



**TITRE:** INTRODUCTION : VULNÉRABILITÉ LINGUISTIQUE, INÉGALITÉS, DISCRIMINATIONS

**AUTEUR:** PHILIPPE BLANCHET, UNIVERSITÉ RENNES 2

**REVUE:** *CIRCULA*, NUMÉRO 12 : *LA VULNÉRABILITÉ LINGUISTIQUE*

**DIRECTRICE:** CLAUDIA TORRES CASTILLO

**PAGES:** 7 - 17

**ISSN:** 2369-6761

# Introduction : vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations

## Réflexions à partir des terrains et des analyses présentés dans ce volume

Philippe Blanchet, Université Rennes 2  
philippe . blanchet @ univ-rennes2 . fr

### 1. Situer la notion de vulnérabilité dans le fil des recherches en sociolinguistique

Les travaux en sociolinguistique ont construit, dès leurs débuts dans les années 1960 et jusqu'à aujourd'hui, toute une série de concepts opératoires corrélés pour rendre compte d'un ensemble de phénomènes sociaux et linguistiques que je propose de regrouper commodément sous le chapeau « inégalités sociales à prétextes linguistiques » : *diglossie, insécurité linguistique, glottophagie, satellisation, minoration, glottophobie...* Ils ont aussi emprunté des concepts à des travaux convergents dans d'autres domaines, notamment en sociologie, en psychologie sociale, en sciences politiques : *hégémonie, domination, marché linguistique, capital linguistique, stigmatisation, faces, aliénation, haine de soi* ou « auto-odi » (Alén Garabato et Colonna, 2016), *discrimination...* à travers lesquels on reconnaît entre autres des sources comme Gramsci (2007 [1948] via Marcellesi, 2003), Marx (via Lafont, 1965), Bourdieu (1982 et 2001), Goffman (1975), Lessing (2011 [1930], via Ninyoles, 1969)... Ces clarifications conceptuelles contribuent à identifier et à nommer des phénomènes sociolinguistiques souvent peu ou mal perçus parce que dissimulés par les idéologies dominantes, voire hégémoniques. Elles ont été largement accompagnées de propositions de transformations sociales et donc sociolinguistiques (et réciproquement), par exemple avec la proposition d'éducation linguistique démocratique de De Mauro (2018 [1974])<sup>1</sup>, de *retrousser la diglossie* de Lafont (1984), de normalisation (au sens de « retrouver la normalité ») chère aux sociolinguistes catalans, de *Linguistic Human Rights* de Skutnabb-Kangas et Phillipson (1995), de *glottopolitique autogestionnaire* de Guespin et Marcellesi (1986), etc.

---

1. Voir Escudé, Arabyan et Bronckart, 2020.

Il s'agit là d'un projet transversal, définitoire du champ sociolinguistique avec quelques autres questions clés – toutes reliées – comme par exemple celle de la *variation* ou des *politiques linguistiques*. En effet, d'une part, la sociolinguistique est l'étude des corrélations entre langues et sociétés, c'est-à-dire des pratiques linguistiques comme pratiques sociales et des pratiques sociales sous leurs facettes linguistiques. Et, d'autre part, toute société (sauf exception non attestée à ma connaissance) est traversée par des enjeux de domination, de pouvoir, d'inégalité, d'injustice. Au croisement des deux se développe alors, de façon logique et pertinente, une étude des enjeux d'inégalités sociolinguistiques, au double sens d'inégalités linguistiques liées à des inégalités sociales et d'inégalités sociales manifestées par des inégalités de pratiques linguistiques.

Ce travail continu se poursuit aujourd'hui avec l'apparition d'approches complémentaires. Au-delà de mes propres orientations autour du concept de *glottophobie* récemment et largement diffusé (Blanchet, 2019 [2016]), ont été proposés : le concept de *bientraitance linguistique* lié à son miroir inverse la *maltraitance linguistique* (Dinvaut et Biichlé, 2020) et, avec le présent volume, le concept de *vulnérabilité linguistique*, ici soumis à l'analyse.

Les travaux ici réunis proposent le concept de *vulnérabilité* pour rendre compte de phénomènes affectant des langues, des communautés, des personnes. Il est explicitement corrélé à ceux d'insécurité, de glottophobie. Il permet de poser une nouvelle fois la question de la stigmatisation, notamment sous la forme de la condescendance, et des discriminations dont le volet linguistique n'est pas dissocié d'autres prétextes de stigmatisation et de discrimination, fréquemment celui de l'origine de personnes qui subissent simultanément un traitement xénophobe voire raciste, ainsi que celui de statut social. Les contributions à ce volume, grâce à leur diversité (de terrains, de contextes, de langues, etc.), permettent de le montrer de façon à la fois éclairante par ses corpus et convaincante par l'analyse cumulative de cas comparables. Maud Sérusclat-Natale le dit explicitement dans son texte sur les expériences artistiques en contexte plurilingue : « La vulnérabilité linguistique d'un individu est occasionnée par l'interaction entre une personne et son environnement au sens large » (p. ABC).

C'est aussi ce que pointent Leonor Delgadillo, José Arce et Susana Pastrana dans leur analyse, chez les locuteurs de langues dites indigènes à Mexico, de cette vulnérabilité qui a :

un carácter bifacético (...) no se garantiza a los hablantes indígenas el efectivo ejercicio de sus derechos humanos, lo que les deja en condiciones de exclusión y vulnerabilidad social (...) En dicho proceso de internalización y réplica, y obediente al contexto y el momento histórico, el individuo está sometido a las premisas ideológicas sostenidas a partir de los modelos a los que puede acceder y que están vinculadas a significados comunes y colectivos, que son asumidas como verdaderas por el individuo y ante las que, de manera individual, poco o nada puede hacer (...) no solo existe la vulnerabilidad del hablante indígena sino también la vulnerabilidad de la lengua. (p. ABC)

La corrélation entre vulnérabilité sociale et vulnérabilité linguistique met le doigt sur la question conjointe du statut social des personnes et du statut social de leur(s) langue(s) propre(s). Cette corrélation est examinée d'une façon complémentaire par Vasumathi Badrinathan dans un contexte différent, celui des enseignants indiens de français langue étrangère (FLE) en Inde : « En classe ils [les enseignants indiens de FLE] se sentent en sécurité, par rapport à la hiérarchie supérieure devant les apprenants, le pouvoir de diriger le cours et la parole » (p. ABC). Et pourtant, la situation de professeurs « non-natifs » est ambivalente (à la fois *sécur*e et *insé*cure) comme le montre Claudia Rincón Restrepo à propos de Colombiens :

Pour le professeur de langue étrangère (LE) non natif, cette insécurité peut nuire à son développement professionnel, voire personnel (...). La figure du locuteur « natif » représente, de manière ambivalente, un fantasme et une source d'insécurité linguistique. (...) Cette idéalisation du natif se voit parfois reflétée dans les offres de travail, car les institutions cherchent des « natifs » pour plus tard mieux vendre leurs services, renforçant ainsi l'idée stéréotypée du « natif » auprès de la population (...) Cette situation génère un énorme désavantage entre les professeurs formés dans les universités colombiennes ayant acquis des connaissances linguistiques et pédagogiques solides, et les natifs qui n'ont parfois même pas de formation en enseignement de leur LM. Le désavantage est, bien sûr, encore plus marqué si ceux-ci ont suivi une formation pédagogique et didactique en LE. Avoir un professeur « natif » est devenu un privilège dans ce pays sud-américain. Ils sont généralement mieux payés, même quand ils ont une formation plus médiocre. Dans cette échelle professionnelle, l'enseignant latino-américain subira, outre l'insécurité linguistique, une discrimination à l'emploi. (p. ABC)

On le voit : cette notion de vulnérabilité est directement liée à celle de discrimination à la fois glotto-phobe et sociale ainsi que d'insécurité linguistique elle aussi simultanément statutaire dans l'environnement social. Le sociologue Robert Castel (2013) distingue trois zones de la vie sociale, dont une dite de *vulnérabilité* intermédiaire entre *inclusion* et *exclusion* :

- une « zone d'intégration », dont font partie en général des personnes ayant un travail régulier et des supports de sociabilité suffisamment fermes ;
- une « zone de vulnérabilité », regroupant les personnes ayant un travail précaire et des situations relationnelles instables ;
- une « zone d'exclusion », dans laquelle certains des vulnérables, et même des intégrés basculent.

La mise en vulnérabilité apparaît alors comme une phase de renvoi, une phase de transition vers l'exclusion, et probablement pas l'inverse vu sa connotation négative.

## 2. Le domaine de l'éducation : apprenants et enseignants

Le dernier exemple cité ci-dessus attire notre attention sur le rôle de l'éducation, plus précisément sur le rôle des institutions éducatives. Dans les différents contextes investigués, on trouve une constante : l'existence d'un modèle linguistique dominant à la fois par une langue unique et par une variété unique de cette langue posée comme norme exclusive, qu'il s'agisse de l'espagnol au Mexique et en Colombie, du français en Belgique francophone et en France, et même du français standard de France enseigné comme « FLE » en Belgique, en Colombie, en Inde. La question des enfants migrants et des enseignants non natifs (d'une certaine façon « migrant entre les langues ») constitue un excellent révélateur d'un modèle aussi fantasmatique qu'abusif : un éventuel locuteur « monolingue mono normatif natif » parlant une langue « standardisée »<sup>2</sup>. Par définition, ce modèle place en situation de vulnérabilité tous ceux et celles qui cherchent à entrer dans cet espace socio-linguistique (celui du français ou de l'espagnol, ici) comme locuteurs langue 2 ou 3 ou 4..., qui sont *a priori* et irrémédiablement disqualifié.e.s. Ainsi, Maud Sérusclat-Natale constate que ces « situations de vulnérabilité rencontrées par les élèves et les enseignants [sont] souvent érigées par le système scolaire lui-même » (p. ABC). C'est, du reste, de cette façon que Francard (1993) a défini et expliqué l'insécurité linguistique : la prise de conscience d'un écart, d'une différence, entre ce que l'on parle et le modèle dominant principalement véhiculé par l'école. Même les enseignant.e.s « non natifs » sont concerné.e.s, comme le constate Vasumathi Badrinathan qui parle, dès lors, d'une :

insécurité linguistique protéiforme (...) Tous les enseignants de cette étude, sans exception, sont irrédudiblement penchés vers le modèle natif. Ils ont tous évoqué la notion du « locuteur natif » comme modèle à suivre, un idéal intériorisé, qui en soi leur est valorisant. (p. ABC)

Par définition, le français est posé comme étant la langue de la France (ce qui est en grande partie faux) et tout Français ou toute Française sont posé.e.s comme « meilleur.e.s » en français que toute personne étrangère. Or, les critères de « qualité » de la langue sont discutables et, surtout, les critères de situation professionnelle n'en découlent pas automatiquement : de nombreux travaux (Derivry-Plard, 2006 ; Dervin et Badrinathan, 2011) ont montré qu'un.e enseignant.e L2 ou + (L3, L4...) est mieux à même d'accompagner les personnes qui apprennent cette L2 ou + que des enseignant.e.s qui l'ont pour L1. Il s'agit bien en fait d'une double discrimination à prétexte de langue et d'origine, fondée sur des critères arbitraires, injustes, faux.

---

2. Faut-il encore rappeler qu'il n'existe pas de locuteur « natif » puisque personne ne parle déjà une langue ni à sa naissance ni dans les jours qui suivent, que la plupart des enfants du monde grandissent avec plusieurs langues en même temps, que la plupart des humains sont plurilingues, que toutes les langues sont pratiquées de façons variées et que personne ne parle exclusivement une seule langue d'une seule façon ?

De cette surnorme linguistique découle à l'école une mise en vulnérabilité encore plus forte des élèves, dont on ignore les capacités y compris linguistiques puisqu'on ne prend en compte que les capacités d'usage de cette surnorme. C'est ce que révèlent María Guadalupe Velasco Giles et José Federico Benítez Jaramillo :

Asimismo, las experiencias vividas en los talleres nos permitieron comprender que existen diversos modos en el que las escrituras juveniles se hacen presentes a través de múltiples formas emergentes que se contraponen con las normas de escrituras y lecturas de la escuela y en muchas ocasiones de la sociedad en general. (p. ABC)

### **3. La différence perçue comme une déviance et donc comme une déficience : l'exemple de l'assimilation de l'allophonie à un handicap**

Le texte collectif du groupe de recherche ALIA observe que :

Le remplacement [en 2014], en Belgique francophone, de la catégorie d'élève non francophone par celle d'élève allophone semble être un calque du même remplacement opéré en France en 2012 (...) dans le contexte scolaire aussi, l'allophonie et la vulnérabilité peuvent être réelles, mais également imaginaires et abusives, et ces catégories peuvent générer des effets négatifs. (p. ABC)

En effet, l'Éducation nationale française (EN), qui utilise depuis 2012 la notion d'inclusion à l'école pour améliorer la prise en charge des élèves handicapés (physiques ou moteurs), y inclut aussi d'autres élèves posés comme « handicapés » ou « en difficulté » en raison d'autres facteurs tout à fait discutables<sup>3</sup> :

Face aux exigences de la scolarité, qui mobilise obligatoirement la langue française, *la situation de nouvel arrivant non francophone qui handicape l'élève* lui crée un droit auquel l'institution répond en lui accordant des moyens de compensation. (Inspection générale de l'Éducation Nationale/Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2009 : 128)

L'EN française regroupe ainsi l'ensemble de ces enfants sous la catégorie plus large d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » ou « spécifiques » :

La notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifique » est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ;

---

3. Italiques de l'auteur.

enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage. (Ministère de l'Éducation nationale)<sup>4</sup>

Le fait de ne pas être francophone mais locuteur d'autres langues y est considéré comme un handicap (éducatif). L'argument censément positif de ne plus définir ces élèves de façon négative (« non francophones ») en choisissant le terme « allophones » est superficiel. D'une part parce que le fait de parler d'autres langues n'implique pas qu'on ne soit pas en même temps francophone (mais on voit bien que c'est le monolinguisme qui sert de repère), d'autre part parce que ces élèves restent définis de façon négative par la notion de handicap. Comme nous y invitent Maxime Alais, Silvia Lucchini, Salima El Karouni, Aphrodite Maravelaki et Élodie Oger, il convient donc « d'interroger les catégories » et « de dissocier allophonie et vulnérabilité » (p. ABC). Car ce qui conduit à mettre ces élèves en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire d'exclusion potentielle, ce n'est pas la ou les langues qu'ils et elles parlent déjà (leur allophonie), c'est le fait d'imposer l'usage exclusif du français comme langue d'enseignement et d'apprentissage en Belgique francophone et en France. C'est ce monolinguisme hégémonique, posé comme une évidence, qui fait obstacle à leur scolarisation « normale » et qui crée le « handicap » et les rend vulnérables. Et pourtant la France et la Belgique ont ratifié la *Convention internationale des droits de l'enfant* qui interdit tout traitement différencié à prétexte linguistique (entre autre) et un droit à l'éducation qu'aucun prétexte linguistique ne peut restreindre. Et pourtant d'autres pays et de nombreuses recherches ont trouvé des solutions pour inclure ces enfants dans une éducation plurilingue...

#### **4. Conclusion : responsabilité des (psycho)linguistes, cumuls des discriminations et nécessité de transformation**

Dans les paragraphes précédents, j'ai insisté, de façon convergente avec les auteurs et autrices de ce volume, sur le rôle des institutions et des collectifs dans la mise en place de cette vulnérabilité linguistique, conséquence des stigmatisations et des discriminations que subissent des personnes et des populations dans des sociétés inégalitaires. Il me semble important de souligner la part qui revient aux chercheur.e.s qui ont trop souvent alimenté, par leurs travaux, ces représentations discriminantes des langues et de leurs usagers. Car si l'idée qu'il y ait des langues supérieures à d'autres, ou des locuteurs/locutrices en position de supériorité par rapport à d'autres, est attestée depuis des millénaires dans de nombreuses sociétés<sup>5</sup>, des spécialistes y ont leur part de responsabilité. Je ne reviendrai pas sur les grammairiens anciens qui, de l'antiquité à nos jours, ont maintenu en gros un même discours aussi prescriptif qu'erroné sur les langues en surévaluant un modèle antique unicitaire, notamment celui du latin renforcé par la puissance de l'Église catholique ou de l'arabe appuyé

---

4. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>

5. Les anciens Grecs considéraient déjà que ceux et celles qui ne parlaient pas grec étaient des barbares au langage inarticulé.

sur le texte coranique. Je ne reviendrai pas sur les instrumentalisations nationalistes et élitistes de certaines langues et de certaines de leurs variétés pour poser des dominations politiques, coloniales et sociales. Tout ceci est bien connu et même une synthèse en reste trop longue pour être exposée ici<sup>6</sup>. Je rappellerai juste en passant qu'il y a également des sociolinguistes et didacticiens des langues qui, tout en observant la diversité linguistique et les mécanismes de domination qui y sont à l'œuvre, préfèrent rester en deçà des transformations que cela peut conduire à proposer et ne pas remettre en question voire continuer à maintenir l'ordre sociolinguistique dominant (exemples dans Blanchet, Clerc et Rispail, 2014<sup>7</sup>).

J'insisterai sur le rôle de linguistes dont certaines théories ont contribué à renforcer ces croyances au lieu de les déconstruire. Claudia Rincón Restrepo nous rappelle ici fort à propos que « la notion de locuteur "natif" est introduite par la linguistique traditionnelle structurale (...) et chomskyenne » (p. ABC). Elle vient reformuler la notion traditionnelle de langue « maternelle » sans y changer quoi que ce soit, notamment les croyances erronées qu'elle transporte, faute d'ailleurs d'investiguer leurs fondements, en continuant à croire qu'un enfant grandit de façon « normale » ou « naturelle » avec une seule langue dans une famille monolingue et que le plurilinguisme est exception. Plus profondément, ces théories linguistiques, dont on a facilement montré qu'elles ne s'appuient pas sur la réalité des pratiques linguistiques diversifiées des personnes et des sociétés<sup>8</sup>, élaborées par des intellectuels vivant dans les « élites » de sociétés dominantes à dominantes monolingues<sup>9</sup>, ont renforcé l'idée qu'il y aurait dans chaque langue une variété « correcte » qui suivrait un ensemble de règles définitoires de la langue, en confondant variété normative prescrite et variétés effectivement usitées (Blanchet, Calvet et Robillard, 2007). Plus apprécié par des psychologues que par des linguistes, la macro-théorie de Chomsky sert encore aujourd'hui de base principale et quasi unique aux études psycholinguistiques sur l'acquisition de « la » langue par les bébés. Les travaux de référence postulent souvent l'acquisition initiale d'une seule langue qui aurait une structure homogène. Les neurosciences et les approches cognitivistes étant aujourd'hui en position dominante, ce type de discours maintient dans les sociétés où ils circulent aujourd'hui largement, notamment dans les institutions éducatives telles que le ministère de l'Éducation nationale en France, l'idée d'une hiérarchisation des capacités linguistiques et, sur ce plan, des locuteurs/locutrices en fonction de leur rapport acquisitionnel à « la » langue.

---

6. Pour une synthèse voir Blanchet, Calvet et Robillard, 2007 ; ou Blanchet, 2019 [2016] et 2018.

7. Il est d'ailleurs significatif que la proposition très documentée et étayée de transformation sociodidactique sur laquelle se conclut cet article ait fait l'objet d'une réticence explicite de la part d'un didacticien de renom (Puren, 2018), sur la base d'un désaccord implicite profond quant aux objectifs même d'une didactique des langues et, partant, d'un malentendu général y compris sur les termes employés.

8. Chomsky dit d'ailleurs qu'il étudie la langue idéale d'un locuteur monolingue idéal dans un environnement idéalement monolingue.

9. Chomsky, fils d'enseignants, né à Philadelphie (États-Unis) et ayant aussi appris l'hébreu ; Saussure, fils de savants, né à Genève (Suisse francophone) ayant étudié et travaillé Leipzig et à Paris.



Un autre point qui me semble très important et qui est bien souligné par l'ensemble des recherches présentées ici, c'est le cumul des discriminations à l'intersection de plusieurs variables sociales et donc sociolinguistiques. Les personnes auprès desquelles a été identifiée une vulnérabilité linguistique sont toutes en situations de minoration : « indigènes » ou « autochtones » ou « immigrés » par rapport à une société coloniale et/ou à une langue internationale dominante (espagnol, français). Ce cumul des discriminations est très visible à propos des « indigènes » à Guanajuato (texte de Sophia Schnuchel et David Charles Wright). Il est explicitement énoncé par Claudia Torres Castilllo : « Parler une langue indigène au Mexique est signe de pauvreté » (p. ABC). Ainsi une personne se retrouve stigmatisée et discriminée pour au moins trois prétextes cumulés : elle est pauvre, elle parle une autre langue que l'espagnol, elle est probablement indigène ; ce qui conduit à d'autres prétextes comme probablement son apparence physique (ses traits phénotypiques, ses vêtements, ses ornements éventuels...), ses pratiques culturelles, etc.

La vulnérabilité, on l'a dit en ouverture, est une des formes que prend le processus d'exclusion, et ceci de façon circulaire : la stigmatisation conduit à la discrimination qui conduit à la vulnérabilité qui facilite et renforce les effets de la stigmatisation et ainsi de suite... Cercle vicieux, en tout cas du point de vue d'une certaine éthique et d'un certain projet de société. Les travaux ici réunis contribuent de façon stimulante à « documenter » (comme on dit aujourd'hui) et à éclairer l'analyse de ce processus, à la compléter voire à la renouveler en ajoutant le concept de vulnérabilité, à ma connaissance peu ou pas usité en sociolinguistique, à l'appareil scientifique existant. Pour tout ceci, je remercie très sincèrement les auteurs et les autrices de ce volume.

## Références

- Alén Garabato, Carmen et Romain Colonna (dir.) (2016), *Auto-odi : la « haine de soi » en sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchet, Philippe (2018), *Éléments de sociolinguistique générale*, Limoges, Lambert-Lucas.
- Blanchet, Philippe (2019), *Discriminations : combattre la glottophobie*, 2<sup>e</sup> éd., Limoges, Lambert-Lucas. [1<sup>re</sup> éd., 2016.]
- Blanchet, Philippe, Louis-Jean Calvet et Didier de Robillard (2007), *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchet, Philippe, Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (2014), « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *ELA-Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 175 (*Insécurité linguistique en éducation : approches sociologiques comparées des élèves issus du Maghreb*, sous la dir. de Bruno Garnier), p. 283-302.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Castel, Robert (2013), « Cadrer l'exclusion », dans Saül Karsz (dir.), *L'exclusion, définir pour en finir*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Dunod, p. 35-60. [1<sup>re</sup> éd., 2000.]
- Colonna, Romain (2013), *Les paradoxes de la domination linguistique : la diglossie en questions*, Paris, L'Harmattan.
- Derivry-Plard, Martine (2006), « Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? », *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, p. 100-108.
- Dervin, Fred et Vasumathi Badrinathan (dir.) (2011), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européennes.
- Dinvaut, Annemarie et Luc Biichlé (dir.) (2020), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*, Paris, L'Harmattan.
- Escudé, Pierre, Marc Arabyan et Jean-Paul Bronckart (dir.) (2020), *Les langues dans la vie : hommage à Tullio De Mauro*, Limoges, Lambert-Lucas.
- Francard, Michel (avec la collab. de Geneviève Geron et Régine Wilmet) (dir.) (1993), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : actes du colloque de Louvain-la-Neuve du 10-12 novembre 1993*, Louvain-la-Neuve, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 2 vol.
- Goffman, Erving (1975), *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Guespin, Louis et Jean-Baptiste Marcellesi (1986), « Pour la glottopolitique », *Langages*, n° 83, p. 5-34.

- Haber, Stéphane (2007), *L'aliénation : vie sociale et expérience de la dépossession dans la théorie sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Inspection générale de l'Éducation Nationale/Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2009), *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, disponible sur <https://www.vie-publique.fr/rapport/31337-rapport-annuel-des-inspections-generales-2009>.
- Lafont, Robert (1965-1967), « Sobre l'alienacion », *Viure*, n° 1, p.6-13 ; n° 3, p. 15-19 ; n° 8, p. 1-9.
- Lafont, Robert (1984), « Pour retrouver la diglossie », *Lengas*, n° 15, p. 5-36.
- Lessing, Theodor (2011), *La haine de soi ou le refus d'être juif*, Paris, Pocket. [Titre original : *Der jüdische Selbsthass*, Berlin, Jüdischer Verlag, 1930. Traduit de l'allemand.]
- Marcellesi, Jean-Baptiste (avec la collab. de Thierry Bulot et Philippe Blanchet) (2003), *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynomie) : textes choisis de Jean-Baptiste Marcellesi précédés d'un entretien*, Paris, L'Harmattan.
- De Mauro, Tullio (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Ninyoles, Rafael Lluís (1969), *Conflicte Lingüístic Valencià*, Barcelona, Edicions 62.
- Puren, Christian (2018), *Perspective actionnelle et plurilinguisme : pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb*, disponible sur [www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g/).
- Skutnabb-Kangas, Tove et Robert Phillipson (dir.) (1995), *Linguistic Human Rights*, Berlin/New-York, De Gruyter Mouton.