

Paru dans Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.

---

**POST-FACE EN FORME DE COUP DE GUEULE :  
POUR UNE DIDACTISATION DE  
L'HETEROGENEITE LINGUISTIQUE — CONTRE  
L'IDEOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT  
NORMATIF ET SES DISCRIMINATIONS  
GLOTTOPHOBES**

**Philippe BLANCHET**

Professeur de sociolinguistique et didactique des langues.  
Laboratoire « Plurilinguismes, Représentations, Expressions  
Francophones — information, communication, sociolinguistique »  
(PREFics EA 3207), Université Européenne de Bretagne — Rennes 2,  
France.

**1. Des constats partagés sur les errements de  
l'enseignement mono-normatif de langues isolées  
les unes des autres**

De l'Afrique sub-saharienne aux migrants installés dans la banlieue parisienne en passant par un territoire créolophone de l'océan indien, le Liban, le Maghreb et l'Europe, la richesse des situations observées dans leur diversité est édifiante.

Et ceci d'autant plus que tous les auteurs, donnant en cela sa progression à l'ouvrage complet, adoptent la même démarche : ils / elles analysent des situations plurilingues (dans lesquelles diverses formes de français sont toujours des ressources partenaires) directement didactiques (en situations de classes notamment) ou non (vie professionnelle en entreprise, vie sociale ordinaire...); puis ils / elles s'interrogent sur la prise en compte ou, la plupart du temps, la non prise en compte de ces contextes et des besoins qu'ils suscitent, pour aboutir à des

encouragements voire à des propositions didactiques concrètes et précises pour l'exploitation pédagogique de ces pluralités linguistiques.

Et ceci d'autant plus qu'ils dressent tous globalement le même constat, que je déclinerai en le reformulant ainsi :

1) Les principaux usages linguistiques sont partout des pratiques plurielles (notamment « plurilingues ») à visées pragmatiques (s'identifier, interagir, communiquer, créer...) reliées aux situations, exploitant de façons très diverses des ressources linguistiques variées qui peuvent relever d'une ou plusieurs langues, ou autrement dit d'un matériau linguistique métissé et innovant, et dans tous les cas de variétés et de variations au sein des « langues » même considérées isolément (ce qui reste une vue de l'esprit abusive, le monolinguisme et l'usage d'une variété standardisée-normée étant rares).

2) Dans la majorité des cas, on observe l'impossibilité ou l'incapacité ou le refus (ou une combinaison des trois) de prendre en compte dans l'enseignement ces usages linguistiques effectifs, à la fois comme pratiques sociales à transposer en objectifs d'apprentissages (via ou non des analyses savantes pour lesquelles la sociolinguistique constitue le cadre scientifique de référence), comme activités d'enseignement-apprentissage, et donc comme critères d'évaluation-validation des compétences apprises.

3) Dès lors, tous et toutes s'accordent sur les obstacles que les choix didactiques traditionnels et dominants (monolingues et mononormatifs, souvent centrés sur un code linguistique réducteur et désocialisé) dressent contre le développement de compétences plurilingues chez les apprenants ; ils s'accordent également sur les effets massifs d'échec dans l'apprentissage des langues et notamment du français lui-même, à la fois parce qu'il n'est pas enseigné à partir des compétences « déjà-là » des

apprenants et parce qu'il n'est pas inscrit parmi les compétences et les pratiques plurilingues du contexte et des projets des apprenants. Auguste Moussirou-Mouyama affirme ici-même avec raison, et je le soutiens pleinement, que l'échec scolaire est l'échec de tout un système (et non celui des élèves).

4) Il s'ensuit un effet grave de sélection sociale par l'enseignement inefficace du seul français normé : en effet, son échec exclut une majorité des élèves de l'ascenseur socio-économique à l'accès duquel ce français fantasmatique sert de filtre ; de plus, il favorise la reproduction des élites socio-économico-culturo-politiques des sociétés francophones, puisque leurs enfants sont des plurilingues sécures sachant jouer avec les normes scolaires qui sont inspirées de celles de leur milieu et pour l'apprentissage desquelles ces enfants ont, par dessus le marché, un soutien familial et des cours privés.

5) Et pourtant, ce problème est de plus en plus clairement identifié depuis de nombreuses années (en gros depuis les années 1970), et des solutions didactiques et pédagogiques nombreuses ont été élaborées, expérimentées, affinées jusqu'à tout récemment encore : tous les auteurs ou presque en citent dans ce volume, dont les bibliographies constituent de la sorte une mine fort riche en ce sens. Sous un apparent paradoxe (qui en fait n'en est pas un, j'y reviendrai), c'est dans le secteur de formation linguistique où pèsent le moins lourdement ces enjeux de société, l'enseignement des langues dites « étrangères » dans les pays les plus riches, que des innovations didactiques (comme le CECRL et sa notion de compétence plurilingue, l'éveil aux langues, etc.), ont été le moins mal acceptées... Mais c'est sur l'apprentissage de la ou des langue(s) de scolarisation, langue(s) officielle(s) du pouvoir et de l'économie, langue(s) importante(s) de socialisation, que pèsent les plus graves enjeux éducatifs

et sociaux, par exemple dans notre cas, le français ou plutôt du français variable en contextes plurilingues.

## **2. Réponses (agacées) à de faux prétextes**

Pourquoi donc ces « choix » ou ces « non-choix » aux conséquences éducatives et sociales désastreuses pour qui se soucie d'éducation plurilingue, d'éducation tout court, de progrès social, d'entraide et de dignité humaine ?

On l'a dit, et les bibliographies des auteur(e)s de ce volume en témoignent amplement, les « excuses » avancées ne tiennent pas. Pour moi, ce sont de faux prétextes qui masquent le fond du problème :

a) « Il est primordial de maîtriser une langue valorisée, normée sur le modèle du locuteur monolingue natif idéal, pour des relations sociales valorisantes » : non, les relations sociales fonctionnent sur la base de la pluralité linguistique, les plurilingues ne fonctionnent jamais comme des monolingues (qui ne doivent pas servir de modèle aux plurilingues), les variantes normées dites standard ou soutenues ou puristes des langues ne sont que très rarement pratiquées et font l'objet de représentations y compris dévalorisantes (langue snob, prétentieuse, froide, artificielle...), et le rapport entre moment d'acquisition et niveau de compétence n'est pas automatique, loin s'en faut. Si certaines formes et pratiques sont plus valorisées, c'est par rapport à d'autres qu'on les identifiera et non en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Du reste, si certaines formes et pratiques linguistiques font l'objet de stigmatisation, c'est cette discrimination qu'il faut combattre et apprendre à refuser, et non ces pratiques linguistiques (j'y reviendrai).

b) « Les langues sont des codes organisés faits de phonèmes, de morphèmes, de syntaxe (version non

érudite : de lettres-sons, de vocabulaire et de grammaire) ; les enseigner / les apprendre c'est enseigner / apprendre un code et il faut donner les règles claires d'un code clair pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement » : non, d'abord parce que les « langues » sont avant tout des pratiques sociales qui se construisent et s'acquièrent de façon chaotique et complexe dans les interactions en contextes ; ensuite parce que ces pratiques relèvent toujours de plusieurs « codes » en même temps (si tant est que la notion de « code » soit appropriée pour décrire les pratiques linguistiques) ; enfin parce que les codes simplifiés et décontextualisés qu'on enseigne de façon théorique ne permettent leur mise en œuvre ni pour produire des interactions ni a fortiori pour en recevoir en contexte ordinaire (hors de l'espace aseptisé de la classe de langue). C'est, à l'inverse, l'expérience des interactions sociales qui suscite, stimule, développe des appropriations linguistiques plus ou moins adéquates du point de vue de la relation sociale et de l'idée qu'on s'en fait (et non du point de vue d'un supposé code linguistique). L'apprentissage de connaissances sur une langue artificielle ne permet pas le développement de compétences à interagir dans la complexité du monde social.

c) « Si les apprenants sont exposés à de la variation, ils ne sauront plus ce qui est normatif ou non, acceptable ou non, fautif ou non » : non, pour au moins deux raisons. La première c'est que l'acceptabilité d'un usage linguistique ne se définit pas dans l'absolu et pour lui-même, mais de façon sociale en fonction de paramètres contextuels nombreux ; c'est donc dans la prise en compte de la pluralité possible et sa confrontation avec un contexte précis et un objectif de relation que les choix d'acceptabilité ou non (car on peut jouer la contre-norme) se font. La deuxième, c'est que plusieurs études (dont certaines ici même, mais on a déjà Besson et coll., 1988) ont montré que des apprenants travaillant à la pluralité des

pratiques identifient beaucoup mieux l'éventuelle nécessité de choix linguistiques attendus dans certaines situations que des apprenants qui sont enfermés dans une langue homogène, qui sont dès lors gravement déstabilisés lorsqu'ils rencontrent d'autres pratiques de la (même ?) langue et incapables de s'adapter à la diversité des relations sociales. C'est hélas une expérience banale que celle de l'apprenant de telle langue qui, exposé à des pratiques spontanées, ne les comprend pas voire ne les identifient pas comme relevant au moins potentiellement de cette langue et de ses compétences de réception, et/ou qui, de toute façon, ne sait pas entrer en relation acceptable avec autrui, faute d'apprentissage de la variation linguistique et culturelle.

d) « L'enseignement des langues s'est développé et équipé depuis des siècles sur la base de langues standardisées, codifiées, à dominante grammaticale écrite (dont l'archétype est le latin « classique ») et on ne sait pas enseigner autre chose ni autrement ; les outils manquent, les formations manquent si tant est que des outils existent ». Si la première partie de l'objection est en partie juste, la suite est fautive. Depuis au moins cinquante ans, et plus intensément encore depuis une dizaine d'années, l'approche plurielle des apprentissages plurilingues et interculturels a été développée et dotée de références, de dispositifs, d'outils dont beaucoup sont rappelés dans cet ouvrage. Dès les années 1970-1980, même en France, une sociodidactique d'inspiration sociolinguistique a développé la notion de didactique plurinormaliste avec H. ROMIAN (1989) et Ch. Marcellesi (MARCELLESI, ROMIAN et TREIGNIER, 1985) notamment, que dès les années 1980 en France le SPEAKING de D. HYMES (1984) a été diffusé et que la sociolinguistique interactionnelle de HYMES et GUMPERZ a été didactisée par G. de SALINS (1992) et L. DABENE (1994), puis sont venus bien sûr BEACCO et BYRAM (2003), la compétence plurilingue (COSTE, MOORE et ZARATE

1997 ; CASTELLOTTI et PY, 2002 ; MOORE et CASTELLOTTI, 2008) le CECRL qui en est issu (1998), le CARAP dirigé par M. CANDELIER (2007), le puissant courant de l'interculturalité qui mérite aujourd'hui d'être recentré et renforcé (BLANCHET et COSTE, 2010), les ouvrages de synthèse (BLANCHET, 1998 ; MOORE, 2006 ; ZARATE, KRAMSCH et LEVY, 2008 ; BLANCHET, MOORE et ASSELAH-RAHAL, 2009 ; le présent ouvrage...), les travaux centrés sur des contextes précis (MAÏGA, 2007 ; MAURER, 2007 ; PRUDENT, TUPIN et WHARTON, 2007 ; BLANCHET et ASSELAH-RAHAL, 2007), etc. On ne peut vraiment pas dire qu'on manque de ressources, de références, d'idées, d'outils, même si leur accroissement est relativement récent, trop peut-être pour avoir été largement adoptés ? Je ne suis pas sûr que cela soit une (simple) question de temps : la « révolution communicative » a eu lieu en didactique des langues entre 1975 et 1985 et l'observation des pratiques enseignantes et des systèmes éducatifs montre hélas qu'elle est loin d'avoir produit des effets en profondeur. Qu'on manque de formation (et même d'auto-formation) est une autre chose, symptomatique.

### **3. Une affaire de croyance, d'idéologie, de valeurs**

Car finalement ce refus conscient ou inconscient, de bonne ou de mauvaise foi, de passer à une didactique de la pluralité sociolinguistique comme objectif et comme moyen, est la mise en œuvre d'une idéologie. J'appelle *idéologie* un « système clos d'idées a priori et tendant à répondre à tout », qui relève de la *croyance*. Une *croyance* a la caractéristique se fonder le moins possible sur des expériences empiriques (éventuellement sur des expériences intra-individuelles abstraites de type « mystique »), et de ne se confronter qu'à elle-même ou éventuellement à d'autres croyances, d'où l'évitement maximal de remise en question et de rationalisation. Les *convictions* religieuses et éthiques (dont les *valeurs*)

relèvent de ce régime de connaissance, tout comme les *idéologies*<sup>1</sup>. En d'autres termes, une idéologie est un prêt-à-penser collectif auquel on adhère sous la forme d'une conviction totale, qui empêche de penser par soi-même, un filtre qui organise une certaine perception / interprétation (voire une non perception) des inévitables expériences empiriques de chacun, un système de *sacralisation* (au sens religieux du terme) de certains éléments à propos desquels s'instaure ainsi une conviction ou un ensemble de convictions de type religieux (une croyance).

Il ne s'agit pas pour moi de stigmatiser les idéologies et les croyances, qui semblent indispensables à l'espèce humaine, mais de les constater et, en l'occurrence, de constater en quoi un ensemble de *valeurs* et de *convictions* organisées en *idéologie linguistique et politique* aboutit à une *croyance* en une certaine vision des langues et de leur enseignement-apprentissage, croyance qui explique, à mon avis, les errements et les faux prétextes évoqués ci-dessus. En effet, l'une des choses qui me frappe le plus est le hiatus énorme entre, d'une part, ce que les acteurs de cet enseignement-apprentissage vivent forcément au quotidien (l'expérience de la pluralité linguistique, les compétences sociolinguistiques qu'ils mettent en œuvre à chaque instant, les pratiques linguistiques effectives qu'ils vivent) et, d'autre part, la vision des langues et de leurs usages qu'ils adoptent et mettent en œuvre dans l'enseignement. Un autre hiatus frappant est celui qui apparaît entre, d'une part, les valeurs générales, les convictions éthiques et politiques de nombre de ces acteurs (enseignants, concepteurs de programmes, etc.) qui peuvent être de type humaniste, bienveillant, réprouvant les violences et les discriminations, et, d'autre part, leurs attitudes éducatives, qui relèvent exactement du contraire : violence symbolique, discrimination linguistique et sociale, mépris,

---

<sup>1</sup> Les autres régimes de connaissance sont l'expérience individuelle empirique et la connaissance scientifique (BLANCHET, à paraître).

injustice, non respect de la dignité des personnes... La charge peut paraître dure, mais c'est ainsi que, du point de vue de mes propres valeurs, convictions, expériences et connaissances (y compris scientifiques), que je perçois ce qui est rapporté par exemple ici par M. EYQUEM-LEBON. La majorité des enseignants dans une école maternelle et primaire française travaillant avec de très jeunes enfants (entre 4 et 6 ans) réunionnais dont une des langues principales (voire la seule) est le créole :

« ignorent totalement les énoncés créoles et métis (...) demandent à leurs élèves de formuler leurs productions en français ou aux pairs de les aider à réaliser cette tâche ou encore formulent eux-mêmes la production dans l'acrolecte. Ils mettent uniquement l'accent sur la forme de l'énoncé, ne se préoccupant pas du contenu de l'échange (...) stigmatisent les énoncés créoles et métis car ils estiment que le basilecte constitue un obstacle à l'acquisition du français et ne reconnaissent pas les compétences langagières (linguistiques et communicatives) et cognitives alors mises en œuvre par les apprenants »<sup>2</sup>

Comment peut-on avoir un tel mépris pour ces enfants, leurs familles, leurs milieux sociaux et culturels, au point de refuser de leur répondre, quel que soit le contenu de ce qu'ils disent, tant qu'ils ne l'ont pas « mis en forme » de façon « attendue par l'institution scolaire » ? Comment ne pas voir la violence symbolique et psychologique extrême qui est ainsi faite à ces tout jeunes enfants, dont la parole, l'existence sociale, la relation à l'Autre, le lien familial, l'identité individuelle et collective sont ainsi rejetés ? Comment peut-on un seul instant faire passer l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, avant la bienveillance, le respect, la précaution pour ces enfants ? Comment ne voir que cela et pas (ou si peu) l'aspect positif de leurs richesses linguistiques et culturelles ?

---

<sup>2</sup> A l'inverse « 1 seul maître [sur 7], exerçant en CP, adopte des attitudes de respect des mélanges et considère l'ensemble des productions dans toute leur diversité et leurs nuances »

Comment ne pas voir que rejeter une personne pour sa façon de parler, c'est la même chose que la rejeter pour sa religion, ses opinions, la couleur de sa peau ou de ses yeux, la forme de son nez ou de ses cheveux, sa façon de se coiffer, de s'habiller, de manger, de vivre, son sexe et son orientation sexuelle, son poids, sa taille, sa mobilité, sa maladie, etc., autant de discriminations punies par la loi (en France et dans tous les Etats signataires de la Convention internationale des droits de l'enfant de l'ONU), de discriminations odieuses pour bien des gens, y compris probablement pour les enseignants en question et pour l'institution scolaire qui prétend pratiquer la liberté, l'égalité, la fraternité...?! Je n'y vois qu'une seule réponse (sauf à considérer qu'on a affaire à des enseignants fascistes, ce que je ne crois pas) : une idéologie qui fait voir tout cela autrement, qui lui donne un autre sens et le rend possible, acceptable, voire légitime et nécessaire.

L'exemple que donne M. Eyquem-Lebon n'est en fait qu'un cas parmi une immensité d'autres où la même attitude est produite à l'école (ou ailleurs). Ce volume en porte d'autres témoignages, et la littérature scientifique sur les pratiques scolaires, entre autres, en fournit hélas des exemples massifs, largement majoritaires, en France et ailleurs (voir CHERIGUEN, 2007, pour l'Algérie par exemple). Dans mes travaux sur le Provence, la Haute Bretagne, le Maghreb, j'ai croisé en permanence cette stigmatisation primaire des façons de parler français et d'autres langues par les enfants à l'école (et aussi par les adultes ailleurs) : le provençal, le gallo, la darja (« arabe maghrébin ») ou l'amazighe, comme à La Réunion le créole, au Cameroun le pidgin, en Côte d'Ivoire le français ivoirien ou le « nouchi », à Paris le « français des banlieues » ou les multiples langues d'origine des enfants issus de migrations internationales. Lors d'un programme de recherche sur les pratiques linguistiques des jeunes en Haute Bretagne, nous avons découvert le projet

pédagogique officiel d'un collège public rural dont le texte était d'un mépris abject pour le monde rural, sa culture, son parler local, supposés produire des enfants quasiment « handicapés mentaux » (BLANCHET et TREHEL, 2003). Nous avons souligné à l'époque que si le texte avait dit *arabe* ou *juif* à la place de *patois* ou *rural*, il aurait été fort justement condamné pour discrimination et xénophobie. A ce propos, je me rappelle les premières lignes des programmes d'arabe « langue vivante étrangère » en France dans les années 1990 : il y était dit que l'arabe n'est parlé que sous la forme de « dialectes » très variés ET qu'on enseignerait que l'arabe standard, c'est-à-dire une langue qu'à peu près personne ne parle (et surtout pas les milliers de petits Français d'origine maghrébine ainsi mis sur la touche une fois encore par l'Education *nationale*). Un hiatus de plus. Et quand j'ai écrit dans l'article « gallo » de l' *Encyclopédie historique de la Bretagne* (BLANCHET, 2007) les lignes suivantes :

« La stigmatisation du gallo et des populations supposées être ses usagers privilégiés, les ruraux de Haute Bretagne, l'imposition brutale et exclusive du français par l'école et autres institutions d'Etat, a produit un mal être profond chez de nombreuses personnes concernées ».

Le directeur de l'ouvrage, historien de renom très sensible à la question régionale, m'a néanmoins demandé si c'était bien sûr, ce que j'affirmais là ! Il a accepté de le conserver parce que je lui ai répondu que la chose était bien documentée (argument de poids pour un historien).

Je veux dire ainsi que, ce qui pose problème, c'est bien tout un système, toute une idéologie, et pas seulement des individus isolés, que ce n'est pas seulement un système français (même s'il est en grande partie responsable en ce qui concerne la langue française et parce qu'il a été exporté par la colonisation dans de nombreux pays) ; et je veux dire par là qu'au lieu de stigmatiser les individus (qui méritent quand même qu'on leur dise clairement ce que

l'on pense de leurs agissements — ce serait un peu facile de dédouaner des enseignants en disant « c'est pas eux, c'est le système, on leur a dit de faire et ils ont fait ce qu'on leur a dit »<sup>3</sup>), il faut avant tout essayer de comprendre comment on peut en arriver là pour lutter contre.

Une des pistes est bien sûr la « soumission à l'autorité » institutionnelle ou politique. Les travaux de Milgram (1974) ont montré que 80% des gens (de tous milieux sociaux) qu'il a testés sont prêts à faire souffrir quelqu'un physiquement (et 40% à risquer de le tuer) pour lui faire mémoriser une liste de mots inutile et absurde sur l'injonction d'une autorité reconnue. L'objet de l'activité, *mémoriser une liste de mots* n'est évidemment pas anodin en didactique des langues... On peut supposer qu'autant voire davantage sont capables d'infliger une souffrance *psychique*, car moins visible et plus « acceptable ».

Mais au delà de la capacité à infliger une souffrance psychique (dont la forme « légère » est la moquerie, si fréquente dans les classes et notamment les classes de langues<sup>4</sup>), il faut intégrer à notre analyse le fait que l'on pratique aussi massivement un enseignement des langues puriste et déconnecté de la vie sociale, inefficace et inutile. Nous avons montré, avec L.-J. CALVET et D. de ROBILLARD (BLANCHET, CALVET et ROBILLARD, 2007)<sup>5</sup>, comment le rapport aux langues (en fait à *la* langue) a été construit, en Occident et notamment en

---

<sup>3</sup> Cela relève, toute proportion gardée, de ce que j'appelle le *syndrome du conducteur de train*, par allusion aux cheminots qui acceptaient de conduire des trains de fourgons à bestiaux remplis de milliers de Juifs jusqu'aux camps de la mort.

<sup>4</sup> Dans les tests que je fais chaque année avec mes étudiants en didactique des langues, 80% disent avoir subi une moquerie pour sa façon de parler ou en avoir été témoin en classes de langues dans le secondaire.

<sup>5</sup> Voir aussi CALVET, 2004, chapitre « Le problème de l'origine : monogénèse et créationnisme » p. 75 et suiv.

France aux XIXe et XXe siècles, dans le cadre d'une idéologie de la pureté et de l'homogénéité appliqué à l'ensemble des pratiques sociales. Les origines de cette idéologie plongent profondément dans les croyances judéo-chrétiennes et leur quête de l'Un. Au point même que les sciences n'y ont pas échappé, notamment les sciences humaines et sociales naissantes avec en exemple clé la linguistique, qui érige en objet d'étude une langue épurée et homogénéisée qui n'existe nulle part, en l'abstrayant du monde social. Et les rares linguistes qui observent la diversité linguistique ne cherchent à cette époque qu'à la réduire au maximum en classifiant en arbre pour leur imaginer des regroupements abstraits de « dialectes » en « langues » et au final un ancêtre unique, l'indo-européen, puis le nostratique eurasiatique d'avant leur diversification (scientifisation du mythe de Babel et de l'Eden). On sait à quel point le latin a incarné en Occident dès le Moyen-Âge l'archétype de cette langue unique originelle (les autres parlers européens n'étant pas alors considérés comme de « vraies langues »), à la fois parce qu'il était la langue de la Bible, du pouvoir politico-religieux, l'ancêtre unique des langues romanes d'avant la diversification (notamment pour le français), et une langue « morte » à traces écrites figées dont le système pouvait ainsi être facilement présenté comme homogène.

Mais c'est probablement, au XIXe siècle avec la construction des Etats-nations européens et des empires coloniaux qui en ont mondialisé certains, que cette idéologie s'est radicalisée pour toutes les sphères de l'organisation sociale consciente, notamment pour les langues et davantage encore pour le français en France. Une politique linguistique à orientation strictement monolingue est mise en place à la création de l'Etat-nation « France » entre 1789 et 1793, le français étant imposé comme langue exclusive de cet Etat-nation (CERTEAU, JULIA et REVEL, 1975) nouvellement créé sous la forme d'une « république une et indivisible » affirmée telle

justement parce que le Royaume de France était divers et divisé en multiples entités aux statuts, lois, langues, très variés. Une glottopolitique dirigiste diffuse dès lors en France une idéologie linguistique nationaliste : le français est érigé en langue sacrée de l'unité nationale<sup>6</sup> et toutes les autres langues de France et des Français font, après une tentative fédéraliste manquée, l'objet d'une politique de dénigrement et d'exclusion. Les célèbres discours de Barrère et de l'Abbé Grégoire « sur la nécessité d'anéantir les patois » et sur les opposants et la superstition qui « parlent alsacien ou bas-breton », les décrets de 1793, en sont l'illustration. Plusieurs textes légaux imposent alors le français et punissent l'usage d'autres langues à l'école, dans l'administration, dans les textes officiels (orientation régulièrement renouvelée par la législation française jusqu'à nos jours). L'école est chargée de la francisation rapide (et violente) des enfants de France. L'institution scolaire devient en effet, avec sa généralisation progressive (surtout réussie au XXe siècle), l'une des instances clés de contrôle social au service du pouvoir (qu'il soit à fondements plus ou moins démocratiques ou non), chargée d'inculquer les normes dominantes et d'éradiquer d'autres normes sociales (y compris linguistiques) propres à divers groupes, chargée de filtrer l'accès aux positions de pouvoir et au « capital symbolique » en sélectionnant une élite (BOURDIEU et PASSERON, 1970 ; BAUDELOT et ESTABLET, 2009). Les programmes d'enseignement deviennent jusqu'à aujourd'hui un enjeu clé de la mise en œuvre de l'idéologie politique au pouvoir<sup>7</sup>. Or l'idéologie linguistique française, fondatrice et garante de l'existence même de la France contemporaine, traverse les idéologies politiques : c'est une idéologie national(ist)e que tous les partis accédant au pouvoir mettent en œuvre en

---

<sup>6</sup> Dans un célèbre article du *Monde*, B. Cerquiglini a montré que la langue française est en France une « religion d'Etat ».

<sup>7</sup> On le mesure clairement en France depuis le retour de la droite dure au pouvoir en 2002.

« acceptant » (et, de fait, en renforçant) les « règles » du « marché linguistique » (BOURDIEU, 2001). Les différences de prise en compte de l'hétérogénéité linguistique relèvent de nuances ou tolérances marginales et récentes (toute tentative un peu plus osée, comme le projet de ratification de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* par un gouvernement de gauche en 1989, provoque aussitôt le sentiment d'une menace contre l'unité nationale — la tentative en question étant d'ailleurs jugée inconstitutionnelle).

On voit bien pourquoi, dans une boucle de rétroaction (qui ressemble fort à un cercle vicieux) la France, par exemple, a soit refusé de signer ou de ratifier les conventions internationales qui protègent les droits des personnes à l'hétérogénéité culturelle et linguistique (comme la *Charte européenne* citée plus haut ou la *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* (ONU, 1992), soit exclu du champ de sa signature les articles garantissant le droit à la diversité linguistique et culturelle de personnes relevant de « minorités » à l'intérieur de la « majorité » française en prétextant qu'il n'y a pas de minorité en France (en fait que la Constitution française n'en reconnaît pas l'existence) : c'est le cas du *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (ONU, 1966) ou de la *Convention internationale des droits de l'enfant* (ONU, 1989). Et nous voilà revenus au non respect des enfants en particuliers, des apprenants et des personnes en général<sup>8</sup>.

Cette sacralisation du monolinguisme de langue française, cette exclusion de toute autre langue et de toute pluralité linguistique<sup>9</sup> (on exclut aussi les variations dans la

---

<sup>8</sup> En France, il n'est pas illégal de poser comme critère d'embauche « locuteur natif » alors que poser une nationalité, une religion ou un sexe est illégal car discriminatoire.

<sup>9</sup> Ou socioculturelle : on uniformise progressivement au XIXe l'heure, les poids et mesures, les lois, les pratiques culturelles, etc.

pratique du français considérées comme des « fautes » portant atteinte à la langue sacrée donc inviolable), est l'une des bases idéologiques clés qui sous-tendent la diffusion, les pratiques et les représentations du français jusqu'à aujourd'hui (voir le texte d'A. Moussirou-Mouyama ici-même). Cette sacralisation idéologique de l'unicité linguistique est largement présente dans tout l'espace francophone, même si elle est atténuée voire remise en question ici ou là, notamment dans les pays du Sud. Il suffit de lire le courrier des lecteurs de la presse francophone dans divers pays, notamment dans la francophonie du nord, pour voir à quel point de nombreux citoyens et associations sont érigés en gardiens du Temple de la Langue Française (majuscules volontaires). Mais cela ne concerne pas que le français : sauf exceptions marginales comme pour le corse, toute politique de promotion (surtout au niveau national) d'une langue dite « minoritaire » est accompagnée de l'élaboration d'une norme standardisée, d'une codification, parce qu'on n'imagine même pas que cela puisse être autrement, parce qu'on craint sa diversité (voir les exemples des langues d'Espagne, du breton, de l'occitan, de l'irlandais ou, plus récemment, de l'amazighe au Maroc).

L'un des marqueurs de cette idéologie est ce que J. Arditty et moi avons appelé la *glottophobie* (BLANCHET et ARDITTY, 2008), c'est-à-dire une forme d'*altérophobie* (terme englobant toutes les X-phobies) qui porte sur les pratiques linguistiques<sup>10</sup> et qu'on peut définir ainsi : « hostilité et discrimination à l'encontre de personnes sur la base de leurs pratiques linguistique ». Il est important de préciser « à l'encontre de personnes » et non « à l'encontre de pratiques linguistiques », car l'un des faux prétextes de légitimation de la glottophobie consiste à dissocier les pratiques linguistiques des locuteurs, en affirmant ainsi

---

<sup>10</sup> J. Archibald a appelé cela le *linguicisme*, terme formé sur le modèle de *racisme* (ARCHIBALD, 2009)

que l'hostilité ne porte pas sur les personnes. C'est une façon de voir les pratiques linguistiques dissociées des personnes qui ne tient pas, au moins pour deux raisons fondamentales : la première est qu'il n'y a pas de pratiques linguistiques (de « langues », pour le dire en termes ordinaires) sans les (inter)locuteurs qui les font exister (ni d'ailleurs d'humains sans pratiques linguistiques), la deuxième est que les pratiques linguistiques jouent un rôle central dans l'identité individuelle et collective, dans l'interprétation du monde et dans la socialisation de la personne. De là découle évidemment que toute attitude à l'égard de pratiques-ressources linguistiques est une attitude à l'égard des personnes dont ces pratiques-ressources façonnent et manifestent indissociablement le rapport au monde, aux autres et à elles-mêmes. Or, on l'a rappelé plus haut, la plupart des X-phobies, quand elles s'exercent à l'encontre de personnes humaines<sup>11</sup>, sont à la fois condamnées par une éthique humaniste et par la plupart des conventions internationales portant sur les Droits de la Personne, ainsi que par les lois de beaucoup d'Etats dans le monde (dont la France, dont l'île de La Réunion, pour revenir à notre exemple de départ). Et c'est bien là qu'on voit qu'on est dans une idéologie qui empêche de percevoir que la glottophobie est une altérophobie aussi condamnable que l'homophobie ou la xénophobie. D. COSTE et M. CAVALLI rappellent ainsi ici même que :

« Quand la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, après s'être penchée sur les langues étrangères, a fait entrer les langues de scolarisation dans son champ d'action, la réflexion a été menée globalement, sur la base de ses projets précédents, sur les 'langues dans et pour l'éducation'. Le double but du projet consistait donc d'un côté, à envisager toutes ces questions sous l'angle des droits (entre autres linguistiques) des apprenants (...) »

---

<sup>11</sup> La claustrophobie, l'agoraphobie ou l'entomophobie ne sont pas concernées.

Car c'est bel et bien une question de Droits de la Personne. Le fait, pour des gens par ailleurs adhérents à l'idéal des Droits de la Personne ou à des principes démocratiques, d'en extraire la question des pratiques linguistiques (et culturelles) est un autre point significatif de l'aspect idéologique de la question. Il y a en effet, hélas, des gens, probablement une majorité d'entre eux dans de nombreux espaces francophones (et ailleurs) qui croient vraiment qu'il y aurait des langues supérieures à d'autres et que ce serait rendre service aux « démunis linguistiques » que de les enrichir d'une langue supérieure en les débarrassant si possible et de leurs(s) « dialectes, patois, baragouins... » inférieurs, et des traces dont ces « semi-langues » ont tendance à « infecter » la langue supérieure (dont il faut préserver la pureté pour qu'elle reste supérieure). Tout comme il y a longtemps eu (et peut-être encore aujourd'hui) une majorité de gens en Occident pour croire vraiment qu'il y aurait (au singulier) une civilisation et une « race » (les humains de type européen à la peau claire et de religion chrétienne) supérieures à d'autres et que ce serait rendre service aux « semi-humains » inférieurs (non européens, à la peau plus colorée et non chrétiens) de les civiliser en leur inculquant mode de vie, culture, langue supérieurs (ou bien s'ils on les jugent incapables ou dangereux de les traiter comme des bêtes et/ou de les exterminer). C'est tout le fondement des colonisations, des ethnocides (destruction de groupes humains en tant que groupes par la destruction de leurs identités culturelles et linguistiques) et des génocides (destruction physique de groupes humains) dont l'Histoire de l'humanité est dramatiquement remplie.

De même, il y a vraiment des gens qui croient à la notion de *pureté*, qui croient au modèle du locuteur natif monolingue idéal, lequel parlerait une langue « pure » car non « contaminée » par le contact avec une autre langue, et qui l'impose dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ils ne réalisent pas que chercher la « pureté de la

langue », c'est chercher une « pureté », c'est refuser les contacts, les mélanges, les métissages, c'est refuser la société, et que cela flirte avec l'abominable notion de « pureté de la race ». Ils ne le réalisent pas car, pour eux, langues et humains sont rangés dans deux catégories séparées, par leur système idéologique<sup>12</sup>. D. de Robillard a montré (dans BLANCHET, CALVET et ROBILLARD, 2007, 82-83) que la linguistique dominante, elle aussi hétérophobe, donne une définition de *l'emprunt* et de *l'intégration* d'un mot à une autre langue qui rejette tout métissage et que « si l'on substituait aux termes de l'univers linguistique des termes renvoyant à l'univers humain, on obtiendrait un texte xénophobe sur la nécessaire 'pureté' des nations » (avec deux dictionnaires de linguistique cités). Or, l'univers linguistique fait partie, d'un point de vue sociolinguistique, de l'univers humain et social.

Voici un autre exemple (peu importe les noms des deux auteurs<sup>13</sup>, il suffit de signaler qu'ils ont joué récemment un rôle clé dans la définition des politiques éducatives en France) de cette position de refus de la diversité linguistique (et socioculturelle) que TODOROV (1989) qualifie d'ethnocentrisme déguisé sous un universalisme à la française :

« (...) on ne peut pas s'étonner des difficultés grandissantes que rencontre la transmission des savoirs... Difficultés grandissantes qui sont liées également à une sorte d'absolutisme démocratique. La démocratie est le moins mauvais des régimes et elle postule l'égalité entre les citoyens. Mais on voit bien que de nos jours elle sort de son lit et qu'elle investit des domaines où elle n'a rien à faire. Notamment les domaines de la culture et de l'éducation. Au nom de l'égalité,

---

<sup>12</sup> Sous une autre forme, CALVET (2003 ; 2004, 134) a montré que N. Chomsky pouvait être à la fois un contestataire de gauche et un linguiste refusant de voir les aspects sociaux des langues au point de rechercher une langue cognitive universelle et des règles absolues.

<sup>13</sup> C'est la raison pour laquelle j'anonyme ce passage.

on en est venu à ne plus considérer l'école comme une institution avec ses hiérarchies, mais de plus en plus comme une communauté, voire une association, de subjectivité où chacun doit pouvoir s'exprimer tel qu'il est... On va à l'école, non pas pour s'exprimer, mais pour être enseigné<sup>14</sup>. L'acharnement de tout un courant pédagogique contre le cours magistral est révélateur à cet égard ; car qui dit cours magistral, dit maître, hauteur, dissymétrie... Il faut donc souhaiter, je crois, que la démocratie rentre dans son lit... Et il faudrait aussi débarrasser la société et l'école du relativisme qui les tue »

Il y a donc pour eux des domaines où démocratie, relativité, égalité n'ont rien à faire : l'éducation, la culture, la langue, qui relèveraient donc de l'autoritarisme, de l'absolutisme et de la discrimination. Et dans leur système idéologique, cela n'est pas contradictoire, n'est pas incompatible, avec le respect de la démocratie (et probablement des Droits de la Personne qu'ils pensent respecter).

Question de croyance, d'idéologie, de valeurs... Mais comment éduquer à la démocratie en la niant par une méthode et des conceptions autoritaires ? Comment éduquer au plurilinguisme en le niant par des modèles et des conceptions monolingues ? Il y a là une incongruence majeure éminemment auto-destructrice.

#### **4. Conclusion : l'intervention doit se situer au plan politique**

Finalement, c'est au niveau de choix profondément politiques, philosophiques, épistémiques, que se situe l'enjeu du développement d'une didactique de la pluralité linguistique et qu'il faut continuer à travailler. Ce n'est pas avant tout un problème didactique à résoudre avec des solutions techniques, qui existent déjà. Et même si on situe l'action à mener au niveau intermédiaire des politiques

---

<sup>14</sup> Note de Ph. B. : on remarque la formulation passive « être enseigné » et non la formulation active « apprendre ».

linguistiques éducatives, BEACCO et BYRAM (2003) ont bien montré qu'il n'y a pas de politique linguistique éducative qui fonctionne sans s'inscrire de façon cohérente dans une politique éducative tout court, laquelle s'inscrit dans une politique tout court, laquelle s'inscrit dans un projet de société(s). On ne peut pas développer efficacement le plurilinguisme en continuant à valoriser le modèle idéal du monolingue natif parlant une langue homogène. Autrement dit, le purisme et le nationalisme sont contradictoires avec le plurilinguisme, les compétences à interagir, l'humanisme.

I. PIEROZAK et J.-M. ELOY ont intitulé leur texte introductif du colloque du Réseau Francophone de Sociolinguistique à Amiens en 2007 « Pour une linguistique humaniste », le thème du colloque étant « Intervenir : appliquer, s'impliquer ? » (ELOY et PIEROZAK, 2007). Ils précisent dans ce texte que le terme *humaniste* y est à prendre avec son programme scientifique de compréhension multidimensionnelle de l'Humain. Car le réductionnisme est déshumanisant, et, comme le dit si bien E. Morin, conduit à la crétinisation (MORIN, 1990, 20). Le texte que je clos provisoirement ici<sup>15</sup> s'inscrit dans cet appel et dans la démarche critique, incisive, fondatrice d'E. Morin qui constitue une part importante du cadre de mon travail et de mon action (BLANCHET, 2000). Il peut paraître vindicatif : je ne le souhaite que combatif, vigoureusement combatif, car l'édifice à ébranler est démesuré, pesant et solidement ancré dans ses vieilles fondations. D'autres chercheurs, dont un certain nombre récemment à propos du Québec et de la France, ont aussi montré et dénoncé la glottophobie et les effets pervers des actions d'homogénéisation linguistique (ARCHIBALD et GALLIGANI, 2009).

---

<sup>15</sup> Et qui en continue d'autres tout au long de ma carrière d'enseignant et de chercheur, par exemple : BLANCHET, 1991 ; 1992 [mon premier ouvrage collectif] ; 1996 ; 1998 ; 2004 ; 2007b...

Car nous avons encore beaucoup de travail et de responsabilités pour une didactisation effective de l'hétérogénéité linguistique qui ne sera possible qu'en luttant contre l'idéologie de l'enseignement normatif et contre ses discriminations glottophobes.

### Références bibliographiques

- ARCHIBALD, J., 2009, « Qu'est-ce que le linguisticisme ? » dans ARCHIBALD, J. et GALLIGANI, S. (Dir.), 2009, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris, L'Harmattan, p. 33-48.
- ARCHIBALD, J. et GALLIGANI, S. (Dir.), 2009, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDELLOT, Ch. et ESTABLET, R., 2009, *L'élitisme républicain*, Paris, Seuil.
- BEACCO, J.-Cl., et BYRAM, M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.
- BESSION, M.-J., LIPP, B. et NUSSBAUM, R., 1988, « La norme, une appropriation », in BRONCKART, J.-P. & PERNOUD, Ph. (éds), *La Langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Delachaux et Niestlé 1988, p. 169-184.
- BLANCHET, Ph., 1991, « Pour la reconnaissance du Droit des Locuteurs à Disposer de leur Idiome (un nouveau principe linguistique) » dans *Langage et Société*, Paris, n°55, 1991, p. 85-95.
- BLANCHET, Ph. (éd.), 1992, *Diversité linguistique, idéologie, et pluralisme démocratique*, n° 18/1-2 des

- Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*,  
Peeters.
- BLANCHET, Ph., 1996, « Le métalangage des variations de langue en FLM, ou quand l'école inculque l'exclusion... », *Les Métalangages dans la classe de français*, Actes du 6ème colloque international de didactique du français langue maternelle, Lyon, DFLM, 1996, p. 47-48.
- BLANCHET, Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*. Peeters, Louvain.
- BLANCHET, Ph., 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, Ph., 2004, « Enseigner les langues de France ? Ouvrir de nouvelles perspectives », dans M. Rispaïl (éd.), *75 langues de France, et à l'Ecole? = Cahiers Pédagogiques n° 423*, avril 2004, p. 13-15 [version longue mise en ligne sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/numeros/423/Blanchet.html>].
- BLANCHET, Ph., 2007, « Le gallo », dans A. Croix (Dir.), *Encyclopédie historique de la Bretagne*, éd. Skol Vreizh.
- BLANCHET, Ph., 2007b, « Légitimer la pluralité linguistique ? Pour une didactique socialement impliquée », dans Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M. & Trimaille, C. (éd.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 207-214.
- BLANCHET, Ph., à par., « Nécessité d'une réflexion épistémologique » dans BLANCHET, PH. et CHARDENET, P. (Dir.), *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Paris, EAC / AUF.
- BLANCHET, Ph. et TREHEL, N., 2003, « Pratiques linguistiques régionales d'élèves du primaire et de collègue en zones suburbaines de Bretagne gallo.

- Premiers résultats d'enquêtes », dans J. BILLIEZ et RISPAIL, M. (éds), *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 61-78.
- BLANCHET, Ph. et ASSELAH-RAHAL, S., (Dir.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B), Éditions Modulaires Européennes.
- BLANCHET, Ph., CALVET, L.-J. et ROBILLARD, D. de, 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Paris, L'Harmattan (en ligne sur <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>).
- BLANCHET, Ph. et Arditty, J., 2008, « La 'mauvaise langue' des 'ghettos linguistiques' : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore » dans *Asylons* n° 3, revue en ligne : <http://terra.rezo.net/article748.html>.
- BLANCHET, P., MOORE, D., et ASSELAH-RAHAL, S. (Dir.), 2009 [2008], *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/Éditions des archives contemporaines, Paris.
- BLANCHET, Ph. & COSTE D. (Dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*. *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- CALVET, L.-J., 2003, « Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky » dans Ph. BLANCHET & Didier de ROBILLARD (Dir.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 11-29.

- CALVET, L.-J., 2004, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon.
- CANDELIER, M. (Dir.), 2007, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg / Graz. Disponible sur : [http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP\\_F.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf).
- CASTELLOTTI, V. et PY, B. (Dir.), 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS éditions, Lyon.
- CERTEAU M., JULIA D. et REVEL J., 1975, *Une politique de la langue, la Révolution française et les patois*, Paris, NRF.
- CHERIGUEN, F., 2007, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1998 [revu 2001], *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1<sup>e</sup> ed. 1996 ; 2<sup>e</sup> ed. corr. 1998. Paris, Didier. Téléchargeable sur : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- ELOY, J.-M. et PIEROZAK, I., 2007, « Pour une linguistique humaniste ? » dans PIEROZAK, I. et ELOY, J.-M., *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, p. 17-23.
- HYMES, D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.
- MAÏGA, A., (Coord.), 2007, *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, Paris, OIF/L'Harmattan.
- MARCELLESI, Ch., ROMIAN, H. et TREIGNIER, J., 1985, « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », dans *Repères* n° 67, p. 23-31.

- MAURER, B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris.
- MILGRAM, S., 1974, *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy.
- MOORE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- MOORE, D., et CASTELLOTTI, V. (Dir.), 2008, *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne – Fribourg, Peter Lang.
- MORIN, E., 1990, *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- PRUDENT, L. F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (éds), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang.
- ROMIAN, H. (Dir.), 1989, *Didactique du français et recherche-action*, Paris, INRP.
- SALINS, G. de, 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du F.L.E.*, Paris, Didier.
- TODOROV, T., 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.
- ZARATE, G., KRAMSCH, C., et LEVY, D. (Dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, Paris.

