

rozhovor

Jan Goes
Marie Fenclová

Marie Fenclová

Interview avec Jan Goes, professeur de linguistique et didactique du français langue étrangère à l'Université d'Artois (Arras)

Quel a été le chemin qui t'a amené à tes études linguistiques et romanistiques ?

Il faudrait considérer la totalité de ma formation, car j'ai pris un chemin un peu tortueux, pour ne pas dire atypique. N'oublions pas que je suis Belge d'origine néerlandophone, alors Flamand. J'ai toujours hésité entre ce qu'on appelait en Belgique (années 80) « la philologie orientale » et la « philologie romane ». Tout d'abord, pour ce qui concerne la philologie romane, j'avais une petite longueur d'avance sur mes camarades d'école, dans la mesure où à Ostende, ma ville natale, on commençait l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'âge de 8 ans, ce qui était tôt pour l'époque. (C'est mon père, inspecteur de l'enseignement à Ostende qui a introduit cela dans les écoles publiques de la ville d'Ostende où j'étais élève). En outre, j'avais de la famille en France du côté maternel, avec qui il fallait – tant bien que mal – communiquer en français. À cela s'ajoutent les nombreuses vacances en France et une amie française par correspondance, avec laquelle j'ai encore aujourd'hui des contacts, un peu moins réguliers, certes. En tout cas, cela m'a appris à parler et à écrire le français et m'a donné une certaine facilité dans cette langue que mes petits copains de classe n'avaient pas encore.

Finalement, il fallait bien prendre une décision, atypique encore une fois, dans la mesure où j'avais suivi une filière de latin-mathématiques. À la grande déception du professeur de mathématiques j'ai choisi de faire la philologie romane, ceci parce qu'il y avait plus de chances d'avoir un travail pour un « romaniste » que pour un « orientaliste ».

Or, comme je suis un peu têtue, j'ai fait des études de philologie orientale immédiatement après mes études de philologie romane, tout en étant professeur de français à mi-temps. J'ai donc quitté l'université avec une maîtrise de philologie romane et une maîtrise de philologie orientale (arabe et assyriologie). Même si je n'ai exercé que quelques mois en tant que professeur d'arabe, ce double cursus m'a aidé à trouver un travail : à compétences égales avec d'autres candidats pour un poste de français à l'université, j'ai été choisi parce que j'avais ce petit « plus ».

Qu'est-ce qui t'a réorienté dans la direction de la didactique du FLE ?

Le fait d'être en Belgique néerlandophone implique que la plupart des étudiants de philologie romane deviennent professeur de français (langue étrangère). C'était mon cas : je suis devenu professeur de français, d'abord dans une école du soir pour adultes (ce qui m'a permis de continuer mes études de philologie orientale pendant la journée), puis dans un collège, puis dans une école de secrétariat médical. Entre temps, j'ai eu mon CAPES de FLE (bac + 5), et finalement, bien après, un CAPES d'arabe. J'étais donc plus ou moins bien armé pour le métier d'enseignant.

En 1999, après avoir eu mon doctorat de linguistique en Belgique et faute de travail à l'Université de Gand, j'ai été nommé à un poste de linguistique et FLE à l'Université d'Artois, ceci en vertu de ma carrière d'enseignant de FLE d'une part (six ans dans différentes écoles), puis de mon doctorat en linguistique de l'autre. Cela a impliqué que j'ai fait connaissance avec un autre monde en matière de FLE : en France, les études en FLE sont plus poussées, et on distingue le master « lettres » du master « FLE », ce que l'on ne fait pas vraiment en Belgique néerlandophone. L'année 1999 est le point de départ de mes recherches en didactique du FLE/FOS, que j'ai donc entamées un peu plus tard que mes recherches en linguistique (1989).

Quels sont, d'après ton expérience, des spécificités de vision du didacticien d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle? Quels sont des avantages et des inconvénients d'un enseignant natif et de celui non natif d'une langue concrète ?

Lorsqu'on est didacticien d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle, on a des souvenirs de sa période d'apprentissage, souvenirs que ne possède pas le locuteur natif. On est donc « passé par là » et on comprend les difficultés des apprenants ; on peut même les analyser en profondeur si on connaît leur langue maternelle (ce qui a été mon cas en Flandre), c'est donc un avantage pour l'analyse des erreurs. En outre, on a une certaine distance par rapport à la langue enseignée, un point de vue de l'extérieur que n'a pas le natif, ce qui se voit par exemple lorsqu'on doit expliquer un point grammatical : le natif hésitera, car il l'a toujours « fait instinctivement » (c'est ce qu'une étudiante native m'a d'ailleurs répondu ; à la question de savoir comment on formait le futur simple : « je ne sais pas, je l'ai toujours fait »).

De l'autre côté, le natif a souvent une intuition plus sûre (mais ce n'est pas toujours le cas : personnellement – mais c'est sans aucun doute parce que je vis en France depuis 14 ans – j'ai acquis une intuition quasi-native ; je commencerais plutôt à perdre ma langue maternelle, que je ne parle presque plus), il a une fluidité naturelle et une intonation / prononciation tout aussi naturelle (même si tous les français ont eux aussi un accent¹). On ne peut cependant nier que du point de vue culturel, le natif est « tombé dans la marmite », comme Obélix. Ma jeunesse, mon enfance surtout, se déclinent en néerlandais, et à ce manque, il n'y a pas de vrai remède. Dans mon cas, la différence avec le natif se fait donc plutôt sentir pour ce qui concerne la culture, le quotidien, les implicites, parfois un peu la gestuelle, le savoir-être. J'ai gardé un certain nombre d'attitudes de Belge, mais, l'on peut se poser la question de savoir si c'est vraiment important : nous n'aspérons finalement pas à transformer nos apprenants en de parfaits petits Français! Il convient de nuancer ce fait culturel : quand je retourne en Belgique, je sens que j'ai quitté le pays depuis longtemps et que je ne suis plus au courant de ce qui se passe, il en est forcément de même pour un natif Français qui a quitté son pays depuis longtemps. Nous devenons tous de moins en moins « natifs » lorsque nous avons quitté notre pays.

L'approche communicative aurait néanmoins tendance à favoriser le « natif » et les natifs eux-mêmes sont convaincus de ce que j'appelle « le mythe du natif ». Le hasard faisant bien les choses, l'une de mes étudiantes vient de soutenir un mémoire intitulé « L'enseignant natif : légitimité, rôle et limites ». Dans ce mémoire, elle part de l'hypothèse (je la cite) : « que le fait d'être natif, par son caractère inné et donc « inattaquable » est un avantage en soi pour l'enseignement de la langue et de la culture² ». Comme elle a été assistante professeur (en Slovaquie), elle a dû travailler en binôme avec un professeur non natif, qu'elle loue pour sa maîtrise de la grammaire, sa compréhension des erreurs des étudiants slovaques, et ses compétences interculturelles, tandis que selon elle le locuteur natif serait un locuteur idéal, intuitif, fluide, naturel. On a l'impression que le natif a quand même le beau rôle dans le binôme, qu'il est l'artiste des deux, et que le non-natif est plutôt le tâcheron, le besogneux. Soyons correct, elle s'est défendue d'avoir voulu donner cette impression, en mentionnant Pakeday (1985), *The native speaker is dead*. Moi aussi, je suis du côté de Pakeday, car le native speaker est un idéal, un concept créé par les linguistes (pour ne pas mentionner Chomsky) qui n'existe pas vraiment. Pour le dire de façon lapidaire : quel français parle un jeune des banlieues ? Certainement pas la norme enseignée à l'école. En outre, comme je viens de le dire, mes amis néerlandophones

1) *On ne peut qu'acquiescer lorsqu'on lit le livre de Jean-Benoît Nadeau, auteur canadien : Les français aussi ont un accent, Paris, Payot, 2002.*

2) *Soizic Dupuis-Roudel, L'enseignant natif, légitimité, rôle et limites, mémoire professionnel non publié, Université d'Artois, juillet 2013.*

me disent depuis un certains temps que l'on sent que je réfléchis en français... et que je perds mon néerlandais.

Quelles sont actuellement les déclinaisons importantes de la didactique du français langue étrangère ?

Depuis la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, l'accent est mis sur l'approche actionnelle, centrée sur les compétences de communication et les activités langagières. On pourrait considérer cette approche comme le prolongement logique de l'approche communicative, mais plus orientée vers les notions de tâche, stratégie, texte. Soit dit en passant, le CECR n'est pas prescriptif, et ne devrait pas être considéré comme une « bible » de l'enseignement des langues. Plus que l'approche communicative, l'approche actionnelle met l'accent sur les *stratégies* de communication, où la langue devient un outil pour réaliser une tâche sociale – interagir avec son interlocuteur – mais n'est pas le seul outil. Du coup, les notions de culture et d'interculturel s'en sortent renforcées.

L'autre déclinaison importante de la didactique du FLE est l'apparition du FOS, le français sur objectif spécifique. Loin de nous l'idée que ce serait une création *ex nihilo* ; en témoignent les écrits de René Richterich (*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985) et de Denis Lehman (*Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, 1993). Or, depuis 2004 (parution de Mangiante et Parpette, *Le Français sur Objectif spécifique*, Hachette FLE), on assiste à une explosion de ce domaine en plusieurs sous-domaines. Les notions fondamentales sont, comme l'indiquent les ouvrages précurseurs, celles de « besoin » et d'« objectif ». Les publics s'étant diversifiés, et n'étant plus limités aux publics scolaires, les besoins se sont démultipliés, ainsi que les objectifs. Remarquons d'ailleurs le singulier (sur *objectif spécifique*) dans l'intitulé de Mangiante et Parpette. Cela implique qu'on apprend le français pour en faire quelque chose, dans un but spécifique ; en fait, on apprend *du* français, et non *le* français (général).

Parmi les déclinaisons actuelles du FLE, citons : le français de spécialité (Fspé), le français sur objectif spécifique (FOS), le français sur objectif universitaire (FOU), le français langue de scolarisation (Fscol), le français langue d'intégration (FLI) ; le Fspé excepté, toutes ces branches du FLE sont orientées vers les besoins des apprenants. En effet, le Fspé se décline dans une logique d'offre : il s'agit de cours extensifs du type *Le français de la médecine / de l'économie / du droit*, faits dans un cadre scolaire et sans trop de préoccupations pour ce qui concerne les besoins des apprenants. Il s'agit donc d'une offre pour de grands groupes d'étudiants et il n'est donc pas étonnant qu'il existe des manuels (qui portent en général le même type d'intitulé : *Le français de la médecine, tourisme.com* etc.). Les autres « branches » du FLE (FOS, FOU, Fscol, FLI) partent plutôt d'une logique de « demande » – certainement pour ce qui concerne le FOS – c'est-à-dire que l'on réagit à une demande particulière (d'une entreprise, d'une institution, d'une association) et que la première étape de la conception d'un cours *sur mesure* est obligatoirement consti-

tuée d'une analyse de la demande et des besoins du public. Pour ce type de cours, il n'existe pas vraiment de manuels, et c'est l'enseignant lui-même qui cherche les documents authentiques et qui analyse les actes de langage dont les apprenants auront besoin dans la situation professionnelle spécifique envisagée. Il n'existe que peu de manuels pour ce type de cours. En outre, si l'on envisage des cours de français pour un métier éminemment manuel (femme de chambre en hôtellerie, métiers du Bâtiment et Travaux Publics), il faut aller enregistrer sur le terrain, et l'on peut négliger certaines compétences (l'écrit, par exemple). Il y a donc deux façons d'interpréter le singulier de « français sur objectif spécifique » : premièrement, l'on apprend *du* français parce qu'on a un objectif bien précis (un nouveau métier, une promotion au sein de l'entreprise, travailler dans un pays francophone³) ; deuxièmement, l'enseignant peut négliger certaines compétences pour n'en cibler que quelques-unes, voire une seule (disons, le cas de l'hôtesse de l'air qui souhaite se perfectionner pour les annonces en français durant un vol, ou le présentateur d'un programme radio qui souhaite correctement prononcer les noms propres [cours par téléphone que j'ai effectivement fait]).

Le Fscol et le FLI se trouvent un peu dans l'entre-deux : il s'adressent à un public bien spécifique, avec des objectifs spécifiques (l'intégration au sein de l'école de la République, l'intégration tout court), mais un public assez nombreux. Pour les adultes, les cours se passent souvent au sein d'une association, tandis qu'ils se déroulent dans l'enceinte de l'école pour les enfants et adolescents (les classes d'initiation [CLIN] et classes d'accueil [CLA], qui ont récemment été rebaptisées en « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants », UPE2A). Il existe par conséquent des manuels qui s'adressent à ce type de public (*Alter Ego*, méthode de français pour migrants, par exemple, chez Hachette).

Si les efforts de différenciation des publics sont louables, un risque de fragmentation du domaine du FLE se présente, une fragmentation qui pourrait aboutir aux mêmes problèmes de non compréhension que ceux que connaissent les différentes écoles de linguistique, qui se saluent, mais ne se parlent plus. Il me paraît essentiel de ne pas oublier que toutes ces ramifications se greffent sur le tronc commun du FLE et que l'on ne va pas réinventer la didactique en inventant des sigles. Ou, pour le dire d'une autre façon, avec l'intitulé d'un volume des *Cahiers de l'ASDIFLE*⁴ : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* (n° 14, 2002).

3) Ainsi, j'ai pu créer un cours intitulé *Diplôme Universitaire de langue française pour l'enseignement du chinois en contexte francophone (DULFECCoF) qui prépare effectivement des professeurs de chinois à enseigner leur langue maternelle en Afrique francophone (on sait que la Chine investit beaucoup en Afrique)*.

4) *Association de didactique du FLE*.

Quels sont les sujets les plus importantes auxquels les didacticiens devraient prêter leur attention aujourd'hui?

Je pense qu'aujourd'hui il y a un consensus pour dire que la maîtrise de la langue n'est qu'une partie de la formation des apprenants en langue étrangère. On le sait, en apprenant la grammaire et le vocabulaire, on apprend dans le meilleur des cas à « parler comme un livre ». De ce point de vue-là, je pense que l'enseignant (natif ou non-natif) doit rester modeste : la classe restera toujours une classe, c'est-à-dire un milieu artificiel où l'enseignant apporte sa compétence, certes, mais où c'est l'apprenant qui décide : s'il ne prend pas en charge son apprentissage, s'il n'est pas motivé, le résultat sera peu convaincant. La motivation, la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage, et son autonomisation sont essentielles, mais, avouons-le, difficiles à obtenir (que ce soit pour une langue étrangère ou pour d'autres matières...). Une certaine modestie reste de mise, car c'est souvent sous la pression du *besoin*, de la nécessité que l'on fait le plus grand progrès (un séjour en France, une émigration, par exemple) ; ce sentiment de besoin est difficile à susciter en classe de langue.

Le sujet le plus important, à côté de la langue, c'est bien la prise de conscience de la dimension interculturelle. Je dirais « chassez l'interculturel, il revient au galop », que ce soit en FLE, en FOS, ou encore en FOU, Fscol... Il y a la culture en général, mais il y a aussi la culture d'entreprise, la culture scolaire, etc. qui sont différentes d'un pays à l'autre, et donc, il y a toujours de l'interculturel quel que soit le type de cours. Prendre conscience de l'importance de l'interculturel, implique que l'on ne développe pas seulement les compétences linguistiques des apprenants : on développera également les compétences et les stratégies de communication entre êtres humains de cultures différentes. Cela créera probablement des locuteurs de langues étrangères plus débrouillards dans la communication et plus ouverts à l'autre. En d'autres termes, je ne suis pas un tenant du « choc des cultures » (Huntington), mais bien du *Rendez-vous des civilisations*, pour reprendre le titre d'un livre de Youssef Courbage et Emmanuel Todd (Le Seuil, 2007). Je pense que, en tant que professeurs de langue, nous pouvons contribuer modestement à la rencontre pacifique des cultures et civilisations.

Si la majorité des didacticiens de langues de ta génération s'appuie sur leurs études de linguistique et de linguistique appliquée, peut-on supposer que, dans la formation d'un enseignant de FLE, le didactique peut offrir quelque chose en retour au linguistique ?

Il est vrai que j'ai reçu une formation plutôt centrée sur la « philologie », la linguistique (théorique et appliquée) et que la didactique du français est venue après, lors de ma formation au CAPES (en Belgique) et lors de mon arrivée en France. Je tiens cependant à confirmer que l'étude de la linguistique (appliquée) est utile pour un futur enseignant de langue, car je pense que, pour bien enseigner une langue, il faut essayer de comprendre comment elle fonctionne. Il faut également avoir la faculté de prendre une certaine distance par rapport à celle-ci, de façon à la regarder pour ainsi dire « de l'extérieur ». Les

études en linguistique permettent d'avoir ce regard et de comprendre aussi que la grammaire (normative) n'est pas immuable, d'autant plus qu'elle est une projection que l'on fait sur la langue, qui, elle, se laisse difficilement enfermer dans un carcan. En outre, je viens de le dire plus haut, le regard extérieur, analytique sur la langue est difficile à acquérir pour les natifs, et la linguistique peut les aider à le faire.

La maîtrise de la linguistique mène à la réflexion et à la possibilité de réfléchir sur des phénomènes avec les apprenants. Supposons, par exemple, que vous demandiez aux apprenants de souligner « le verbe » dans un certain nombre de propositions. L'un de vos apprenants souligne *est malade* dans la proposition « *Jean est malade* ». Au lieu de dire, « ah non ! le verbe, c'est *être* », l'on peut considérer que l'apprenant a eu la même intuition que certains linguistes générativistes (Chomsky, Lakoff) qui disent que *être-malade* se rapproche du verbe ou est un verbe en deux parties. Ainsi, on valorise la réponse de l'apprenant, tout en étant en mesure de proposer la solution canonique (verbe [copule] + adjectif [attribut]). On peut donc encourager à la découverte, au raisonnement tout en ayant les moyens de redresser la barre et de conclure par une mise au point.

Faut-il se spécialiser dans le domaine des théories linguistiques pour enseigner en FLE ?

Je ne pense pas qu'il faille pousser la spécialisation trop loin, étant donné que le FLE comporte d'autres dimensions : didactiques et civilisationnelles. Or, comme je viens de le dire, avoir de solides notions des théories linguistiques et des analyses linguistiques peut aider l'enseignant à développer un regard critique sur la grammaire et à l'adapter là où c'est nécessaire sans faire d'erreurs grossières. Par exemple : en tant qu'enseignant ayant eu une formation de linguiste et de didacticien, vous maîtrisez en principe la notion de *déterminant* et la notion d'*adjectif*. La notion de *déterminant* est l'une des rares notions qui, venant de la linguistique, ont eu un succès en grammaire scolaire – en tout cas en France où le terme est entré dans la terminologie grammaticale officielle. Dans d'autres pays, l'on parle cependant encore très souvent d'*adjectifs démonstratifs*, *indéfinis*, *possessifs* etc. Votre formation devrait vous donner le courage et les moyens d'adapter la grammaire, de distinguer l'adjectif du déterminant, et, pourquoi pas, d'incorporer d'autres groupes de mots à l'intérieur de la notion de déterminant : ainsi, dans *un bon kilo*, vous avez un groupe déterminant : *un bon*, car *bon* ne dit rien sur le *kilo*, mais bien qu'il y en a un peu plus d'*un*. La linguistique, combinée à de solides connaissances grammaticales peut donc aider à mieux construire la conceptualisation des notions grammaticales. Mais, en vertu même du caractère relatif de la grammaire et des notions grammaticales, vous pouvez également décider d'accepter les notions d'*adjectif démonstratif* etc., car en définitive, ce n'est pas l'étiquette qui compte mais bien la maîtrise du phénomène langagier par l'apprenant.

Autre exemple : lorsqu'on sait (par les analyses linguistiques) que le passif est surtout utilisé quand on ne connaît pas l'agent d'une action, on évitera peut-être de créer

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 učení 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