

**LE PLURILINGUISME, LA CITOYENNETÉ
DEMOCRATIQUE EN EUROPE ET LE RÔLE
DE L'ANGLAIS**

Stephan BREIDBACH
Université de Bremen

Division des Politiques linguistiques
DG IV - Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire
et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, Strasbourg

Les vues exprimées dans cette publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decslang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface	5
Introduction	7
1. Les concepts de citoyenneté : l'individu au centre de l'entité politique	9
2. « L'éducation à la citoyenneté démocratique » et le plurilinguisme	11
3. La participation et la structure d'un espace européen commun de communication	12
3.1. Les formes de participation	12
3.2. Les enceintes publiques	15
4. Le rôle des langues et l'utilisation de l'anglais conjointement avec d'autres langues	16
4.1. Vers une typologie des besoins en matière de communication	16
4.2. Conséquences sur l'enseignement de l'anglais comme <i>lingua franca</i>	19
5. Une éducation plurilingue pour une citoyenneté démocratique	22
Résumé et conclusion	23
Références	24

Préface

Le présent texte a été réalisé à la demande de la Division des Politiques linguistiques pour la Conférence : *Langues, diversité, citoyenneté : des politiques pour le plurilinguisme en Europe* (13-15 novembre 2002). En effet, dans le cadre d'une discussion générale sur la diversification des politiques linguistiques éducatives, il a semblé indispensable d'aborder explicitement la « question » du rôle de l'enseignement/apprentissage de l'anglais en Europe. Ce problème est identifié depuis longtemps comme crucial pour la mise en œuvre de formes d'enseignements diversifiées, qu'elles quelles soient. Il a été explicitement demandé à la Division des Politiques linguistiques, lors de la Conférence d'Innsbruck : *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe* (10-12 mai 1999), de proposer des éléments de réflexion sur cet aspect particulier des politiques linguistiques. Ce texte, et les autres de la même série, constituent une réponse à cette demande des Etats membres.

Ce débat est aussi à lire en relation avec le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Le *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière trop simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser l'apprentissage et l'enseignement des langues en fonction des principes du Conseil de l'Europe. Ce document aborde aussi cette importante question, mais il n'envisage pas, étant donné son objet, tous les aspects de cette problématique.

Le propos est ici de revisiter la « question » de l'anglais en relation avec le plurilinguisme, identifié dans de nombreuses Recommandations du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives. Il est primordial que le plurilinguisme soit valorisé au niveau de l'individu et qu'en l'occurrence la responsabilité en soit prise en charge collectivement par les institutions éducatives.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

Une société qui permet à tous ses membres de profiter de ses bienfaits sur un pied d'égalité et à ses institutions d'évoluer dans la souplesse grâce à la richesse et à l'efficacité de sa vie associative est, de ce point de vue, démocratique. L'éducation dispensée dans une telle société doit donner aux individus le sentiment qu'ils ont un intérêt personnel à établir des liens sociaux et à exercer leur part de contrôle social, et leur transmettre les modes de pensée propres à susciter le changement sans provoquer le désordre. (J. Dewey, 1916, p. 99, cité dans Brenner, 2001, p. 62).

Introduction¹

On ne peut manquer de relever, dans le processus d'intégration européenne, le caractère paradoxal de l'enjeu, à savoir que l'Europe, telle qu'elle se définit elle-même, se caractérise à la fois par sa richesse et sa diversité culturelles et par la nécessité d'une certaine unité. L'Europe se voit ainsi obligée de trouver un équilibre entre la préservation et la promotion de sa diversité culturelle, d'une part, et la constitution d'un espace commun de communication de l'autre. Comme il s'agit là de deux facteurs importants d'intégration sociale, ils jouent également un rôle clé dans le développement de la citoyenneté démocratique. L'intégration européenne en matière de communication est un aspect essentiel de l'intégration européenne en général et un élément décisif pour l'émergence d'une société civile européenne. Je considère cette forme d'intégration comme un concept politique dont la définition passe par les politiques linguistiques éducatives. Des politiques qui ne privilégieraient qu'un aspect – la diversité culturelle et linguistique, ou l'unité linguistique – au détriment de l'autre, aussi efficaces soient-elles, ne pourraient en aucun cas prendre en compte la question dans sa globalité et contribuer à la citoyenneté démocratique.

L'idée générale qui sous-tend le présent document est que les individus devront pouvoir communiquer, créer un espace commun de communication et s'exprimer sur la forme que doit prendre l'entité politique commune appelée « Europe ». La possibilité et la capacité de participer au débat public sur l'avenir de l'Europe sont deux aspects fondamentaux, parmi d'autres, de la « citoyenneté démocratique ». D'où l'importance accrue des politiques linguistiques éducatives, non seulement dans le domaine de l'éducation mais, de façon plus générale, sur le plan politique. La compétence dans une ou plusieurs langues est une condition préalable à l'existence et à l'exercice de la citoyenneté démocratique en Europe. Comme le souligne le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* :

« Les politiques linguistiques éducatives devraient, en conséquence, favoriser l'apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et

¹ Je tiens à remercier le Professeur Michael Byram pour sa critique bienveillante et ses conseils. J'assume bien évidemment l'entière responsabilité du contenu de ce document.

interculturels capables de communiquer avec les autres Européens dans tous les domaines. » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 7) :

Parce qu'elle repose sur le concept de plurilinguisme, l'intégration européenne en matière de communication exclut aussi bien l'isolationnisme que l'homogénéisation linguistiques. Le premier aboutirait à « l'isolement dans la diversité », qui verrait des majorités linguistiques dominer des minorités linguistiques. La seconde serait le résultat prévisible de politiques linguistiques non structurées, laissées à la merci de la main invisible, mais très partielle, du marché. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, cette situation conduirait, en toute probabilité, à la domination exclusive, *de facto*, de l'anglais. La résistance contre l'émergence d'un *monopole* de l'anglais est nécessaire précisément parce que l'anglais a une place qui peut être clairement définie dans le répertoire linguistique souhaitable des citoyens européens. Aussi convient-il de s'intéresser, dans la promotion du plurilinguisme, au rôle de l'anglais dans une entité politique européenne où la notion de citoyenneté implique à la fois une multitude d'identités (linguistiques) et la capacité de participer au débat public.

« Le plurilinguisme fournit les conditions nécessaires à la mobilité en Europe, que ce soit pour le travail ou pour les loisirs mais il est en outre crucial pour l'intégration politique et sociale de tous les Européens, quelles que soient leurs compétences linguistiques, ainsi que pour la création d'un sentiment d'identité européenne. Les politiques linguistiques éducatives en Europe devraient donc permettre aux individus d'être plurilingues, soit en entretenant et en développant le plurilinguisme qu'ils possèdent, soit en aidant à passer du quasi monolingue (ou du bilinguisme) au plurilinguisme. » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 9).

Cette défense du plurilinguisme s'appuie sur trois arguments principaux (ibid., p. 9-10) :

- « 1. Les droits linguistiques font partie des droits de l'homme :
les politiques éducatives devraient faciliter l'usage de toutes les variétés de langues parlées par les citoyens européens ainsi que la reconnaissance par tous des droits linguistiques des autres communautés ; la solution des conflits sociaux passe, entre autres, par la reconnaissance des droits linguistiques
2. L'exercice de la démocratie et l'intégration sociale dépendent des politiques linguistiques éducatives :
la capacité et les occasions d'utiliser toute la richesse de son répertoire linguistique sont essentielles pour participer aux processus démocratique et social et, en conséquence, aux politiques d'intégration sociale
3. Le plurilinguisme individuel a une influence significative sur l'évolution d'une identité européenne :
puisque l'Europe est une zone multilingue où que l'on soit, le sentiment d'appartenir à l'Europe et l'acceptation d'une identité européenne dépendent de la capacité à échanger et à communiquer avec d'autres

Européens en utilisant toutes les possibilités de son répertoire linguistique ».

Je considérerai ici les premier et troisième points comme acquis pour les besoins de mon argumentation et ne les examinerai donc pas en détail. Je souhaiterais en revanche développer le deuxième point pour tenter de définir ce que pourraient être la structure d'un espace européen commun de communication et les formes de participation pouvant lui être associées.

Mon but ici est de réfléchir en termes réalistes au bagage ou au répertoire linguistique dont les individus auront besoin pour être capable de participer à l'élaboration et à la définition d'une entité politique européenne. J'étudierai pour ce faire un modèle de structure d'espace public européen de communication et en examinerai les conséquences possibles sur l'enseignement des langues étrangères en général et le rôle de l'anglais en particulier. Le cadre général qui me servira de référence sera le concept d'« éducation à la citoyenneté européenne » tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe.

1. Les concepts de citoyenneté : l'individu au centre de l'entité politique

Le concept de citoyenneté ne date pas d'hier mais il a bénéficié récemment d'un regain d'intérêt dans des domaines tels que la philosophie politique ou les « nouveaux » programmes politiques, à l'occasion des débats sur la crise imminente de l'Etat-nation et de sa version de l'Etat-providence et, finalement, dans le discours sur l'intégration européenne (Everson et Preuß, 1995, pp. 32). Le terme de « citoyenneté », bien que fréquemment employé, ne va pas de soi mais renvoie à une multitude de contextes et de sens possibles. Selon Everson et Preuß, « les 'peuples d'Europe' ont des acceptions multiples du concept de citoyenneté » (ibid., p. 47), de sorte que la « citoyenneté » ne saurait être considérée comme un concept 'monolithique' ni même clairement défini.

Cela explique peut-être en partie pourquoi, aussi bien l'Union européenne dans le Traité de Maastricht de 1992 que le Conseil de l'Europe dans le « Projet d'éducation à la citoyenneté démocratique » lancé en 1997, adoptent le terme pour marquer une nouvelle étape dans le calendrier politique de l'intégration européenne². A première vue, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ne se basent pas sur les mêmes concepts de citoyenneté. Pour l'Union européenne, la

² Il est intéressant de noter qu'aucun des textes fondateurs du Conseil de l'Europe ou de la Communauté économique européenne (avant qu'elle ne devienne l'Union européenne) ne mentionne explicitement le terme de « citoyenneté » (cf. Audigier, 1999, p. 4 ; Preuß, 1998a, p. 11). Cela dit, le concept de « citoyenneté » est peut-être suffisamment ancré dans l'histoire intellectuelle et politique de l'Europe pour pouvoir faire figure de « concept politique heuristique » : il semble étroitement lié au discours libéral et met l'accent sur le rôle de l'individu en tant qu'acteur dans la société et donc sur l'idée de processus dans la vie publique. La « citoyenneté » fonctionne ainsi comme un « centre d'attraction » autour duquel pourraient s'élaborer de nouveaux modes d'intégration sociale pour les populations de l'Europe.

'citoyenneté européenne' est une notion juridique qui demande à être progressivement affinée (Everson et Preuß, 1995, pp. 8) alors que pour le Conseil de l'Europe, le concept de citoyenneté, lié au principe de démocratie participative, est une question d'éducation et renvoie au développement d'un ensemble de capacités, de compétences et d'attitudes individuelles chez les populations de l'Europe (cf. Audigier, 1999, pp. 13)³. Il semble que le concept, tel qu'il est utilisé par le Conseil de l'Europe, soit fondé sur une définition beaucoup plus large du champ de l'intégration politique et sociale, qui excède le strict domaine juridique et législatif.

Les deux concepts ne s'excluent toutefois pas mutuellement. Les droits juridiques resteront nécessairement lettre morte si les individus ne sont pas suffisamment outillés pour les revendiquer et les exercer ou demeurent exclus du capital social et culturel qui leur donnerait accès aux volets social et culturel des droits qui sont les leurs. Les concepts se recoupent par au moins deux aspects importants : premièrement, ils supposent tous deux des individus actifs, susceptibles de participer à l'élaboration d'une entité politique et deuxièmement, ils partent du principe que l'« Europe » devrait être plus intégrée, lui reconnaissant ainsi le statut d'environnement viable, se prêtant à la création d'une entité politique.

Les deux aspects comportent une restructuration de l'identité. Le premier reflète une évolution du statut de l'individu par rapport à la collectivité, notamment l'Etat-nation. On peut dire que « la base et la légitimation de l'appartenance » se sont déplacées (Soysal, 1996, p. 23) :

« Dans le nouveau modèle (post-national, S.B), l'appartenance des individus à une entité n'est plus fondée uniquement sur la nationalité. Leur appartenance et leurs droits sont légitimés par la référence aux droits de l'homme, à l'échelle mondiale. Ainsi, l'individualité universelle remplace la nationalité et les droits universels de l'homme remplacent les droits nationaux. La justification des obligations d'un Etat à l'égard des populations étrangères est à chercher au-delà de l'Etat-nation lui-même. Les droits et les revendications des individus sont légitimés par des idéologies trouvant leur origine dans une communauté transnationale, par le recours à des codes, des conventions et des textes internationaux, relatifs aux droits de l'homme et indépendants de leur appartenance à tel ou tel Etat-nation. Il en ressort que l'individu transcende le citoyen. » (ibid.)

Le deuxième aspect montre bien que le mot « Europe » ne dénote rien de précis mais qu'il sert de cadre de réflexion, un cadre qui reste à combler, c'est-à-dire dont on attend encore qu'il suscite l'identification. D'où l'observation de La Torre (1998, p. 87), qui ne considère pas « 'l'Europe' en général (...) comme une catégorie utile dans la pensée politique ». S'agissant de la formation de

³ Certaines de ces compétences et attitudes sont considérées comme étant, ou comme pouvant être, favorisées par l'enseignement des langues étrangères (cf. Conseil de l'Europe, 1998).

l'identité, le sentiment d'appartenance dépend de la possibilité de participer à la vie publique de l'entité politique en question. La Torre conclut que :

« Si l'on considère la question de l'identité sous l'angle politique, autrement dit en termes d'appartenance à une entité politique, le problème principal auquel se heurte l'identité européenne est celui de la citoyenneté européenne. Car c'est la citoyenneté qui marque l'appartenance politique, l'appartenance à une entité. » (ibid., p. 88).

La question des rapports exacts entre langue(s) et identité(s) reste ouverte. Il semble préférable de parler d'identité(s) en termes d'appartenance à une entité politique. Il ne s'agit donc pas, on l'aura compris, d'une simple question de droits (juridiques, politiques, sociaux ou culturels) mais également de la capacité et de la volonté de l'individu à jouer un rôle actif.

2. « L'éducation à la citoyenneté démocratique » et le plurilinguisme

Mon propos, ci-après, est d'étudier les incidences du plurilinguisme dans le cadre conceptuel de la « citoyenneté démocratique », tel qu'il est défini dans le cadre du Conseil de l'Europe. Audigier (1999, p. 12) précise la signification du mot « démocratique » dans ce contexte de la manière suivante :

« Pour le Conseil de l'Europe, cet adjectif souligne le fait qu'il s'agit d'une citoyenneté fondée sur les principes et les valeurs du pluralisme, la prééminence du droit, le respect de la dignité humaine et la diversité culturelle comme enrichissement. »

La ou les langue(s) joue(nt) un rôle majeur dans ce contexte. Il existe en gros deux argumentations à cet égard : l'une se réfère à la notion de « droits culturels », l'autre à « l'enseignement des langues pour favoriser la compréhension mutuelle ». Les « droits culturels » sont « considérés comme une nouvelle génération de droits de l'homme » (Audigier, 1999, p. 12). Ils sont perçus de plus en plus comme les pierres angulaires de l'identité et de la ou des culture(s) individuelles et collectives, auxquelles les langues sont liées à double titre, à la fois parce qu'elles en sont la forme d'expression et le mode et moyen de reproduction. Ainsi, le droit d'utiliser, d'apprendre et d'enseigner sa ou ses langue(s) est-il considéré comme un « droit culturel », lui-même l'une des formes des droits de l'homme. La seconde argumentation va dans le même sens puisque « apprendre une langue, c'est également apprendre une culture, c'est-à-dire une autre manière de catégoriser et de nommer le monde, de formuler et donc de construire sa pensée et ses émotions. » (Audigier, 1999, p. 18).

Si l'on admet qu'une Europe multilingue doit constituer le fondement de l'objet politique appelé « Europe », que tous les peuples de l'Europe doivent pouvoir contribuer à façonner, la compétence plurilingue apparaît comme l'un des objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté européenne : au-delà d'une évidente utilité première en tant qu'outil d'intégration culturelle, la ou les langue(s) constitue(nt) une condition *sine qua non* de la participation à la vie politique. D'un point de vue conceptuel, le plurilinguisme a autant de liens avec l'identité culturelle qu'avec l'identité politique. Dans le dernier cas, le

plurilinguisme pourrait se définir comme étant la capacité de participer (en tant que citoyen) au débat politique dans des environnements multilingues comme l'Europe actuelle.

Un nouvel aspect de la question est actuellement pris en considération. Il est explicité dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, où on lit que « l'exercice de la démocratie et l'intégration sociale dépendent des politiques linguistiques éducatives : la capacité et les occasions d'utiliser toute la richesse de son répertoire linguistique sont essentielles pour participer aux processus démocratique et social et, en conséquence, aux politiques d'intégration sociale. » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 9)⁴. Dans ce contexte, « l'importance de la compétence plurilingue est double » :

« D'abord, elle permet de participer au processus démocratique ailleurs que dans son propre pays ou sa zone géographique mais aussi, de concert avec d'autres Européens, dans d'autres langues et d'autres aires linguistiques.

Ensuite, l'acquisition d'une compétence plurilingue doit conduire à une meilleure compréhension des répertoires plurilingues des autres citoyens et au respect de leurs droits linguistiques, ceux des langues minoritaires et nationales les moins parlées et les moins enseignées, entre autres. » (ibid. p. 19-20).

On retrouve dans le deuxième point la logique des « droits culturels » et de « l'enseignement des langues pour favoriser la compréhension mutuelle », déjà mentionnée. Le premier point, par contre, élargit le champ de l'intégration sociale en ajoutant au droit culturel d'utiliser sa propre langue l'idée d'un autre droit, à savoir l'acquisition de la compétence plurilingue en vue de participer aux processus politiques de prises de décision. Ceci met en lumière le rôle de l'espace public où se déroulent les processus démocratiques et la nécessité d'y participer.

3. La participation et la structure d'un espace européen commun de communication⁵

3.1. Les formes de participation

Comme il a déjà été dit plus haut, la relation de l'individu à l'Etat-nation a subi et subit toujours une profonde mutation « dans laquelle les dimensions

⁴ Il convient de signaler ici l'analyse critique faite par Flyoa Anthias des concepts de multiculturalisme et d'antiracisme ainsi que des politiques qu'ils ont inspirées :

L'antiracisme et le multiculturalisme comportent tous deux des conceptions trop limitées de la vision sociale élargie qu'impliquent les philosophies et les politiques qui leur sont liées. (...) Dans les divers types de multiculturalisme, il s'agit de reconnaître et de favoriser la diversité culturelle et de préserver la différence. La question de savoir ce qu'une démocratie multiculturelle implique à un niveau plus général est rarement posée et il est toujours implicitement reconnu qu'on ne touchera pas à la culture politique dominante sous-jacente (Anthias, 1997, p. 256).

⁵ Dans certains paragraphes des parties 3 et 4, on trouvera des éléments déjà publiés (Breidbach, 2002).

supranationale et infranationale de la citoyenneté gagnent en importance par rapport à la dimension nationale » (Van Berkel, 1997, p. 185). Trois processus principaux semblent être à l'origine de cette évolution : l'urbanisation, les migrations et l'intégration européenne.

Selon les Nations Unies et la Banque mondiale (cf. Korff, 2001, p. 54), dans la plupart des pays d'Europe, occidentale notamment, 70% à 90% de la population vivent dans des zones ou des agglomérations urbaines. Les villes sont en outre les destinations privilégiées des migrants à la recherche d'un travail et d'un revenu. En même temps, avec le processus d'intégration, la citoyenneté est proposée à toutes les personnes, indépendamment de leur nationalité et de leur langue. Il en résulte que les processus démocratiques se déroulent dans des espaces de communication qui ne recouvrent plus les aires plus ou moins limitées des communautés linguistiques nationales (c'est-à-dire les Etats nations). Que ce soit au niveau supranational ou infranational des régions et des agglomérations urbaines, la participation démocratique se fera dans un cadre multilingue partout en Europe.

A chaque niveau correspondent des formes de participation (voir tableau 1) : au niveau infranational, on peut imaginer une participation impliquant des communautés linguistiques régionales ou minoritaires ou des communautés urbaines multilingues. La participation au niveau national reste liée à la langue nationale, même si elle fait intervenir plus d'une langue, comme dans le cas des pays officiellement bi- ou multilingues. Enfin, au niveau supranational, on retrouve deux formes de participation : la participation, dans un cadre bilatéral, impliquant en règle générale deux communautés linguistiques nationales (qui peuvent se chevaucher partiellement si la configuration comporte un Etat-nation multilingue) et la participation, dans un cadre multilatéral, faisant intervenir plus de deux communautés linguistiques nationales. Ce dernier cas de figure implique que le cadre de la participation, et donc de la communication, s'étend également au-delà des frontières traditionnelles de l'Europe pour prendre une dimension mondiale.

Tableau 1

Niveaux de participation	Formes de participation
Infranational	Participation impliquant des communautés linguistiques régionales ou minoritaires
	Participation impliquant des communautés régionales ou urbaines multilingues
National	Participation impliquant des communautés linguistiques nationales
Supranational (non limité aux pays européens)	Participation, dans un cadre bilatéral, de communautés linguistiques nationales
	Participation, dans un cadre multilatéral, de communautés linguistiques nationales

L'espace public européen est appelé à se développer dans le cadre de ces cinq configurations pour deux raisons. Premièrement, les solutions à des problèmes locaux augmentent la complexité d'une société dans sa globalité. Cette complexité augmentant aux niveaux inférieurs affecte progressivement les niveaux supérieurs. Un exemple particulièrement significatif à cet égard est l'importance croissante des politiques identitaires. L'introduction de la dimension culturelle dans le champ politique s'est faite de la base vers le sommet, à partir du niveau infranational de participation, et a finalement commencé à remettre en cause les fondements juridiques de l'appartenance à la nation. Par conséquent, pour certains auteurs, le discours sur le multiculturalisme doit viser la représentation politique (cf. Anthias, 1997 ; Preuß, 1998b). Anthias, par exemple, estime qu'une vision séparatiste de la ou des culture(s) ainsi que la préservation de la diversité culturelle pourraient s'avérer régressives dans la mesure où elles ne permettent pas la représentation et empêchent de ce fait l'égalité de participation de tous :

« La culture, toutefois, ne peut jamais être perdue. Comme je l'ai déjà souligné plus haut, cette crainte et son corollaire, la nécessité de préserver, s'expliquent par la confusion faite entre la culture en tant que manière codifiée de faire et de savoir et la culture qui désignerait le contenu de ce que nous savons et faisons. L'existence de modèles du savoir et du faire n'implique pas que les contenus doivent rester figés, qu'il s'agisse des symboles et des rituels eux-mêmes ou de leur signification dans le temps et dans l'espace. Le multiculturalisme pris dans ce sens, c'est-à-dire celui de la diversité culturelle, est une réalité. Ce que veulent les défavorisés et les exclus c'est une meilleure représentation sociale pour accéder à une participation plus équitable. C'est précisément parce que le refus de considérer la différence culturelle comme pertinente symbolise le refus de droits qu'il y a là un front de revendication et non pas parce que toute culture comporte, par définition, des droits qui lui sont propres. » (Anthias, 1997, p. 258)

En second lieu, un espace public européen est susceptible de se développer au sein des cinq configurations présentées plus haut, en raison des grandes questions politiques, économiques, sociales, culturelles, écologiques, technologiques et militaires qui se structurent de plus en plus à l'échelle mondiale. Cela signifie que leurs conséquences deviennent de plus en plus difficiles à contenir géographiquement et socialement. Les problèmes mondiaux tendent à toucher les gens dans leur vie quotidienne, d'une manière ou d'une autre, même au niveau micro-local⁶. Autrement dit, ces préoccupations mondiales (la question de l'écologie, p. ex.) sont structurellement non territoriales alors que les États-nations continuent de fonder leur souveraineté sur le principe territorial et ce de trois manières : juridiquement et, à quelques

⁶ Les éléments mentionnés sont tirés de Klafki (1998, pp. 237), qui dresse une liste légèrement différente de huit facteurs considérés comme les moteurs de la mondialisation. Certaines de ces questions (l'écologie, l'énergie, le développement de la technologie des armes, les migrations, etc...) font l'objet d'analyses et de discussions dans divers documents chez Opitz (2001).

exceptions près, culturellement et linguistiquement. Un exemple récent de conflit s'étant posé exactement en ces termes est le contentieux entre la République tchèque et l'Autriche à propos de la construction d'une nouvelle centrale nucléaire à Temelin. A l'échelle mondiale, le laborieux processus de ratification et de mise en œuvre du Protocole de Kyoto constitue un autre exemple.

Élément troublant : alors même que les phénomènes à l'œuvre exercent tous deux une pression considérable sur le seul niveau national de participation, ils agissent en même temps comme des forces centrifuges poussant d'un côté vers toujours plus de particularismes (au niveau infranational) et de l'autre vers une intégration toujours plus forte (au niveau supranational). Dans les deux cas cependant, on aboutit à une interconnexion de plus en plus complexe des trois niveaux de participation.

3.2. Les enceintes publiques

L'interconnexion croissante des niveaux de participation semble relativement complexe, même dans le cas d'une communauté monolingue supposée. Mais la réalité est tout autre : les communautés linguistiques se recoupent et ne peuvent plus être considérées comme des entités séparées. Elles cohabitent géographiquement (c'est-à-dire dans les mêmes villes et agglomérations) et sont liées par les mêmes enjeux à caractère mondial.

Au contraire, Beierwaltes (1998, p. 11) se demande si la pluralité linguistique ne finira pas par se révéler un facteur freinant la démocratie européenne. Il observe qu'« une langue commune pourrait bien renforcer l'intégration d'une communauté sur le plan de la communication mais qu'un tel degré d'homogénéité ne serait pas obligatoirement une condition préalable pour l'émergence d'un espace public européen et donc pour la démocratie européenne ». Son but est de tracer à grands traits une « topographie d'un espace public ». Beierwaltes utilise l'expression « espace public » dans un sens concret et se réfère au concept de « niveaux segmentés du débat public »⁷. Dans les sociétés modernes, l'espace public est excessivement fragmenté, même au niveau national. Pour décrire les lignes de faille de la segmentation de l'espace public, Beierwaltes emprunte le modèle élaboré par Gerhards et Neidhardt, un modèle d'enceintes publiques comprenant trois niveaux (cf. *ibid.*, p. 14-16) :

- a) le niveau des rencontres publiques, peu structuré, celui de la communication fortuite, avec un large éventail de sujets possibles ;
- b) le niveau des réunions publiques, lié à des sujets précis et dont la structure est plus clairement déterminée par les participants et les intervenants et
- c) le niveau des médias publics, qui nécessite une infrastructure technologique appropriée et qui fait appel à des spécialistes (par ex. des journalistes).

⁷ Qu'il privilégie par rapport à un concept « global » et plus prescriptif selon lequel tout individu devrait avoir la possibilité et la capacité de participer au débat (Beierwaltes, 1998, p. 14).

Aussi ténu que puisse paraître le lien entre ces trois niveaux, ils n'en jouent pas moins tous les trois un rôle essentiel dans la structuration de participation à la vie publique et ne peuvent être remplacés l'un par l'autre ou ignorés complètement. On comprendra aisément qu'au niveau supranational, c'est-à-dire dans les enceintes européennes multilatérales ou mondiales, la situation soit rendue plus complexe du fait du nombre de langues (nationales) concernées (cf. *ibid.* p. 26). La même observation est pourtant valable également pour les configurations infranationales de la communication publique. De nouveaux besoins de communication apparaissent au niveau des rencontres publiques et des réunions publiques en raison d'une mobilité croissante au sein d'une Europe sur la voie de l'unification mais aussi du processus d'internationalisation de l'espace local du fait des migrations, notamment dans les villes. En particulier, l'interdépendance économique et politique grandissante nécessite des moyens de communication de masse. En d'autres termes, les trois niveaux de participation sont par essence multilingues, ce qui implique qu'aux trois niveaux, les citoyens européens auront besoin de compétences plurilingues.

Une fois admis les principes généraux du pluralisme et de la diversité, la question se pose de savoir quelle légitimité peut se dégager à la lumière de, et à partir de, la diversité linguistique. Les décisions et les mesures prises au nom de la légitimité démocratique, fondées sur des faits et des opinions, nécessitent de la communication, de l'interaction et des échanges. Il semble dès lors évident qu'un espace de communication commun s'impose pour les peuples de l'Europe, afin de leur permettre de formuler et de confronter leurs idées sur la forme future d'une entité politique à laquelle ils puissent s'identifier, à la fois culturellement et politiquement. Mais, comme ce fut déjà le cas pour la « citoyenneté », un tel espace ne saurait être conçu comme étant « monolithique ».

Cependant, comment les politiques linguistiques éducatives peuvent-elles éviter le double écueil de la tendance vers l'homogénéisation linguistique, produite par le marché d'une part, et de l'isolement, sur le plan de la communication, au sein de la diversité linguistique d'autre part ?

4. Le rôle des langues et l'utilisation de l'anglais conjointement avec d'autres langues

4.1. Vers une typologie des besoins en matière de communication

L'objet de cette partie est d'explorer la question délicate du rôle de l'anglais dans un contexte plurilingue. La méthode choisie pour le faire consiste à superposer le modèle de structure s'appliquant à l'espace européen de communication et le modèle décrivant les enceintes publiques. Le résultat, comme on le verra ci-après, présente un tableau complexe de situations de communication. A ce stade, une telle typologie ne saurait être considérée que comme une première description, encore très grossière, des formes de communication qu'on peut raisonnablement imaginer au sein d'un espace européen de communication. Cette typologie permet d'examiner les besoins linguistiques nécessaires au développement de la citoyenneté à travers la participation des individus à la vie publique dans un cadre multilingue, multiculturel et mondial. Nos lecteurs sont

instamment priés de considérer cette typologie comme un modèle descriptif et non prescriptif, devant se traduire par des mesures politiques. Elle doit servir d'outil heuristique mais devra certainement faire l'objet d'un débat approfondi et, surtout, d'une vérification empirique.

Le tableau 2a présente le niveau infranational de participation séparément, avec deux configurations très différentes, dont la première est la participation à la communication impliquant des communautés linguistiques régionales ou minoritaires. On peut raisonnablement supposer que, dans ce cas, pour les trois types d'enceintes publiques, la langue régionale ou minoritaire en question permettra de répondre aux besoins de communication particuliers. Il n'en va pas de même pour la participation engageant des communautés régionales ou urbaines multilingues. Ce type de communauté réunit en effet des personnes ayant un bagage linguistique différent, si bien qu'une *lingua franca* pourrait être nécessaire même dans l'enceinte publique la moins structurée, celle des rencontres publiques. Dans un tel contexte, c'est la langue nationale qui sert ordinairement de *lingua franca*. Au niveau des réunions publiques, une langue nationale peut également assumer cette fonction, ce qui est d'ailleurs généralement le cas, par exemple, à l'école. Mais comme les villes, notamment, sont traversées par des flux migratoires toujours différents, d'autres langues semblent jouer de plus en plus souvent le rôle de *lingua franca*, en plus de la langue nationale. Dans le cas de la participation par le biais des médias publics, la langue nationale joue un rôle prédominant. Mais à mesure que les communautés de langue étrangère augmentent en nombre, elles deviennent également des groupes cibles pour des médias en *lingua franca*.

Tableau 2a

Niveau de participation	Formes de participation	Enceintes publiques		
		Rencontres publiques	Réunions publiques	Médias publics
Infranational	Participation impliquant des communautés linguistiques régionales ou minoritaires	langue régionale/ minoritaire	langue régionale/ minoritaire	langue régionale/ minoritaire
	Participation impliquant des communautés régionales ou urbaines multilingues	- <i>lingua franca</i> - langue nationale	- <i>lingua franca</i> - langue nationale	- <i>lingua franca</i> - langue nationale

Le tableau 2b concerne le niveau national de participation. A l'exception des pays officiellement bi- ou multilingues, la participation à la vie publique se fait à travers la langue nationale. C'est l'une des raisons pour lesquelles il est à la fois légitime et nécessaire que les systèmes éducatifs nationaux proposent un enseignement dans la ou des langue(s) nationale(s). Dans le cas des pays bi- ou multilingues, on rencontre fréquemment la situation présentée en 2b pour chaque langue, dans un espace géographique donné.

Tableau 2b

Niveau de participation	Formes de participation	Enceintes publiques		
		Rencontres publiques	Réunions publiques	Médias publics
National	Participation impliquant des communautés linguistiques nationales	langue nationale	langue nationale	- langue nationale - <i>lingua franca</i>

Le tableau 2c présente la situation de la participation au niveau supranational. On distingue à nouveau deux configurations : d'abord la participation, dans un cadre bilatéral, de communautés linguistiques nationales : dans les rencontres publiques bilatérales, les langues nationales respectives suffiront vraisemblablement, surtout dans les régions frontalières. Une *lingua franca* pourrait en revanche être nécessaire si des personnes ont des compétences dans des langues différentes. Cette remarque est valable également dans le cas des réunions publiques. Quant à la participation à travers les médias, l'utilisation des deux langues nationales semble possible et envisageable. La chaîne de télévision franco-allemande *Arte* constitue un bon exemple à cet égard. Enfin, en ce qui concerne la communication dans un cadre multilatéral, il semble en effet qu'une *lingua franca* soit requise dans toutes les enceintes publiques. Il n'est pas exclu non plus, que dans des situations concrètes de communication comme celles des rencontres publiques, un choix autre que l'anglais pour la *lingua franca* soit possible. On peut même envisager le recours à plusieurs langues dans un même discours. Cela n'irait toutefois pas à l'encontre du principe général selon lequel, s'agissant des médias publics, seule la communication en *lingua franca*, sur la base d'un nombre relativement restreint de langues, permettrait d'assurer l'égalité de participation de tous.

Tableau 2c

Niveau de participation	Formes de participation	Enceintes publiques		
		Rencontres publiques	Réunions publiques	Médias publics
Supranational	Participation, dans un cadre bilatéral, de communautés linguistiques nationales	- langue(s) nationale(s) des voisins, langue du partenaire - <i>lingua franca</i>	- langue(s) nationale(s) des voisins, langue du partenaire - <i>lingua franca</i>	- langue(s) nationale(s) et langue du partenaire - <i>lingua franca</i>
	Participation, dans un cadre multilatéral, de plusieurs communautés linguistiques nationales	une (ou plusieurs) <i>lingua franca</i>	une (ou plusieurs) <i>lingua franca</i>	une (ou plusieurs) <i>lingua franca</i>

Cette typologie étant une abstraction, elle est forcément incomplète mais elle a le mérite de montrer que l'espace européen de communication génère une multitude de configurations possibles et autant de besoins de communication différents. Elle indique également que chaque Européen vit dans un environnement multilingue qui détermine ses possibilités de communication et donc de participation. La notion de participation, et donc de citoyenneté, en Europe, s'avère ainsi particulièrement complexe.

4.2. Conséquences sur l'enseignement de l'anglais comme *lingua franca*

Dans une situation où la participation à la communication est marquée par un tel degré de complexité, l'intégration européenne en matière de communication doit se fonder sur le concept de plurilinguisme, faute de quoi, on assisterait à un fléchissement, voire à une chute de la participation, au moins aux niveaux infranational et supranational. L'intégration européenne en matière de communication s'oppose donc aussi bien à l'isolationnisme qu'à l'homogénéisation linguistiques. Ces deux attitudes mèneront à des résultats indésirables quant aux possibilités de participation démocratique aux processus de prises de décisions politiques et culturelles. Il faut par conséquent contrer deux formes d'exclusion sociale : l'exclusion par le non-respect des identités diverses des individus (linguistiques et culturelles) et l'exclusion par le manque de capacité de l'individu à s'exprimer dans les processus démocratiques. Les politiques linguistiques éducatives en faveur du plurilinguisme devraient inclure la question du rôle de l'anglais dans une Europe conçue comme une entité politique dans laquelle la citoyenneté implique une multitude d'identités (linguistiques) ainsi que la capacité de participer au débat public à divers niveaux de l'espace communicatif.

Le Conseil de l'Europe est pleinement conscient du fait que la situation dominante de l'anglais, langue étrangère la plus enseignée, est difficilement compatible avec la promotion de la diversité linguistique à travers l'enseignement des langues vivantes :

« La diversification linguistique demeure un objectif des politiques linguistiques des institutions européennes. (...) Pour nombre de raisons, nous assistons aujourd'hui au renforcement inexorable de la position de l'anglais comme première langue étrangère dans tous les systèmes éducatifs et, de manière générale, dans toute communication internationale de type généraliste, non seulement en Europe mais dans le monde entier. (...) Cependant, une seule langue véhiculaire ne saurait constituer une panacée pour la communication internationale dans une Europe caractérisée par la complexité linguistique. » (Conseil de l'Europe, 1997, p. 52)

En conséquence, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2003, p. 19) précise bien que :

« La recherche de la diversification et du plurilinguisme exige toutefois une volonté et une action politiques pour contrebalancer les facteurs économiques et les représentations erronées du public qui, autrement, entraîneront globalement la réduction des langues connues et l'homogénéisation linguistique, le plurilinguisme individuel n'existant alors que pour certaines élites sociales ».

Sans vouloir nécessairement cautionner les politiques linguistiques éducatives visant à pérenniser l'enseignement de l'anglais en tant que première, parfois seule, langue étrangère dans l'enseignement public, je souhaiterais tout de même souligner que, si l'on considère l'enseignement des langues du point de vue politique, la question de l'intégration sociale par le biais de la diversité linguistique se pose sous un double angle.

Il existe incontestablement un « piège de la *lingua franca* » (en l'occurrence à cause de la domination de l'anglais), qui va à l'encontre de l'intégration sociale et de la participation à la vie politique car il conduit à une limitation de l'exercice des droits politiques, économiques, sociaux et culturels. Comme le fait observer Janssen, « une sorte de dérive linguistique non coordonnée » est à l'œuvre, qui favorise l'anglais et qu'on peut parfaitement résumer en disant que « le fait de savoir s'exprimer en anglais donne à un locuteur l'avantage dans toute situation de communication mettant en présence des locuteurs de différents pays européens » (Janssen, 1999, p. 46) et, pourrait-on ajouter, de pays non européens. Janssen en conclut qu'une compétence en anglais est indispensable et qu'elle doit faire partie des objectifs de l'enseignement des langues vivantes car « un mauvais anglais ou un sabir 'euro-anglais' » (cf. Janssen 1999, p. 50-51) provoquerait un conflit linguistique. Ainsi, si, comme d'aucuns le suggèrent, l'enseignement de l'anglais devait être limité à certains aspects de compétence communicative, - un système de « communication minimale », basé sur l'anglais, - ou à la seule capacité de compréhension (ibid., p. 41), il en résulterait sans doute un renforcement d'une sorte de *linguicisme* voilé :

« De plus, aucune de ces deux solutions ne prend suffisamment en compte l'influence des facteurs sociaux et culturels dans l'apprentissage d'une langue étrangère (et pas simplement d'une seconde langue), et notamment du nouveau « localisme », caractérisé par une tendance négative à accroître la distance linguistique et culturelle. A négliger ces attitudes, on court le risque de provoquer de graves conflits linguistiques, sinon de radicaliser et de multiplier les positions hostiles à l'anglais et/ou à toute tentative d'imposer l'anglais de l'extérieur ou d'en haut, ce qui, pour le coup, ne manquerait pas de passer pour une espèce d'*impérialisme* linguistique. Il n'est que trop nécessaire de répéter que ce n'est pas la langue anglaise elle-même qui causera des conflits mais *l'utilisation* pratique qui en sera faite et les attitudes auxquelles elle sera associée, en particulier lorsque la question du choix de l'anglais n'est jamais posée, et, surtout, la décision d'en limiter l'enseignement à certaines compétences. » (Janssen, 1999, p. 51).

Etant donné que l'espace européen de communication se caractérise de plus en plus par des formes de participation multilatérales, ce que dit Janssen, c'est que

l'enseignement de l'anglais ayant pour objectif un niveau d'excellence peut et doit être considéré favorablement si les droits linguistiques individuels et collectifs des apprenants sont protégés. L'absence de plurilinguisme, conjuguée à une compétence en anglais déficiente, pourrait être aussi dommageable qu'une réduction de la diversité linguistique en termes de participation démocratique.

La conséquence, pour l'enseignement de l'anglais, est que « nous sommes obligés de donner aux locuteurs les outils de communication dont ils ont besoin pour effectuer, en connaissance de cause, des choix linguistiques. » (ibid., p. 52 ; voir également Vollmer, 2001). Si l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère « par défaut » la plus répandue englobe une telle « compétence communicative étendue » (ibid., p. 52), d'autres langues pourront vraisemblablement être utilisées :

« Enseigner l'anglais de cette manière (...) n'a rien à voir avec un quelconque *linguicisme* mais pourrait au contraire aller dans le sens d'un choix illimité de langues au niveau des micro- et macro-situations. Les locuteurs ont la possibilité de préserver leur langue maternelle (locale) et leur identité culturelle tout en devenant capables d'utiliser d'autres langues, sans pour autant craindre de perdre leur identité et leur langue. » (ibid., p. 53).

On trouve la même observation chez Huber (1998, p. 200), qui plaide pour une acceptation sereine de l'anglais comme *lingua franca* pour les besoins de base de la communication internationale, ce qui laisse intacte la liberté d'apprendre et d'utiliser d'autres langues pour des motivations plus strictement éducatives, littéraires ou culturelles, par exemple.

Si l'éducation plurilingue doit contrebalancer la force d'attraction de l'anglais comme *lingua franca*, il n'en reste pas moins que l'anglais peut constituer un médiateur direct entre des interlocuteurs qui, autrement, seraient obligés de passer par la traduction ou par un tiers. De toute manière, l'anglais est déjà le moyen, purement linguistique, qui permet à nombre de locuteurs, surtout si leurs langues sont moins répandues, de faire entendre leur voix dans le débat public européen.

Dans ce contexte, il est fort possible, comme le soutient Carmichael, que le rôle de l'anglais soit aujourd'hui comparable à celui de la lecture et de l'écriture à l'ère industrielle (Carmichael, 2000, p. 285)⁸. Huber (1998, p. 199) considère que l'anglais comme *lingua franca* doit faire partie de la culture générale (*Allgemeinbildung*). Pour Janssen, la connaissance de l'anglais permet d'avoir son mot à dire sur les questions d'intérêt général, qui doivent être abordées et

⁸ La conclusion qu'elle en tire, à savoir qu'un individu dont le répertoire linguistique n'inclurait pas l'anglais « pourrait ne jamais accéder à une identité autre que régionale et demeurer économiquement et professionnellement cantonné à sa région » (Carmichael, 2000, p. 286) est loin d'être une évidence puisqu'elle ne semble considérer que le cas de locuteurs monolingues parlant soit leur langue régionale ou nationale et parfois l'anglais, mais aucune autre langue (étrangère).

notamment sur les modalités d'organisation du débat public, que ce soit sur le plan linguistique ou politique. Raasch se demande à juste titre s'il est réellement possible de débattre des problèmes mondiaux, et de les résoudre, autrement qu'en anglais :

« Et si nous avons besoin d'urgence d'une langue mondiale parce que les problèmes et les phénomènes qui nous préoccupent sont précisément de portée mondiale ? Les langues régionales permettraient-elles des échanges à l'échelle planétaire ? » (Raasch, 1999, p. 88).

Dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté, il serait toutefois souhaitable que les individus puissent transcender les problématiques purement locales et prendre la véritable mesure des questions politiques, sociales et culturelles qui se posent au niveau mondial.

5. Une éducation plurilingue pour une citoyenneté démocratique

Il est évident qu'en présence de structures de pouvoir implicites qui désavantagent considérablement le locuteur ne maîtrisant pas l'anglais, il est hautement improbable que l'on puisse débattre des problèmes mondiaux, éventuellement les résoudre, dans des conditions démocratiques. Anthias (1997, p. 258) ne dit pas autre chose lorsqu'elle affirme que ce sont la représentation et la question de la langue qui sont en cause dans le débat sur les droits des minorités plutôt qu'une crainte réelle de perdre une identité culturelle. On arrive ici au point de convergence entre droits politiques et culturels, que l'on trouve précisément dans l'enseignement des langues pour la citoyenneté démocratique.

La liberté de choisir une langue est incontestablement un droit culturel fondamental. De plus, dans des contextes multilingues, il apparaît tout aussi important que les individus puissent participer au débat public sans être soumis à la pression d'une langue dominante. Aussi, le droit d'utiliser sa propre langue et l'acquisition d'une compétence communicative (à des niveaux variés) dans une ou plusieurs autres langue(s) doivent-ils être considérés comme complémentaires s'agissant de citoyenneté démocratique. La question du choix d'une langue et la participation au débat public sur des questions d'intérêt général nécessitent des répertoires linguistiques complexes qu'il appartient aux individus de développer et d'être capables d'utiliser dans leur pratique communicative. On ne saurait dès lors séparer l'éducation pour la citoyenneté démocratique de l'enseignement des langues étrangères, qui se fondent en une seule et même question.

L'intégration de l'apprentissage des langues et de l'éducation à la citoyenneté démocratique ainsi que la prise de conscience de l'importance du plurilinguisme pour la participation aux processus démocratiques et sociaux apparaissent ainsi comme les objectifs principaux de l'éducation au plurilinguisme.

Si l'on considère l'enseignement des langues sous le double angle politique et éducatif, on distingue trois domaines de compétence :

- la capacité de comprendre comment le savoir est structuré par la langue en général (l'épistémologie linguistique) et dans les diverses langues en particulier ;
- la capacité de comprendre comment la langue est utilisée dans le discours, qu'il soit scientifique, politique, éthique, culturel ou autre et
- la capacité de transcender l'utilisation de la langue dominante et de transformer les pratiques en processus assurant une égale capacité de négociation, ce qui pose à la fois la question du choix de la ou des langue(s) et celle de l'utilisation effective de la langue pour formuler les enjeux soulevés dans le cadre du discours.

Il convient de souligner que ces compétences ont autant une fonction pratique qu'une dimension cognitive et éthique (cf. Audigier, 1999, pp. 13).

Résumé et conclusion

Si les objectifs politiques et éducatifs en Europe tendent vers l'intégration sur le plan de la communication, il faudra prendre en compte simultanément les deux facteurs de l'unité et de la diversité linguistiques. Cette intégration européenne en matière de communication est elle-même liée au processus d'intégration européenne en général. Elle implique également la constitution d'un espace public européen dans lequel le débat sur la future entité politique européenne pourra s'inscrire. Ses différents niveaux de participation, infranational, national et supranational, deviennent accessibles par le biais de l'anglais d'une part, et de compétences dans d'autres langues de l'autre.

Cependant, le fait que l'anglais est actuellement la langue étrangère la plus enseignée dans les pays européens n'implique pas que l'enseignement de l'anglais doive toujours et obligatoirement faire partie d'un concept global d'enseignement des langues pour la citoyenneté démocratique. L'acceptation des politiques d'intégration européenne par les citoyens européens dépend sans doute en grande partie de leur capacité et de leur volonté de participer au débat public sur l'Europe. Cette capacité et cette volonté ne pourront s'exercer que si la compétence en anglais, médiateur possible et fiable entre des langues différentes, et l'égalité de toutes les identités linguistiques bénéficient d'une attention égale dans les politiques linguistiques éducatives.

Il faut bien comprendre que dans les politiques linguistiques éducatives, la diversité linguistique et l'enseignement de l'anglais ne s'opposent pas en termes de priorités. Toute politique qui réduirait la question du plurilinguisme à un choix binaire créerait de l'exclusion sociale, qu'elle soit d'ordre culturel ou politique. On pourrait également dire, de façon positive cette fois, qu'une intégration culturelle et politique durable, susceptible d'ouvrir des perspectives de participation au sein d'une Europe multilingue, doit se fonder sur une politique linguistique éducative globale qui fasse une part égale à l'anglais *et* à la diversité linguistique.

Références

- Anthias, F. 1997, Anti-racism, Multiculturalism and Struggles for a Multicultural Democracy. In : M. Roche et R. van Berkel, Rik (eds.) pp. 247-259.
- Audigier, F. 1999, Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Document CDCC / Delphes (99) 4. En ligne : <http://www.coe.int> (Education)
- Beierwaltes, A. 1998, *Sprachenvielfalt in der EU – Grenze einer Demokratisierung Europas?* Bonn: Centre for European Studies.
- Benner, D. 2001, Bildung und Demokratie. In : J. Oelkers (ed.) *Zukunftsfragen der Bildung*. Zeitschrift für Pädagogik. 43. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz. 49-65.
- Breidbach, S. 2002 (forthc.), European Communicative Integration: the function of foreign language teaching for the development of a European public sphere. *Language, Culture and Curriculum*. Special edition 15/3: 1-11.
- Byram, M. (forthcoming) Pluralism, Identity, and a Guide for Language Education Policy. Conference papers 'Europäische Sprachenpolitik' Würzburg 6-8 June 2002.
- Carmichael, C. 2000, Conclusions: Language and National Identity in Europe. In : S. Barbour et C. Carmichael (eds.) *Language and Nationalism in Europe*. Oxford: Oxford University Press. 280-289.
- Conseil de l'Europe 1997, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Rapport final (1989-96)*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 1998, Recommandation CM N° R(98) 6.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.
- Conseil de l'Europe, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version de synthèse. En ligne www.coe.int/lang/fr (Politiques linguistiques)
- Dewey, J. 1966, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. First published 1916. New York, etc: The Free Press.
- Everson, M. C. et Preuß, U. K. 1995, *Concepts, Foundations, and Limits of European Citizenship*. ZERP-Diskussionspapier 2/95. Bremen: Zentrum für Europäische Rechtspolitik an der Universität Bremen.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. et Meyer, M. (eds.) 1998, *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Huber, L. 1998, Lingua Franca und Gemeinsprache. Gehört zur Allgemeinen Bildung eine gemeinsame Sprache? In : I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, M. Meyer (eds.) pp. 193-211.

- Janssen, H. 1999, Linguistic dominance or acculturation – problems of teaching English as a global language. In : C. Gnutzmann (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language, Native and Non-Native Perspectives*. Tübingen: Stauffenburg. pp. 41-55.
- Klafki, W. 1998, Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive. In : I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, M. Meyer (eds.) pp. 235-249.
- Korff, R. 2001, Das Jahrhundert der Städte. In : P. J. Opitz (ed.) pp. 53-64.
- La Torre, M. 1998, European Identity and Citizenship – Between Law and Philosophy. In : U. K. Preuß et F. Requejo (eds.) pp. 87-104.
- Opitz, P. J. (ed.) 2001, *Weltprobleme im 21. Jahrhundert*. München: Fink.
- Preuß, U. K. 1998a, The Relevance of the Concept of Citizenship for the Political and Constitutional Development of the EU. In : U. K. Preuß et F. Requejo (eds.) pp. 11-27.
- Preuß, U. K. 1998b, Die Belagerung des liberalen Verfassungsstaats durch die multikulturelle Gesellschaft. *Leviathan*. 1/98. pp. 60-76.
- Preuß, U. K. et Requejo, F. (eds.) 1998, *European Citizenship, Multiculturalism, and the State*. Baden-Baden: Nomos.
- Raasch, A. 1999, Breaking down borders – through languages. In : H.-J. Krumm (ed.) *The Languages of our Neighbours – our Languages*. Proceedings of the Symposium, Vienna 29.10. – 31.10.1998. Vienna: Eviva. pp. 78-91.
- Roche, M. et van Berkel, R. (eds.) 1997, *European Citizenship and Social Exclusion*. Aldershot et. al.: Ashgate.
- Soysal, Y. N. 1996, Changing Citizenship in Europe. Remarks on postnational membership and the national state. In : D. Cesarani et M. Fulbrook (eds.) *Citizenship, Nationality and Migration in Europe*. London; New York: Routledge. 17-29.
- Starkey, H. 2002, *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*. Etude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. En ligne : www.coe.int/lang/fr (Politiques linguistiques)
- van Berkel, R. 1997, Urban Integration and Citizenship. Local Policies and the Promotion of Participation. In : M. Roche et R. van Berkel (eds.) p. 185-197.
- Vollmer, H. 2001, Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In : D. Abendroth-Timmer et G. Bach (eds.) *Mehrsprachiges Europa*. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, pp. 91-109.