

des exercices de transformation du type « mettez au passif » : *Jean a mangé la pomme – la pomme a été mangée par Jean*, parce que l'on sait que les résultats obtenus ne correspondent pas à l'usage réel du passif et qu'aucun français natif ne dira cela...

Sans les théories d'analyse du discours, nous ne pourrions ni analyser des documents authentiques, ni concevoir des cours de FOS. La sociolinguistique ouvre, quant à elle, des portes vers l'interculturel.

Qu'est-ce que la didactique (du FLE) peut apporter à la linguistique ?

Je pense qu'il peut y avoir une interaction fructueuse entre la linguistique et la didactique. Il y a d'un côté les analyses linguistiques, le « savoir savant », que l'on transpose en savoir applicable entre autres par le biais des « grammaires pour l'apprenant » – en tout cas, l'on essaye de le faire – et on l'applique en classe de langue (cf. l'analyse du passif, ci-dessus). L'application en classe donne un retour d'investissement que l'on peut faire remonter pour améliorer les analyses linguistiques, les théories cognitivistes sur l'apprentissage du langage et également les grammaires d'apprenant. La pratique du FLE, comme toute didactique du langage, peut nous aider à mieux comprendre le fonctionnement de l'acquisition du langage, à condition évidemment d'avoir les outils – entre autres linguistiques – pour faire l'analyse et l'interprétation des phénomènes qui se passent lors de l'apprentissage.

Ainsi, il fut un temps où l'analyse des erreurs était très prisée. L'on essayait de prévoir les erreurs des apprenants, par une analyse linguistique contrastive, et les grammaires et applications étaient rédigées en fonction des hypothèses de l'analyse des erreurs. Jusqu'à ce que l'on découvre que l'erreur ne se situait souvent pas là où on la prévoyait, notamment là où les langues diffèrent énormément. C'est plutôt le contraire : c'est là où les langues se ressemblent, mais pas tout à fait, que l'on a le plus de risques d'interférences. L'application des hypothèses et leur échec a donc permis un retour sur investissement.

Je crois profondément au dialogue entre la linguistique et la didactique des langues. C'est sans aucun doute le résultat de ma formation initiale.

Cher Jan, je te remercie sincèrement de tes réponses et je te souhaite un avenir universitaire fécond, des étudiants doués et entichés, beaucoup de succès dans tes recherches.

Výtah z rozhovoru s prof. Janem Goesem (Université d'Artois v Arrasu)

(rozhovor vedla a jeho výtah do češtiny přeložila Marie Fenclová)

Co tě přivedlo ke studiu lingvistiky a romanistiky?

Měl bych se asi zmínit o svých studiích obecně, jelikož ta cesta byla poněkud křivolaká, ne-li atypická. Nezapomeňme, že původem jsem nizozemsky mluvící Belgičan, tedy Vlám. V mém rodném Ostende se s učením cizího jazyka začínalo v osmi letech, což v té době bylo brzy, takže jsem měl oproti svým vrstevníkům výhodu. Navíc ze strany matky jsem měl příbuzné ve Francii, se kterými se muselo – tak či onak – komunikovat francouzsky. A pak také prázdniny ve Francii a dopisování s francouzskou kamarádkou... Vždycky jsem váhal mezi tím, čemu se v Belgii v 80. letech říkalo « orientální filologie », a romanistikou. Nakonec ... jsem si vybral románskou filologii, a sice proto, že byla větší naděje, že jako romanista najdu snadněji zaměstnání, než kdybych absolvoval orientální jazyky. Jelikož jsem však paličatý, vystudoval jsem orientální filologii hned potom. Takže jsem opouštěl univerzitu s diplomem v románské filologii a s diplomem v orientální filologii (se zaměřením na arabštinu a asyriologii)... Poté co jsem dosáhl v Belgii doktorátu z lingvistiky a protože na univerzitě v Gentu nebylo místo, jsem se v roce 1999 pokusil získat místo učitele lingvistiky a didaktiky francouzštiny na Université d'Artois v Arrasu... Tak jsem se dostal do jiného světa, pokud jde o studium francouzštiny jako cizího jazyka (FLE): ve Francii je studium FLE rozvinutější a navíc se rozlišuje studium filologické a didaktické, což není případ holandsky mluvící části Belgie. Rok 1999 je tedy počátkem mých výzkumů

v didaktice francouzštiny jako jazyka cizího (FLE) a francouzštiny pro specifické účely (FOS), zatímco výzkumům v lingvistice se věnuji už od roku 1989.

V čem podle tvých zkušeností spočívá specifikum vidění specialisty v didaktice jazyka, který není jeho mateřštinou? Jaké jsou výhody a nevýhody rodilého a nerodilého učitele konkrétního jazyka?

Když se člověk zabývá didaktikou jazyka, který není jeho mateřštinou, pamatuje si na období vlastního učení, což rodilému mluvčímu chybí. Sám si tím prošel a chápe tedy obtíže svých žáků; může je dokonce analyzovat do hloubky, poněvadž zná jejich mateřštinu (což byl můj případ, když jsem učil francouzštinu ve Flandrech), je to tedy výhoda při analýze chyb. Navíc to znamená určitý odstup od vyučovaného jazyka, jakýsi pohled zvenjšku, který rodilý mluvčí nemá. To se projeví například, když je třeba vysvětlit nějaký gramatický jev: rodilý učitel váhá, dělá to instinktivně (když jsem se jednou zeptal, jak se ve francouzštině tvoří budoucí čas, bylo mi řečeno „nevím, vždycky to tak dělám“).

Naproti tomu rodilý učitel jazyka mívá větší intuitivní jistotu..., přirozeně plynulý projev, přirozenou intonaci a výslovnost. Nicméně nelze nevidět, že rodilý mluvčí nasával své kulturní návyky „s mateřským mlékem“. Mé mládí a zvláště dětství se odvíjelo v holandštině a proti tomuto „nedostatku“ není léku. V mém případě rozdíl mezi rodilým a nerodilým učitelem se týká spíše kultury, každodenního života, implicitního chápání, občas gest, přístupu k životu. Uchoval jsem si určité postoje Belgičana, ale lze si položit otázku, zda je to vůbec důležité: není přece naším zájmem udělat z našich žáků opravdové Francouze! Tento kulturní fakt je nutno nuancovat: když se vracím do Belgie, cítím, že jsem byl dlouho pryč a že už nevím, co se tam děje, což platí jistě stejně pro Francouze, který svou zemi opustil. My všichni, kdo jsme odešli ze země svého původu, jsme stále méně „rodilí mluvčí“.

V komunikativním přístupu je nicméně tendence upřednostňovat rodilého učitele a také sami rodilí učitelé jsou přesvědčeni o něčem, co nazývám „mýtus rodilého mluvčího“. Náhoda tomu chtěla, že jedna moje studentka právě obhájila diplomní práci „Rodilý učitel: oprávněnost, role a omezení“. Vychází z hypotézy, že „být rodilým mluvčím je pro učitele jazyka a kultury z důvodu své vrozenosti, a tedy „nenapadnutelnosti“, výhodou samou o sobě“ (Dupuis-Roudel, S. *L'Enseignant natif, légitimité, rôle et limites*. Nepublikovaná diplomní práce, Université d'Artois, červenec 2013). Jako asistentka učitele francouzštiny ve Slovinsku pracovala tato studentka ve dvojici s nerodilým učitelem. Chválila, jak ovládal gramatiku a rozuměl chybám svých slovinských žáků, jak byl kompetentní z hlediska interkulturality. Avšak rodilý mluvčí je prý podle ní ideální, intuitivní, v řeči obratný, přirozený. Vzniká dojem, že rodilý mluvčí sehrává v oné dvojici krásnou roli umělce, kdežto nerodilý učitel je jakýsi upocený nádeník. Abych byl korektní, hájila se, že tento dojem si vytvořila v reakci na Pakedayeovu publikaci *The native speaker is dead* (1985). Já sám bych stál spíše na straně Pakedaye, jelikož *native speaker* je ideál, koncept vytvořený lingvisty (nechceme-li zmiňovat Chomskyho), který ve skutečnosti

neexistuje. Lapidárně řečeno: jakou francouzštinou mluví mladík z předměstí? Určitě to neodpovídá normě vyučované ve škole. A podobně – moji nizozemsky mluvící přátelé stále častěji konstatují, že je poznat, že už uvažuji francouzsky... a že svou (rodnou) holandštinu ztrácím.

Která jsou dnes nejdůležitější témata, jimž by měli didaktici cizích jazyků věnovat pozornost?

Myslím, že dnes existuje konsensus v tom, že zvládnutí jazyka je jen částí jazykového vzdělávání. Je známo, že učením gramatiky a lexika se v nejlepším případě naučíme „mluvit jako kniha“. Myslím, že z tohoto hlediska musí učitel (ať rodilý či nerodilý) zůstat skromný: třída zůstane vždycky třídou, tedy umělým prostředím, do nějž učitel vnese svoji kompetenci, ale rozhodne sám žák: nepřijme-li zodpovědnost za své učení, není-li motivován, výsledek bude sotva přesvědčivý. Vlastní motivace, přijetí zodpovědnosti a autonomizace žáka jsou základní, ale – připusťme – obtížně dosažitelné předpoklady (ať jde o cizí jazyk nebo jiný předmět...). Skromnost je na místě, poněvadž teprve pod tlakem *potřeby*, nezbytnosti dosahuje žák výrazného pokroku (např. pobyt ve Francii, emigrace); takový pocit *potřeby* se těžko vytvoří v hodině jazyka.

Nejdůležitější téma vedle jazyka je určitě zprostředkování interkulturní dimenze. Řekl bych, „vyžeňte interkulturalitu dveřmi, vráť se oknem“. To se týká didaktiky cizího jazyka obecně i konkrétně cizího jazyka pro specifické účely, cizího jazyka pro univerzitní studia v zahraničí apod. Existuje obecná kultura jako taková, ale je také kultura podniková, školní atd., které se v různých zemích liší, a ke všem typům kurzů náleží tedy interkulturní dimenze. To znamená, že je nutno rozvíjet nejen lingvistickou kompetenci žáků, ale též kompetence a strategie komunikace mezi osobami různých kultur. Tak by se měli vytvořit cizojazyční mluvčí komunikačně obratnější a k partnerovi otevřenější. Jinými slovy, nejsem zastáncem „šoku kultur“ (Huntington), ale určitého *setkávání civilizací*, což je citace názvu knihy Youssefa Courbage a Emmanuela Todda *Rendez-vous des civilisations* (Le Seuil, 2007). Myslím, že jako učitelé jazyků můžeme přispět svým dílem k pokojnému sblížení kultur a civilizací.