



HAL
open science

Désaccord autour de la notion d'un anglais de communication internationale ou quel anglais enseigner à l'école ?

Myriam Pereiro

► **To cite this version:**

Myriam Pereiro. Désaccord autour de la notion d'un anglais de communication internationale ou quel anglais enseigner à l'école ?. Le désaccord. Journée d'étude du Cercle des Linguistes Anglicistes 1, Apr 2005, Nancy, France. pp.113-136. hal-04687999

HAL Id: hal-04687999

<https://hal.science/hal-04687999v1>

Submitted on 4 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**DÉSACCORD AUTOUR DE LA NOTION D'UN
ANGLAIS DE COMMUNICATION
INTERNATIONALE OU QUEL ANGLAIS
ENSEIGNER A L'ÉCOLE ?**

Myriam Pereiro

CRAPEL (ATILF-CNRS) — Nancy-Université

The official study conducted by M. Thélot in 2004 mentioned the necessity to teach an English for International Communication, a concept that apparently required some definition as it proved to be quite controversial among the members of the teaching community. The “Programmes Officiels” for the English language, the opinions of some French teachers of English and the literature on simplified Englishes, World Englishes and English as a *Lingua Franca* indeed showed causes for disagreement but pointed to a possible definition.

Myriam Pereiro est Maître de Conférences à l'Université Nancy 2 et membre du CRAPEL (ATILF-CNRS). Elle s'intéresse en particulier à la didactique des langues à travers l'emploi des TICE, ainsi qu'à la formation initiale des enseignants.

Introduction

Linguistes et didacticiens s'intéressent depuis quelques années à ce qui est couramment appelé les *World Englishes*, c'est-à-dire les variétés d'anglais parlées dans des pays tels que le Nigeria, l'Inde ou l'Asie du Sud-Est. L'anglais, langue fédératrice dans des pays multilingues, est devenu une langue de communication internationale. L'objet de cet article est de s'intéresser aux avis partagés des acteurs de l'enseignement de l'anglais en France sur ce que pourrait être un anglais de communication internationale.

1 Désaccord dans l'éducation nationale

1.1. *Le rapport Thélot*

Ce rapport est long et je ne présenterai ici que le passage qui concerne l'anglais de communication internationale (ACI) :

[...] Le premier est l'**anglais de communication internationale** qui n'est plus une langue parmi d'autres, ni simplement la langue de nations particulièrement influentes. Il est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à la communication internationale : compréhension des diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-anglophones, expression intelligible par tous. Ne pas être capable de s'exprimer et d'échanger en anglais de communication internationale constitue désormais un handicap majeur, en particulier dans le cadre de la construction européenne. (Rapport de la Commission Thélot : 58)

Dans l'optique de cet article quatre points sont à retenir :

- toutes les variétés d'anglais sont reconnues (*Inner, outer and expanding circles* de Kachru, 1985), et doivent donc être présentes dans les classes ;
- l'anglais en tant que langue étrangère (*EFL*, voir la signification des acronymes en annexe I), qui est a pour modèle le locuteur natif ne suffit pas ;

- les échanges internationaux sont envisagés dans plusieurs domaines : scientifique, technique, commercial, touristique ;
- le niveau de compétence attendu est décrit en termes d'intelligibilité mutuelle avec des anglophones et des non anglophones.

1.2 Réaction d'un universitaire linguiste sur la messagerie de la SAES

Peu de temps après la publication du rapport Thélot, les membres inscrits sur la liste de diffusion de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur recevaient de Jean-Charles Khalifa, collègue linguiste, un message d'alarme sur cette mention de l'anglais de communication internationale (annexe II). Il exprimait plusieurs craintes dont je ne m'intéresserai qu'à deux :

- les élèves vont développer un anglais incorrect ;
- l'anglais enseigné sera un anglais de spécialité pour représentants de commerce.

Le désaccord entre le rapport Thélot et J-C Khalifa porte sur le degré de spécialisation de la langue ainsi que sur le statut de l'erreur et par la même le statut de la langue anglaise enseignée. Le rapport Thélot parle de contacts scientifiques, techniques et touristiques. Il n'est pas uniquement question de vendre nos produits à l'étranger mais il est par contre possible de reconnaître là des anglais de spécialités si l'on prend chaque domaine séparément. L'erreur, dans le rapport Thélot ne serait un problème que si elle fait obstacle à la communication, ce qui gêne J-C Khalifa, défenseur de la langue d'un locuteur natif éduqué. Il reste à savoir si actuellement, c'est-à-dire avant qu'il soit tenu compte du rapport Thélot dans les classes, nos élèves sont capables à la sortie de terminale de s'exprimer dans un anglais correct et de faire preuve d'une érudition digne de celle de leurs enseignants.

1.3 L'opinion de quelques enseignants (conseillers pédagogiques ou stagiaires)

J'ai jugé utile d'interroger quelques enseignants du second degré. Ce sont eux qui sont le plus directement concernés par le

rapport Thélot, même si J-C Khalifa a raison quand il y voit des conséquences pour l'enseignement supérieur. J'ai donc proposé à mes stagiaires CAPES et à leurs conseillers pédagogiques un questionnaire (annexe III), auquel tous n'ont pas répondu. Cela faisait en tout une soixantaine de personnes interrogées, mais je n'ai eu pour l'instant que 8 retours. Les résultats que je présente ici n'ont évidemment aucune valeur quantitative. Il s'agit d'indications sur ce que pensent quelques acteurs de l'éducation nationale.

A la question sur ce que pourrait être un anglais de communication internationale il a été répondu :

- i. comprendre et se faire comprendre par tous ;
- ii. comprendre et se faire comprendre par des anglophones ;
- iii. en adéquation avec des besoins professionnels/un anglais utilitaire ;
- iv. un anglais pauvre, de conversation quotidienne pour un agent commercial international, rien de culturel ;
- v. volonté d'uniformisation économique qui menacerait les contenus culturels et limiterait les contenus et exigences linguistiques du collège et du lycée ;
- vi. un leurre car on ne peut pas présupposer, autrement que dans des champs professionnels pointus, de quels éléments les jeunes Européens auront besoin pour échanger ;
- vii. un état d'esprit de communautés ouvertes à l'anglais, ce qui n'est pas le cas de la France ;
- viii. je ne sais pas/ j'ai du mal à voir ;
- ix. le Globish ?
- xii. un simple outil irréalisable car une langue reflète une culture, une identité, une nationalité. Une langue est beaucoup trop chargée d'affects.

La réponse viii témoigne de la nécessité d'une définition claire de l'anglais de communication internationale. L'intelligibilité mutuelle de i et ii fait écho aux recommandations du rapport Thélot mais dans ii c'est l'anglophone qui est le point de référence. Les remarques iv, v, ix et x indiquent que l'ACI est vu comme une langue simplifiée en amont, un genre de *Basic English*, qui n'aurait donc plus de lien avec une culture. La remarque iv rejoint celle de Khalifa lorsqu'il associe ACI avec l'anglais des représentants de commerce, dans la même

veine, iii et vi font référence à des anglais de spécialité ; v partage sa crainte d'une conception utilitariste de l'enseignement des langues.

La crainte que l'ACI n'ait plus de lien avec la culture m'avait amenée à poser aux enseignants une question sur ce qu'était la culture dans leur classe et la place qu'elle y tenait.

Pour eux la culture :

- i. permet de mesurer le poids et l'épaisseur des mots ;
- ii. c'est la civilisation, littérature, géographie ;
- iii. qui est présente dans les documents étudiés est rarement exploitée par manque de temps, sauf avec les élèves de 1^{ère} LV renforcé ;
- iv. est le cadre d'une réflexion raisonnée et structurante / permet d'acquérir un esprit critique, du recul (...) de comprendre sa propre subjectivité ;
- v. est restreinte à des éléments culturels très limités dans les manuels de collège, mais ils intéressent beaucoup les élèves.

Il apparaît que la culture à l'école porte sur des savoirs culturels qui font partie de la culture générale des élèves (ii) et qu'elle joue un rôle essentiel dans l'objectif formateur de l'enseignement des langues étrangères (iv). Elle a parfois une place limitée dans le cours (iii, v) tant en collège qu'en lycée, mais elle peut être facteur de motivation.

La littérature sur les différentes variétés d'anglais (*World Englishes*) témoignant du désaccord sur la définition d'un anglais standard ou sur l'acceptation de différentes variétés standard, il m'a paru nécessaire de demander aux enseignants interrogés leur avis sur ce qu'était une erreur de langue et s'ils se référaient à une norme.

Une erreur de langue est :

- i. à prendre dans une hiérarchie dont le seuil minimal est l'intelligibilité par un anglophone suivi par des critères de correction grammaticale, de richesse lexicale et syntaxique, de registre, de cohérence et d'organisation ;
- ii. une faute de grammaire ou de lexique ;
- iii. une étape normale et nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- iv. importante dans l'objectif d'un examen normatif ;

- v. plutôt une différence qui ne gêne pas la compréhension mais dans le cadre de l'enseignement, c'est un point de départ à une remédiation qui a pour but de transmettre une norme.

Dans ces quelques remarques, l'erreur n'est pas clairement associée à l'écrit ou à l'oral. L'intelligibilité est mentionnée en i mais la référence est le locuteur natif et non pas le locuteur non natif. Nous sommes dans le cadre de l'anglais en tant que langue étrangère (*EFL*).

La norme est :

- i. l'anglais standard britannique;
- ii. l'anglais standard britannique ou américain;
- iii. un modèle qui accepte toutes les combinaisons des langues anglophones et des variations de registre ;
- iv. une combinaison de plusieurs anglais standard.

Ces normes s'expliquent par le cursus de l'enseignant:

- i. C'est la norme / ce sont les normes que l'on m'a enseignée(s) tout au long de mes études ;
- ii. Ce sont les anglais les plus connus en France ;

ainsi que par ses besoins ou ses ressources :

- iii. Ces normes permettent aux élèves d'avoir des points de repère ;
- iv. Il est nécessaire d'avoir un cadre de référence de base tout en étant capable de flexibilité par rapport à des erreurs acceptables dans d'autres cadres (autres standards) ;
- v. C'est ce qui se trouve dans les manuels.

L'influence de l'université et des manuels est évidente. Il est à noter que pour ces enseignants, il y a bien nécessité d'un ou des anglais standard sans quoi ils ne pourraient pas enseigner (Prodromou, 1996). Cette norme repose beaucoup sur les contenus des manuels dont la majorité, surtout en lycée, ont recours à des documents authentiques didactisés. Ces enseignants sont libres d'effectuer des choix dans leur pratique professionnelle, mais ils sont censés respecter le cadre des programmes et instructions officiels.

1.4 Instructions Officielles

Les variétés d'anglais n'étant explicitement reconnues qu'à partir de la classe de seconde, je ne citerai que des extraits des IO de Lycée. Ces programmes officiels ont été mis en œuvre en 2003 pour la classe de seconde, 2004 pour la classe de première et 2005 pour la classe de terminale. Dans le chapitre compréhension de l'oral en classe de seconde, il est précisé que :

(...) on peut commencer à sensibiliser les élèves à la grande diversité des accents nationaux et régionaux de l'anglais et prendre conscience de l'importance des niveaux de langue. Il s'agira également d'amener les élèves à percevoir, au-delà des variations phonétiques et mélodiques, la cohérence du système d'intonation et d'accentuation de l'anglais. (2002)

Les accents dont il est question sont plus clairement identifiés dans le programme de terminale :

A travers l'utilisation de documents sonores et visuels authentiques, on continuera également de faire remarques les différences, notamment phonologiques, qui distinguent les nombreuses variétés d'anglais, à l'intérieur des Iles Britanniques et l'Amérique du Nord, mais aussi en Afrique, en Inde et en Australasie. (2004)

Les Instructions Officielles de la classe de première sont claires sur le statut de ces variétés dans la classe de langue :

Si la langue standard reste la norme de référence les élèves sont toutefois confrontés à des documents très variés, dans leur forme, leur style, leur niveau de langue : oral, écrit ; journalistique, littéraire ; soutenu, familier. [...] Les documents sont également très variés de par leur origine géographique et sociale. La variation porte sur le lexique, d'une part, mais aussi sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement au point de constituer parfois des sous-ensembles linguistiques. [...] L'élève est amené petit à petit à se familiariser, en reconnaissance, avec cette variation qui fait la richesse des langues. (2003)

En d'autres termes, dans des activités de réception, les élèves seront mis au contact de variétés qui pourront aller d'un dialecte du Nord de l'Angleterre à l'anglais des Indes. La reconnaissance des anglais des pays du cercle intérieur et du cercle extérieur présuppose-t-elle que les programmes officiels reconnaissent un anglais de communication internationale ? La réponse est oui si l'on s'arrête à la compréhension des différents accents et tournures syntaxiques et lexicales. Toutefois

ces programmes ne précisent pas comment les élèves peuvent apprendre à se faire comprendre en situation de communication internationale.

Une question demeure aussi sur la définition de la langue standard qui doit être la norme de référence. S'agit-il d'un choix entre l'anglais standard britannique ou américain, ou bien s'agit-il d'une forme standardisée mondiale qui serait la norme écrite des natifs éduqués ? Rappelons que le retour sur une forme standardisée de l'anglais britannique ou américain afin d'évaluer la recevabilité d'un texte est caractéristique d'un enseignement de l'anglais langue étrangère (*EFL*) et non de l'anglais langue internationale (*EIL*) ou *lingua franca* (*ELF*) tel que le définissent les chercheurs dans ce domaine.

Les avis contradictoires concernant l'enseignement d'un anglais *EFL* ou bien d'un anglais *ELF*, la prise en compte des pays du cercle intérieur et du cercle extérieur uniquement ou bien aussi ceux du cercle en expansion, ainsi que le besoin ou non d'un anglais standard d'une part et les craintes concernant l'appauvrissement de la langue, la disparition de l'objectif culturel et la spécialisation de l'anglais à des fins utilitaristes d'autre part appellent à réflexion.

2 Pour quelles raisons ne faudrait-il pas être d'accord avec l'enseignement d'un anglais de communication internationale ?

2.1 L'éventualité d'une langue appauvrie

Il y a eu des tentatives d'identifier les constituants lexicaux, grammaticaux et syntaxiques d'un anglais simplifié (Ogden, 1930 ; Quirk, 1981). Le terme « simplifier » évoque un appauvrissement syntaxique et lexical, des énoncés plats, sans ambiguïté voire sans intérêt, car simplifier une langue revient à transformer quelque chose d'évolutif, naturel et multiforme en quelque chose de figé, artificiel et monolithique. Selon les caractéristiques identifiées par Stubbs (1986), dans ce qu'il appelle « *nuclear vocabulary* », c'est-à-dire dans le lexique de base :

- les termes ou lexèmes sont pragmatiquement neutres ;
- les lexèmes n'ont pas de charge culturelle dans le sens où ne font partie du « *nuclear vocabulary* » que les unités lexicales qui identifient quelque chose qui existe partout ou dans la plupart des pays pour lesquels la langue internationale est destinée ;
- ils sont hyperonymiques et génériques.

Une langue simplifiée de la sorte peut intéresser certains apprenants, mais dans le cadre de l'institution scolaire, il est encore difficile de distinguer les besoins ou souhaits de chacun. Certains élèves souhaiteront un vocabulaire de base, d'autres seront intéressés par un vocabulaire plus complexe qui satisfait leur goût pour la précision, la complexité, voire l'esthétique. Si les élèves sont mis au contact de documents authentiques dont la forme ou le contenu dépasseront nécessairement le cadre d'un anglais simplifié, il y aura aussi des chances d'apprentissage indirect et donc une impossibilité à s'en tenir au programme d'un anglais simplifié en amont.

Il me semble toutefois que le processus de simplification puisse se concevoir comme un savoir faire et non comme une réduction arbitraire en amont de la langue à enseigner/apprendre. Certes, la communication internationale exige que l'on évite ou que l'on reformule des expressions idiomatiques, mais cette simplification peut être la conséquence d'un ajustement lors d'un échange oral et non une simplification précédant la situation de communication.

Craindre d'ouvrir la voie à une langue appauvrie, c'est aussi oublier les aspects créatif, joueur et esthétique de la langue (Cook, 2003). L'anglais international décrit dans la littérature spécialisée est l'anglais de locuteurs compétents qui pourront, si la situation s'y prête, jouer avec cette langue. Il ne faut pour se convaincre de cela que songer aux jeux de mots que les étrangers peuvent faire avec une langue seconde, tout simplement parce qu'ils en sont distanciés et qu'ils voient donc des points surprenants là où le natif ne voit rien que de très normal.

2.2 L'éventuelle création d'une langue dépourvue de culture

On peut craindre que sans idiomatismes, sans ambiguïtés et sans vocabulaire culturellement marqué, une langue internationale soit

totalement vidée de portée culturelle. Stubbs explique que la culture d'une langue réside dans son lexique : « *In any language variety, it is lexis which reflects culture, whereas phonology and grammar do not* » (1986). Cela est vrai si l'on considère une langue dans l'abstrait. Mais dans une situation de communication, le lexique n'est en fait que l'un des véhicules de la culture. La grammaire et la phonologie servent aussi à exprimer une culture. L'anglais de l'Inde utilise *Would* et *Could* là où l'anglais britannique utiliserait *Will* et *Can* pour des raisons de politesse (Brutt-Griffler, 2002). Quant à l'intonation, elle varie d'une langue à une autre et pourra donc varier d'un locuteur à un autre, causant peut-être des malentendus entre interlocuteurs d'origines différentes.

La question est de savoir s'il peut exister une langue sans culture. C'est ce que pensent certains apprenants qui ne souhaitent pas associer de culture à l'anglais. (Louhiala-Salminen in Gilsdorf). Un anglais international, coupé des cultures nationales serait-il donc une langue sans culture ? En fait, l'anglais de communication internationale, l'anglais simplifié tel que le prévoyait Ogden, mais aussi l'anglais standard sont effectivement dépourvus de culture dans l'absolu, mais dès qu'ils sont utilisés par des locuteurs, dès que la langue devient parole, une culture apparaît. Il est en effet difficile de dissocier culture et identité. La recherche en sociolinguistique (Nagy, 1999 in Brutt-Griffler, 2002) ne voit plus le multilinguisme comme l'expression de multiples identités, mais comme les expressions multiples d'une seule identité. Si je parle autrement, avec des sons, des gestes et une rhétorique différents, c'est toujours moi qui parle, afin d'exprimer qui je suis. Un anglais international, même si c'est un anglais de spécialité, véhiculera des identités culturelles locales spécifiques qui risquent de ne pas être bien comprises par tous. Je prendrai pour exemple de cela l'anglais académique qui est source de querelles entre locuteurs natifs et non natifs compétents lorsqu'il s'agit de définir les normes d'écriture d'un article scientifique (Ulrich in Bex & Watts, 1999).

Le peu d'intérêt de certains apprenants pour la culture de l'autre peut s'expliquer aussi par le fait que certains d'entre eux ont le sentiment de trahir leur propre identité lorsqu'ils doivent imiter un locuteur natif (Jenkins, 2003 :36). L'anglais en tant que *lingua franca* sur lequel travaille Jenkins reconnaît le droit aux locuteurs non natifs

de préserver leur identité sans risque d'être méprisés parce qu'ils ont un accent régional. Un anglais standard unique pour la communication internationale qui s'inspirerait des variétés standard anglaises et américaines serait un anglais pour locuteurs natifs déguisés (Jenkins, 2004 :66) et ne respecterait pas l'identité de chacun.

Il me semble nécessaire de distinguer les différentes situations de communication internationale. Une conférence sur le recyclage des automobiles s'inscrit dans un domaine spécialisé mais restreint, par contre, les échanges après la conférence sont moins prévisibles. La communication réussie sera alors le fait de personnes qui savent négocier, expliquer et reformuler. Ce n'est pas le locuteur natif anglophone qui sera nécessairement le plus performant. Melcher et Shaw (2003), lorsqu'ils s'intéressent à la compétence de communication, abandonnent la distinction locuteur natif ou non natif mais proposent la gradation suivante :

Efficace internationalement → efficace nationalement
 → efficace localement → inefficace

Cette gradation montre en fait que l'on peut être locuteur natif et n'être efficace que localement car la compétence de communication repose sur la compétence linguistique, mais aussi sur des compétences pragmatiques et socioculturelles. De nos jours, beaucoup d'entre nous doivent être des locuteurs interculturels. (Byram, 1995)

3 Quelles réflexions linguistiques et didactiques

3.1 Quel standard pour l'objectif linguistique ?

L'anglais standard est une variété qui a été codifiée et qui sert désormais de référence à la langue écrite. La notion d'un anglais standard fixe et unanimement reconnu n'est pas acceptée par tout le monde car une langue est polymorphe et en évolution constante (Fromkin and Rodman in Bex&Watts, 1999 :70), mais les locuteurs natifs de langue anglaise parviennent globalement à se comprendre les uns les autres, qu'ils soient anglais, américains ou écossais, grâce à un « *common core of language* » (Davis in Bex&Watts, 1999). La définition de ce qu'est un anglais standard donnant lieu à controverse, je me référerai à l'article de Trudgill (1999). Selon lui, la prononciation n'entre pas en considération car entre 9% et 12% des

locuteurs britanniques qui parlent l'anglais standard ont un accent régional¹. Styles et registres ne permettent pas non plus de distinguer un anglais standard d'une variété non standard :

The old man was bloody knackered after his long trip

est un énoncé en anglais standard, mais dans un style familier, alors que

Father were very tired after his lengthy journey

est un énoncé en anglais non standard mais dans un style soutenu,

There was two eskers what we saw in them U-shaped valleys

est un énoncé en anglais non standard employant le registre de la géographie physique.

Pour Trudgill, les caractéristiques de l'anglais standard sont essentiellement grammaticales alors que dans les Instructions Officielles, les styles (journalistique, littéraire) et niveaux de langue (soutenu, familier) ainsi que la prononciation en font partie. L'inclusion de la prononciation dans les caractéristiques de l'anglais standard est aussi le fait d'autres linguistes (Milroy J., Milroy, L. in Bex&Watts, 1999). Elle se conçoit dans les programmes pour les écoles françaises par la nécessité de présenter un modèle stable à tous les élèves pour qui l'anglais est une langue étrangère. Voici ce qui est recommandé dans les programmes officiels de première actuels :

L'élève est amené à [...]

- reformuler le contenu d'un message simple de façon intelligible, c'est-à-dire en respectant les types d'énoncés (déclaratifs, informatifs, injonctifs), les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes.

L'accent de référence est-il alors une version plus ou moins moderne de la *Received Pronunciation (RP)* (James Milroy in Bex&Watts, 1999)? Que doit faire l'enseignant qui parle une variété

¹ « Perhaps 9%-12% of the population of Britain (see Trudgill and Cheshire, 1989) speak Standard English with some form of regional accent. It is true that in most cases Standard English speakers do not have "broad" local accents i.e. accents with large numbers of regional features which are phonologically and phonetically very distant from RP, but it is clear that in principle we can say that, while RP is in a sense, standardised, it is a standardised accent of English and not Standard English itself. » (Trudgill, 1999).

d'anglais américain lorsque ses élèves ont été formés à une variété britannique ? Comment l'enseignant habitué à un accent particulier peut-il corriger l'accent de ses élèves de façon stricte ? Il me semble par ailleurs contraire au respect de l'individu d'imposer que tous les enseignants et leurs élèves s'expriment en *RP*. L'accent de chacun est la résultante d'un choix mais aussi de rencontres. Imposer un accent similaire pour tous est non seulement moralement inacceptable mais en vérité irréalisable, car nous avons tous à un degré plus ou moins fort, l'influence de notre langue maternelle.

Une solution serait de laisser le choix aux élèves. Au contact de documents authentiques (qui ne seront pas nécessairement étudiés en classe, car par le biais de chansons, DVD, films et rencontres, nos élèves entrent en contact avec de l'anglais que nous n'avons pas sélectionné), ils peuvent choisir les accents et intonations qu'ils préfèrent. Cela n'empêchera pas que certains, comme c'est déjà le cas, n'arriveront pas à adopter un accent très différent du leur en langue maternelle, soit par manque d'intérêt soit par souci de préserver leur propre identité. L'objectif de compréhension mutuelle serait donc plus équitable et réaliste que celui de faire respecter par tous les élèves la formation des phonèmes. D'ailleurs, tous les enseignants interrogés ont comme objectif de prononciation de rendre leurs élèves compréhensibles aux locuteurs natifs et non natifs. La question est alors de savoir ce qui rend un anglais compréhensible par tous.

Les travaux de Jenkins (2000) ont identifié les caractéristiques phonologiques qui pourraient constituer un anglais *lingua franca*, c'est à dire des éléments qui n'appartiennent pas forcément à l'anglais des locuteurs natifs, mais qui sont compris de la majorité des locuteurs natifs ou non natifs, ce qui n'est pas toujours le cas de l'anglais des natifs. Ces travaux relativement récents n'ont pas à ma connaissance donné lieu à des applications didactiques. Jenkins insiste bien qu'elle ne souhaite pas imposer cette prononciation à tous les apprenants (2004) mais elle voudrait qu'on leur laisse le choix entre un anglais *EFL* et un anglais *EIL*. Les élèves ou les enseignants peuvent effectivement se servir des travaux de Jenkins pour définir des objectifs phonologiques précis qui tendront vers une meilleure intelligibilité.

Certains de nos élèves apprennent l'anglais pour converser avec des étrangers de toute nationalité. Il me semble que c'est ce qui est à

comprendre dans le texte du rapport Thélot. Il s'agit de rendre nos élèves compétents en communication internationale avec des locuteurs natifs mais aussi avec des non-natifs de diverses origines. Cela est différent de la communication avec seulement les locuteurs natifs ou les non natifs de sa propre communauté linguistique (Modiano in Jenkins, 2004 : 20-21). On dépasse le cadre formel de la langue pour prendre en compte la communication interculturelle et l'adaptation à l'autre. Ce n'est pas pour autant qu'il faut jeter l'anglais standard aux orties. Nos élèves ne savent pas nécessairement ce dont ils auront besoin ou ce qu'ils voudront faire plus tard. D'autre part, s'il n'y a pas de cadre de référence commun, les risques sont grands de recréer Babel dans les classes d'anglais. L'anglais standard, qu'il soit réel ou idéalisé, a encore un rôle à jouer dans notre enseignement, mais Seidlhofer (2003) suggère que l'on accepte que nos élèves ne tendent pas vers l'anglais d'un natif éduqué, et que l'on passe du temps sur les éléments essentiels à la compréhension plutôt que de vouloir corriger des éléments étrangers qui ne gênent pas. Notons que les recherches qu'elle cite « s'intéressent en premier lieu à la langue parlée, puisque celle-ci [...] se soustrait à l'influence stabilisatrice et normalisatrice de l'écrit » (Seidlhofer, 2003 : 15). Il y a donc toujours nécessité d'un anglais standard écrit dans les classes. C'est peut-être un frein à la reconnaissance des autres variétés, mais c'est aussi le moyen de préserver l'intelligibilité mutuelle que souhaite les apprenants d'anglais L2. Ceci n'empêchera cependant pas que plus la langue sera utilisée par des locuteurs non natifs, plus elle s'éloignera des variétés standard actuelles. Pour Brutt-Griffler (2002) tout individu aura au moins sa langue maternelle, l'anglais international influencé par l'anglais écrit normalisé et l'anglais régional parlé. Nous sommes peut-être en train d'assister à la naissance d'un *Euro English* qui serait à mettre en parallèle avec les autres *World Englishes* émergents tels que l'anglais d'Asie du Sud-Est. Il jouerait le même rôle de lien entre communautés linguistiques différentes que l'anglais en Inde, avec pour terme des individus au moins bilingues.

Les positions de Jenkins et de Seidlhofer se distinguent de celle de Quirk ou de Ogden en ce sens qu'elles partent d'une analyse de corpus et donc de la construction d'un anglais international par ses locuteurs non natifs au lieu de partir d'une réduction intuitive faite par un linguiste locuteur natif. Mais cela, il me semble, induit une autre

différence ; contrairement à la simplification en amont d'un anglais standardisé, les traits qu'elles pensent pouvoir mettre en évidence ne seront pas permanents. Les contacts variés et plus ou moins fréquents entre locuteurs d'anglais L2 devraient peu à peu rendre les corpus actuels obsolètes. A moins qu'il n'y ait une volonté de codification et de standardisation. Mais les controverses actuelles sur la nature ou la validité d'un anglais standard (Bex&Watts, 1999) vaudront aussi pour l'anglais international standard ou l'anglais européen standard, s'ils voient le jour.

Dans l'état actuel des choses, il semble qu'il soit trop tôt pour estimer l'utilité et l'impact des travaux que je viens de citer sur l'anglais à l'école, mais il est intéressant de noter que les enseignants font déjà ce que recommande Seidlhofer, à savoir, faire la distinction en termes d'attentes ou de modèles entre réception et émission d'une part et oral et écrit d'autre part.

3.2 Que devient l'objectif culturel à l'école?

Dans « anglais de communication internationale », il y a le mot « communication », c'est-à-dire, entre autres, l'expression de soi (Riley, 2005), qui suppose que sa définition ne s'arrête pas aux contenus et compétences linguistiques. La parole est bien le lieu de rencontre de la langue et de la culture, et l'on peut s'interroger sur ce que l'enseignement de la culture pourrait être dans nos classes.

Les résultats des travaux sur la communication internationale et interculturelle semblent indiquer que les conversations en Anglais Langue Internationale sont orientées vers le consensus, la coopération et le soutien mutuel (Firth, 1996 in Seidlhofer, 2003). Ce consensus ne peut être atteint que si l'on a recours aux stratégies de reformulation et de répétition, chose que nos apprenants ne font pas naturellement. L'intercompréhension relève ici de stratégies qui touchent à la métacognition ainsi qu'aux affects, tant il est vrai que nos élèves ont du mal à savoir ou à admettre qu'ils n'ont pas compris.

House (1999), au contraire, attire l'attention sur le risque qu'un consensus superficiel ne cache des sources de problèmes à un niveau plus profond. Elle souligne entre autres la tendance des interlocuteurs à se comporter d'une façon assez égocentrique et à s'en tenir à son

propre programme ; en groupe, l'évolution va vers une série de monologues parallèles plutôt que vers un dialogue. Il semble donc qu'une formation pragmatique et interculturelle soit nécessaire afin de faciliter l'adaptation dont parle Byram. Mais cela n'exclut pas que l'école donne aussi une formation culturelle aux élèves. Les deux sont complémentaires et non contradictoires. Il est sain de travailler à la culture générale de nos élèves et de les amener à construire des savoirs sur certains pays du cercle central ou du cercle extérieur, d'autant plus que cela peut être un facteur de motivation pour une partie des élèves, comme le montrent certaines réponses au questionnaire. La question se pose cependant du développement et de l'évaluation en milieu scolaire des attitudes et des comportements interculturels tant il est vrai que les conditions se prêtent davantage à la transmission et à l'évaluation de savoirs culturels.

4 Vers une définition d'un anglais de communication internationale

4.1 Ce que ce n'est pas

Ce ne peut pas être une version appauvrie de la langue de locuteurs natifs. Ceux-ci, s'ils ne sont pas formés à être efficaces internationalement, ont du mal à réussir dans les échanges internationaux. C'est donc que les choses sont plus compliquées et non plus simples. Ce n'est pas non plus une interlangue, car il est le fait de locuteurs compétents dont beaucoup sont des locuteurs natifs ou des locuteurs dont l'anglais est une langue seconde. Cela n'exclut pas le fait que cet anglais doive s'apprendre et qu'il y aura donc différents niveaux de maîtrise tout comme cela est le cas pour l'anglais langue étrangère. Ce n'est pas une prononciation donnée. Je reprends à mon compte le propos de Trudgill sur l'anglais standard. Un Indien, un Américain, un Anglais et un Espagnol peuvent tous être efficaces internationalement et avoir un accent différent de celui des autres. Ce n'est pas non plus une syntaxe donnée. Bien qu'il faille veiller à l'intelligibilité mutuelle, il est possible d'accepter des variations. L'emploi de « yet » avec un prétérit au lieu d'un present perfect ne gêne pas la communication entre Britanniques et

Américains. L'emploi du perfect pour une action révolue dont la date est précisée ne poserait non plus pas de problème ; c'est d'ailleurs quelque chose que font déjà les anglophones à l'oral.

4.2 *Ce que cela pourrait être*

D'un point de vue sociolinguistique, l'anglais de communication internationale est le produit d'un ajustement linguistique et culturel permanent aux différentes situations de communication ; il est aussi une langue propice, à des fins de communication ou d'identification et en fonction des participants, au *code-switching*. D'un point de vue linguistique, c'est une langue aux règles plurielles et variables selon les variétés. D'un point de vue didactique, c'est un objectif, ni plus ni moins virtuel que celui de l'anglais standard britannique, avec des contenus et démarches spécifiques. L'une d'elles peut être de donner une place en classe aux variétés d'anglais des pays du cercle en expansion ; une autre peut être l'enseignement d'une langue de spécialité s'enrichissant au fil des rencontres internationales (Widdowson, 1997) et des besoins, à condition que cet enseignement fonctionnel de la langue s'accompagne d'une formation métalinguistique et interculturelle.

Conclusion

L'anglais de communication internationale souffre d'une absence de définition qui suscite la méfiance. Melcher et Shaw (2003 : 30) classent les linguistes qui s'intéressent à l'anglais international dans trois camps :

- Les conservateurs : Quirk (1990) et Honey (1997), qui jugent nécessaire de garder l'anglais standard britannique car cela permet aux moins puissants de parler comme les plus puissants ;
- Les libéraux : Crystal (1997) et Kachru (1983), pour qui toutes les variétés se valent ;
- Les radicaux : Phillipson (1992) et Pennycook (1994), qui luttent contre les inégalités exacerbées par la langue anglaise.

Ces trois positions indiquent que le débat sur l'anglais international est empreint de considérations politiques et économiques qui apparaissent déjà dans certaines des réponses au questionnaire. Ces considérations sont réelles et doivent nous préoccuper si c'est nous qui décidons de ce qui sera enseigné et parlé par nos élèves. Mais nous pouvons au contraire leur donner les moyens de faire eux-mêmes un choix d'apprentissage en connaissance de cause; par la suite, la fréquence des contacts et la nature des locuteurs détermineront la variété ou les variétés dans lesquelles ils seront compétents. Je ne sais pas s'il sera facile de donner ce choix d'apprentissage aux élèves. L'enseignement des langues en France est encore très axé sur les mêmes objectifs pour tous à partir des mêmes activités. Ce souci d'égalité n'a pourtant pas empêché la formation de classes hétérogènes où les besoins sont de plus en plus différents. La question de savoir quel anglais enseigner à l'école n'est qu'une partie dans une problématique bien plus large.

ANNEXES

ANNEXE I : Quelques acronymes plus ou moins reconnus:

EIL English as an international language

ELF English as a *lingua franca*

EFL English as a foreign language

ESL English as a second language

ESOL English for speakers of other languages

ACI Anglais de communication internationale

AI Anglais international

ALI anglais langue internationale

ALE anglais langue étrangère

ANNEXE II : Extrait du message électronique de J-C Khalifa

(...) Sans vouloir jouer les Cassandre, je suis convaincu que, si c'est cette conception purement utilitariste de l'enseignement des langues et de l'anglais en particulier qui, au final, l'emporte, alors la profession même de professeur d'anglais est condamnée à moyenne échéance, et notre métier d'universitaires, en amont de cela, n'aura bientôt plus d'autre sens que celui d'une érudition déconnectée de la toute-puissante réalité économique. Je sais un peu de quoi je parle, ayant dans une vie antérieure passé bon nombre d'années en IUT département gestion, à enseigner (à contre-cœur quand même) que finalement, pas si grave si on fait telle ou telle erreur, pas si grave si on a un accent à la Sarkozy, l'essentiel est de communiquer pour pouvoir vendre à un Chinois ou à un Brésilien des TGV ou des tire-bouchons...

ANNEXE III : Questionnaire envoyé aux enseignants

Je suis Maître de Conférences en anglais à l'université de Nancy2 et formatrice à l'IUFM de Lorraine. Je fais actuellement un travail de recherche sur la ou les variétés d'anglais présentes dans le système scolaire français. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir renseigner anonymement ce questionnaire. Il me permettra de me faire une impression de la position de quelques enseignants d'anglais face à l'enseignement d'une langue dont les variétés sont multiples. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais simplement vos convictions d'enseignants expérimentés ou débutants.

Cochez, s'il vous plaît, les cases qui correspondent à votre situation.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> homme | <input type="checkbox"/> femme |
| <input type="checkbox"/> en lycée | <input type="checkbox"/> en collège |
| <input type="checkbox"/> en poste | <input type="checkbox"/> en année de stage |

1) Vous considérez qu'une erreur de langue est un écart par rapport à une norme :

- Oui
- Non

Si oui, quelle est la norme à laquelle (ou bien les normes auxquelles) vous vous référez :

- Standard British English ?
- Standard Scottish English?
- Standard American English?
- Une combinaison de plusieurs anglais standards?
- Autre ?

Pourquoi cette/ces norme/s-là?

Si non, qu'est-ce qu'une erreur de langue?

2) La langue parlée (grammaire, lexique, rhétorique, registre) que

vous attendez de vos élèves est :

- identique à la langue écrite
- différente de la langue écrite

Pourriez-vous justifier votre position ?

3) Pourriez-vous essayer d'expliquer ce qu'est la culture dans votre enseignement et la place qu'elle occupe dans celui-ci ?

4) François Fillon recommande que l'on enseigne un anglais de communication internationale. Comment définiriez-vous cet anglais de communication ? Qu'en pensez-vous ?

5) Souhaitez-vous que la prononciation de vos élèves soit :

- identique à celle d'un anglophone natif
si oui, quel type de prononciation serait un bon modèle ?

- la plus compréhensible pour la majorité des locuteurs, c'est à dire natifs et non natifs

- autre position
si oui, laquelle ?

Merci !

Myriam Pereiro

BIBLIOGRAPHIE

- BEX, T. ; R. J. WATTS (eds.), 1999. *Standard English: the widening debate*. Routledge: London.
- BOEN HS7, 2002. Bulletin Officiel de l'Education Nationale. Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. Numéro Hors Série 7. 08/2002.
- BOEN HS7, 2003. Bulletin Officiel de l'Education Nationale. Numéro Hors Série. Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe de première des séries générales et technologiques. Numéro Hors Série 7. 08/2003.
- BOEN HS5, 2004. Bulletin Officiel de l'Education Nationale. Numéro Hors Série. Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe terminale des séries générales et technologiques. Numéro Hors Série 5. 07/2004.
- BRUTT-GRIFFLER, J., 2002. *World English A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., 1995. "Intercultural competence and mobility in multinational contexts : a European view." In Makhan L. Tickoo (ed.) *Language and culture in multilingual societies : viewpoints and visions*, (RELC Anthology series ; 36). Singapore : SEAMEO Regional Language Centre.
- COMMISSION THELOT, 2004. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot. Paris : La Documentation Française.
- COOK, G., 2003. *Applied Linguistics*, in the series Oxford Introductions to Language Study, Oxford: Oxford University Press.
- CORTESE, G. ; A. DUSZAK (eds.), 2005. *Identity, Community, Discourse: English in Intercultural Settings*, Bern: Peter Lang.
- CRYSTAL, D., 1997. *English as a Global Language*, Cambridge University Press, (2nd edition 2003).
- FIRTH, A., 1996. « The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis ». *Journal of Pragmatics* 26, p.237-259.
- HONEY, J., 1997. *Language is Power: The Story of Standard English and its Enemies*. London: Faber.
- HOUSE, J., 1999. « Misunderstanding in intercultural

- communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility ». In: Gnutzmann, C. (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language*, Tübingen: Stauffenburg. p.73-89.
- JENKINS, J., 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, J., 2003. *World Englishes*, London: Routledge.
- JENKINS, J., 2004. ELF at the Gate, « The Position of English as a Lingua Franca », *The European English Messenger*, Vol.13.2.
- KACHRU, B., 1983. « Models for non-native Englishes ». In L.E. Smith (ed.), *Readings in English as an International Language*. London: Pergamon, p.69-86.
- KACHRU, B., 1985. « Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle, » in *English in the World*, edited by R. Quirk and H. Widdowson, Cambridge: Cambridge University Press.
- MELCHERS, G. ; P. SHAW, 2003. *World Englishes*. The English Language Series, London: Edward Arnold.
- NAGY, N., 1999. « Do multiple forms mean multiple grammars ? » 2nd International Symposium on Bilingualism, Newcastle, UK.
- OGDEN, C.K., 1930. *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. Paul Treber & Co., Ltd. London. Résumé accessible à l'adresse : <http://ogden.basic-english.org/booksum1.html>. Page consultée le 26/09/05.
- PHILLIPSON, R., 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PENNYCOOK, A., 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman
- PRODROMOU, L., 1996. Correspondence. *ELT Journal* 50/1, p.88-9.
- QUIRK, R., 1981. « International communication and the concept of nuclear English ». In L.E. Smith (ed.), *English for Cross-Cultural Communication*, London: Macmillan p.151-165.
- QUIRK, R., 1990. « Language varieties and standard language ». *English Today* 21, p.3-10.
- RILEY, P., 2005. « Ethos and the Communicative Virtues in Exolinguistic Service Encounters », in Cortese et Duszak (eds.) *Identity, Community, Discourse: English in Intercultural Settings*, Bern: Peter Lang.

- SEIDLHOFER, B., 2001. « Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. » *International Journal of Applied Linguistics* 11/2, p.133-58.
- SEIDLHOFER, B., 2003. « Autour du concept d'anglais international: de 'l'anglais authentique' à 'l'anglais réaliste' ? » Division des Politiques linguistiques DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Accessible à l'adresse http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Etudes/SeidlhoferFR.pdf. Page consultée le 24/09/05.
- STUBBS, M., 1986. « Language development, lexical competence and nuclear vocabulary ». In Durkin, K. (ed.), *Language Development in the School Years*, London: Croom Helm.
- TRUDGILL, P., 1999. « Standard English: What it isn't » in BEX, T., & WATTS, R.J. (eds.) (1999) *Standard English: the Widening Debate*. London: Routledge.
- WIDDOWSON, H.G., 1997. « EIL, ESL, EFL: global issues and local interests », *World Englishes* 16/1, p.135-46.