

**AUTOUR DU CONCEPT D'ANGLAIS
INTERNATIONAL : DE « L'ANGLAIS
AUTHENTIQUE » A « L'ANGLAIS RÉALISTE » ?**

Barbara SEIDLHOFER
Université de Vienne

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 la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie 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).

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

SOMMAIRE

Préface	5
1. Introduction	7
2. Qu'est-ce que l'« anglais international » ?	8
3. L'anglais dans la politique linguistique européenne : questions à soulever	10
4. Le statut de « l'anglais langue internationale » (ALI) dans les programmes scolaires européens	12
5. Considérations conceptuelles	14
6. Considérations linguistiques	15
7. Considérations pédagogiques	22
8. Conclusion	24
Références	25

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 ces formations 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

1. Introduction

A travers cette étude, je me propose d'analyser la notion d'« anglais international », ses liens avec les politiques d'enseignement des langues en Europe et la façon dont ces politiques abordent ce que presque tous considèrent comme le « tyrannosaurus rex » des langues : l'anglais (Swales, 1997).

L'ouvrage de Christopher Brumfit *La liberté individuelle dans l'enseignement des langues : aider les apprenants à développer leur propre dialecte* parle de l'enseignement des langues secondes, étrangères et maternelles, et non de l'anglais en particulier ; cependant, l'un de ses chapitres est consacré à l'enseignement de l'anglais en tant que langue mondiale. Le texte de Brumfit est une introduction idéale à cette étude, car il mentionne la plupart des questions qui y seront abordées :

L'extension massive de l'enseignement de l'anglais après la guerre a mené à la situation actuelle : numériquement, la langue anglaise n'appartient plus à ceux dont elle est la langue maternelle ou première. Car après tout, les personnes qui possèdent une langue (j'entends par là, qui détiennent le pouvoir de l'adapter et de la transformer) sont celles qui l'utilisent, quelles qu'elles soient, qu'elles soient monolingues ou plurilingues. Les avancées majeures de la sociolinguistique ces cinquante dernières années montrent à quel point les langues sont façonnées par leur utilisation. Et aujourd'hui, 700 millions de personnes réparties sur tous les continents maîtrisent l'anglais... dont moins de la moitié l'ont pour langue maternelle. Statistiquement, les locuteurs natifs sont minoritaires quand il s'agit de faire usage de la langue et donc, en pratique, de la modifier, de la perpétuer et de transmettre les idéologies et les convictions qui lui sont associées – du moins, dans la mesure où les locuteurs non natifs emploient l'anglais dans de nombreux contextes publics et personnels (Brumfit, 2001, p. 116) [trad. de l'éditeur]

Cet extrait met en lumière la situation de l'anglais dans le monde, unique dans l'histoire : le fait que les locuteurs dont il n'est pas la langue maternelle sont désormais aussi nombreux que les locuteurs natifs, ainsi que l'argument selon lequel le pouvoir d'adapter et de transformer une langue appartient à ceux qui utilisent cette langue. Il nous rappelle que les personnes qui maîtrisent l'anglais sont aussi bien plurilingues que monolingues (étant donné la supériorité numérique des locuteurs non natifs, les plurilingues sont à l'évidence plus nombreux que les monolingues), et, enfin, que les locuteurs non natifs de l'anglais seront à l'avenir les principaux acteurs de son usage, de sa perpétuation et de sa transformation, et qu'ils façonneront les idéologies et les convictions associées à cette langue.¹

¹ Crystal (1997, p. 54) estime ainsi le nombre de locuteurs de l'anglais, en reprenant à Braj Kachru (1985, 1992 etc.) l'image des « cercles concentriques » : Cercle central (*Inner Circle*) (langue 1^{ère}, par ex. USA et R-U), 320 à 380 millions ; Cercle extérieur (*Outer Circle*) (langue additionnelle, par ex. Inde et Singapour), 150 à 300 millions ; Cercle en expansion (*Expanding Circle*) (langue étrangère, par ex. Chine et Russie), 100 à 1000 millions. Kachru lui-même affirme qu'« il y a aujourd'hui au moins quatre locuteurs non natifs de l'anglais pour un locuteur natif » (Kachru, 1996, p. 241). McArthur (1992, p. 355) donne une estimation plus prudente, à savoir « deux fois plus de locuteurs non natifs que de natifs ». Et pour citer un représentant du « Cercle en expansion », Gnutzmann (2000, p. 357) ajoute un autre point de vue : « On estime qu'environ 80 pour cent des échanges verbaux où l'on utilise l'anglais comme langue 2nd ou étrangère se font en l'absence de locuteurs natifs de l'anglais (Beneke, 1991) ».

Ces évolutions sont déjà en cours depuis quelque temps. Mais nos conceptions traditionnelles des langues et des communautés linguistiques nous prédisposent à remarquer certaines tendances tout en passant à côté de certaines autres.

Cette étude tentera de décrire dans quelle mesure l'anglais a déjà été affecté par sa fonction de langue internationale par excellence. Elle résumera certaines évolutions récentes de la langue, qui ont déjà fait l'objet de recherches et de publications, mettra ces analyses en relation avec d'autres travaux pertinents dans les domaines de la linguistique descriptive, de la sociolinguistique et de la linguistique appliquée à la pédagogie des langues, et se demandera s'il est justifié de considérer l'« anglais international » comme une « variété » à part entière – comme l'existence même de l'expression semble le suggérer. Enfin, cette étude reviendra sur la question majeure, celle de l'enseignement des langues : quelles conséquences le statut de l'anglais dans le monde peut-il avoir sur la politique linguistique européenne, l'enseignement de l'anglais et, plus généralement, celui des langues vivantes en Europe ? Pour conclure, une liste de références et de ressources permet d'approfondir toutes ces questions.

2. Qu'est-ce que l'« anglais international » ?

L'expression « anglais international » peut être comprise comme une abréviation de « anglais langue internationale » (ALI). Ce dernier terme est plus lourd, mais plus précis, car il insiste sur l'usage international de l'anglais au lieu de sous-entendre, à tort, qu'il existe une variété bien définie qui s'appellerait « anglais international ».²

McKay (2002), dans son ouvrage *Enseigner l'anglais comme langue internationale*, emploie elle aussi le terme abrégé et le définit ainsi :

L'anglais international est utilisé par les locuteurs de l'anglais, natifs ou non, dans le cadre de la communication transculturelle. Il peut être utilisé au niveau local entre des personnes de langues et de cultures différentes à l'intérieur d'un même pays, et au niveau mondial entre des locuteurs de pays différents. (p. 132)

Ainsi, les représentants du « Cercle en expansion » de Kachru (voir note 1) ne sont évidemment pas les seuls à utiliser l'anglais comme langue internationale. S'y ajoutent ceux du « Cercle central », qui ont l'anglais pour langue maternelle

² Le terme « anglais international » désigne parfois l'anglais utilisé dans les territoires où il est la langue première majoritaire ou l'une des langues officielles ; voir entre autres Todd & Hancock, 1986, Trudgill & Hannah, 1982/2002. Le « Corpus international de l'anglais » (ICE, International Corpus of English) adopte la même approche : « Nous excluons de l'ICE l'anglais utilisé dans les pays où il n'est pas un moyen de communication entre les habitants du pays » (Greenbaum, 1996, p. 4). Cette définition de l'« anglais international », qui se limite aux contextes où l'anglais joue un rôle *intranational institutionnalisé*, complète la perspective adoptée par cette étude et par de nombreux autres chercheurs en même temps qu'elle s'en différencie.

(ALM) ou l'anglais comme langue 'native'³ (ALN), tous dialectes compris, ainsi que les locuteurs des 'New Englishes' (nouveaux anglais) / World Englishes (anglais du monde) / créoles de l'anglais (c.-à-d. le « Cercle extérieur » de Kachru ; pour un aperçu complet, voir McArthur, 1998). Chaque fois que l'anglais est employé dans la communication transculturelle, on peut le désigner par ALI.

Il existe d'autres termes plus ou moins synonymes de l'ALI :

l'anglais comme *lingua franca* (par ex. Gnutzmann, 2000)

l'anglais comme langue globale (*global language*) (par ex. Crystal, 1997)

l'anglais comme langue mondiale (*world language*) (par ex. Mair, sous presse)

l'anglais comme moyen de communication interculturelle (par ex. Meierkord, 1996)

Ces divers qualificatifs du terme « anglais » montrent, à l'évidence, que quelque chose oblige à signaler une différence par rapport à la définition « par défaut » d'une langue, c'est-à-dire le code et les conventions utilisés par ses locuteurs natifs. Chacun de ces termes renvoie à un aspect de l'usage de l'anglais, dans une situation donnée et avec certains objectifs. Mais ils ont un point commun : ils reconnaissent implicitement le fait que, lorsqu'on emploie l'ALI, on ne se trouve pas dans les mêmes conditions que lorsqu'on associe clairement l'anglais à ses locuteurs natifs et à son lieu d'origine (que l'on soit l'un de ces locuteurs natifs ou qu'on l'ait appris en tant que langue étrangère). Des attentes et des comportements différents prédominent (devraient prédominer), et des normes différentes s'appliquent (devraient s'appliquer).

Un nouveau terme désignant l'ALI est apparu récemment : *World English*, l'anglais mondial (Brutt-Griffler, 2002). Cette dénomination, innovatrice et très frappante, est à l'image de la démarche de l'auteur, qui propose une définition de l'ALI (anglais langue internationale) beaucoup plus efficace et complète que les précédentes. Brutt-Griffler énonce les « quatre traits fondamentaux du développement d'une langue globale » :

1) Fonctions économique-culturelles de la langue ;

[L'anglais mondial est issu du développement d'un marché mondial et d'évolutions globales dans les domaines de la science, de la technologie, de la culture et des médias.]

2) Dépassement du rôle de *lingua franca* réservée aux élites ;

[L'anglais mondial est appris à différents niveaux de la société, et non uniquement par l'élite socio-économique.]

3) Stabilisation du bilinguisme par la coexistence d'une langue mondiale avec d'autres langues dans des contextes de bilinguisme/multilinguisme ;

[L'anglais mondial tend à s'établir parallèlement aux langues locales plutôt qu'à les remplacer ; il contribue donc au multilinguisme plus qu'il ne le met en péril.]

³ Dans le sens de 'langue première'. Le sigle ALN sera utilisé dans cette étude (en anglais : 'ENL – English as a native language')

4) Modification de la langue via les processus de convergence et divergence linguistiques.

[C'est avant tout parce que de nombreuses personnes apprennent l'anglais que l'anglais mondial s'étend, et non parce que des anglophones émigrent vers d'autres territoires ; on observe donc deux évolutions parallèles : création de nouvelles variétés et maintien de l'unité de la langue mondiale.]

(Brutt-Griffler, 2002, p. 110 ; commentaires entre crochets ajoutés par moi-même).

A l'aide d'arguments significatifs, que nous ne pouvons développer ici, Brutt-Griffler remet en cause les discours sur l'« impérialisme linguistique » et le « génocide linguistique ». En un mot : l'auteur démontre que l'anglais doit autant son statut de langue mondiale au combat *contre* l'impérialisme qu'à l'impérialisme lui-même (op. cit. : chapitre 4). Il faut souligner que du point de vue de Brutt-Griffler, le bi- ou plurilinguisme est une caractéristique inhérente à l'anglais mondial. S'appuyant sur des recherches approfondies, elle argumente sérieusement en faveur de la reconnaissance du rôle décisif des locuteurs de l'ALI en tant qu'*acteurs* de sa diffusion et de son évolution : loin de n'être que des récepteurs passifs, ils contribuent à modeler la langue et ses fonctions. Ce point de vue a des implications considérables pour les questions pédagogiques liées à l'idée d'« anglais » dans les programmes scolaires européens.

3. L'anglais dans la politique linguistique européenne : questions à soulever

Lors de la conférence sur « Langues, diversité, citoyenneté : des politiques en faveur du plurilinguisme en Europe » organisée par la Division des Politiques linguistiques (Strasbourg, 13-15 novembre 2002), la question de « la diversification et l'anglais » a été examinée⁴. Six déclarations servaient de point de départ à la discussion puisqu'elles reflètent des affirmations largement acceptées et expriment des préoccupations importantes. Les deux premières étaient les suivantes :

- Pour que la diversification réussisse, il faudrait considérer l'enseignement de l'anglais comme une question à part. Une fois déterminée la position de l'anglais, on pourra aborder plus efficacement la diversification des programmes pour d'autres langues.
- Si la citoyenneté démocratique en Europe doit reposer sur des bases internationales, il est capital d'assurer la diversification de l'enseignement des langues, afin que les citoyens européens puissent communiquer dans leurs propres langues plutôt qu'en recourant à l'anglais comme *lingua franca*.

Les concepts et les affirmations sur lesquels se fondent ces déclarations peuvent maintenant être analysés à la lumière des discussions, en formulant les questions qu'ils soulèvent :

⁴ Cette étude a été rédigée comme contribution à la Conférence ; elle a été révisée par la suite pour tenir compte des discussions.

Affirmations	Questions
On reconnaît à l'anglais un statut particulier <i>de facto</i> .	Qui parle l'anglais dont il est question ici, et de quel anglais s'agit-il ? Autrement dit, quel est le <i>concept</i> de l'anglais sous-jacent à cette affirmation ? Un statut particulier rend-il nécessaire un concept particulier ?
Le statut particulier de l'anglais est perçu comme un problème.	Suppose-t-on que l'« anglais » constitue automatiquement un obstacle à la diversification ?
Il faut préciser la position de l'anglais.	Ce faisant, quelle idée de l'« anglais » dans les programmes est la plus susceptible d'encourager la diversification plutôt que de l'entraver ?
Les langues des locuteurs semblent être en compétition avec l'anglais comme <i>lingua franca</i> .	Pourquoi la seconde affirmation dit-elle « communiquer dans leurs propres langues <i>plutôt qu'</i> en recourant à l'anglais comme <i>lingua franca</i> » ? Pourquoi pas <i>les deux</i> ?

Si les débats sur la mise en place d'une politique globale d'enseignement des langues comprennent un travail sur l'ALI (telles que les analyses de Brutt-Griffler, mentionnées plus haut), certaines des affirmations ci-dessus devront probablement être clarifiées, voire réexaminées et reformulées.

Quoi qu'il arrive sur le long terme, l'ALI, produit du marché mondial et de certaines évolutions internationales, restera un fait accompli pendant un certain temps. Il existe différentes estimations sur la place future de l'anglais, c.-à-d. sur son rôle économique-culturel dans le monde ; mais selon le consensus qui semble se dégager, l'anglais conservera une position fermement établie dans les 50 prochaines années environ (Graddol, 1997 ; voir aussi Grin, 2001, Truchot, 1999). On peut donc supposer que la demande en « anglais » à l'école va rester forte ; effectivement, les personnes qui apprennent l'anglais appartiennent à différents niveaux de la société, et pas seulement à l'élite économique et sociale. Pour reprendre les termes de Brutt-Griffler : l'anglais dépasse le rôle de *lingua franca* réservée aux élites (voir aussi van Els, 2000). Si l'on reconnaît l'anglais dans le monde pour ce qu'il est avant tout, c'est-à-dire l'ALI, alors l'anglais est susceptible de s'établir aux côtés des langues locales sans les remplacer, et d'être façonné par tous ses locuteurs. C'est ce que Brutt-Griffler appelle la stabilisation du bilinguisme par la coexistence de l'ALI avec d'autres langues et la modification de la langue par tous les locuteurs de l'ALI (voir aussi Deneire, 2002). A l'appui de cette idée, la recherche sur le plurilinguisme montre que si des langues différentes correspondent à différents rôles dans la société, et si elles fonctionnent différemment selon les domaines, on voit se développer toute une variété de comportements et de rapports vis-à-vis de ces langues. Dans de telles situations, le bi- ou le plurilinguisme tend à se stabiliser.

Ces considérations montrent que la question cruciale est de comprendre comment l'« anglais » fonctionne en relation avec d'autres langues. D'après les sociolinguistes, si les locuteurs – et il s'agit d'une condition très importante – ne s'approprient l'anglais qu'en tant que langue internationale, l'anglais ne menace pas les autres langues. Il les laisse intactes, en raison précisément de son rôle délimité et de son statut distinct. On peut dire que l'anglais en tant qu'ALI est, au sens propre, *hors concours*.

Ceci nous mène à la principale portée du présent document de réflexion : dans les programmes scolaires européens, il convient de considérer l'ALI dans certains contextes comme une alternative à l'ALN⁵, et dans d'autres comme la solution par défaut. Dans l'immédiat, la demande en anglais n'est pas près de baisser, que l'on s'en réjouisse ou non. La réaction la plus constructive et la seule action valable semblent être de redéfinir l'anglais et de se le réapproprier en tant que langue internationale.

4. Le statut de « l'anglais langue internationale » (ALI) dans les programmes scolaires européens

Il semble y avoir au moins quatre façons pertinentes de considérer l'ALI :

- fonctionnelle : le rôle de l'anglais dans le monde. Ce rôle est généralement reconnu comme un fait, apprécié par certains, déploré par d'autres.
- conceptuelle : les points de vue et les opinions sur le rôle international de l'anglais. La question qui se pose ici est la suivante : les manières de réfléchir sur l'anglais sont-elles restées en phase avec l'évolution rapide des fonctions de cette langue ? Les idées que les gens se font de l'anglais ont-elles changé, comme a changé le rôle de l'anglais dans le monde ?
- linguistique : question empirique (ouverte) – à quoi ressemble et comment sonne l'ALI ? Comment est-il parlé et écrit ? Existe-t-il des traits linguistiques dont on peut dire qu'ils caractérisent l'ALI (peut-être au niveau régional, par ex. en Europe) ?
- pédagogique : question éducative (ouverte) – que signifie au juste enseigner l'ALI, et en quoi cet enseignement est-il différent de celui de l'anglais comme langue étrangère ou seconde ?

Généralement parlant, voici l'état du débat sur l'anglais langue internationale :

- **Point de vue fonctionnel** : le rôle de l'ALI est reconnu. Les programmes mentionnent très fréquemment le rôle international de l'anglais comme un fait culturel et économique, et donnent au moins l'une de ces deux raisons de l'apprendre : une raison utilitaire, c.-à-d. son importance dans le commerce

⁵ Voir note 3

international, et une idéaliste, c.-à-d. le potentiel qu'il représente pour améliorer la communication transculturelle et la compréhension mutuelle.

On peut noter au passage que les débats sur le rôle international de l'anglais semblent être récemment entrés dans une nouvelle phase : on pourrait décrire la fin des années 80 et le début des années 90 comme une époque centrée sur l'impérialisme linguistique, sur la prise en compte du passé (cf. Phillipson, 1992, Pennycook, 1994 et 1998, Canagarajah, 1999). Aujourd'hui, au début des années 2000, il semble que nous entrons dans une époque dominée par le réalisme et le point de vue pragmatique (voir Jenkins, 2000 et 2002, McKay, 2002, Seidlhofer, 2001 et Brutt-Griffler, 2002 ; mais voir aussi Skutnabb-Kangas, 2000 et Phillipson – à paraître). Les travaux actuels se concentrent sur l'impact international de l'anglais langue internationale et les démarches à adopter pour traiter ce sujet, d'un point de vue descriptif et pédagogique (voir plus loin).

La politique européenne d'enseignement des langues devrait pouvoir s'appuyer sur les idées développées au cours de ces deux phases, en s'efforçant de faire bénéficier les apprenants du rôle de l'ALI, en Europe et dans le monde.

▪ **Points de vue conceptuel, linguistique et pédagogique :** l'ALI est pratiquement absent des programmes d'enseignement des langues et des manuels. Généralement parlant, il n'a donc eu aucun impact majeur sur la matière « anglais », que ce soit au niveau du concept, de la description linguistique ou de l'approche pédagogique conseillée. Au contraire, on se concentre toujours sur l'« accumulation » de compétences (parler et écrire de mieux en mieux l'anglais comme le font les locuteurs natifs) et sur l'objectif de communiquer correctement avec des locuteurs natifs (et à certains niveaux, de maîtriser la langue presque aussi bien qu'eux). Il faut reconnaître que les directives sur les programmes sont généralement passées de l'idée de « correction » à celle d'un usage « approprié » et « intelligible » de la langue. Mais par « intelligibilité » on entend le plus souvent se faire comprendre des locuteurs natifs et être capable de les comprendre. Cette orientation est aussi discernable dans certains descripteurs de compétences en langues élaborés pour le *Portfolio européen des langues* du Conseil de l'Europe⁶ :

Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions (Prendre part à une conversation / B2)

Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier. (Ecouter / C2)

Dans une veine similaire, Charlotte Hoffman (2000, p. 19) décrit l'anglais appris par des Européens comme allant « de l'anglais non courant à celui le plus proche

⁶ Voir <http://culture.coe.int/portfolio>

de l'anglais parlé par des natifs », comme si les personnes dont la prononciation n'imitait pas celle d'un locuteur natif ne pouvaient pas parler couramment l'anglais.

Les programmes, les manuels et les documents de référence sont toujours largement axés sur la (les) culture(s) anglo-américaine(s), avec parfois des « suppléments exotiques » comme la littérature post coloniale ou les *New Englishes* – le point de vue demeurant avant tout britannique. Les normes de l'anglais standard (Standard British English) ou de l'anglais américain sont considérées comme allant de soi, le témoignage de documents « originaux » constitue une sorte de credo pédagogique, et on attend des enseignants qu'ils aident leurs élèves à maîtriser « l'anglais authentique », c'est-à-dire celui qu'on parle au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis, par exemple. Bien sûr, les immenses corpus d'anglais natif et les technologies permettant de les analyser (par ex. la base de données du COBUILD, le corpus Longman-Lancaster, le British National Corpus) permettent de décrire cet « anglais authentique » avec une précision inégalée à ce jour. On dispose donc d'une importante moisson de matériels pédagogiques et de documents de référence fondés sur des corpus (par ex. Biber *et al.*, 1999, Sinclair, 1995, etc.).⁷

Cette innovation/révolution de la linguistique descriptive représente un potentiel énorme et bienvenu pour l'enseignement de l'anglais comme langue maternelle et, plus encore, l'enseignement (largement monolingue) de l'anglais comme langue étrangère au sens traditionnel, c.-à-d. similaire à celui d'autres langues vivantes (mais voir Seidlhofer, sous presse : chapitre 2 ; Widdowson, sous presse). Cependant, on a aussi adopté ces descriptions, sans réfléchir sur leur pertinence, dans des contextes complètement différents, où l'enseignement devrait surtout préparer à un usage d'anglais international (plutôt qu'au niveau langue d'origine). Cela semble surtout s'expliquer par des intérêts économiques et par le fait qu'il n'existe pas de descriptions comparables des caractéristiques de l'ALI.

5. Considérations conceptuelles

Traditionnellement, l'idée d'une langue est si intimement et automatiquement liée à ceux dont elle est la langue maternelle qu'il est très difficile de libérer un « espace conceptuel » pour l'ALI.

Florian Coulmas (1981) souligne :

« Il est intéressant de noter que le critère d'authenticité (*nativeness criterion*) se maintient à travers les lignes de partages théoriques [...] Pour la linguistique de terrain, le locuteur natif est un être humain capable de donner des informations sur sa langue. En linguistique théorique, en revanche, il représente souvent une idéalisation abstraite. Mais en dépit de

⁷ Certains documents de référence, comme le *Cambridge International Dictionary of English*, emploient le mot « international » dans leur titre, mais simplement parce qu'ils prennent en compte la Grande-Bretagne, les Etats-Unis et l'Australie.

ces différences fondamentales, la personne étudiée par le linguiste est toujours présentée comme un locuteur *natif*. C'est ce locuteur qui est habilité à fournir des informations, et c'est sa langue que les analyses grammaticales visent à décrire. Le fait d'être un locuteur natif est donc *le seul* critère de fiabilité universellement reconnu. » (Coulmas, 1981, p. 5)

Plus de 20 ans après ces observations de Coulmas, son argument est toujours valable, mais il appelle au moins deux remarques supplémentaires : aujourd'hui, après « linguistique de terrain » il faudrait ajouter la « linguistique de corpus », et les variétés « créolisées » (c.-à-d. le « Cercle extérieur » de Kachru) devraient être mentionnées dans ces réflexions. Ces variétés, par ex. l'anglais de l'Inde ou du Niger, sont intéressantes car les termes qui les désignent généralement en anglais reflètent le rôle problématique et crucial du critère d'authenticité. D'une part, on parle de variétés *nativized* ou *indigenized*, d'autre part elles sont aussi désignées par le terme *non-native varieties*, y compris par Kachru lui-même. Dans tous les cas, cette nomenclature montre à quel point l'idée du locuteur natif est profondément ancrée dans toutes les réflexions sur la théorisation des langues, leur description et leur enseignement, et donc à quel point il est urgent et difficile de secouer le carcan conceptuel de l'anglais en tant que langue maternelle, si l'on veut bâtir des structures appropriées pour l'ALI (cf. Seidlhofer, 2001 et 2002b, Seidlhofer & Jenkins, à paraître). Un quart de siècle après que le travail novateur sur le Cercle extérieur a été intégré au courant dominant, il faudrait, semble-t-il, accomplir le même travail conceptuel pour l'anglais du « Cercle en expansion ».

6. Considérations linguistiques

Même lorsqu'on aura atteint un consensus sur le concept de l'ALI et sur ses fonctions, ce consensus n'aura pas d'impact sur l'enseignement de l'ALI tant qu'on ne disposera pas d'une description complète et fiable de ses caractéristiques. Si cette description est importante, c'est aussi parce que l'établissement d'une « réalité linguistique », nommée et fixée dans des documents de référence aux côtés de l'ALN et de l'anglais du Cercle extérieur, est une condition nécessaire à la reconnaissance de l'ALI. En un mot, nous avons besoin d'une description des caractéristiques de l'ALI qui puisse servir de base à une éventuelle codification.

Cette affirmation peut sembler utopique et sujette à controverse. Mais en fait, des travaux empiriques, portant sur différents aspects de la langue, sont en cours depuis plusieurs années. De manière très compréhensible, ces recherches s'intéressent en premier lieu à la langue *parlée*, puisque celle-ci correspond à deux critères : elle se soustrait à l'influence stabilisatrice et normalisatrice de l'écrit, et les conversations permettent d'observer l'émission, mais aussi la réception du discours, et donc d'étudier plus facilement la manière dont chaque interlocuteur comprend ce que dit l'autre.

Des descriptions et des analyses de certains aspects de l'usage de l'ALI ont été ou sont conduites, en particulier dans le domaine de la pragmatique (interculturelle) de la communication en anglais entre personnes dont ce n'est

pas la langue maternelle (par ex. Firth, 1996 ; Meierkord, 1996 et 2002 ; Wagner & Firth, 1997, House, 1999 et 2002, Lesznyak, 2002). Les personnes étudiées ont différentes langues premières, et les résultats de ces travaux varient en fonction des questions de recherche et des contextes dans lesquels les données ont été recueillies (par ex. conversations à table, discussions en groupe ou conversations d'affaires au téléphone). On peut néanmoins en tirer quelques généralisations sur la pragmatique de l'ALI : les malentendus sont rares ; lorsqu'ils surviennent, ils tendent à être résolus soit par un changement de sujet, soit, moins souvent, par une négociation ouverte recourant à des stratégies de communication comme la reformulation et la répétition ; les règles de conversation de la L1 entrent très peu en jeu, comme si les attentes concernant les règles étaient suspendues. Tant que l'on maintient un certain degré de compréhension, les interlocuteurs semblent adopter ce que Firth (1996) a appelé le « principe du laisser passer » (*let-it-pass principle*), ce qui donne le sentiment que les conversations en anglais comme langue internationale sont orientées vers le consensus, la coopération et le soutien mutuel et semblent donc consistantes. House (1999, 2002) apporte une note plus sceptique. Elle attire l'attention sur le risque qu'un consensus superficiel ne cache des sources de problèmes à un niveau plus profond, mise en garde qui mérite certainement d'être prise au sérieux et approfondie. House souligne d'autres traits de la pragmatique de l'ALI : la tendance des interlocuteurs à se comporter d'une façon assez « égocentrique » et à s'en tenir à leur propre programme; en groupe, l'évolution vers une série de « monologues parallèles » plutôt que vers un dialogue.

Certains des résultats résumés ici semblent se contredire, peut-être parce que la plupart des travaux sur la pragmatique de l'ALI n'en sont encore qu'à la phase initiale, et que les résultats disponibles à ce jour viennent de recherches fondées sur une base de donnée très limitée. En approfondissant les recherches, on montrerait probablement que les résultats actuels dépendent du type et de l'objectif des conversations étudiées. En effet, la diversité des analyses disponibles semble souligner la nécessité d'un large corpus et d'une description « serrée » des mêmes données sous plusieurs angles différents.

Alors que la pragmatique est un domaine largement ouvert, qui exige des bases de données particulièrement étendues, la phonologie est un système beaucoup plus fermé (même s'il n'est pas rigoureusement délimité). Il n'est donc pas étonnant que la première analyse de la communication en ALI assez longue pour constituer un ouvrage concerne ce domaine. Il s'agit de *Phonologie de l'anglais comme langue internationale*, de Jenkins (2000 - voir aussi ses publications de 1998 et 2002). L'ouvrage de Jenkins est axé sur « un noyau d'intelligibilité phonologique pour les locuteurs de l'ALI » (2000, p. 123), « noyau » qu'elle a pu proposer après avoir relevé les aspects de la prononciation qui empêchaient les locuteurs de se comprendre. Elle a procédé pour cela à des études empiriques de ce qu'elle appelle des « conversations inter langues » entre locuteurs non natifs de l'anglais. A partir de ces données, elle suggère de « réduire le travail phonologique pour la majorité des apprenants en [...] concentrant l'effort pédagogique sur les phonèmes essentiels à l'intelligibilité de la prononciation », et de donner la préférence à des traits qui constituent des objectifs d'apprentissage plus pertinents pour les locuteurs de l'ALI. Ces traits forment le

« modèle pour la *lingua franca* » (*Lingua Franca Core*) de Jenkins. Ce qui nous intéresse avant tout dans le présent contexte est que le « modèle pour la *lingua franca* » ne comprend pas, par exemple, certains sons généralement considérés et enseignés comme « typiquement anglais » (et aussi particulièrement difficiles), comme les sons 'th' et l'allophone 'l sombre'. Dans les conversations analysées par Jenkins, il s'est avéré que la maîtrise de ces sons n'était pas indispensable à la compréhension mutuelle ; on peut donc les remplacer par d'autres, tels que /f, v/ ou /s, z/ ou /t, d/ pour les sons 'th' comme le font d'ailleurs aussi certains locuteurs natifs de l'anglais. Les sons 'th' et le son 'l sombre' sont donc désignés comme « non fondamentaux » (*non-core*), de même que les caractéristiques suivantes :

- qualité des voyelles
- formes faibles
- autres caractéristiques du discours continu comme l'assimilation
- inflexion de la voix pour signaler l'attitude ou la signification grammaticale
- place de l'accent à l'intérieur d'un mot
- durée de l'accent

Jenkins affirme que sur ces points, les différences avec la prononciation des locuteurs natifs devraient être considérées comme des variations sociolinguistiques acceptables en L2.

En revanche, certains traits se sont avérés décisifs pour la compréhension de l'ALI. Ils sont donc intégrés dans le « modèle phonologique pour la *lingua franca* » :

- les consonnes, à l'exception des sons 'th' et du 'l sombre'.
- autres exigences phonétiques : aspiration de /p/, /t/ et /k/ en début de mot (souvent remplacées par leurs contreparties voisées /b/, /d/ et /g/), et maintien de la longueur avant les consonnes voisées, par ex. le /æ/ long de *sad*, par opposition au /æ/ plus court de *sat*.
- groupes de consonnes : pas de sons omis en début de mot, par ex. dans *proper* et *strap* ; l'omission de sons en milieu de mot et à la fin n'est acceptable que si l'on observe les règles de la structure syllabique de l'anglais. Par exemple, le mot *friendship* peut devenir *frienship*, mais pas *frendip*.
- voyelles : maintien du contraste entre voyelles longues et courtes, comme le son 'i' dans les mots *live* et *leave*; autrement, les qualités de voyelles de L2 sont intelligibles à condition qu'elles soient utilisées de manière systématique, à l'exception du remplacement du son /ɜ:/ (comme dans *bird*), en particulier par /ɑ:/ (comme dans *bard*)
- production et place de l'accent tonique, surtout quand il modifie le sens de la phrase (par ex. *He came by TRAIN / He CAME by train*).

Selon Jenkins, l'enseignement de l'anglais pour la communication internationale devrait se concentrer sur ces caractéristiques fondamentales.

Allan James (2000) propose une étude de la place de l'anglais en situation bilingue/plurilingue, en s'appuyant sur un projet, actuellement dans sa phase

pilote, intitulé « L'anglais comme *lingua franca* dans la région alpine-adriatique ». Il émet aussi des hypothèses sur les résultats que pourrait donner l'analyse de cet anglais utilisé par des locuteurs de l'allemand, l'italien, le slovène et le frioulan. L'avantage de la recherche de James tient précisément au fait qu'elle s'appuie sur un nombre limité de premières langues pour décrire l'ALI dans une région particulière.

Cependant, un vaste corpus serait nécessaire pour pouvoir décrire plus généralement les caractéristiques de l'ALI. Nous espérons que cette lacune sera comblée par une nouvelle initiative, qui vise à établir un corpus fiable et assez étendu capturant l'usage de l'anglais comme langue internationale, par des personnes aux langues maternelles très diverses et dans de nombreux domaines différents. Ce corpus est actuellement en cours de compilation à l'université de Vienne sous la direction de l'auteur : il s'agit du « Vienna-Oxford International Corpus of English » (VOICE) (cf. Seidlhofer, 2001, 2002a).

Comme les autres données évoquées plus haut, VOICE est un corpus de l'ALI parlé. Il s'intéresse à la communication non écrite, la plupart du temps en face à face, entre d'assez bons locuteurs de langues maternelles très variées dont l'éducation primaire et secondaire et la socialisation ne se sont pas faites en anglais. Les conversations enregistrées sont des dialogues privés et publics, des discussions en groupe et des conversations informelles privées ou publiques, et des interviews. Dans une première étape, nous comptons répertorier environ 500 000 mots, transcrits et annotés de différentes manières.

Comme premier but de recherche, il paraît souhaitable de compléter le travail déjà effectué sur la phonologie de l'ALI et les tout premiers résultats sur la pragmatique de l'ALI résumés ci-dessus. Nous nous concentrerons donc sur le discours, le lexique et la grammaire, aspects généralement considérés comme centraux dans la pédagogie des langues. Nous espérons que ce corpus permettra de compiler la manière dont les locuteurs enregistrés communiquent à travers l'ALI, et de caractériser leur usage – ou plutôt leur co-construction – de l'« anglais » dans ce contexte. Le VOICE pourrait reprendre, pour l'essentiel, les questions de recherche que Graham Kennedy (1998) considère comme centrales pour les descriptions de l'ALN fondées sur des corpus :

Quelles sont les unités, les modèles, les systèmes ou les processus linguistiques de la langue, du genre ou du texte et avec quelle fréquence, quand, où, pourquoi et avec qui sont-ils utilisés ? (Kennedy, 1998, p. 276)

L'objectif général est de dégager les traits communs (s'ils existent) aux usages de l'ALI, malgré toute leur diversité, abstraction faite des langues premières des locuteurs et de leur niveau dans la langue. On tentera de répondre aux questions suivantes :

- Quelles constructions grammaticales et quels choix lexicaux semblent être ceux sur lesquels on s'appuie le plus, et que l'on emploie avec le plus de succès ?
- Y a-t-il des aspects qui facilitent particulièrement la communication ?

- Quels facteurs tendent à entraîner des problèmes, des malentendus ou même l'échec de la communication ?
- La réussite de la communication est-elle toujours proportionnelle à la proximité avec une variété de l'anglais comme L1 ?
- ...ou y a-t-il des constructions, des éléments lexicaux et des sons qui sont agrammaticaux en anglais standard, mais ne posent généralement pas de problème dans la communication en ALI ?
- Si oui, peut-on poser et vérifier des hypothèses sur les simplifications de l'ALN qui pourraient caractériser l'ALI ?

L'objectif, ici, serait alors d'établir une sorte de liste des éléments superflus de la communication : en effet, il se pourrait que de nombreuses politesses du comportement en société associées aux modèles et aux identités des locuteurs natifs ne fonctionnent pas, et que certaines normes des locuteurs natifs soient suspendues. L'adaptation à l'interlocuteur (telle que définie par Giles & Coupland, 1991) pourrait s'avérer plus importante pour l'efficacité de la communication que la « correction » ou l'idiotisme des termes d'ALN. L'intérêt pour la pédagogie serait – on retrouve ici les propositions de Jenkins – de distinguer les traits qui revêtent une grande importance pour la compréhension internationale, et devraient donc être enseignés pour l'émission comme pour la réception, et les caractéristiques (« non natives ») qui entraînent peu de malentendus, sur lesquelles il n'est donc pas indispensable de se concentrer pour enseigner l'émission de la langue. Comme l'écrit Jenkins,

Il n'y a vraiment aucune raison de s'obstiner à appeler « erreur » un élément que la vaste majorité des locuteurs d'anglais L2 du monde utilisent et comprennent. (Jenkins, 2000, p. 160)

Bien sûr, il est encore trop tôt et l'on ne peut pas citer de résultats fiables fondés sur de nombreuses recherches. Mais même l'analyse rapide de quelques dialogues suffit à soulever quelques hypothèses. Par exemple, certaines des « erreurs » typiques des apprenants, qui, aux yeux de la plupart des professeurs, doivent être corrigées rapidement, et auxquelles on consacre beaucoup de temps et d'effort dans les leçons d'ALI, s'avèrent en général ne pas gêner la communication. Ces « erreurs » sont notamment :

- « oublier » le -s à la troisième personne du présent,
- « confondre » les pronoms relatifs *who* et *which*,
- « oublier » les articles définis et indéfinis lorsqu'ils sont obligatoires en anglais comme langue maternelle, et
- ne pas utiliser les formes « correctes » dans les « tags » (par ex. *isn't it?* ou *no?* au lieu de *shouldn't they?*)

D'autre part, il semble que des malentendus surviennent si un participant tient un discours trop idiomatique – on a alors une sorte d'« idiotisme unilatéral » caractérisé par, entre autres, l'usage de métaphores, les tournures idiomatiques, les « phrasal verbs » et les expressions toutes faites, comme *this drink is on the house* (c'est la maison qui offre) ou *can we give you a hand* (pouvons-nous vous

aider ?). A cet égard, on peut noter que certains passages de la grille d'auto-évaluation du Portfolio européen des langues s'avèrent peu pertinents, et même contre-productifs, si la personne apprend l'anglais pour l'utiliser dans un contexte international. Par exemple, il faudrait peut-être reconsidérer la première partie de l'affirmation suivante (et, au contraire, approfondir la seconde) :

Prendre part à une conversation / C2 :

Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour que cela passe inaperçu.

Le travail mentionné plus haut se concentre sur l'ALI parlé, car c'est dans les interactions immédiates et la co-construction du discours oral que les variations par rapport aux normes sont les plus apparentes. Bien sûr, l'anglais est aussi devenu international à travers l'écrit, et en particulier pour remplir des objectifs spécifiques dans des cadres universitaires ou institutionnels. De nombreux travaux ont été consacrés à la description des caractéristiques communes de ces écrits (par ex. Swales 1990, Bhatia 1993). Bien que distinctes sur le plan du lexique et du type de discours, ces manifestations de l'ALI écrit se conforment, jusqu'ici du moins, aux règles de la grammaire standard. Dans la langue écrite, où il est impossible de négocier avec un interlocuteur le sens du message, on s'appuie plus sur les normes établies, naturellement maintenues par un processus d'autorégulation partout où l'on adhère à ces normes en vue de préserver la compréhension mutuelle (Widdowson, 1997). Cependant, même dans ce domaine, on s'est interrogé sur la légitimité de ces règles. On s'est demandé dans quelle mesure l'anglais écrit (dans des articles de journaux spécialisés, par exemple) doit se conformer aux conventions d'usage des locuteurs natifs, permettant ainsi aux journaux d'ALN d'exercer une sorte de sélection fondée non sur les compétences de l'auteur, mais purement et simplement sur des critères linguistiques dont la pertinence pour la compréhension internationale n'est en fait pas démontrée (Ammon, 2000). Comme les locuteurs non natifs s'approprient de plus en plus l'écrit, on peut supposer qu'à terme, l'autorégulation entraînera une moindre dépendance vis-à-vis des normes des locuteurs natifs. On retrouverait alors à l'écrit les mêmes types de caractéristiques que dans l'ALI oral.

Pour le moment, cependant, l'usage non conforme de l'anglais écrit n'est pas généralement attesté. C'est, bien sûr, chez les personnes *en train d'apprendre* qu'on le rencontre. Actuellement, un grand projet s'intéresse à la façon dont s'expriment des apprenants de diverses langues maternelles : l'International Corpus of Learner English (ICLE ; voir par ex. les contributions à Granger, 1998 et Granger, Hung & Petch-Tyson, à paraître). Cette recherche vise à identifier les caractéristiques de l'anglais écrit d'apprenants de diverses langues maternelles, afin de mieux pouvoir le comparer avec celui des locuteurs natifs et de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les locuteurs de telle ou telle L1. Ceci permettrait d'aider les apprenants à se conformer à l'ALN s'ils le souhaitent – d'où l'expression « anglais pour les apprenants » (*Learner English*). Il existe

d'autres corpus de ce genre, plus restreints et moins structurés, établis notamment par des éditeurs orientés vers l'enseignement de l'anglais, comme le Cambridge Learners' Corpus et le Longman Learners' Corpus. Ces projets sont incontestablement novateurs et très utiles dans leur domaine, mais n'ont que peu de rapport avec l'objet de la présente étude. La principale différence réside dans la façon dont les chercheurs considèrent les données : ils les collectent pour établir un outil sophistiqué d'analyse de la langue des apprenants afin de les aider à se rapprocher de l'anglais tel que le parlent les locuteurs natifs. Cependant, certaines des données de ces corpus pourraient aussi contribuer à une meilleure compréhension de l'ALI. Par exemple, on pourrait considérer les expressions que les apprenants emploient « trop » ou « pas assez » comme caractéristiques d'un usage réussi de l'ALI, et étudier les « déviations » par rapport aux normes de l'ALN mises en évidence par les « learner corpus » afin d'établir si elles peuvent être utiles à l'élaboration des programmes d'ALI.

Le travail de description de l'ALI pourra aussi s'appuyer sur d'autres recherches : celles sur les variations et les modifications de l'anglais comme langue maternelle, les pidgins et les créoles, la simplification de l'usage et de la pédagogie des langues (Tickoo, 1993), plus des travaux conceptuels et empiriques plus anciens sur l'anglais en tant que langue internationale (par ex. l'anglais simplifié ou *Basic English*, voir Seidlhofer, 2002c).

A terme, le travail sur des corpus tels que VOICE nous permettra de comprendre comment explorer les possibilités de codification de l'ALI, avec pour objectif réaliste d'en faire une alternative réalisable, acceptable et respectée à l'ALN dans des situations d'usage et d'apprentissage appropriées. Le rôle de la codification est aussi au cœur de l'analyse de Bamgbose sur l'« ambivalence de la reconnaissance et de l'acceptation des normes non natives » :

Je comprends « codification » dans son sens restreint : il s'agit de citer une innovation dans des grammaires, des dictionnaires de lexique ou de prononciation, des manuels ou tout autre type d'ouvrage de référence. [...] L'importance de la codification est trop évidente pour qu'il soit nécessaire de s'y attarder. [...] L'un des facteurs qui compromet le plus l'émergence de standards propres aux anglais non natifs est précisément la pénurie de codification. Lorsqu'un usage ou une innovation entre dans le dictionnaire en tant que correct et acceptable, son statut de forme régulière est assuré. (1998, p. 4).

Ayo Bamgbose renvoie ici aux variétés créolisées de l'anglais parlées en Afrique, c'est-à-dire dans des contextes sociolinguistiques très différents de ceux de l'Europe. Cependant, l'importance de la codification pour l'acceptation des innovations linguistiques reste une vérité générale valable pour le concept d'ALI en Europe. Ce scénario n'est pas aussi invraisemblable ou éloigné qu'il n'y peut paraître, comme l'atteste le soutien de l'Oxford University Press au projet VOICE de l'université de Vienne :

L'Oxford University Press est très intéressée par les conséquences des recherches sur l'anglais en tant que langue internationale sur l'enseignement

de l'anglais, et c'est pourquoi nous soutenons l'initiative de Mme Seidlhofer. Lorsqu'un corpus suffisant sera disponible pour prouver que des locuteurs non natifs compétents, de diverses langues maternelles, font un usage particulier de l'anglais et le comprennent, nous souhaiterions mentionner cette évolution dans nos grands dictionnaires d'enseignement de la langue anglaise, comme le *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Moira Runcie, Directrice de l'édition, OUP ELT Dictionaries ; communication personnelle).

Il semble donc que l'idée d'ALI soit de mieux en mieux acceptée sur le plan conceptuel comme linguistique. Mais le plus gros du travail reste à faire.

7. Considérations pédagogiques

Depuis assez longtemps déjà, des publications montrent, sous des angles différents, qu'il est souhaitable de considérer enfin l'ALI comme un but pédagogique réaliste (voir certaines contributions à Brumfit, 1982, et Smith, 1983, et par ex. Beneke, 1981, Hüllen, 1982, Smith, 1984, Piepho, 1989). Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, ces rares encouragements à repenser l'enseignement de l'anglais n'ont eu aucun impact significatif sur l'élaboration des programmes ces vingt dernières années. Il serait intéressant de se demander pourquoi. L'un des facteurs est certainement l'influence énorme de la recherche dans les pays d'ALN, considérée, parfois avec un certain manque de sens critique, comme étant a priori intéressante pour l'enseignement en Europe. Par exemple, les travaux menés aux Etats-Unis et au Royaume-Uni sur l'acquisition d'une deuxième langue et sur les corpus linguistiques considèrent comme allant de soi la prééminence des normes des locuteurs natifs. On pourrait voir dans cette situation, pour reprendre les termes de Widdowson (Widdowson, 1980, 2000), un cas de suprématie de la « mise en application de la linguistique » sur la « linguistique appliquée » (*linguistics applied* contre *applied linguistics*) ; la linguistique appliquée n'a pas évolué comme elle aurait pu le faire depuis le début des années 1980.

Cependant, il existe un obstacle plus évident à l'enseignement de l'ALI : l'absence de travaux descriptifs suffisants (ou leur absence tout court). Aujourd'hui, l'intensification de la recherche linguistique (décrite plus haut) est en train de combler cette lacune. De plus, la prise de conscience de la mondialisation s'est accentuée ces dernières années, tout comme son corollaire, la généralisation de l'anglais – notamment en raison de l'influence grandissante d'Internet. L'explosion, après la décolonisation, de la littérature consacrée aux variétés créolisées de l'anglais ainsi que les ouvrages sur l'impérialisme linguistique et l'analyse critique du discours (par ex. Fairclough & Wodak, 1997) ont peut-être contribué à une meilleure prise de conscience et à une plus grande contestation des idées traditionnelles.

En tout cas, il semble que se soit formée une « masse critique » grâce à laquelle tous ces domaines pourront contribuer à terme à une reconceptualisation de la matière « anglais » (cf. Burger, 2000, McKay, 2001). Le présent document ne prétend pas faire de propositions pédagogiques détaillées ; ce qui suit n'est donc

qu'une esquisse des conséquences possibles d'une orientation vers l'anglais comme langue internationale.

Il faut d'abord souligner que toutes les conséquences que les descriptions de l'ALI pourront avoir pour l'enseignement dépendront des approches locales et pédagogiques. Cependant, les excellentes propositions et pratiques déjà disponibles dans le domaine public (pour l'instant non reprises dans l'enseignement de l'anglais) deviendront probablement des éléments clés des programmes d'anglais lorsque cette matière sera envisagée comme une langue internationale.

D'abord et avant tout, détacher la matière « anglais » de la fascination envers l'ALN et l'orienter vers le rôle transculturel de l'ALI permettra de mieux mettre à profit les résultats des recherches sur la *communication interculturelle* (par ex. Buttjes & Byram, 1990, Byram & Fleming, 1998, Byram & Zarate, 1997, Knapp & Knapp-Pothoff, 1990, Vollmer, 2001) et la *conscience linguistique (language awareness)* (par ex. Doughty *et al.*, 1971, James & Garrett, 1991, van Lier, 1995). En abandonnant l'objectif irréaliste d'atteindre une communication « parfaite » dans un anglais « presque parfaitement idiomatique », on libérerait du temps pour se concentrer sur les savoir-faire et les processus susceptibles de servir dans des conversations en ALI. A cet égard, on se référera aux travaux sur les *stratégies de communication* (par ex. Kasper & Kellerman, 1997) et les *stratégies d'adaptation* (par ex. Giles & Coupland, 1991, Jenkins, 2000, ch. 7). Les savoir-faire concernés sont les suivants : exploiter le contexte extralinguistique, évaluer le répertoire linguistique des interlocuteurs, aider son interlocuteur en l'écoutant, signaler que l'on n'a pas compris sans perdre contenance, paraphraser, demander à l'interlocuteur de répéter etc. Bien sûr, ce sens de la communication s'acquiert plus facilement si l'on a été exposé à de nombreuses variétés de l'anglais et à une approche plurilingue/comparative (dans l'esprit du projet *Eveil aux Langues*, cf. par ex. Candelier & Macaire, 2000 ; projet KIESEL etc.). Grâce à la rencontre de plusieurs langues dans les salles de classe, on rendrait superflu un apprentissage trop long de l'anglais (compris comme ALN). Il n'irait plus de soi que la matière « anglais » doit être maintenue dans tous les programmes d'enseignement des langues : dans certains contextes, pourquoi ne pas remplacer des cours d'« anglais » qui s'étalent parfois, dans l'enseignement secondaire, sur huit ou neuf ans, par une matière « conscience linguistique » qui comprendrait entre autres des cours d'ALI ? On enseignerait alors *la langue* plutôt que *les langues* (cf. Edmondson, 1999).

Cette proposition ne doit pas être mal interprétée : il n'est pas question de supprimer les langues vivantes des programmes scolaires. Dans des contextes où la notion d'ALI paraît appropriée, il s'agirait plutôt de déplacer la plus grande partie de l'enseignement de l'« anglais », en le faisant passer d'une matière séparée « anglais » à la matière « conscience linguistique », précisément en raison du statut unique de l'anglais en tant que langue internationale tel que nous l'avons décrit plus haut. Cette proposition se fonde sur le fait que la demande en anglais va se maintenir d'elle-même et qu'on ne peut ni ne doit se contenter de la satisfaire par une simple matière scolaire. On pourrait fournir une base d'apprentissage aux élèves, en affinant *par la suite* (généralement après les

études secondaires) pour enseigner les variantes et les registres qui sont pertinents dans leur cas précis (cf. Widdowson, à paraître).

Le fait de séparer l'ALI de l'ALN présente aussi des avantages pour l'ALN et ses locuteurs, puisqu'il laisse *intactes* les variétés de l'anglais natif pour toutes les fonctions que seule une langue première peut remplir. L'ALN resterait une cible d'apprentissage dans certains cas appropriés, et l'on pourrait passer d'un code à un autre (ALN/ALI). Cette séparation diminue la pression sur un concept monolithique de l'« anglais » tirailé entre des exigences divergentes et des attentes irréalistes, situation frustrante aussi bien pour les partisans de l'ALN que pour ceux de l'ALI.

Et enfin, passer de l'ALN à l'ALI, lorsque c'est nécessaire, aurait des effets positifs pour les « enseignants non natifs », c'est-à-dire la majorité des professeurs en Europe, en particulier dans le secteur public. Lorsqu'une nouvelle description de l'anglais sera disponible et acceptée, celle d'un anglais non lié à ses locuteurs natifs, les enseignants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle ne seront plus obligés de se prendre pour ce qu'ils ne sont pas. Au contraire, ils disposeront d'outils efficaces pour affirmer leur rôle professionnel en tant que locuteurs et enseignants fiables et compétents de l'anglais international. Il n'auront plus une identité d'emprunt, mais une identité qui leur est propre en tant qu'usagers internationaux d'une langue internationale.

8. Conclusion

Il semble y avoir consensus là-dessus : pour être réalistes, les politiques en faveur du plurilinguisme en Europe ne doivent pas adopter une approche simpliste et quantitative, visant à « maîtriser le plus de langues possibles ». En particulier quand il s'agit de l'anglais, la définition qualitative du plurilinguisme du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : « on considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129) a plus de chances de se réaliser si l'on abandonne l'objectif hors d'atteinte d'écrire et de parler comme un locuteur natif. Un objectif plus réaliste commence à s'imposer : atteindre une maîtrise interculturelle de la langue à travers un plurilinguisme qui intègre l'ALI au lieu de le rejeter.

Références

- Ammon, U. 2000, Towards more fairness in international English: Linguistic rights of non-native speakers? In : Phillipson, R. (ed.) *Rights to Language: Equity, Power, and Education. Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 111-116.
- Bamgbose, A. 1998, Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes* 17: 1-14.
- Beacco, J.C. et Byram, M. 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr - Politiques linguistiques)
- Beneke, J. 1991, Englisch als *lingua franca* oder als Medium interkultureller Kommunikation. In : Grebing, R. (ed.) *Grenzenloses Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen. 54-66.
- Bhatia, V.K. 1993, *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. 1999, *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, Essex: Pearson.
- Brumfit, C.J. (ed.) 1982, *English for International Communication*. Oxford: Pergamon.
- Brumfit, C.J. 2001, *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own*. Oxford: Oxford University Press.
- Brutt-Griffler, J. 2002. *World English*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burger, G. 2000, English als globale *lingua franca*: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts. *fsu* 44/53: 9-14.
- Buttjes, D. & Byram, M. (eds.) 1990, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. et Fleming, M. (eds.) 1998., *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & Zarate, G. (Ed.) 1997, *Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Canagarajah, S. 1999, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Candelier, M. et Macaire, D. 2000, L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. Actes de colloque de Louvain *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles: De Boek.
- Coulmas, F. (ed.) 1981, *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague: Mouton.
- Conseil de l'Europe 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier.
- Crystal, D. 1997, *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deneire, M. 2002, English and the politics of recognition. Paper delivered at the ESSE 6, 30 August – 3 September 2002, Strasbourg.
- Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. 1971, *Language in use*. London: Edward Arnold.
- Edmondson, W. 1999, Die fremdsprachliche Ausbildung kann nicht den Schulen überlassen werden! *Praxis* 46: 115-123.
- van Els Theo. 2000. *The European Union, its Institutions and its Languages*. Public lecture given at the University of Nijmegen, the Netherlands, on 22 September 2000.
- Fairclough, N. L., & Wodak, R. 1997, Critical discourse analysis. In : T. A. van Dijk (ed.), *Discourse studies. A multidisciplinary introduction. Vol. 2. Discourse as social interaction*. 258-284. London: Sage.
- Firth, A. 1996, The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26: 237-259.
- Giles, H. et Coupland, N. 1991, *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gnutzmann, C. 2000, Lingua franca. In : Byram, M. (ed.) *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. 356-359.
- Graddol, D. 1997, *The Future of English?* London: British Council.
- Granger, S. (ed.) 1998, *Learner English on Computer*. London: Longman.
- Granger, S., Hung, J. et Petch-Tyson, S. (eds.) (sous presse) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Greenbaum, S. (ed.) 1996, *Comparing English Worldwide. The International Corpus of English*. Oxford: Clarendon.
- Grin, F. 2001, English as economic value: facts and fallacies. *World Englishes* 20: 65-78.

- Hoffmann, C. 2000, The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe In : Cenoz, J. et Jessner, U. (eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-21.
- 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. 73-89.
- House, J. 2002, Pragmatic competence in *lingua franca* English. In : Knapp, K. et Meierkord, C. (eds.) *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 245-267.
- Hüllen, W. 1982, Teaching a foreign language as 'lingua franca'. *Grazer Linguistische Studien* 16: 83-88.
- James, A. 2000, English as a European Lingua Franca. Current Realities and Existing Dichotomies. In : Cenoz, J. et Jessner, U. (eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 22-38.
- James, C. & Garrett, P. (eds.) 1991, *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jenkins, J. 1998, Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal* 52: 119-126.
- Jenkins, J. 2000, *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2002. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics* 23: 83-103.
- Kachru, B. (ed.) 1992, *The Other Tongue*. 2nd ed. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Kachru, B. 1996, The paradigms of marginality. *World Englishes* 15: 241-255.
- Kasper, G. et Kellermann, E. (eds.) 1997, *Communication Strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Kennedy, G. 1998, *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Knapp, K. & Knapp-Pothoff, A. 1990. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1: 62-93.
- Lesznyak, Agnes. 2002. *Untersuchungen zu Besonderheiten der Kommunikation im Englischen als Lingua Franca*. PhD Dissertation, Universität Hamburg.
- van Lier, L. 1995. *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth: Penguin.
- McArthur, T. 1992, *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Mair, C. (ed.) sous presse, *The politics of English as a world language. Proceedings of the GNEL/MAVEN conference*, University of Freiburg, 6-9 June 2001. Amsterdam: Rodopi.
- McKay, S. 2002, *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Meierkord, C. 1996, *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker - Diskurs*. Frankfurt/Main: Lang.
- Meierkord, C. 2002, 'Language stripped bare' or 'linguistic masala' ? Culture in lingua franca communication. . In Knapp, K. et Meierkord, C. (eds.) *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 109-133.
- Pennycook, A. 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pennycook, A. 1998, *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, R. 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (à paraître), *English-Only Europe? Challenging Language Policies*. London: Routledge.
- Piepho, H.-E. 1989, Englisch als *lingua franca* in Europa. Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter. In : Kleinschmidt, E. (ed.) *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen. 41-49.
- Seidlhofer, B. 2001, Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11: 133-158.
- Seidlhofer, B. 2002a, The case for a corpus of English as a Lingua Franca. In : G. Aston et L. Burnard, (eds.) *The Roles of Corpora of Contemporary English in Language Description and Language Pedagogy*. Bologna: CLUEB.
- Seidlhofer, B. 2002b, *Habeas corpus* and *divide et impera*: 'Global English' and Applied Linguistics. In : K. Spelman Miller et P. Thompson (eds.) *Unity and Diversity in Language Use*. London: Continuum.
- Seidlhofer, B. 2002c, The shape of things to come? Some Basic questions. In : K. Knapp et C. Meierkord (eds.) *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a.M.: Lang. 269-302.
- Seidlhofer, B. (ed.) sous presse, *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Seidlhofer, B. and Jenkins, J. sous presse, English as a *lingua franca* and the politics of property. In : Mair, C. (ed.) *The politics of English as a world language. Proceedings of the GNEL/MAVEN conference*, University of Freiburg, 6-9 June 2001. Amsterdam: Rodopi.
- Sinclair, J. M. (ed.) 1995, *Collins COBUILD English Dictionary*. 2nd ed. London: Collins.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000, *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, L.E. (ed.) 1983, *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon.
- Smith, L.E. 1984, Teaching English as an International Language. *Studium Linguistik* 15: 52-59.
- Swales, J. 1990, *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. 1997, English as *Tyrannosaurus rex*. *World Englishes* 16: 373-382.
- Tickoo, M.L. (ed.) 1993, *Simplification: Theory and Application*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Truchot, C. 1999, Les langues européennes des territoires nationaux aux espaces globalisés. Observations sur les effets linguistiques de la mondialisation en Europe. *DiversCité Langues*. <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- Vollmer, H. 2001, Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*? In : D. Abendroth, Timmer and G. Bach (eds.) *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. 91-109.
- Widdowson, H.G. 1980, Models and fictions. *Applied Linguistics* 1/ 2: 165-170.
- Widdowson, H.G. 1997, EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. *World Englishes* 16: 135-146.
- Widdowson, H. G. 2000, On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics* 21: 3-25.
- Widdowson, H.G. sous presse, *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.