur le rôle de la motivation émotionnellement investie dans l'apprentissage de l'occitan.

- Rafèu Sichel-Bazin (rsichelb@univ-tlse2.fr), enseignant-chercheur en linguistique occitane au département de Lettres modernes, Cinéma et Occitan de l'Université Toulouse-Jean Jaurès et au laboratoire CLLE UMR 5263 (Cognition, Langues, Langage, Ergonomie), encadrant de l'étudiante dans le cadre de son Master EVOCA, est aussi **responsable de la gestion des données** de cette étude.

2. Description de l'étude et Activité demandée aux participants

Mon étude porte sur le rôle de la **motivation** dans l'apprentissage de l'occitan. Je suis actuellement étudiante en deuxième année du Master *Étude et Valorisation des patrimoines OCcitan et CAtalan*, et je m'intéresse à la manière dont la motivation influence le processus d'apprentissage d'une langue minoritaire.

Dans ce cadre, je cherche à analyser le lien entre les dimensions identitaires, émotionnelles et motivationnelles impliquées dans l'apprentissage de l'occitan, en accordant une attention particulière au point de vue et à la subjectivité des participantes et participants.

Pour cela, je souhaite recueillir des données à travers un entretien individuel en ligne, réalisé via la plate-forme de visioconférence autorisée par l'université Toulouse – Jean Jaurès, BigBlueButton, et enregistré. Au cours de cet entretien, je poserai des questions sur les langues apprises par le ou la participant·e, son rapport à la langue occitane ainsi que ses expériences d'apprentissage. Ensuite, le ou la participant·e sera invité·e à s'exprimer en occitan dans dix situations précises du quotidien que je lui proposerai. Tout le monde peut participer et il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

3. Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée.

Dans mon mémoire de recherche de deuxième année de Master, je suis susceptible de rapporter votre parole mais je m'engage à ne pas révéler votre identité. Il vous sera attribué un identifiant, auquel la transcription de vos paroles sera associée afin d'assurer votre anonymat.

Si vous consentez à participer à l'étude, votre nom et votre prénom ne seront pas exploités dans l'étude. Tout élément personnel à caractère identifiant sera brouillé et transcrit « XX ». Seules vos interventions anonymisées apparaîtront dans mon mémoire et dans toute éventuelle publication des résultats de l'étude.

Votre participation à cette étude est volontaire. Vous pouvez accéder et obtenir copie des formulaires de consentement vous concernant, vous opposer au traitement des données, les faire rectifier ou les faire effacer à tout moment en vous adressant à l'étudiante ou à son encadrant mentionnés ci-dessus.

Toute décision de participer, de refuser de participer ou de cesser votre participation n'aura aucun impact sur vous et vos relations avec les individus impliqués dans le mémoire de recherche. En cas de refus ou de cessation de participation, aucune justification n'est requise.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation (plainte) à la CNIL : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

5. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans mon mémoire de recherche de Master et pourront éventuellement donner lieu à des publications ultérieures dans des articles de revues scientifiques ou pédagogiques. Ils pourront également faire l'objet de communications ou être diffusés sous forme anonymisée dans différents supports à visée pédagogique.

6. Votre consentement

J'ai été informé(e) par écrit et oralement de cette étude sur le rôle de la motivation émotionnellement investie dans l'apprentissage de l'occitan, de mes droits à la protection des données et mes questions ont reçu des réponses satisfaisantes.

- J'accepte que l'entretien par visioconférence soit enregistré et transcrit de façon anonyme
- Je n'accepte pas que l'entretien par visioconférence soit enregistré et transcrit de façon anonyme

Par ce formulaire, je soussigné(e), _____, consens à participer à cette étude.

Lieu :

Date :

Signature :