ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE INTERCULTUREL PRÉCOCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : ÉTAT DES LIEUX EXPLORATOIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TURQUIE

Thèse de Doctorat

Çiğdem KURT

Eskişehir 2018

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE INTERCULTUREL PRÉCOCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : ÉTAT DES LIEUX EXPLORATOIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TURQUIE

Çiğdem KURT

DOKTORA TEZİ

Fransızca Öğretmenliği Programı/Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2018

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1607E572 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çiğdem KURT'un "Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Etrangères (EIPLV) : Etat des Lieux Exploratoire dans la Formation des Enseignants en Turquie" başlıklı tezi 14.12.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Veda ASLIM YETİŞ	
Üye	: Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU	
Üye	: Dr. Öğr.Üyesi Nuran ASLAN	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa MAVAŞOĞLU	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür
Vekili

ÖZET

ERKEN YAŞTA KÜLTÜRLERARASI YABANCI DİL ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİ: TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN DURUMU

Çiğdem KURT
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2018
Danışman: Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'deki yabancı dil öğretmen eğitimi programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yeri açısından inceleyerek yabancı dil öğretim üyelerinin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları doğrultusunda mevcut durumu keşfetmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin sıralı olarak yürütüldüğü karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen benimsenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ölçüt örneklem çerçevesinde belirlenen katılımcılar, Fransızca Öğretmenliği Programından iki öğretim üyesidir (2016-2017). Araştırmanın nicel boyutunda ise örneklem, 2017-2018 akademik eğitim öğretim yılında Türkiye'de Fransızca, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği programlarındaki öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmanın nitel boyutunda doküman tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem ve saha notları, nicel boyutunda ise nitel verilerden hareketle geliştirilen Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi Anketi kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizine, nicel veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, kültürlerarası yaklaşımın yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında önemli bir yer bulmakta zorlandığı saptanmıştır. Dolayısıyla, çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi edindirmek/geliştirmek için Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimine yönelik bir dersin programdaki zorunlu ya da seçmeli dersler arasında yerini alması önerilmektedir. Ayrıca, kültürlerarasılığa yönelik hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin gerekliliğine değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler : Öğretmen eğitimi, Erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi, Kültürlerarası yaklaşım, Kültürlerarası iletişim becerisi, Keşfedici sıralı desen.

ABSTRACT

EARLY INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING: AN EXPLORATION STUDY OF TEACHER EDUCATION IN TURKEY

Çiğdem KURT

Department of Foreign Language Education, Program in French Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

The general objective of this study is to explore the current situation of foreign language teacher education programs in Turkey in terms of the place given to intercultural approach, especially intercultural language teaching/learning in early ages. With regard to this aim, sequential exploratory design, which includes qualitative and quantitative researches in a sequential manner, was adopted. Determined by criterion sampling, the participants of this research in the qualitative stage consists of two instructors in the 2016-2017 academic year in French as Foreign Language Teacher Education Program in Turkey. In the quantitative part, the sampling included 255 foreign language instructors in French, German, and English as Foreign Languages Programs in Turkey (2017-2018 academic year.) As the data collection tools, semi-structured interviews, observations and field notes were used in the qualitative part. In the quantitative part, the Questionnaire for Intercultural Foreign Language Teaching in Early Ages developed based on qualitative data was used. Qualitative data were analyzed by content analysis, quantitative data were analyzed using descriptive analysis. As a result of the study, it was found out that the intercultural approach hardly finds a truly important place in the foreign language teacher education programs. Therefore, it is suggested to implement a course regarding Early Intercultural Foreign Language Teaching in programs in order to help teacher candidates to have their students acquire/develop intercultural communication skills at an early age and it is considered that initial and inservice education of teachers about interculturality is necessary.

Keywords: Teacher education, Early intercultural foreign language teaching/learning, Intercultural approach, Intercultural communication competence, Exploratory sequential design.

RÉSUMÉ

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE INTERCULTUREL PRÉCOCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : ÉTAT DES LIEUX EXPLORATOIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TURQUIE

Çiğdem KURT
Département de Langues Étrangères, Programme de Formation des Enseignants de FLE
Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Décembre 2018
Directrice : Prof. Assoc. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

L'objectif de cette étude est d'explorer auprès de formateurs de langues étrangères (LE) la place accordée à l'approche interculturelle et notamment à l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des LE au sein de la formation des enseignants de LE en Turquie. A cette fin, il a été choisi une méthode mixte : le design séquentiel exploratoire. Déterminée selon l'échantillonnage critérié, les participants de cette recherche dans l'étape qualitative sont deux formatrices dans le programme de formation des enseignants de FLE en Turquie (année académique 2016-2017). La population de la recherche dans la phase quantitative se compose de 255 formateurs de LE des programmes de formation des enseignants d'allemand, d'anglais, et de français (année académique 2017-2018). Les données qualitatives ont été recueillies par le biais de l'analyse de documents, d'entretiens semi-structurés, d'observations et de notes de terrain. Le Questionnaire d'Enseignement Interculturel Précoce des LE a été développé à partir des données qualitatives. Les données qualitatives ont été analysées suivant une analyse de contenu et celles quantitatives selon une analyse descriptive. Il s'est avéré que l'approche interculturelle peine à trouver une véritable place dans les programmes de formation des enseignants de LE. Il a été donc préconisé d'y insérer un cours d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères afin de faire acquérir/développer une compétence de communication interculturelle chez les enfants mais aussi d'accorder priorité à la formation initiale et continue des enseignants.

Mots-Clés : Formation des enseignants, Enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères, Approche Interculturelle, Compétence de communication interculturelle, Design séquentiel exploratoire.

PRÉFACE

Je tiens tout d'abord à exprimer mes remerciements les plus sincères et infinis à ma directrice de thèse Prof. Assoc. Dr. Veda ASLIM YETİŞ pour son grand soutien tout au long de la thèse.

Mes plus sincères remerciements et ma plus profonde gratitude s'adressent également aux membres du jury : Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Prof. Adj. Dr. Mustafa MAVAŞOĞLU, Prof. Adj. Dr. Nuran ASLAN et Prof. Adj. Dr. Cihan AYDOĞU. Merci infiniment pour vos précieux conseils qui ont toujours éclairé mon chemin.

Je tiens à réitérer mes grandes reconnaissances et mes vifs remerciements à tous ceux qui m'ont soutenu et encouragé pendant toute l'étape de la thèse : Prof. Dr. Ali ERSOY, Prof. Dr. Abdullatif ACARLIOĞLU, Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ, Prof. Adj. Dr. Osman ASLAN, Prof. Adj. Dr. Mediha ÖZATEŞ, Prof. Dr. Tahir BALCI, Prof. Assoc. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN, Prof. Assoc. Dr. Serkan DİNÇER, Prof. Adj. Dr. Emre SEZGİN, Prof. Adj. Dr. Nihat YAVUZ, Prof. Assoc. Dr. Yasemin KARŞI DERANCIK, Prof. Adj. Dr. Cavidan ÇÖLTÜ İMREN, Prof. Adj. Dr. Mine DİKDERE, Char. de Cours. Dr. Behiye ARABACIOĞLU, Char. de Cours. Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU, Char. de Cours. Neslihan EKMEKÇİ, Char. de Cours. Volkan KOÇKAR, Char. de Cours. Dr. Hélène BAYARD ÇAN, Assist. de Rech. Betül BALDAN BABAYİĞİT, Assist. de Rech. Aişe SEZİK et Resp. du Dépt. des LE Özlem GÜNGÖR DÜZGÜN.

Je tiens à exprimer mes remerciements à tous les participant(e)s et à tous les experts ayant contribué à cette recherche. Je voudrais également remercier très chaleureusement tous mes professeurs des Universités de Çukurova, d'Anadolu et d'Uludağ pour leurs grands soutiens.

Je remercie de tout mon cœur ma famille, et plus spécialement ma mère Teslime KURT qui a passé sa vie à rêver d'un meilleur avenir pour ses enfants en sachant que l'éducation pourrait mieux y contribuer. Dans cette vie, tous mes efforts et tous mes sourires sont pour toi maman. En tant qu'enfant d'une telle mère, je dédie cette recherche à ma mère et à tous les enfants du monde.

Çiğdem KURT

Eskişehir 2018

24 / 12 / 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Çiğdem KURT

TABLE DES MATIÈRES

Page

PAGE DE TITRE ……. i

APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT ……... ii

ÖZET ……. iii

ABSTRACT…… iv

RÉSUMÉ …….. v

PRÉFACE ……. iv

DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET AUX RÈGLES ÉTHIQUES …… vii

TABLE DES MATIÈRES …… viii

INDEX DES TABLEAUX …… xiii

INDEX DES FIGURES …… xvi

INDEX DES IMAGES ……... xviii

INDEX DES ABRÉVIATIONS …… xix

1. INTRODUCTION …… 1

1.1. Problématique ……. 1

1.1.1. Enseignement/Apprentissage des langues/cultures : De la civilisation vers l'interculturel ……. 9

1.1.1.1. Qu'est-ce que l'Approche Interculturelle (AI) ? ……. 11

1.1.1.2. Composantes de la compétence de communication interculturelle (CCI) …… 12

1.1.2. Approche interculturelle et l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères …… 14

1.1.2.1. Approche interculturelle doit-elle être incluse dans les écoles primaires et secondaires ? …… 16

1.1.2.2. Facteurs clés pour un enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues-cultures …… 17

1.1.2.2.1. Développement d'un curriculum interculturel …….. 17

1.1.2.2.2. Enseignants de langues ……. 18

1.1.2.2.3. Matériels pédagogiques ……... 19

Page

1.2. Objectif du Travail ……. 20

1.3. Importance du Travail …… 21

1.4. Limites du travail …… 22

1.5. Définitions …… 22

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE …… 24

2.1. Design de Recherche …… 24

2.2. Processus de Recherche ……. 25

2.3. Étape Qualitative …… 29

2.3.1. Participants ……. 29

2.3.1.1. Formatrice-I ……... 30

2.3.1.2. Formatrice-II …….. 31

2.3.2. Outils utilisés pour le recueil de données qualitatives ……. 33

2.3.2.1. Analyse des documents ……... 34

2.3.2.2. Entretien semi-structuré …….. 35

2.3.2.3. Observation ……. 36

2.3.2.4. Journal du chercheur ……. 43

2.3.3. Analyse des données qualitatives ……... 43

2.3.4. Fiabilité en phase qualitative ……. 44

2.3.4.1. Crédibilité …… 44

2.3.4.2. Transférabilité …… 46

2.3.4.3. Fiabilité …… 46

2.3.4.4. Confirmabilité …… 47

2.3.5. Rôle du Chercheur ……. 47

2.4. Étape Quantitative ……. 48

2.4.1. Population et échantillon …… 48

2.4.2. Outils utilisés pour le recueil des données quantitatives …… 51

2.4.2.1. Développement du questionnaire sur l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV) ……. 52

2.4.3. Analyse des données quantitatives …… 53

2.4.4. Fiabilité et validité des données quantitatives …… 53

2.5. Éthique de la Recherche ……. 53

Page

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS …… 55

3.1. Résultats concernant la Place de l'interculturalité dans les Programmes de Formation des Enseignants de Langues Étrangères en Turquie …… 55

3.1.1. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le Programme de Formation des Enseignants de Français Langue Étrangère ...…… 56

3.1.2. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le Programme de Formation des Enseignants d'Allemand Langue Étrangère ...…… 58

3.1.3. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le Programme de Formation des Enseignants d'Anglais Langue Étrangère …… 60

3.2. Résultats concernant les Pratiques Éducatives Intra-Classes d'EPLV de la Formatrice I et II …….. 62

3.2.1. Résultats concernant les pratiques éducatives intra-classes d'EPLV de la Formatrice I ……. 63

3.2.1.1.Formatrice I : Son cours et l'environnement d'apprentissage …… 63

3.2.1.2. Résultats concernant les « Objectifs » de l'EPLV …….... 66

3.2.1.3. Résultats concernant les « Contenus » de l'EPLV…….... 70

3.2.1.4. Résultats concernant la « Méthodologie » de l'EPLV…. 76

3.2.1.5.Résultats concernant les « Technologies d'Enseignement et Matériels » de l'EPLV ……. 85

3.2.1.5.1. Manuels scolaires d'EPLV ……... 88

3.2.1.5.2.Exposés et les matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants …… 90

3.2.1.6. Résultats concernant les « Mesure et Évaluation » de l'EPLV …….. 98

3.2.2. Résultats concernant les Pratiques Éducatives Intra-Classes d'EPLV de Formatrice II ……. 100

Page

3.2.2.1.Formatrice II : Son cours et l'environnement d'apprentissage …… 101

3.2.2.2. Résultats concernant les « Objectifs » de l'EPLV…… 103

3.2.2.3. Résultats concernant les « Contenus » de l'EPLV …….. 108

3.2.2.4.Résultats concernant les « Méthodologies » de l'EPLV… 110

3.2.2.5. Résultats concernant les « Technologies d'Enseignement et Matériels » de l'EPLV …… 113

3.2.2.5.1. Manuels Scolaires d'EPLV…… 115

3.2.2.5.2. Matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants ……. 116

3.2.2.6. Résultats concernant la « Mesure et Évaluation » de l'EPLV …….. 120

3.3.Résultats concernant les Opinions des Formateurs de Langues Étrangères sur l'EIPLV dans les Programmes de Formation de Langues Étrangères en Turquie ……... 122

3.3.1.Résultats concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ……... 122

3.3.2. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le cours d'EPLV …….. 149

3.3.3. Résultats obtenus auprès des formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'EPLV ……... 191

3.4. Comparaison des Résultats Qualitatifs et Quantitatifs …… 203

3.4.1.Résultats/Opinions générales sur la didactique des langues étrangères ……... 203

3.4.2. Résultats/Opinions concernant le concept d'interculturalité …. 206

3.4.3. Résultats/Opinions de tous les formateurs se rapportant à l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants …….. 208

3.4.3.1. Résultats/Opinions des formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ……. 212

3.4.4. Résultats/Opinions relatifs à la proposition d'un cours nommé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » ….. 217

Page

4. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS …….. 221

4.1. Conclusion, Discussion et Propositions sur la Première Question de Recherche ……. 221

4.2. Conclusion, Discussion et Propositions sur la Deuxième Question de Recherche ……. 226

4.3. Conclusion, Discussion et Propositions sur la Troisième Question de Recherche ……. 228

4.4. Propositions Générales …… 238

BIBLIOGRAPHIE …… 240

ANNEXES

CURRICULUM VITAE

INDEX DES TABLEAUX

		Page
Tableau 2.1.	Formatrices choisies pour la partie qualitative de la recherche …….....	30
Tableau 2.2.	Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice I ……	30
Tableau 2.3.	Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice II pour le 1er semestre ……	31
Tableau 2.4.	Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice II pour le 2nd semestre ……	32
Tableau 2.5.	Outils de recueil de données qualitatives utilisés en fonction des questions de recherche ……	33
Tableau 2.6.	Distribution des formateurs d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères en Turquie…	48
Tableau 2.7.	Outils de recueil de données quantitatives utilisées dans la Recherche ……..	52
Tableau 3.1.	Cours du programme de formation des enseignants de français langue étrangère intégrant l'interculturalité ……..	57
Tableau 3.2.	Cours du programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère intégrant l'interculturalité ……...	58
Tableau 3.3.	Cours du programme de formation des enseignants d'anglais langue étrangère intégrant l'interculturalité ……..	60
Tableau 3.4.	Répartition des thèmes à enseigner de la part des futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice I ……...	72
Tableau 3.5.	Modèle suggéré par la Formatrice I concernant la préparation de fiches pédagogiques par les futurs enseignants…….	91
Tableau 3.6.	Résultats concernant les exposés et les matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants dans la classe de la Formatrice I ……...	93

		Page
Tableau 3.7.	Résultats concernant les exposés et les matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants dans la classe de la Formatrice II ……..	118
Tableau 3.8.	Critères d'évaluation de la Formatrice II pour les 1er et 2nd Semestres ……...	121
Tableau 3.9.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°10 ……...	123
Tableau 3.10.	Réponses données à l'item n°11 ……...	128
Tableau 3.11.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°12 ……...	133
Tableau 3.12.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°13 ……...	139
Tableau 3.13.	Réponses données à l'item n°14 ……...	145
Tableau 3.14.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°15 ……...	146
Tableau 3.15.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°17 ……..……..	150
Tableau 3.16.	Réponses données à l'item n°18 ……...	156
Tableau 3.17.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°25……	174
Tableau 3.18.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°26 ……...	178
Tableau 3.19.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°27……	182
Tableau 3.20.	Réponses données à l'item n°29…….....	187
Tableau 3.21.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°33 ……...	194
Tableau 3.22.	Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°35 ……...	197
Tableau 3.23.	Résultats/Opinions générales sur la didactique des langues étrangères …….	203

		Page
Tableau 3.24.	Résultats/Opinions concernant le concept d'interculturalité …	206
Tableau 3.25.	Résultats/Opinions de tous les formateurs portant sur l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ……...	208
Tableau 3.26.	Résultats/Opinions de tous les formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants …….……	212
Tableau 3.27.	Résultats/Opinions relatifs à la proposition d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » ……...	218

INDEX DES FIGURES

		Page
Figure 2.1.	Schéma général du processus de recherche suivi lors de l'étape qualitative et quantitative…….	28
Figure 2.2.	Schéma de l'environnement physique de la classe (n°311) dans laquelle la Formatrice I a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants …….	38
Figure 2.3.	Schéma de l'environnement physique de la classe (n°312) dans laquelle la Formatrice I a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants …….	39
Figure 2.4.	Schéma de l'environnement physique de la classe de « Laboratoire de Langue » (n°314) destinée aux présentations/exposés des apprenants de la Formatrice I ……	40
Figure 2.5.	Schéma de l'environnement physique de la classe (n°B202) dans laquelle la Formatrice II a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 1er semestre ……...	41
Figure 2.6.	Schéma de l'environnement physique de la classe (n°B207) dans laquelle la Formatrice II a réalisé le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » lors du 2nd semestre …..	42
Figure 2.7.	Processus de développement du questionnaire de l'EIPLV ……	52
Figure 3.1.	Catégories définies pour l'analyse des programmes de formation des enseignants de langues étrangères ……	56
Figure 3.2.	Composantes d'un cours autour desquelles ont été faites les analyses ……	62
Figure 3.3.	Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°311) dans laquelle la Formatrice I a réalisé les lundis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ….	64
Figure 3.4.	Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°312) dans laquelle la Formatrice I a réalisé les mardis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants …..	65

Page

Figure 3.5. Photo panoramique de l'environnement physique de la classe de Laboratoire de Langue (n°314) destinée aux présentations/exposés des apprenants (futurs enseignants) de la Formatrice I ……. 65

Figure 3.6. Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°B202) dans laquelle la Formatrice II a réalisé les mardis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 1er semestre …….. 102

Figure 3.7. Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°B207) dans laquelle la Formatrice II a réalisé les vendredis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 2nd semestre ……... 103

Figure 3.8. Photo de ce que la Formatrice II écrit au tableau pendant le cours …… 109

Figure 3.9. Questions à répondre pas à pas auprès des futurs enseignants au cours du développement des matériels pédagogiques pour les enfants …….. 117

INDEX DES IMAGES

		Page
Graphique 3.1.	Réponses données à l'item n°16 ……	149
Graphique 3.2.	Réponses données à l'item n°20 ……	161
Graphique 3.3.	Réponses données à l'item n°21 ……	161
Graphique 3.4.	Réponses données à l'item n°22 ……	162
Graphique 3.5.	Réponses données à l'item n°24 ……	170
Graphique 3.6.	Réponses données à l'item n°28 ……	186
Graphique 3.7.	Réponses données à l'item n°31 ……	192
Graphique 3.8.	Réponses données à l'item n°34 ……	196

INDEX DES ABRÉVIATIONS

AC	:	Approche Communicative
AI	:	Approche Interculturelle
CC	:	Compétence Communicative
CCI	:	Compétence de Communication Interculturelle
CECR/CECRL	:	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEF		Conseil de l'Éducation et de la Formation [en turc, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)]
CIDE	:	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
DaF	:	Deutsch als Fremdsprache [Allemand Langue Étrangère]
DELF		Diplôme d'Etudes en Langue Française
DPE	:	Développement Professionnel des Enseignants
ECTS	:	Système Européen de Transfert de Crédits
EFL	:	English as a Foreign Language [Anglais Langue Étrangère]
EIPLV	:	Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères
EPLV	:	Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants / Enseignement/Apprentissage Précoce des Langues Vivantes/Étrangères
FLE	:	Français Langue Étrangère
FOS	:	Français sur Objectif Spécifique
JEL	:	Journée Européenne des Langues
LE/L2/ LVE	:	Langue Étrangère/ Langue Vivante Étrangère
LM/L1	:	Langue Maternelle/Source
MD	:	Méthodologie Directe
MEN	:	Ministère de l'Éducation Nationale
MGT	:	Méthodologie Grammaire-Traduction
MAO	:	Méthodologie Audio-Orale
MAV	:	Méthodologie Audio-Visuelle
PA	:	Perspective Actionnelle
PEL	:	Portfolio/Portefeuille Européen des Langues

TICE	:	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
UE	:	Union Européenne
YÖK	:	Conseil de l'Enseignement Supérieur

1. INTRODUCTION

1.1. Problématique

Au sein des événements et des programmes de célébration de l'Année Européenne des Langues en 2001, qui a été également l'année de la première célébration de la Journée Européenne des Langues (JEL), les politiques linguistiques éducatives des pays de l'Union Européenne (UE) ont été redéfinies. Dans le cadre de la réalisation de véritables politiques linguistiques, l'Enseignement/Apprentissage Précoce des Langues Vivantes/Étrangères (EPLV) a aussi été repris en main et a été reconsidéré en se basant sur des décisions plus radicales et à long terme ainsi que sur la règle « younger better » (plus ils sont jeunes, mieux c'est) (Dabène, 2003, p.13). En conséquence, de nombreux pays, dont la Turquie, ont procédé à des réformes scolaires concernant leur politique linguistique éducative en repoussant à un âge plus bas l'enseignement d'une langue/culture étrangère. Il a été ainsi convenu d'enseigner les langues étrangères dès le premier cycle de l'école primaire. Bien que cela se présente comme un développement appréciable et important, il semble en même temps précaire du fait que « le relatif accord sur cet enseignement est en fait un consensus mou, car les objectifs ne sont pas clairement explicités » (Abdallah-Pretceille, 1991, p.95) et que beaucoup de questions sont encore sans réponses :

> Quels sont, en réalité les enjeux de l'apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire ? L'accent doit-il être mis sur le linguistique ? le communicationnel ? le culturel ? Sur le mode dissociatif, auditif ou fusionnel ? S'agit-il d'un apprentissage, d'une sensibilisation ou même comme on l'entend dire « pré-requis » destiné à faciliter l'apprentissage au collège ? (ibid., p.95).
>
> Ou bien « vise-t-on l'élargissement des capacités communicatives de l'individu ? Son ouverture culturelle du monde ? Veut-on le doter d'un ensemble de connaissance spéculative ? Développer sa conscience citoyenne ? » (Dabène, 2003, p.13).

Quand on regarde l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, il est vu que la « culture » a été considérée, jusqu'à l'Approche Communicative, en tant que « civilisation » en désignant essentiellement la culture cultivée/culture savante qui se limitait à fournir des informations sur la géographie, l'histoire, l'art ou les sciences d'un pays (Windmüller, 2011, p.19). En d'autres termes, « il s'agissait de diffuser la culture formelle, officielle du pays dont on enseignait la langue. » (Olivencia, 2011, p.228) ; car la langue -considérée toujours comme l'indice d'appartenance- fonctionne comme marqueur de la culture du pays étranger. L'enseignement des langues/cultures basé sur la « civilisation » ravive le débat sur « l'enseignement des langues étrangères »

ou « l'enseignement en langues étrangères » dont les bases sont fondées sur la dévalorisation de la langue-culture maternelle ou la survalorisation de la langue-culture étrangère. Car il est bien établi que les nations qui perdent leur langue et donc leur culture seront condamnées à l'extinction après un certain temps, comme l'indique O. Sinanoğlu (2005).

Il est important de noter ici qu'il existe un lien étroit entre une langue et sa culture puisque cette dernière est toujours le vecteur de la première. Et, un bon nombre de chercheurs s'accordent sur le fait qu'« enseigner la langue revient inévitablement à enseigner la culture » (Byram, 1992, p.68) ; qu' « enseigner une langue revient à enseigner une culture et qu'enseigner une langue, c'est enseigner la culture. » (Windmüller, 2011, p.23). C'est à partir de cette stricte relation entre la langue, la culture et l'identité que des voix contraires se sont faites entendre envers l'EPLV dans le souci de protection des langues-cultures d'origines et des identités nationales à un âge précoce (Kilimci, 1998 ; Akpınar-Dellal, 2011, 69-70 ; Windmüller, 2011, p.20). Dans la période pendant laquelle les premiers avis sur l'EPLV ont commencé à se dévoiler, les philosophes et les scientifiques comme Montaigne, Comenius, Rousseau et Pestalozzi se sont opposés à l'enseignement des langues étrangères à un âge précoce pour de nombreuses raisons culturelles, sociales, physiologiques, psychologiques et cognitives (Aslan, 2008a, p.2). Même s'ils soutiennent la nécessité de commencer l'enseignement des langues étrangères avant la puberté, ils défendent l'idée qu'une seconde langue apprise à un âge précoce constituerait un danger pour la langue maternelle puisqu'il faudrait veiller à ce que l'enfant ait accès, en premier lieu, à sa langue maternelle et ceci à un niveau de connaissances solide. Ceci a entraîné une divergence concernant l'âge idéal pour débuter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Compte tenu de ce lien étroit et nécessaire déjà instauré entre la langue et la culture et des voix contraires face à l'EPLV, Hagège (1996) attire fortement l'attention sur l'importance de l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Étrangères dans le cadre de la didactique des langues-cultures :

> Dès lors que l'on reconnaît toute son importance à ce lien entre langue et culture, on doit en tirer d'autres conclusions, même si l'on admet que la langue n'épuise pas le contenu de la culture. […] étudier une langue, c'est s'assimiler des contenus culturels originaux auxquels l'enfant, non encore enfermé dans une citadelle de savoirs orientés comme le sont souvent les adultes unilingues, ne demande qu'à ouvrir ses oreilles et son regard. Il faut exploiter très tôt ce zèle et cette curiosité des usages d'autrui tels que les reflètent les langues. Par conséquent, c'est dès le début de la vie, et non, comme on le croit souvent, à l'âge adulte,

> qu'il convient de se fixer des objectifs culturels, c'est-à-dire de passer, pour enseigner une deuxième langue à un enfant, par une initiation aux manières de vivre, aux sensibilités et aux croyances du peuple qui la parle ; car elles sont reflétées dans sa langue. Loin de déraciner l'enfant, une telle méthode, outre qu'elle ouvre son esprit à la tolérance, est pour lui un enrichissement, dans la mesure où elle se fonde sur une comparaison implicite, et volontiers explicitée, entre ces contenus culturels et ceux que son environnement lui offre. (p.83)

Avec la Perspective Actionnelle (PA), approche privilégiée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), on constate déjà un passage de la Compétence Communicative (CC) de l'Approche Communicative (AC) à celle de la Compétence Communicative Interculturelle (CCI) de la PA. Le glissement progressif de la compétence « culturelle » à celle « interculturelle » va bien au-delà des simples jeux sémantiques car le préfixe « inter » constitue l'accent fondamentale : « Les salles de classe, dorénavant, ne sont plus un lieu où l'on doit garder à la fois le silence et l'immobilité. » (Porcher et Groux, 2003, p.101). Car « On ne peut connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre. » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.60).

L'Approche Interculturelle (AI) « oblige également les enseignants et les apprenants à prêter attention et respecter la culture et la langue d'origine. » (Corbett, 2003, p.4). Il ne s'agit donc pas d'une fusion ni d'oubli de soi mais d'un échange et d'un enrichissement mutuel où aucun ne perd sa langue, sa culture et son identité (Porcher, 1995, p.60 ; Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.14 ; Porcher et Groux, 2003, p.101). C'est parce que, « Dans la salle de classe interculturelle, il n'est pas exigé ou prévu de l'apprenant d'assimilation, mais de médiation. » (Corbett, 2003, p.106) et l'« on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 9-10).

Donc, l'apprenant a besoin d'acquérir les compétences d'un « locuteur interculturel » plutôt qu'un « locuteur natif ». En effet, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sans dimension interculturelle court des dangers :

> Les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des ersatz des locuteurs natifs. Il faut au contraire leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes. (Byram, Zarate et Neuner, 1997, p.4).

En ce sens, la Perspective Actionnelle retenue par le CECR présente des innovations importantes dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en privilégiant la Compétence Communicative Interculturelle (CCI) :

> La priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue (« savoir être »), d'acquérir de nouvelles capacités (« savoir-apprendre/faire », et « savoir-comprendre ») et un nouveau sens critique (« savoir-s'engager ») (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.36).

Ainsi, le CECR met également l'accent sur l'importance d'« une prise de conscience interculturelle » et du « savoir-être » parmi les compétences générales à acquérir pour l'apprenant d'une langue étrangère en visant à faire des apprenants des « locuteurs ou médiateurs interculturels » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.8, 9-10 ; Olivencia, 2011, p.231 ; Windmüller, 2011, p.9). Et c'est précisément sur ce point crucial que le fondement de certains aspects de la compétence de communication interculturelle, notamment le « savoir-être » et le « savoir-apprendre », commencent à se former tôt, à un âge précoce et se développent lentement sur une période de temps (Remy et al., 1975 cité par Hughes, 1983, p.34 ; Byram et Doyé, 1999, p.146 ; Byram, 2008, p.82-83) : le « crible phonologique » mais aussi le « crible culturel » dont parle N. Troubetzkoy entrent en jeu :

> […] au plan phonologique, la langue maternelle progressivement façonné un système de cribles qui ne laissent plus passer que les phénomènes de la langue maternelle, de même, au plan communicatif et culturel, l'individu perçoit et interprète les éléments d'une culture autre à travers de sa culture propre et de sa compétence communicative (Pendanx, 1998, p.16).

De plus, dans le cadre du crible culturel, « On considère que l'apprenant est prisonnier des filtres de sa propre culture qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture. […] Ce filtre peut être appelé « crible culturel » dans la mesure où il a été acquis dès l'enfance, sans que le sujet en soit conscient. » (Zhang, 2012, p.94). En ce sens, certains chercheurs (Hagège, 1996, p.83 ; Ytreberg, 1997, p.27 ; Byram et Doyé, 1999, p.146 ; Byram, 2008, p.82-83 ; Catroux, 2009, p.65-66) sont en accord sur les avantages de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues-cultures étrangères en partant du fait que les fondements de nombreuses composantes de la compétence communicative interculturelle (CCI) sont posés à un âge précoce.

« Etant aujourd'hui le cœur de l'école contemporaine » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.14), il est nécessaire d'inclure l'interculturel au curriculum de

l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Dans un monde interculturel, où « les principes et les politiques de la communication interculturelle ont commencé à être progressivement intégrés dans les programmes de formation des enseignants de la langue à travers l'Europe » (Garabato et al 2003; cité par Kelly, 2011, p.412), il y a un besoin évident de réviser les objectifs de l'enseignement des langues étrangères au primaire et d'inclure la compétence de communication interculturelle dès l'école primaire, et même dès la maternelle, avant que les stéréotypes aient durcis ou même aient été cimentés, comme l'indiquent certains chercheurs (Hughes, 1983, p.34 ; Byram et Doyé, 1999, p.144 ; Byram, 2008, p.79). Ainsi, il s'avère également important d'inclure l'interculturel dans les classes de langues aux écoles primaires avant l'acculturation, c'est-à-dire « l'acquisition progressive des caractéristiques et des normes d'une culture ou d'un groupe par une personne, par une autre culture, etc. » (Stevenson, 2010, p. 887). Selon Tamuly (1991), l'acculturation commence également dès la naissance et il indique qu':

> Il est indispensable de situer la sensibilisation à une langue et à une culture étrangère dans ce contexte d'ensemble. Le jeune apprenant de FLE se trouve dans une situation paradoxale. Il vient à la langue étrangère avec un bagage culturel beaucoup plus considérable que l'on a tendance à le croire parfois. De plus, une sorte d'ethnocentrisme naturel vient se greffer sur l'égocentrisme propre à cet âge, et l'enracinement culturel paraît d'autant plus solide que l'enfant n'a pas encore eu la possibilité de prendre un certain recul par rapport à sa propre culture et donc d'en mesurer la relativité. Cependant, l'enculturation n'étant pas encore achevée, l'enfant, avant la puberté, manifeste aussi une disponibilité et une ouverture qui seront des atouts majeurs pour l'apprentissage de la langue et de la culture cibles (ibid, p.113).

A ce propos, Porcher et Groux (2003) souhaitent également l'inclusion de l'interculturel dans les écoles primaires même s'ils la voient comme un espoir pour l'instant :

> Au total, le rôle de l'interculturel dans l'enseignement précoce des langues vivantes est aujourd'hui au centre du jeu. Pour que les apprenants bénéficient pleinement de cette nouvelle prestation, il est méthodologiquement nécessaire que l'école prenne explicitement en charge des dimensions interculturelles qui constituent désormais des composantes omniprésentes de la diversité des classes. Si l'enseignement précoce contribuait à une prise de conscience collective de l'importance de ce phénomène, il aurait atteint l'une des finalités que l'on est en droit d'en attendre. Pour l'instant, ce n'est qu'un espoir (p.117).

D'un autre côté, Byram et Doyé (1999, p.146) considèrent que l'atteinte de l'objectif de la compétence interculturelle peut se réaliser à travers trois domaines essentiels :

- ✓ La formation des enseignants,
- ✓ Le développement du curriculum,

- ✓ Et la production des matériels pédagogiques.

Les enseignants des langues/cultures en tant qu'image-miroir de l'apprenant ont certainement divers rôles importants tels que ceux de model, de négociateur, de médiateur interculturel (Corbett, 2003, p.44 ; Aslım-Yetiş et Kurt, 2016, p.1720-1721) ; mais le rôle le plus important attribué aux enseignants de langues/cultures à l'école primaire, c'est sans aucun doute leur rôle de « médiateur interculturel », puisqu'« il n'est pas exigé ou prévu de l'apprenant d'assimilation, mais de médiation dans la salle de classe interculturelle. » (Corbett, 2003, p.106). Mais il faut se poser ici la question suivante : Les enseignants des langues-cultures sont-ils suffisamment formés pour jouer ce rôle ?

Il faut noter également le fait qu': « Il est absurde, comme le font certains experts pressés de considérer l'interculturel comme la un qui ouvrirait toutes les serrures scolaires. » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p.27-28). De nombreux spécialistes attirent l'attention sur la réalité suivante : « Le fait de commencer très tôt l'apprentissage linguistique ne garantit pas un processus durable et couronné de succès. […] Or, précisément, s'il y a incompétence de l'enseignant, cela peut avoir des conséquences négatives pour les progrès linguistiques du jeune apprenant. » (Nikolov et Curtain, 2003, p.7-8). De même, « Les responsables des politiques et les concepteurs de programme priorisent parfois les qualifications des enseignants comme une stratégie essentielle pour assurer que les programmes affectent positivement les compétences des enfants. » (Early, Maxwell, Burchinal et al., 2007, p.559). Donc, les enseignants sont, chacun, la pierre angulaire de la réussite de l'EIPLV.

Donc, pour une telle mise en œuvre, beaucoup d'interculturalistes (Beacco, Byram, Cavalli et al., 2010, p.10 ; Windmüller 2011 ; Kuru Turaşlı, 2012, p.44 ; etc.) prévoient la nécessité de la formation des enseignants comme un facteur crucial. Mais le manque de formation des enseignants, des formateurs, et des auteurs de méthodes dans ce domaine conduit inévitablement à des erreurs dans les démarches d'apprentissage proposées, comme l'indique l'interculturaliste Windmüller (2011, p.27-28). En ce qui concerne les erreurs effectuées par les enseignants et les concepteurs de manuels scolaires, Windmüller (ibid.) indique aussi que :

> Si la finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence de communication en une ou plusieurs langues, ce qui inclut la compétence culturelle et interculturelle, il semblerait que les concepteurs de manuels et les enseignants ne lui accordent pas le rôle éducatif et pédagogique qui lui revient. En effet, c'est surtout l'acquisition de compétences communicatives langagières que se concentrent les auteurs de

> manuels, […] En ce qui concerne les enseignants, ces derniers se sentent souvent démunis, car ils n'ont pas été assez formés dans ce domaine ou parce qu'ils pensent que les apprenants doivent avoir acquis un niveau de langue élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle et interculturelle. C'est une erreur de penser de cela, car ce ne sont pas les savoirs, mais les savoirs-faire et les savoirs-être qui rendent possible la relation et l'interaction avec les autres. […] (p.10).

Quant aux manuels scolaires de LE, Byram et Doyé (1999) indique qu' « il y a des propositions de techniques pédagogiques pour la sensibilisation culturelle dans les manuels scolaires les plus récents de l'enseignement secondaire. » (p.149). Mais ils indiquent également le fait que : « Ceux-ci peuvent servir d'inspiration, mais ne peuvent pas directement être applicables aux salles de classe de l'école primaire surtout parce qu'ils portent peu d'attention explicite au « savoir-être » que nous considérons comme devant être une priorité à l'école primaire. » (Ibid.).

Outre les manuels scolaires de LE, il est à noter également que les enseignants peuvent aider à éliminer les stéréotypes à l'aide de matériels et d'activités pédagogiques (Gomez, 1991). Ce qui amplifie davantage l'importance de l'inclusion de l'interculturel dans le curriculum de l'enseignement des langues/cultures -plus particulièrement de l'Enseignement/Apprentissage Précoce des Langues Vivantes- car c'est ainsi que les enseignants et futurs enseignants de langue/culture pourront mieux, et avec les dispositions et savoirs nécessaires, planifier leur enseignement en intégrant les objectifs, les matériels et les méthodes permettant l'acquisition et le développement de la compétence communicative interculturelle chez les enfants.

Lorsqu'on examine les ouvrages sur l'Approche Interculturelle dans le domaine de l'enseignement de langues/cultures, il est constaté que la plupart des recherches effectuées sur le plan international (Garant, 1997 ; Lange, 2011 ; Loicq, 2012 ; Zhang, 2012 ; Fadel, 2014) et sur le plan national (Özdemir, 2004 ; Sancak, 2009 ; Baykara, 2010 ; Üstün, 2011 ; Özkul, 2012 ; Çetin Köroğlu, 2013 ; Harmandaoğlu, 2013 ; Kaya-Korkmaz, 2014 ; Bora Erdoğan, 2015 ; Güven, 2015 ; Kural, 2015 ; Saltaş, 2015 ; Tekin, 2015 ; etc.) se focalisent surtout sur les autres dimensions de l'éducation interculturelle telles que l'attitude des futurs enseignants, des adolescents ou des adultes envers les cultures étrangères, la relation entre l'interculturalité et les médias, etc. Et il semble n'y avoir au niveau international (Kisielewsk, 2003 ; Moloney, 2007) ou national (Koçak, 2010) presque aucune recherche destinée plus ou moins explicitement à l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Étrangères. Dans ce cadre, Kubanek (2015) évalue les études trop restreintes de l'EIPLV comme suit :

> L'étude de l'apprentissage interculturel précoce en lien avec l'apprentissage des langues étrangères ne constitue qu'une branche peu développée de la recherche sur l'apprentissage précoce, les résultats linguistiques, l'influence des compétences des enseignants ainsi que l'avantage d'un démarrage précoce occupant ici logiquement une place prédominante […] (p.187).

Ainsi, en fonction de ces constats et à la suite d'analyse documentaire, il semblerait que de nouvelles études pour éclaircir l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères (EIPLV) devraient être menées : il serait particulièrement important d'examiner la place de l'EIPLV dans les programmes de formation des enseignants de langues-cultures étrangères mais également sa place dans les matériels de l'enseignement précoce des langues-cultures. Il importe également de se pencher sur la production et l'élaboration des matériels pédagogiques -adaptés aux niveaux et aux âges des élèves au primaire- afin de venir en aide aux futurs enseignants d'EPLV qui devraient avoir pour objectif, outre d'enseigner la langue cible, de faire acquérir et développer une CCI aux enfants présents dans leur salle de classe.

En considérant l'inclusion de l'AI dans les politiques linguistiques éducatives des pays européens, il est devenu nécessaire que la Turquie, qui a mis en place des réformes quantitatives dans ses politiques linguistiques éducatives en parallèle avec de nombreux pays européens, mette en place des réformes qualitatives pour l'inclusion de l'interculturel dans sa politique linguistique éducative.

En conséquence, il est devenu également essentiel et indispensable aujourd'hui que les enseignants des langues -qui ont un rôle de « médiateur » dans le développement du respect, de la compréhension, de la tolérance mutuelle entre les peuples de différentes nationalités- assument leurs responsabilités pour un monde pacifique. On ne peut nier le fait que les enseignants d'EPLV, qui forment les « enfants » -futurs citoyens du monde interculturel- doivent être conscients de l'EIPLV et qu'ils doivent faire acquérir et développer une CCI chez les enfants. Ainsi, naît une forte nécessité de s'interroger sur la formation de ces enseignants.

Dans ce cadre, en se basant sur le peu de recherches dans le domaine, nous considérons qu'il serait utile d'analyser la place qu'occupe l'interculturel dans les objectifs et les contenus des cours centrés sur l'enseignement/apprentissage de langue-culture, et particulièrement dans ce but, le contenu du cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » qui prennent place dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères. Car bien que les cours obligatoires du

programme de formation des enseignants des langues étrangères soient déterminés par le Conseil de l'Enseignement Supérieur (YÖK), leurs contenus et les objectifs sont construits par les formateurs assurant le/les cours ; ce qui fait que les objectifs et contenus peuvent se diversifier d'un formateur à un autre et donc d'une université à une autre. Outre l'examen critique du programme et de son contenu en vue de déterminer la place accordée à l'interculturel, nous considérons qu'il serait aussi important d'explorer la situation de l'EIPLV en Turquie dans le but de présenter des voies aux futurs enseignants d'écoles primaires pour la réalisation d'un enseignement/apprentissage interculturel réussi à un âge précoce. Du fait que le français est l'une des trois langues les plus enseignées en Turquie, et du fait qu'il occupe également une place dans les programmes scolaires des écoles primaires à côté de l'anglais et l'allemand et que les travaux la concernant sont moindres par rapport particulièrement à l'anglais, l'étape qualitative de cette étude s'est essentiellement concentrée sur le français langue étrangère (FLE). A partir de ces données qualitatives exploratoires sur le cas de l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Vivantes (EIPLV) à travers le programme de formation des enseignants de FLE, il a été cherché à examiner à partir d'un questionnaire administré à une plus grande population (formateurs en fonction dans les Programmes de Formation des Enseignants en Anglais, Allemand, Français Langues Étrangères), leurs opinions portant sur l'EIPLV.

1.1.1. Enseignement/Apprentissage des langues/cultures : De la civilisation vers l'interculturel

La langue et la culture sont deux concepts étroitement liés dont l'étude de l'un est indissociable de l'autre Galisson (1988, p. 330). C'est de ce fait que tout changement/évolution survenu dans la didactique des langues s'est répercuté dans celle de la culture et comme l'affirme Neuner (2003, p. 19) « dans les diverses méthodes d'enseignement des langues élaborées au fil des années, le traitement des aspects socioculturels n'a pas débouché sur un concept fixe et stable d'études culturelles (Landeskunde), il a au contraire constamment évolué ».

Ainsi, d'abord avec la méthodologie grammaire-traduction (ou traditionnelle), la culture a été acceptée comme synonyme de « civilisation » qui désignait la « culture cultivée » ou la « culture savante » jusqu'aux années 1970-80 :

> Dans l'enseignement des langues, la notion de « civilisation » fut utilisée dès l'apparition de la méthodologie traditionnelle en contexte scolaire, puis dans les diverses méthodologies de langues jusqu'aux années 1970-80. Elle désignait essentiellement la « culture cultivée » ou la « culture savante » : la littérature, les beaux-arts, l'Histoire... Elle renfermait aussi les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. (Windmüller, 2011, p.19).

Puis vers la fin du XIXè siècle apparaît la Méthodologie Directe dans un objectif appelé « pratique » visant à une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication pour le « développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XXe siècle » (Puren, 1988, p. 66). Ainsi, la notion de culture cultivée est rejetée, mais celle de culture reste.

Dans les années 40, naît sur les bases théoriques du structuralisme et des théories béhavioristes sur le conditionnement, la Méthodologie Audio-Orale qui « ne propose donc aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de […] l'enrichissement lexical, de l'enseignement culturel, de l'approche des documents authentiques, y compris littéraires » (Puren, 1988, p. 206).

Au milieu des années 50, avec la Méthodologie Audio-Visuelle l'utilisation conjointe de l'image et du son se révèle. Le support sonore consistait en enregistrements sur magnétophones et en support visuel de vues fixes (images). Les apprenants écoutaient un dialogue en visualisant des images montrant la situation et « conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel » (Archipel, cité par Puren, 1988, p. 241).

Avec l'Approche Communicative (AC) un nouveau concept s'est imposé : la compétence de communication. C'est-à-dire qu'on délaisse l'aspect formel de la langue au profit de son aspect communicatif. De cette manière, la grammaire devient un outil au service des messages à produire ou à comprendre.

Avec l'apparition de l'AC qui impose le concept de « compétence de communication » et donc l'aspect communicatif de la langue cible, la notion de culture reprend les premiers rangs en abritant également en elle la « culture savante » et la « culture quotidienne/populaire » au sein de la composante socioculturelle qui intervient dans toutes situations de communication aux côtés des composantes linguistique, référentielle et discursive. La composante socioculturelle comprend les règles sociales, les normes d'interaction entre les individus, les connaissances de l'histoire culturelle :

> Ainsi, à côté de la littérature, les contenus culturels se sont étendus au domaine anthropologique : les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales dans des situations de rencontres, etc. Les manuels de langue actuels comportent également un éventail de contenus sociologiques : informations d'ordre politique, économique et social.

> A cela s'ajoutent des contenus sociolinguistiques inhérents à la communication […] (Windmüller, 2011, p.19).

Mais le grand renouveau en ce qui concerne la « culture » est amorcé par la Perspective Actionnelle du CECR (2001). Il n'est plus question de culture mais d'interculture. Bien que la PA ait été considérée comme le prolongement de l'AC, un réel changement culturel s'est produit puisqu'on est passé de la compétence (socio)culturelle à celle d'interculturelle :

> La nouvelle perspective actionnelle proposée dans le Cadre Européen Commun du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. Il ébauche enfin les grandes lignes de ce que devrait être la nouvelle cohérence correspondante, qu'il nomme « perspective co-actionnelle co-culturelle » tout en précisant que dans le cadre de la « didactique complexe » qu'il promeut (Puren, 2002).

Selon le CECR, « cette compétence est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne » du fait qu'elle « prépare les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence, de même qu'elle vise à renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité. » (Windmüller, 2011, p.21). Ainsi, la culture de la langue source et des langues étrangères gagnent toutes une place importante où aucune n'est ni dévalorisée ni survalorisée.

1.1.1.1. Qu'est-ce que l'Approche Interculturelle (AI) ?

Apparu dans les années 70 avec le flux migratoire (notamment vers les pays d'Europe) et associé dans un premier temps aux immigrants afin de faciliter leur intégration dans la société d'accueil et de favoriser une communication harmonieuse avec les groupes dominants de culture différente, l'interculturel désigne une approche caractérisée par des échanges entre les groupes et par un « vivre-ensemble » dans des sociétés manifestant une hétérogénéité ethnoculturelle croissante (Olivencia, 2011, p.229). Ainsi, l'Approche Interculturelle (AI) privilégiée par la Perspective Actionnelle du CECR vise les objectifs suivants :

> En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.11).

L'Approche Interculturelle a donc une double finalité en visant à faire acquérir aux apprenants/utilisateurs d'une langue étrangère une compétence communicative langagière/linguistique et interculturelle :

> Elle favorise d'une part l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit d'enrichir, avec une économie de moyens, les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes. D'autre part, elle vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel (Beacco, Byram, Cavalli et al., 2010, p.19).

Elle vise en fait « l'intercompréhension entre les différentes cultures. » (Windmüller, 2011, p.23) où la démarche interculturelle ne consiste pas en une simple comparaison de deux cultures et où :

> La priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue (savoir-être), d'acquérir de nouvelles capacités (savoir-apprendre/faire et savoir-comprendre) et un nouveau sens critique (savoir-s'engager) (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.36).

Ainsi, loin de perdre son identité, l'apprenant est doté des partages et des enrichissements réciproques suite au contact des cultures de la langue source et celles de la langue cible. Cet enrichissement mutuel de l'apprenant se fait par la « prise de conscience interculturelle » (CECR, 2001, p.83) véhiculée par les L1 et L2 de l'apprenant.

1.1.1.2. Composantes de la compétence de communication interculturelle (CCI)

Il convient de noter de prime abord que « De nombreux enseignants en langue voient la compétence en communication interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative. » (Lazar, Huber-Kriegler, Lussier et al., 2007, p.9), ce qui paraît compréhensible puisque la PA a été élaborée sur les bases et en tant que prolongement de l'AC.

De nombreux chercheurs ont tenté de définir la CCI à travers différents modèles (Spitzberg et Changnon (2009) en ont recensé plus de vingt) mais l'un des plus mentionné est celui de Byram (1997, p.31-56) qui a adopté un modèle compositionnel où sont listées cinq composantes/qualités requises pour l'acquisition de cette compétence : 1) le savoir, 2) le savoir-être, 3) le savoir-comprendre, 4) le savoir-apprendre/faire, 5) le savoir s'engager.

Le « savoir », c'est « La connaissance (ou les savoirs) : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.13). En bref, il s'agit des connaissances déclaratives, des connaissances portant sur soi et sur Autrui.

Le « savoir-être » se définit comme : « Les points de vue et approches interculturels : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture » (ibid., p.13). En fait, il est question des attitudes à pouvoir adopter face à l'altérité, c'est se décentrer de sa propre culture et accepter l'existence des autres cultures. Le « savoir-être » se diffère des autres composantes de la compétence interculturelle par le dépassement de préjugé ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité (Byram, Zarate et Neuner, 1997, p.13 ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003, p.104) :

> Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ». (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.13)

Ainsi, il est bien question de s'éloigner de l'ethnocentrisme, de cette tendance à privilégier les normes et les valeurs de sa propre culture dans le but d'analyser celle des autres.

Le « savoir-comprendre », c'est « Les capacités d'interprétation et de mise en relation : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.14). Il consiste ainsi en l'aptitude à comprendre un événement survenu dans la culture cible et en la capacité de pouvoir la mettre en relation avec les repères de sa culture.

Le « savoir-apprendre/faire », c'est « Les capacités de découverte et d'interaction : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel. » (ibid., p.14). En fait, il est question de pouvoir mobiliser le savoir, le savoir-être et le savoir-comprendre afin de s'ouvrir à l'altérité.

Le « savoir-s'engager » se définit comme étant « La vision critique au niveau culturel : il s'agit de l'aptitude à évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. » (ibid., p.15). Comme le dit également Byram (1997, p. 53), ce savoir est un concept clé de la CCI. Un locuteur maîtrisant le savoir-s'engager est un locuteur faisant preuve de « respect, empathie, souplesse, patience, intérêt, curiosité, ouverture, motivation, sens de l'humour, tolérance de l'ambiguïté, volonté d'éviter tout jugement. » (Fantini, 2000 cité par Lazar, Huber-Kriegler, Lussier et al., 2007, p.9-10).

Il est à noter enfin que beaucoup de chercheurs (Hughes, 1983, p.34 ; Ytreberg, 1997, p.27 ; Byram et Doyé, 1999, p.146 ; Byram, 2008, p.82-83 ; Catroux, 2009, p.65-66) insistent sur le fait que le fondement des composantes de la compétence de communication interculturelle se forme très tôt notamment à l'âge de l'école primaire :

> Il y a des aspects de la compétence interculturelle qui semblent mieux se construire avec les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Le savoir-être, l'attitude d'ouverture et de curiosité, est évidemment plus facilement encouragé à l'école primaire que plus tard, en partie parce que les enfants n'ont pas encore été socialisés dans leur propre environnement culturel et ne perçoivent pas encore le culturel comme naturel. [...] La compétence interculturelle n'est certainement pas réalisable dans toutes ses dimensions à la fin de l'enseignement primaire, mais le fondement de cette compétence importante peut être posé. (Byram et Doyé, 1999, p.146)

Ceci montre encore une fois l'importance d'acquisition de la CCI dès le plus jeune âge.

1.1.2. L'Approche interculturelle et l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères

A l'instar des chercheurs en linguistique et notamment des spécialistes en phonétique, il a été maintes fois constaté que les enfants possèdent de nombreux avantages significatifs – plus particulièrement au niveau phonologique - pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Parmi de nombreux avantages de l'EPLV, la souplesse phonologique de l'enfant a toujours été attestée au contraire des adultes qui font face à des difficultés croissantes dues à l'âge (le crible phonologique, etc.). Cependant, il a toujours été omis que le terme de « crible » était également valable au niveau culturel :

> La notion de crible s'est par la suite étendue à d'autres domaines de l'apprentissage, comme la culture, et tout spécialement la compétence communicative étrangère : de même que, au plan phonologique, la langue maternelle a progressivement façonné un système de cribles qui ne laissent plus passer que les phénomènes de la langue maternelle, de même, au plan communicatif et culturel, l'individu perçoit et interprète les éléments d'une culture

> autre au travers de sa culture propre et de sa compétence communicative (Pendax, 1998, p.16).

Le crible culturel entraîne à ce que l'apprenant devienne « prisonnier des filtres de sa propre culture qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture », comme le dit Zhang (2012, p.94). En outre, il ajoute que : « […] Ce filtre peut être appelé « crible culturel » dans la mesure où il a été acquis dès l'enfance, sans que le sujet en soit conscient. » (ibid., p.94).

Outre les cribles phonologique et culturel, il faut également signaler le fait que « l'enculturation n'étant pas encore achevée, l'enfant, avant la puberté, manifeste aussi une disponibilité et une ouverture qui seront des atouts majeurs pour l'apprentissage de la langue de la culture cible. » (Tamuly, 1991, p.112-113). Donc, il est clair que l'enseignement précoce des langues étrangères facilite l'acquisition culturelle et que cette dernière mérite une éducation particulière, dite éducation interculturelle, où est préconisée l'AI.

En effet, « L'éducation interculturelle, même si son champ d'action doit être la société dans son ensemble, s'oriente en priorité sur le système des relations des enfants et des jeunes. Nous justifions cette priorité par le fait que ces derniers seront, dans une grande mesure, les futurs citoyens de notre société interculturelle. » (Conseil de l'Europe, 1999, p.43-44). Conscients de cela, de nombreux chercheurs se sont déjà penchés sur la question et généralement se sont accordés sur les nombreux atouts indéniables en faveur de l'EIPLV.

Abdallah-Pretceille (1991, p.101) indique que « L'apprentissage des langues étrangères est le lieu privilégié d'une pratique de l'altérité. ». Abdallah-Pretceille et Porcher (1996, p.26) ajoutent également le fait qu': « On remarque souvent l'absence de racisme et de xénophobie qui caractérisent l'enfance. Telle en est justement la raison : la capacité de négociation suppose que l'on considère l'Autre comme un partenaire, c'est-à-dire comme un égale, un prestataire de services réciproques. ». Et, c'est pourquoi certains aspects de la compétence interculturelle notamment – « savoir-être » et « savoir-apprendre » - sont d'une importance primordiale chez les enfants d'âge scolaire primaire.

Suite aux avantages soulignés par les chercheurs concernant l'EIPLV, il serait nécessaire de s'interroger sur l'inclusion de l'AI aux finalités éducatives scolaires qui sont toujours formées sur la base des objectifs communicatifs.

1.1.2.1. Approche interculturelle doit-elle être incluse dans les écoles primaires et secondaires ?

Il va de soi qu'« Il n'y a pas de problème pour inclure la dimension interculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères au niveau de l'école primaire puisque, dans leurs parties introductives, la plupart des curriculums mentionnent le désir de développer une « sensibilisation culturelle » ou des concepts similaires. » (Byram, 2008, p.85). C'est pourquoi,

> Si l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire contribue sérieusement à l'éducation internationale des jeunes, il doit reconnaître la complexité de la tâche, inclure la compétence interculturelle parmi ses objectifs, rechercher systématiquement des relations avec d'autres aspects du curriculum et exiger des enseignants correctement formés et du matériel didactique convenables (ibid., p.87).

Avec l'inclusion de l'interculturel dans les programmes de langue étrangère, vaut-il mieux se focaliser sur ce qu'il est attendu d'une perspective interculturelle en les mentionnant dans les programmes d'enseignement de langue étrangère, à savoir les objectifs/finalités, le contenu, la méthodologie et l'évaluation ?

D'autre part, « La tâche de l'éducation c'est d'enseigner en même temps la diversité de la race humaine et une prise de conscience des similitudes entre, et l'interdépendance de tous les humains. De la petite enfance, les écoles doivent donc saisir toutes les occasions d'enseigner ces deux choses. » (UNESCO, 1996: 92–93; cité par Byram, 2008, p.109).

Tout en ayant conscience de la nécessité d'inclure le développement d'une compétence interculturelle dans les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère de l'école primaire, des craintes aussi se soulèvent à ce propos :

Une telle intégration pourrait aller au-delà des capacités de la plupart des enfants de l'école primaire, et pourrait menacer leur acquisition d'une identité solide. En particulier, l'apprentissage des langues est perçu dans certaines situations comme une menace pour « l'identité nationale » des enfants, même s'il y a un manque de preuves pour soutenir cette peur (Byram, 2008, p.79).

Mais malgré les hésitations, il y a un besoin évident de réviser les objectifs de l'enseignement primaire de langue étrangère et d'inclure la compétence interculturelle dans les objectifs de l'école primaire comme insistent beaucoup de chercheurs (Byram et Doyé, 1999, p.144 ; Byram, 2008, p.79) :

> La tendance initiale de l'enseignement des langues dans les écoles primaires, qui met l'accent sur les compétences linguistiques, est insuffisante. Elle est également trompeuse parce qu'elle encourage les apprenants à penser qu'il y a une simple relation biunivoque

> entre les éléments de leur propre langue et les éléments de la langue étrangère, et donc entre leur compréhension culturellement déterminée de leur propre monde et celle des autres, et ce n'est clairement pas le cas (Byram et Doyé, 1999, p.144).

Devant les craintes exprimées, Byram et Doyé (1999) affirment que « Les apprenants doivent avoir atteint un certain stade de leur développement avant d'être confrontés à des tâches qui pourraient les conduire à la compétence interculturelle. » (p.144-145). Mais outre ces craintes, d'autres hésitations encore ont vu jour, des hésitations portant essentiellement sur la méthodologie de l'EIPLV : « L'apprentissage interculturel qui accompagne l'apprentissage précoce des langues étrangères doit s'articuler sans cesse autour des questions suivantes : quel contenu convient à quelle tranche d'âge ? Un enseignement peut-il être « trop précoce » ? » (Kubanek, 2015, p.187). Ce sont aussi des questions qui continuent à êtres posées et les chercheurs tentent d'y répondre afin de faciliter l'inclusion d'une éducation interculturelle.

1.1.2.2. Facteurs clés pour un enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues-cultures

1.1.2.2.1. Développement d'un curriculum interculturel

Du fait déjà de la relation étroite et indissociable entre la langue et la culture mais aussi du fait que la didactique des langues se pose comme objectif l'acquisition d'une compétence de communication, il semble désormais tout à fait naturel et légitime que cet objectif « soit présenté comme un important objectif du curriculum à travers les programmes de langues étrangères à tous les niveaux d'éducation dans le monde entier, y compris dans les programmes d'anglais langue étrangère [et les autres langues donc] pour les jeunes apprenants. » (Sowa, 2014, p.104).

En ce qui concerne les politiques linguistiques éducatives des pays européens, de nombreux documents soulignent fortement l'interculturalité et ceci depuis des années (Bastos, 2015, p.25-29). C'est dans ce contexte qu'on a assisté à un renouvellement dans les finalités/objectifs de l'éducation où la formation de l'enseignant joue un rôle primordial pour l'inclusion de ce concept (Bastos, 2015, p.26) et que l'AI a été progressivement intégrée dans les programmes de formation des enseignants de la langue à travers l'Europe.

Cependant du fait qu'il existe, pour différentes raisons, toujours ou « souvent un écart entre les objectifs déclarés du programme et la réalité en termes de ce que les

enseignants font en classe. » (Sowa, 2014, p.104-105), l'implantation de ce nouvel objectif n'a pas été facile et n'est pas encore terminée comme le soulignent Bennett, Bennett, et Allen (2003) :

> D'abord, il y a le programme de langue lui-même, qui est déjà trop plein, surtout à la lumière des heures d'enseignement disponibles. Comme il n'y a pas assez de temps pour rendre justice au programme d'études de langue, est-il raisonnable d'ajouter une autre dimension à un programme déjà surchargé ? Deuxièmement, l'enseignement de la culture pose de nombreux défis aux enseignants. Pour beaucoup, la culture semble beaucoup plus difficile à enseigner qu'une autre langue. [...] Souvent, les enseignants ne se sentent pas prêts - voire effrayés - à enseigner la culture ou la compétence internationale. Puisque à de nombreux enseignants la compétence interculturelle n'a pas été enseignée, ils n'ont aucun modèle pour l'enseigner eux-mêmes. Dans la mesure où l'objectif est d'enseigner une culture spécifique, les enseignants peuvent avoir eu peu ou pas d'expérience de la culture de la langue cible (p.240).

Ainsi les politiques d'inclusion du concept et de la compétence dans les programmes ne suffisent pas ; l'acteur de l'enseignement doit aussi être prêt et préparé à affronter les nouveautés, à les accepter et à les transmettre.

1.1.2.2.2. Enseignants de langues

Il faut d'abord prendre conscience que « Si nous voulons intégrer le développement d'une compétence de la communication interculturelle au développement de la compétence langagière, nous devons donc repenser la formation initiale et continue des enseignants afin de leur fournir des pistes d'interventions pédagogiques adéquates en salle de classe. » (Lussier, 2013, p.101). Comme dans tout domaine et toute discipline, un des points clés est sans doute la formation des enseignants et, par conséquent, la professionnalisation préalable des formateurs. En effet, « On ne peut professionnaliser les enseignants sans professionnaliser d'abord les formateurs d'enseignants. » (Labaree, 1992, p. 135 ; cité par Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009, p.48). Ces deux groupes d'individus ont à être formés pour tout nouveau changement que cela soit par la formation initiale ou continue :

> La matière de l'enseignant de langues va bien au-delà de la langue, puisqu'elle englobe aussi non seulement nombre d'aptitudes liées à la communication, ainsi que la culture, la conscience interculturelle et bien d'autres aspects importants que les enseignants de langues s'efforcent de mettre en lumière dans la langue qu'ils enseignent. (Leban, 2003, p. 81 ; cité par Bastos, 2015, p.80-81)

Désormais, aux divers objets d'enseignement de l'enseignant et/ou du formateur (communication, culture, savoirs…) s'ajoute la compétence interculturelle et, à ses différents rôles (guide, conseiller…), celui de médiateur (inter)culturel (Corbett, 2003, p.43-44). Ce médiateur interculturel est dans la classe pour aider les apprenants à « se

comprendre eux-mêmes et à comprendre le monde qui les entoure » et se rendre « compte que ce monde n'est pas monolingue et monoculturel » (Byram, 1991, p.29-30).

Le nouveau rôle de l'enseignant est donc de faire prendre conscience aux apprenants l'existence d'Autrui, de les ouvrir à l'altérité, aux différentes valeurs existantes et de leur apprendre à vivre ensemble. Cette médiation est loin du concept d'assimilation et vise à « créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des élèves – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel. […] » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.38).

Cependant, pour la réalisation de cet objectif, les enseignants de langues doivent y être formés, ce qui implique une nouvelle intégration de la dimension interculturelle dans les programmes de formations. Comme le soulignent Nikolov et Curtain (2003, p.7-8) : « Le fait de commencer très tôt l'apprentissage linguistique ne garantit pas un processus durable et couronné de succès. […] Or, précisément, s'il y a incompétence de l'enseignant, cela peut avoir des conséquences négatives ». Il va de soi que le manque de formation des enseignants, des formateurs et des auteurs de méthodes de langues dans ce domaine conduira inévitablement à des lacunes comme l'indique Windmüller (2011, p.27-28) :

> Les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthodes n'ont pas été formés. En effet la formation classique d'un enseignant de langue est avant tout littéraire et linguistique (la didactique, beaucoup plus récente, ne présente pas de formation dans les disciplines extralinguistiques). […] Le manque de formation dans ce domaine conduit inévitablement à des erreurs dans les démarches d'apprentissage proposées : demander à l'apprenant de se mettre dans la peau d'un étranger, de reproduire des gestes et des mimiques dans les conversations, etc. Ces procédés sont dangereux, car ils ne font que réitérer les stéréotypes.

Ainsi, un remaniement des programmes de formation des enseignants de langue étrangère, concentrée sur la compétence de communication interculturelle plutôt que sur la compétence linguistique, s'avère nécessaire et ceci notamment dans le cadre de la formation des enseignants du niveau primaire.

1.1.2.2.3. Matériels pédagogiques

Les concepteurs de manuels scolaires ne confèrent pas beaucoup d'importance au développement des compétences interculturelles ou même s'ils en tiennent compte, toutes les composantes (savoir, savoir-être, savoir-apprendre/faire, savoir-comprendre, savoir-s'engager) ne constituent pas la cible prioritaire (Aslım-Yetiş et Elibol, 2014) et

« c'est surtout sur l'acquisition de compétences communicatives langagières que se concentrent les auteurs de manuels » (Windmüller, 2011, p.10). Certes, ces matériels ne sont en aucun cas négligeables et infructueux mais il faut noter que c'est par l'intermédiaire d'objectifs et finalités formulés dans leurs cours/leçons que les enseignants pourront alors aider leurs apprenants à éliminer les stéréotypes et préjugés dont ils sont porteurs. C'est pour cela que ces premiers devraient être aptes à élaborer, développer et faire usage de matériels pédagogiques insistant sur l'acquisition d'une CCI et sur les éléments spécifiques renvoyant à cette compétence.

1.2. Objectif du Travail

L'objectif général de cette étude est d'explorer auprès des formateurs de langues étrangères, la place accordée à l'interculturel et notamment à l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères à travers la formation des futurs enseignants de langues étrangères dans les facultés d'éducation en Turquie. Conformément à cet objectif général, les sous-objectifs de cette étude sont les suivants :

- Examiner la place de l'interculturel dans le programme de formation des enseignants de FLE en se basant sur les objectifs et les contenus de cours et notamment du cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » ;
- Explorer les pratiques éducatives intra-classes des formateurs de FLE assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants afin de démontrer l'inclusion ou la non-inclusion de l'interculturalité dans leur contenu ;
- Connaître les opinions concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères des formateurs de langues étrangères en fonction dans les programmes de formation des enseignants de français, d'allemand et d'anglais langues étrangères.

À partir de ces objectifs de la recherche, on a été tenté de répondre dans cette étude aux questions suivantes :

1) Quelle est la place de l'interculturel dans les objectifs et les contenus des cours et notamment celle du cours intitulé « Enseignement des Langues

Étrangères aux Enfants » dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères en Turquie ?

2) Quelles sont les pratiques éducatives intra-classes observées dans la salle de classe des formateurs de langues étrangères assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères et le reflet de ces pratiques sur les produits éducatifs des futurs enseignants de langues étrangères pour faire acquérir et développer la compétence de communication interculturelle chez les enfants ?

3) Quelles sont les opinions des formateurs des programmes de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères des facultés d'éducation en Turquie concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères ?

1.3. Importance du Travail

Il faut noter d'abord que : « L'éducation interculturelle, même si son champ d'action doit être la société dans son ensemble, s'oriente en priorité sur le système des relations des enfants et des jeunes. » (Conseil de l'Europe, 1999, p.43) car les enfants « seront, dans une grande mesure, les futurs citoyens de notre société interculturelle. » (ibid.). Mais il est vu que : « La question de l'apprentissage culturel à l'école primaire et l'acquisition de la compétence interculturelle ont été très peu débattues. » (Byram et Doyé, 1999, p.139). La présence des profondes inquiétudes même d'aujourd'hui au niveau national et international sur l'EPLV sous la protection des langues et des cultures nationales révèle, en fait, qu'on a besoin plus de recherches et de sensibilisation dans ce domaine.

Ainsi, compte tenu de ces hésitations, il importe de se pencher sur l'enseignement interculturel précoce des langues étrangères dans le système éducatif turc. En ce sens, les résultats obtenus par l'intermédiaire de cette recherche pourraient enrichir les réflexions des divers intervenants de l'éducation :

- Les spécialistes chargés du développement des contenus dans le programme de formation des enseignants de langue étrangère en Turquie (les facultés d'éducation) ainsi que des contenus des cours, particulièrement de ceux relatifs à l'enseignement précoce des langues étrangères ;

- Les formateurs chargés du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants pour les amener à une sensibilisation sur l'EIPLV dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères ;
- Les enseignants de langues étrangères pour la prise en compte de l'acquisition et du développement de la CCI chez les enfants à l'âge de l'école primaire ;
- Les auteurs de manuels scolaires de langues étrangères précoces : les sensibiliser au rôle crucial qu'ils jouent pour le développement de la CCI chez les enfants ;
- Les enfants des futures générations : les préparer à un monde sans préjugés, sans stéréotypes dont la suppression est plus difficile à partir de l'âge adulte. Les préjugés et stéréotypes s'endurcissent en raison du crible culturel.

1.4. Limites du Travail

- Cette étude se limite à l'analyse de contenus de 1161 cours centrés sur la langue et la culture, plus spécifiquement le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants dans les programmes de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères dans les facultés d'éducation en Turquie.
- Les Participants de cette recherche dans l'étape qualitative sont limités à deux formatrices chargées du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors de l'année académique 2016/2017 dont le contenu fait partie de la notion d'interculturalité dans le programme de formation des enseignants de FLE dans deux facultés d'éducation en Turquie.
- Les données qualitatives et quantitatives de cette recherche sont limitées aux données obtenues à partir des outils de recueil de données tels que l'analyse de documents, l'entrevue semi-structurée (l'entretien semi-dirigé), l'observation, le journal du chercheur et le questionnaire.

1.5. Définitions

Enfant : L'enfant est défini comme « garçon ou fille n'ayant pas encore atteint l'adolescence. » (Dubois, 1975, p. 607). La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) définit très nettement le terme « enfant » : « […] un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. » (UNICEF, 1989, p.6). Au sens de la

présente étude, l'enfant est défini comme un public scolaire enfantin de 7 à 13 ans, âge qui correspond au début de l'enseignement/apprentissage précoce de LE dans les deux premiers cycles de l'école primaire publique turque.

Enseignement précoce d'une langue vivante/étrangère : « Enseignement d'une langue vivante à de jeunes enfants (au niveau, par exemple, de l'école maternelle ou des premières années de l'enseignement élémentaire) ; cette qualification implique que l'on considère comme norme l'enseignement à des adolescents (niveau secondaire). » (Coste et Galisson, 1976, p.431).

Interculturel : « C'est que l'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter-, qui permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer). » (Cuq, 2003, p.136-137).

Multiculturel : « Or une société pouvait être multiculturelle par simple juxtaposition des cultures qui vivaient en son sein, sans qu'il y ait de communication entre celles-ci. C'était ce qu'incarnaient les ghettos ou la vie communautaire séparée de la vie proprement commune. Une société simplement multiculturelle restait dans sa rigidité. Un point positif cependant consista, à l'époque, à considérer que toute société était bel et bien devenue, désormais, multiculturelle. Toutefois la simple juxtaposition ne constituait en rien une solution au fonctionnement social cohérent. Le multiculturalisme, fondamental, ne suffisait pas. » (Cuq, 2003, p.136-137).

Précoce : « Ce qualificatif caractérise l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde à de jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle (on dit aussi enseignement pré-secondaire, pré-élémentaire ou pré-scolaire). » (Cuq, 2003, p.199).

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, figurent des informations relatives à la méthode de recherche, aux participants, aux outils de recueil de données, à l'analyse des données, à la validité/fiabilité de la recherche et aux principes éthiques suivis tout au long du processus de recherche.

2.1. Design de Recherche

Dans cette recherche, on a été adopté la méthode de recherche mixte afin d'examiner le problème de la recherche selon une approche approfondie et multidimensionnelle. Car, en ayant recours à la fois aux méthodes qualitatives et quantitatives, la méthode mixte permet de mieux comprendre et de mieux vérifier une situation (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007). Dans le cadre de cette étude, le design séquentiel exploratoire de Creswell et Plano Clark a été utilisé (Creswell et Plano Clark, 2014, p.76) qui implique :

> Une première phase de recueil et d'analyse de données qualitatives, suivie d'une seconde phase de recueil de données qualitatives et d'analyses qui s'appuie sur les résultats de la première phase qualitative. Le poids est généralement placé sur la première phase qualitative, et les données sont mélangées en étant connectées entre l'analyse des données qualitatives et le recueil de données quantitatives. […] Au niveau le plus fondamental, le but de cette stratégie est d'utiliser des données quantitatives et des résultats pour aider à l'interprétation des résultats qualitatifs. Contrairement à l'approche explicative séquentielle, l'objectif principal de ce design est d'explorer d'abord un phénomène (Creswell, 2009b, p.211).

« Ce design est basé sur l'hypothèse que le travail d'exploration est nécessaire lorsque l'une des causes suivantes est valide : (1) aucune mesure ou aucun outil n'est disponible, (2) les formes sont inconnues, (3) il n'y a pas d'étude ou de théorie orientant la recherche. » (Creswell et Plano Clark, 2014, p.94). C'est aussi pourquoi dans ce design le processus débute par l'étape qualitative :

> Contrairement au design explicatif, le design exploratoire donne la priorité au recueil et à la résolution des données qualitatives. Sur la base des résultats découverts, le chercheur commence à appliquer la deuxième étape, c'est-à-dire le stade quantitatif, et teste ou généralise les résultats primaires. Il explique ensuite comment les données quantitatives s'appuient sur des données qualitatives primaires (ibid., p.79).

Dans ce cadre, en utilisant une approche en trois phases, les données qualitatives sont tout d'abord recueillies et analysées (Phase 1), un instrument de type quantitatif est ensuite développé à partir de l'analyse exploratoire des données qualitatives (Phase 2) et enfin celui-ci est administré à un échantillon de population (Phase 3).

2.2. Processus de Recherche

Dans le cadre de cette recherche, on a donc suivi une synchronisation séquentielle qui signifie que la priorité est donnée au recueil et à l'analyse des données qualitatives dans la première étape de la recherche et que les données quantitatives recueillies sont basées sur ces données qualitatives préliminaires. A la suite de toutes les analyses des données qualitatives recueillies à travers la première phase de la recherche, on a essayé de tester ou de mesurer ces données préliminaires exploratoires dans la phase quantitative. Pour symboliser la méthode dominante, Morse (1991 ; 2003) utilise les abréviations majuscules (QUAL et/ou QUAN). Dans notre étude et en fonction du système de notation de Morse, la symbolisation est comme suit : « QUAL → quan » où la flèche montre le sens de la temporalité dans un design séquentiel. L'abréviation mentionnée signifie qu'une méthode qualitative dominante a précédé une méthode quantitative, que les données qualitatives ont été privilégiées.

Conformément au processus du design séquentiel exploratoire, le processus de cette recherche est basé sur trois phases fondamentales : (Phase 1) recueil et analyse des données qualitatives, (Phase 2) développement d'un outil de mesure quantitatif en se basant sur les analyses des données qualitatives exploratoires préliminaires, (Phase 3) mise en œuvre de cet outil de mesure quantitatif à la population déterminée (Figure 2.1.).

Le chemin suivi lors de **l'étape qualitative préliminaire (Phase 1)** de notre design exploratoire séquentiel pour explorer en profondeur la situation de l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Vivantes (EIPLV) dans la formation des enseignants des langues étrangères dans les facultés d'éducation en Turquie est présenté ci-dessous :

- On a d'abord examiné la place de l'interculturel dans les contenus des cours facultatifs et obligatoires qui prennent place dans les programmes de licence pour la formation des enseignants de français, d'anglais et d'allemand Langues étrangères des facultés d'éducation en Turquie.
- Après cette analyse de contenu (déductive et inductive), on s'est focalisé essentiellement essentiellement sur le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants et avons vu que la notion d'interculturalité apparaissait seulement dans le contenu de ce cours dans quatre programmes de formation des enseignants de différentes facultés : l'un prenait part dans le programme de

formation des enseignants d'anglais langue étrangère et trois autres dans celui de FLE.

- Conformément au but de notre recherche, il a été contacté les 3 formatrices de FLE qui assurent le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants où il est fait référence à l'interculturalité. Ces formatrices sont en fonction dans trois différentes universités publiques dont l'une est située en Anatolie Centrale, l'autre dans la Région de Marmara et la dernière dans la Région de la Mer Noire. Cependant pour des raisons de facilités pour le chercheur (proximité, facilités de trajets, etc.), seules les deux premières ont pris part dans cette étude.
- Après obtention des permissions nécessaires auprès des deux universités (Comité d'Éthique, formulaires de consentement), le recueil exploratoire des données qualitatives a débuté avec les deux formatrices de FLE (selon un échantillonnage critérié).
- Suite aux confirmations d'experts et aux tests pilotes, un entretien semi-structuré préliminaire individuel a été mené avec les deux formatrices de FLE afin de connaître leurs opinions et leurs pratiques éducatives intra-classes dans le cadre de l'EIPLV.
- Après le consentement des deux formatrices de FLE et de leurs étudiants (futurs enseignants de FLE), les éducatives de ces formatrices dans les cours d'EPLV ont été observées lors de l'année académique 2016/2017 afin de déterminer la place accordée à l'EIPLV. Outre la participation du chercheur, on a procédé à des enregistrements vidéo et on a recueilli les notes de cours des enseignants, les fiches pédagogiques et les exposés réalisés par les futurs enseignants ainsi que les feuilles d'examens. Le chercheur a aussi tenu un journal de bord (journal du chercheur) tout au long de l'étude.
- Suite aux observations du 1er et du 2nd semestre de l'année académique de 2016-2017, un entretien semi-structuré final a tout d'abord été construit. Après, les confirmations d'experts et la réalisation de tests pilotes, les deux formatrices ont été convoquées une seconde fois pour mener de façon individuelle cet entretien qui avait pour but de relever leurs opinions concernant leurs pratiques éducatives intra-classes d'EIPLV observées lors de l'année académique de 2016-2017.

- Les données qualitatives exploratoires obtenues par l'intermédiaire des recueils des données qualitatives préliminaires (observations, analyses documentaires, notes de terrain, entretiens semi-structurés préliminaires et finaux) ont été analysées par l'analyse de contenu de manière inductive et déductive. L'analyse des données qualitatives a enfin permis de définir des thèmes.

A la fin de la phase qualitative, les premières données qualitatives exploratoires obtenues par l'intermédiaire des entretiens préliminaires, des observations, des analyses documentaires, de notes de terrain et des entretiens semi-structurés finaux ont été utilisées pour construire un outil de mesure quantitatif à administrer auprès d'un plus grand d'échantillon lors de **l'étape quantitative (Phase 2).** Cet outil consistait en un questionnaire dont l'objectif était de connaître les opinions sur l'EIPLV auprès de tous les formateurs chargés de la formation des enseignants d'Allemand, d'Anglais et de Français langues étrangères en Turquie. L'outil de mesure quantitatif (Questionnaire d'EIPLV) a été développé comme suit :

- En fonction des analyses des données qualitatives, 36 items/questions ont été formulés pour l'outil quantitatif.
- Ces items ont été par la suite soumis à la confirmation de cinq formateurs experts dans le domaine de l'enseignement des langues et la méthodologie de recherches quantitatives. À la lumière des commentaires apportés, le questionnaire a été restructuré.
- On a alors procédé au test pilote mené auprès de 10 formateurs dont trois dans le programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère, cinq d'anglais langue étrangère et deux de français langue étrangère. Ces tests nous ont permis de vérifier la compréhension des items/questions à répondre facultativement et/ou obligatoirement mais aussi de déterminer la durée nécessaire pour répondre au questionnaire.
- En fonction des commentaires et des rétroactions, l'outil a été une seconde fois restructuré et a atteint sa version finale.

Figure 2.1. *Schéma général du processus de recherche suivi lors de l'étape qualitative et quantitative*

1ère PHASE				**2ème PHASE**			**3ème PHASE**	
Type de données	Recueil de Données	Analyse de Données		Type de données	Recueil de Données	Analyse de Données	Type de données	Interprétation de tous les analyses QUALITATIVES et Quantitatives
QUALITATIF	**Analyse documentaire de Programme :** Analyse des finalités et des contenus des cours des programmes de licence en formation des enseignants de français, d'allemand et d'anglais langues étrangères en Turquie. **1er Entretien Semi-structuré :** Au début des observations des pratiques éducatives intra-classes de deux formatrices de FLE. **Observation :** Observation des pratiques éducatives intra-classe de deux formatrices de FLE. **Les notes de terrain (Le journal du chercheur) :** Lors des observations de deux formatrices de FLE. **Analyse documentaire des Matériels :** Les matériels de cours fournis par les formatrices, les feuilles d'examen, les fiches pédagogiques développés par les futurs enseignants de FLE. **2nd Entretien Semi-structuré :** A la fin des observations des pratiques éducatives intra-classes de deux formatrices de FLE.	Analyse de Contenu	**INTÉGRATION**	**Quantitatif**	**Développement et mise en œuvre du questionnaire d'EIPLV :** Auprès des formateurs de langues étrangères dans les programmes de formation des enseignants de Français, d'Allemand et d'Anglais langues étrangères dans la faculté d'éducation en Turquie (N=450).	Analyse descriptive	**QUALITATIF + Quantitatif**	Interprétation des résultats QUALITATIFS et Quantitatifs obtenus lors de Phase 1 et Phase 2.

La **phase quantitative finale (Phase 3)** consiste en un recueil de données via un questionnaire mené auprès de formateurs dans le programme de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères portant sur l'EIPLV en Turquie. La démarche adoptée lors de la phase quantitative se présente comme suit :

- On a tout d'abord déterminé la taille de la population à atteindre dans les programmes de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères rattachés aux dans les facultés d'éducation situées dans sept régions de la Turquie. Ce nombre est déterminé selon les données statistiques actuelles du Conseil de l'Enseignement Supérieur (YÖK, 2017b).
- Le questionnaire a été envoyé à l'ensemble de la population ciblée (450 formateurs d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères) par courrier électronique. Le but était d'atteindre au minimum 60% de l'ensemble de la population (270 formateurs d'allemand, d'anglais et de français Langues Étrangères).
- De nouveaux courriels de rappel ont été envoyés aux formateurs jusqu'à l'obtention du nombre nécessaire.
- Des courriels de remerciements ont également été envoyés aux formateurs qui ont rempli le questionnaire.
- Les données quantitatives obtenues ont été analysées via un programme statistique conformément aux objectifs des questions de recherche.

Finalement, les données qualitatives préliminaires exploratoires et les données quantitatives finales obtenues par ces étapes qualitatives et quantitatives ont été interprétées dans la partie de discussion du travail.

2.3. Étape Qualitative

2.3.1. Participants

Les participants de cette recherche dans l'étape qualitative se composent de deux formatrices de FLE (ainsi que de leurs 76 apprenants, futurs enseignants de FLE), chargées de donner le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors de l'année académique 2016-2017 dans le programme de formation des enseignants de FLE dans deux facultés d'éducation en Turquie. Dans la détermination de ce groupe de travail, on a adopté l'échantillonnage critérié qui signifie que « chaque cas doit

respecter des critères ; utile à l'assurance de qualité. » (Miles et Huberman, 1994, p.28). Dans notre recherche, deux critères ont été retenus : 1) Assurer le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ; 2) La présence du terme interculturel dans le contenu de ce cours. Car « L'échantillonnage critérié fonctionne bien lorsque tous les individus étudiés représentent les personnes qui ont connu le phénomène. » (Creswell, 2009a, p.128).

Après la décision du Comité d'Éthique (autorité compétente présente dans les universités), les deux formatrices, présentées dans le Tableau 2.1, ont également fait part de leur consentement à participer à l'étude.

Tableau 2.1. *Formatrices choisies pour la partie qualitative de la recherche*

Pseudonyme	Sexe	Département	Ancienneté*	Caractéristiques
Formatrice I	F	FLE	3	Double Nationalité
Formatrice II	F	FLE	7	Citoyenneté unique

** Nombre total d'années passées à assurer les cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants.*

2.3.1.1. Formatrice-I

La Formatrice I est chargée du cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » depuis trois ans dans le programme de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) dans une faculté d'éducation en Turquie. Il y a un total de 27 futurs enseignants (16 Femmes ; 11 Hommes) de 3ème et de 4ème années [Les deux dernières années de Licence] qui suivent le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 1er Semestre de l'année académique 2016-2017 (Tableau 2.2).

Tableau 2.2. *Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice I*

Pseudonyme	Sexe	Année	Semestre
Ali İsmail	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Alper	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Aygül	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Ahsen	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Asya	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Begüm	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Bengi	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Bergüzar	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre

Tableau 2.2. *Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)*

Beyza	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Birsen	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Buse	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Cemal	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Çağan	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Elfida*	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Eylem	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Eylül	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Hazal	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Kemal	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Kenan	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Keyhan*	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Meryem	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Nilgün	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Nurdan	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Okay	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Şeyda	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Tuğrul	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Türker	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
		TOTAL	**27 (11 Hommes; 16 Femmes)**

** Symbolise les futurs enseignants qui ont la double nationalité.*

2.3.1.2. Formatrice-II

La Formatrice II est chargée du cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » depuis 7 ans dans le programme de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) dans une faculté d'éducation en Turquie. Il y a un total de 49 futurs enseignants (28 Femmes ; 21 Hommes) de 3ème et 4ème années [Les deux dernières années de Licence] qui suivent le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 1er et/ou 2nd semestres de l'année académique 2016-2017 (Tableau 2.3, 2.4).

Tableau 2.3. *Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice II pour le 1er semestre*

Pseudonyme	**Sexe**	**Année**	**Semestre**
Alara*	Femme	4ème	2016-2017 / 1er Semestre
Ali Çağan	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Azra	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Bahadır	Homme	4ème	2016-2017 / 1er Semestre
Berrak	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Betül	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Deniz	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Derin	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Doğa	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Dora	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre

Tableau 2.3. *Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice II pour le 1er semestre (Suite)*

Emin*	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Emre	Homme	4ème	2016-2017 / 1er Semestre
Eser*	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Ezgi	Femme	4ème	2016-2017 / 1er Semestre
Fahri	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Fatma	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Gül	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Hicran	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
İlkay*	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
İlker	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
İnci	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Kağan	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Kenan	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Kumsal	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Masal	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Mete	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Mihriban*	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Naci	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Öykü	Femme	4ème	2016-2017 / 1er Semestre
Özgür	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Serkan	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Selen	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Su	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Şevket	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Umut	Homme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Züleyha	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
	TOTAL		**35 (14 Hommes, 21 Femmes)**

** Symbolise les futurs enseignants qui ont la double nationalité.*

Tableau 2.4. *Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice II pour le 2nd semestre*

Pseudonyme	**Sexe**	**Année**	**Semestre**
Arda	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Ali Çağan	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Azra	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Bahadır	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Berk	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Betül	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Biray	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Cesur	Homme	4ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Demir	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Deniz	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Derya	Femme	4ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Doğa	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Dora	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Duru*	Femme	4ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Emin*	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Eser*	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Fahri	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Fatma	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Göksu*	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre

Tableau 2.4. *Informations sur les futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice II pour le 2nd semestre (Suite)*

Gül	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Hicran	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
İlkay*	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
İlker	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Kağan	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Kumsal	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Leyla	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Masal	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Mihriban*	Femme	3ème	2016-2017 / 1er Semestre
Müge	Femme	4ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Naci	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Nuran	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Özdemir	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Özgür	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Serkan	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Selen	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Su	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Şevket	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Turna	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Umut	Homme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
Züleyha	Femme	3ème	2016-2017 / 2nd Semestre
	TOTAL		**40 (18 Hommes, 22 Femmes)**

** Symbolise les futurs enseignants qui ont la double nationalité.*

2.3.2. Outils utilisés pour le recueil de données qualitatives

Les instruments de recueil de données qualitatives utilisés dans cette recherche sont montrés dans le Tableau 2.5.

Pour répondre à la première question de recherche, il a été recouru dans le cadre de l'étape qualitative à l'analyse de documents.

Tableau 2.5. *Outils de recueil de données qualitatives utilisés en fonction des questions de recherche*

Questions de Recherche	Outils de Recueil de Données	Types de données
1) Quelle est la place de l'interculturel dans les objectifs et les contenus des cours et notamment celle du cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères en Turquie ?	▪ « Analyse de Documents » : Analyse des contenus de cours à travers les programmes de formation des enseignants de FLE, de DaF et d'EFL.	▪ Qualitative

Tableau 2.5. *Outils de recueil de données qualitatives utilisés en fonction des questions de recherche (Suite)*

2) Quelles sont les pratiques éducatives intra-classes observées dans la salle de classe des formateurs de langues étrangères assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères et le reflet de ces pratiques sur les produits éducatifs des futurs enseignants de langues étrangères pour faire acquérir et développer la compétence de communication interculturelle chez les enfants ?	▪ « Entretiens semi-structurés » préliminaires et finaux menés avec deux formatrices d'EPLV ▪ « Observation » des pratiques éducatives intra-classes de deux formatrices de FLE. ▪ « Analyse de Documents » : des notes de cours, des feuilles d'examen et des exemples de fiches pédagogiques des deux formatrices. Analyse des exposés, des fiches pédagogiques et des matériels réalisés par les futurs enseignants en fonction et dans le cadre du cours. ▪ « Journal du Chercheur »	▪ Qualitative

Pour répondre à la deuxième question de recherche, on a recouru, dans le cadre de l'étape qualitative, à des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux menées avec les deux formatrices de FLE assurant le cours d'EPLV, à l'observation participante, à l'analyse de documents et au journal du chercheur.

2.3.2.1. Analyse des documents

Afin d'augmenter la validité de la recherche, de nombreux documents écrits étroitement liés aux problèmes de cette recherche ont été analysés en utilisant la technique de l'analyse de document. Elle implique l'analyse des documents écrits contenant des informations sur les cas cibles dont le choix est étroitement lié au problème de la recherche (Yıldırım et Şimşek, 2013). Dans le cadre de cette étude, les documents suivant ont été utilisés en tant que sources de données :

- **Les Contenus de Programme de Formation des Enseignants de Langues Étrangères :** On a examiné la place de l'interculturel dans les contenus de 1161 cours (obligatoires et facultatifs) prenant place dans le programme de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères des facultés d'éducation en Turquie mais une attention particulière a été donnée au cours obligatoire intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » présent dans le programme de formation en licence.

- **Les Notes de Cours des formatrices :** Elles se composent des matériels pédagogiques utilisés dans le cadre du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants (Formatrice I : 40 pages ; Formatrice II : 75 pages) et des exemples de fiches pédagogiques écrits, sonores et (audio)visuelles (Formatrice I : 2 exemples d'Exposés et 7 exemples de matériels de 7 pages ; Formatrice II : 12 matériels de 79 pages) que les deux formatrices de FLE ont élaborées en tant qu'exemples à partager avec leurs étudiants.
- **Les Matériels Produits par les Futurs Enseignants de FLE :** Ils se composent des produits écrits, sonores et audiovisuels des futurs enseignants tels que les matériels pédagogiques dans la classe de deux formatrices de FLE. Dans les cours de la Formatrice I, 24 exposés individuels ont été présentés (581 minutes ; 23 exemples de matériels pédagogiques). Dans les cours de la Formatrice II, 92 exposés individuels et/ou travaux en groupe à deux ou trois ont été présentés (771 minutes ; 92 exemples matériels pédagogiques).
- **Les Feuilles d'Examens :** Elles se composent des épreuves partielles, finales et de rattrapage dans le cadre du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants de deux formatrices de FLE (Formatrice I : 242 pages ; Formatrice II : 204 pages).

2.3.2.2. Entretien semi-structuré

On a recueilli par le biais de deux entretiens semi-structurés - menés en turc avant et après l'observation participative- les opinions des deux formatrices qui assurent le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants et dont le contenu mentionne le terme « interculturalité » dans le but de mettre au jour la réelle place accordée à l'interculturalité dans leurs cours. L'entretien semi-structuré - ou l'entrevue semi-dirigée/directive – « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p.195)

Au cours de la phase de préparation, de mise en œuvre et d'analyse des deux entretiens semi-structurés en face à face, on a tenu compte des démarches présentées par Adıgüzel (2016, p.19-39).

- **L'Entretien Semi-structuré – I** (Annexe-1a) : Le guide du premier entretien préparé autour de thèmes définis préalablement selon une analyse documentaire a été soumis à l'examen de cinq experts et a été réorganisé en fonction de leurs commentaires. A la suite des tests pilotes faits avec cinq formateurs assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, l'entretien a été administré aux deux formatrices de FLE (Formatrice I : durée 74 minutes ; Formatrice II : durée 48 minutes) en procédant à des enregistrements vidéo (Annexe-1b, Annexe-1c).
- **L'Entretien Semi-structuré – II** (Annexe-2a, Annexe-2b) : On a réalisé un deuxième entretien semi-structuré final dont le guide a été préparé à partir de l'analyse des données qualitatives obtenues par les premiers entretiens semi-structurés, par les observations participantes, par l'analyse de document et par les notes de terrain. Cet entretien aussi a été fait avec les deux formatrices assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants après avoir soumis le guide de l'entretien à la confirmation de trois experts et après avoir effectué les « tests pilotes » avec cinq formateurs assurant le d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. Les tests pilotes ont eu pour but de tester la clarté et la compréhension des questions. Réalisé en procédant à des enregistrements vidéo, ce second entretien avec la Formatrice I a duré 73 minutes et avec la Formatrice II 89 minutes (Annexe-2c, Annexe-2d).

Il est à noter qu'alors que les guides des premiers entretiens semi-structurés réalisés avec les deux formatrices étaient identiques, ceux des seconds présentaient des différences du fait qu'on a tenu compte des différentes pratiques éducatives intra-classes de ces deux formatrices dans l'élaboration des questions.

2.3.2.3. Observation

Les pratiques éducatives intra-classes des deux formatrices ont également été observées afin de mettre au jour l'inclusion ou non de l'interculturel dans leur contenu des leçons par le biais de l'observation participante.

L'observation est « une technique pour recueillir des données dont l'objectif de base est d'examiner le comportement humain dans l'environnement naturel. [...] Les techniques d'observation sont évaluées en deux parties en soi : l'observation participante, l'observation non-participante. » (Ekiz, 2013, p. 56). Dans le cadre de

l'observation participante de ce travail, on a adopté parmi les types d'observation (le rôle de participant à part entière, le rôle de participant comme observateur, le rôle observateur complet) celui d'observateur complet où le chercheur a des relations très limitées avec les participants et n'intervient aucunement (ibid., p. 59) : Il a été exploré en profondeur les pratiques éducatives intra-classes des deux formatrices dans leur milieu naturel en ne procédant à aucune intervention.

Les observations ont porté à identifier les pratiques éducatives intra-classes en termes d'objectifs des cours, de contenu, des méthodologies et techniques d'enseignement dont l'usage de la technologie et en termes de mesure et évaluation (Annexe-3a, Annexe-3b).

Les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I ont été observées seulement pendant le 1er semestre de l'année académique 2016/2017 car ce cours ne prend place dans le programme que seulement un semestre. Il est question d'un total de 2021 minutes et de 428 minutes de cours supplémentaires destinés aux présentations/exposés intra-classes des futurs enseignants de FLE. Quant à la Formatrice II, ses pratiques éducatives intra-classes ont été observées pendant le 1er et 2nd semestres de l'année académique 2016/2017 (ce cours est obligatoire pendant deux semestres dans le programme de FLE de l'université concernée). Il est question d'un total de 2021 minutes (1er semestre 1062 minutes ; 2nd semestre 959 minutes) d'observation sans aucuns cours supplémentaires. Pour le calendrier de recherche détaillé concernant les observations de ces deux formatrices, voir l'Annexe-4a et l'Annexe-4b. Précisons que le cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » est un cours de quatre heures par semaine et qu'un semestre se compose de 12 semaines hormis les examens.

En ce qui concerne l'environnement physique des classes d'observation où la Formatrice I a fait ses cours, voici les schémas des classes où le chercheur- assis à gauche dans le dernier rang au fond de la classe- a procédé aux observations (via la caméra, le journal de bord) (Figures 2.2 ; 2.3 ; 2.4.).

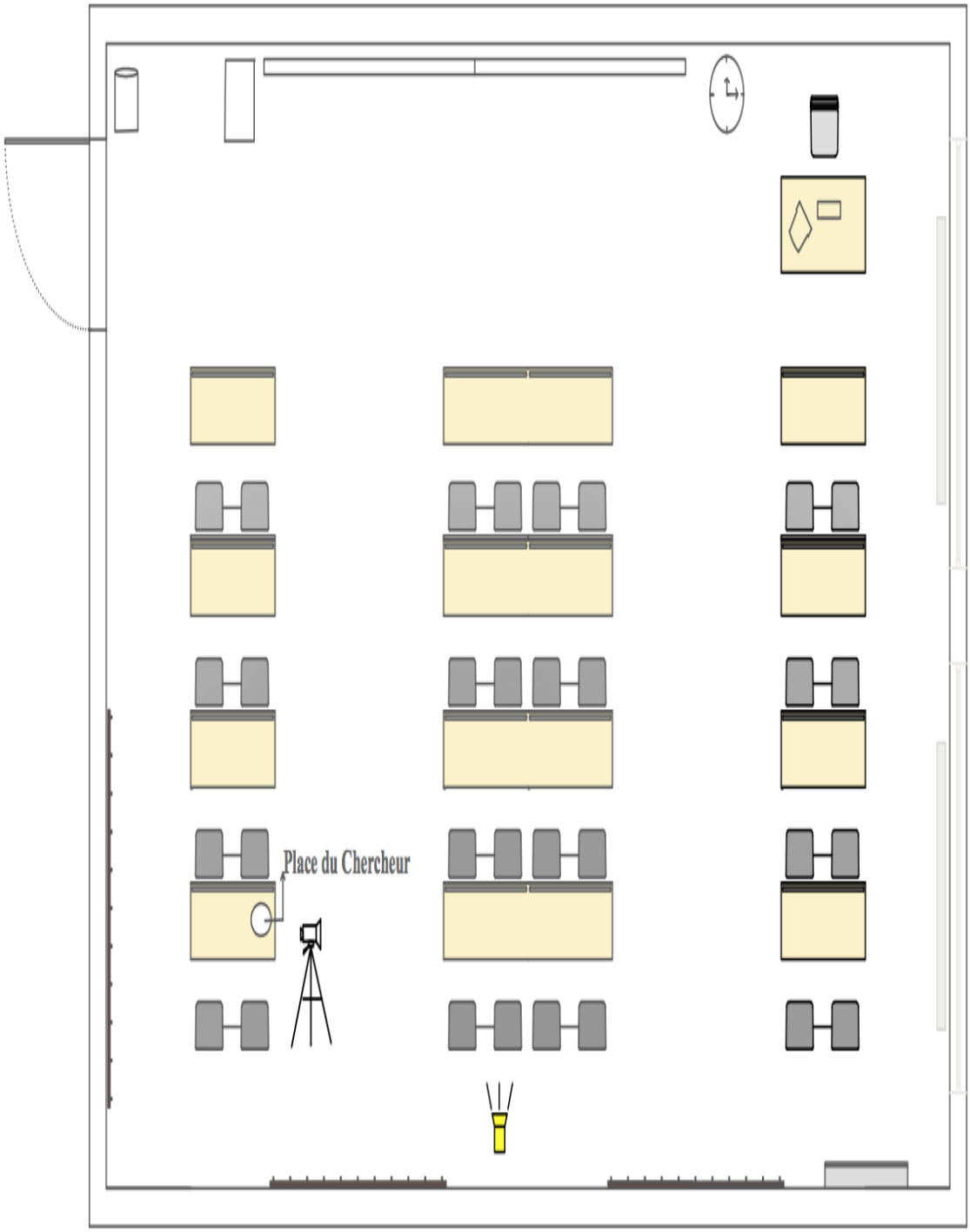


Figure 2.2. *Schéma de l'environnement physique de la classe (n°311) dans laquelle la Formatrice I a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants*

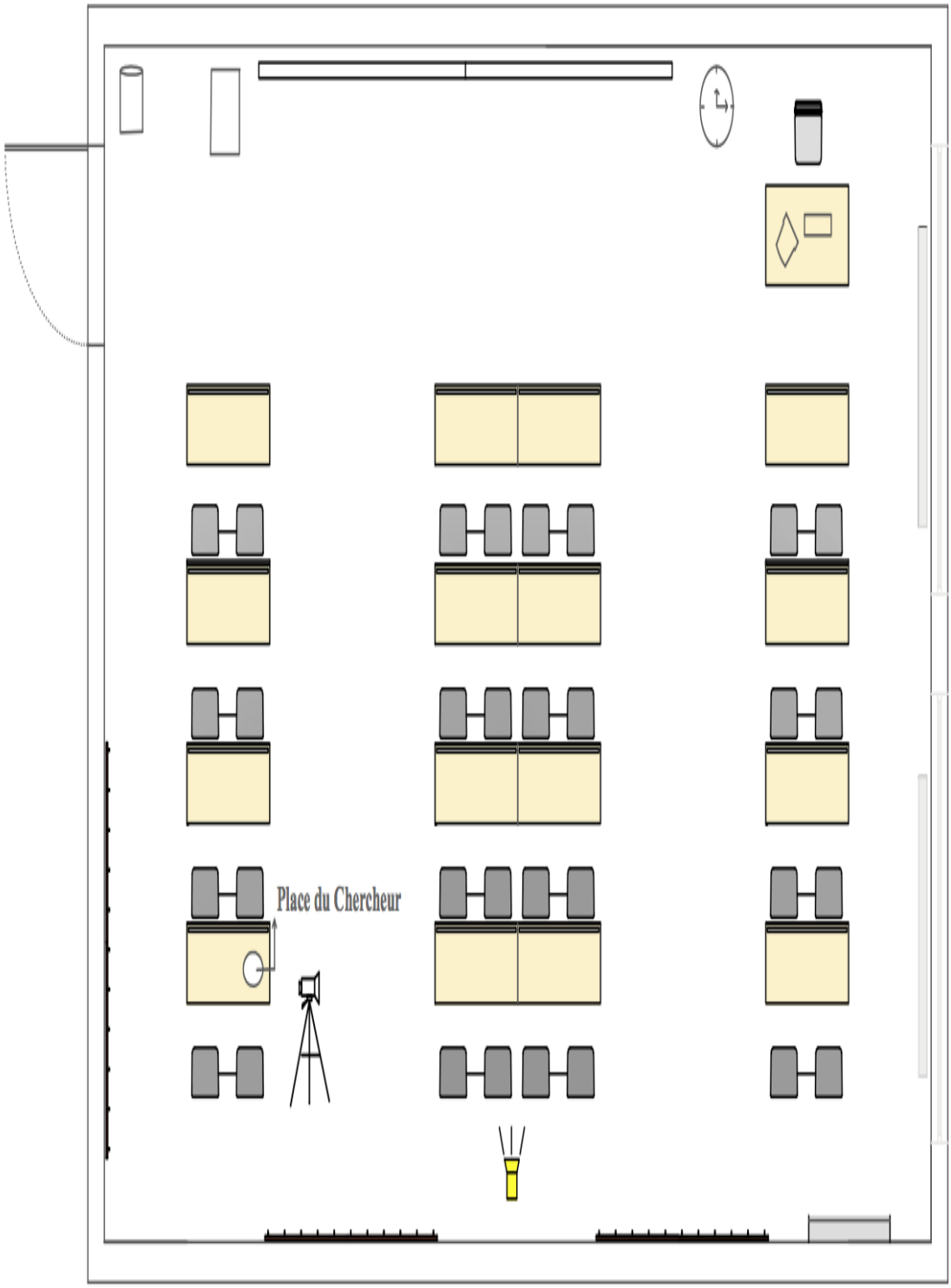


Figure 2.3. *Schéma de l'environnement physique de la classe (n°312) dans laquelle la Formatrice I a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants*

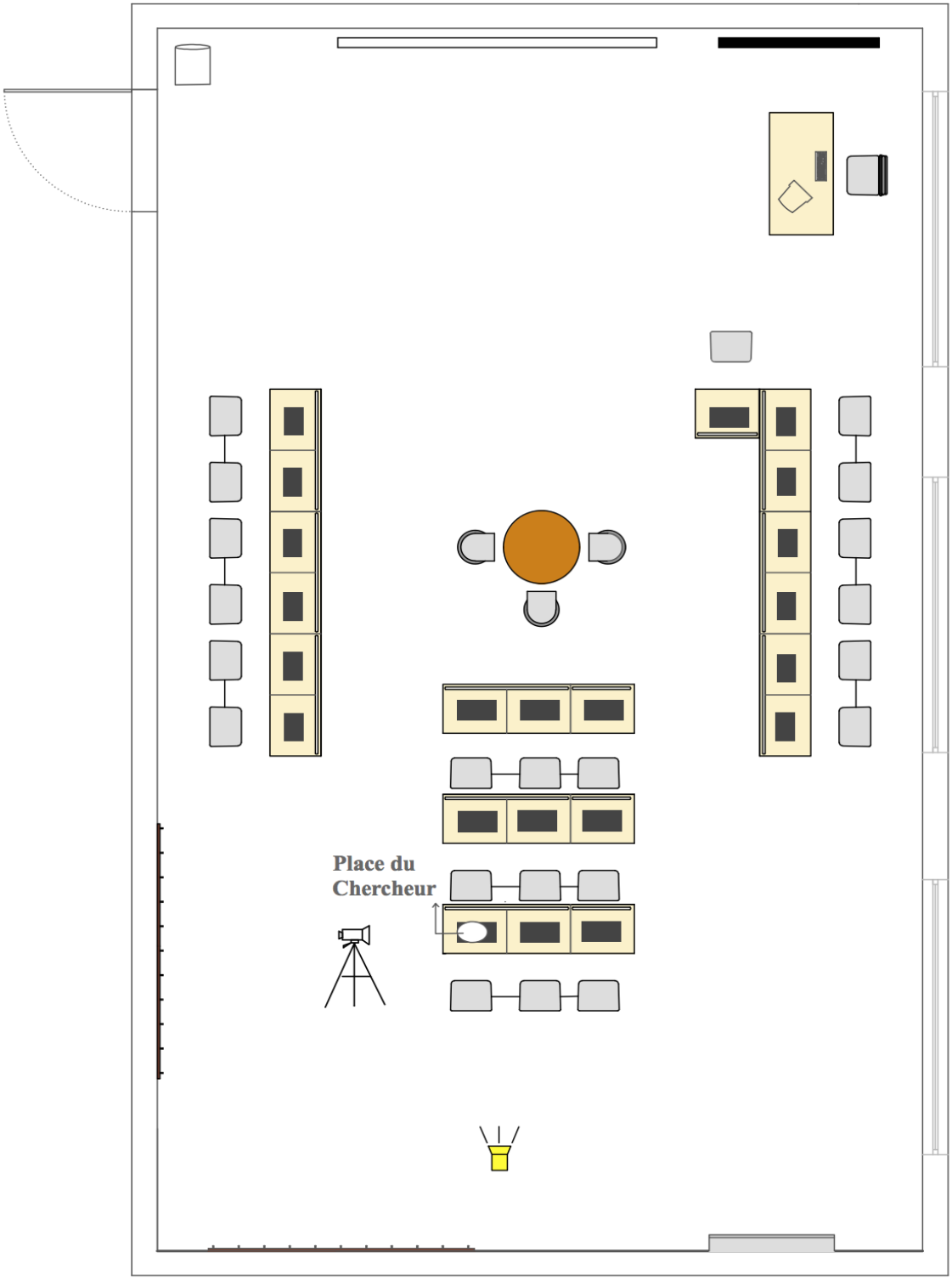


Figure 2.4. *Schéma de l'environnement physique de la classe de « Laboratoire de Langue » (n°314) destinée aux présentations/exposés des apprenants de la Formatrice I*

Quant à l'environnement physique des classes d'observation où la Formatrice II a fait ses cours, voici les schémas des classes où le chercheur - assis à gauche dans le dernier rang au fond de la classe- a procédé aux observations (via la caméra, le journal de bord) (Figures 2.5 ; 2.6).

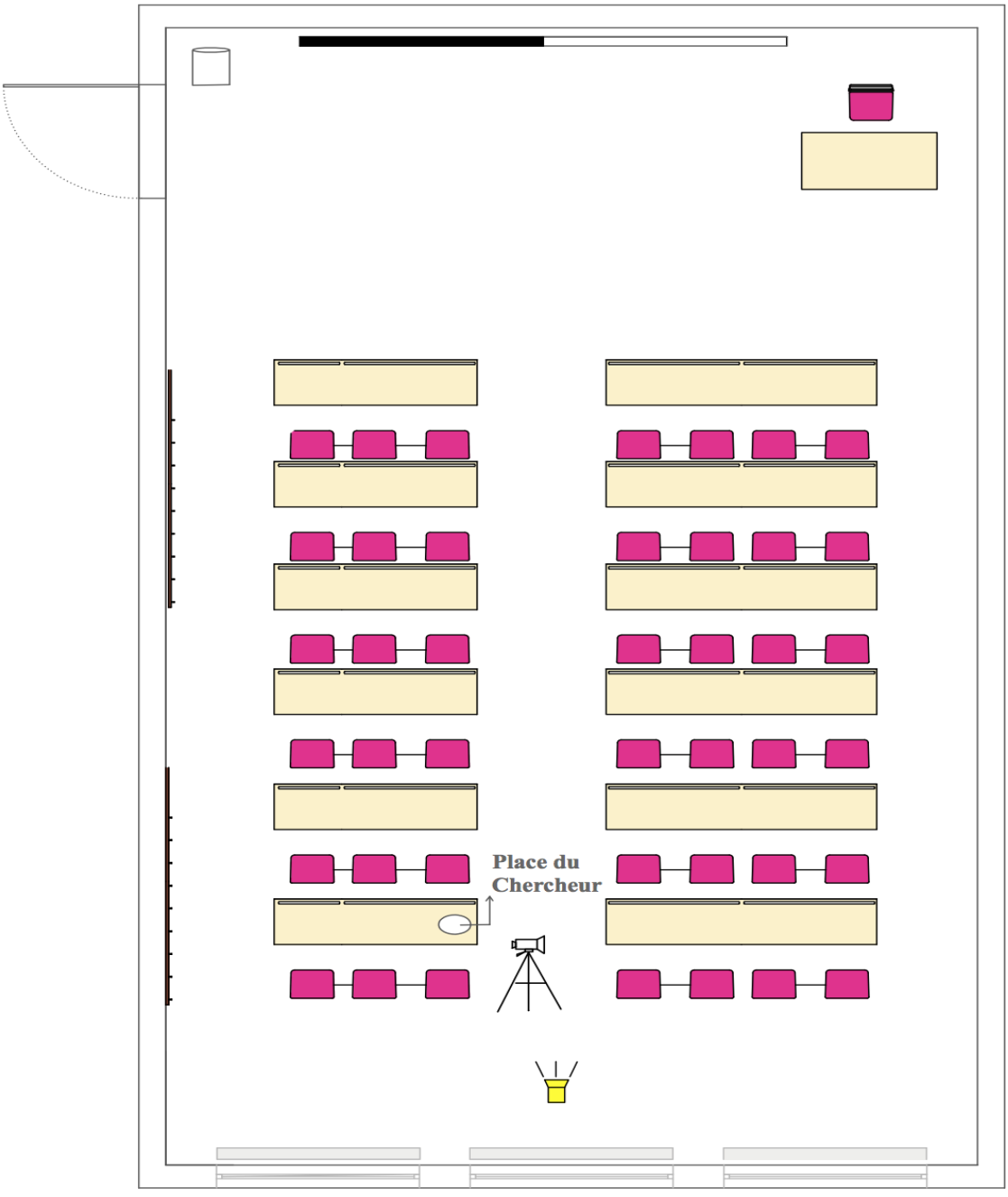


Figure 2.5. *Schéma de l'environnement physique de la classe (n°B202) dans laquelle la Formatrice II a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 1er semestre*

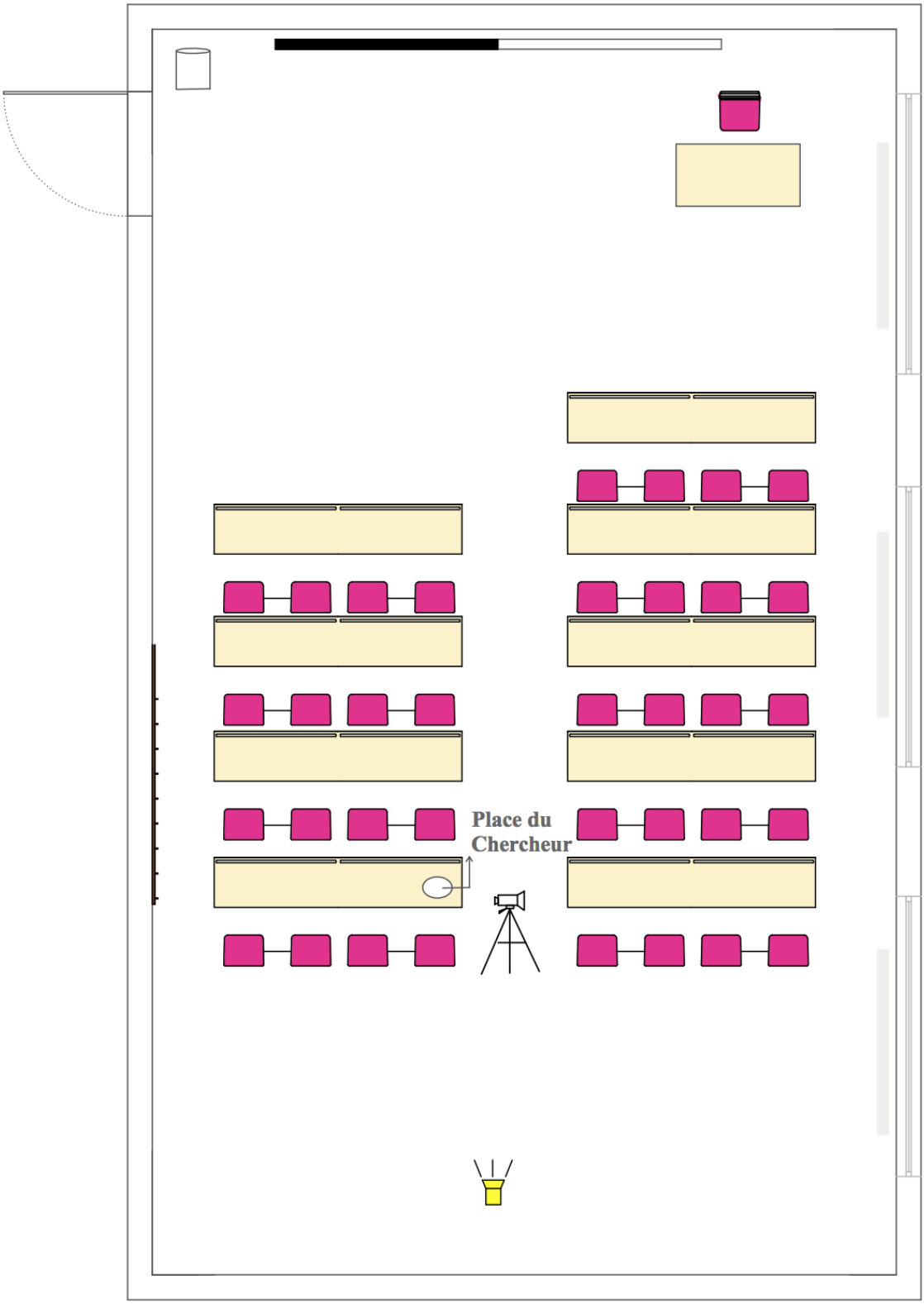


Figure 2.6. *Schéma de l'environnement physique de la classe (n°B207) dans laquelle la Formatrice II a réalisé le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 2nd semestre*

2.3.2.4. *Journal du chercheur*

« Le journal du chercheur contiendra les notes générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, les réflexions personnelles, les ébauches d'explication, les descriptions globales et les questions que le chercheur notera au fur et à mesure des travaux. » (Roy, 2009, p.218). Ainsi, « Le journal de bord aidera le chercheur à produire une recherche qui satisfait au critère de validation de cohérence interne : il sera en mesure de reconstituer, à l'aide de ce document, le raisonnement qui l'a conduit à prendre certaines décisions d'ordre méthodologique. » (Mucchielli, 2004, p.137). Dans cette étude, le journal a eu pour but d'objectiver la pensée et les interprétations du chercheur (Annexe-5).

2.3.3. Analyse des données qualitatives

Les données qualitatives ont été analysées selon la méthode de l'analyse de contenu qui permet de rendre compte de manière quantitative des idées, ou des thèmes développés dans un texte initial ou transcrit comme dans le cas des enregistrements audio ou vidéo. L'analyse de contenu peut se faire de deux manières : « Construire des catégories basées uniquement sur les données empiriques est souvent désignée comme la catégorie de construction inductive. [...] Construire des catégories fondées sur des théories existantes concernant le sujet et sur les hypothèses existantes est appelée la catégorie de construction déductive. » (Kuckartz, 2014, p.55). En fait, la démarche inductive consiste à partir d'observations menant à une hypothèse ou à un modèle : une grille thématique est alors construite en fonction du corpus lu qui permettra de dégager différents thèmes. La démarche déductive, elle, consiste à partir de l'hypothèse afin de l'appliquer à des observations : il est alors question d'utiliser une grille dont les thèmes ont été prédéfinis avant l'analyse après examen du domaine de recherche. Dans cette étude, en se basant sur le travail d'Elo et Kyngas (2008, p.107-112), l'ensemble des données qualitatives obtenues par l'analyse de documents, par les entretiens semi-structurés, par l'observation participante et par le journal du chercheur à la fin de la phase qualitative ont été soumises à l'analyse du contenu de manière déductive et inductive. De cette façon, nous avons eu pour objectif de procéder à une analyse dans le but de découvrir de nouveaux thèmes et dans le but de déterminer les points déjà présents dans la littérature du domaine.

2.3.4. Fiabilité en phase qualitative

On a tenté de prendre toutes les mesures concernant la crédibilité, la transférabilité et la confirmabilité à partir du processus conceptuel jusqu'à l'analyse et au recueil des données qualitatives afin d'accroître autant que possible la validité interne et externe de la recherche (Miles et Huberman, 1994, p.277-280; Yıldırım et Şimşek, 2013, p.293-307).

2.3.4.1. Crédibilité

« [...] le processus de recherche et ses résultats doivent être clairs, cohérents et vérifiables par d'autres chercheurs. Dans le cas contraire, des doutes peuvent provoquer se manifester au sujet de la crédibilité de la recherche. » (Yıldırım et Şimşek, 2013, p.299). Pour cette raison, il est nécessaire de fournir des preuves concernant la crédibilité de la recherche menée dans une approche objective. Dans ce cadre, lors de la réalisation de l'étude, on a tenté de prendre les mesures présentées ci-dessous :

▪ **Interaction à long terme :** Le fait que le chercheur reste une longue durée dans les lieux d'observation est d'une grande importance car ceci rend plus valables et réalistes les données obtenues. En effet, dans les cas où l'observation du chercheur est de courte durée, ce dernier a tendance à se comporter de façon moins naturelle. De même, lorsque la durée est courte, les personnes observées aussi sont moins naturelles, se sentent plus gênées et ont tendance donc à être moins objectives lors des entretiens suivant l'observation. Dans cette présente étude, parce que les observations ont duré au minimum 12 semaines (un semestre) avec la Formatrice I et 24 semaines (deux semestres) avec la Formatrice II (au total 36 semaines), nous pensons que les relations entre le chercheur et les observées s'étant développées, les entretiens se sont déroulés dans un environnement plus convivial et naturel et que les réponses données étaient plus sincères.

▪ **Recueil de données en profondeur :** Un chercheur se doit de porter un regard critique concernant les données qu'il recueille. Il se doit de s'interroger sur leurs suffisance et efficience, d'être à la quête d'autres données pouvant mieux élucider et aider à mieux interpréter les résultats. Dans l'étude, outre les données recueillies par observation, le chercheur a tenté de se focaliser sur les détails, de recueillir des données supplémentaires en observant également les faits déroulés dans l'environnement naturel qu'est la classe, en observant les autres acteurs de la classe que sont les apprenants

(futurs enseignants). De cette façon, le chercheur a pu procéder à une analyse en profondeur : conceptualiser les résultats, révéler des relations, interpréter en fonction de tout cela.

▪ **Triangulation :** Pour réduire l'influence des biais/des opinions personnels du chercheur et pour approfondir son analyse du cas étudié, deux stratégies clés sont considérées comme une aide : « multiplier ses méthodes ou ses sources de mesure (triangulation) et tenir un journal de bord détaillé » (Roy, 2009, p.218).

La triangulation, « C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. » (Mucchielli, 2004, p. 289). En ce sens, la « Triangulation renforce une étude […] en utilisant plusieurs types de méthodes ou de données, y compris les deux approches quantitatives et qualitatives » (Patton, 2002, p.247). Denzin (1978 ; cité par Patton, 2002 ; Flick, 2004), qui a d'abord élaboré la triangulation comme une stratégie de validation, a suggéré quatre formes de triangulation suivantes :

> (1) La triangulation des données : l'utilisation d'une variété de sources de données dans une étude ; (2) la triangulation d'investigateur : l'utilisation de plusieurs chercheurs ou de différents évaluateurs ; (3) la triangulation de théorie : l'utilisation de multiples perspectives pour interpréter un ensemble unique de données, et (4) triangulation méthodologique : l'utilisation de plusieurs méthodes pour étudier un seul problème ou d'un programme (Patton, 2002 p.247).

Dans ce cadre, on a utilisé la stratégie de triangulation des données et de celle méthodologique en combinant différentes variétés de sources de données par le recueil de plusieurs données qualitatives.

▪ **Confirmation d'Experts :** Nous avons tenté d'examiner la recherche dans diverses dimensions en donnant lieu aux confirmations d'experts qui ont des connaissances générales sur le sujet de recherche et qui sont spécialisés sur les méthodes de recherche qualitative et l'enseignement des langues afin qu'ils examinent et fournissent des rétroactions et commentaires concernant le processus de recueil, l'analyse et l'interprétation des données qualitatives (Annexes 6a ; 6b ; 6c ; 6d).

Aussi bien lors de l'étape qualitative que quantitative, il a été recueilli la confirmation des experts suivants spécialisés particulièrement sur l'enseignement/apprentissage de langue-culture et sur les méthodologies de recherches qualitative et quantitative :

- ✓ Cinq confirmations d'experts pour l'entretien semi-structuré préliminaire : Professeur Docteur (2) ; Professeur Adjoint Docteur (3).
- ✓ Trois confirmations d'experts pour l'interprétation des données qualitatives : Professeur Adjoint Docteur (3).
- ✓ Confirmations d'experts pour l'analyse des données qualitatives concernant la détermination des thèmes et des catégories : Professeur Associé Docteur (2) ; Docteur (1).
- ✓ Cinq confirmations d'experts pour l'entretien semi-structuré final: Professeur Docteur (2) ; Professeur Associé Docteur (2) ; Professeur Adjoint Docteur (1).
- ✓ Cinq confirmations d'experts pour le développement du questionnaire : Professeur Docteur (1) ; Professeur Associé Docteur (1) ; Professeur Adjoint Docteur (3).

▪ **Confirmation du participant :** Après avoir organisé et analysé les données qualitatives obtenues par l'observation et les entrevues, un rapport portant sur l'analyse a été envoyé aux participants (Formatrices I et II) afin qu'ils vérifient les analyses et les évaluent dans l'optique de confirmer leur adéquation à leurs propres perceptions et expériences (Annexe-7).

2.3.4.2. Transférabilité

Pour la transférabilité des résultats de la recherche qualitative, nous avons essayé de décrire en détail et le plus fidèlement possible les données obtenues par l'intermédiaire d'une interprétation selon les concepts et les thèmes déterminés en fonction des données brutes. À cet égard, il est estimé que les résultats des données qualitatives descriptives peuvent être transférés à des groupes de travail dans des contextes similaires.

2.3.4.3. Fiabilité

Toutes les données obtenues dans le processus de recherche ont été évaluées et codées individuellement par deux personnes expertes dans le domaine de la méthodologie de recherche et par trois personnes expertes dans le domaine de la méthodologie du FLE et plus particulièrement sur l'EPLV : un consensus de plus de 90% entre les experts a été obtenu. Pour le calcul de la fiabilité de codage dans la

recherche, on a utilisé la formule de fiabilité proposée par Miles et Huberman (1994) [Fiabilité = Consensus Alliance / (Consensus Alliance + Consensus Séparation)].

2.3.4.4. Confirmabilité

Le chercheur impartial tout au long de la période de recherche a présenté les données obtenues par les entretiens, les observations et l'analyse documentaire au lecteur suite à la confirmation des experts sans aucun formatage des résultats en fonction de ses préférences (Annexe-7). Il a constamment effectué une vérification de confirmation en utilisant plusieurs outils de recueil de données qualitatives. Il s'est assuré ainsi de l'existence d'une cohérence entre les résultats obtenus tout au long de la recherche afin de pouvoir fournir une explication logique au lecteur dans ce cadre. A cette fin, les résultats obtenus par l'observation ont été confirmés par les entretiens préliminaires et finaux, par l'analyse documentaire et également par le journal du chercheur tenu tout au long de la phase qualitative. L'analyse des données construites conformément au cadre conceptuel préétabli et détaillé a été soumise à plusieurs confirmations d'experts et les résultats ont été confirmés par plusieurs personnes. Dans ce cadre, deux experts sur l'EPLV et la méthodologie du FLE ont évalué en se basant sur les données brutes, les jugements, commentaires et suggestions réalisés par le chercheur dans le cadre des analyses des données qualitatives.

2.3.5. Rôle du chercheur

Dans cette étude, le chercheur a assumé un rôle actif et participatif tout au long des étapes qualitatives et quantitatives : Il a observé les événements et les phénomènes dans leur milieu naturel qu'est la salle de classe. Les expériences du chercheur sur l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères (Maîtrise, Enseignante de FLE à l'école primaire) et ses travaux sur l'interculturalité ont beaucoup contribué à mettre en lumière la problématique. Son savoir-faire méthodologique sur la méthode qualitative, quantitative et mixte a aussi contribué à mieux diriger le processus de recherche.

2.4. Étape Quantitative

2.4.1. Population et échantillon

Déterminée sur la base des données statistiques actuelles du Conseil de l'Enseignement Supérieur [http-1], du système de gestion des données académiques (Avesis) et des sites web des universités, la population de la recherche dans la phase quantitative se compose de 450 formateurs de langues étrangères (les assistants de recherche qui ne sont pas officiellement autorisés à assurer un cours n'ont pas été inclus) en fonction dans les départements d'allemand (108), d'anglais (284) et de français (58) langues étrangères de 53 universités publiques prenant place dans les 7 régions de Turquie. Parce que le nombre total n'est pas immense mais aussi parce que connaître les opinions des formateurs de langues étrangères concernant l'EIPLV est d'une grande importance, on a cherché à atteindre l'ensemble de cette population (Tableau 2.6).

Tableau 2.6. *Distribution des formateurs d'allemand, d'anglais et de français langues Étrangères dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères en Turquie*

Régions	**Programmes de Formation des Enseignants de LE**	**Nombre de Population**	**Nombre de sous-population reçue**	
		N	**n**	**%**
Région de l'Anatolie Centrale	Allemand Langue Étrangère	45	26	10%
	Anglais Langue Étrangère	83	51	20%
	Français Langue Étrangère	19	15	6%
	Total	**147**	**92**	**36%**
Région de l'Anatolie Orientale	Allemand Langue Étrangère	9	3	1%
	Anglais Langue Étrangère	15	11	4%
	Français Langue Étrangère	6	4	2%
	Total	**30**	**18**	**7%**
Région de l'Anatolie du Sud-Est	Allemand Langue Étrangère	3	0	0%
	Anglais Langue Étrangère	10	5	2%
	Français Langue Étrangère	5	3	1%
	Total	**18**	**8**	**3%**
Région Égéenne	Allemand Langue Étrangère	8	5	2%
	Anglais Langue Étrangère	24	13	5%
	Français Langue Étrangère	5	4	2%
	Total	**37**	**22**	**9%**

Tableau 2.6. *Distribution des formateurs d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères en Turquie (Suite)*

Région de Marmara	Allemand Langue Étrangère	33	14	5%
	Anglais Langue Étrangère	80	34	13%
	Français Langue Étrangère	13	9	4%
	Total	**126**	**57**	**22%**
Région Méditerranéenne	Allemand Langue Étrangère	6	7	3%
	Anglais Langue Étrangère	32	22	9%
	Français Langue Étrangère	4	4	2%
	Total	**42**	**33**	**13%**
Région de la Mer Noire	Allemand Langue Étrangère	4	4	2%
	Anglais Langue Étrangère	40	17	7%
	Français Langue Étrangère	6	4	2%
	Total	**50**	**25**	**10%**
	GRAND TOTAL	**450**	**255**	**100%**

Sur la base des nombres fournis par la population, le nombre total de formateurs selon les régions est comme suivant selon le Tableau 2.7 : Région de l'Anatolie Centrale : 147 (45 DaF, 83 EFL, 19 FLE) ; Région de l'Anatolie Orientale : 30 (9 DaF, 15 EFL, 6 FLE) ; Région de l'Anatolie du Sud-Est : 18 (3 DaF, 10 EFL, 5 FLE) ; Région Égéenne : 37 (8 DaF, 24 EFL, 5 FLE) ; Région de Marmara : 126 (33 DaF, 80 EFL, 13 FLE) ; Région Méditerranéenne 42 (6 DaF, 32 EFL, 4 FLE) ; Région de la Mer Noire : 50 (4 DaF, 40 EFL, 6 FLE). Il a été obtenu plus de la moitié de population (57 %) : La sous-population se compose de 92 formateurs pour l'Anatolie Centrale, 18 formateurs pour l'Anatolie Orientale, 8 pour l'Anatolie du Sud-Est, 22 pour l'Égée, 57 pour Marmara, 33 pour Méditerranéenne, et 25 pour la Mer Noire (Total : 255 formateurs).

Les données obtenues via l'enquête (items 1 à 9), menée auprès de ces formateurs de langues étrangères, fournit certaines données permettant de mieux comprendre les contextes démographiques et académiques de l'échantillon de la recherche :

- **Distribution des répondants/formateurs selon leur sexe :** L'échantillon de travail est presque relativement équilibré en ce qui concerne le sexe des répondants : 58,4 % (f=149 sur 255) sont des femmes et 41,6 % (f= 106 sur 255) sont des hommes.

- **Distribution des répondants selon leur nationalité :** La répartition des répondants selon leur nationalité : Une très grande majorité des formateurs participant à l'étude (95,7 % ; f= 244 sur 255) sont Turcs (T.C.) et 4,3% (11 sur 255) ont une double nationalité. D'origine turque, leur seconde nationalité est comme suit : Allemande (1), Autrichienne (1), Bulgare (2), Française (1), Géorgienne (1), Chypriote (1), Anglaise (1), Suisse (1). Aucun enseignant n'est ressortissant exclusivement étranger.
- **Distribution des répondants selon les régions de Turquie :** L'échantillon se compose, plus ou moins, de toutes les 7 régions de la Turquie : Anatolie Centrale (36%), Marmara (22%), Méditerranée (13%), Mer noire (19%), Égéenne (9%), Anatolie de l'Est (7%), Anatolie du Sud-Est (3%).
- **Distribution des répondants selon leur programme :** La répartition des répondants selon leur programme : 60% (153 sur 255) sont dans le programme de formation des enseignants d'anglais langue étrangère, 23% (59 sur 255) dans le programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère et 17% (43 sur 255) dans le programme de formation des enseignants de français langue étrangère dans des facultés d'éducation en Turquie.
- **Distribution des répondants selon leur titre académique :** Parmi les 255 répondants à l'enquête ayant exprimé une opinion, la répartition des formateurs selon leur titre académique est comme suit : Professeur Docteur (13%), Professeur Associé Docteur (15%), Professeur Adjoint Docteur (38%), Assistant de Recherche Docteur (13%) (ce qui sous-entend, qu'ils ont le droit d'assurer des cours), Chargé de Cours Docteur (5%), Chargé de Cours (16%).
- **Distribution des répondants selon leurs années d'expérience :** La répartition des répondants selon leurs années d'expérience se présente comme suit : Plus de 20 années (49%), 5-10 années (24%), 16-20 années (14%), 11-15 années (10%), 3-4 années (2%), 1-2 années (1%).
- **Distribution des répondants selon leur formation sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants :** Presque la moitié des formateurs de langues étrangères (48%) n'ont suivi aucune formation pédagogique sur l'Enseignement Précoce des Langues Étrangères/Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants alors qu'un peu plus de la moitié (52%) ont suivi un cours se rapportant à cela dans un moment de leur formation.

- **Distribution des répondants selon leurs niveaux de formation sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants :** Si l'on se réfère à la répartition des répondants selon leurs niveaux de formation relative à l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, un peu plus de la moitié des formateurs ont eu l'opportunité d'avoir une formation dans un programme de licence (51%), dans un programme de maîtrise (26%), de doctorat (16%) ou autres (7%) (séminaires, conférences, stages à l'étranger, etc.).
- **Distribution des répondants ayant ou non assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants :** La répartition des répondants assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants selon le nombre d'années d'expérience se présente comme suit : 16-20 années (32%), 1-2 années (25%), 5-10 années (20%), 3-4 années (17%), 11-15 années (6%).
- **Distribution des répondants selon leurs études académiques sur l'Approche Interculturelle :** Un peu plus de la moitié des formateurs (52%) ont réalisé des études académiques sur l'AI tandis que près de la moitié (48%) n'ont aucunement travaillé sur ce sujet.
- **Distribution des répondants selon les cours dont ils sont ou ont été responsables :** Les cours assurés dans le passé ou actuellement par les formateurs ayant répondu au questionnaire s'établissent comme suit : Compétences Langagières (75,8%) ; Savoirs Linguistiques (61,7%) ; Méthodologie de Langues Étrangères (60,5%) ; Enseignement Précoce des Langues Étrangères (30,2%) ; Littérature (27,8%) ; Interculturalité (25,8%) ; Culture (22,2%).

2.4.2. Outils utilisés pour le recueil des données quantitatives

L'outil de mesure exploratoire utilisé était un « questionnaire transversale » mené sur le Web consistant à examiner les attitudes, les croyances, les opinions, les pratiques actuelles ou d'évaluer un programme (Creswell, 2012, p.377-379). A cette fin, le questionnaire « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV) » a été élaboré dans le but de décrire les attitudes, les opinions, les comportements ou les caractéristiques des formateurs de langues étrangères dans la faculté d'éducation en Turquie vis-à-vis de l'EIPLV (Annexe-8). En se basant sur un plus grand échantillon, on a tenté d'analyser la situation de manière plus représentative. Développée à partir des

données qualitatives exploratoires, ce questionnaire a permis de répondre à la troisième question de recherche (Tableau 2.7).

Tableau 2.7. *Outils de recueil de données quantitatives utilisées dans la recherche*

Question de Recherche	Outil de Recueil de Données	Type de données
3) Quelles sont les opinions des formateurs des programmes de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères des facultés d'éducation en Turquie concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères ?	▪ Développement du questionnaire d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV) à partir des données qualitatives exploratoires.	▪ Quantitative

2.4.2.1. Développement du questionnaire sur l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV)

Dans le processus de développement du questionnaire sur l'EIPLV, les données qualitatives préliminaires et dominantes exploratoires ont constitué la base des items du questionnaire développé en six phases principales (Figure 2.7).

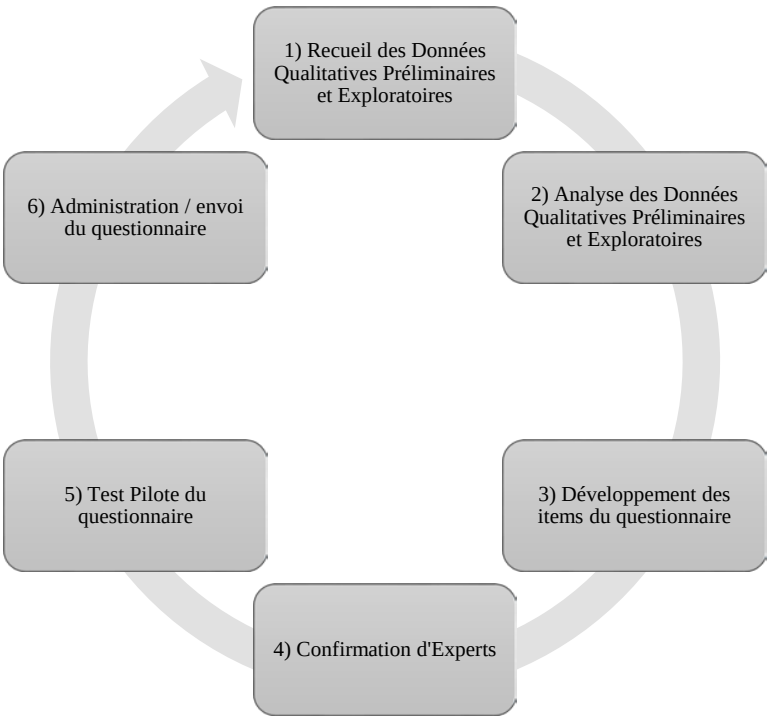


Figure 2.7. *Processus de développement du questionnaire de l'EIPLV*

Les six phases suivies lors du développement du questionnaire sont les suivantes:

Phase 1 : C'est la phase où il a été procédé pendant 12 mois au recueil des données lors de l'étape qualitative.

Phase 2 : Toujours dans le cadre de l'étape qualitative, c'est la phase où les données qualitatives préliminaires exploratoires obtenues dans la phase 1 ont été analysées.

Phase 3 : Développement des items/questions du questionnaire à partir des données qualitatives des phases 1 et 2.

Phase 4 : Soumission du questionnaire à la confirmation de cinq personnes expertes dans le domaine de l'enseignement de langue étrangère et de la méthodologie de recherche et restructuration selon les commentaires apportés.

Phase 5 : Réalisation d'un test pilote avec 10 formateurs de langues étrangères dans le but de tester la clarté des items, de déterminer le temps requis pour son administration et restructuration selon rétroactions.

Phase 6 : Envoi par courriel (10 Décembre 2017) des questionnaires à l'échantillon de travail concerné.

2.4.3. Analyse des données quantitatives

Les analyses de l'ensemble des données quantitatives obtenues par le questionnaire de l'EIPLV ont été faites au moyen de la statistique descriptive.

2.4.4. Fiabilité et validité des données quantitatives

Pour la fiabilité et la validité du questionnaire, on a recouru à des experts dans le but de mieux définir et vérifier la pertinence et la compréhension des items du questionnaire (Annexe-9) :

- ✓ Experts dans le domaine de la mesure et l'évaluation : Professeur Docteur (1) ; Professeur Associé Docteur (1) ; Professeur Adjoint Docteur (1).
- ✓ Experts dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères : Professeur Associé Docteur (1) ; Professeur Adjoint Docteur (1).

2.5. Éthique de la Recherche

De nombreux chercheurs (Christians, 2005, p.144-145 ; Bogdan et Biklen, 2007 ; Flick, 2007 ; Ersoy, 2013a ; Yıldırım et Şimşek, 2013) soulignent fortement les

principes d'éthique dans les processus de la recherche en conformité avec les principes moraux. On a ainsi accordé dans cette étude une importance particulière à ces principes de la façon suivante :

- **Consentement informé :** Tous les participants étaient volontaires (aucune contrainte physique ou psychologique). Ils ont été informés sur la nature et les conséquences des expériences/travaux dans lesquels ils sont impliqués. Par ailleurs, ils ont lu et signé un formulaire de consentement (Annexes 10a ; 10b ; 10c ; 10d ; 10e ; 10f ; 10g ; 10h).
- **Tromperie :** En mettant l'accent sur la fiabilité des données, tous les documents obtenus par les recueils de donnés qualitatives et quantitatives ont été présentés sans aucune tromperie.
- **Vie privée et confidentialité :** Les identités des personnes et celles des lieux de recherche ont été masquées. A cette fin, toutes les données personnelles ont été sécurisées ou cachées et rendues publiques seulement derrière un bouclier de l'anonymat compte tenu du fait que personne ne mérite un tort ou embarras à la suite de pratiques de recherches insensibles (Christians, 2005, p.144-145).
- **Précision :** Les données ont été présentées telles qu'obtenues sans aucune manipulation. L'exactitude et la fidélité ont été tenues au premier plan conformément aux règles éthiques dont doit faire preuve toute recherche.

Par ailleurs, la permission obtenue auprès de la Commission d'Éthique (Annexe-11) dans le cadre des données de la partie qualitative était aussi valable pour les données de la partie quantitative.

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

3.1. Résultats concernant la Place de l'interculturalité dans les Programmes de Formation des Enseignants de Langues Étrangères en Turquie

Les contenus des cours dans les programmes de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE), d'anglais langue étrangère (EFL-English as a Foreign Language) et d'allemand langue étrangère (DaF- Deutsch als Fremdsprache) présents dans les facultés d'éducation en Turquie ont été analysés de manière inductive et déductive en vue de mettre au jour la place de l'interculturel en se basant sur l'échantillonnage critérié. Les critères pris en compte pour procéder à cette analyse ont été :

- Identification des cours des programmes de formation des enseignants de Français, d'Anglais et d'Allemand Langues Étrangères ;
- Identification des cours dont la langue d'enseignement est la langue cible ;
- Identification des cours centrés sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, sur la littérature, sur la politique linguistique et notamment sur la langue-culture.

Sur la base de ces critères, ont été analysés les programmes de formation des enseignants de langues étrangères de 12 universités publiques situés dans les 7 régions de la Turquie : Région de Marmara (3) ; Région Méditerranéenne (1) ; Région de l'Anatolie Centrale (3) ; Région Égéenne (1) ; Région de la Mer Noire (1) ; Région de l'Anatolie Orientale (2) ; Région de l'Anatolie du Sud-Est (1). Dans ce cadre, le contenu de 1161 cours au total a été examiné : 406 cours prenant place dans le programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère (DaF), 397 cours dans le programme de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) et 358 cours dans celui de la formation des enseignants d'anglais langue étrangère (EFL) (Voir Annexes 12a ; 12b ; 12c).

Après l'analyse de ces données, cinq grandes catégories de cours ont été définies : 1) Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences, 2) Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Étrangère, 3) Cours centrés sur la Littérature, 4) Cours centrés sur la Culture 5) Autres (Langue Étrangère sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Éducatives) (Figure 3.1).

Figure 3.1. *Catégories définies pour l'analyse des programmes de formation des enseignants de langues étrangères*

3.1.1. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le Programme de Formation des Enseignants de Français Langue Étrangère

A partir des données obtenues via l'analyse documentaire des contenus des cours se trouvant dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères dans les facultés d'éducation en Turquie, les cours intégrant l'interculturalité ont été déterminés et présentés dans les Tableaux 3.2, 3.3, et 3.4 pour chaque programme.

Tableau 3.1. *Cours du programme de formation des enseignants de français langue étrangère intégrant l'interculturalité*

COURS		
Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences		**Fréquences d'apparition de l'interculturalité**
Introduction à la Traduction- I (S)		1
Introduction à la Traduction- II (S)		1
Traduction (Français- Turc)		3
Traduction (Turc -Français)		3
	Total	**8**
Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Étrangère		
Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants – I		3
Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants –II		1
Développement de Matériel Didactique en FLE		1
Méthodologies dans l'Enseignement du FLE – I		1
Méthodologies dans l'Enseignement du FLE – II		1
Développement et Évaluation d'un Examen en FLE (O/S)		1
	Total	**8**
Cours centrés sur la Littérature		
Littérature Française Contemporaine (S)		1
Littérature Comparée (S)		1
	Total	**2**
Cours centrés sur la Culture		
Culture Française Contemporaine (S)		1
Langue et Culture		1
Cinéma Français		1
	Total	**3**
Autres (Français sur Objectif Spécifique, Politique Linguistique Éducatives)		
Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) (O/S)		1
	Total	**1**
	TOTAL	**22**

* "S" symbolise les cours facultatifs, "O" les cours obligatoires.

Quand on examine les contenus des cours du programme de formation des enseignants de français langue étrangère, on constate que celui-ci prend la seconde position parmi les trois programmes de formation des enseignants de langues étrangères. Il intègre l'interculturalité dans 22 cours sur 397 cours : Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences (8) ; Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Étrangère (8) ; Cours centrés sur la Littérature (2) ; Cours centrés sur la Culture (3) ; Autres (Français sur Objectif Spécifique (FOS), Politiques Linguistiques Éducatives) (1) (Tableau 3.1). Il s'est avéré que tous les cours centrés sur les savoirs

langagiers et les compétences se concentrent uniquement sur la compétence communicative basée sur les quatre compétences langagières (compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale). En ce qui concerne les cours centrés sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, l'interculturalité se manifeste davantage dans le contenu du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ». Quant aux cours centrés sur la culture, il n'est aucunement fait allusion à celle-ci ni dans les cours facultatifs ni dans les cours obligatoires à l'exception des cours centrés sur la culture et le cinéma français. Et dans la catégorie « Autres », seul le contenu du cours de Français sur Objectifs Spécifiques mentionne l'interculturalité.

3.1.2. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le Programme de Formation des Enseignants d'Allemand Langue Étrangère

Tableau 3.2. *Cours du programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère intégrant l'interculturalité*

COURS	
Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences	**Fréquences d'apparition de l'interculturalité**
Traduction (Allemand- Turc) (S/O)	1
Traduction (Turc- Allemand) (S/O)	1
Traduction Académique Allemand – II (S)	1
Études de Traduction – II (S)	2
Utilisation du Court Métrage dans l'Enseignement des Langues Étrangères (S)	1
Utilisation de la Musique dans l'Enseignement des Langues Étrangères	1
Lexicologie – I (S)	1
Compétences en Communication Orale – II	1
Total	**9**
Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Étrangère	
Analyse de Manuels Scolaires d'Allemand – II	1
Présentation du Cours en Allemand – I (S)	1
Développement et Adaptation du Matériel en Allemand	1
Musique dans l'Enseignement d'Allemand (S)	1
Techniques de Préparation et d'Évaluation d'Examens en Allemand – I	1
Méthodologies dans l'Enseignement d'Allemand – I	2
Méthodologies dans l'Enseignement d'Allemand – II	8
Acquisition du Langage	1
Méthodologies d'Enseignement Spécifiques – I	1
Total	**17**

Tableau 3.2. *Cours du programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère intégrant l'interculturalité (Suite)*

Cours centrés sur la Littérature		0
	Total	**0**
Cours centrés sur la Culture		
Culture Linguistique (S)		1
Connaissance du Pays Comparée – I (O/S)		7
Connaissance du Pays Comparée – II (O/S)		1
Apprentissage Interculturel (S)		1
Études Culturelles via les Textes		1
	Total	**11**
Autres (Allemand sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Éducatives)		
Séminaire de Communication Européenne (S)		1
Allemand Juridique – I (S)		1
Allemand Juridique – II (S)		1
Allemand Commercial – I (S)		1
Allemand Commercial – II (S)		1
	Total	**5**
	TOTAL	**42**

* "S" symbolise les cours facultatifs, "O" les cours obligatoires.

Lorsque nous regardons les contenus des cours du programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère, il s'avère que ce programme prend la 1ère place parmi les trois programmes de formation des enseignants de langues étrangères concernant l'intégration de l'interculturalité dans les cours : 42 cours sur 406. Parmi eux, certains sont centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences (9), d'autres sur les Méthodologies de Langue Étrangère (17) mais aussi sur la Culture (11). Il y en a également cinq dans la catégorie Autres (Allemand sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Éducatives) (Tableau 3.2). Il est tout aussi évident que la plupart des cours centrés sur les savoirs langagiers et les compétences se concentrent ici aussi sur la compétence communicative (compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale). En ce qui concerne les cours centrés sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, l'interculturalité trouve davantage sa place à travers les cours centrés sur la théorie que ceux centrés sur la pratique et l'évaluation. De plus, elle ne prend aucunement place dans le cours le d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants qui constitue la visée de notre recherche. Les cours centrés sur la littérature ne tiennent en aucun cas compte de l'interculturalité mais cette dernière se manifeste bien dans un éventail plus large dans les cours centrés sur la culture. Il est

important de préciser qu'une grande place lui est accordée dans les cours de « Connaissance du Pays Comparée » en prenant comme référence la culture de la langue cible. Quant aux cours centrés sur les Politiques Linguistiques Éducatives, l'interculturalité est intégrée dans un seul cours et trouve un peu de place dans les cours d'Allemand sur Objectifs Spécifiques.

3.1.3. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le Programme de Formation des Enseignants d'Anglais Langue Étrangère

Tableau 3.3. *Cours du programme de formation des enseignants d'anglais langue étrangère intégrant l'interculturalité*

centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences		**Fréquences d'apparition de l'interculturalité**
Etudes de Traduction Turc-Anglais		**1**
Traduction Anglais-Turc (O/S)		**1**
Traduction Turc-Anglais		1
	Total	**3**
centrés sur les Méthodologies de Langue Étrangère		
Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants – II		1
Littérature et Enseignement des Langues – II (O/S)		1
Méthodologies d'Enseignement Spécifiques – I		1
	Total	**3**
centrés sur la Littérature		
	Total	**0**
Cours centrés sur la Culture		
Culture Comparée – I (S)		1
Culture Comparée – II (S)		1
Communication Interculturelle (S)		1
	Total	**3**
Autres (Anglais sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Éducatives)		
Séminaire de Communication Européenne		1
	Total	**1**
	TOTAL	**10**

* "S" symbolise les cours facultatifs, "O" les cours obligatoires.

Enfin, lorsque l'on analyse les contenus des cours du programme de formation des enseignants d'anglais langue étrangère, on constate que ce programme est en 3ème et donc dernière position concernant l'intégration de l'interculturalité dans les cours. Il est

question d'interculturalité seulement dans 10 cours parmi les 358 présents dans le programme : Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences (3) ; Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Étrangère (3) ; Cours centrés sur la Littérature (0) ; Cours centrés sur la Culture (3) ; Autres (Anglais sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Éducatives) (1) (Tableau 3.3). On constate une nouvelle fois que, comme dans les deux autres programmes, la plupart des cours centrés sur les savoirs langagiers et les compétences se focalisent sur la compétence communicative. Quant aux cours centrés sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, l'interculturalité montre sa présence de façon limitée, y compris dans l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. L'interculturel n'est aucunement mentionné dans le contenu des cours centrés sur la littérature. Dans le cadre des cours centrés sur la culture, l'interculturalité trouve sa place dans un seul cours facultatif et dans les cours de « Culture Comparée ». Enfin, un seul cours « Séminaire de Communication Européenne » intègre ce terme dans le contexte des politiques linguistiques éducatives.

Ainsi, même si de façon minime, l'interculturalité est davantage intégrée dans les contenus des cours du programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère, un peu moins dans les contenus du programme de FLE et très peu dans ceux d'EFL.

Mais lorsqu'on focalise essentiellement sur le cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants », qui est la visée principale de la présente étude, il est vu qu'à travers l'analyse des programmes de formation des enseignants de langues étrangères de 12 universités publiques, aucune référence n'a été faite à l'interculturalité dans le contenu du cours en question dans le programme de formation des enseignants de DaF où, pourtant de façon générale, la référence à l'interculturel est à son apogée. Toujours dans le cadre des 12 universités publiques, dans les programmes de formation des enseignants d'EFL, l'interculturalité à travers le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » apparaît seulement dans le contenu du cours d'une seule université. Par contre, concernant la formation des enseignants de FLE, ce terme apparaît dans le contenu du cours à travers les programmes de trois universités.

Donc, dans l'optique du cours qui nous intéresse et selon les programmes des 12 universités, c'est dans le cadre de la formation des enseignants de FLE que la référence à l'interculturel est la plus importante.

3.2. Résultats concernant les Pratiques Éducatives Intra-Classes d'EPLV de la Formatrice I et II

L'élaboration/la planification d'un cours/d'une leçon se fait selon un alignement pédagogique organisé de quatre composantes : finalités/objectifs, contenu, méthode, évaluation. Les finalités référentes au « quoi » du cours c'est-à-dire aux cibles visées ; le contenu réfère au « pourquoi » du cours, c'est-à-dire au contenu à enseigner ; la méthode au « comment » du cours, ce qui renvoie à la procédure à adopter (méthodes, approches, ressources et activités à utiliser) ; l'évaluation au « combien » du cours, en d'autres termes aux résultats, à l'acquisition des compétences (Deshaies, 1996 ; Mercier, Pineault et Pineau, 2016).

Ainsi, c'est dans le cadre de ces quatre composantes qu'ont été faites les analyses des données qualitatives recueillies lors des cours des deux formatrices de FLE (Figure 3.1).

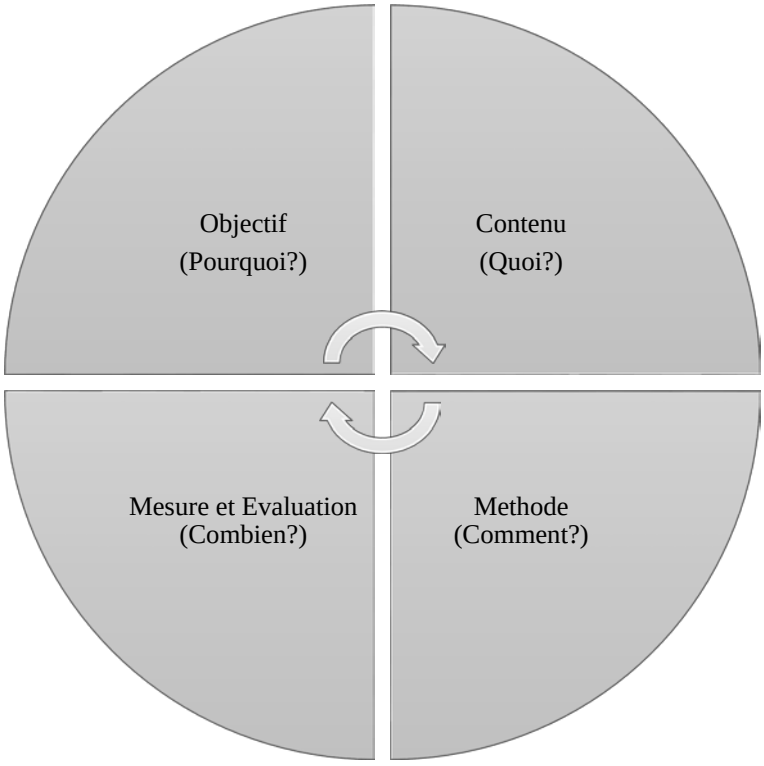


Figure 3.2. *Composantes d'un cours autour desquelles ont été faites les analyses*

3.2.1. Résultats concernant les pratiques éducatives intra-classes d'EPLV de la Formatrice I

Dans cette partie, ont été abordés les résultats relatifs aux pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I assurant le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » depuis trois années dans le cadre du programme de formation des enseignants de FLE dans la faculté d'éducation d'une université publiques située dans la Région de Marmara en Turquie. Rappelons que parmi les programmes de FLE analysés, ce programme-ci a été particulièrement choisi car la mention interculturalité figurait dans le contenu du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants », objet de notre étude. À noter : Les élocutions turques de la Formatrice I ont été traduit en français et ont été donc montrées en italique.

3.2.1.1. *Formatrice I : Son cours et l'environnement d'apprentissage*

Le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants se trouve parmi les cours obligatoires de 3ème année (4 heures par semaine) lors du 1er semestre de l'année académique de 2016-2017. La Formatrice I a assuré ce cours à raison de 4 heures par semaine. Il était question de deux heures les lundis et deux heures les mardis entre 13:00 heures et 15:00 heures (à raison d'une heure et demie de suite au lieu de deux fois 45 minutes avec une pause de 10 minutes entre temps) et dans deux différentes salles de classe (Figures 3.3 ; 3.4). Il est à noter également que les présentations/exposés intra-classes des apprenants (futurs enseignants) de la Formatrice I ont eu lieu dans une autre salle de classe « Laboratoire de Langue » de la même faculté faute de moyens technologiques dans les classes où se déroulent habituellement les cours (Figure 3.5).

Ce cours de 3ème année est suivi par 27 futurs enseignants (16 Femmes ; 11 Hommes) de 3ème année et 4ème année. En effet, pour différentes raisons (échec l'année précédente par exemple) les apprenants peuvent suivre ce cours même s'ils sont en classe supérieure, voire inférieure.

Dans la salle de classe n°311, se trouvent en tant qu'équipements physiques et techniques : un portrait d'Atatürk, deux tableaux blancs, une chaise et un bureau d'enseignant où est intégré un ordinateur, 12 pupitres à deux et à quatre personnes, 32 chaises, deux fenêtres, un dispositif de projection, une climatisation, une porte, une poubelle. Le chercheur - assis à gauche au dernier rang au fond de la classe - a procédé aux observations via la caméra.

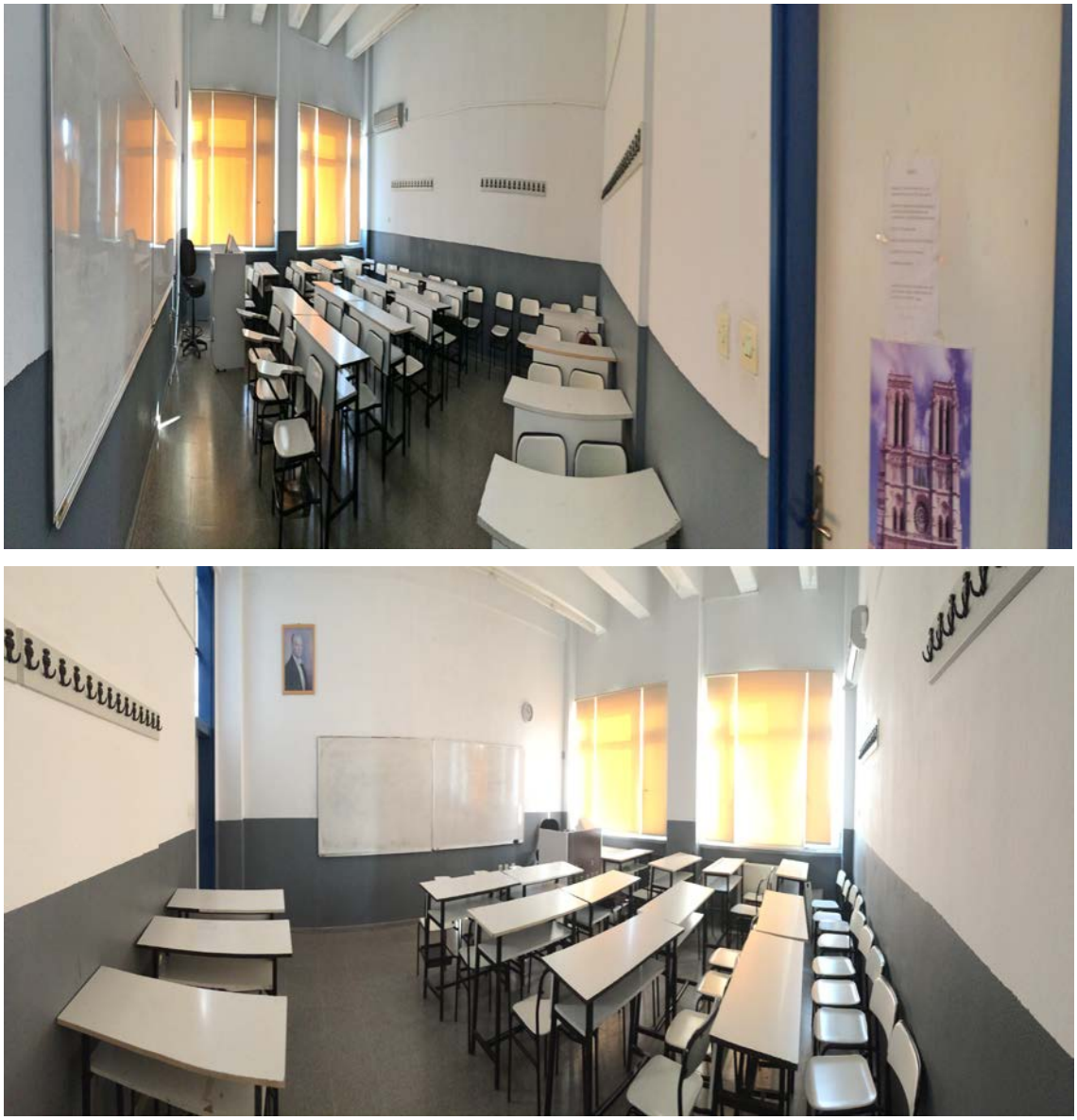


Figure 3.3. *Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°311) dans laquelle la Formatrice I a réalisé les lundis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants*

Dans la salle de classe n°312, se trouvent en tant qu'équipements physiques et techniques : un portrait d'Atatürk, deux tableaux blancs, une chaise et un bureau d'enseignant où est intégré un ordinateur, 32 chaises, 16 pupitres à deux et à quatre personnes, un dispositif de projection, deux fenêtres, une porte, une poubelle. Le chercheur - assis à droite au dernier rang au fond de la classe - a procédé aux observations via la caméra.

Figure 3.4. *Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°312) dans laquelle la Formatrice I a réalisé les mardis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants*

Figure 3.5. *Photo panoramique de l'environnement physique de la classe de Laboratoire de Langue (n°314) destinée aux présentations/exposés des apprenants (futurs enseignants) de la Formatrice I*

Dans la salle de Laboratoire de Langue n°314, se trouvent en tant qu'équipements physiques et techniques un tableau blanc, un dispositif de projection, trois fenêtres, une porte et une poubelle, une chaise et un bureau d'enseignant avec ordinateur. Il existe également 25 chaises et 18 pupitres avec une grande table ronde où se situe la Formatrice I pendant les exposés (micro-enseignement) de ses apprenants (futurs enseignants de FLE). Le chercheur - assis à gauche au dernier rang au fond de la classe - a procédé aux observations via la caméra.

3.2.1.2. *Résultats concernant les « Objectifs » de l'EPLV*

Les résultats se rapportant aux « objectifs » du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants obtenus à partir des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux, et des observations de pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I ont été présentés dans cette section.

L'entretien semi-structuré préliminaire réalisé avec la Formatrice I montre que selon elle, les éléments clés d'interculturalité tels que le respect envers les différences, la participation sociale dans une perspective interculturelle devraient prendre place parmi les objectifs de l'EPLV. Voici, ci-dessous, les propos retenus lors de l'entretien semi-structuré préliminaire :

1er Entretien Semi-structuré
12h02

Formatrice I : *[…]. En tant qu'objectifs, on peut énumérer l'adaptation d'un individu à la société, les enfants immigrés, le respect envers les différences. Il est indéniable que l'EPLV a déjà une contribution nette au développement personnel. Quoi d'autre pourrait être l'objectif ? L'interculturalité est une facilité pour s'adapter aux environnements.*

12h03

Contrairement aux objectifs interculturels mentionnés par la Formatrice I lors de l'entretien semi-structuré préliminaire, il ressort de ce qui précède lors de l'entretien semi-structuré final que la première priorité réside tout d'abord dans le développement des compétences linguistiques chez les enfants et non des compétences interculturelles :

2nd Entretien Semi-structuré
14h22

Chercheur : *Quelles sont les objectifs que vous avez adoptés dans le cadre de cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ?*
Formatrice I : *[…] Nous avions pour objectif de développer les compétences linguistiques. Notre premier objectif était de communiquer, d'enseigner la langue, ne serait-ce que quelques mots, de façon à ce que les enfants puissent s'exprimer, développer leurs compétences linguistiques et de leur enseigner avant tout les techniques d'enseignement. [...] Une langue est faite tout d'abord pour permettre de communiquer, ce qui entraîne les enfants à communiquer davantage, à s'exprimer et à répondre à leurs besoins. [...] Ainsi,*

les compétences linguistiques viennent en première position. [...] Nous avons également travaillé principalement sur le développement des compétences linguistiques chez les futurs enseignants. Avant tout la langue, ensuite le reste.

14h26

En fait, lors des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux, la Formatrice I met à plusieurs reprises l'accent sur le développement des quatre compétences (compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale) et expressément sur celles orales dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères tout en soulignant l'importance de la communication :

1er Entretien Semi-structuré
11h48

Chercheur : *Quelles sont les compétences que vous tenteriez de développer dans le cadre de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères aux enfants ?*
Formatrice I : *[...] Il est important de prendre en compte les quatre compétences, mais avant tout la compréhension orale et l'expression orale. Donc, si nous voulons communiquer, il est essentiel de développer d'abord l'expression écrite suivie de la compréhension/l'expression orale en parallèle avec les moyens de communication de masse de nos jours. Bien sûr, les autres compétences sont aussi à prendre en compte.*

11h49

De même, lorsqu'on se base sur les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I, il est très clair qu'elle donne une importance égale au développement de ces quatre compétences en privilégiant quand même encore un peu plus les compétences orales :

3ème Observation
13h25

Formatrice I : […] Lorsqu'on enseigne une langue étrangère, on ne fait pas les différences entre les compétences. […] Mais on fait tout en mêmes temps. On commence par la compréhension orale, on continue avec l'expression orale, on passe à l'écrit –la compréhension écrite- et on continue avec l'expression écrite. C'est-à-dire, on enseigne toutes les compétences à la fois à l'enfant.

13h30

9ème Observation
13h15

Formatrice I : […] On doit enseigner les quatre compétences mais les compétences orales doivent être privilégiées. C'est-à-dire, les enfants commencent à imiter, n'est-ce pas ? Ce sont des enfants à l'âge d'apprendre l'écriture et la lecture, il faut privilégier les compétences orales. […] De toute façon, les enfants aiment parler. Faire écouter des enregistrements sonores, faire écouter des chansons, faire regarder des vidéos aux enfants et faire parler des compétences sont à privilégiés. D'accord ! L'écrit vient lentement. L'écrit est considéré comme le soutien […].

13h21

Les observations ont aussi montré que la Formatrice I attache une grande importance aux raisons de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants. Parmi ces raisons, centrées notamment sur l'avantage phonologique, se trouvent de nombreuses autres raisons (à savoir éducatives, psychologiques, politiques,

économiques, historiques et socioculturelles). Mais la Formatrice I insiste spécifiquement sur les concepts suivants : l'âge optimal, l'âge critique et le seuil fatidique. Lors des observations intra-classes, ceci est vu à plusieurs reprises :

1ère Observation
13h39

Formatrice I : Pourquoi on a besoin d'introduire une langue étrangère à l'école ? Ou bien pourquoi on a besoin d'enseigner une langue étrangère aux enfants ? Psychopédagogique, historique, politique, sociologique, pédagogique. […] D'accord, nous pouvons avoir une raison socioculturelle comme « un voyage », « un mariage ». On peut introduire plusieurs raisons. […] *Lorsqu'on parle de socioculturel, et de diversité, cela amène à parler de la tolérance.*

13h43

3ème Observation
13h35

Formatrice I : Bon, alors pendant l'apprentissage/l'enseignement pourquoi on insiste surtout sur l'enseignement d'une LE aux enfants ? On avait parlé de plusieurs raisons, hier on avait de plusieurs raisons pédagogiques mais ce qui est important ici c'est qu'on insiste en générale surtout sur le « problème d'âge ». […] Bon, nous avons l'âge optimal, l'âge critique, et le seuil fatidique. […] Donc, ici nous avons une raison du point de vue du développement personnel, cela permet aussi de devenir plutôt plus tolérant, aide au développement intellectuel et développe la capacité socioculturelle aussi. […] Mais plus généralement « éducatif » « du point de vue phonétique » et de parler bien une LE. « Plus tolérant, intellectuel, socioculturelle, économique, éducative, phonétique. » *N'est-ce pas ? On y confère plus d'importance de nos jours !* : Parler une LE avec une bonne prononciation et sans accent. *C'est ce qui est désormais récurrent lorsqu'on y prête attention d'un point de vue éducatif.*

13h56

Mais en même temps, bien que la Formatrice I mette l'enseignement/apprentissage des compétences orales au premier plan, il se trouve que pour elle, il est beaucoup plus raisonnable d'enseigner ensemble les éléments linguistiques et culturels afin de faire acquérir aux enfants une compétence de communication interculturelle qui leur permettrait de former une seconde culture, celle de la langue cible. C'est ainsi qu'il est en général très difficile pour elle de différencier la compétence communicative de la compétence d'interculturelle parce qu'elle considère le développement parallèle de ces deux compétences :

1er Entretien Semi-structuré
12h03

Formatrice I : *[...] Il faut privilégier notamment la compétence à l'oral. [...] Comme nous venons de le dire, il est difficile de distinguer certains éléments culturels lors de développement de compétence de communication, comme il s'agit d'un facteur humain. Il serait plus logique d'enseigner ensemble les éléments linguistiques et culturels. [...] Acquérir la compétence de communication ou acquérir celle de communication interculturelle? Pour moi, c'est la même chose. Parce que, l'acquisition de la compétence de communication est définie par le Conseil de l'Europe comme ça: Cela se rapporte à l'emploi de la langue en fonction de la situation, du lieu, de l'heure, de la société socioculturelle. Donc, une bonne compétence de communication et celle de communication interculturelle sont la même chose. Mais ce qui est important ici, c'est de réfléchir à la réponse, à cette question : Comment pourrait-on faire acquérir la compétence de*

communication interculturelle chez les enfants ? [...] Je pense donc que les deux sont en parallèle, la compétence de communication va de pair avec celle de communication interculturelle.

12h08

Mais malgré que la Formatrice I mette en avant le développement parallèle de la compétence de communication et de la compétence interculturelle, il en ressort clairement qu'elle soutient l'idée que l'emploi coordonné des compétences (socio)culturelles sont plutôt considérées comme un soutien au développement des compétences linguistiques :

11ème Observation
13h10

Formatrice I : *Quel était* « Objectif général »? Le « Savoir-faire », le « savoir linguistique », le « savoir-apprendre », *et* le « savoir-être ». *N'est-ce pas ?* [...] On enseigne le français. Et parmi les objectifs socio-culturel, qu'est-ce que l'on entend par « une ville française » , n'est-ce pas ? Donc, on peut choisir des monumements ou des bâtiments qui se trouvent à Paris comme l'un des objectifs culturels pour « une ville française », d'accord ! Une ville française pour introduire. Donc, j'ai besoin d'abord d'introduire le vocabulaire pour arriver à « indiquer le chemin », je dois donner aux enfants les éléments linguistiques. D'accord, les éléments linguistiques, qu'est-ce qu'il y a ? Il y a les noms de vêtements, les propositions de lieu. L'enfant doit pouvoir dire « la poste, le cinéma est à côté de chez nous ». [...]

13h37

Ce sera donc principalement par ce biais que l'un des buts de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est en même temps de former une nouvelle identité en langue étrangère outre les objectifs linguistiques pour la Formatrice I :

2nd Entretien Semi-structuré
15h10

Formatrice I : *[…] Quelle était l'objectif d'apprendre une langue étrangère ? Une LE consiste à former une identité. Ceci est mentionné dans l'Approche Communicative de Germain, dans* « 5000 Ans d'Évaluation », *si je ne me trompe pas. On le retrouve dans l'Approche Communicative : Développer une langue comprend également le développement d'une nouvelle identité. Ce qui est juste, car apprendre une LE ne se rapporte pas seulement à l'objectif linguistique ou à exprimer les besoins. […] Lorsque nous sommes dans notre propre société, nous y sommes présents avec notre propre identité, nous apprenons la langue avec les règles qui correspondent à cette société. Ainsi nous sommes contraints à travailler avec l'identité présente. Lorsqu'il est question de la LE, nous devons parler de l'identité de cette langue. Comme par exemple, nous ne dirions pas « Eline sağlık » tout naturellement lors de l'usage d'une LE qui ne comporte pas cette expression. Cela peut être compliqué, car de quoi s'agit-il ? Apprendre une LE est en même temps développer une personnalité, car nous sommes contraints de nous adapter aux règles socioculturelles d'une nouvelle société. Même si nous nous comportons de telle ou telle manière dans notre propre culture, il est impossible de transférer certains aspects dans une LE.*

14h42

Donc, pour résumer, il est désormais évident que la Formatrice I considère l'objectif de l'EPLV suivant deux axes principaux « linguistique » et « socio-culturel ».

Mais à partir de ses pratiques éducatives intra-classes, il en découle qu'elle insiste fortement sur le développement des quatre compétences (expression orale, compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite) et e plus particulièrement sur les deux premières en privilégiant surtout les aspects phonologiques. Bien qu'elle considère la compétence (socio-)culturelle en parallèle avec la compétence communicative à partir d'une relation étroite entre la langue et a culture, elle use de la compétence socioculturelle comme un soutien au développement des compétences linguistiques. Se distanciant un peu de la compétence de communication interculturelle de l'Approche Interculturelle, elle privilégie plutôt les compétences générales du CECR comme un « objectif fonctionnel » ou un « objectif général » (Savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre).

3.2.1.3. *Résultats concernant les « Contenus » de l'EPLV*

Cette section présente un certain nombre de résultats relatifs aux « contenus » de l'EPLV obtenus via les entretiens semi-structurés préliminaires et finaux et aussi les observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I.

Il importe tout d'abord de noter que le contenu de l'enseignement (interculturel) précoce d'une langue étrangère devrait être pensé, selon la Formatrice I, de manière le lier à la vie quotidienne de l'apprenant et ceci en fait pour tout public, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte :

1er Entretien Semi-structuré
12h08

Formatrice I : *Il devrait inclure les choses permettant de mener la vie quotidienne. Bien, alors qu'est-ce que c'est ? C'est-à-dire, en tant qu'enseignant de langue étrangère, nous visons à ce que tout adulte en visite à l'étranger puisse s'adapter facilement, puisse communiquer sans avoir à subir des litiges dans les activités quotidiennes. De même pour les enfants, l'apprentissage d'une LE doit leur permettre de poursuivre leur vie quotidienne. C'est-à-dire que cela doit comprendre des éléments comme saluer, faire des achats, ou comme communiquer avec leurs camarades à l'école, exprimer leurs goûts ou exprimer leurs besoins. Ils doivent pouvoir donner une direction si besoin. […] Cela doit être de même chez les enfants d'âge précoce, car il s'agit de pouvoir communiquer quel que soit l'âge. Communiquer doit comprendre les besoins de la vie quotidienne.*

12h10

Lorsque nous examinons les pratiques éducatives intra-classes de cette même Formatrice I, il a été observé qu'elle déclare, dans le cadre théorique du cours, que les thèmes qui s'adressent particulièrement au monde des enfants (tels que les jouets, la famille, la nutrition, les loisirs, les sports, la musique, etc.) devraient être inclus dans le

contenu des cours et ceci spécifiquement dans le contenu de l'EPLV et de l'EIPLV avec référence à la vie quotidienne des enfants :

7ème Observation
14h14

Formatrice I : Bon, qu'est-ce qu'on doit enseigner aux enfants ? Quels sujets ? […] Alors, des sujets qui intéressent les enfants, qui attirent l'attention des enfants. […] Alors, donc « je », « moi ». Il faut lui donner des sujets, des structures qui lui permettent de parler lui-même. Ensuite, qui sont proches ? La famille.
Tuğrul : Des amis.
Formatrice I : La famille, les amis. N'est-ce pas ? Bon, la culture enfantine, les intérêts des enfants. Mais quels sont ces sujets ? […] La nourriture, n'est-ce pas ? Alors : les loisirs, les jeux, l'école, les animaux, la nourriture.

14h21

9ème Observation
13h07

Formatrice I : Bon. Qu'est-ce qu'on a dit sur le contenu et le processus d'apprentissage ? […] Bon ! La culture enfantine. D'accord ! […] L'enfant a un petit monde, d'accord, un monde qui se développe à l'école primaire. N'est-ce pas ? Bon ! Alors, qu'est-ce qu'il y a dans son entourage, dans sa vie ? […] Des vacances, le sport, la musique. Ça dépend de l'âge de l'enfant. Alors donc, les sujets doivent être proche de la vie quotidienne de l'enfant. […] Bon ! Oui, la culture enfantine, la vie de l'enfant, selon les intérêts de l'enfant. […] Alors, des expressions qui les permettent de communiquer.

13h15

Il est légitime, pour la Formatrice I, de faire usage de la langue et de la culture source/maternelle afin de prendre conscience des différences entre la culture maternelle et la culture cible/étrangère conformément à l'Approche Communicative adoptée par la Formatrice I :

1er Entretien Semi-structuré
12h10

Chercheur : *D'un point de vue interculturel, quelle est la place de la culture de la langue maternelle/source et celle de la LE lors de l'enseignement/l'apprentissage interculturel précoce des langues étrangères ?*
Formatrice I : *La langue maternelle et l'interculturel, hım! Il faut d'abord faire cette différence : L'enseignement de la culture de la LM se fait-il dans le pays où la langue se parle* [c'est le cas de LM] *ou dans le pays où la langue est enseignée* [c'est le cas de LE] ? *Ainsi cela permet d'inculquer aux enfants les notions d'une langue maternelle et les différences. C'est-à-dire que sans préparer le terrain, il est difficile de faire comprendre certaines notions aux enfants. La LM est donc essentielle. Nous savons très bien que dans l'approche communicative il est nécessaire de faire appel à la LM en fonction de lieu ou du temps. […] Mais la part de la LM doit être minimale. […] Voilà ce que je veux dire, il est possible d'avoir recours à la LM, cependant il est indispensable d'utiliser la LVE en permanence.*

12h13

En se basant sur l'existence d'une relation étroite et irréfutable entre la langue et la culture, la Formatrice I affirme accorder une place importante à la culture en tant que partie inséparable du contenu de cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants :

1er Entretien Semi-structuré
12h43

Formatrice I : *[…] Voilà ce que nous essayons de faire : Comme elle fait partie de la langue, qu'elle peut se présenter à différentes occasions, il est évident que nous y accordons une place, moi aussi je donne régulièrement des exemples. Comme certaines choses font partie de la langue, il est inévitable d'avoir recours à certains aspects culturels dans la classe. Il est impossible de faire une séparation. C'est mon opinion de base. Ainsi, l'aspect culturel doit être d'une certaine façon abordée. C'est inévitable, je pense qu'il est difficile de les séparer.*

12h46

C'est à partir de cette relation indissociable entre la langue et la culture que la Formatrice I considère déjà, et ceci dès le premier cours, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme une culture étrangère : « *Quand on parle une langue étrangère, il y a une culture différente. Par conséquent, il y a une culture différente n'est-ce pas ? […] »*, déclare-t-elle (Formatrice I, 1ère Observation, de 13h24 à 13h26).

Toujours dans le cadre du contenu, les résultats obtenus ont montré que la Formatrice I a inclus dans le contenu du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants les éléments linguistiques ainsi que les éléments culturels de la langue cible. Ceci se voit par exemple à travers la répartition des thèmes qu'elle a choisi pour les exposés à réaliser par les futurs enseignants de FLE. Ces exposés consistaient à réaliser des leçons/fiches pédagogiques (comme un micro-enseignement) pour un public d'apprenants de FLE en âge précoce. Le détail de la répartition des thèmes est présenté dans le Tableau 3.4.

Tableau 3.4. *Répartition des thèmes à enseigner de la part des futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice I*

Ordre des Exposés	**Nom (Pseudonyme) des Futurs Enseignants**	**Thème à Enseigner**
1.	Ali İsmail	Les vêtements et les couleurs
2.	Ayşe	Quel temps fait-il?
3.	Nurdan	Loisirs
4.	Berguzer	Les mois et les saisons
5.	Eylül	Les comparatifs
6.	Şeyda	La famille: L'arbre généalogique
7.	Beyza	Mon emploi de temps
8.	Begüm	Les arrondissements
9.	Asya	Qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner?
10.	Birsen	Dire la date de naissance
11.	Ahsen	Les préparatifs du Noël

Tableau 3.4. *Répartition des thèmes à enseigner de la part des futurs enseignants dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)*

12.	Çağan	C'est mon anniversaire
13.	Kemal	Cuisine et faire un gâteau
14.	Keyhan	Visite chez le médecine
15.	Hazal	Les vêtements
16.	Aygül	Jouer un instrument de musique
17.	Buse	Dire l'heure
18.	Okay	Ma chambre et moi
19.	Bengi	Les métiers
20.	Elfida	Les activités quotidiennes
21.	Tuğrul	Les animaux de la ferme
22.	Türker	Les animaux sauvages
23	Alper	Tour de France
24.	Eylem	Les fêtes en France
25.	Nilgün	Où est-ce qu'on va?

Par ailleurs, dans le contenu de ses cours, la Formatrice I fait souvent usage et référence au cours de « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques » et notamment à celui « Acquisition du Langage » dont certains points sont en lien direct avec le contenu de son cours. C'est par le biais de références à ces deux cours qu'elle ne résume que brièvement, sans entrer dans les détails de nombreux points :

3ème Observation
13h13

Formatrice I : Bon, on est arrivé à l'âge de 6 ans, la scolarisation, n'est-ce pas ? Dites-moi, en quelques phrases comment un enfant acquiert sa langue maternelle ? *Nous l'avons abordé lors du cours d'Acquisition de Langage.*
Ali İsmail : Il y'avait des étapes. […]
Formatrice I : Alors, comment se réalise la communication ? A l'écrit ? A l'oral ?
Ali İsmail : Si, c'est un nouveau-né, il crie.
Formatrice I : Il crie, d'accord ! […] Est-ce que c'est à l'écrit ou à l'oral ?
Ali İsmail : Ça à l'oral.
Formatrice I : A l'oral, n'est-ce pas ? […] Après avoir stocké un peu connaissance, l'enfant commence à produire. Et jusqu'à quel âge ?
Ali İsmail : […] Si l'on parle d'une production -un tel mot- ça commence à 8 mois ; mais si l'on parle quand l'enfant commencent à parler, ça commence à 36 mois.
Formatrice I : D'accord. […] L'écrit vient quand ?
Ali İsmail : A six ans.
Formatrice I : A six ans ?
Ali İsmail : Oui, peut-être à cinq ans, à six ans.
Formatrice I : D'accord, bon !

13h18

14ème Observation
13h11

Formatrice I : Bon, qu'est-ce que vous avez dit pour l'objectif fonctionnel ou bien acte de parole pour travailler. […] *Comment nomme-t-on les compétences dans le cours de « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques » ? Quelles sont les compétences?*
Buse : Compréhension orale.
Formatrice I : *Qu'y avait-il d'autres ?*
Buse : Hım ! [Buse réfléchit un peu.] Savoir-faire, savoir-être.
Formatrice I : « Savoir-apprendre, savoir-faire, savoir-dire, savoir-être, savoir. »

13h20

17ème Observation
13h52

Formatrice I : […] *Et, pour que ce soit une Approche communicative, comment doit-elle commencer ? Généralement aussi dans le cours de « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques », sur quoi on se concentre quand on commence ? Dans l'Approche communicative, il y a toujours une situation.* « C'est-à-dire ; la présentation du nouveau vocabulaire, des structures se font toujours dans un contexte ». *C'est-à-dire que l'on donne des structures, suivis de l'expression orale puis de l'expression écrite. Est-ce que nous arrivons à voir ces démarches ?*
Bengi : *Non.* […]

14h01

Dans l'entretien semi-structuré final, la Formatrice I affirme également que ces cours (Méthodologies d'Enseignement Spécifiques, Acquisition du Langage) contribuent à établir un lien avec son cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants du fait de leurs contenus étroitement liés et du fait qu'ils aident les apprenants à déterminer les stratégies et les techniques d'enseignement à prendre en compte en fonction de l'âge du public cible :

2nd Entretien Semi-structuré
14h34

Formatrice I : *[…] C'est principalement le rôle qu'a le cours d'Acquisition du Langage. Si nous ne sommes pas au courant du processus de développement du langage chez l'enfant* [Thèmes portant sur le cours d'Acquisition du Langage], *il est impossible de cerner c'est à quoi et comment il faut aborder l'enseignement. […] Il en est de même dans le cours de Méthodologies d'Enseignement Spécifiques. Même si l'enseignement/apprentissage aux enfants et aux adultes peut se chevaucher jusqu'à un certain point, il prend un chemin différent. Y a-t-il une contribution ? Oui. Il apportait des indices à aborder le cours différemment, afin de déterminer une méthode d'après moi.*

14h37

Il est utile de noter ici que la Formatrice I souligne fortement qu'un seul semestre réservé au cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants n'est pas suffisant en termes de théorie mais plus particulièrement en termes de pratique. C'est pourquoi elle a dû chaque année faire des cours supplémentaires. De ce fait, elle préconise vivement l'inclusion des cours tels que « Expérience Scolaire » ou « Pratique Scolaire » lors du second semestre de la 3ème année suite au cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants afin que les futurs enseignants puissent mettre en

pratique les connaissances acquises dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants :

2nd Entretien Semi-structuré
14h28

Chercheur : *Alors madame, d'un point vue théorique et pratique, que pensez–vous du temps accordé au cours?*
Formatrice I : *Cela dépend certes du nombre d'apprenants. Même si la durée pour la théorie reste la même, la durée allouée à la pratique peut varier en fonction du nombre d'élèves. […] En termes de durée, cela varie aussi si l'on souhaite donner la parole à tous, même quand par exemple il y a seulement vingt élèves. La durée accordée n'a pas été suffisant vous avez vu, il a fallu faire beaucoup de cours supplémentaires. […] En fait, le temps n'est suffisant ni en termes de théorie ni de pratique. […] Je me dis à chaque semestre que ça sera différent, mais 10 minutes de pratique n'est jamais suffisante. Nous arrivons à faire une ou deux activités en 15 ou 20 minutes. […] S'il y avait plus de mise en pratique dans les écoles, nous verrions plus le résultat. Parce que certaines activités peuvent être réalisées en milieu scolaire. […] Il serait utile d'orienter les futurs enseignants vers les écoles privées du fait que cela semble malheureusement impossible dans les écoles publiques primaires- pour qu'ils y trouvent la possibilité de mieux enseigner grâce à beaucoup de mises en pratique. Mais pour ceci, il faudrait insérer deux cours visant à mettre en pratique dans les établissements scolaires : « Expérience Scolaire » et « Pratique Scolaire ». […] C'est-à-dire que si nous avions deux semestres, le deuxième semestre se concentrerait uniquement à la pratique. Cela serait bien mieux. Voilà comment je fais avec les futurs enseignants : Les futurs enseignants font du bruit dans une certaine limite comme les enfants d'âge préscolaire. Mais la pratique en classe n'est jamais faite dans un environnement réel. Nous n'avons pas de vrais élèves d'âge (pré)scolaire mais des adultes futurs enseignants qui font comme si. Voilà pourquoi nous ne pouvons uniquement nous baser sur l'acquisition chez le future enseignant. […] Peu importe le nombre de simulations que nous entreprenons, ce n'est jamais vraiment comme si nous avions un vrai groupe d'enfants. […] Il est vraiment différent de se comporter comme un enfant que d'être un enfant. Comme vous l'avez observé, ils se comportent de façon inattendue.*

14h34

C'est sans doute dans ce contexte là que la Formatrice I souligne une haute nécessité de remaniement du programme les programmes de formation des enseignants de langues étrangères : Il faudrait préparer de nouveaux programmes de formation pour les trois premiers cycles (école primaire, collège et lycée). C'est ainsi qu'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » pourrait être inséré dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères pour le niveau primaire. Autrement, il serait difficile, selon elle, de placer un tel cours dans les programmes actuels de formation des enseignants de LE du fait de leurs objectifs centrés notamment sur les compétences linguistiques :

2nd Entretien Semi-structuré
15h06

Chercheur : *Compte tenu de votre cours d'« Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants », que pensez-vous de l'intégration d'un nouveau cours nommé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » prévu pour les programmes de formation des enseignants de LE ?*
Formatrice I: *Notre programme ne comprend pas cet enseignement pour le moment, mais il serait utile de l'inclure. […] Nous encadrons l'enseignement de façon générale. La formation des enseignants dans la faculté d'éducation n'étant que générale, elle ne*

comprend pas un programme destiné à l'enseignement primaire. […] Et comme vous dites l'âge précoce, le lycée n'y entre pas. Alors il faut une séparation par matière de façon à ce que l'on puisse mettre en place un programme adapté. […] Ou plus généralement, il faudrait avoir un cours comme « Enseignement Interculturel aux Enfants » pour que nous puissions y traiter d'autres thèmes. […] Il faudrait que ce soit optionnel mais spécialisé en fonction du domaine. Ainsi, les jeunes [futurs enseignants] peuvent se spécialiser dans leur matière. Il y aura des étudiants [futurs enseignants] non intéressés par le cours. C'est-à-dire que lorsque l'on propose un tel cours, nous ne pouvons pas forcer tout le monde. […] Il faut privilégier l'essentiel. Nous ne trouvons pas dans un pays où est parlée la langue cible. Voilà pourquoi nous sommes contraints à nous concentrer sur le plan linguistique. Comme je l'ai dit plus tôt, l'attente des parents est que leurs enfants puissent dire quelques phrases, qu'ils sachent les paroles d'une chanson. Pour pouvoir se vanter. Puis ensuite, introduire quelques phrases sur le plan culturel suffirait. On dit que notre enfant sait parler quelques mots en français et non pas qu'il vit comme un français, qu'il se comporte comme un français … Voilà ce que l'on voit dans la société. Mais il faut un environnement qui convient. Sans théorie et sans mise en pratique, c'est impossible.

15h14

Pour résumer brièvement les résultats relatifs aux contenus de l'EPLV pour la Formatrice I : Il est important de signaler ici que le contenu du cours consiste plus particulièrement en éléments linguistiques qu'en éléments culturels de la langue cible conformément aux attentes des parents des enfants ainsi qu'aux objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'après elle, les cours tels que « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques » et notamment « Acquisition du Langage » dont elle est également responsable, offre en fait un atout majeur au cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » afin de déterminer la méthodologie et la stratégie en fonction de l'âge du public cible. En dernier lieu, il est important de porter une attention particulière à ce constat : la Formatrice I insiste fortement sur la durée très limitée au cours (un seul semestre) alloué à la fois à la théorie et notamment à la pratique. Ceci explique pourquoi elle a dû faire des cours supplémentaires pour les exposés intra-classes (micro-enseignement) des futurs enseignants. C'est justement pour cela que la Formatrice I préconise instamment l'inclusion des cours tels que « Expérience Scolaire » ou « Pratique Scolaire » lors du second semestre de la 3ème année suite au cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants pour que les futurs enseignants puissent mettre en pratique leurs acquis face à un public d'enfants.

3.2.1.4. *Résultats concernant la « Méthodologie » de l'EPLV*

Dans cette section, ont été mis en lumière les résultats d'EPLV obtenus à partir des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi qu'à partir des observations

de pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I à propos de « méthodologies/approches » auxquelles elle a recours dans son cours.

De prime abord, la principale constatation faite est qu'une attention particulière a été portée auprès de la Formatrice I aux deux dernières approches de LVE : Perspective Actionnelle (PA) et l'Approche Communicative (AC). Notons quand même que cette dernière est considérée comme plus efficace en raison de la priorité donnée à la communication :

1er Entretien Semi-structuré
12h16

Formatrice I : *A propos des approches/méthodologies de LE. […] En fait, les approches varient en fonction du sujet. C'est-à-dire que lorsqu'on parle d'approche cela dépend du sujet dans lequel on est. Je veux dire que, quand on regarde ce que l'on veut enseigner et comment l'enseigner de façon proportionnelle, on peut adopter la « perspective actionnelle » dans le cadre d'un projet et ainsi juger cette approche plus efficace, aussi pour promouvoir la communication. En fonction du manuel scolaire que l'on utilise, je trouve que l'Approche Communicative paraît plus efficace dans ce cas. […] Dans les deux cas, on aboutit à l'Approche Communicative. Je parle des styles de l'Approche Communicative ou de l'Approche Actionnelle.*

12h18

Elle, la Formatrice I, n'hésite pas à déclarer nettement dans ses pratiques éducatives intra-classes adopter en fait les caractéristiques de l'approche communicative dont la perspective actionnelle ne se présente que prolongement de celle-là. Par conséquent, elle place le développement de la compétence langagière parmi ses principaux objectifs qui permettra selon elle de promouvoir la « compétence de communication » en conformité avec les caractéristiques de l'Approche Communicative :

17ème Observation
13h52

Formatrice I : *[…] Comme l'Approche Actionnelle dérive de l'Approche Communicative, on dit aussi* « co-actionnelle » *des fois.* Je veux dire que ce soit l'Approche Communicative ou celle « Actionnelle », il y a des tâches qui se trouvent dans L'Approche Communicative. […] Il existe quatre principales compétences langagières. De quelles compétences s'agit-il ?
Türker : Compréhension orale.
Ali İsmail: La compréhension orale doit être privilégiée.
Formatrice I : Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. *N'est-ce pas ?* […] *C'est bien ce que nous avons appris au début du semestre ! Ce sont les caractéristiques de l'Approche Communicative.*

14h05

Dans l'entretien semi-structuré final, la Formatrice I se penche de manière un peu plus détaillée sur les raisons étayant l'Approche Communicative. Elle a clairement déclaré s'orienter inévitablement vers l'Approche Communicative en raison des

difficultés posées par la mise en œuvre de la PA (manque de domaine d'application avec les enfants, d'équipement technique, etc.) :

2nd Entretien Semi-structuré
14h37

Formatrice I : *En fait, il est difficile de séparer l'Approche Communicative de la Perspective Actionnelle chez nous. Car la mise en œuvre de la PA nécessite du temps et de la préparation de base. C'est-à-dire qu'elle exige la préparation et la place pour la mise en pratique exacte. Surtout pour l'Approche Actionnelle et aussi pour l'Approche Communicative, comme je l'ai dit avant, à quel niveau les simulations en situation se font-elles réellement de la théorie à la pratique ? Car la situation n'est jamais à chaque fois la même, les enfants en sont un exemple au sens propre. […] Par exemple, même les écoles privées qui commencent à enseigner les langues très tôt adoptent l'Approche Communicative. C'est-à-dire qu'au lieu de mettre en action ce qui est appris, l'échange se fait à travers quelques mots de vocabulaire appris. […] Donc, l'application de la Perspective Actionnelle est difficile même avec les adultes. Il est difficile de réunir toutes les conditions alors qu'on essaye d'enseigner une LE en fonction de la PA. Voilà pourquoi on adopte majoritairement l'Approche Communicative.*

14h40

Il y a lieu de préciser ici que de nombreux autres paramètres, tels que les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre par les écoles privées, conduisent la Formatrice I à adopter inéluctablement les caractéristiques de l'Approche Communicative :

2nd Entretien Semi-structuré
14h5

Chercheur : *Lors du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, quels principes méthodologiques adoptez-vous portant notamment sur l'EIPLV? Et pourquoi?*
Formatrice I : *Et bien une fois de plus l'Approche Communicative. Plus particulièrement l'Approche Communicative. C'est-à-dire que je montre aussi aux élèves les différences entre activités dans le cours de Méthodologies d'Enseignement Spécifiques, l'application peut rester au niveau théorique. Mais il se peut que la Perspective Actionnelle cause malheureusement des problèmes dans les pratiques éducatives intra-classes. Pour que nous puissions mettre en pratique la Perspective Actionnelle, comme je l'ai déjà dit, il nous faut un environnement adapté, il faut des conditions comme de vrais enfants. […] Que ce soit pour l'Expérience Scolaire, il faut être en accord avec l'école. Très souvent ces écoles sont-elles ouvertes aux méthodes de la Perspective Actionnelle ? C'est une question controversée. Voilà les raisons qu'elles vont nous soumettre ; nous avons un programme à suivre. La PA est plus libre, elle n'a pas le souci de l'évaluation, elle est possible dans les écoles qui n'ont pas d'intérêt à promouvoir.*

14h57

En ce qui concerne l'Approche Interculturelle (AI), la Formatrice I voit l'interculturalité presque toujours comme inévitable à travers particulièrement les explications et comparaisons culturelles dans l'enseignement/apprentissage de LE tout en considérant la langue et la culture comme des parties intégrantes du contexte socioculturel :

1er Entretien Semi-structuré
11h47

Chercheur : *Que pensez-vous de l'Approche Interculturelle ?*

Formatrice I : *En fait, l'interculturalité devrait être abordé sous un titre particulier, mais comme elle fait partie intégrante de la langue, elle est toujours présente dans le cours de langue. Ainsi, il n'est pas toujours possible d'y accorder une place spécifique, mais elle apparaît plutôt au cours des explications, des comparaisons, des explications des comportements ou de la langue, elle apparaît naturellement. C'est pourquoi il est tout à fait impossible d'éviter l'AC, elle fait partie de l'enseignement de la LE.*

11h49

En effet, il va de soi que les explications culturelles ont toujours eu une place spécifique à travers les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I. Toujours dans une perspective interculturelle, elle fournit de nombreux exemples visant à illustrer les valeurs culturelles spécifiques à la langue cible ainsi qu'à la langue source à partir des éléments similaires et différents :

6ème Observation
13h49

Formatrice I : […] Alors, nous allons par exemple faire une carte de Noël pour des parents. Bon, la carte de Noël pour envoyer. […] Même si c'est une chose étrangère à une autre culture […]. Aujourd'hui seulement pour la France ou bien l'Allemagne, etc. Mais, chez nous, on fait la même chose. N'est pas ? Ces enfants attendent des cadeaux à la fin de l'année. Est-ce que tout le monde est d'accord ? *On fait comme ça, vous allez dire : « Ce n'est pas convenable pour notre culture. Que ce n'est pas une coutume dans notre culture. » Oui, lorsqu'on regarde, le père Noël n'existe pas dans notre culture. Vrai ? C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'esprit de carte au père Noël. Mais d'un autre côté, on le voit au moins une fois dans les manuels scolaires sur le plan culturel. Et quand on le relie aux pratiques de nos jours, ce n'est plus très étranger. Nous n'avons pas le père Noël, mais qu'avons-nous en fin d'année ? Lors du réveillon ? Nous avons pour coutume d'offrir un cadeau à tout le monde.*
Birsen : *Nous avons le « Tombola ».*
Aygül : *La décoration du sapin.*
Formatrice I : *[…] Et dans les écoles ? Les enfants s'échangent de petits cadeaux après un tirage au sort. […]*

13h55

8ème Observation
13h15

Formatrice I : Par exemple, c'est une activité pour faire découvrir les goûts en français. Il y a « sucré, salé, acid, amer ». Amer ?
Ali İsmail : *[…] Le café est amer, n'est-ce pas ?*
Formatrice I : *[…] Amer, fort. Le café peut aussi être doux ? Bon ! L'autre n'est pas le goût amer que l'on connaît chez nous, c'est plutôt en Italie. Le piment que nous connaissons se dit plutôt « fort, pimenté* ».

13h17

Compte tenu de nombreux atouts majeurs de l'AI, il est tout à fait essentiel que, selon elle, l'interculturalité trouve une place récurrente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants :

8ème Observation
13h51

Formatrice I : Bon, il y a l'Approche Culturelle. L'Approche Interculturelle? C'est-à-dire, il faut toujours présenter la culture étrangère, la culture de l'autre dans l'enseignement aux enfants. Pourquoi il faut présenter la culture étrangère ? Bon, quand on apprend une langue étrangère, c'est une culture étrangère de toute façon. […] Quel est l'avantage des pratiques culturelles ou interculturelles?

Çağan : *Cela permet de connaître d'autre culture.*
Formatrice I : Bon! Connaître la culture étrangère, la culture de la langue qu'on apprend. Ce sont des connaissances, des connaissances supplémentaires. […] Alors, est-ce qu'on apprend par comment sont les autres? Moi, je suis moi ; vous, vous êtes vous! […] C'est-à-dire ; lorsque je connais quelqu'un d'accord, je connais lui-même avec sa vie, sa culture, ses expériences, son vécu. C'est-à-dire avec tous ses comportements, toutes ses habitudes, façon de vivre, façon de manger, façon de parler. […]. *Quoi d'autres ?* On devient plus tolérant. *N'est-ce pas ?* […] Mes connaissances personnelles, la culture générale, l'expérience, être tolérant, l'altérité. *Ce n'est pas seulement* la vie quotidienne. *Et puis,* il y a des repas, la manière de manger, la manière de table. *Tout,* « il y a la civilisation » en générale. Il y a les musées, les endroits historiques. *Il apprend encore plein de chose. Donc il faut tout le temps intégrer cela dans le cours.*

13h57

Mais quant à l'élément clé de l'AI, celui de « compétence de communication interculturelle », c'est quand même la « compétence de communication » qui revêt encore une importance suprême auprès de la Formatrice I. D'après elle, le raisonnement est comme suivi : il est essentiellement exigé des éléments linguistiques pour une bonne communication. Voici, ci-dessous, les propos retenus à l'entretien semi-structuré préliminaire et final :

1er Entretien Semi-structuré
13h19

Chercheur : *Que pouvez-vous dire à propos de composantes de la compétence de communication et ceux de la communication interculturelle ?*
Formatrice I : *[…] Bien sûr que les composantes linguistiques viennent en premier, il est improbable de s'attendre à une évolution interculturelle. Mais comme je l'ai dit à l'instant, elles font partie intégrante de l'une et de l'autre, il est difficile de les séparer. Dans certains thèmes en particulier, ce n'est pas très clair.*

13h25

2nd Entretien Semi-structuré
14h40

Chercheur : *Lors de votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, quelles sont les stratégies et techniques que vous avez visé à faire acquérir et développer chez les futurs enseignants dans le cadre de l'EIPLV ?*
Formatrice I : *C'est la même chose pour cette question, d'abord les compétences linguistiques puis ensuite quelques exemples culturels. Je veux dire plutôt des éléments culturels que des éléments interculturels. Ces premiers visent les connaissances et les différences culturelles. […]*
Chercheur : *Lors de votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, quelles sont les stratégies et techniques que vous avez visé à faire acquérir et développer chez les enfants à travers les futurs enseignants dans le cadre de l'EIPLV ? Pourquoi ?*
Formatrice I : *C'est la même chose pour cette question, d'abord les compétences linguistiques puis ensuite quelques exemples culturels.* […].

14h42

Le résultat flagrant, c'est qu'il est question d'une « confusion conceptuelle » portant sur l'emploi des termes « culturel », « socio-culturel » et même « interculturel » auprès de la Formatrice I malgré la place récurrente de l'interculturalité à travers les

pratiques éducatives intra-classes. Il est tout aussi évident qu'est usité le plus souvent le terme « interculturel » comme équivalent à ces autres concepts :

2nd Observation
13h14

Ali İsmail : *Culturelle ou acculturation ?*
Alper : Je confonds tous les deux.
Formatrice I : *Ali Ismail, peut-on parler en turc ? Que veut dire acculturation ?*
Ali İsmail : Imaginons une personne qui vit en Turquie avec une personne qui vit en France. Donc, c'est ?
Formatrice I : C'est l'interculturel?
Ali İsmail : [Ali Ismail hésite un instant.]. L'interculturel.

13h18

10ème Observation
14h17

Formatrice I : […] Alors les objectifs « socio-culturels » ou bien « culturel » ? *Qu'est-ce que ça peut être d'un point de vue culturel et socioculturel ?* […] La petite France se trouve à Strasbourg. D'accord ? La Tour Eiffel se trouve à Paris. L'Usine d'Airbus se trouve à Toulouse. *N'est-ce pas ? On peut trouver quelques éléments et faire des choses socioculturelles.*

14h20

Mais au-delà d'une simple confusion terminologique, il y a lieu de constater que des voix opposées s'élèvent auprès de certains futurs enseignants concernant notamment le transfert des savoirs culturel ou socio-culturel de la langue cible dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ci-dessous, se trouve un exemple d'interactions à travers les pratiques éducatives intra-classes de Formatrice I :

8ème Observation
13h57

Formatrice I : *J'ai une question pour vous. Peut-on séparer la langue de la culture ?*
Ali İsmail : *Non, on ne peut pas.*
Türker : *On peut madame.*
Formatrice I : *Pourquoi ?*
Türker : *Quand on apprend l'anglais, on adopte la langue mais pas la culture américaine ou anglaise.*
Formatrice I : Mais tu apprends la culture qu'on le veuille ou non.
Türker : *On ne la pratique pas madame.*
Formatrice I : *Personne ne vous pousse ou vous oblige à ce que vous pratiquiez la culture absolument. […]*
Buse : […] *Moi, quand j'apprends une langue étrangère, j'apprends aussi la culture. On ne peut donc pas les séparer.*
Formatrice I : *Oui, alors Türker vous avez eu votre réponse ?*
Türker : *Moi, je pense que c'est complètement l'opposé !*
Formatrice I : *Comment ?*
Türker : *Quelle culture avez-vous vraiment apprise en apprenant le français ? […] Moi je dis que si on le souhaite, on peut apprendre une langue sans en apprendre la culture.*

14h11

Même dans l'entretien semi-structuré final, il est clair que ces trois concepts ont été souvent utilisés de façon interchangeable de la part de la Formatrice I à partir d'un terme commun : « culture ». De surcroît, mis à part le terme de « compétence

socioculturelle », la Formatrice n'arrive pas à expliquer précisément les termes « culturel » et « interculturel » :

2nd Entretien Semi-structuré
14h26

Chercheur : *Que pensez-vous à propos des compétences « culturelle », « socioculturelle » et « interculturelle » ?*
Formatrice I : *[…] Socioculturelle. Ce sont en fait des concepts intrinsèques. L'interculturel. Tous ces trois concepts renvoient à la culture. C'est-à-dire qu'ils comprennent la culture de l'individu, de la communauté et intercommunautaire. Les ressemblances, les différences dans la communauté sont dans l'optique du développement de l'enfant. Mais aussi chez nous les adultes et chez les enfants, et en même temps les ressemblances et les différences entre les communautés. […] Cela dépend du contexte : Culturel ? Socioculturel ? Euh ! Je ne suis pas très sûre concernant le concept de « socioculturel », mais c'est culturel après tout. Interculturel ? Donc c'est, quand il s'agit d'enfants, on peut l'aborder sans trop insister dessus, mais en générale je ne suis pas très sûre. Socioculturel, comme il y a le mot « social », ce n'est pas que culturel, non ? Je ne sais pas trop.*

14h28

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de langues étrangères dès le plus jeune âge en se focalisant sur l'interculturalité- c'est-à-dire l'EIPLV-, la Formatrice I stipule qu'il faut de prime abord acquérir une compétence linguistique à un niveau débutant :

1er Entretien Semi-structuré
12h22

Formatrice I : [...] *Mais comme je l'ai dit, il faut d'abord voir le niveau des élèves- plutôt les enfants, je ne devrais pas dire les élèves- ils sont peut-être à un niveau débutant. Il serait utile d'intégrer l'approche interculturelle juste après que les enfants aient acquis les règles de la langue. Cela pourrait amener une bonne acquisition. […] Sans apprendre la langue, il est difficile d'entrer en contact, le domaine interculturel serait inutile. En fait, je ne devrais pas dire inutile, je me suis mal exprimée. Bien sûr que c'est utile, c'est utile pour la culture générale, pour que l'apprenant puisse développer sa mentalité. C'est pour le domaine du développement personnel. Mais si l'on ne parle pas de ça ? Alors, si l'on ne peut pas échanger, raconter ? Alors, je veux dire si l'on n'est pas capable de l'exprimer en LE, on peut le faire en langue maternelle de toute façon, pas besoin de LE. Le contenu culturel est accessible en langue maternelle pour certain(e)s. Dans ce cas-là, donc, la LE n'est pas utile.*

12h26

Il y a lieu de constater que l'interculturel est considéré, d'après elle, comme beaucoup plus onéreux, laborieux voire impossible dans les conditions économiques de notre pays à cause de la haute nécessité d'équipement technologique pour l'enseignement/apprentissage interculturel réussi dès le plus jeune âge :

1er Entretien Semi-structuré
11:52 h

Chercheur : *Que pensez-vous de l'« Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères », autrement dit l'intégration des éléments interculturels lors de l'EPLV?*
Formatrice I : *[…] Enseigner la langue à travers l'interculturalité ? Hım ! Cela paraît difficile. C'est-à-dire le mettre en pratique, cela paraît difficile. Ce serait bien sûr intéressant d'en faire l'expérience, mais avant il faut en préparer l'environnement et le terrain. Par exemple, si l'on souhaitait parler des différences au petit-déjeuner, il faut*

faire… euh… préparer le terrain. Voilà, il faut démontrer le style de petit-déjeuner habituel. Et d'un autre côté, chercher et visiter un environnement convenable, pour la démonstration, la simulation avec de petites choses. Je trouve que ça peut revenir cher en 3D. Tant que nous ne faisons pas de vraies simulations, ça reste pareil. Comme on le voit dans les films, on se fond dans le film puis on en ressort. Il faudrait aller à Paris, n'importe où en France lorsqu'il s'agit du FLE. Être dans le pays et apprendre les directions gauche/droite. Il faut penser à tout cela évidemment. Il faut penser à préparer et à mettre en place le matériel. […] Donc cette préparation peut être très laborieuse. Et en plus, elle peut être très onéreuse ce qui peut être un vrai problème dans les conditions économiques de notre pays.

11h55

S'agissant de la méthodologie de l'EIPLV, il est à noter que la Formatrice I affirme clairement n'avoir pas assez de savoirs sur la méthodologie d'EIPLV. Pour les stratégies et techniques d'EPLV devant être développées chez les futurs enseignants, la Formatrice I considère qu'il faut, autant que possible, créer un environnement « authentique » afin que l'apprentissage se réalise de façon ludique dans un contexte réel en accord avec la nature des enfants. Quant aux stratégies/techniques d'EIPLV devant être développées chez les enfants, la Formatrice I souligne l'apprentissage autonome du fait que les enfants devraient apprendre à leur manière :

1er Entretien Semi-structuré
12h13

Chercheur : *Que pensez-vous des méthodologies/approches de l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères ?*
Formatrice I : *Je n'ai pas trop de connaissance concernant cette méthode. […]*
Chercheur : *A votre avis, quelles stratégies ou techniques peuvent être utile pour l'enseignement interculturel chez l'enfant jeune ?*
Formatrice I : *[…] De la même façon, en tant que stratégie, il faut bien sûr penser à des techniques et stratégies plutôt amusantes, en s'amusant. Car c'est dans leur nature, les enfants apprennent en s'amusant, en bougeant. Et donc, pour que l'apprentissage se fasse réellement, il faut faire comme pour la langue maternelle, créer un environnement authentique dans la mesure du possible. […] Il faut faire beaucoup de répétitions. Mais pas toujours comme ceci, bien sûr. Lorsque la situation se présente, mais de façon joviale. En les faisant bouger. Tout doit être en fonction de leur style et leur niveau d'apprentissage adapté à leur âge. […]*
Chercheur : *Et les stratégies/techniques d'EIPLV prévues pour faire acquérir chez les enfants ?*
Formatrice I : *[…]. Il devrait y avoir des stratégies et technique permettant d'apprendre par l'autonomie. […]*

12h22

Pour en venir aux principes de l'EIPLV, la Formatrice I se concentre surtout sur la tolérance envers les autres et aux différences dans un cadre où la langue source ou la langue cible n'est mis en avant ni en arrière-plan dans le but de ne pas dévaloriser ou survaloriser l'une des deux :

1er Entretien Semi-structuré
12h33

Chercheur : *Selon vous, quels devraient être les principes de l'EIPLV?*
Formatrice I : […] *Selon moi, la part la plus importante dans l'échange interculturelle est la démonstration de la tolérance, être tolérant. Entre les cultures, c'est-à-dire il ne faut pas*

que la culture d'origine prenne le dessus. Si l'on parle de LE, la culture d'origine ne devrait pas être mise en arrière-plan. Montrer les différences et appeler à la tolérance. […] C'est comme cela que ça devrait être, aucune culture n'est supérieure à une autre. On peut les considérer de façon historique et du côté du développement mais ceci est diffèrent, elles ont toutes des avantages et des désavantages. […] Donc, il faut se concentrer sur la tolérance et les différences. Si ces éléments sont pris en compte, il ne reste plus rien autrement.

12h35

C'est à ce point critique que la Formatrice I souligne à plusieurs reprises à travers ses pratiques éducatives intra-classes une nette proéminence de la langue/culture source afin d'acquérir de prime abord une compétence communicative langagière dès le plus jeune âge :

4ème Observation
13h08

Formatrice I : […] on a parlé comment se réalise la langue maternelle. D'accord ! Pour pouvoir qualifier, identifier en langue étrangère, on a besoin de savoir les étapes par lesquelles un enfant passe dans la langue maternelle pour pouvoir planifier l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et aussi pour qualifier les cours en langue étrangère.

13h14

11ème Observation
13:55 h

Formatrice I : *Chez les enfants, il est impossible d'utiliser la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. C'est pourquoi il est difficile d'expliquer la grammaire sans donner d'explications. Sans métalangue mais avec de petites choses. Comme on dit, en maintenant le sujet simple et en finissant par une phrase ou une question pour avoir des structures toutes faites. C'est bien ?*

14h03

A côté de l'AI, la Formatrice I fait également référence aux quelques autres approches en citant toujours l'ouvrage de Vanthier (2009, p.46-49) : Pédagogie/Approche par Tâche, Approche Pluri-sensorielle, Approche Ludique, Approche Discursive, Approche Interdisciplinaire avec un accent particulier sur ces trois premières. Ci-dessous, voilà quelques-uns des propos :

6ème Observation
13h09

Formatrice I : Alors, pour réaliser cet apprentissage, il y a plusieurs approches. […] La première approche, c'est une « Pédagogie par Tâche ». […] C'est-à-dire apprendre une langue en présentant des tâches. […] La notion de la « tâche » vient du Cadre Européen, surtout avec l'Approche Actionnelle. Selon cette approche, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux, d'accord ! Le Cadre Européen, c'est CECRL […] Bon, ensuite la deuxième des approches complémentaires : « Approche Plurisensorielle ». […] Alors, lorsqu'on enseigne une langue étrangère aux enfants, on utilise plusieurs intelligences.

14h49

8ème Observation
14h13

Formatrice I : […] Bon, il y a ensuite « l'Approche Discursive ». […] C'est-à-dire, travailler sur la langue. […] Bon ! Vous pouvez utiliser des comptines pour les enfants avec les amis, ou bien il y a partout des contes audios. […] On peut se servir des poèmes, des

comptines. […] Bon. *Et qu'y a-t-il d'autre ?* Approche Ludique. […] L'Approche par les jeux, d'accord ! C'est-à-dire en s'amusant, en jouant n'est-ce pas ? Donc, en langue étrangère, il faut aussi utiliser des jeux pour enseigner le français. […] Et, il y a des « Approches Interdisciplinaires ». […] le but n'est pas seulement d'enseigner le français mais par exemple, enseigner les mathématiques, les calculs, les soustractions. […]

14h57

Comme nous avons pu le constater à travers l'ensemble des données obtenues jusqu'à maintenant, il est désormais évident que la Formatrice I est contrainte à adopter l'Approche Communicative comme étant sa méthodologie d'enseignement face aux difficultés posées par la mise en œuvre la Perspective Actionnelle (PA). En conformité avec les caractéristiques de l'Approche Communicative, elle se focalise inévitablement sur le développement des compétences langagières permettant d'acquérir la compétence de communication. Enfin, un autre résultat flagrant est qu'il existe chez elle une confusion conceptuelle portant sur ces trois termes : « culturel », « socioculturel », « interculturel ».

3.2.1.5. *Résultats concernant les « Technologies d'Enseignement et Matériels » de l'EPLV*

Dans cette section, ont été abordés les résultats obtenus issus des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi qu'issus des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I. Cette présente section fournit également des informations complémentaires au sujet des manuels scolaires abordés en classe par la Formatrice I.

Il faut préciser en premier lieu qu'à travers ses pratiques éducatives intra-classes, la Formatrice I fait usage des documents authentiques ainsi que des activités ludiques dans le but de promouvoir plutôt la compétence communicative chez les enfants :

8ème Observation
13h22

Formatrice I : […] Bon ! Vous pouvez utiliser des comptines pour les enfants avec les amis, ou bien il y a partout des contes audios. D'accord ! On peut leur en faire écouter, je peux… le professeur peut lire des contes en montrant, racontant les images, imiter les évènements, etc. On peut se servir des poèmes, des comptines. […]

13h24

16ème Observation
14:04 h

Formatrice I : Les matériels. Bon, pour les matériels de quoi a-t-on besoin pour travailler ? Un prof. ? Un enseignant et des élèves ? C'est tout ? Une classe ?
Ali İsmail : La fiche de la personnalité française célèbre.
Formatrice I : Des fiches ou encore ?
Ali İsmail : La photo.
Formatrice I : Des photos. Alors ! […] Si on travaille sur une personnalité française ou bien sur des personnages de bande dessinée française, on a besoin de photos. […] *Aussi*

pour faire des répétitions, du renforcement à travers un jeu en vue d'utiliser la langue. En même temps, c'est une activité ludique. […]

14h10

Il convient de noter que la compétence socioculturelle ou encore culturelle a toujours eu une place spécifique afin d'enseigner la culture et de forger la prise de conscience interculturelle chez les enfants. À cette fin, la Formatrice I précise faire usage des documents authentiques et aussi des supports pédagogiques disponibles sur internet. Car, selon elle, ces derniers sont conçus par les experts sur l'EPLV et donc répondent mieux aux besoins du public cible d'enfants :

1er Entretien Semi-structuré
11h51

Chercheur : *Que feriez-vous pour faire acquérir la culture et augmenter la prise de consciences interculturelle ?*
Formatrice I : *J'utilise des ressources toute prêtes pour mon cours, ainsi que les documents authentiques pour suivre l'actualité, les choses importantes.*

11h52

2nd Entretien Semi-structuré
14h49

Chercheur : *Comment jugez-vous les activités que vous mettez en place dans votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants en fonction du public cible, du niveau et des objectifs, spécialement dans le cadre de l'EIPLV?*
Formatrice I : *Je ne prépare pas d'activités. Bien sûr que le public visé doit être adapté au niveau du langage et des compétences visées. […] Et donc, il faut inclure au moins une des compétences langagières, socioculturelle ou encore culturelle, il faut systématiquement donner des exemples. Car les approches et les pratiques sont différentes. […] En même temps, il faut penser à inclure des ressources qui laissent aux enfants la chance de pouvoir voir les différences sans trop de peines. C'est que cela comprend plusieurs compétences. Il n'est pas toujours facile de déterminer les besoins et les critères langagiers du groupe d'âge en question. […]*

14h52

Mais il est utile de noter qu'une grande partie de ce matériel pédagogique portant sur la culture ne se focalise que sur les savoirs culturels d'une seule langue, celle cible. D'ailleurs, les résultats obtenus via l'entretien semi-structuré final viennent compléter ce constat :

16ème Observation
13h46

Formatrice I : *[…] On enseigne le français. Que peut-on faire dans ce cas ? Choisir des personnes françaises connues par les enfants comme le Président, Napoléon, les acteurs, les chanteurs. […] Par exemple « Tin Tin », même si l'auteur est belge, mais au moins c'est une œuvre francophone, un auteur francophone. « Tintin », « Astérix », « Obélix ». On peut utiliser des héros de bande dessinée, des Présidents, etc., n'est-ce pas ? Lorsqu'on a un objectif culturel il est plus efficace d'utiliser au moins des éléments connus et reconnaissables pour les enfants comme des héros et personnages. N'est-ce pas ?* Alors, les personnalités, les caractères *sont possibles, n'est-ce pas ? Du moins, ce sont des éléments français. […]*

14h00

2nd Entretien Semi-structuré
14h42

Chercheur : *Comment jugez-vous les matériels et technologies d'enseignement auxquels vous avez recours en fonction du public visé, du niveau et d'objectifs ? […] Commençons par les objectifs ?*
Formatrice I : *Bien sûr, de toute façon, ils sont développés par des personnes expertes du domaine des enfants. Peu importe si l'on a travaillé sur les enfants, notre niveau de contact avec les enfants est bas. Nous faisons des observations, mais ce n'est pas facile à observer directement en classe.*
Chercheur : *Que pensez-vous du niveau ?*
Formatrice I : *Il faut voir l'aboutissement du travail mis en place par l'enseignant et le public visé. On ne peut parler de façon abstraite.*
Chercheur : *Je vois madame. Et qu'en est-il des objectifs ?*
Formatrice I : *Il est question plutôt des objectifs linguistiques que de ceux culturels intégrés peu à peu.*

14h46

Signalons enfin que l'interculturalité est déjà considérée comme un enjeu notable auprès de la Formatrice I. Mais elle réaffirme qu'il exige des matériels volumineux et onéreux afin de faire acquérir la compétence communicative interculturelle chez les enfants. Ceci s'explique, selon elle, par l'apprentissage concret comme étant une des exigences incontournables pour l'EPLV :

1er Entretien Semi-structuré
12h26

Chercheur : *Afin de faire acquérir et de développer la compétence de communication interculturelle chez l'enfant, quelles activités et matériels utilisez-vous dans votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ?*
Formatrice I : *Les images sont toujours, euh… les cartes, les images. Je défends toujours le fait qu'avec les enfants il faille baser le cours sur des éléments concrets. C'est-à-dire, comme je l'ai dit plus tôt, comme pour l'exemple du petit-déjeuner, il est désormais possible de réaliser certaines choses dans le domaine de l'interculturel. En parlant du petit déjeuner, c'est la chose classique, l'aspect cliché, il est désormais plus facile de trouver le croissant partout. Ah ! Il se peut qu'il n'ait pas le goût français, que ce ne soit pas fait à la méthode française, ça c'est autre chose. […] Et donc lorsqu'on présente cela aux enfants, c'est une représentation française pour les enfants. Quand on parle aux enfants du petit-déjeuner français, et qu'on leur montre ce que c'est, les enfants comprennent les différences et voient ce qui est propre au pays. […] Pour cela, il faut pouvoir comparer ou alors il faut que cela corresponde au lieu, au temps. Et le matériel et les activités doivent être préparés en fonction de ça. C'est ce que je disais au début. L'interculturel est bien mais trop onéreux, coûteux et il requiert beaucoup de matériel et préparation au préalable avec les simulations. Car il est impossible d'apporter tous en salle de classe, c'est un des exemples les plus simples […] Comme par exemple à Pâques, colorier des œufs fait partie de la vie concrète mais il n'est pas possible de tout réaliser de cette façon. Comment voulez-vous mettre en place des pratiques interculturelles pour la galette des rois ? […] Il ne sert donc à rien de le faire juste pour l'avoir enseigné, car l'apprentissage concret est important.*

12h30

Un dernier résultat mérite d'être souligné : La Formatrice I déclare qu'il faut de prime abord avoir une compétence linguistique à un certain niveau afin d'acquérir la compétence communicative interculturelle. Voici, ci-dessous, les propos :

1er Entretien Semi-structuré
12h22

Formatrice I : *[…] C'est-à-dire que l'enseignement de la langue vient d'abord, il faut donc privilégier avant tout la langue pour que l'interculturel puissent ensuite être inclus. Et pour pouvoir réaliser cela il faut d'abord utiliser le manuel scolaire correctement. [...]*

12h26

Pour récapituler, une remarque importante est à noter : La Formatrice I vise encore plutôt promouvoir la compétence communicative que de la compétence communicative interculturelle à travers les matériels pédagogiques. Car, d'après elle, cette dernière nécessite d'au moins une compétence linguistique au niveau débutant et aussi des équipements volumineux et onéreux.

3.2.1.5. 1. *Manuels scolaires d'EPLV*

L'emploi de manuels scolaires est considéré auprès de la Formatrice I comme importance primordiale pour un enseignement/apprentissage de LE réussi dès l'âge précoce. C'est dans ce cadre qu'elle a accordé une place spécifique à ce sujet dans le cadre théorique du cours en question et qu'ont été analysé avec les futurs enseignants les deux manuels scolaires « Cache-Cache », élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale Turque, et « Alex et Zoé », élaboré par une maison d'édition française.

D'après elle, il serait utile d'en faire usage non seulement pour l'enseignant mais également pour l'apprenant afin de profiter de ses nombreux avantages (progression, document authentique, autonomie). C'est pour cela que la Formatrice I insiste sur l'importance du choix de manuel scolaire qui doit être adapté aux niveaux et aux intérêts des enfants :

9ème Observation
13h51

Formatrice I : *C'est-à-dire que pour faire le cours il nous faut un manuel scolaire. Une méthode, surtout si on est au débutant.* Alors, quels sont d'après vous les avantages d'utilisation d'un manuel scolaire ou bien des méthodes d'enseignement ? Bon, vous pouvez, on peut avoir des avantages pour le professeur, on peut voir les avantages pour l'enfant aussi. […] C'est pourquoi le choix d'une méthode, d'un manuel scolaire ou d'une méthode de cours précoce de LE doit être adapté aux niveaux, aux intérêts de l'enfant. D'accord ! De lui permettre de travailler en autonomie. […]

14h07

Un premier résultat mérite d'être noté : Comparé aux manuels scolaires élaborés en Turquie, les manuels scolaires élaborés par des Français sont plus réussis, d'après elle, se rapportant à l'interculturalité. Ci-dessous, voilà quelques-uns des propos :

1er Entretien Semi-structuré
12h30

Chercheur : *Et qu'en est-il des manuels scolaires utilisés au 1er cycle de l'école primaire. Qu'en pensez-vous du point de vue de l'EIPLV ?*
Formatrice I : *J'ai lu « Alex et Zoé » aussi « Amis et Compagnie » que j'utilise. […] Ils comprennent plus ou loin des aspects interculturels d'une façon ou d'une autre, en vue de faire des comparaisons, comme des activités qui prennent en compte la culture d'origine et aussi d'autres qui prennent en compte la culture de la langue cible. […] Et s'il n'y en a pas, on peut toujours avoir recours à d'autres manuels scolaires pour encourager l'aspect interculturel.*

12h33

10ème Observation
13h25

Formatrice I : *Avant le manuel scolaire de « Festival », il y a celui de « Salut ». J'utilise par exemple le manuel scolaire « Cache-Cache » en ce moment et celui-ci possède un disque compact [ou CD]. Et qu'y avait-il d'autres sur notre liste ?*
Ali İsmail : « Bien sûr ».
Formatrice I : *« Bien sûr » n'y était pas, si ?*
Türker : *Non, c'est celui du Ministère de l'Education.*
Formatrice I : *[…] Si l'on se tourne vers ce qui est fait en Turquie, nous avons « Je voyage en France » 4, 5, 6 ; « Bonjour la France » est un autre manuel scolaire de LVE que nous avons. Pour l'école primaire et le lycée, lorsqu'on y regarde de plus près, on voit qu'ils ne comprennent pas les quatre compétences. Il y a 'Salut' que je vous ai montré dans le cours précédent. Il y a un CD, mais le Ministère de l'Éducation ne l'utilise pas. Une école l'a utilisé pendant quelques années dans cette ville. « Cache-Cache » a un CD et c'est ce qu'ils utilisent. Mais comment dire, comme les lycées ont des niveaux débutants, c'est eux qui l'utilisent. Nous en parlons des lycées publics. Quant aux écoles privées, que ce soit en lycée ou en école maternelle, elles commandent les livres de l'étranger. Ils n'ont pas de problèmes. Mais je parle en termes de nos manuels scolaires en comparaison avec les manuels scolaires préparés à l'étranger. […]*
Ali İsmail : D'après moi, il faut changer le système éducatif.
Formatrice I : On l'a beaucoup changé chaque année.
Ali İsmail : Ça sera un peu difficile ; mais il faut le changer. On doit le faire !
Formatrice I : Oui, on fait chaque année des changements mais comment doivent être les changements ? Il faut voir les applications.

13h29

Les résultats obtenus via l'observation ainsi que l'entretien semi-structuré final viennent affirmer ce premier constat. Voici, ci-dessous, quelques propos de la Formatrice I étayant ces points :

17ème Observation
13h18

Formatrice I : *« Cache-Cache » est très souvent utilisé dans les écoles, mais il y en a un ou deux autres […] Maintenant, regardez les manuels scolaires, et trouvez les euh* […] : Méthodes ? Activités ? Séquence ? Séance (Durée) ? Le sujet ? Le public ? L'objectif fonctionnel/acte de parole ? L'objectif linguistique ? Lexical ? Grammatical ? Phonologique ? Socioculturel ? […] *Allez, on commence :* Selon quelles méthodes ? *Étant donné qu'elle a été publiée en 2013, Approche communicative ou Approche Co-Actionnelle. Une sur deux est « Approche communicative ».*
Buse : *Elle essaye de l'être.*
Formatrice I : *Oui, elle essaye de l'être. […]*

14h28

2nd Entretien Semi-structuré
14h46

Chercheur : *Dans votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, que pensez-vous des manuels scolaires nationaux et internationaux, expressément sur le plan de l'EIPLV ? Vous savez que vous aviez apporté en classe des manuels scolaires comme « Cache-Cache » et « Alex et Zoé ».*
Formatrice I : *Bien sûr qu'il y a énormément de différence au niveau de la qualité. […] Oui notre manuel scolaire « Cache-Cache » a encore beaucoup de lacunes. Il y avait beaucoup d'erreurs d'orthographe et trop d'usage d'adjectif. Et lorsqu'on compare avec « Alex et Zoé » on peut voir beaucoup de problèmes au niveau technique et théorique. […]*
Chercheur : *Et d'un point de vue culturelle Madame ? Quand on se penche sur les erreurs langagières, qu'en pensez-vous d'un point de vue culturel ?*
Formatrice I : *[…] Je n'ai pas regardé d'un point de vue culturel. A propos de « Cache-Cache », on peut constater qu'il n'a pas autant d'éléments culturels que dans « Alex et Zoé ». La préparation d'un Dossier, on fait préparer un Dossier aux élèves. Le nôtre, par exemple ne contient pas cette activité. On n'utilise pas beaucoup la technique de tenir un Dossier chez nous. […] Plus les éléments langagiers évoluent plus les éléments cultures évoluent en même temps.*

14h49

En bref, la Formatrice I critique ouvertement- et aussi de temps en temps vivement- le manuel scolaire « Cache-Cache » du fait que ceci ne répond pas largement aux critères retenus par elle-même (public cible, méthodologie/approche, objectifs) ainsi qu'à l'interculturalité.

3.2.1.5.2. *Les Exposés et les matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants*

Les présentations éducatives et les matériels pédagogiques devant être réalisées et développés auprès de futurs enseignants sont le meilleur moyen de voir les indices d'interculturalité mise en œuvre par la formatrice concernée à travers ses pratiques éducatives intra-classes. Et, cette présente section fournit les résultats relatifs à ces pratiques éducatives intra-classes (réaliser un micro-enseignement, concevoir une fiche pédagogique) des futurs enseignants dans la salle de classe de Formatrice I.

Car, à la fin du cadre théorique du cours ainsi qu'à la fin d'un exemple de cours d'EPLV de la Formatrice I, chaque futur enseignant a réalisé un cours d'EPLV à 20 minutes dans la salle de classe où les autres futurs enseignants et la Formatrice I assument le rôle d'un enfant afin de pouvoir créer une atmosphère propice à la classe d'enfant.

Ainsi, pareillement à ses pratiques éducatives intra-classes, qu'en est-il des matériels pédagogiques devant être développés auprès des futurs enseignants au bout de semestre ? La Formatrice I leur recommande de travailler plutôt sur les quatre compétences :

11ème Observation
14h03

Formatrice I : *[...] Pourquoi sommes-nous obligés d'utiliser des choses visuelles et orales ? Parce que dans la compréhension il faut pratiquer les quatre compétences, c'est pourquoi il faut toujours inclure la compréhension, il faut des questions. S'il n'y a pas de visuel, il faut l'audio, ou alors vous devez le faire vous-même.*

14h07

15ème Observation
13h46

Formatrice I : *Et qu'en est-il du matériel ? […] Tout d'abord, il faut une forte sonorisation, pas trop basse. L'équipement technique doit être adapté, une sonorisation nette. Nette, claire à comprendre. Troisièmement, il faut que la compréhension orale comprenne le vocabulaire abordé en grande partie. […] Et comment doit être le visuel ? Il faut qu'on puisse le voir d'une façon nette. Des quatre coins de la classe on doit pouvoir le voir sans difficultés. S'il y a une image, les écritures doivent être nettes aussi. […] Autrement, il faut qu'il soit facile à mettre en pratique et à développer.*

13h24

C'est autour de ces quatre compétences que se sont fixées les objectifs : La Formatrice I offre un modèle (Tableau 3.5) suivant lequel les futurs enseignants sont tenus de préparer les fiches pédagogiques. Ici, il est utile de noter que l'objectif interculturel et voire celui culture n'ont trouvé aucune place l parmi ces objectifs retenus par la Formatrice I :

18ème Observation
13h46

Formatrice I : *[…] Il y avait un tableau sur la feuille d'examen (Tableau 3.5). Préparez en un pour vous-même. D'accord ? Pensez aussi à l'objectif fonctionnel, au vocabulaire. D'accord ? Et si vous pouviez m'apporter votre plan, ça serait bien, avec les activités. Car les objectifs diffèrent souvent avec le déroulement. C'est ce que je vais vérifier. […] Et quand vous faites ça, les niveaux, le vocabulaire, quand tout est en place, vous allez voir dans le plan de toute façon. Ainsi, les groupes d'âge ou autres éléments qui doivent en sortir apparaîtront. D'accord ?*

13h55

Tableau 3.5. *Modèle suggéré par la Formatrice I concernant la préparation de fiches pédagogiques par les futurs enseignants*

Complétez le tableau des objectifs à partir de la chanson « L'école ». (17 points)
Objectif Fonctionnel (acte de parole) (2 points) :
Objectifs linguistiques
Lexicale (2 points) :
Grammatical (2 points) :
Phonologiques (2 particularités) (2x2 = 4 points) :
Imaginez une activité de compréhension et d'expression orale (5 points) le(s) support(s) (2 points) :

Quant aux exposés intra-classes des futurs enseignants, la Formatrice I fait quelques recommandations : la Formatrice I recommande de suivre l'ordre suivant pendant leurs exposés intra-classes : « Présentation ; mémorisation/fixation ; expression ; phonographie/lecture, écriture ; réemploi ; évaluation ». Voici, ci-dessous, les propos :

19ème Observation
13h18

Formatrice I : « Présentation ; mémorisation/fixation ; expression ; phonographie/lecture, écriture ; réemploi ; évaluation ». C'est notre schéma. Alors, donc la « présentation » c'est la compréhension orale, mémorisation c'est l'expression orale si l'on répète plusieurs fois le vocabulaire, la structure. Aussi, c'est l'expression orale, utiliser dans le contexte. Bon ! « Phonographie », lorsqu'il s'agit de phonographie ou lecture/écriture aussi, apprendre l'orthographe du nouveau vocabulaire, de nouvelle phrase c'est important aussi. […] « Réemploi » se réalise avec quelques activités toujours. Alors, l'« Évaluation ». On avait dit ; on ne peut pas évaluer après chaque cours l'enfant, mais l'évaluation ne peut pas être pour les notes avec les enfants surtout. Mais de quoi s'agit-il ? Dans l'évaluation, il s'agit d'observer les progrès des enfants. D'accord, observer les progrès des enfants. S'il y a des problèmes pendant l'acquisition/apprentissage, voir quel thème et quel problème. Quels sont les problèmes ou bien quelles sont les connaissances qui posent des problèmes pendant l'apprentissage des élèves. Pendant l'activité, on voit combien des élèves apprennent. […]

13h28

De plus, elle leur suggère de concevoir le matériel pédagogique du fait que celui disponible sur internet n'est pas toujours facile à adapter en fonction de l'âge et du niveau de public cible d'enfants :

18ème Observation
13h46

Formatrice I : *Vous voyez, on n'est pas obligé d'utiliser uniquement des vidéos, vous pouvez aussi faire le matériel vous-même. On a dit qu'on n'était pas obligé d'utiliser les ressources toutes prêtes, vous pouvez créer vos propres matériels pédagogiques. […] Quels sont les problèmes que peuvent engendrer les matériels pré-fournis ? Ah oui bien sûr qu'il y a un nombre infini de ressources sur internet, cela peut vous paraître facile mais vous risquez de vous y perdre, un thème simple peut tourner en quelque chose de difficile. Voilà pourquoi ne vous contentez pas des vidéos : des chansons, des comptines et beaucoup d'autres choses visuelles. Vous pouvez les préparer vous-même. [...] Voilà, c'est à quoi vous devez prêter attention : les niveaux de langue, et on en vient au groupe d'âge que vous devez déterminer vous-même. Selon le groupe d'âge déterminé, vous devez faire attention à leur développement linguistique et aussi à leur niveau de développement mental. C'est en fonction de cela que vous devez faire vos préparations.*

13h50

C'est d'ailleurs à cette fin, notamment concernant déterminer le niveau du public visé selon le CECR, qu'elle leur propose enfin de revoir ce qui a été appris dans le cours « Expérience Scolaire » et aussi de jeter un coup d'œil à un manuel scolaire d'EPLV ainsi qu'aux examens internationaux (DELF Primaire/Junior/Scolaire) destinés aux public cible d'enfants :

18ème Observation
13:46 h

Formatrice I : *[…] Dans le cadre de cours de « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques », quel était le contenu des [...] euh ! Je veux dire à quel niveau on introduisait les niveaux A1 ou A2 et de quoi ils étaient faits ? Mais moi, je recommande tout de même de regarder de quelles compétences sont faites les niveaux A1, A2, B1, B2. Linguistiques, socioculturelles, ou autre, tout y est ; je ne suis pas en mesure de vous les montrer de suite, allez y jeter un coup d'œil. D'un autre côté, regardez aussi le « DELF Scolaire » et « DELF Junior ». Et quels sont les thèmes abordés dans « DELF Junior », quel est le groupe d'âge, et comment c'est abordé ? D'accord ? Pourquoi je vous demande de regarder cela ? Car c'est vous qui allez déterminer le groupe d'âge ! […] De point de vue de l'application du cours, il y en a parmi vous qui sont allés faire des stages et certains sont en cours. Comment commencer le cours ? Comment gérer le temps ? Comment introduire le thème ? Comment continuer ? Comment attirer l'attention ? Vous devez réviser votre façon de poser les questions. D'accord !*

14h00

19ème Observation
13h28

Formatrice I : *[…] S'il y a un manuel scolaire d'EPLV, vous devez le consulter. De quel groupe d'âge s'agit-il ? Quelles sont les unités comprises ? Pour que je puisse vérifier. Si vous avez des questions vous pouvez vous déplacer me voir après avoir établi votre plan, vous pouvez m'envoyer un mail, par WhatsApp [un programme de message disponible sur le téléphone portable], etc. Comme vous le souhaitez. [...] Il faut aussi voir à quel niveau du programme national cela se trouve ? Vous devez vous baser sur le groupe d'âge, d'accord ?*

14h18

A la lumière de toutes ces informations théoriques et recommandations faites de la part de Formatrice I, c'est enfin l'étape de pratique où chaque futur enseignant réalisera un cours d'EPLV à 15 ou 20 minutes dans le cadre d'un thème déterminé par la Formatrice I (Voir Tableau 3.4 ci-dessus).

Suite à l'analyse détaillée des fiches de ces futurs enseignants, voilà les objectifs que se sont fixées les futurs enseignants : Objectif Lexical (16), Objectif Linguistique (7), Objectif Phonologique (6), Objectif Communicatif (3), Objectif (Socio)Culturel (3), Objectif Interculturel (1) (Tableau 3.6).

Tableau 3.6. *Résultats concernant les exposés et les matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants dans la classe de la Formatrice I*

Catégories	**Fréquence**
Objectif Lexical	16
Objectif Linguistique	7
Objectif Phonologique	6
Objectif (Socio)Culturel	3
Objectif Communicatif	3
Objectif Interculturel	1
TOTAL	**36**

Il est important de noter que la quasi-totalité des futurs enseignants ont mis l'accent plutôt sur les objectifs communicatifs (lexical, linguistique, phonologique) même lorsqu'il était question des thèmes sur la culture : À titre d'exemple, Kemal s'est fixé sur l'enseignement de grammaire (l'impératif) au sujet de la cuisine française « Gâteau-Charlotte ». Begüm s'est aussi concentrée sur les adjectifs ordinaux au sujet de « Arrondissements Parisiens ». Le thème « Tour de France » : Alper s'est focalisé surtout sur les savoirs culturels de la langue-culture cible (les repas et les villes français) sans aucun lieu aux éléments culturels de la langue source. Le thème « Préparation de Noël » : Ahsen s'est fixée surtout sur le vocabulaire de Noël. Notons quand même qu'un seul futur enseignant Eylem a fourni des informations sur la culture de la langue source ainsi que sur celle des autres langues étrangères même s'il est question de « Fêtes en France » (Annexe-13).

A la fin de ces exposés, la Formatrice I a souligné fortement les fautes grammaticales et notamment celles de prononciation dans les exposés réalisés par les futurs enseignants :

25ème Observation
14h57

Formatrice I : *Ce que je veux de vous tous est ceci : Le problème de l'accent. Qu'est le problème de l'accent ? Vous avez à chaque fois mise l'emphase sur la première syllabe. Qu'avions nous dit pour le français ? L'accent est mis sur la dernière syllabe. […] Quoi qu'il en soit, vous devez lire en faisant attention à cela. Parce que quand on enseigne avec le bon accent, c'est comme ça qu'ils apprendront. Puis, il faut qu'on rallonge le mot pour obtenir ensuite un groupe rythmique. […] Beaucoup d'entre vous n'ont pas respecté cette règle. […]*

15h00

D'ailleurs, la Formatrice I affirme, dans l'entretien semi-structuré final mené auprès d'elle à la fin des observations participantes, tenir en compte notamment une bonne maîtrise de LE. Voici, ci-dessous, quelques-uns de ses propos :

2nd Entretien Semi-structuré
15h00

Chercheur : *Dans le cadre du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, quelles sont les mesures que vous avez utilisées pour juger et évaluer le matériel d'enseignement préparé par les futurs enseignants au cours des pratiques éducatives intra-classes et lors des examens finaux ? Et pourquoi ?*

Formatrice I : *[…] Comme les contrôles sont plutôt restrictifs en temps, j'utilise un moyen plus simple. Mais la compétence évaluée y est clairement présentée : Est-ce une compétence langagière ? Une compétence culturelle ? De plus les activités mises en place doivent se suivre de façon logique et doivent avoir des éléments qui se complètent. […] L'ordre de l'apprentissage doit être pertinent. […]. Adapté au public, au niveau et aux objectifs visés. […] Avant tout, les activités doivent être cohérents avec le matériel ? Sont-elles cohérentes avec la technique adoptée ? Ce que nous visons à faire acquérir était d'abord la technique, lorsque la technique est maîtrisée elle peut en générer d'autres. Et donc globalement, la technique avant tout, suivie du langage correspondant. Pourquoi est-ce que la langue est importante ? […] Car tout ce qu'on peut apprendre aux enfants*

d'erronés peut être irréversible, c'est pourquoi il faut s'intéresser aux façons de s'exprimer.

15h06

En ce qui concerne le développement d'une compétence de communication interculturelle chez les enfants, il est tout aussi évident que la Formatrice I apprécie en général ces pratiques éducatives intra-classes des futurs enseignants. Car il est difficile, selon elle, d'attendre une excellente mise en pratique de l'interculturalité dès la première application. Ajoutons à ceci, d'après elle, les efforts individuels des futurs enseignants constituent aussi les facteurs décisifs pour l'enseignement/apprentissage interculturel réussi dès l'âge précoce :

1er Entretien Semi-structuré
12h50

Chercheur : *Comment estimez-vous les futurs enseignants dans l'EIPLV à mettre en pratique des techniques d'acquisition de la compétence de communication interculturelle chez l'enfant ? Particulièrement du point de l'EIPLV madame ?*
Formatrice I : *Il y en aura qui réussira et d'autres moins, il y en aura aussi certain(e)s qui en seront incapable. Cela dépend entièrement de la façon dont l'étudiant [futur enseignant] se forge. […] Pour pouvoir développer la de compétence interculturelle, il faut d'abord bien connaître la nôtre et bien connaître le public visé et enseigner en fonction. Là est le problème. A quel point on se connaît soi-même ? A quel point peut-on comparer ? Et comment l'enseigner. Là est le souci. […] On pourrait faire certaines choses nous-même, mais on ne les fait pas. Car il s'agit de voir combien les étudiants [futurs enseignants] sont capables de se développer. […] C'est en fait comme, moi je pourrais leur donner, mais vont-ils eux l'acquérir ? Je ne sais pas. C'est-à-dire que je ne peux pas évaluer ça et tout le reste. Et donc, il faut un effort personnel. [...] Le formateur ne peut pas tout donner, il faut un effort de l'individu lui-même. […]*

12h55

2nd Entretien Semi-structuré
15h14

Chercheur : *Lors de votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, comment trouvez-vous le cours et le matériel développés par les futurs enseignants, spécialement en vue de l'EIPLV ?*
Formatrice I : *[…] Et bien, il y en a qui sont bien et d'autres qui ont des lacunes. C'est plutôt très bien, nous avons des étudiants [futurs enseignants] qui s'appliquent et produisent un très bon travail comme il y en a qui ne s'applique pas. C'est complètement en fonction de la motivation des étudiants [futurs enseignants] et de leurs intérêts. C'est un cours obligatoire, C'est un cours qui est en relation avec l'intérêt que montre chacun des élèves. […] Il y en a qui sont bons. Alper [futur enseignant] a aussi apporté une carte géographique comme support visuel, ça c'est bien, Eylem [futur enseignant] a plutôt privilégié la présentation. C'était plutôt dans l'abstrait. L'autre était concret. Mais la crêpe existe dans notre culture ; pour que ce soit accepté dans l'intégration de la culture, il faut la préparer à la façon française. Il faut tout même apprécier les efforts, il est difficile de penser à tous les détails en une fois lors d'une première fois. […] Tout d'abord les étudiants [futurs enseignants] ne peuvent pas faire ça avec une seule présentation. Leurs demander de réunir les connaissances théoriques en une seule présentation serait du domaine de l'utopie. Et donc, ils se donnent déjà un peu de peine pour les présentations. C'est pourquoi il faut être compréhensif. A l'écrit je suis plus stricte concernant les attentes sur les connaissances théoriques, mais pour les présentations je suis plus indulgente, car cela demande beaucoup d'effort. […] De quoi s'agit-il, il s'agit d'abord d'un effort, et il faut y montrer de l'appréciation. […]*

15h32

Il semble utile de rappeler ici que la durée (10-20 minutes) accordée à l'exposé de chaque futur enseignant n'était pas suffisante et la Formatrice I a dû faire des cours supplémentaires (428 minutes en total) pour beaucoup plus de la moitié des futurs enseignants. C'est pour cela que la Formatrice I se plaint de la durée allouée pour le cours –toujours limité pour un semestre– et des problèmes posés par la mise en œuvre faute d'occasions pour pratiquer avec un public cible d'enfants.

Il convient de noter ici que la Formatrice I souligne les écarts creusés entre la théorie et la pratique. Car les pratiques éducatives sont toujours limitées aux micro-enseignements dans la faculté d'éducation :

2nd Entretien Semi-structuré
15h32

Chercheur : *Dans le cadre du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants et particulièrement dans le domaine de l'EIPLV, comment pourriez-vous vous autoévaluer ?*
Formatrice I : *À la fin de chaque semestre je trouve que je ne suis pas à la hauteur. Je ne devrais pas dire « pas à la hauteur ». J'ai le sentiment de ne pas avoir réalisé mes objectifs, comme il manquait à chaque fois quelques choses. […]*
Chercheur : *Quelles sont alors vos objectifs et les résultats de votre cours ?*
Formatrice I : *En fait, je n'ai pas beaucoup d'attentes, ce que je veux dire c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'attentes de notre part par rapport à l'application du cours. […] J'essaye de réaliser mes objectifs. Et bien moi je fais des projets, en fonction des principes et dans le cadre des attentes. Et bien sûr, comme les attentes du public peuvent varier il peut y avoir des variations. On peut dévier de l'objectif selon les intérêts des étudiants. Et donc, il reste toujours des points manquants. […] Car les théories et les pratiques évoluent. Et comme je l'ai dit, il faudrait aller observer les cours directement. Et il faut aussi une expérience. […] Il faut un terrain pour pouvoir travailler directement avec les enfants. Il faudrait que je travaille non seulement sur ces points, mais aussi que je fasse des observations et des applications avec les étudiants. […] Mais il y a toujours des points manquants, par rapport aux nouveautés nous ne sommes pas toujours à jour. Il faut des fois des années avant qu'on puisse rattraper les avancements, car on arrive à voir nos lacunes grâce au retour que nous obtenons des étudiants.* […]

15h33

Voilà pourquoi, la Formatrice I suggère vivement une expérience scolaire devant être réalisé auprès d'un public cible d'enfants au premier cycle de l'école primaire. Oui, mais ajoutons qu'elle souligne la difficulté de trouver une école face à une place suprême de l'anglais à travers les écoles primaires publiques turques :

1er Entretien Semi-structuré
12h38

Chercheur : *Pour un EIPLV réussi, que pensez-vous qu'il faille dans la formation de l'enseignant ?*
Formatrice I : *Encore une fois l'enseignant doit être en mesure de cerner ce dont l'enfant est capable de faire ou non. Les connaissances théoriques de base doivent être bien maîtrisées. D'un autre côté, il faut savoir le côté pratique, c'est-à-dire la pratique aux côtés de la théorie – en fonction du groupe d'âge, ils doivent en connaître les critères et planifier en fonction. […] Nous avons dans notre programme un cours [intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants »] qui dure 4 heures : 2 heures de théorie et 2 heures de mise en pratique. […] Comme durant le stage réalisé dans le cadres*

de cours d'« Expérience Scolaire » ou de « Pratique Scolaire », il serait mieux- après deux heures de théorie- de vérifier la théorie à l'école, de préparer le matériel adapté puis de mettre réellement en pratique dans une école. Je pense qu'ils peuvent participer à des activités en primaire et au collège. Ça serait parfait, mais toutes les écoles ne vont vouloir les accueillir, il faut voir plusieurs possibilités. Dans les établissements publics scolaires, l'anglais occupe une place suprême. On sait que depuis des années on devrait accorder la place au français, à partir de dernière année [autrement dit le « 1er Cycle »] *de l'école primaire* [Cela correspond au CM 1 dans le système éducatif français], *mais ça n'a jamais été réalisé. Et donc je ne pense pas qu'il existe des écoles qui appliquent le français à la 2ème année [autrement dit le 2ème Cycle] de l'école primaire* [Cela correspond au CE 1 dans le système éducatif français], *je n'en ai jamais entendu parler* [L'âge de début l'apprentissage d'une LE est désormais 7 ou 8 ans- la 2ème année du 1er Cycle de l'école primaire- par la réforme éducative de 4+4+4 mise en place au début de l'année scolaire 2012-2013]. *Il nous reste plus que les écoles privées qui ont leur prestige à maintenir. Comme ils ont d'autres objectifs, je ne sais pas s'ils donneraient une chance à nos futurs enseignants. Mais s'il va falloir la théorie et la mise en pratique, il faut absolument créer des opportunités pour la pratique. Et si l'expérience à l'école est aussi bien que celle en cours ça sera très bien. […]*

12h49

Un dernier constat mérite d'être souligné : Afin que l'EIPLV trouve une véritable place à travers la formation initiale des enseignants, il serait judicieux, d'après elle, que la formation des enseignants de LE en licence en fonction du groupe d'âge (primaire, collège, lycée). Voici, ci-dessous, quelques propos de la Formatrice I étayant ces points :

1er Entretien Semi-structuré
12h40

Chercheur : *Que pensez-vous des objectifs des programmes de formation des enseignants de LE dans le cadre de l'EIPLV ?*

Formatrice I : *[...] Et bien lorsqu'on regarde du point de vue des programmes de formation des enseignants dans la faculté d'éducation, nous n'avons pas cet objectif, nous nous destinons à uniquement former des enseignants. Nous ne pouvons pas former des enseignants de langue aux enfants en un cours, un cours n'est pas suffisant. Et donc, pour les enfants, comme vous regardez d'un point de vue de l'EIPLV, ce n'est pas très possible. Nous n'avons pas trop de moyens. C'est-à-dire, c'est différent quand on essaye un thème, deux thèmes, ou alors par sous-thèmes mais les conditions normales, il serait judicieux d'enseigner par les programmes de deux semaines, 3 semaines ou 4 mais c'est différent. De plus chez nous, ce sont des enseignants généraux, on ne parle pas de ceux qui enseignent leur sujet en primaire, en maternelle ou en lycée seulement. Dans le cadre de l'EIPLV, il faudrait des cours propres au sujet enseigné. Il faut une séparation par branche. On en voit les exemples à l'étranger. Moi je suis dans la formation pédagogique en français, mais par exemple, il faudrait que la formation pédagogique soit sectionnée en fonction du groupe d'âge : Pour le lycée, ou les adolescents et les préadolescents. […] Chez nous, un étudiant [futur enseignant] à la fin de sa formation va travailler là où il trouve du travail : En primaire ? En maternelle ? En collège ? Ou en lycée ? Il n'y a pas de division. Je pense que cette division serait plus efficace. […] Il serait possible de mettre en place un enseignement pour mieux connaître le groupe d'âge concerné, de préparer le matériel en fonction. […]*

12h43

Pour conclure, il est clairement établi que les futurs enseignants se soient fixés sur l'objectif communicatif tout autant qu'aux pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I. Il est à noter enfin que de lourd problèmes persistent, posés par la durée

accordée (limitée à un seul semestre) ainsi que par la nécessité impérieuse d'une expérience scolaire devant être réalisé auprès d'un public cible d'enfants. Ainsi naît une forte demande de séparation par branche en fonction du public cible auprès elle : En maternelle/primaire ! En collège ! Ou en lycée !

3.2.1.6. *Résultats concernant les « Mesure et Évaluation » de l'EPLV*

Dans la présente section, ont été présenté les résultats portant sur la mesure et l'évaluation de l'EPLV obtenus à partir des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux, des feuilles d'examen (épreuves partielles et finales), et des observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice I.

Il s'est avéré que la Formatrice I considère que le processus d'évaluation dans l'EIPLV peut seulement être réalisé à l'oral ou à l'écrit conformément à la compétence prévue car, selon elle, il ne serait pas facile d'évaluer des éléments (inter)culturels par un outil de mesure ou par une note :

1er Entretien Semi-structuré
12h35

Chercheur : *Et que pensez-vous des méthodes d'évaluation dans l'EIPLV ?*
Formatrice I : *[…] Plus que l'évaluation par une note, on se concentre sur oui ou non les règles sont appliquées et employées convenablement en lieu et en temps. Il est donc difficile d'évaluer par une note. […] Les éléments culturels, interculturels sont très difficiles d'être évalué par une note, je trouve. […] Il est difficile d'évaluer ces choses à travers un outil. Je pense ainsi. Plus que de l'outil, il est important de voir quelle compétence devant être développé. En fonction de ce qu'on veut faire, de la compétence, on peut soit adopter la méthode orale ou écrite pour l'évaluation. […] Mais quand il s'agit de la culture, l'évaluation peut rarement se faire par rapport à celle-ci. Mais comme nous sommes un organisme éducatif, nous sommes d'accord qu'il faille faire forcément une évaluation. Mais je ne peux pas vous donner une information très claire.*

12h50

C'est sans doute pour cette raison que la Formatrice I suggère aux futurs enseignants de privilégier une « évaluation globale » étant donné qu'il n'est pas toujours possible d'après elle d'évaluer les questions (inter)culturelles. Les résultats obtenus via les observations viennent compléter ce constat :

19ème Observation
13h18

Formatrice I : *[…] Pour en venir à l'évaluation, nous avons dit qu'avec les enfants il faut une évaluation globale. Vous allez me dire que bien sûr la classe est très importante, dans notre système éducatif, il faut toujours tout évaluer mais il faut essayer d'avoir une approche de l'évaluation globale. Que voulons-nous dire par « globale » ? C'est-à-dire qu'il faut se demander si l'on évalue les quatre compétences. La connaissance bien sûr, la langue est importante, mais aussi la compréhension orale et écrite. Les connaissances culturelles se présentent à nous en tant que compétences, elles sont importantes et nécessitent d'être évalué. On arrive à observer facilement les compétences langagières.*

13h28

10ème Observation
13h29

Formatrice I : […] Alors, donc normalement on doit privilégier une « évaluation globale ». *[…] Mais malheureusement ce n'est pas toujours possible dans ce système. Car il faut respecter les attentes des programmes, et même si on a un temps à respecter et les délais sont courts. Il y a tellement de choses à prendre en compte et de toute façon nous ne pratiquons pas encore un enseignement centré sur l'apprenant très strictement.*

13h34

Elle, la Formatrice I, se réfère également à l'importance de la pédagogie de l'erreur ainsi qu'à la motivation intrinsèque et extrinsèque :

9ème Observation
13h36

Formatrice I : […] Alors, faire des fautes est un processus et une étape indispensable de l'apprentissage. N'est-ce pas ? Sans faire des fautes, on ne peut pas apprendre. Donc, si l'enfant fait des fautes, […] il n'est pas toujours agréable de le punir. […] Essayer de remédier la faute. Donc, lui donner du temps à la corriger, à se corriger. […] « L'enfant a besoin de réussir » : *Chacun peut avoir une autre disposition d'apprendre une langue, il faut prendre en compte les différences entre les élèves. Due aux différences individuelles, il peut apprendre plus lentement. Et avoir une note basse va faire ? […] Va le démotiver. Et donc il faut faire attention quant aux notes.*

13h51

9ème Observation
13h29

Formatrice I : […] « Besoin de libérer de tout peur ». Par exemple, si un enfant a des difficultés -ıh ! [« ıh ! » correspond à « euh ! » en français] - pendant la prononciation de son « r » ou bien « l », si ses amis trouvent sa prononciation ridicule, il se moque chaque fois de cet enfant parlera. […] *Par conséquence, il peut y avoir des craintes comme « être libéré d'être ridicule, de se moquer », de faire des fautes, en fait il faut que l'enfant soit face à faire des fautes et à être ridicule. Car il va toujours rencontrer ils font des choses très blessantes, plus que juste critiquer. Ils exercent une pression, ils en font un sujet de moquerie et blessent les enfants. Dans une situation comme celle-ci, l'enfant ne voudra plus ni aller en classe, ni voir ces camarades. De ce fait :* « besoin de libérer de toute culpabilité » […] Par exemple, j'ai coupé par hasard lorsqu'une activité, j'ai coupé un morceau que je ne dois pas couper. D'accord ! Ou bien, j'ai mal collé une photo. *C'est-à-dire que ce n'est pas juste, il n'y a pas plus pour culpabiliser. Lors d'une activité par exemple, s'il coupe mal quelque chose ou qu'il reste quelque chose, que va-t-il se passer ? Il faut éviter qu'il se sente coupable. Ou alors il lui manque un matériel lorsqu'il va à l'école, il ne faut pas, euh… il va être exclus de l'activité. Il ne faut pas faire place à la culpabilité.*

13h34

10ème Observation
13h11

Formatrice I : […] Alors, qu'il a « besoin d'appartenir une collectivité d'être reconnu comme un individu à l'intérieur de cette communauté. ». C'est-à-dire d'être accepté tel qu'il est, avec ses différences, avec toutes ses ressemblances aux autres. C'est-à-dire apprendre aux enfants d'être tolérant. De toute façon, ils n'ont pas de très grands attentions aux personnages, mais enseigner aussi qu'ils doivent être tolérant. Ensuite, « besoin d'amour et d'affections ». C'est-à-dire montrer qu'on les aime quand on a besoin de le soutenir. Par exemple : « Tu as bien fait, Bravo ! », « D'accord, c'est bien ! ». De les encourager. […]

13h19

Et qu'en est-il de la progression du processus de l'EPLV, la Formatrice I se focalise plutôt sur la « progression en spirale » ainsi que sur le principe « du facile au difficile ». Voici, ci-dessous, quelques propos de la Formatrice I étayant ces points :

8ème Observation
14h24

Formatrice I : *[…] Dans une démarche stable, il faut faire attention à la progression. D'abord, comment faut-il faire la progression ? Qu'avons-nous obtenu de l'Approche Communicative ? Quelle progression à adopter ?*
Tuğrul : Spirale.
Formatrice I : Il faut utiliser la « progression spirale ». La « progression spirale ». *N'est-ce pas ? A quoi sert la* « progression spirale » ? […] Alors, travailler le même sujet – *comment ?-* plusieurs fois. *N'est-ce pas ?* Petit à petit, à chaque fois travailler le même sujet plusieurs fois. […]

14h32

12ème Observation
13h35

Formatrice I : *Il faut seulement faire attention à ceci : par exemple, les activités à être mises en place ne devraient pas toujours être difficiles. C'est-à-dire qu'il faut aller du plus simple au plus compliqué, vers plus de complexe. Mais toutes les activités ne sont pas disposées à aller dans ce sens. Il n'est pas toujours possible d'aller du plus simple vers le plus compliqué. Il faut appliquer une activité simple puis compliqué, puis simple à nouveau, de façon équilibrée. Ou alors, une activité assise suivie d'un découpage collage, et une en allant au tableau. […]*

13h38

En définitive, les résultats font ressortir que la Formatrice I fait valoir l'évaluation globale mais le plus frappant, c'est qu'elle est contrainte d'en faire usage face aux difficultés posées par l'évaluation des éléments interculturels.

3.2.2. Résultats concernant les pratiques éducatives intra-classes d'EPLV de Formatrice II

Dans cette section ont été abordés les résultats portant sur les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II assurant depuis sept années le cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » se trouvant dans le programme de formation des enseignants de FLE dans une faculté d'éducation d'une université publiques située dans la Région de l'Anatolie Centrale en Turquie. Rappelons à nouveau que parmi les programmes de FLE analysés, ce programme-ci a été particulièrement choisi vu que la mention interculturalité figurait dans le contenu du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, faisant l'objet principal de la présente étude. Notons qu'ici encore : Les élocutions turques de la Formatrice II ont été traduit en français et sont montrées en italique.

3.2.2.1. *Formatrice II : Son cours et l'environnement d'apprentissage*

Le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants se trouve parmi les cours obligatoires de 3ème année (4 heures par semaine) lors du 1er et 2nd semestres de l'année académique de 2016-2017. Ce cours est nommé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants I » le premier semestre et « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants II » le second semestre : les deux sont obligatoires.

La Formatrice II a assuré ces cours à raison de 4 heures par semaine. Il était question de 4 heures les mardis pour le 1er semestre et 4 heures les vendredis pour le 2nd semestre entre 09:00 heures et 13:00 heures. Ce cours de 3ème année a été suivi au total par 49 futurs enseignants (28 Femmes ; 21 Hommes) de 3ème année et 4ème année. En effet, pour différentes raisons (échec l'année précédente par exemple) les apprenants [futurs enseignants] peuvent suivre ce cours même s'ils sont en classe supérieure ou, voire même inférieure. Au premier semestre, le cours a été suivi par 35 futurs enseignants (22 Femmes ; 13 Hommes) et au second semestre par 40 (21 Femmes ; 19 Hommes) dont les 24 étaient les mêmes que ceux du premier semestre. Les 16 autres sont des futurs enseignants qui avaient déjà suivi lors de l'année précédente le cours du semestre I mais qui n'avaient pas suivi celui du semestre II pour différentes raisons. De même, 14 apprenants présents dans le cours du semestre I ne se sont pas présentés au cours du semestre soit parce qu'ils l'avaient déjà suivi l'année précédente, soit parce qu'ils ont décidé de le suivre l'année prochaine.

Dans la salle de classe n°B202 (Figure 3.6), se trouvent en tant qu'équipements physiques et techniques : un tableau numérique, un dispositif de projection, une chaise et un bureau d'enseignant, 12 pupitres à deux et à personnes, 42 chaises, trois fenêtres, trois radiateurs, une porte, une poubelle. Le chercheur - assis à gauche dans le dernier rang au fond de la classe - a procédé aux observations via la caméra.

Dans la salle de classe n°B207 (Figure 3.7) se trouve un tableau numérique, un dispositif de projection, une chaise et un bureau d'enseignant, 9 pupitres à quatre personnes, 36 chaises, trois fenêtres, une porte, une poubelle, trois radiateurs en tant qu'équipements physiques et techniques. Le chercheur - assis à gauche dans le dernier rang au fond de la classe - a procédé aux observations via la caméra.

Figure 3.6. *Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°B202) dans laquelle la Formatrice II a réalisé les mardis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 1er semestre*

Figure 3.7. *Photo panoramique de l'environnement physique de la classe (n°B207) dans laquelle la Formatrice II a réalisé les vendredis le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants lors du 2nd semestre*

3.2.2.2. *Résultats concernant les « Objectifs » de l'EPLV*

Dans cette partie, figurent des résultats relatifs aux objectifs de l'EPLV obtenus à partir des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi qu'à partir des observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

Tout d'abord, la Formatrice II déclare se fixer sur l'objectif communicatif et sur celui culturels, mais un accent particulier est placé sur ce premier. Pour en venir à l'EIPLV, il faudrait se pencher sur l'éveil aux langues et aux cultures chez les enfants :

1er Entretien Semi-structuré
11h12

Chercheur : *Que pensez-vous des objectifs de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères et notamment ceux de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères ?*
Formatrice II : *L'objectif de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères vise à l'éveil aux langues et cultures chez les enfants. Comme ils sont trop jeunes, ils peuvent penser qu'on ne parle uniquement une seule langue. […] Il faut donc leur apprendre que d'autres langues sont parlées dans d'autres pays. […]*
Chercheur : *Et qu'en est-il des programmes de formation des enseignants?*
Formatrice II : *Nous n'avons pas l'EIPLV comme priorité dans nos objectifs. On essaye d'apprendre à nos élèves une langue précise. Tout d'abord, on se concentre sur les 4 compétences de communications. En outre, un peu de savoirs culturels. Mais je ne peux pas vraiment en dire beaucoup sur les programmes de formation des enseignants.*

11h39

Ainsi, il est certain que la Formatrice II vise au plus haut à développer quatre compétences langagières (expression orale, compréhension orale, expression écrite, compréhension écrite), avec un accent particulier mis sur ces deux premiers, dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. Ceci s'explique, d'après elle, par l'importance accordée à la compétence de communication (CC). Voici, ci-dessous, les propos retenus à l'entretien semi-structuré préliminaire :

1er Entretien Semi-structuré
11h01

Chercheur : *En LVE, quelles sont les compétences que vous chercheriez à développer en premier ?*
Formatrice II : *D'abord bien sûr que dans l'LVE il y a 4 compétences que tout le monde connaît : la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale, l'expression orale. […] Mais bien sûr qu'il est nécessaire d'enseigner les quatre de façon égale, ça serait préférable. Mais comme d'habitude dans l'approche communicative, la communication étant en premier plan dans la classe et la vie de tous les jours, l'expression orale et les compétences de communication semblent être plus importants d'après moi. […]*
Chercheur : *Bien madame, dans ce cadre-là, que pouvez-vous dire à propos des composantes des compétences de communication et de compétences de communication interculturelle ?*
Formatrice II : *C'est-à-dire, très franchement, comme je n'ai pas d'expériences dans le domaine de la communication interculturelle, je ne peux pas dire grand-chose à ce sujet. Que voulez-vous dire par composantes ? Je n'en ai aucune idée à vrai dire. Les principes des compétences de la communication interculturelle ? [...]*
Chercheur : *S'il faut passer à la question suivante, quelles sont les compétences que vous cherchez à développer chez les enfants ?*
Formatrice II : *[...] Il faut écouter d'avantage, développer une prise de conscience langagière, l'aimer, comme le français a cette intonation musicale que les enfants apprécient. Avant tout bien sûr: écouter, comprendre et parler. […]*

11h18

En fait, les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II viennent dès le départ compléter ce constat. Car c'est à partir de la souplesse intellectuelle que l'enfant apprend une langue et ainsi une culture cible d'après elle. Ci-dessous se trouvent les exemples d'interactions illustrant cette forte fixation sur la CC à travers les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II :

1ère Observation
09h08

Formatrice II : *[…]* « Il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Plus l'apprentissage sera précoce, mieux ce sera pour l'enfant. » *Oui, d'après certains chercheurs, certains scientifiques : « Plus l'apprentissage précoce, mieux ça sera pour l'enfant ». Pourquoi alors ?*
İlkay : *Ils apprennent mieux.*
Mihriban : *Très rapide.*
Formatrice II : *Oui, l'enfant peut imiter, apprendre quelque chose plus vite que les adultes.*
Mihriban : *Souplesse*.
Formatrice II : *Oui, à cet âge-là, il est question de la « souplesse intellectuelle ». La souplesse intellectuelle ? L'enfant apprend plus vite, apprend imiter quelque chose. C'est-à-dire, apprendre se fondre dans la langue et la culture de l'autre. La culture de l'autre ? En disant la culture de l'autre, c'est-à-dire la culture de la langue cible, de la langue étrangère. […]*

09h11

5ème Observation
10h27 heures

Formatrice II : *[…] Les objectifs généraux. Quels vont être les objectifs dans l'EPLV ? En voici un : « Ouvrir l'enfant sur les autres et sur le monde » […] (Vanthier, 2009. p.43). […] Deuxième objectif : « Développer des compétences communicatives » : […] (ibid., p.43). […] Un autre objectif, c'est de : « Développer la conscience métalinguistique de l'enfant » : […] (ibid., p.44).*

10h56

Les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II montre aussi qu'elle tient compte de la compétence culturelle ou celle socioculturelle devant être développées chez les enfants :

6ème Observation
09h19

Formatrice II : *[…] Il y existe aussi la compétence culturelle. […] Comme son nom l'indique, la « compétences culturelles ». C'est-à-dire que, lire et à la fois comprendre ce qui n'est pas écrit font parties des compétences culturelles. Comment peut-on comprendre ce qui n'est pas écrit ? […] Quand on lit un texte culturel en langue étrangère, il est possible d'y inclure des éléments extérieurs pour pouvoir interpréter le contenu. Et donc un texte culturel devrait être en relation avec les principes socioculturels, pour pouvoir y apporter une interprétation culturelle.*

09h39

D'après elle, la compétence communicative et celle de communication interculturelle sont intrinsèques et donc indissociables. Elle défend l'idée qu'une fois avoir acquis une compétence de communication, les apprenants auront automatiquement acquis une capacité de communication interculturelle :

1er Entretien Semi-structuré
11h05

Formatrice II : *Mais celui/celle qui maîtrise les compétences linguistiques d'une langue, ira aussi utiliser les compétences de communication interculturelle de cette langue. Il/Elle aura forcément des savoirs culturels portant sur cette langue. [...]*
Chercheur : *Et que pouvez-vous dire au sujet des objectifs de la compétence de communication et celle de communication interculturelle dans le cadre de l'EPLV ?*
Formatrice II : *Je dirais les deux. Avant tout bien sûr que la compétence de communication. Comme on se demande toujours, pourquoi un enfant apprend-t-il une langue ? Même si ce sont des choses simples, on souhaite qu'il puisse s'exprimer dans la langue et dire « Bonjour, Bonsoir ». Mais bien sûr que la compétence de communication interculturelle est importante. En regardant même une bande dessinée produite dans le pays de la langue cible, va apprendre à l'enfant des choses propres au pays. Donc tous les deux sont importants. D'abord la compétence linguistique. Je pense de toute façon que ces deux parties sont intrinsèques, on ne peut pas les séparer.*

11h20

Toutefois, il semble utile de préciser ici que l'objectif socioculturel n'est pas considéré par elle comme étant une compétence devant être fixé obligatoirement auprès de futurs enseignants. Ainsi, elle ne les oblige pas à faire preuve d'objectifs culturels ; ceci est laissé plutôt à leur choix :

8ème Observation
09h45

Formatrice II : *Quels sont mes objectifs ? […] Voyez-vous, se trouvent des objectifs différents : L'Objectif communicatif, l'objectif linguistique, et l'objectif socioculturel. […]. Oui, dans ce cas, vous déterminez les objectifs : Qu'allez-vous apprendre ? Quel est votre objectif ? A comprendre comme « objectif communicatif » ou « objectif socio-cultuelle ». […]*
Kağan : *Mais, faut-il faire usage de tous ces trois objectifs ?*
Formatrice II : *Non. Tout dépend de ce à quoi correspond l'objectif. Pas forcément quelque chose de socioculturelle. […] Ainsi, vous ne pouvez pas intégrer l'objectif socioculturel dans les fiches pédagogiques. […]*

11h20

À tout ceci, signalons que la compétence socioculturelle devant être développé chez les enfants ne va pas au-delà d'une simple comparaison ou transfert des savoirs culturels de la culture cible et celle source à travers les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

8ème Observation
09h45

Formatrice II : Quels sont mes objectifs ? *[…] Voyez-vous, se trouvent des objectifs différents :* L'Objectif communicatif, l'objectif linguistique, et l'objectif socioculturel. *[…]. De la même façon, Objectif socioculturel fait référence aux connaissances culturelles sur la culture de la langue cible :* « Connaître la bande dessinée en France et dans les pays francophone ». *Il s'agit bien sûr de connaître des BD consacrées à la France et aux pays francophones. […] Et qu'y a-t-il d'écrit par rapport aux autres objectifs socioculturels ?* « Faire la comparaison de l'utilisation de la BD comme une forme de communication en France et dans votre pays ». Oui, dans ce cas, *vous déterminez les objectifs : Qu'allez-vous apprendre ? Quel est votre objectif ? A comprendre comme « objectif communicatif » ou « objectif socio-cultuelle ».* […]

10h00

15ème Observation
10h48

Formatrice II : [...] Objectif communicatif : […] Objectif linguistique : […] Objectif culturel : « Découvrir les symboles d'un pays ». *Les enfants vont découvrir les symboles d'un pays. Comme quand on dit la France, que vient à l'esprit par rapport au pays ? [...] Et bien, le béret et le champagne, ce sont tous des éléments représentant la France, n'est-ce pas ? [...]* « Fraternité, Égalité, Liberté. *» Et nous, avons-nous une devise ?*
Emin : « *Turc, soit fier, travaille, ait confiance ! »*

11h20

Oui, mais attention : Un fort accent est mis sur différences culturelles entre la culture de la langue source et de la langue cible. Ci-dessous, se trouve un exemple d'interactions illustrant les différences culturelles à travers les pratiques éducatives intra-classes éducatives de la Formatrice II :

7ème Observation
09h53

Formatrice II : […] *Les* « Onomatopées ». *Par exemple,* par exemple les sons qui sont produites *par le canard.* En turc, on dirait *« vak vak ». Comment dirait-on cela en français?*
Derin : Coin coin !
Formatrice II : *« Coin coin ! », oui, c'est ce qu'on veut dire par objectif culturel. Ne serait-ce que le bruit des animaux, ils sont différents en langue maternelle de la langue étrangère. Y en a-t-il en français belge dont vous vous souvenez ?*
Eser : *Ouah ouah !*
Formatrice II : *En turc :* « hav hav ! ». *Ainsi, ils constituent les éléments culturels. [...] Et on a aussi dit qu'il y avait des objectifs culturels. […] Euh! par exemple, le coq fait* « cocorico, cocorico ! » *mais chez nous* « ü ürü ü ! », *n'est-ce pas ? Comment fait la grenouille chez nous ?*
Fahri : Vırak vırak!
Formatrice II : *Regardons chez eux : « Coâ coâ ! ». C'est différent cette fois-ci. Tu en connais d'autres Alara, qui sont différents ?*
Alara: Ouah ouah!
Formatrice II : *C'est encore une fois le chien ? Comme en français ! Et oui donc, il y a d'autres façon d'interpréter les sons. [...] Par exemple, je sais à travers mon ami en allemand que le bruit de l'âne est « ia ia! » en allemand, mais chez nous « ai ai! ». Voilà, les différences culturelles* !

10h26

En accord avec ce qu'elle avait dit lors de la première entrevue et avec ce qu'elle pratiquait, la Formatrice II affirme lors de l'entrevue finale viser notamment dans le cadre de son cours à promouvoir les quatre compétences chez les futurs enseignants et, de par ceci, chez les enfants :

2nd Entretien Semi-structuré
11h36

Chercheur : *Quel(s) objectif(s) privilégiez-vous dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » ? Et, pourquoi ?*
Formatrice II : *[…] Comme nous avons conscience que nos étudiants [futurs enseignants] vont être mis face à face avec leurs élèves [apprenants à l'âge d'enfant] qui ont pour souhait de pouvoir parler en langue cible. Nous avons visé au plus haut à développer les quatre compétences- lire, écrire, parler, et écouter- chez les futurs enseignants et, de par ceci, chez les enfants. […] Par conséquent, l'un des objectifs c'est de sensibiliser à l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. […]*

11h41

En égard à tout ce qui précède, il est possible de dire que la Formatrice II s'est expressément fixée sur l'objectif communicatif et socioculturel. Dans cette optique, elle privilégie plutôt l'enseignement/apprentissage des quatre compétences langagières (expression orale, compréhension orale, expression écrite, compréhension écrite) avec un accent particulier mis sur ces deux premiers.

3.2.2.3. Résultats concernant les « Contenus » de l'EPLV

Dans la présente section, il est question de dégager les résultats relatifs aux contenus de l'EPLV obtenus à la fois par les entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi que par les observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

Il est légitime, pour la Formatrice II, d'intégrer la culture afin de faire acquérir les savoirs culturels de la langue cible chez les enfants. Voici, ci-dessous, les propos retenus à l'entretien semi-structuré préliminaire :

1er Entretien Semi-structuré
11h39

Chercheur : *[…] Et qu'en est-il des contenus des cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants et d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères ?*
Formatrice II : *A mon avis, il faut introduire les activités visant à faire acquérir la culture de la langue cible. Il est possible de faire usage des films. Je ne sais pas, franchement, rien ne me vient vraiment à l'esprit en ce moment.*

11h47

Les pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II viennent affirmer dès le départ ce constat. Mais retenons ici que la Formatrice II se concentre uniquement sur les savoirs culturels de la langue cible :

2ème Observation
10h41

Formatrice II : *[…] Par exemple, il pourrait faire découvrir aux enfants les instruments de musique de différentes cultures et les sons qu'ils produisent. L'un de plus connue instrument de musique qui appartient à un autre pays, c'est le « vuvuzela ». Vous avez d'autres idées de ce genre ?*
Futurs Enseignants : La poche [Un instrument à vent spécifique dans la région de la mer Noire en Turquie.]
Formatrice II : *Oui, mais c'est un instrument spécifique chez nous, dans la région de la mer Noire. Vous savez, comme un instrument de musique utilisé par les Écossais. Quelque chose de spécifique à la France?*
Özgür : *L'accordéon peut-être.*
Mihriban : *Euh, un instrument qui se trouve dans les cathédrales ?*
Formatrice II : *Hım ! Rappelle-moi, quel était son nom ? [La Formatrice feuillète les pages de son livre] Le « carillon », n'est-ce pas le carillon.*

10h50

Il y a lieu de constater que la Formatrice II accorde une place énorme à l'acquisition du langage et la linguistique en leur allouant huit leçons (chaque leçon se compose de 4 heures de séance). Par ailleurs, elle prévoit même d'élargir le cadre :

2ème Observation
10h50

Formatrice II : *Et le thème suivant : « Acquisition du Langage ». Bien sûr, nous n'allons pas aborder profondément ici, il y a des* cours *qui se penchent sur ce thème en particulier. Ce sera juste un rappel.* [La Formatrice raconte les théories d'apprentissage (Comportementalisme/Behaviorisme, Constructivisme, Interactionnisme, etc.) et aussi les différentes fonctions du langage (fonction interactive ; fonction référentielle ; fonction métalinguistique). […] Elle les résume enfin au tableau (Voire la Figure 3.8).] *Je vais chercher un peu plus de choses sur ces points, c'est trop superficiel.*

11h20

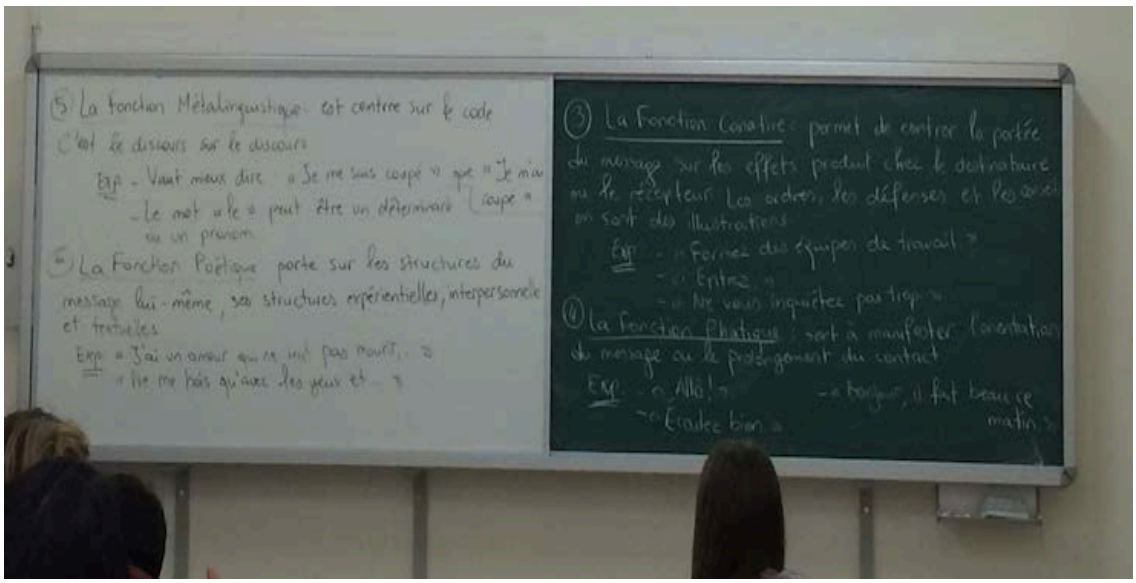


Figure 3.8. *Photo de ce que la Formatrice II écrit au tableau pendant le cours*

Cependant, la Formatrice II déclare dans l'entretien semi-structuré final viser à faire juste un petit rappel des connaissances déjà acquises dans les cours intitulés « Acquisition du Langage » et « Linguistique » :

2nd Entretien Semi-structuré
11h47

Chercheur : *[…] Et comment jugez-vous la place des cours « Acquisition du Langage » et « Linguistique » à travers le contenu de cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » ?*

Formatrice II : *Cela revêt une importance, on parle de l'EPLV. Du point de vue de l'acquisition de la langue, elle se raccorde au cours de l'acquisition de la langue pour les adultes. Il arrive qu'il y est des points communs. Et donc, même si tout n'est pas identique, il n'est pas nécessaire d'accorder une place à part.*

Chercheur : *Et, la Linguistique ?*

Formatrice II : *Et bien il y avait le signe linguistique, les fonctions du langage. Mais ce n'était qu'un rappel. Les fonctions du langage se raccorde également à l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Je leur ai donné un supplément pour les rappeler conceptuellement.*

11h52

Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que la Formatrice II défend la répercussion nette positive des autres cours (Linguistique, Acquisition du langage, Dramaturgie) sur le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants :

2nd Entretien Semi-structuré
12:01 h

Chercheur : *Quels cours présents dans le programme de formations des enseignants de FLE apportent contribution à votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ? Et, pourquoi ?*
Formatrice II : *J'assure actuellement les cours de « Compréhension Écrite » et de « Lexique ». Par conséquent, si les enfants apprennent le vocabulaire, je peux faire usage des savoirs relatifs au Lexique. Je peux choisir également un texte qui convient aux niveaux langagiers des enfants. Il est certain que ceux-ci y contribueraient. Même si combien peu, Les cours d'« Acquisition du Langage et de « Linguistique » pourraient contribuer à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants. [...] En outre, le cours de « Dramaturgie » est certes important, les activités théâtrales permettraient d'attirer l'attention des enfants. [...]*

12h04

Notons enfin que la culture de la langue maternelle/source est d'une importance capitale dans l'enseignement précoce des langues étrangères auprès elle. Car, d'après elle, ceci permettra l'enfant de comparer la culture source et la culture cible :

1er Entretien Semi-structuré
11h20

Chercheur : *Selon vous, quelle est la place accordée à la culture de la langue maternelle dans le contexte de l'enseignement (interculturel) des langues étrangères aux enfants?*
Formatrice II : *La langue maternelle et la culture des langues étrangères occupent certes une place importante. Les enfants apprennent déjà la culture maternelle/source au processus d'acquisition de la langue maternelle, que ce soit dans l'enseignement primaire ou préscolaire. La place de la culture de la langue étrangère est aussi importante, mais il faut d'abord que l'enfant maîtrise sa propre culture pour pouvoir comparer les deux cultures. Ce sont des choses importantes. Il faut s'y pencher à l'âge préscolaire ou du primaire.*

11h21

En quelques lignes, il est possible dire qu'un certain nombre de problèmes persistent à la fois à travers le cadre théorique du cours en question en raison d'une d'intégration excessive ou d'un fort maintien des autres cours (ceux de Linguistique, Acquisition du Langage).

3.2.2.4. *Résultats concernant les « Méthodologies » de l'EPLV*

Dans cette section il a été abordé les résultats portant sur à la méthodologie de l'EPLV obtenus à partir des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi qu'à partir des observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

Il est tout à fait évident que la Formatrice II adopte intégralement l'approche communicative à travers ses pratiques éducatives intra-classes compte tenu de sa dimension plus communicative par rapport aux autres méthodologies/approches :

2nd Entretien Semi-structuré
12h04

Chercheur : *Que pensez-vous des méthodologies ou des approches que vous avez adoptées dans votre cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, en détaillant plus particulièrement l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle ?*
Formatrice II : *J'adopte plutôt l'Approche Communicative. […] Je n'ai aucun travail sur la Perspective Actionnelle. […]*
Chercheur : *Donc, pour quelles raisons adoptez-vous plutôt l'Approche Communicative ?*
Formatrice II : *La langue est en fait plutôt relative à la communication.*

12h08

Parallèlement à ceci, la Formatrice II affirme qu'elle a visé à faire développer la compétence communicative chez les enfants par l'intermédiaire des matériels, des stratégies et des techniques ayant pour but de promouvoir les quatre compétences :

2nd Entretien Semi-structuré
12h08

Formatrice II : *[…] En fait, je cherche à enseigner aux futurs enseignants la préparation des matériels pédagogiques en fonction de compétences visées, du public cible. […] De la même manière avec les futurs enseignants : Travailler sur les quatre compétences langagières. […]*

12h15

Les propos retenus auprès de la Formatrice II lors de l'entrevue préliminaire émet un nouvel éclairage sur la compétence communicative : D'après elle, le travail sur les compétences langagières (la compétence en lecture, etc.) entraîne déjà et inévitablement à une transmission de la culture cible. Voici, ci-dessous, les propos :

1er Entretien Semi-structuré
11h07

Chercheur : *Que faites-vous afin d'enseigner la culture et de forger la prise de conscience interculturelle ?*
Formatrice II : *[…] Je ne fais pas travailler notamment sur la culture ; mais prenons l'exemple de travailler sur la compréhension écrite, il est certes question des éléments culturels portant sur le pays de la langue cible à savoir les habitudes alimentaires du pays, les jours de vacances [jours fériés], le système éducatif. Que peut-on faire pour enseigner la culture de ce pays et pour accroître cette prise de conscience ? Il serait utile d'utiliser un certain nombre de supports pédagogiques audiovisuels, les films, les jeux, les chansons se rapportant à la culture cible. Il faudrait donc préparer les matériels spécifiques pour faire acquérir la culture française aux apprenants : Quels sont leur centres d'intérêt ? Dans quels pays aiment-ils passer leurs vacances d'été ?*

11h08

En ce qui concerne l'Approche Interculturelle (AI), la Formatrice II considère celle-ci dès le début comme une partie intégrante de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères :

1er Entretien Semi-structuré
11h01

Chercheur : *Que pensez-vous de l'Approche Interculturelle ?*
Formatrice II : *Il est aujourd'hui indéniable que l'enseignement des compétences linguistiques et la transmission de la culture linguistique aux étudiants prennent de l'importance. Cela revêt une importance suprême dans le cas où les enfants apprennent une langue étrangère dans un pays autre que le pays de la langue cible.*

11h04

D'ailleurs, l'AI se positionne également parmi les approches complémentaires (approche pluri-sensorielle, approche discursive, approche ludique, approche interdisciplinaire) auxquelles fait référence la Formatrice II :

1ère Observation
10h56

Formatrice II : [La Formatrice lit à haute voix l'Approche Interculturelle en citant l'ouvrage de (2009)] « Approche interculturelle **:** […] » (p.48) L'Approche *interculturelle, comme son nom l'indique. Que pourrait être l'approche interculturelle ? Que pensez-vous de cela ? Vous savez, c'est la différence culturelle, n'est-ce pas ? L'interculturalité pour les enfants leur permet de comparer les points de vue des enfants de cultures différentes, de découvrir différentes cultures. Que mangent les Français? Ou comment passent-ils leurs vacances? Euh, quel est leur système éducatif ? Il est question d'apprendre les savoirs culturels de la langue cible.*
Mihriban : *La culture française ?*
Formatrice II : *Oui, il existe un tel cours dans notre programme de formation des enseignants de FLE. Par exemple, il s'agit ici des exemples sur la culture : […]. Par exemple, les gestes peuvent varier d'un pays à l'autre.*

Umut : *Par exemple, en italien, c'est* [Il fait un signe avec sa main.] *Un juron.*

11h06

Un autre point important qui a retenu l'attention a été la confusion conceptuelle auprès de la Formatrice II concernant l'emploi des concepts tels que « culturel », « socio-culturel » et « interculturel ». Par ailleurs, elle fait davantage usage du terme « culturel » :

2nd Entretien Semi-structuré
11h41

Chercheur : *Que pensez-vous des concepts des compétences « culturelles », « socioculturelles » et « interculturelles » ?*
Formatrice II : […] *« Socioculturelle » et « interculturelle »*. […] [La Formatrice réfléchit un peu.] *En fait, je ne peux pas vraiment faire de différences entre les uns et les autres. Ils me semblent à première vue tous les trois semblables. Socioculturel ? Social et culturel, les deux ensembles ? Compétence interculturelle ? Culturelle ? Quand je parle de culture, je fais référence plutôt à ce que j'ai précédemment mentionné.*
Chercheur : *Qu'en est-il des compétences « socioculturelles » et « interculturelles » ?*
Formatrice II : *Eh bien, je ne sais pas. Il me semble que la compétence socioculturelle et celle interculturelle sont identiques, je ne peux pas explicitement distinguer l'un de l'autre. [...] J'emploie plutôt le mot culturel que de celui socioculturel ou interculturel. On peut dire culturel ou interculturel : comparer les différences « Culture française - Culture turque ». J'utilise plutôt les deux mais pas celui de socioculturel. Je ne peux rien dire de très clair. […] Je ne sais pas, le concept « culturel » me vient directement à l'esprit ; car celle-ci est la plus répandue dans notre vie quotidienne. C'est ce que je pense. [...] C'est-à-dire, le transfert des savoirs culturels d'une langue cible.*

11h47

Notons enfin que la Formatrice II déclare dans l'entrevue semi-structuré final que l'AI ne se reflète pas à travers ses pratiques éducatives intra-classes, c'est parce que l'interculturalité n'a qu'une place limitée sur le plan théorique et pratique de son cours :

2nd Entretien Semi-structuré
12h37

Chercheur : *Pensez-vous donner lieu/faire usage de l'Approche Interculturelle dans vos pratiques éducatives intra-classes de cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ?*
Formatrice II : *En fait, Je n'ai pas pu en faire usage suffisamment, nous n'avions que deux semaines limitées où les futurs enseignants ont préparé les fiches pédagogiques sur la culture française.*
Chercheur : *Et que dire du cadre théorique ?*
Formatrice II : *En termes de cadre théorique, ce n'est que deux pages réservés pour l'interculturel. Mais bien sûr, cela ne suffit pas entièrement pour l'interculturel. Il serait mieux d'en faire usage davantage. Il faudrait donc réexaminer le contenu du cours. […]*
12h38

Enfin d'après les résultats obtenus, il est certain que la Formatrice II adopte plus particulièrement l'AC. À tout ceci, ajoutons les autres approches complémentaires y compris l'AI. Mais il y a lieu de préciser ici que la Formatrice II s'est plutôt orientée vers les savoirs culturels de la langue cible en se distanciant un peu plus de l'AI. L'une des constatations les plus remarquables, c'est le fait qu'elle montre une confusion conceptuelle sur l'emploi des concepts « culturel », « socio-culturel » et « interculturel ».

3.2.2.5. *Résultats concernant les « Technologies d'Enseignement et Matériels » de l'EPLV*

Dans la présente section, nous examinerons les résultats relatifs aux technologies d'enseignement et matériels de l'EPLV issus des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi que des observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II. Cette présente section permettra également de présenter et d'analyser les documents écrits, sonores et/ou audiovisuelles (tels que les matériels pédagogiques développés par les futurs enseignants, les vidéos, les chansons, comptines, contes, films) se rapportant aux exposés (micro-enseignement) des futurs enseignants de FLE dans la classe de Formatrice II.

Tout d'abord, la Formatrice II déclare faire appel aux activités ludiques et des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) en tant que matériels pour l'enseignement (interculturel) précoce de LE :

1er Entretien Semi-structuré
11h21

Formatrice II : *[...] Il devrait être plutôt basé sur les méthodes et les techniques audiovisuelles : la vidéo, le film, la bande dessinée, la chanson, le magnétophone, les matériels à trois dimension, les cartes-images, la TICE.*
Chercheur : *Alors donc, quels types d'activités et matériels utilisez-vous afin de faire acquérir et développer la compétence de communication interculturelle chez les enfants ?*
Formatrice II : *Comme je l'ai dit, cela pourrait être une marionnette, une chanson, la TICE.*

11h31

Parallèlement à ceci, la Formatrice II, suggère aux futurs enseignants à travers ses pratiques éducatives intra-classes de faire usage des documents authentiques et des activités ludiques afin de développer la compréhension/production orale chez les enfants :

3ème Observation
10h40

Formatrice II : *[...] Par exemple, l'enseignant fait parler ici « Mimi » [le nom de la marionnette dans la fiche pédagogique] afin de faire acquérir « Bonjour, je m'appelle... ». Et quoi d'autres destinées aux enfants de 4 ou 5 ans ?*
Mihriban : *Les cartes-images.*
Classe: *Les jeux.*
Formatrice II : *[...] Mais il serait convenable de se baser plutôt sur ces audiovisuels, sur la compréhension orale, la chanson, les comptines.*
İlker : Par *exemple nous, les enseignants, pouvons écrire une chanson afin de la faire acquérir aux enfants.*
Formatrice II : *[...] Oui, l'objectif est de développer la compréhension orale en langue étrangère.*

10h45

8ème Observation
09h53

Formatrice II : *[…] Voilà, les disques compacts [CD], les carte-images, la bande dessinée, les documents authentiques, les marionnettes. […]*

10h04

Quant aux exemples des fiches pédagogiques fournis par la Formatrice II, il est remarqué qu'elle s'est fixée comme objectif les savoirs culturels de la langue cible. D'autre part, certains exemples de ces fiches pédagogiques sont destinés à un public cible de préadolescents et d'adolescents. Donc, il nous semble difficile de dire que ceux-ci s'adressent à l'âge et au niveau d'un public cible d'enfants :

8ème Observation
09h45

Formatrice II : *Quels sont mes objectifs ? Par exemple, cette fiche pédagogique est préparée pour les niveaux avancés. Regardez la* « compétence visée » *! C'est «* Adolescent de 16-18 ans au Niveau B1 ».

10h00

15ème Observation
10h48

Formatrice II : [...] « Les symboles de la République Française ». *C'est une fiche pédagogique pour faire acquérir aux enfants les éléments culturels de la France* « le

drapeau, la Marseillaise, et la devise ». *Le public cible pourrait être les « préadolescents », car ceci s'adresse aux niveaux un peu plus avancés.*

11h20

Mais quand même, la Formatrice II défend dans l'entrevue finale utiliser des fiches pédagogiques en fonction des objectifs visés et du niveau d'un public cible d'enfants :

2nd Entretien Semi-structuré
12h15

Chercheur : *Selon vous, les matériels et techniques d'enseignement utilisés dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants répondent-ils bien aux attentes du point de vue d'objectif, du contenu, du niveau des enfants ?*
Formatrice II : *[…] Je prédis aux enfants : « La semaine prochaine, préparez les fiches pédagogiques en fonction de niveau A1, d'âge de 11-12 ans et de objectifs visés ! ». […] Donc, les matériels sont préparés selon les niveaux des apprenants.*
Chercheur : *Et alors, les objectifs ?*
Formatrice II : *[…] Les futurs enseignants ont également défini les objectifs dans leurs fiches pédagogiques.*

12h18

3.2.2.5.1. *Manuels Scolaires d'EPLV*

Dans cette partie, nous verrons les résultats relatifs aux « Manuels Scolaires d'EPLV » qui proviennent à la fois des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux et aussi des observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

La Formatrice II fait usage des quelques exemples de manuels scolaires destinés à un public cible d'enfants (Annexe-14). D'après elle, cela permettra aux futurs enseignants d'examiner notamment les divers objectifs pédagogiques présents dans ces manuels scolaires :

2nd Entretien Semi-structuré
12h21

Formatrice II : *[…] Il est question des objectifs explicitement définis dans ces manuels scolaires. Donc, je les apportais de temps en temps en classe dans le but d'offrir des exemples d'activités préparées en fonction des objectifs cibles. [...] Car les futurs enseignants ne sont pas capables d'écrire les objectifs en fonction des objectifs visés. […] A cet égard, les guides pédagogiques des manuels scolaires- où est défini en détail comment enseigner l'objectif visé- sont très utiles. […]*

12h34

Notons quand même, que certains futurs enseignants ne portent pas l'attention attendue à l'examen de ces manuels scolaires du fait qu'ils aient déjà appris les mêmes choses dans les cours de « Culture Française » et de « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques » :

10ème Observation
10h35

Formatrice II : *Maintenant, vous définissez les objectifs dans ces manuels scolaires. Écrivez plusieurs objectifs, parce qu'il n'y a pas d'activité comportant qu'un seul but :* « Objectif communicatif », « objectif fonctionnel », « objectif culturel », « objectif linguistique ». *[…] Je sais que vous rencontrez des difficultés à déterminer les objectifs. De ce fait, il serait utile de regarder les objectifs dans ces guides pédagogiques. […] Kağan, tu as compris ? Tu bavardes !*

Kağan : *J'ai compris. C'est parce que j'ai déjà vu les mêmes choses dans les cours de « Culture Française » et de « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques ».*

11h18

Cependant, certains futurs enseignants n'ont pas encore compris le but de l'usage de ces manuels scolaires, ni la façon dont il fallait les examiner :

13ème Observation
10h34

Serkan : *Y a-t-il une personne qui pourra m'apprendre à utiliser ce manuel scolaire ?* [Pas de réponse auprès des futurs enseignants dans leur groupe de travail. Donc, il feuillette quelques pages du manuel scolaire, et peu de temps après il retourne le livre au Formateur.]

10h40

3.2.2.5.2. *Matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants*

Cette présente section permettra de présenter les résultats relatifs aux exposés des futurs enseignants de FLE issus des entretiens semi-structurés préliminaires et finaux et des observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

Tout d'abord, la Formatrice II propose avec une particulière insistance aux futurs enseignants de concevoir les fiches pédagogiques en 3 parties fondamentaux : « pré-activité », « pendant-activité », « après- activité » :

8ème Observation
10h04

Formatrice II : *Dans les matériels pédagogiques à préparer, vous allez écrire un titre, les objectifs, le niveau, et la durée. Et après ? Préparez en 3* parties : « pré-lecture », « pendant-lecture », « après-lecture », pour une *activité sur la compréhension écrite. [...] Voilà, donc votre cadre principal pour les fiches pédagogiques : le titre, les objectifs, le niveau de langue. Ajoutons ceci « l'âge », définissez le tranche d'âge comme « De 4 ans à 8 ans ». Quelle tranche d'âge devez vous prendre en compte ? Maximum, 11 ou 12 ans.*

10h17

A partir du matériel de cours « Concevoir une Fiche Pédagogique de FLE », la Formatrice II écrit au tableau les questions auxquelles doivent répondre pas à pas les futurs enseignants avant de concevoir leurs fiches pédagogiques (Figure 3.9) :

8ème Observation
09h35

Formatrice II : *[…] Vous allez enfin préparer une fiche pédagogique. A quoi devez-vous faire attention? Par exemple, quelles sont les compétences devant être acquises ? Quels seront les objectifs principaux ? Quoi et Pourquoi ? L'objectif visé « compétence communicative » fait référence au Cadre Européen Commun de Référence ? A quel niveau correspond-t-il ? Nous avons mentionné pendant la dernière leçon : A1, A2, B1, B2. […]*

09h45

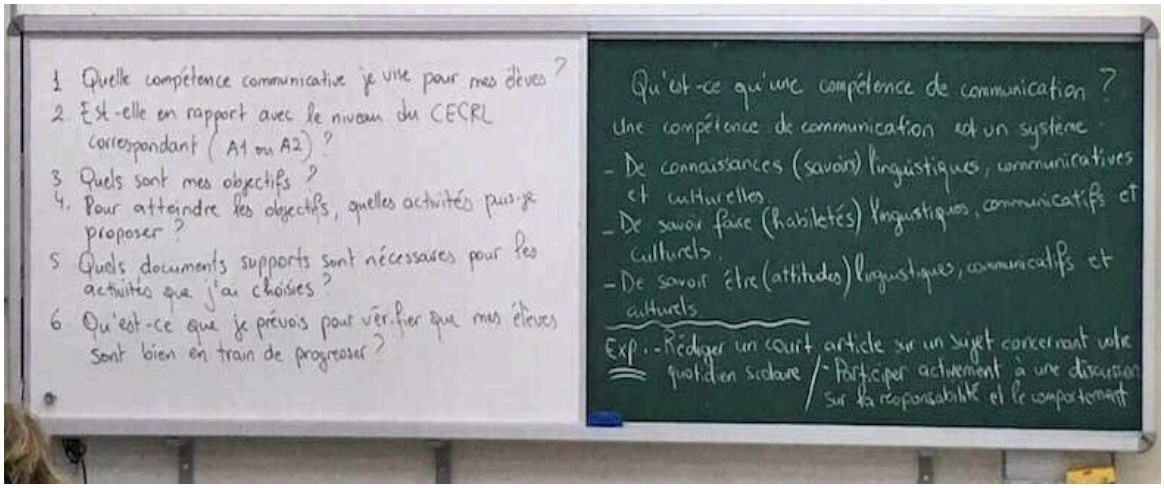


Figure 3.9. *Questions à répondre pas à pas auprès des futurs enseignants au cours du développement des matériels pédagogiques pour les enfants*

Notons encore que la Formatrice II recommande aux futurs enseignants d'examiner l'ouvrage du CECR (2001) dans le but de mieux déterminer les compétences à faire acquérir chez les enfants :

6ème Observation
09h44

Formatrice II : *[…] Les enfants d'âge scolaire, devrait avoir acquis le niveau A1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). On y voit les compétences que l'enfant doit avoir acquis à la fin de son enseignement primaire. Pour les compétences à faire acquérir aux enfants, vous pouvez consulter le CECR disponible aussi sur internet sous forme de livret en format PDF en ligne. D'accord ?*

09h59

Il est essentiel, d'après elle, que les futurs enseignants sachent bien, dès le départ, qu'ils ne doivent pas se fixer principalement sur la grammaire ou sur le vocabulaire :

12ème Observation
11h24

Formatrice II : […] *Faites attention à ceci dans les fiches pédagogiques que vous préparez : Ne bombardez pas les enfants avec les règles grammaticales ou le vocabulaire! Plutôt petit à petit, de façon ludique, et avec les chansons. Pas aussi compliqué que les activités destinées aux adultes. D'accord !*

11h40

La Formatrice II apporte en la salle de classe les matériels pédagogiques en trois dimensions préparés par les futurs enseignants de l'année précédente afin de leur offrir un modèle de référence de bonnes pratiques (Annexe-15).

Suite à l'analyse détaillée des fiches de ces futurs enseignants, voici les objectifs que se sont fixées ces derniers : Objectif Lexical (85), Objectif Linguistique (44), Objectif Communicatif (40), Objectif (Socio)Culturel (26), Objectif Phonologique (3), Objectif Interculturel (1) (Tableau 3.7).

Tableau 3.7. *Résultats concernant les exposés et les matériels pédagogiques développés par des futurs enseignants dans la classe de la Formatrice II*

Catégories	Fréquence
Objectif Lexical	85
Objectif Linguistique	44
Objectif Communicatif	40
Objectif (Socio)Culturel	26
Objectif Phonologique	3
Objectif Interculturel	1

Comme l'illustre le Tableau 3.7, il est évident que la plupart des futurs enseignants ne se sont pas fixés sur l'objectif (socio)culturel ou celui interculturel. Il est utile de préciser ici que persistent un certain nombre de problèmes posés par la détermination des objectifs, des niveaux.

Quant aux matériels pédagogiques en trois dimensions (Annexe-16) développés par ces mêmes futurs enseignants pour l'examen final du 2nd semestre, ils se sont davantage fixés sur la compétence communicative. Mais notons qu'ils ont fait preuve d'une grande créativité et d'habileté dans ces matériels pédagogiques en trois dimensions. C'est en partie pour cela que la Formatrice II apprécie à sa juste valeur les matériels pédagogiques développés auprès des futurs enseignants :

2nd Entretien Semi-structuré
12h53

Chercheur : *Quels sont vos opinions sur les matériels pédagogiques préparés par les futurs enseignants en termes de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères ?*
Formatrice II : *En fait, ils ont fait du bon travail. De nombreux étudiants ont préparé quelque chose à ce sujet lors des deux semaines accordées à l'enseignement des fiches pédagogiques culturelles. [...] Ils sont arrivés à un niveau où ils peuvent se corriger les uns et les autres. « Regarde! C'est quelque chose destinée aux adultes. Cela ne correspond pas à l'âge du public cible » disent-ils. Il était toujours question des rétroactions de la part des formateurs et des futurs enseignants dans les pratiques éducatives intra-classes. Ils ont prêté une attention particulière à ce qu'ils ont préparé et ainsi les erreurs ont été réduites au minimum. Certains futurs enseignants ont fait un excellent travail en ce qui concerne la préparation des matériels pédagogiques à trois dimensions. […] De ce fait, je ne peux que dire des choses positives.*

12h55

Mais malgré le fait que son cours s'étale sur deux semestres à travers les programmes de formation des enseignants de FLE, il semble nécessaire, selon la Formatrice II, que soit réalisé une expérience scolaire afin d'acquérir une expérience précieuse face à un public d'enfants afin de perfectionner les compétences méthodologiques auprès des futurs enseignants :

2nd Entretien Semi-structuré
11h52

> **Formatrice II :** *Comme nous en avons déjà parlé, ce cours n'est donné que pendant deux semestres dans notre programme de formation des enseignants du FLE. Alors évidemment, c'est suffisant. [...] mais j'aimerais que les futurs enseignants mettent en pratique ce qu'ils ont appris dans les pratiques éducatives intra-classes face à un public cible d'enfants dans une école primaire. […] Je me pose de nombreuses questions : Les futurs enseignants pourraient-ils mettre en œuvre leurs fiches pédagogiques. A quel type de difficultés et de défis feraient-ils face ? Le matériel correspondrait-il au niveau de l'enfant ? Vous savez, il serait beaucoup plus utile de les voir. Vous savez, en théorie, certaines choses restent en suspens. Ils présentent dans les pratiques éducatives intra-classes les fiches pédagogiques. Mais je me pose s'ils mettent en œuvre réellement ces matériels pédagogiques avec ce groupe d'âge, pourront-ils les mettre efficacement en pratique ? Il est très important de voir cela en l'appliquant et en l'expérimentant. J'aurais aimé qu'il y ait quelque chose de telle. [...] De surcroît, je voudrais avoir l'occasion d'observer : Comment enseignent les futurs enseignants aux enfants ? Les matériels pédagogiques préparés par les futurs enseignants sont-ils vraiment suffisants ? A cet égard, j'aimerais que les futurs enseignants prennent conscience de leurs compétences. [...] S'il y avait une expérience scolaire, je verrais aussi mes erreurs et en conséquence aurais la possibilité de réorganiser le matériel pédagogique en termes des objectifs théoriques ou pratiques. [...]*
>
> **13h05**

Étant donné une infime place accordée à la compétence communicative interculturelle, il semble raisonnable selon elle d'insérer parmi les cours facultatifs un cours nommé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangère » aux programmes de formation des enseignants de langues étrangères :

2nd Entretien Semi-structuré
12h13

> **Formatrice II :** *[…] Évidemment, je suis d'accord sur l'inclusion d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères ». Mais je préfère qu'il soit assuré par ceux/celles qui sont bien formé(e)s notamment sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants. [...] il serait fructueux que les formateurs prennent part à une formation continue afin de mieux équiper les futurs enseignants. [...] Si l'on remonte aux années 90, il n'existait pas un cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants en Licence [entre les années 1991-1996] et en Maîtrise non plus [1997-2000] ou en Doctorat [2006-2010]. […] Je me souviens que ceci a été inclus plus tard dans le programme de la faculté d'éducation. […] Je pense qu'il devrait avoir lieu [...] Ainsi, les futurs enseignants, qui envisagent de travailler avec les enfants, pourraient suivre ce cours. En cas d'un cours obligatoire, tous les futurs enseignants devraient être obligés de le suivre. […] Certains enseignants arrivent à développer presque sans erreurs le matériel pédagogique vers la fin du semestre alors que certains d'autres le font par obligation. De ce fait, il semble plus logique de l'insérer parmi les cours facultatifs pour que les futurs enseignants le choisissent vraiment volontairement.*
>
> **12h53**

Donc, pour résumer, la Formatrice II et aussi les futurs enseignants se sont plutôt fixés sur les objectifs communicatifs que de ceux interculturels. Il ne serait pas faux de dire que les matériels pédagogiques centrés sur l'objectif culturel ou celui socio-culturel ne vont pas au-delà d'une simple comparaison des différences culturelles. Or, pour assurer un enseignement/apprentissage interculturel, il faudrait que ces matériels pédagogiques se basent sur les activités visant à faire acquérir et développer la

compétence de communication interculturelle chez les enfants. Il y a lieu de noter qu'un certain nombre de faiblesses concernant la détermination de l'objectif par rapport au niveau d'un public cible d'enfants persistent encore auprès des futurs enseignants. C'est précisément pour cela qu'elle suggère fortement l'expérience scolaire pour que les futurs enseignants mettent en pratique leurs acquis face à un public d'enfants. Tout bien considéré, il semble plausible selon elle d'insérer parmi les cours facultatifs un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce de Langue Étrangère ».

3.2.2.6. *Résultats concernant la « Mesure et Évaluation » de l'EPLV*

Cette présente section fournit les résultats relatifs à la mesure et l'évaluation de l'EPLV obtenus par les entretiens semi-structurés préliminaires et finaux ainsi que par les observations des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

La Formatrice II met en valeur les grilles d'évaluation, donc plutôt l'évaluation sommative, dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. Voici, ci-dessous, les propos retenus à l'entretien semi-structuré préliminaire :

1er Entretien Semi-structuré
11h34

Formatrice II : *[…] Il faudrait utiliser un certain nombre de grilles d'évaluation devant être préparé en fonction des compétences visées. L'enseignant peut former une « grille d'évaluation » au niveau primaire où sont posées les questions suivantes : L'enfant est-il capable de faire ceci ? A-t-il acquis cette compétence ? Voilà, la mesure et l'évaluation pour l'interculturalité.*

11h36

Parallèlement à ceci, la Formatrice II s'est plutôt concentrée à travers ses pratiques éducatives intra-classes sur l'évaluation sommative en se basant sur l'ouvrage de Vanthier (2009, p.54). D'ailleurs, elle estime que l'autoévaluation ne nécessite pas une place importante. De surcroît, elle ne discute pas la question du portfolio bien que se trouve une section intitulée « Mon Premier Portfolio Européen des Langues » dans ce même livre (ibid., p.56), elle préfère le passer outre :

6ème Observation
09h39

Formatrice II : « Évaluer les compétences en langues des enfants. » Par *conséquence, ce sont les méthodes d'évaluation utilisées également pour les adultes. Bien sûr, il est question ici des enfants. Il est mentionné de deux types d'évaluations : l'évaluation « sommative » et « formative ». [...]*

09h44

8ème Observation
09h54

Formatrice II : *[…] Il y a un exemple qui comprend une « autoévaluation » et une « grille ». Mais vous ne préparez pas les fiches pédagogiques comme ceci, il existe seulement les activités.*

09h59

En ce qui concerne les critères d'évaluation de la Formatrice II pendant le 1er semestre, elle a additionné les 40% de la note de l'épreuve partielle et les 60% de la note de l'épreuve finale pour obtenir une note finale de fin d'année. Par ailleurs, la part de 10% de la note fournie par la présentation d'une fiche pédagogique est venue s'ajouter à la note de l'épreuve finale. Pour le second semestre, la présentation d'une fiche pédagogique a constitué le contenu de l'épreuve partielle (30%) et la préparation d'une fiche pédagogique en trois dimensions le contenu de l'épreuve finale (70%) (Tableau 3.8.) :

Tableau 3.8. *Critères d'évaluation de la Formatrice II pour les 1er et 2nd Semestres*

	Épreuves partielles	**Pratiques éducatives intra-classes des Futurs Enseignants**	**Épreuves Finales**
1er Semestre	Examen Classique (40%)	Concevoir et présenter une Fiche Pédagogique (%10 points supplémentaires à l'épreuve finale)	Examen Classique (60%)
2nd Semestre	Concevoir une Fiche Pédagogique (30%)		Concevoir une Fiche Pédagogique à 3 Dimensions (70%)

Tout d'abord, la Formatrice II exprime qu'elle ne sait pas si ses apprenants seront capables de développer une compétence (inter)culturelle chez les enfants, vu qu'ils n'ont pas l'occasion de mettre en pratique leur compétence et performance dans un environnement réel avec des enfants :

1er Entretien Semi-structuré
11h42

Chercheur : *Les futurs enseignants de langues étrangères sont-ils, selon vous, assez compétents pour l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères visant à faire acquérir la compétence de communication interculturelle chez les enfants ?*

Formatrice II : *Du fait qu'il n'y ait pas d'écoles d'application, les futurs enseignants présents dans notre cours n'ont pas l'occasion de mettre en pratique leurs acquis dans les écoles primaires. Nous faisons quelques activités destinées aux enfants dans la salle de classe. Mais si les futurs enseignants mettaient en pratique, je ne sais pas comment ils enseigneraient la culture et surtout l'interculturalité aux enfants ? Car il n'est pas question d'activités directement relatives à l'interculturalité. Je ne peux rien dire à ce sujet : Est-ce qu'ils sont compétents dans l'enseignement interculturel des langues étrangères? Est-ce qu'ils ont pris conscience de la nécessité de l'enseignement/apprentissage interculturel ?*

11h44

Ainsi, il est désormais évident que la Formatrice II s'est plutôt concentrée sur l'évaluation sommative sans donner place à l'autoévaluation ou à l'emploi de Portfolio. Or, le Portfolio Européen des Langues (PEL) du Conseil de l'Europe, qui se compose

de trois parties (Biographie langagière, Passeport de langues, Dossier), vise également à forger la prise de conscience interculturelle. La partie « Biographie Langagière » du PEL permet à l'apprenant d'y faire figurer de ses expériences interculturelles et ainsi de prendre conscience de l'aspect interculturel.

3.3. Résultats concernant les Opinions des Formateurs de Langues Étrangères sur l'EIPLV dans les Programmes de Formation de Langues Étrangères en Turquie

Dans cette partie, ont été abordé les résultats obtenus au moyen du questionnaire d'EIPLV –étant développé à partir de l'analyse des premières données qualitatives et exploratoires- concernant les opinions des formateurs de langues étrangères sur l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères à travers le programme de formation des enseignants de français langue étrangère (FLE), d'allemand langue étrangère (DaF) et d'anglais langue étrangère (EFL) dans la faculté d'éducation en Turquie (N=255). Notons qu'ici enfin : Les élocutions turques, anglaises ou allemandes des formateurs ou des formatrices de LE ont été traduit en français et ont été ainsi montrées en italique.

3.3.1. Résultats concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Cette section fournit un aperçu des résultats atteints selon les opinions des formateurs portant sur l'Approche Interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il a été traité des items de 10 à 15 : parmi ces items ceux mentionnés sous formes de questions à réponses ouvertes constituent les thématiques de l'analyse de contenu. Pour chaque thématique (thèmes) ont été attribués des sous-thèmes générés en fonction des réponses données par les formateurs.

Item n°10) Pour vous, quel est le but de l'enseignement des langues étrangères ?

Cette question à réponse ouverte a montré que les opinions des formateurs variaient. Les réponses données ont permis de constituer sept sous-thèmes : 1) Objectif Communicatif, 2) Objectif Culturel, 3) Objectif Socio-culturel, 4) Objectif Interculturel, 5) Objectif Professionnel, 6) Objectif Pragmatique, 7) Autres (Tableau 3.9).

Tableau 3.9. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°10*

Sous-Thèmes	**Fréquence (*f*) /n* 255**	**%**
Objectif Communicatif	153	60%
Objectif Interculturel	42	16%
Objectif Culturel	21	8%
Objectif Professionnel	24	9%
Objectif Socioculturel	7	3%
Objectif Pragmatique	3	1%
Autres	5	2%
TOTAL	**255**	**100%**

**Nombre de formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

Dans le cadre du premier sous-thème « objectif communicatif », plus de la moitié des formateurs (f=153 formateurs sur 255 ; 60%) mettent l'accent sur l'enseignement/apprentissage des quatre compétences communicatives (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) en langue cible. Il convient de préciser ici que l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères semble être plutôt axé sur la communication avec les locuteurs de la langue cible dans un monde en voie de mondialisation et donc sur la formation d'utilisateurs de langue compétents, c'est-à-dire ayant la capacité d'interagir et de s'exprimer à travers les quatre compétences. Même si les formateurs apprécient l'importance de communiquer linguistiquement et culturellement, il est également stipulé que les apprenants doivent en premier lieu acquérir une compétence de communication aux niveaux Introductif/Découverte (A1), Intermédiaire/Survie (A2) et Seuil (B1) ; et en second lieu une compétence culturelle aux niveaux Avancé/Indépendant (B2), Autonome (C1), Maîtrise (C2) du CECR afin de promouvoir une perspective respectueuse aux différences et afin d'établir une communication efficace et même de devenir des citoyens du monde. Voici, ci-dessous, quelques propos de formateurs étayant ces points :

> *Être capable de communiquer avec les locuteurs de la langue cible, d'interagir et de réaliser des actions communes. (F11 FLE)*
>
> *Communiquer dans un monde globalisé. (F12 EFL)*
>
> *Doter les apprenants de communiquer en langue cible. (F15 EFL)*
>
> *L'enseignement des langues étrangères a pour but principal de permettre aux apprenants de comprendre efficacement la langue et de s'exprimer à la fois à l'écrit et l'oral. L'objectif principal est la communication à cet égard. (F24 EFL)*
>
> *Permettre aux apprenants, aux niveaux A1, A2, B1 du CECR, de communiquer en langue cible à travers les quatre compétences. Permettre aux apprenants, aux niveaux B1,C1,C2,*

de communiquer en langue étrangère et aussi d'ouvrir une nouvelle fenêtre afin de leur faire prendre conscience de la culture de la langue cible ainsi que de celle de la langue source (identité nationale). Prendre conscience d'une grande variété de langues, d'identités et de cultures dans le monde au-delà de la langue/culture source et les considérer sans aucun mépris ou rejet comme une partie intégrante de cette dernière étant en constant construction. (F51 EFL)

Selon moi, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de permettre aux apprenants de comprendre différentes langues et cultures, d'élargir leurs horizons et de mieux interagir sur le plan international. (F146 EFL)

Promouvoir la communication en LE (faire acquérir la compétence de production orale/écrite et celle de la compréhension orale/écrite). (F67 DaF)

Faire acquérir les compétences de communication (quatre compétences de base) en langue cible. (F147 DaF)

Permettre aux locuteurs de langue de communiquer par le biais de compétences linguistiques et culturelles dans un monde globalisé. (F188 FLE)

Fournir aux utilisateurs de langue un contenu visant à faire acquérir la compétence de communication et d'interaction afin de devenir un citoyen du monde. (F189 FLE)

Se trouver un dénominateur commun pour établir une bonne communication avec les locuteurs de la langue et de la culture cible. Comprendre et s'exprimer correctement en LE. (F192 FLE)

Une autre majorité importante des formateurs (42 sur 255) explique que le but de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est d'ordre « interculturel » afin de former des utilisateurs de langues étrangères qui entrent en communication dans une plus grande perspective et aussi acquièrent des valeurs universelles (sensibilité culturelle, respect envers les différences, évitement des préjugés, devenir un citoyen du monde, etc.). La visée est, selon eux, de former des individus ayant une compétence de communication interculturelle :

Permettre de communiquer dans une langue étrangère, contribuer au développement de la compétence interculturelle par le biais d'une langue étrangère ainsi qu'à celui personnel par le biais de l'apprentissage continu. (F28 EFL)

L'objectif le plus important de l'enseignement de LE est de se considérer sous un angle différent et ainsi d'élargir le champ de vision par le biais des différentes cultures. (F43 DaF)

L'enseignement des langues étrangères a pour but de favoriser le rapprochement interculturel tout en amenant les jeunes utilisateurs à apprendre la langue étrangère avec tous les éléments culturels de celle-ci. (F62 EFL)

Être capable d'accomplir un « acte » dans une langue/culture différente de celle source, et donc de s'orienter vers l'autrui, d'apprendre la culture de celui-ci et de communiquer ensemble. (F83 FLE)

Un individu/apprenant apprend la culture cible lorsqu'il apprend une langue étrangère, comme il le faut. Le résultat devrait être comme suivant : parvenir à une meilleure prise de

conscience de la langue et de la culture sources et contribuer à une interaction interculturelle. En bref, c'est cela. (F89 FLE)
Apprendre une nouvelle langue et culture et ainsi parvenir à élargir sa perspective du monde. (F98 FLE)

Parvenir à acquérir de nouvelles perspectives ainsi que la compétence et le savoir-faire interculturels par le biais de l'apprentissage de la langue/culture étrangère. (F117 DaF)

Parvenir à communiquer, à apprendre la culture des locuteurs de la langue cible, à devenir un citoyen du monde, à apprendre le respect et la tolérance envers les différences. (F154 EFL)

Doter les apprenants de la maîtrise des quatre compétences langagières et de la compétence interculturelle. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères aux enfants : Susciter la prise de conscience sur les différentes cultures. (F227 DaF)

Maîtriser la compétence de communication interculturelle et la prise de conscience. (F220 DaF)

Toujours pour l'item/question 10, un bon nombre des formateurs (21 sur 255) mettent l'emphase sur « l'objectif culturel », c'est-à-dire sur l'enseignement/apprentissage de la culture de la langue cible. A cette fin, ils cherchent également à enrichir la culture de la langue source tout en enseignant la culture de la langue cible (connaissances de pays, civilisation, etc.) et ainsi à former des utilisateurs de langues ayant une nouvelle perspective. Voici les propos de certains enseignants :

Maîtriser en même temps la culture de langue étrangère. (F226 DaF)

L'un des objectifs les plus importants de l'enseignement des langues est d'enseigner la culture. (F133 EFL)

Enseigner une langue étrangère tout en y intégrant les savoirs portant sur la culture et sur le pays de celle-ci. (F104 DaF)

Parvenir à analyser les codes culturels de LE par le biais de la maîtrise de la compétence linguistique et ainsi à définir plus nettement les codes culturels de la langue source. (F3 DaF)

Apprendre une langue étrangère correspond à apprendre la culture du pays auquel elle appartient. L'enseignement des langues vise à apprendre les différentes cultures et à enrichir la culture source. (F16 FLE)

Permettre aux individus de s'exprimer (à l'écrit et/ou à l'oral) et d'élargir la perspective et le savoir culturel par la prise de conscience culturelle (prévue). (F30 EFL)

Parvenir à s'ouvrir au monde, à prendre conscience de la langue source par l'apprentissage de langues étrangères, à apprendre les différentes cultures et civilisations. (F159 FLE)

Il est certes question de s'ouvrir à un nouveau monde, d'établir une nouvelle perspective et d'apprendre une culture par l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. (F229 FLE)

Un certain nombre des formateurs (7 sur 255) accentuent « l'objectif socioculturel » afin de faire acquérir aux apprenants les caractéristiques socioculturelles (les coutumes, traditions, conventions, conditions de vie, etc.) de la langue cible :

> *Susciter une prise de conscience mutuelle sur la vision, les traditions et les conditions de vie et établir une perception commune visant à vivre ensemble. (F69 EFL)*
>
> *Enseigner la culture, les caractéristiques et les structures linguistiques de la langue cible. (F86 EFL)*

Un nombre considérable de formateurs (24 sur 255) mettent l'accent sur « l'objectif professionnel » dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le but de contribuer à la carrière des apprenants. Selon eux, un tel objectif permettrait un développement professionnel et personnel contribuant à leur intégration dans les sociétés ; car ceci répondrait aux exigences du monde en constante évolution :

> *L'enseignement des langues étrangères peut s'articuler autour de deux objectifs : L'objectif pratique (carrière, argent, etc.) ou celui culturel. Cependant, il importe à mes yeux d'élargir la perspective envers la culture source. (F85 EFL)*
>
> *Chaque personne se retrouve face à une langue étrangère dans une période de sa vie. Dans un monde globalisé, la plupart de nos étudiants envisagent d'aller à l'étranger et d'y continuer leur vie dans le futur. Pour cela, la langue étrangère est d'une importance capitale. Les étudiants ayant de bonnes compétences linguistiques auront plus de chance pour trouver un emploi. (F200 DaF)*
>
> *Favoriser l'intégration des individus au monde globalisé, le développement professionnel et personnel. (F110 EFL)*
>
> *Parvenir à réussir sur le plan professionnel et à mettre en œuvre tout ce qu'on apprend dans la vie réelle. (F37 DaF)*
>
> *Découvrir de nouvelles cultures, suivre les développements scientifiques et avoir de nouvelles occasions de carrière. (F197 FLE)*
>
> *1- Contribuer au développement professionnel (s'ouvrir au monde extérieur) 2- Élargir la perspective des utilisateurs de langue en introduisant différentes cultures et nations. 3- Faire acquérir les valeurs universelles tout en étant convaincu par la richesse du multiculturalisme. (F194 FLE)*
>
> *Parvenir à forger la compétence de communication en langue/culture étrangère, à maîtriser la compétence professionnelle, à établir une société visant à répondre aux exigences changeantes du monde. (F198 FLE)*

Un nombre très limité de formateurs (3 sur 255 ; tous 3 d'anglais) se concentrent sur « l'objectif pragmatique ». Ils affirment que faire acquérir une compétence pragmatique qui tient compte des aspects environnementaux d'emploi de la langue conduirait les apprenants à communiquer dans des contextes sociaux propres à la langue cible et à les préparer à des environnements où ils peuvent utiliser la langue cible :

> *Fondamentalement, l'objectif ou les objectifs de l'enseignement des langues étrangères varient en fonction des besoins linguistiques des individus. Vu les mises à jour effectuées à travers les programmes de formation en Turquie au cours ces dernières années, les objectifs en théorie visent à former des utilisateurs de langue étant capable de maîtriser la compétence pragmatique visant à utiliser la langue en fonction du contexte. (F245 EFL)*

En ce qui concerne le sous-thème « Autres », 5 formateurs sur 255 expliquent que le but de l'enseignement des langues étrangères ne peut se définir qu'en fonction des besoins des apprenants. Ils ajoutent que les objectifs de l'enseignement des langues étrangères se différencieront tant sur le plan des objectifs qu'ont les apprenants que des objectifs adoptés par la politique linguistique et éducative nationale (Conseil de l'Enseignement Supérieur, connu sous le sigle de « YÖK » ; Ministère de l'Éducation Nationale, aussi abrégé comme le « MEN »). Cependant, l'analyse des plans de développement et/ou des objectifs de l'éducation nationale montre que l'objectif visé est de former des personnes multilingues ayant toutes les compétences linguistiques communicatives dans les domaines sociaux, politiques et donc vise-t-il un enseignement de langue étrangère à but communicatif. Les 5 formateurs du sous-thème « Autres » se placent en fait parmi les 153 enseignants défendant l'objectif communicatif. Voici deux propos de formateurs pour ce sous-thème « Autres » :

> *L'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères est déterminé en fonction des besoins des individus. Après avoir examiné les contenus de plans de développement du Ministère de l'Éducation Nationale et ceux des programmes de formation de YÖK, les objectifs sont définis comme suivant : Parvenir à communiquer en langue étrangère, à s'exprimer, à interagir, à partager le savoir, à faire usage des savoirs universels, à promouvoir sur le plan international la culture source, à apprendre différentes cultures, à vivre ensemble, à remettre en question les différentes visions du monde. En ce qui concerne notamment le programme de formation des enseignants d'anglais langue étrangère, il est vu que l'objectif principal est de former des enseignants visant à enseigner l'anglais conformément aux environnements contextuels. (F115 EFL)*

> *L'objectif de l'enseignement des langues étrangères variera en fonction du contexte du cours et des objectifs des apprenants. J'aimerais que cette question soit plus clairement posée. Cependant, si la question posée ici renvoie aux objectifs de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles affiliées à l'Éducation Nationale, c'est de faire acquérir aux apprenants la compétence de communication en ligne avec les objectifs généraux définis par l'Éducation Nationale ainsi qu'en ligne avec les exigences de l'époque. Le constructivisme, sur lequel se structurent les finalités du Ministère de l'Éducation Nationale, prévoit planifier les programmes éducatifs en fonction des futurs besoins de la société. Je suis d'accord avec ces principes. Dans ce cas, la question la plus importante consiste à prédire les compétences devant être ultérieurement acquises auprès des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Donc, notre objectif devrait être de former les individus multilingues ayant une pensée plus critique dans un monde de plus en plus globalisé où augmente la nécessité d'interaction, de la coopération, des entreprises multinationales, de la formation à l'étrangère sans oublier les nouvelles applications technologiques sur le développement de l'intelligence artificielle. (F173 EFL)*

En conclusion, il est question d'une orientation beaucoup plus nette vers l'objectif communicatif mais une nette référence est également faite pour l'objectif (inter)culturel.

Item n°11) Mettez par ordre d'importance les méthodes et/ou les approches d'enseignement de langues étrangères que vous adoptez dans vos cours (+Justifications).

Tableau 3.10. *Réponses données à l'item n°11*

		1er Rang	**2ème Rang**	**3ème Rang**	**4ème Rang**	**5ème Rang**	**6ème Rang**
	f	**144**	77	13	11	3	7
AC	%	**56%**	31%	5%	5%	1%	3%
PA	f	66	**89**	35	25	18	17
	%	26%	**35%**	14%	11%	8%	8%
MAV	f	17	46	**112**	43	22	2
	%	7%	18%	**46%**	18%	9%	1%
MAO	f	15	21	31	**87**	51	29
	%	6%	8%	13%	**37%**	22%	13%
MD	f	4	11	32	50	**104**	30
	%	2%	4%	13%	21%	**44%**	13%
MGT	f	10	7	23	18	36	**140**
	%	4%	3%	9%	8%	15%	**62%**
TOTAL*	**F***	**256***	**251***	**246***	**234***	**234***	**225***
	%	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

** Nombre total inférieur ou supérieur à 255 car plus d'une méthode a été parfois mise au même rang.*

Selon le Tableau 3.10, les formateurs (144 sur 255) adoptent en premier lieu l'Approche Communicative (AC) : 77 la place en seconde position, 13 en troisième position, 11 en quatrième, 3 en cinquième et 7 en sixième position (Voir Annexe-17 pour le Graphique). Pour ces 144 formateurs, l'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères est largement axé sur l'objectif communicatif. Selon eux, cette approche permet également d'accentuer sur les variables socioculturelles et pragmatiques ; et les orientations de cette approche sont en parallèle avec les objectifs adoptés par le MEN (contenu de manuels scolaires, compétence communicative langagière, centrage sur l'apprenant). Voici, ci-dessous, les propos de quelques-uns :

> *Il importe d'interagir dans une langue étrangère. Peu importe les détails. (F96 DaF)*
>
> *La langue consiste complètement à parler et à communiquer. (F240 EFL)*
>
> *D'après moi, l'apprentissage d'une langue a pour but de parvenir à communiquer et à interagir. Tout en considérant ces objectifs, l'approche communicative est la meilleure approche servant à ces finalités visées. (F74 EFL)*
>
> *Savoir une langue, c'est de pouvoir parler cette langue. Parce que, l'objectif essentiel vise à communiquer en langue étrangère au-delà d'acquérir les savoirs théoriques. (F59 FLE)*

Comme l'a déclaré Dell Hymes (1980), l'enseignement des langues repose sur le postulat de la compétence de communication. Je n'ai pas bien compris ce que vous voulez dire par la perspective actionnelle. (F24 EFL)

C'est en vue de rendre l'apprenant plus responsable de son apprentissage : Apprentissage centré sur l'apprenant. (F101 EFL)

C'est cette approche sur laquelle se sont fixés les manuels scolaires, et l'importance accordée aux compétences. (F4 DaF)

Pour moi, c'est la meilleure méthode pour les cours que J'assure actuellement [Compétences Linguistiques, Enseignement des langues étrangères]. (F48 FLE)

Selon moi, apprendre une langue c'est d'interagir avec les locuteurs de cette langue. Malheureusement, il n'est pas possible de mettre en œuvre la Perspective Actionnelle à travers notre programme de formation. C'est parce que les compétences linguistiques y sont abordées dans divers cours. (F145 FLE)

Malgré qu'il y ait une orientation de l'approche communicative vers « l'Approche par Tâches » pour remédier à ses lacunes depuis les années 80, il est possible de dire que la perspective actionnelle couvre une grande partie de l'Approche/la Pédagogie par Tâches. Par exemple, les manuels scolaires actuels de MEN se sont complètement concentrés sur la « Compétence Fonctionnelle ». Ceci est au centre des finalités de MEN en matière d'enseignement de la langue : 1. Compétence Fonctionnelle 2. Compétences Langagières, et 3. Pratiques éducatives intra-classes centrées sur l'apprenant. Sur le site du programme MEN, vous pouvez voir que le contenu des manuels scolaires, allant de la 2ème année [1er cycle de l'école primaire] à la dernière année du lycée [3ème cycle] sont regroupés seulement autour de ces trois objectifs. (F45 EFL)

Bien que la méthode choisie ci-dessus ait maintenant un certain nombre de manque à l'égard de l'Approche Interculturelle, je l'interpréterai à partir du cadre de « l'approche communicative interculturelle ». Bien sûr, je préfère cette méthode ; car celle-ci non seulement correspond au public cible présent dans mes leçons (les étudiants ont déjà des savoirs linguistiques, etc.) permet aussi d'utiliser la langue selon différents contextes. Ainsi, les étudiants peuvent pratiquer : utiliser la langue selon le contexte hiérarchique, commander dans un restaurant, s'excuser, corriger un malentendu, etc. Ils arrivent à travailler sur la langue de manière comparative avec la langue/culture source. (F150 EFL)

En second lieu, les formateurs (89 sur 255) mettent également l'accent sur la Perspective Actionnelle (PA) privilégiée par le CECR : 66 la place en premier lieu, 35 en troisième lieu, 25 en quatrième, 18 en cinquième et 17 en sixième lieu, comme illustré dans le Tableau 3.10 Selon ces 89 formateurs, l'apprenant est considéré dans cette perspective en tant qu'acteurs sociaux devant remplir les tâches dans la société afin de développer la compétence de communication linguistiques et extralinguistiques et devant être préparés à l'intégration dans la société de la langue cible tel le préconise cette approche. Par ailleurs, ils attestent qu'outre le fait que la PA entraîne à hausser la réussite des apprenants à des niveaux plus élevés par la motivation, par l'apprentissage autonome, et aussi par l'apprentissage continu ; cette approche, qui héberge en elle également l'approche communicative, est la meilleure méthodologie pour déterminer

les besoins individuels des apprenants et pour mettre en valeur le respect envers les différences :

> *Considérer l'apprenant de langues comme un acteur social devant accomplir une tâche dans la société. A cet égard, l'apprenant vise à forger la compétence en communication linguistique et extralinguistique ainsi qu'à s'intégrer bien dans la société cible. (F192 FLE)*
>
> *La Perspective Actionnelle couvre toutes les compétences et elle permet de promouvoir la créativité. (F60 DaF)*
>
> *Dans la perspective actionnelle, la motivation et la réussite de l'apprenant arrivent à son apogée par la participation active de l'apprenant dans son apprentissage. (F117 DaF)*
>
> *Une langue étrangère devrait être utilisé pour résoudre les problèmes de notre vie. De ce fait, il importe que l'enseignement/apprentissage soit basé sur l'Approche par Tâches. (F122 EFL)*
>
> *L'importance attribuée à l'apprentissage autonome. (F168 DaF)*
>
> *Il permet aux apprenants d'apprendre et de pratiquer une langue par le travail en collaboration entre les apprenants. (F18 EFL)*
>
> *La Perspective Actionnelle se fixe sur une action réelle. Car on attend les apprenants qu'ils soient actifs dans une classe de langue étrangère. C'est ce à quoi correspond la Perspective Actionnelle intrinsèquement. Cette approche héberge déjà en elle-même l'Approche Communicative. (F207 DaF)*
>
> *La philosophie de base de la Perspective Actionnelle, c'est de réaménager l'apprentissage tout en tenant compte des besoins actuels ou des difficultés éprouvées par les apprenants. Cette approche offre une situation d'apprentissage plus réaliste dans des environnements comme la Turquie où il est question d'enseigner l'anglais comme langue étrangère (EFL en Turquie). D'autre part, l'emploi direct d'une méthodologie/approche- sans aucune analyse détaillée des problèmes de l'environnement- entraînera à un problème plutôt que de faciliter l'apprentissage. La PA vise au plus haut à structurer l'apprentissage à la suite des analyses détaillées de l'environnement d'apprentissage. Voilà la raison pour laquelle elle est la meilleure approche. Les paradigmes socioconstructivistes et interprétatives insistent souvent sur le fait que les différences individuelles devraient être prises en compte lors de l'apprentissage ; à ce stade-là, la PA est encore une fois la meilleure approche pour répondre aux besoins des apprenants (analyse des besoins, différences individuelles, etc.). (F115 EFL)*

En troisième lieu, survient la Méthodologie Audio-Visuelle (MAV) pour 112 formateurs. Pour 17 Formateurs cette méthodologie se place en première position, pour 46 en deuxième, pour 43 en quatrième, pour 22 en cinquième, pour 2 en sixième et dernier lieu d'après le Tableau 3.10. Les 112 insistent sur l'importance des éléments pluri-sensoriels, notamment la vue et l'audition, dans l'enseignement des langues étrangères. Ils expliquent aussi cette priorité donnée à cette méthodologie par le fait qu'elle fournit un apprentissage continu en permettant la motivation et en tenant compte des différences individuelles existantes entre les apprenants :

> *Parce qu'elle, la MAV, fait appel à tous les organes de perception. (F12 EFL)*

Cela rend l'apprentissage plus permanent. (F253 EFL)

Les méthodes visuelles augmentent la motivation des apprenants. (F196 FLE)

Il importe de faire appel à plusieurs sens en éducation. Donc, elle est d'une importance capitale, car cette approche répond bien aux différences individuelles des apprenants. (F106 EFL)

La Méthodologie Audio-Visuelle revêt une importance capitale en termes de processus développemental des enfants. (F97 EFL)

De cette façon, je pense pouvoir mieux m'exprimer et ainsi mes étudiants comprennent mieux le thème. Facilité pour tous les deux. (F248 EFL)

La Méthodologie Audio-Visuelle est la meilleure méthode pour introduire la langue cible avec toutes ses éléments. Dans toutes les autres méthodologies, se trouvent des lacunes phonétiques, morphologiques, etc. (F63 DaF)

Les formateurs (87 sur 255) s'orientent en quatrième lieu vers la Méthodologie Audio-Orale (MAO) qui vient en premier lieu pour 15 formateurs, en second lieu pour 21, en troisième lieu pour 31, en cinquième pour 51 et en sixième pour 29 formateurs, comme l'illustre le Tableau 3.10. Ils expliquent que l'acquisition du langage commence par l'audition étant considérée toujours comme une condition préalable pour parler en LE. Il y a lieu de constater que certains formateurs (tels les formateurs assurant davantage, par exemple, les cours de Littérature) optent davantage pour cette méthodologie et donc s'éloignent un peu plus de la didactique du FLE :

L'Approche Communicative vise à comprendre et à utiliser la langue, quant à la Méthodologie Audio-Orale, cette dernière vise tout d'abord la compréhension orale en LE de façon similaire à l'acquisition de la langue maternelle. (F172 EFL)

Ecouter est une condition préalable pour parler. (F230 EFL)

Celle-ci est la plus convenable pour la méthode d'enseignement des cours dont J'assure [Littérature Anglaise]. (F233 EFL)

Certains autres formateurs (104 sur 255) choisissent en cinquième lieu la Méthodologie Directe (MD). Comme le montre le Tableau 3.10, celle-ci est placée en premier lieu par 40 formateurs, en deuxième lieu par 11, en troisième lieu par 32, en quatrième par 50, et en sixième et dernier lieu par 30 formateurs. Car celle-là est, pour eux, l'une des méthodologies la plus adaptée pour les grands groupes d'apprenants ; de plus qu'elle permet une plus grande exposition à la langue cible :

La culture et la langue sont intrinsèques. (F6 EFL)

C'est une méthodologie idéale pour les groupes surpeuplés, les autres sont malheureusement très inutiles. (F123 EFL)

> *Du fait que nous ne sommes pas dans le pays de la langue cible, il faut que l'apprenant puisse travailler sur l'oral. Le contexte est important. Il est nécessaire que le public cible pratique une langue (verbe à particule/verbe ou l'accentuation/l'intonation, etc.) selon le contexte. De plus, chaque langue a des sons différents autant que des sons communs et il doit les prononcer. En outre, la mélodie de chaque langue étant différente, j'attache de l'importance à cette méthode pour l'annoncer et l'entendre. (F265 DaF)*

Enfin, une part importante des formateurs (140 sur 255) place la Méthodologie Grammaire-Traduction (MGT) en sixième et dernière position: 10 formateurs la place en première position, 7 la place en seconde position, 23 en troisième position, 18 en quatrième, 36 en cinquième position (Tableau 3.10). Pour ces 10 formateurs, ardents défenseurs de la MGT, la grammaire privilégiée par cette méthodologie, constitue le squelette d'une langue. Certains expliquent également que la MGT est une méthodologie convenable pour le groupe d'adultes et propice pour les cours de « Traduction ». Certains, aussi, comparent cette méthodologie avec les deux dernières approches (AC, PA) plus récentes et plus appréciées par une grande majorité des formateurs et affirment qu'il ne serait pas très efficace qu'un enseignant de langue fait référence à l'Approche Communicative ou à la Perspective Actionnelle sans en connaître complètement les fonctions grammaticales et communicatives. Selon eux, ces insuffisances de l'enseignant conduiraient infailliblement à un usage inefficient de ces approches :

> *C'est plus convenable pour le cours de Traduction. (F202 EFL)*

> *Cette approche répond bien aux besoins des adultes. (F179 DaF)*

> *La grammaire est considérée comme un squelette. Sans elle, la structure s'effondrera. (F187 EFL)*

> *[...] J'utilise la Méthode Grammaire-Traduction considérée comme la plus ancienne et la plus conservatrice dans les cours en LICENCE que j'assure en tant qu'un Formateur ; parce que plus efficace. Les raisons : 1) Les futurs enseignants devraient savoir les règles de la grammaire ; Il n'est pas efficace d'utiliser l'Approche Communicative dans les cours de premier cycle [Licence] sans maîtriser bien la LE. 2) La formation est à répondre au contexte et aux besoins du public cible. 3) Il est inutile d'utiliser la « Perspective Actionnelle » sans savoir les fonctions grammaticales et communicatives. A titre d'exemple, la raison étayant de la Perspective Actionnelle provient d'assurer la circulation et la coopération en Europe. Prenons l'exemple de Lycée Saint-Joseph [Une école francophone en Turquie], il n'est possible d'y mettre en œuvre cette approche sans une aide d'un enseignant bien formé ou sans les matériels pédagogiques nécessaires ; c'est en vain. 4) Alors que les méthodes d'évaluation ne correspondent pas à la communication/action, il est inutile de se fixer sur la soi-disante communication/action. (F13 FLE)*

Remarquons pour conclure que, c'est l'AC qui revête une importance suprême auprès de la majorité des formateurs par rapport aux méthodologies/approches. Bien qu'il existe une forte orientation méthodologique vers l'AC du fait qu'elle forme

l'objectif des politiques linguistiques éducatives et langagières mais aussi du fait que la PA semble plus difficile à mettre en pratique, cette dernière est quand même considérée comme importance primordiale par un grand nombre de formateurs.

Item n°12) Donnez-vous place à l'Approche Interculturelle (AI) dans vos cours ? (+Justifications)

La très grande majorité de formateurs (86%) ont déclaré donner lieu à l'Approche Interculturelle (AI) contre 14% formateurs qui disent « Non ».

A cet item était également associé une question à réponse ouverte demandant d'expliciter le choix fait. Selon les propos recueillis, il a été possible de regrouper les nombreuses raisons à travers les sous-thèmes suivants (Tableau 3.11) : Relation étroite entre la langue et la culture (84), Compréhension/Sensibilité interculturelle (43), Compétence de communication (15), Différences et/ou Similitudes culturelles (15), Autres (42).

Tableau 3.11. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°12*

Sous-Thèmes	**Fréquence /n* 199**	**%**
Relation étroite entre la langue et la culture	84	42%
Compréhension/Sensibilité interculturelle	43	22%
Compétence de communication	15	8%
Différences et/ou Similitudes culturelles	15	8%
Autres	42	21%
TOTAL	**199**	**100%**

**Nombre de Formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

Comme l'illustre le Tableau 3.11, ci-dessus, presque la moitié des formateurs (42%) accentuent la « relation étroite entre la langue et la culture ». Ils considèrent l'AI comme une approche inévitable à adopter pour l'enseignement des langues du fait qu'elle donne beaucoup d'importance à la relation langue-culture, comme le préconise d'ailleurs le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Ils expliquent qu'il est impossible d'enseigner/apprendre une langue étrangère sans définir l'environnement ou les caractéristiques culturelles de la langue cible. Ci-dessous, voilà quelques-uns de leurs propos :

> *La langue et la culture coexistent et sont deux notions inséparables. (F3 DaF)*
>
> *La langue et la culture sont indissociables, il est donc inévitable d'inclure l'Approche Interculturelle. (F261 FLE)*

La langue et la culture sont indissociables, il n'est pas question de l'enseignement des langues sans décrire l'environnement culturel qui en découle. (F239 DaF)

Lorsque vous enseignez une langue étrangère, vous devez automatiquement transférer dans une autre culture ; car la vision du monde dans cette langue varie de la vôtre. Par exemple, les Français disent avant le début d'une pièce de théâtre : « N'oubliez pas allumer votre téléphone à la fin de la pièce ! ». Ainsi, leurs visions du monde et leurs manières de s'exprimer sont différentes. Il est impossible d'enseigner/apprendre une langue étrangère sans le transfert culturel. (F13 FLE)

Il faut apprendre non seulement une langue mais aussi la culture de celle-ci. C'est parce que la culture fait partie de la langue. Ces deux sont indissociables. De ce fait, il est fort impossible de maîtriser une LE sans apprendre les savoirs culturels (les proverbes, la langue familière, l'humour) de celle-ci. Par exemple, j'ai assisté à un cours à l'étranger. Une chose a particulièrement attiré mon attention : L'un des étudiants s'essuyait bruyamment le nez pendant une leçon. Je l'ai blâmé intérieurement ; mais cela n'était pas une honte chez eux et c'était considéré comme normal. Voilà, la différence culturelle ! (F108 EFL)

La culture fait partie intégrante de la langue étrangère, comme le prévoit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de l'Union Européenne. Apprendre une langue étrangère va dans le sens de connaître la culture de cette langue. (F189 FLE)

La « compréhension/sensibilité interculturelle » revêt une grande importance pour un certain nombre de formateurs (22% ; 43 sur 199). Conformément à l'interculturalité privilégiée par la dernière approche actuelle (PA), ils déclarent viser à développer une « compétence de communication interculturelle » dans le but de promouvoir la paix universelle. Ainsi, s'orientent-ils vers les porteurs des valeurs universelles afin d'y contribuer : ouvrir de nouvelles perspectives (mentionné par 9 formateurs), forger la compréhension mutuelle (6), promouvoir la tolérance (6), la sensibilité interculturelle (4), l'empathie (4), la compétence de communication interculturelle (3), l'évitement des préjugés (3) ou de l'altérité (4), devenir un citoyen du monde (1). Voici, ci-dessous, quelques-uns de leurs propos :

Parce que la dernière approche s'est fixée sur l'interculturalité visant à développer une « compétence interculturelle » chez les jeunes afin de promouvoir la tolérance et l'empathie ainsi que de vaincre les préjugés. (F227 DaF)

La langue et la culture sont inséparables. Convaincu de l'importance de la sensibilité interculturelle, du concept d'« autrui » et de relier les différentes cultures à la culture cible et source, l'Approche Interculturelle occupe une place dans mes cours. (F254 EFL)

J'en fais usage afin d'attirer l'attention sur l'éveil aux langues ainsi que sur l'interaction entre langue-culture/langue-identité. (F171 EFL)

Celui/Celle qui n'a pas de compétence interculturelle pourrait avoir à faire face à des problèmes culturels bien qu'il/elle soit doté(e) des autres compétences langagières. (F221 DaF)

L'Approche Interculturelle revêt une importance pour les utilisateurs de langue. Parce que ceux-ci sont amenés à apprendre la culture de la langue cible par ses différentes dimensions. A travers les exemples de différentes cultures, les apprenants arrivent à la fois

à promouvoir l'empathie envers les autres cultures et à comparer la culture source avec les autres langues/cultures (Ce que l'on entend par comparaison, c'est qu'il est aussi possible par le biais d'autres cultures de forger la prise de conscience en culture source sans en être conscient). C'est par le biais de l'enseignement/apprentissage des langues basé sur les activités ou sur les exercices (théâtre, jeux de rôle, activités parascolaires, etc.) que les apprenants renforcent leurs processus d'apprentissage et se sentent comme une partie intégrante de la langue. (F27 DaF)

Pour une intégration réussie, il est nécessaire de comprendre la culture de la langue cible tout en se débarrassant des préjugés. (F145 FLE)

Parvenir à devenir un citoyen du monde, à promouvoir le respect et la tolérance envers les différences. (F154 EFL)

Il importe de forger une telle perspective chez les futurs enseignants. Ceci leur permettrait de non seulement se familiariser avec la culture de la langue cible mais également de faciliter l'acceptation et l'adaptation des différences culturelles afin d'acquérir une perspective au niveau national et international. (F256 EFL)

L'anglais n'est plus qu'une langue britannique ou américaine mais appartient à tous les anglophones. Cela signifie que nous pourrons parler l'anglais avec les locuteurs de différentes cultures. Par conséquent, nous sommes obligés de prendre consciences des différents éléments culturels de la langue cible et de celle source pour une communication réussie. Vu les raisons, j'essaie autant que possible d'accroître la prise de conscience interculturelle chez les futurs enseignants. (F17 EFL)

Un petit groupe de formateurs (15 sur 199 ; 8%) déclarent inclure l'AI dans le contenu de leurs cours parce qu'ils la considèrent comme une partie importante de la communication permettant une meilleure capacité d'acquérir une « compétence de communication » lors d'une interaction. Selon eux, il est fort probable que survienne la rupture de communication lors des interactions en langue cible due au manque de savoirs culturels de la langue cible. Pour éviter cela, ils ont déclaré qu'il est nécessaire de savoir la « culture partagée » de la langue cible :

Pour éviter toute interruption pouvant survenir dans la communication. (F2 DaF)

La langue est un outil de communication. Et la langue et la culture sont indissociables. Les environnements pour pratiquer la LE sont là où se trouvent les utilisateurs de différentes cultures. Par conséquent, il est nécessaire de prendre consciences des différences culturelles de la langue cible et aussi de la langue source. Sinon, il est fort probable de faire face à une « panne de communication », c'est-à-dire que la communication est interrompue. (F9 EFL)

Je tiens particulièrement à ce que les utilisateurs de langue s'entretiennent avec des locuteurs d'autres cultures. (F150 EFL)

La langue ne consiste pas seulement en mots ou en sons. La culture est la condition préalable pour comprendre le contexte culturel dans une interaction ou dans un œuvre littéraire. (F265 DaF)

La culture est une partie importante d'une communication réussie. (F234 EFL)

Il n'est pas toujours possible d'établir une communication complète et efficace si l'on ne connaît pas la culture (culture partagée) de la langue cible. (F260 FLE)

Lors d'une communication avec des personnes de cultures différentes, il peut y survenir des malentendus culturels. Il serait donc utile de connaître la culture de notre interlocuteur. (F122 EFL)

Un autre petit groupe de formateurs (15 sur 199 ; 8%) déclarent avoir largement recours à l'interculturalité dans le but de démontrer les « différences et/ou similitudes culturelles » entre la culture source et la langue cible. Selon leurs opinions, ceci permettrait de mieux prendre conscience des similitudes et expressément des différences existantes entre les cultures et ainsi de promouvoir la tolérance et le respect mutuel qui sont, pour eux, des exigences essentielles dans la communication. La reconnaissance mutuelle des cultures source et cible aiderait également les apprenants à mieux comprendre leurs propres cultures en établissant des liens entre leur propre culture et celle de la langue cible. Ainsi, pour eux, chaque nouvelle langue est une nouvelle culture et donc une nouvelle richesse et une expérience différente. Il est donc nécessaire, pour eux, de reconnaître les modes de vie et les cultures de la langue cible pour éviter un choc culturel lors des séjours à l'étranger :

Afin d'insister sur les interactions, sur les différences et sur les similitudes entre la culture cible et celle source. (F19 EFL)

Lorsque l'occasion se présente, on peut être amené à mettre en évidence superficiellement les similitudes ou les différences des deux cultures. (F167 FLE)

Il importe d'apprendre non seulement la langue mais aussi de comprendre les différences et les similitudes interculturelles. (F179 DaF)

Les cultures doivent se connaître entre elles et se rapprocher. Elles comportent de nombreux points communs. (F187 EFL)

Permettre aux apprenants d'établir des liens entre la culture source et la culture cible. (F188 FLE)

Parce que l'utilisation d'une langue étrangère en accord avec le contexte rend nécessaire le savoir culturel de la langue en question. Connaître la culture cible contribue mieux au développement linguistique par une prise de conscience envers les similitudes et les différences culturelles. (F235 DaF)

Il est essentiel dans l'enseignement/apprentissage des langues de prendre consciences des différences et d'être tolérant envers celles-ci. Ainsi, l'apprenant sera motivé tout en acceptant que chaque nouvelle langue est une nouvelle culture, et donc une nouvelle richesse et une expérience différente. Apprendre une langue par obligation pourrait détruire la motivation. Pour cette raison, l'Approche Interculturelle a une place dans mes cours. (F77 FLE)

Il est nécessaire d'apprendre la culture de la langue cible. Sinon, il est inévitable de subir un choc culturel lors d'un séjour à l'étranger. (F259 DaF)

Un certain nombre de formateurs (42 sur 199) mettent l'accent sur les raisons regroupées dans le sous-thème « Autres ». Parmi ces raisons se trouvent : Certains

formateurs soulignent l'importance de l'AI pour mener les apprenants aux différentes façons de penser due à la mondialisation accrue des échanges et de ce fait qu'il soit de plus en plus inévitable de nos jours de rencontrer des individus de cultures différentes. D'autres font référence à l'AI comme une partie importante, voire obligatoire, en raison de la relation avec les cours [Littérature (Comparée), Traduction Méthodologies de Langues, Analyse du Discours, etc.] dont ils sont chargés de donner dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères. Quelques formateurs (5) mettent en avant le facteur de la « motivation ». Car, pour eux, la culture de la langue cible suscite la curiosité des apprenants :

> *C'est une nécessité impérieuse. (F217 DaF)*
>
> *J'en fais usage si elle est intégrée dans les supports éducatifs. (F142 EFL)*
>
> *Sans l'Approche Interculturelle, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'aurait aucun sens. (F63 DaF)*
>
> *Aucune mention relative à la culture de la langue cible entraînera à un vide dans le déroulement de cours de LE. La culture de la langue cible suscite également la curiosité. De ce fait, ce vide est rempli par le transfert culturel de la langue cible. (F194 FLE)*
>
> *L'enseignement des langues étrangères est un processus impliquant plusieurs cultures et je pense qu'il serait incomplet si l'on se contentait d'une perspective monoculturelle. (F165 EFL)*
>
> *Quand je parle de l'Approches Interculturelles ou de la Théorie du Développement Cognitif, je fais une introduction préliminaire en parlant de différents schèmes. Je pense qu'il est nécessaire de faire acquérir une prise de conscience interculturelle chez les futurs enseignants afin de les amener à penser de manière différente. (F24 EFL)*
>
> *Dans la salle de classe, se trouvent des futurs enseignants ayant de différentes cultures. (F56 FLE)*
>
> *En ce qui concerne spécifiquement le cours de Littérature, il s'agit d'analyser des textes de différentes géographiques. Lors de cette analyse littéraire, il est question de différentes cultures ; et nous essayons de leur faire cerner le thème principal du texte à travers la culture en question. (F153 EFL)*
>
> *Parce que les cours dont j'assume la responsabilité sont comme suivant : Pragmatique, Analyse de Discours, Traduction, et Littérature Comparée. Donc, je me réfère inévitablement à l'Approche Interculturelle. (F137 EFL)*
>
> *L'Approche Interculturelle suscite la motivation et aussi permet aux apprenants d'apprendre la culture source. (F196 FLE)*
>
> *Dans son ouvrage intitulé « L'art de Persuader », Aristote déclare que les « pathos », c'est-à-dire les exemples/les histoires, sont un élément important pour persuader les individus en ancrant le sujet de façon plus permanente dans leurs esprits. L'utilisation des éléments interculturels, autrement dit la comparaison sur les similitudes et les différences, rend l'apprentissage plus permanent. Ces éléments renforcent la compréhension des éléments de la langue dans le processus d'enseignement/d'apprentissage des langues en tant qu'outils permettant d'aider à maintenir l'intérêt et leur attention. (F245 EFL)*

D’un autre côté, une autre partie des formateurs (14%) déclarent ne pas donner lieu à tout moment et en toute occasion à l’AI, car pour eux, il n’est question d’aucune relation directe de cette approche avec le contenu de leurs cours (Littérature, Traduction, Savoirs Linguistiques, Vocabulaire, Compétences linguistiques : Lecture/Écriture). Au-delà, force est de constater qu’un nombre non négligeable de formateurs se considèrent comme incompétent à l’égard du concept d’interculturalité alors qu’un grand nombre d’entre eux ont fait valoir qu’il ne devrait pas être donné une autre culture sans établir une base à la culture source à un âge précoce où l’enfant n’est pas encore cognitivement prêt à la maîtrise de « connaissances du monde ». Ou bien, ils préconisent l’enseignement/apprentissage des savoirs culturels indirectement et en petites quantités mais ceci à partir de la fin de l’école primaire. En outre, les voix opposées à l’inclusion de l’AI dans le contenu de cours se sont faites fortement entendre en raison des réactions des apprenants. En fait, un certain nombre de formateurs pensent que la sous-structure de cette approche ne va guère au-delà d’une simple distinction des différences. Il existe des même concepts déjà existants et soutenus par une méthodologie « éclectique » :

> *Je n’ai pas beaucoup d’informations. (F157 DaF)*
>
> *Je ne la pratique pas au niveau prévu. (F64 EFL)*
>
> *Moi je ne suis pas préparé à cela. (F102 EFL)*
>
> *En fait, je pense que c’est un domaine d’expertise distinct. Je l’ai très brièvement mentionné. (F229 FLE)*
>
> *Je ne veux pas l’inclure à cause des réactions des apprenants. (F123 EFL)*
>
> *Ils, les enfants, sont plus petits et ne sont pas prêts sur le plan cognitif pour le « savoir du monde ». (F176 EFL)*
>
> *Je suis d’avis que les fondements de l’approche ne peuvent aller au-delà de distinguer les différences. (F29 EFL)*
>
> *Partiellement en fait. L’Approche Interculturelle n’est pas insérée à travers les contenus cours de langue étrangère, il importe en fait de réfléchir sur « le comment ». Il n’est pas toujours possible de faire des comparaisons ; si c’est le cas, l’interculturalité serait insérée. (F207 DaF)*
>
> *Entre « Oui » et « Non », en fait. Bien que je ne sois pas un expert dans ce domaine : Il nécessite un certain temps pour que les enfants prennent conscience de la culture source. Il importe donc de ne pas insérer d’autres cultures à un jeune âge ou de les insérer indirectement et en petites quantités. Cela correspond à la fin de l’école primaire. Après cette étape, il peut donner des exemples sur les différentes cultures et de la culture source. (F153 EFL)*
>
> *Notre programme ne comprend pas l’AI. (F264 EFL)*

A cause du contenu de cours (Littérature, Grammaire, Compétences Linguistiques). (F263 EFL)

En raison de cours dont j'assume la responsabilité [Grammaire (traduction, grammaire, vocabulaire, etc.) et Savoirs linguistiques (lecture, écriture, expression orale, compréhension orale)]. (F59 FLE)

Parce que je pense que cette approche est abusée dans l'enseignement des langues. Il est tenté d'ouvrir un nouveau domaine par une approche éclectique (Ch. Puren) vu qu'il n'est pas encore complètement établi les paradigmes scientifiques (règles générales non controversées) dans la didactique des langues. (F83 FLE)

Pour conclure, une grande majorité des formateurs (86%) s'intéresse à l'AI dans le contenu de leur cours du fait des nombreux atouts de l'interculturalité. 14%, au contraire, ne lui donnent aucune place pour diverses raisons : aucune relation directe de l'AI avec le contenu de leurs cours, hésitations face à l'interculturalité à un âge précoce, réactions des apprenants, etc.

Item n°13) Comment définissez-vous le concept d'interculturalité ?

Tableau 3.12. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°13*

Sous-Thèmes	**Fréquence (*f*) /n*223**	**%**
Compréhension/Sensibilité interculturelle	93	42%
Compétence de Communication	44	20%
Différences et/ou Similitudes culturelles	30	13%
Respect envers les Différences	29	13%
Autres	27	12%
TOTAL	**223**	**100%**

***Nombre de Formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

Les formateurs expriment des opinions divergentes sur la définition du concept d'interculturalité. Il est possible de définir cinq sous-thèmes à partir des opinions (Tableau 3.12).

Presque la moitié de formateurs (42% ; 93 sur 223) s'entendent sur la définition d'interculturalité dans un contexte de développement d'une « compréhension/sensibilité interculturelle ». A cet égard, ces formateurs ont mis l'accent sur les concepts de base associés à l'interculturalité : Sensibilité (Inter)Culturelle (18), Compréhension mutuelle (17), Tolérance (12), Compétence de communication interculturelle (8), Ouvrir de nouvelles perspectives (8), Multiculturalité (7), Préjugés (7), Empathie (6), Paix universelle (5), Égalité (4), Citoyen du Monde (3), Identité (Inter)Culturelle (2), Altérité (2), Racisme (1). Dans ce cadre, un nombre tout aussi considérable de formateurs sont

allés vers une définition qui renferme l'idée de protéger la diversité culturelle et même de créer une troisième culture commune dans cette interaction en développant l'empathie et la tolérance envers l'autre sans aliéner complètement les autres. C'est ainsi que l'interculturalité est décrite comme l'une des sources de solution les plus importantes des plus grands problèmes de l'humanité (tels que le racisme, les préjugés, l'étiquette), des problèmes qui sont des produits de l'ordre mondial capitaliste. Ainsi, ils trouvent un accord sur un seul concept fondamental : celui « d'interculturalité ». Selon eux ce concept rassemble les personnes ayant différentes racines culturelles qui continueront à vivre ensemble pour une vie plus égalitaire et pacifique et où le respect, l'empathie et surtout la tolérance se nourriront et se renforceront mutuellement. Donc, ils visent à faire acquérir aux apprenants que leur culture n'est pas une seule vérité mais il y'en a d'autres : une véritable « prise de conscience interculturelle ». Par-là, l'interculturalité est définie comme un point de vue critique permettant de renouveler continuellement la vision du monde. Ainsi, soulignent-ils renforcer une « compréhension mutuelle » tout en respectant les valeurs communes et/ou différentes entre les utilisateurs de langue source et de la langue cible. Donc, l'interculturalité est définie comme une cinquième compétence permettant de promouvoir la « compétence de communication interculturelle ». Certains formateurs déclarent considérer l'interculturalité comme une étape importante du « multiculturalisme » dans le contexte mondial où sont préservées les caractéristiques locales dans une mondialisation affluente. Enfin, une autre définition importante mérite d'être évoquée ici : Alors que certains formateurs définissent l'interculturalité comme l'ouverture au multiculturalisme dans un monde hybride, certains autres la décrivent littéralement comme le « multiculturalisme ». Voici, ci-dessous, quelques-uns de leurs propos :

> *Comme étant une cinquième compétence. (F105 FLE)*
>
> *Avec le développement des outils de communication et des technologies, il est question beaucoup plus d'interaction entre les locuteurs de L1 et de LE/LS et donc entre les cultures. Dans ce cas, ceci est défini comme l'apprentissage de quatre compétences linguistiques de base ainsi que l'acquisition de sensibilité interculturelle afin de comprendre la culture de la langue cible et de surmonter les problèmes pouvant découler de différences culturelles. (F221 DaF)*
>
> *C'est de forger la prise de conscience et donc de promouvoir la paix universelle tout en observant des caractéristiques similaires et différentes des cultures. (F87 EFL)*
>
> *C'est de révéler les valeurs communes et différentes de deux cultures différentes, de mieux s'interagir, d'aborder ses propres valeurs dans une perspective différente. (F222 DaF)*

L'interculturalité, c'est d'apprendre à être égaux et à être tolérant par le biais des différences. De cette façon, les cultures s'enrichissent sans aucune corruption culturelle. (F77 FLE)

L'interculturalité commence au moment où l'on fait référence de la culture source aux autres et où commence le développement de l'empathie. (F198 FLE)

L'interculturalité est le concept de base de l'éducation interculturelle permettant aux locuteurs de cultures différentes de vivre en paix, en respect, en empathie envers autrui et de faire preuve de compréhension et de tolérance envers lui. (F227 DaF)

C'est une approche visant à respecter les différences, à éviter le centrisme et les préjugés, à instaurer l'empathie et la tolérance envers l'autre, à établir une communication efficace, à former une troisième culture commune et par ceci elle vise à préserver la diversité linguistique et culturelle dans le monde. (F192 FLE)

Établir une passerelle entre les deux cultures et promouvoir l'empathie envers l'autrui. (F13 FLE)

À mon avis, l'Approche Interculturelle est l'une des solutions la plus importante face aux défis d'ordre mondial de plus en plus capitalistes : les préjugés, les étiquettes, et le racisme, l'un des plus grands problèmes de l'humanité. (F98 FLE)

D'après moi, l'interculturalité renvoie aux concepts tels que l'égalité, le pluralisme, etc. L'interculturalisme peut rendre le monde plus pluraliste et pacifique. (F209 EFL)

Toute situation qui ouvrira les portes aux autres mondes et, en conséquence, qui renouvellera continuellement la vision du monde. (F10 EFL)

L'interculturalité peut être brièvement résumé en tant qu'une citoyenneté mondiale. C'est de supprimer les frontières en communication internationale. (F24 EFL)

D'une certaine manière, l'interculturalité peut être défini comme étant le premier pas vers le multiculturalisme. C'est la passerelle de la diversité, de l'illumination, de la paix et de la fraternité. (F194 FLE)

On peut la définir comme le « multiculturalisme ». C'est-à-dire de se doter de connaissances sur les autres cultures. (F144 EFL)

Maintenant, ceci est une définition large. En fait, le thème de mon cours « Séminaire ». Il existe une variété d'opinions : Melting pot ? Saladier (bol) ? Ou, qu'est-ce que la culture ? Ça change ? Pourquoi attribue-t-on alors la sainteté à certains codes culturels variables et pourquoi se combat-il au nom de ceux-ci ? Culture dominant ou sous-culture, selon qui ? Selon le PDG [Président Directeur Général] de Manhattan, ou selon un individu de l'Umophia d'Achebe ? Et beaucoup plus de dualité. À mon avis : il me semble que l'interculturalisme ne pourrait pas longtemps survivre dans un style de « saladier ». La culture dominante (dominée) ou celle qui détient le pouvoir n'a jamais eu tendance à partager ce pouvoir avec les autres cultures. Au contraire, celle-ci a fait usage de ce pouvoir pour assimiler d'autres cultures. Chez les individus, les cercles « existence » et « survie » sont les deux premiers « sentiment d'appartenance », voilà pourquoi ce sont prioritaires. Lorsque le danger persiste sur ces deux cercles, le cercle d'appartenance culturelle importe peu. Il y a beaucoup à dire, mais permettez-moi de résumer ce qui suit : Au fur et à mesure que l'utilisation des médias augmente, nous nous sommes tôt ou tard orientés vers une culture homogène suite à la culturation de l'autre (ce qui détient le pouvoir) en fonction de ses intérêts malgré les frontières artificielles. (F252 EFL)

Une majorité importante des formateurs (44 sur 223 ; 20%) décrit encore l'interculturalité comme une « compétence de communication » où les valeurs locales

sont préservées au cours d'interaction entre les interlocuteurs de cultures différentes afin que les cultures source et cible puissent interagir et gérer la communication avec les locuteurs d'autres cultures. Pour eux, l'interaction interculturelle est porteuse d'une vision chaleureuse qui sert à fournir une interaction interculturelle afin de minimiser les perturbations de communication entre les membres de différentes cultures tout en reconnaissant les différences dans les cultures sans infériorisier et défavoriser. Voilà, ci-dessous, quelques-uns de leurs propos :

> *Une interaction interculturelle. (F245 EFL)*
>
> *L'interculturalité, c'est la capacité à adopter des attitudes envers les différentes structures au cours d'interaction dans une langue étrangère tout en ayant conscience du fait que toutes langues fonctionnent à leurs propres références culturelles. Cela veut dire que l'individu ne nie pas sa propre culture, mais prend plutôt conscience de l'importance de l'interaction interculturelle. (F34 FLE)*
>
> *L'interculturalité, c'est l'interaction ou la communication interne et externe à travers les divers éléments culturels entre les locuteurs de religions, de traditions et de coutumes similaires ou différentes au sein des frontières du pays. (F60 DaF)*
>
> *Une communication et une interaction de différentes cultures ou de sous-cultures. (F189 FLE)*
>
> *Une vision selon laquelle aucune culture n'est supérieure à une autre, et que les cultures échangent certains éléments en elles-mêmes et par conséquent interagissent. (F42 EFL)*
>
> *Dans un monde globalisé, c'est une interaction continue entre les locuteurs de la culture source et de la culture cible. (F254 EFL)*
>
> *Aucune culture ne peut être exclue des autres cultures et ne peut être définie seule. L'histoire de l'humanité est en interaction constante. (F159 FLE)*
>
> *L'interculturalité consiste à savoir que le comportement, les valeurs et les normes de différentes cultures diffèrent de les nôtres et ainsi à savoir minimiser les perturbations de la communication tout en étant conscient de cela. (F205 EFL)*
>
> *Une intégrité globale où les cultures sont en interaction mutuelle tout en préservant les valeurs locales. (F214 EFL)*

Une autre majorité de formateurs **(**30 sur 223 ; 13%**)** ne se concentrent que sur les savoirs culturels (tels que les traditions, les coutumes, la nourriture, etc.) et par ceci sur les « différences et/ou similitudes culturelles ». Loin de séparer les cultures avec des frontières strictes, ils se penchent sur des questions fondamentales telles que « Où commence la transition d'une culture à l'autre ? Où s'unissent les cultures ? Où se différencient-elle ? ». Ainsi, ils définissent l'interculturalisme comme la découverte des similitudes et des différences entre au moins deux cultures en ne mettant l'accent que sur les liens à créer entre ces différentes cultures :

Je pense qu'il est nécessaire de connaître la culture concernée pour apprendre une langue étrangère. (F35 EFL)

Les traditions et coutumes appartenant à deux cultures différentes. (F37 DaF)

L'Enseignement des caractéristiques d'autres langues : les traditions, les coutumes, le repas, etc. (F86 EFL)

Similarités et différences entre deux ou plusieurs cultures (les traditions, les coutumes, les valeurs, le non-verbal, etc.). (F78 EFL)

Similarités et différences entre la culture de la langue source et celle de langue cible. (F49 FLE)

Découvrir les similitudes et les différences entre la culture source et les autres cultures. (F237 EFL)

Identifier les similitudes et les différences entre les sociétés différentes et se concentrer sur des valeurs communes. (F69 EFL)

L'interculturalisme peut se définir comme étant une transition culturelle. Plutôt que de séparer les cultures par des limites fermes, il convient de se poser les questions suivantes : Sur quel point commence le transfert d'une culture à l'autre ? Sur quel point s'accordent-ils ? Par quels points se différencient-ils ? (F112 DaF

Les aspects compatibles et incompatibles de deux cultures ou plus. (F253 EFL)

Bien loin derrière les différences et similitudes culturelles, des formateurs (29 sur 223 ; 13%) mettent à l'avant-plan le « respect envers les différences ». Selon leurs opinions, l'interculturalité c'est de vivre ensemble harmonieusement tout en considérant les différences comme une richesse et non un problème et en les acceptant telles qu'elles sont. Loin de se distancier de ses propres valeurs culturelles nationales, il est visé à s'approprier des valeurs universelles tels que le respect envers les autres, la pensée critique, etc. Ainsi, en identifiant les similitudes et les différences entre les différentes sociétés et en se concentrant notamment sur des valeurs communes, il est permis d'établir un lien (de communication) entre les cultures de la langue source et de la langue cible :

C'est la prise conscience des valeurs/des éléments culturels nationales et aussi universelles et ainsi le respect envers autrui. (F206 EFL)

[…] Établir une passerelle entre la culture source et la culture cible. (F8 EFL)

Être conscient des aspects similaires et différents de la culture de la langue source et de la langue cible. Ne pas être biaisé envers les différences culturelles. Regarder de manière critique les différents événements culturels. (F17 EFL)

Sur la base de la différence interculturelle, c'est la compétence permettant d'interagir en fonction des éléments culturels ainsi que de respecter les valeurs (Savoir-s'engager). (F184 EFL)

Apprendre et adopter les différentes cultures et respecter les valeurs de celles-ci. (F22 EFL)

Reconnaître, adopter, accepter les différences tels/telles qu'ils/elles sont. (F187 EFL)

Être capable de vivre ensemble tout en respectant les autres afin de comprendre et d'interpréter le monde qui nous entoure. (F185 DaF).

Elle, l'interculturalité, vise à accepter autrui tels qu'il/elle est ainsi qu'à vivre ensemble en harmonie tout en acceptant les différences comme une richesse. (F193 FLE)

D'autres définitions classés sous le sous-thèmes « Autres » (27 sur 223 ; 12%) montrent que l'interculturalité se qualifie comme suit : l'interaction entre au moins deux cultures et l'influence de cette interaction dans les domaines du langage, de pensée et d'écriture par les représentants des communautés ; l'habileté à procéder à une alternance codique ; l'intégration de différentes cultures dans les programme d'étude et enfin quelque chose de souhaitable (idéal) mais impossible pour le moment. Certains formateurs la définissent aussi comme la « globalisation » :

Globalisation. (F217 DaF)

Dans le monde post-moderne, je le décris comme un indicateur de la transition du global au local. Nous pouvons également la considérer comme pouvoir survivre également sur le plan mondial tout en préservant les valeurs locales. (F74 EFL)

Je ne sais pas ce que ce concept. (F143 EFL)

Être partout chez soi et être partout un étranger. (F56 FLE)

Être capable de faire l'alternance codique (alternance de codes linguistique). (F186 FLE)

C'est plus souvent l'impact de représentants de sociétés en directe interaction dans le domaine de langue, de pensée, de littérature et d'écriture ainsi que l'effet de ceci à travers les périodes présents et subséquentes. (F265 DaF)

Capacité à se comporter en fonction de valeur de la culture cible. (F266 DaF)

Il est pertinent d'un certain nombre d'acquis à travers différentes cultures. (F213 EFL)

Dans le cas de la communication, c'est une co-interaction entre deux langues. (F147 DaF)

Intégrer les cultures différentes au curriculum. (F264 EFL)

Impossible mais souhaitable (idéal). (F243 EFL)

Pour résumer ces réponses données à l'item 13, nous pouvons dire qu'une grande majorité des formateurs se tourne davantage vers la « compréhension/sensibilité interculturelle ». C'est pourquoi ils font part de ses nombreux atouts. Il est à noter enfin ici qu'il existe un certain nombre d'hésitations ou une confusion conceptuelle sur la définition de l'interculturalité : Quelques-uns l'associent au « multiculturalisme ».

Item n°14) Voici les composantes de la « compétence de communication interculturelle ». Veuillez mettre par ordre d'importance ces composantes. (1 plus important, 5 moins important)

Tableau 3.13. *Réponses données à l'item n°14*

		1er Rang	**2ème Rang**	**3ème Rang**	**4ème Rang**	**5ème Rang**
Savoir	f	**81**	34	27	41	71
	%	**31%**	17%	11%	16%	29%
Savoir-apprendre/faire	f	39	**58**	39	68	45
	%	15%	**28%**	15%	27%	18%
Savoir-comprendre	f	17	70	**95**	55	17
	%	7%	34%	**37%**	22%	7%
Savoir-être	f	74	3	51	**50**	28
	%	28%	1%	20%	**20%**	11%
Savoir-s'engager	f	50	41	44	39	**88**
	%	19%	20%	17%	15%	**35%**
TOTAL*	**F***	**261**	**206**	**256**	**253**	**249**
	%	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

**Nombre total de fréquence ne fait pas 255(N), car quelques formateurs ont mis en avant un seul/plusieurs rang ou non.*

Comme il résulte du Tableau 3.13, les formateurs accentuent dans un ordre d'importance décroissante en mettant en :

- 1er lieu, le « savoir » (en 1er lieu pour 81 formateurs, 2ème pour 34, en 3ème pour 27, en 4ème pour 41, en 5ème pour 71)
- 2ème lieu, le « savoir-apprendre/faire » (en 1er lieu pour 39 formateurs, 2ème pour 58, en 3ème pour 39, en 4ème pour 68, en 5ème pour 45)
- 3ème lieu, le « savoir-comprendre » (en 1er lieu pour 17 formateurs, 2ème pour 70, en 3ème pour 95, en 4ème pour 55, en 5ème pour 17)
- 4ème lieu, le « savoir-être » (en 1er lieu pour 74 formateurs, 2ème pour 3, en 3ème pour 51, en 4ème pour 50, en 5ème pour 28)
- 5ème lieu, le « savoir-s'engager » (en 1er lieu pour 50 formateurs, 2ème pour 41, en 3ème pour 44, en 4ème pour 39, en 5ème pour 88)

Ainsi, il est tout aussi évident que les formateurs de LE privilégient plutôt les connaissances que des attitudes étant donné que ces dernières se placent en derniers lieux.

Item n°15) Veuillez indiquer les caractéristiques les plus importantes de la Perspective Actionnelle ?

Tableau 3.14. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°15*

Sous-Thèmes	**Fréquence /n* 200**	**%**
Acteur Social	66	33%
Apprentissage Actif	55	28%
Compétence de Communication	23	12%
Autres	56	28%
TOTAL	**200**	**100%**

**Nombre de formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

Presque le tiers des formateurs (33% ; 66 sur 200), notamment ceux de FLE et d'EFL, considèrent l'apprenant comme étant un « acteur social » ayant à accomplir des tâches dans une situation de communication. Ainsi, tout en insistant sur le centrage sur l'apprenant, ils mettent en avant la résolution de problèmes visant à mener l'apprenant à sortir de l'environnement de la classe pour entrer dans la vie sociale réelle qui est un besoin important des apprenants. Les propos de certains formateurs à ce sujet sont présentés ci-dessous :

> *Mettre l'apprenant au centre en tant qu'individu et l'amener à mieux maîtriser une langue à travers les tâches créatives. (F171 EFL)*
>
> *Considérer l'utilisateur de langues comme étant des acteurs sociaux. (F19 EFL)*
>
> *Amener l'apprenant à prendre sa place dans la société en tant qu'acteur social et à entrer en communication. (F188 FLE)*
>
> *Considérer l'apprenant en tant qu'un acteur social et de par ceci enseigner/apprendre la langue cible dans un contexte social. Pour ce dernier, il faut que l'apprenant adopte le concept de « multiculturalisme ». L'objectif est d'initier l'apprenant avec la culture de la langue cible et la langue cible. (F11 FLE)*
>
> *La Perspective Actionnelle considère les apprenants de langues comme des acteurs sociaux devant accomplir certaines tâches au sein de la communauté. (F35 EFL)*
>
> *1- Il constitue la première étape de la socialisation en éducation. 2- L'apprenant est en position d'un acteur social. 3- L'apprenant prend conscience. 4- L'apprenant apprend plutôt à partager et à gérer ensemble que de se laisser gérer. (F194 FLE)*
>
> *Les tâches et les projets d'apprentissage (contrairement à l'Approche Communicative, ces projets n'ont pas pour but simulatrice, ils représentent des situations de communication réelles) ; le multilinguisme-multiculturalisme, les technologies de l'information, la théorie de l'intelligence multiple, l'apprenant en tant qu'acteur social (Par conséquent, l'emploie de langue comme action), etc. (F13 FLE)*
>
> *Fournir aux apprenants de nombreuses situations de communication réelles à travers les tâches réelles. (F48 FLE)*

Il est question d'un apprentissage/enseignement centré sur les tâches. Les utilisateurs de langues apprennent la langue et la culture lors de la réalisation de tâches communicatives. (F174 EFL)

Dans la Perspective Actionnelle, l'apprenant est amené à accomplir une tâche, à résoudre un problème et à réaliser un projet. Cette approche permet l'apprenant d'apprendre la langue dans un contexte social et réel en dehors de l'environnement de la classe. Cela conduit l'apprenant à faire plus de recherches, à prendre des responsabilités et à créer un travail original et concret sans laisser l'apprenant tomber dans une impasse dans les règles de la grammaire. L'apprenant a l'occasion de s'autoévaluer. (F193 FLE)

C'est une approche qui permet de trouver des solutions aux événements dans un cycle constant et continu. La caractéristique la plus frappante de celle-ci est le fait qu'elle est cyclique. (F166 EFL)

Un peu plus d'un quart des formateurs (55 sur 200 ; 28%) mettent l'accent sur « l'apprentissage actif » en tant qu'une caractéristique majeure de la PA. Ils affirment que la participation active de l'apprenant à son propre apprentissage est un paramètre indispensable du processus d'apprentissage :

Centrer l'apprenant au cœur de sa formation. (F16 FLE)

Rendre l'apprenant plus actif dans le processus de son apprentissage. (F97 EFL)

L'apprentissage par la pratique. (F15 EFL)

Apprendre par socialisation et par pratique. (F206 EFL)

L'apprentissage par la pratique en mettant au centre l'apprenant plutôt que l'enseignant. (F41 EFL)

Cela rend l'apprenant actif comme un paramètre indispensable du processus d'apprentissage ainsi que contribue à la formation de l'identité et à la sensibilité. (F117 DaF)

Se référant au fait que la PA privilégie plutôt le centrage sur la compétence que de savoirs, une grande majorité mettent l'accent sur la « Compétence de Communication » (12% ; 23 sur 200) tandis que la « Compétence de Communication Interculturelle » n'y revêt qu'une importance minime par une minorité des formateurs (4 sur 200) :

La Perspective Actionnelle vise toutes les compétences langagières. (F59 FLE)

Centrer sur la « compétence » plutôt que sur le « savoir ». (F186 FLE)

Centrer plutôt sur la compétence linguistique. (F118 DaF)

Les apprenants utilisent une langue étrangère comme un outil de communication afin de réaliser une tâche. (F17 EFL)

Le savoir, le savoir-être, le savoir-comprendre, le savoir-s'engager. (F62 EFL)

Interagir en langue étrangère par le biais de toutes les compétences linguistiques (y compris la communication interculturelle) et parvenir à survivre dans le pays de la langue cible. (F145 FLE)

Je pense que l'élément le plus important de cette approche réside dans acquérir une prise de conscience critique au niveau culturel [le Savoir-s'engager de CCI]. Celui/Celle qui apprend une langue/les langues à ce niveau de conscience culturelle, aura déjà été libéré(e) de tout préjugé envers les autres et aura reconnu sa culture avec ses atouts et sens contraintes et aura regardé sa propre culture tout comme un locuteur de LE. Cela signifie que celui-ci/celle-ci parvient à être objectif vis-à-vis des langues étrangères ainsi qu'à s'intégrer à une langue étrangère. Lorsque ces caractéristiques sont présentes, on parvient à découvrir et à interpréter la culture (langue, religion, mode de vie, traditions, art, etc.) de manière transparente, à interagir avec locuteurs des cultures différentes. Avoir une conscience critique au niveau culturel comprend en réalité la capacité de savoir, de savoir-être, de savoir apprendre/faire et de savoir-s'engager. (F27 DaF)

Enfin, 28 % des formateurs (56 sur 200) se tournent davantage vers les autres aspects de la PA, tous regroupés dans le sous-thème « Autres » : Apprentissage coopératif (6), Besoins d'apprenant (5), Autonomie (5), Aspect Culturel (4), Compétence de Communication Interculturelle (4), Motivation (2), Évaluation (2), etc. A cet égard, l'apprenant est considéré pour eux en tant qu'acteur social réalisant des tâches par le travail en coopération et prenant en charge son propre apprentissage. Un rôle actif le rendant plus autonome dans le processus d'apprentissage lui est attribué. Au-delà, force est de constater qu'un nombre non négligeable de formateurs déclarent n'en avoir en fait aucune idée :

L'apprentissage par tâche, l'acteur social, la coopération. (F261 FLE)

Susciter l'intérêt et la motivation des apprenants en fonction des leurs besoins. (F77 FLE)

La caractéristique la plus fondamentale de la Perspective Actionnelle se présentent comme suit : Les activités sont menées en fonction des besoins et/ou des objectifs des utilisateurs de la langue (acteurs sociaux) lors de processus d'apprentissage. (F189 FLE)

Dans la Perspective Actionnelle, l'apprenant est plus autonome et responsable de son propre apprentissage. Dans cette approche, celui-ci achève certaines tâches. (F71 EFL)

L'auto-apprentissage, l'apprentissage par la pratique. (F185 DaF)

Je ne sais pas ce que c'est. (F88 EFL)

Je n'en ai aucune information. (F85 EFL)

Je ne sais pas exactement ce que vous voulez dire par la Perspective Actionnelle. Toutefois, si vous parlez de fournir au public d'apprenants une communication sous forme de théâtre/scène, j'y tiens beaucoup (bien que cela soit absurde auprès des apprenants). Le langage corporel fait également partie de l'enseignement de la langue et de la culture. (F265 DaF)

Par conséquent, il est possible de dire que les caractéristiques de la PA se regroupent notamment autour de l'apprenant**,** toujours défini comme étant un acteur

social ayant à accomplir des tâches. Ajoutons à ceci, l'apprentissage coopératif, l'autonomie, la motivation, les besoins individuels, l'apprentissage actif. Il est important de rappeler ici que les formateurs ont plus particulièrement mis l'accent sur la « compétence de communication » tandis que la « compétence de communication interculturelle » privilégié par la PA ne revêt qu'une importance infime par une minorité des formateurs. Et enfin, il a été constaté qu'il existe un nombre non négligeable de formateurs ne possédant aucune connaissance effective au sujet de la PA.

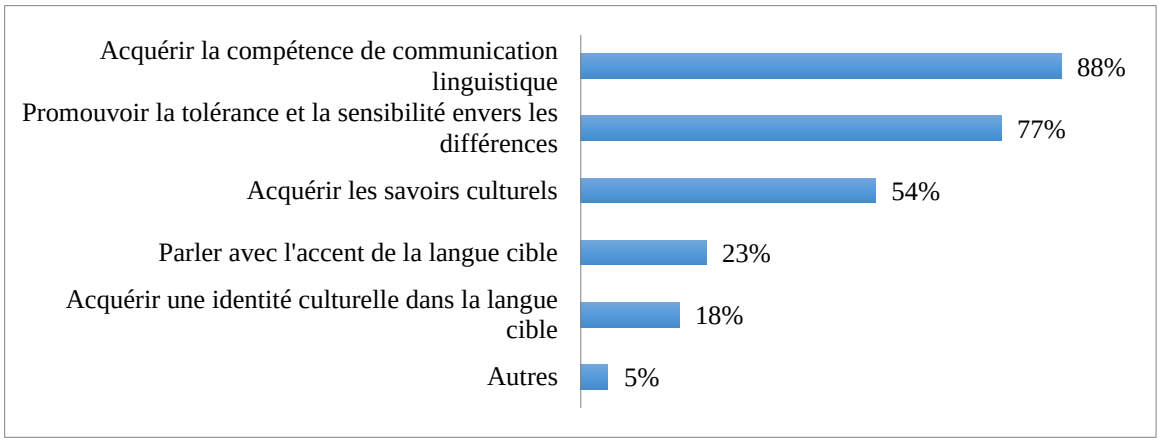
3.3.2. Résultats concernant la place de l'interculturalité dans le cours d'EPLV

Cette partie traite des résultats obtenus sur la place de l'interculturalité dans le cours d'EPLV, selon les opinions des formateurs de LE (items 16 à 30).

Item n°16) À votre avis, quel devrait être l'objectif de l'enseignement des langues étrangères aux enfants ? (Vous pouvez cocher plus d'une option.)

Comme l'illustre le Graphique 3.1, une grande majorité des formateurs (88%) fait valoir l'acquisition d'une « compétence de communication » alors que l'autre majorité importante des formateurs (77%) insiste sur le développement de la tolérance ainsi que sur la sensibilité envers les différences en tant qu'objectif de l'enseignement des langues étrangères aux enfants. L'acquisition des savoirs culturels est d'une importance primordiale pour un peu plus de la moitié des formateurs (54%). Parler avec l'accent de la langue cible revêt une importance capitale pour 23% des formateurs et acquérir une identité culturelle dans la langue cible revêt une importance minimale pour 18% des formateurs.

Graphique 3.1. *Réponses données à l'item n°16*



En ce qui concerne le sous-thème « Autres » (5%), les formateurs expliquent que l'objectif de l'enseignement des langues étrangères aux enfants est d'éveiller la curiosité des enfants, de leur faire prendre conscience l'existence d'autres cultures. Par ailleurs, apprendre une langue dès le jeune âge contribuerait aussi au développement des fonctions cognitives chez les enfants :

> *Parvenir à maîtriser une langue à un niveau de base. (F227 ALM)*
>
> *Afin d'initier l'enfant à une langue étrangère dès le plus jeune âge, de susciter son intérêt et de renforcer le désir d'apprendre la langue en question. (F189 FLE)*
>
> *En plus de forger la prise de conscience linguistique, c'est pour rehausser le niveau « COGNITIF » des enfants. (F45 ING)*
>
> *Développer leur monde intellectuel. (F67 ALM)*
>
> *La prise de conscience langagière et culturelle. (F252 ING)*
>
> *Il faut se fixer sur amener les apprenants à accepter le fait que le monde n'est pas uniquement turcophone [en ce qui concerne les locuteurs turcophones] mais il existe des locuteurs de différentes langues dans le monde. Par ceci, il faut viser à développer une vision du monde plus large. (F259 ALM)*
>
> *Comme je l'ai déjà dit, cela dépend des valeurs et des besoins personnels et sociaux du public cible. (F44 ING)*

Item n°17) Pensez-vous que la culture de la langue maternelle devrait trouver place dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères aux enfants? (+Justifications)

Une très grande majorité des formateurs (88% ; 224 sur 255) a soutenu l'intégration de la culture de langue source (autrement dit « Langue Maternelle (LM) » ou « L1 »). Seuls 12% (31 sur 255) des formateurs ont défendu le contraire. Les explications demandées à la suite de l'item 17 ont permis de constituer les six sous-thèmes suivants (Tableau 3.15).

Tableau 3.15. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°17*

Sous-Thèmes	**Fréquence (f) /n*198**	**%**
Compréhension/Sensibilité Interculturelle	52	26%
Comparaison Culturelle	51	26%
Base Culturel	28	14%
Relation entre la Langue et la Culture	17	9%
Assimilation Culturelle	12	6%
Autres	38	19%
TOTAL	**198**	**100%**

**Nombre de formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

52 formateurs sur les 198 déclarent que la culture de la langue source s'impose comme une nécessité de premier ordre. Selon eux, sensibiliser à la culture de la langue source permettrait de développer une « compréhension/sensibilité interculturelle ». Ainsi, ils insistent sur le développement d'une « pensée critique » qui engendrerait une réflexion sur leur propre culture et sur celle des autres. Tout en insistant sur la comparaison culturelle entre les cultures, parmi ces 52 formateurs 25 ont expliqué que la culture de la langue source entraînait à être plus « tolérant » et à développer de l'empathie envers les différences. Leurs propos sont présentés ci-dessous :

> *Afin d'établir la prise de conscience. (F3 DaF)*
>
> *Il faut que les enfants prennent consciences de leur propre culture pour s'exprimer en langue étrangère. Par exemple, si l'on mange de l'huile de sésame et de la mélasse au petit-déjeuner, il faudrait pouvoir le dire dans une langue étrangère. Alors qu'on mange de « l'huile de sésame et de la mélasse », il ne faut pas être contraint de dire que « Je mange de la confiture ». (F205 EFL)*
>
> *L'omission de la culture de la langue maternelle dans un programme prévoyant en priorité la sensibilité interculturelle ne mènera pas à la réalisation des objectifs visés du programme. (F30 EFL)*
>
> *Une bonne connaissance de la langue et de la culture d'origine contribue à l'apprentissage d'une nouvelle langue/culture. De plus, celui/celle qui connaît sa propre culture découvrirait les caractéristiques des autres cultures. Il se peut qu'une prise de conscience interculturelle soit acquise. (F40 DaF)*
>
> *L'apprenant doit faire face aux entrées de sa propre culture et de celle de l'autre culture pour établir le concept de « moi et autrui ». Cela leur permet de faire l'expérience de la pensée critique et d'accepter les différences en favorisant une prise de conscience. (F51 EFL)*
>
> *En bref, afin d'acquérir une compétence de communication et le « savoir-s'engager » et aussi de développer une attitude et une approche multi-perspective. (F117 DaF)*
>
> *Plus on apprend la culture source, plus on regarde les autres cultures avec un regard plus critique. Ainsi, on arrive à découvrir plus facilement que les différences présentent en effet une grande mosaïque. (F177 DaF)*
>
> *Oui. Il est utile d'établir une relation entre les deux. Apprendre la culture cible contribue à faire prendre conscience de sa propre culture. Le processus d'analyse de sa culture fournit également une perspective critique et aussi développe la tolérance et l'empathie pour comprendre la culture cible. De cette manière, l'enfant acquiert la capacité de former une 3ème culture commune à travers une langue étrangère. (F192 FLE)*
>
> *Les apprenants apprendront à regarder leur propre langue sous un angle différent lorsqu'ils apprennent une langue étrangère. (F221 DaF)*

26% des formateurs considèrent la culture de la langue source comme une pierre angulaire pour une « comparaison culturelle » entre les différences et les similarités culturelles. C'est à partir de cette comparaison culturelle que l'enfant/l'apprenant découvrira mieux la culture source et acquerra une perspective critique pour le respect

aux valeurs différentes. Sans aucune allusion à la culture de la langue maternelle, les enfants idéaliseraient la culture de la langue cible. De ce fait, ils ont suggéré que la langue maternelle devrait faire l'objet de comparaisons conscientes et équilibrées :

> *Il est impossible d'ignorer la langue maternelle : il y aura toujours une comparaison. L'enseignant devrait la donner consciemment et avec équilibre. (F4 DaF)*
>
> *Les enfants doivent d'abord comprendre leur propre culture pour pouvoir comparer les différentes cultures. (F15 EFL)*
>
> *Il se peut que l'enfant/l'apprenant qui ne connaît pas la culture source soit un fan aveugle de la culture cible. Face à ce danger, il est utile de comparer, si nécessaire, les cultures de langue source et cible. (F5 DaF)*
>
> *La comparaison avec la langue maternelle sera plus attrayante, plus amusante et plus permanente. Dans le cas contraire, il se peut que le niveau de conscience baisse sur le plan de signification. (F167 FLE)*
>
> *L'enfant aura l'occasion de comparer les cultures à partir des concepts, des coutumes et des normes de sa culture, ainsi il apprend à vivre ensemble, à accepter, à respecter les différences culturelles. De cette manière, l'enfant deviendra plus tolérant et respectueux envers les différences. Ainsi, de solides bases sont jetées pour établir une société ouverte à la communication. (F248 EFL)*
>
> *Il faut toujours apprendre la culture de la langue maternelle. Parce que l'apprenant découvert mieux sa propre culture même si c'est son pays natal. Par ailleurs se posent de différentes cultures même dans les régions du pays natal. Par exemple en Turquie, la Région de la Mer Egée diffère des autres régions (Anatolie centrale, Anatolie de l'Est, etc.) par les coutumes, par les dialectes de la langue, par les habitudes alimentaires, et par les styles vestimentaires. (F27 DaF)*
>
> *L'un des problèmes les plus fondamentaux du Structuralisme et du Behaviorisme, c'est que l'enseignement des langues étrangères, centré seulement sur la langue cible, se basait sur un système de mémorisation et sur l'apprentissage hors contexte au lieu de former les modèles de comportement en langue cible. Dans ce qui suit, le Cognitivisme a apporté une perspective multiforme par l'importance attachée aux différences individuelles. L'un des éléments les plus importants de cette perspective multiforme est comme suivant : 1) La culture est intégrée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Parce que l'enfant a déjà un schéma sur la culture source. Afin de favoriser la formation du nouveau schéma sur la langue cible, les éléments (y compris la culture) de la langue source est un outil permettant d'offrir une perspective multiforme aux phases d'établir un « équilibre » ou un « déséquilibre ». L'enfant tenterait d'établir des liens entre les connaissances antérieures et de nouvelles connaissances. À ce stade-là, l'enseignement centré sur la langue cible entraîne des lacunes sémantiques dans la formation du schéma de la langue cible chez l'enfant. Par conséquent, l'utilisation de la langue et de la culture sources est un outil éducatif important dans l'établissement de nouveaux schémas à travers les schémas existants. (F245 EFL)*

Certains formateurs (28 sur 198 ; 14%) déclarent que la langue source est une « base culturelle » qui affecte profondément le processus de signification/d'interprétation des autres cultures. C'est en se basant sur sa propre culture que l'enfant découvrira les autres :

Il est fort improbable de considérer la langue sans la culture. (F96 DaF)

Celui/Celle qui ne connaît pas sa propre culture ne comprendra pas une autre culture. (F16 FLE)

La culture de la langue maternelle sert de base pour comprendre et adopter des autres cultures. Tout comme il n'y aura pas d'un bâtiment sans fondement, il sera inutile d'apprendre/enseigner une langue étrangère sans la LM. (F95 EFL)

Si aucune place de la culture de la langue maternelle n'a été trouvé - comme on le voit à travers les précédents manuels scolaires en Turquie- cela entraîne des lacunes pour s'exprimer (la culture, la religion et la nation) en langue étrangère. (F24 EFL)

Celui/celle qui ne connaît pas la langue/culture source apprendra de manière superficielle les autres cultures. Je parlais couramment l'allemand en Allemagne, cependant, je n'arrivais pas à parler des caractéristiques culturelles turques dans cette langue, et vice versa. (F265 DaF)

Celui/celle qui ne connaît pas sa propre culture pourrait faire face à mal interpréter la culture étrangère (survalorisation de certains éléments culturels étrangers). (F231 DaF)

Personne ne peut être isolé de sa propre langue et culture maternelle. (F257 EFL)

Nous devons aborder cette question sous des angles très différents. Ici se posent également de nombreuses questions controversées. Mais, pour le dire brièvement, il est impossible de penser que l'apprenant laisse les éléments de son identité en dehors de la classe pendant le processus d'apprentissage de cette langue. D'une part, le développement du concept-cerveau, les méthodologies d'interprétation se développent toujours en fonction de la langue et de la culture cibles. Par exemple, la « Théorie des Schémas » met en avant à quel point il est important qu'un apprenant considère ses acquis préalables à la nouvelle acquisition tout le long du processus d'apprentissage. D'une autre part, il est question des enfants. Lorsqu'on travaille avec des enfants, il faut bien connaître les caractéristiques développementales. Si nous considérons le principe du connu à l'inconnu, même lors du choix de l'histoire, le processus d'interprétation des enfants dans l'enseignement des langues devient plus facile s'il est commencé par des contes et des histoires connus dans la langue source. De plus, les enfants sont plus « égocentriques ». Ils veulent toujours parler d'eux-mêmes. Lors de la préparation de contenu de cours - par exemple, raconter les objets dans leur chambre, raconter une journée de routine ou préparer un arbre généalogique - tout cela est issu de leur culture. Ici, l'objectif n'est pas d'oublier qu'ils sont en train de former de nombreux concepts dans la vie. Ils apprennent de nouveaux concepts dans leur culture. C'est la plus grande différence entre les enfants et les adultes. Voilà pourquoi vous devez être très prudent. Même si nous sommes différents, il convient de souligner que nous avons des points communs avec d'autres cultures et de forger leur prise de conscience. Cela montre que ces leçons doivent être planifiées très soigneusement. (F173 EFL)

17 formateurs (17 sur 198) défendent l'importance de l'intégration de la culture de la langue maternelle du fait de la relation irréfutable entre la langue et la culture :

La langue et la culture sont indissociables. (F87 EFL)

La langue fait partie intégrale de la culture. (F193 FLE)

Je ne peux pas penser à un élément linguistique sans culture. D'après moi, il n'est pas possible d'isoler consciemment ou inconsciemment la culture de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. (F32 EFL)

L'enseignement des langues doit aller de pair avec la culture. Parce que la langue et la culture sont intrinsèques. (F213 EFL)

La langue et la culture ne sont pas indépendantes les unes des autres et les éléments culturels doivent être inclus dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. (F263 EFL)

12 formateurs, quant à eux, insistent sur l'importance de place de la culture de la LM comme un élément incontournable permettant de faire face aux « assimilations culturelles » dans la didactique de LE :

Apprendre une langue étrangère ne se réduit pas à être assimilé. (F243 EFL)

Pour éviter l'assimilation culturelle, la culture de la langue maternelle doit être intégrée, mais cela ne signifie qu'aucune place ne doit être attribuée à la culture de la langue cible. (F25 EFL)

Sinon, il est forte probable de faire face à un danger d'assimilation culturelle de langue cible. (F266 DaF)

Sans la culture de langue maternelle, il sera difficile de réaliser le transfert du signe. Des valeurs non équivalentes dans la langue maternelle entraîneront une aliénation de sa langue maternelle et nuiront la capacité de compréhension en LM. (F85 EFL)

Ce qui est important, c'est de ne pas perdre la culture de la langue maternelle aux apprenants tout en les initiant à la culture cible. (F46 EFL)

Apprendre une nouvelle langue n'exige pas de restriction ou de refus de l'identité sociale de l'enfant. (F70 EFL)

Tout en apprenant une langue étrangère, il ne faut jamais s'éloigner de la culture source. Il faut apprendre une langue pour accroître une sensibilité envers d'autres cultures. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la complète influence d'une autre culture corrompra la culture source, comme c'est le cas dans les pays coloniaux. (F89 FLE)

L'enfant qui ne maîtrise pas encore la culture de la langue source peut être confus si laissé à faire face à une seule culture, celle cible. Il se peut que l'enfant survalorise tout ce qu'on apprend en langue cible et reste indifférent à celle source. (F227 DaF)

Enfin, dans le sous-thème « Autres » (choisi auprès de 38), quelques formateurs attirent également l'attention sur le fait que la culture de la LM/L1 est un avantage pour apprendre/enseigner la langue étrangère. Faire un enseignement de langue basé sur les connaissances culturelles, basé sur un contenu allant du connu à l'inconnu engendrerait un meilleur apprentissage :

L'enfant apprend plus facilement la langue seconde. (F54 FLE)

Apprendre une langue étrangère à partir des des éléments connus aura une valeur positive. Cela peut faciliter le travail de l'enseignant et de l'apprenant. (F194 FLE)

Pour contribuer à la compétence de métalangage. (F112 DaF)

Quant aux 12% des formateurs qui s'opposent partiellement ou totalement l'intégration de la culture de la langue source, ils expliquent qu'il n'est pas nécessaire

de procéder à cette intégration du fait que cette culture s'acquiert déjà dans un environnement social et/ou familial. Parmi ces formateurs, certains s'opposent au recours à la langue maternelle en tant qu'un outil de comparaison : Selon eux, faire une comparaison des cultures est sans nécessité vu qu'elles sont totalement différentes, de plus que tous les éléments culturels de la langue cible n'ont pas leur homonyme dans la culture maternelle. Ci-dessous, voilà quelques-uns de leurs propos :

> *Elle habite déjà au sein de la culture source. (F26 EFL)*
>
> *Les enfants grandissent dans sa propre culture et il existe déjà suffisamment d'occasions de la transmettre (environnement familial, école, rue, etc.). Il est un peu étrange qu'il apprenne sa propre culture dans un cours de LE. (F63 DaF)*
>
> *D'après moi, l'enseignement de la culture maternelle ne devrait pas être le sujet de préoccupation de ce cours. (F207 DaF)*
>
> *Ils sont déjà exposés à la culture étrangère dans un monde globalisé. (F212 EFL)*
>
> *Chaque langue doit être enseignée/apprise selon sa propre référence culturelle. (F208 EFL)*
>
> *Les éléments culturels de la langue peuvent entrer en conflit avec des éléments culturels de la langue maternelle. Les exceptions doivent être abordées dans le contexte de la langue elle-même. Ces éléments culturels ne peuvent être comparés. (F42 EFL)*
>
> *Il n'est pas convenable d'apprendre/enseigner une langue à un âge précoce du fait que la culture présente une structure complexe. (F99 EFL)*
>
> *Je ne pense pas en avoir besoin. Les apprenants pourront se comparer eux-mêmes. (F108 EFL)*
>
> *Vous enseignez déjà la culture de votre langue maternelle ; et si de plus vous ressentez le besoin que votre enfant apprenne une langue étrangère, vous souhaitez alors et vous êtes obligés de l'exposer à la culture de LE. Si l'objectif vise à établir un lien entre les deux cultures, le groupe d'âge d'enfants risque de ne pas maîtriser une tels métalangage ; par conséquent, il développera probablement une réaction à la culture de la langue étrangère. Il est susceptible de se révolter. La posologie et le groupe d'âge sont importants ; par conséquent, la réponse n'est ni oui ni non. (F13 FLE)*
>
> *À mon avis, la langue est un élément culturel et contient des caractéristiques culturelles. Si la culture de la langue source et de la langue cible ne se rapprochent pas, on apprend la structure culturelle sans aucune comparaison. Il convient d'éviter la culture maternelle si celle-ci est différente et devient un outil de comparaison. Apprendre la culture d'une langue étrangère n'exige pas l'adoption. Il est possible que vous soyez contraint d'apprendre une langue malgré que vous ne l'adoptiez pas. L'attitude des enseignants de langues étrangères gagne en importance dans ce cas. Je pense qu'il est inutile de survaloriser ou dévaloriser la culture de la langue cible. Je suis en faveur de la transmettre telle qu'elle est et de laisser juger aux apprenants. En tant qu'un formateur qui apprend/enseigne les langues et les cultures étrangères depuis 40 ans, j'ai eu l'occasion de comprendre à quel point je fais partie d'une grande nation et d'une culture. Il est inutile d'enseigner/apprendre la langue avec l'idée d'altérité étrange et obscure de l'Occident, ou de les voir comme nobles et les plus vrais. Tout ce qu'on apprend, ce n'est qu'une langue. (F165 EFL)*

Ainsi, il est vu qu'un nombre important de formateurs acquiesce l'emploi de la culture de la langue source en tant qu'un élément incontournable au profit de tous les utilisateurs de deux langues (source et cible). Mais, en même temps, même s'ils sont un petit nombre, certains hésitent encore à ce propos.

Item n°18) Mettez par ordre d'importance les compétences à développer prioritairement dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants. (1 plus important, 6 moins important)

Tableau 3.16. *Réponses données à l'item n°18*

		1er Rang	**2ème Rang**	**3ème Rang**	**4ème Rang**	**5ème Rang**	**6ème Rang**
Compétence de Communication	f	**108**	27	23	8	1	6
	%	**41%**	12%	9%	3%	0%	3%
Compétences Langagières	f	33	**60**	17	12	37	9
	%	13%	**26%**	7%	5%	17%	4%
Compétence Socioculturelle	f	11	41	**74**	64	56	23
	%	4%	18%	**30%**	26%	25%	11%
Compétence Culturelle	f	10	32	60	**86**	47	26
	%	4%	14%	24%	**36%**	21%	13%
Compétence Interculturelle	f	21	30	38	57	**67**	53
	%	8%	13%	15%	24%	**30%**	26%
Compétences Linguistiques	f	78	38	34	15	16	**86**
	%	30%	17%	14%	6%	7%	**42%**
TOTAL*	**F***	**261***	**228***	**246***	**242***	**224***	**203***
	%	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

** Nombre total inférieur ou supérieur à 255 car plus d'une compétence a été parfois mise au même rang.*

Comme il ressort du Tableau 3.16, les formateurs placent dans un ordre d'importance décroissante en :

- 1ère position : La Compétence de Communication (en 1ère position pour 108 formateurs, 2ème pour 27, en 3ème pour 23, en 4ème pour 8, en 5ème pour 1, en 6ème pour 6)
- 2ème position : Les Compétences Langagières (savoir-faire linguistiques : production orale et écrite ; compréhension orale et écrite) (en 1ère position pour 33 formateurs, 2ème pour 60, en 3ème pour 17, en 4ème pour 12, en 5ème pour 37, en 6ème pour 9)

- 3ème position : La Compétence Socioculturelle (en 1ère position pour 11 formateurs, 2ème pour 41, en 3ème pour 74, en 4ème pour 64, en 5ème pour 56, en 6ème pour 23)
- 4ème position : La Compétence Culturelle (en 1ère position pour 10 formateurs, 2ème pour 32, en 3ème pour 60, en 4ème pour 86, en 5ème pour 47, en 6ème pour 26)
- 5ème position : La Compétence Interculturelle (en 1ère position pour 21 formateurs, 2ème pour 30, en 3ème pour 38, en 4ème pour 57, en 5ème pour 67, en 6ème pour 53)
- 6ème position : Les Compétences Linguistiques (grammaire, vocabulaire, syntaxe, phonétique, orthographe, etc.) (en 1ère position pour 78 formateurs, 2ème pour 38, en 3ème pour 34, en 4ème pour 15, en 5ème pour 16, en 6ème pour 86)

Étant donné le niveau élevé d'accord sur l'Approche Communicative (placée en première position auprès de 144 formateurs sur 255) il n'est pas surprenant de constater que les formateurs placent en première position la « compétence de communication ». Notons encore que les compétences « culturelles », « socioculturelles », et « interculturelles » détiennent un intérêt minoritaire face aux compétences langagières.

Item n°19) Selon vous, les concepts de compétences « culturelle », « socioculturelle » et « interculturelle » peuvent-ils être utilisés l'un à place de l'autre ? (+Justifications)

Une grande majorité des formateurs (77%) a déclaré le fait que les termes « culturel », « socioculturel » et « interculturel » sont trois différents concepts même s'ils se réunissent sous le toit du concept de « culture ». Tout en acceptant qu'ils se confrontent à une confusion conceptuelle, ils ont quand même affirmé que ces trois différents concepts sont totalement différents et donc ne peuvent pas être utilisés à la place des uns et des autres. Quelques-uns de leurs propos sont présentés ci-dessous :

Ce sont des concepts indépendants. (F19 EFL)

Leurs significations se diffèrent dans la structure profonde. (F201 DaF)

Leurs référents sont différents. (F139 FLE)

Ils diffèrent par leur application. (F44 EFL)

L'emploi du mot « culture » ne fait pas de ces concepts les mêmes. (F243 EFL)

Malgré que tous ces trois concepts appartiennent à la même famille, il est question de différentes significations et fonctions. (F249 DaF)

Lorsque le concept de « culture » est dissocié de sa définition traditionnelle, ces concepts ne sont pas interchangeables. (F28 EFL)

Afin de répondre à cette question, je dois être plus compétent dans ce domaine. Lorsqu'il s'agit d'une confusion conceptuelle, il est difficile de comprendre ce que ces concepts signifient surtout en turc. (F24 EFL)

L'utilisation de terminologies différentes et interchangeables conduit à dévier de l'objectif visé au-delà de la confusion conceptuelle dans les pratiques éducatives et dans l'élaboration des matériels pédagogiques. Par exemple, le concept d'interculturalité privilégié par cette étude ne correspond pas au dynamisme des conditions actuelles, et cela entraîne à établir une relation linéaire entre deux structures homogènes telles que la culture cible-source. (F171 EFL)

Au-delà des justifications qu'ils ont pour l'existence de la confusion conceptuelle, certains d'entre eux définissent très précisément ces trois concepts et de même les illustrent à travers des exemples permettant à mieux les distinguer :

Il ne faut pas de faire usage de manière interchangeable, car leurs significations diffèrent. Je peux définir ces termes comme suivant : La compétence culturelle a une signification générale. La compétence socioculturelle est l'usage de la langue dans les environnements sociaux. La compétence interculturelle, c'est l'acquisition d'une compétence culturelle dans la langue cible et celle source. (F108 EFL)

Le concept « culturel » concerne plutôt les connaissances, les compétences et les attitudes apprises par des moyens non génétiques après la naissance. Le concept « socioculturel » fait référence à la relation entre la culture et la société alors que celui « interculturalité » fait référence à la communication et à l'interaction de locuteurs de différentes cultures. (F122 EFL)

L'interculturel, c'est pour la communication basé sur la tolérance entre les personnes de cultures différentes. Le socioculturel, c'est de communiquer sans tenir compte de la culture et de la vision de l'apprenant. Quant à « culturel », c'est les informations brutes (savoir encyclopédique). (F145 FLE)

Il semble que le concept « culturel » ne suffit pas, à elle seule, à définir la culture étrangère. Le socioculturel semble résider dans la mise accent sur le côté social de la culture. En outre, les concepts de « culturel » et de « socioculturel » ne semblent faire intrinsèquement la référence à la comparaison. Dans la définition « d'interculturel », les attributs sémantiques comparaison/comparabilité sont obligatoirement intégrés. (F167 FLE)

Pas toujours. Alors que le concept « culturel » est associé à un sens beaucoup plus large, celui « socioculturel » n'est qu'associé à la pratique de la langue (les changements régionaux, etc.). Quant à ce dernier « interculturel », c'est un concept complètement différent : il renvoie à établir une passerelle entre deux cultures. (F8 EFL)

La culture est une compétence permettant de se comporter conformément aux valeurs, aux traditions et aux croyances communes. Par exemple, se conformer aux valeurs communes de la Turquie. La compétence socioculturelle, c'est la capacité d'agir en accord avec différents groupes sociaux. Par exemple, un adolescent sait qu'on ne parle pas à un professeur d'université comme on parle à une grand-mère au village. La « compétence interculturelle » signifie que les locuteurs de différentes cultures peuvent se comporter dans le respect mutuel. (F17 EFL)

La « compétence culturelle » renvoie à l'attitude de l'homme envers la culture de la société de la langue source (langue, religion, traditions, coutumes, habitudes alimentaires, art, gestes mimiques, c'est-à-dire tout ce qui appartient à la culture peu importe concret ou abstrait) tandis que celle « socioculturelle » convoite d'autres dimensions (coutume, environnement, structure familiale, etc.). En bref, la « compétence interculturelle » représente la communication de différentes cultures dans un respect mutuel. (F27 DaF)

Dans les compétences interculturelles, le concept d'interaction des cultures est mis en avant. En ce qui concerne celles culturelle et socioculturelle, il est question d'une structure culturelle à sens unique au sein de la vie sociale de la langue cible. (F34 FLE)

Le concept d'interculturel diffère de ces deux autres. Il n'est pas question de comparaison dans ceux de culturel et de socioculturel mais plutôt la culture cible. (F75 EFL)

Il est question d'une interaction mutuelle dans la multiculturalité et l'interculturalité. D'autres n'insistent pas sur une telle multiplicité. (F214 EFL)

Bien sûr, ces concepts sont liés les uns aux autres mais leurs définitions diffèrent. Par exemple : La culture est une structure complexe (tels que traditions, activités artistiques, lois et de valeurs morales) alors que le socioculturel concerne l'environnement social et culturel. En bref, je pense que ce sont très étroitement liés, mais ne sont pas interchangeable. (F229 FLE)

Bien qu'ils se ressemblent, ils se diffèrent par leurs emplois : La « culture » est un concept général et concerne plutôt la religion, la langue, les vêtements, les célébrations d'une journée spéciale, de différentes nationalités. Le « socioculturel » fait référence aux comportements des locuteurs d'une nation et constitue une branche de la science qui travaille sur les comportements d'être humaine dans la société. Quant au concept « interculturel », il consiste à acquérir des éléments culturels auprès de différentes nations. Prenons quelques exemples d'interculturalité : apprendre à faire du gâteau auprès des Français, à boire du thé froid auprès des britanniques, à payer son argent auprès des Allemands, etc. (F213 EFL)

Cependant, il est aussi vu que parmi les 77% des formateurs, l'interculturalité diffère de deux autres culturel et socioculturel pouvant être utilisés de façon interchangeables :

Peut-être « oui » pour les concepts « culturel et « socioculturel », mais l'interculturel devrait être considéré comme étant complètement à part. (F198 FLE)

Bien que les deux premiers concepts [culturel et socioculturel] soient utilisés dans une certaine mesure, le troisième doit rester séparé de ceux-ci. Chaque culture représente l'ensemble des éléments interculturels. (F265 DaF)

Les deux derniers [socioculturel et interculturel] peuvent être utilisés : Les deux ont des dimensions communicatives. Mais le premier [culturel] est très général. (F232 EFL)

Étant donné que la compétence interculturelle couvre les deux autres compétences, il convient d'utiliser un seul concept et c'est la « compétence interculturelle ». (F132 EFL)

En fin de compte, ils s'unissent tous dans le concept final. (F266 DaF)

Par contre, 23% des formateurs confondent totalement ces trois concepts, pourtant différents, et défendent qu'ils peuvent être utilisés de manière interchangeables du fait qu'ils réfèrent tous à un seul concept, celui de « culture » :

Ils font partie de la même unité. (F155 FLE)

Il se peut que ces trois concepts se réunissent dans une parenthèse commune « culture ». (F97 EFL)

Il est fort probable d'utiliser ces termes interchangeables, car tous ces trois ont les mêmes significations. (F269 EFL)

Fondamentalement, ce sont tous la même chose. Il ne peut y avoir d'un paramètre non culturel ou automatiquement non interculturel. (F13 FLE)

Il est possible de les interchanger, parce que ceux-ci sont fondamentalement liés à la culture, mais chacun d'entre eux constitue en fait un grand domaine de travail à part entière. Pour moi, ils peuvent être utilisés indifféremment une fois qu'on arrive à un accord commun. (F32 EFL)

Si nous prenons les apprenants de langue à un âge précoce, ces concepts peuvent être utilisés de manière interchangeable. Cependant, dans le cas de public cible d'adultes, les différences conceptuelles devraient être soulignés. (F87 EFL)

Selon moi, la compétence interculturelle comprend la compétence socioculturelle. (F235 DaF)

Tous ces trois concepts fournissent le savoir culturel sur la langue cible. (F258 EFL)

Oui, mais pour ne pas entraîner une confusion conceptuelle. Comme je l'ai mentionné dans l'item précédent, je n'ai pu obtenu ce que l'on entend par la compétence culturelle et par celle socioculturelle. C'est la compétence de communication sociale ? Si le préfixe « socio » se réfère à la société et quant à celle culturelle se réfère à l'individualité, l'individu acquiert déjà ces compétences en tant qu'un composant de la société. Ici, l'objectif est d'apprendre la langue d'une culture différente. Par conséquent, je pense qu'il serait plus distinctif et compréhensible d'utiliser le concept « compétences interculturelle ». (F252 EFL)

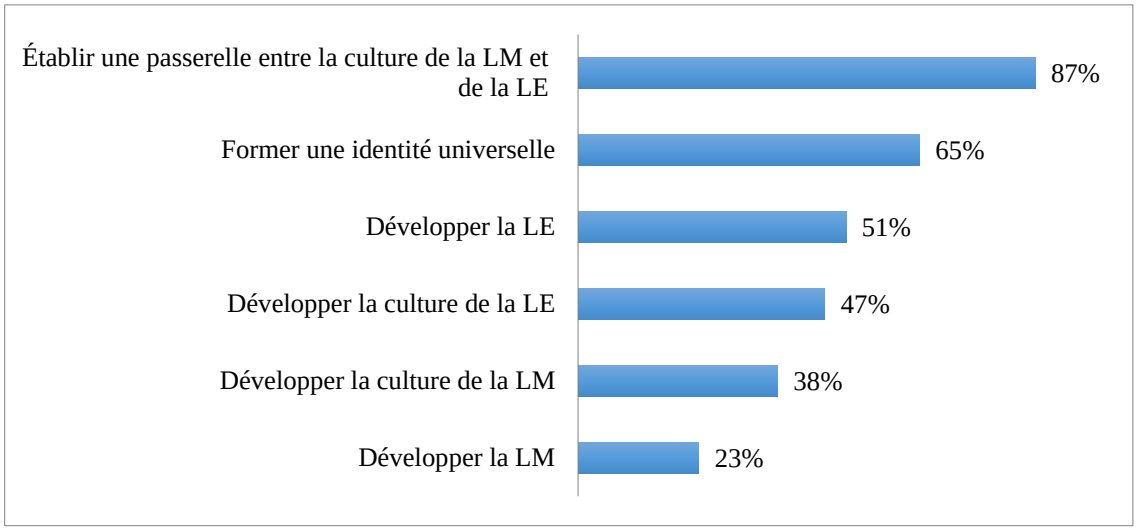
Ainsi, une très grande majorité de formateurs affirment que les termes « culturel », « socioculturel » et « interculturel » sont tous différents tandis qu'une partie non négligeable d'entre eux se trouvent confrontés à une véritable confusion conceptuelle.

Item n°20) Quels seraient, selon vous, les impacts de l'Approche Interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants ? (Vous pouvez cocher plus d'une option.)

Selon le Graphique 3.2, une grande majorité des formateurs (87%) considère l'interculturalité comme étant un élément clé pour « établir une passerelle entre la culture de la langue source et de la langue cible ». Elle est considérée comme préférable pour plus de la moitié des formateurs (65%) afin de « former une identité universelle ». Enfin, un bon nombre de formateurs donnent de l'importance à l'interculturalité car elle permettrait de développer la langue et la culture de la langue cible mais aussi celles de

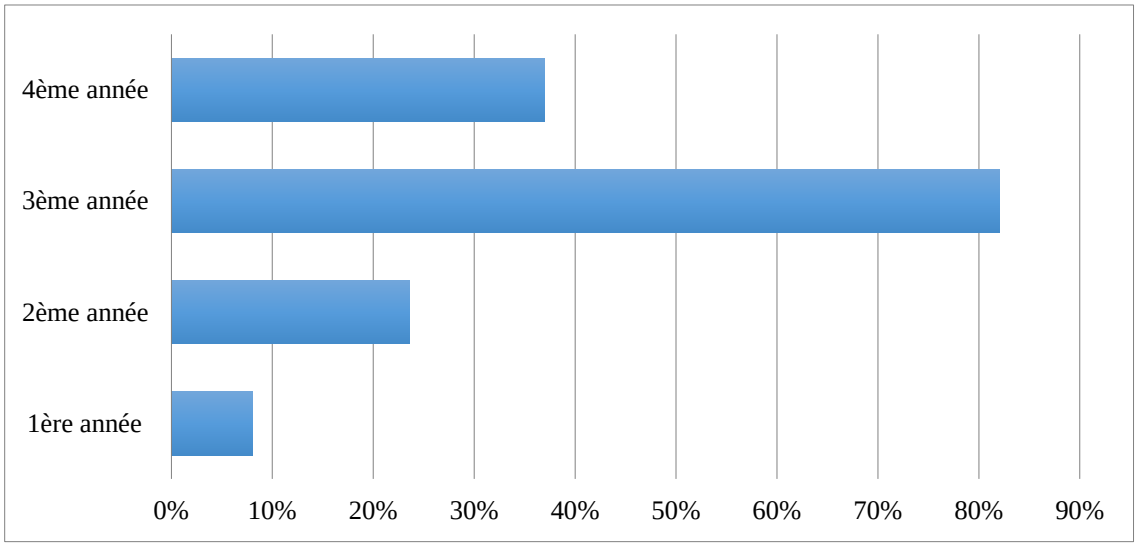
la langue source : Développer la langue cible (51%), Développer la culture de la langue cible (47%), Développer la culture de la langue source (38%), Développer la langue source (23%).

Graphique 3.2. *Réponses données à l'item n°20*



Item n°21) Selon vous, dans quelle classe devrait être enseigné le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants trouvant place dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères ? (Vous pouvez cocher plus d'une option.)

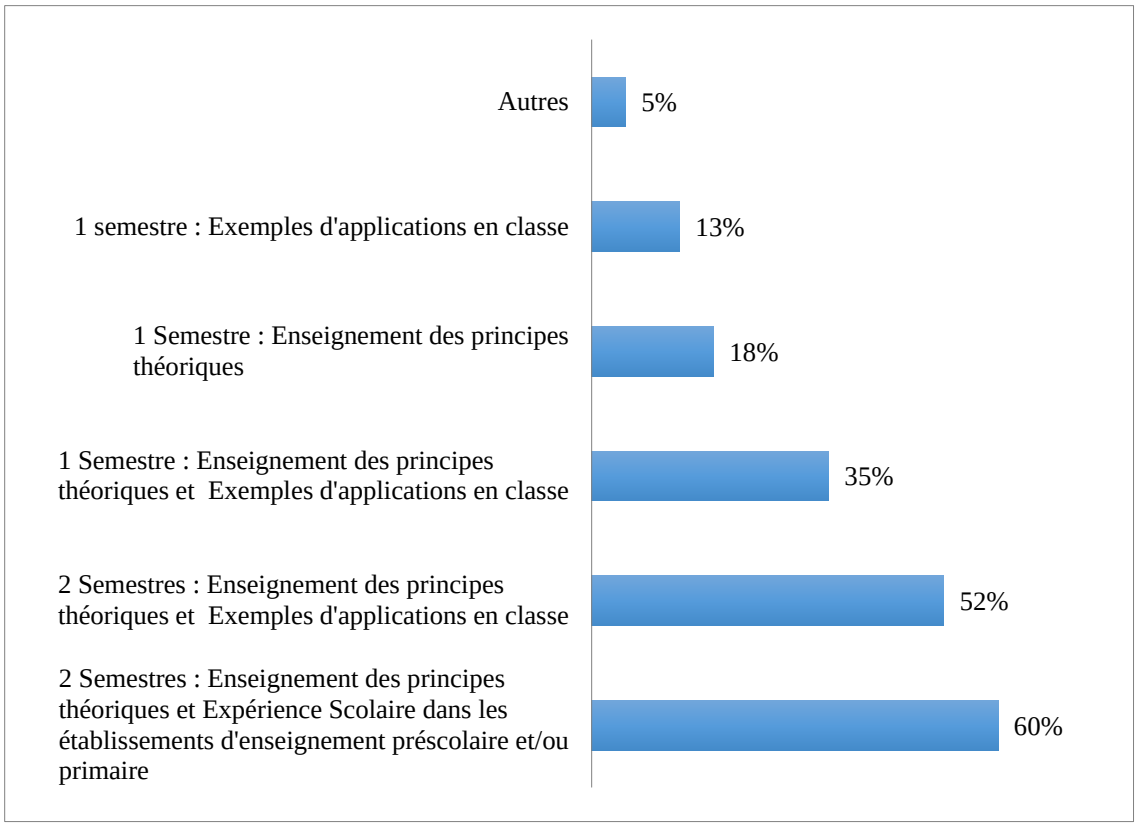
Graphique 3.3. *Réponses données à l'item n°21*



Précisons tout d'abord que le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants est un cours obligatoire de 3ème année dans les programmes de formations d'enseignants de langues étrangères depuis la réforme de 2007 qui a permis l'entrée dans les programmes de licence de plusieurs cours de méthodologies. Les réponses données à l'item 21 (Graphique 3.3) montrent également que 82% sont en accord à ce que ce cours trouve en 3ème année. D'un autre côté, 37% optent pour la 4ème année, 24% pour la 2ème année et 8% pour la 1ère année.

Item n°22) Selon vous, lors de quel(s) semestre(s) et selon quelles pratiques le cours des programmes de formation des enseignants de langues étrangères « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » devrait-il être réalisé ? (Vous pouvez cocher plus d'une option.)

Graphique 3.4. *Réponses données à l'item n°22*



Tout d'abord, précisons que le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants prend place dans la plupart des programmes de formation de langues étrangères seulement pour un seul semestre. Comme le montre le Graphique 3.4, plus de la moitié

des formateurs (60%) ont déclaré que ce cours devrait être donné pendant deux semestres : il y serait alors intégré les principes théoriques relatifs au domaine puis les futurs enseignants expérimenteraient leurs savoirs dans les établissements scolaires. Un peu plus de la moitié des formateurs (52%) s'entend sur un cours de deux semestres comprenant une partie théoriques et une partie pratique intra-classe (ex : micro-enseignement, etc.). L'autre moitié des formateurs se sont tous mis d'accord sur un cours d'un seul semestre. Ainsi 35% optent pour un semestre axé sur l'enseignement des principes théoriques et sur des exemples d'applications en classe, 18% propose un semestre axé seulement sur l'enseignement des principes théoriques ; 13% expliquent qu'un semestre avec des exemples d'applications en classe serait suffisant. Quant aux « Autres » (5%), un nombre croissant de formateurs préconisent vivement le centrage sur deux semestres où le 1er semestre il serait question de théorie et pratiques éducatives intra-classes et le 2nd semestre d'expérience scolaire dans les premiers cycles des écoles primaire. Il semble utile de préciser ici que de nombreux formateurs (notamment ceux de DaF, FLE) attirent fortement l'attention sur l'insuffisance d'un semestre, même pour la théorie. Mais notons qu'il est question de nombreuses différentes opinions sur la période de cet « Pratique/Expérience Scolaire » : un et/ou deux semestre(s) lors de la 3ème ou de la 4ème année. Certains formateurs ont aussi fait allusion au fait que des sections/programmes d'enseignants de langues étrangères pour le primaire devraient débuter dans les facultés d'éducation. En effet, actuellement tous ceux qui sont diplômés d'un département de langues d'une faculté d'éducation peuvent exercer la fonction d'enseignants dans n'importe quel niveau éducatif. Ils peuvent donc travailler avec les enfants, les adolescents mais aussi les adultes. Voilà les propos de quelques-uns :

> *Il faut que les futurs enseignants mettent en pratique tout d'abord en salle de classe [pratiques éducatives intra-classes]. Une fois qu'ils sont compétents, il faut qu'ils mettent en pratique à l'école d'application. Il faut qu'il y ait deux semestres. (F194 FLE)*
>
> *Deux semestres : 1er Semestre : Enseignement des principes théoriques + Exemples d'applications en classe [pratiques éducatives intra-classes]. 2nd Semestre : « Expérience Scolaire » dans les écoles maternelles et/ou primaires. (F30 EFL)*
>
> *Il existe de différentes applications dans l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants : Dans un seul semestre, il impossible de donner lieu à chaque approche dans le cadre théorique, sinon il n'y aurait pas de place pour la pratique. Par exemple, pour un groupe de 50 étudiants, cela correspond à raccourcir la durée de 30 à 40 minutes par étudiant. C'est pourquoi cela entraîne un manque de théorie et de pratique. Il n'y a qu'un semestre dans le programme de formation des enseignants d'allemand langue étrangère, mais deux semestres dans celui d'anglais langue étrangère. Ce dernier aurait donc plus de chance en termes de pratique. (F207 ALM)*

Ce cours devrait se placer à partir de la 3ème année dans les programmes de formation des enseignants. Au 1er Semestre : Principes Théoriques. 2nd Semestre : Pratiques éducatives intra-classes (la rétroaction des futurs enseignants et des formateurs). Il faut que les futurs enseignants effectuent un stage dans les établissements scolaires aux deux derniers semestres de 4ème année en Licence. (F245 EFL)

Ceci devrait être en 6ème semestre [correspondant au second semestre de 3ème année en Licence]. Car il faut que le futur enseignant ait acquis les éléments linguistiques tels que la linguistique, les théories d'apprentissage, les théories et les stratégies d'apprentissage. Bien entendu, il est nécessaire de savoir au préalable les principes et méthodologies/approches de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère. (F13 FLE)

Il existe déjà un cours intitulé « Expérience Scolaire ». Selon moi, il n'est pas raisonnable d'aller dans les écoles dans le contexte de « Expérience Scolaire » avant la dernière année. En troisième année, les futurs enseignants ne surmontent pas encore leurs difficultés linguistiques. Dans le cadre de cours d'Expérience Scolaire, situé au 7ème semestre [1er semestre de la 4ème année en Licence], les futurs enseignants effectuent un stage dans les écoles primaires. (F59 FLE)

L'Expérience Scolaire pour tout le public cible en 4ème année. 1er Semestre pour l'école primaire [1er cycle], donc pour les enfants. 2nd Semestre pour l'école secondaires [2ème et/ou 3ème cycles], donc pour les (pré)adolescent. (F47 EFL)

Je pense qu'il devrait exister deux disciplines scientifiques à part entière dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères : au niveau primaire et celui secondaire. De surcroît, je pense que le nombre de cours destinés aux jeunes apprenants est insuffisant dans le programme actuel. Donc, il faut augmenter le nombre de cours destinés au public cible d'enfants ; ou bien, tout en faisant un changement radical, il faut se centrer sur le public cible « enfant » dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères prévu pour le niveau primaire. (F46 EFL)

Je ne trouve pas qu'il soit juste d'apporter une telle limitation « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » (au niveau (pré)primaire) dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Cependant, il serait faux de qualifier une activité ludique et visuel « pour les enfants » comme une « ENSEIGNEMENT ». En d'autres termes, pourquoi n'y a t-il pas de distinction comme « jeunes », « (pré)adolescent », ou « adulte » ? (F45 EFL)

En fait, involontairement, les leçons de méthodologies se sont centrées sur le public de jeunes apprenants. La chose intéressante est que nos étudiants [futurs enseignants] sont plus faibles en ce qui concerne le public cible « adulte ». Bien entendu, cela ne peut s'appliquer qu'à notre département. (F256 EFL)

Bref, il semble essentiel pour les formateurs de prolonger la période au moins à deux termes afin de combler le fossé existant entre la théorie et la pratique.

Item n°23) Selon vous, un cours intitulé « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » devrait-il prendre place dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères afin de pouvoir créer un environnement de classe réelle pour les pratiques des futurs enseignants ? (+Justifications)

Une majorité significative de formateurs (79%) déclarent qu'un cours tel que « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » devrait être inséré dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères afin d'offrir aux futurs enseignants une bonne occasion pour mettre en pratique leurs savoirs sur et avec les enfants. Ils précisent que ceci est une grande lacune du programme actuel de formation des enseignants de LE. Ils soulignent également que le volume (quantité, horaires) de cours d'EPLV est en fait insuffisant à l'heure actuelle où l'on commence désormais l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dès l'école maternelle. Voici, ici, certains propos des formateurs :

> *L'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants constitue un domaine à part entière. (F104 DaF)*
>
> *L'Enseignement des langues étrangère aux enfants et l'acquisition de l'expérience dans ce domaine est un domaine spécifique sur lequel l'accent doit particulièrement être mis à travers la formation des enseignants. (F214 EFL)*
>
> *L'enseignement des langues étrangères aux enfants constitue une discipline scientifique à part entière. Donc, le domaine d'application devrait être un sujet à part entière. (F122 EFL)*
>
> *Travailler avec les enfants est une discipline à part entière : une mission très différente. Les méthodologies et les perspectives devraient être différentes. Il est beaucoup plus critique. (F248 EFL)*
>
> *L'enseignement précoce des langues étrangère devrait être défini comme un domaine d'expertise à part entière allant de l'éveil aux langues à l'orientation pédagogique, du développement et de la mise en œuvre des activités aux outils de mesure et d'évaluation. (F171 EFL)*
>
> *Du fait qu'il exige des savoirs spécifiques, ceci devrait être enseigné et appliqué au sein de sa propre dynamique. (F170 FLE)*
>
> *Le nombre de cours destinés au public cible de « jeunes apprenants » ne suffit pas et il n'y a aucune activité destinée à la mise en pratique. (F46 EFL)*
>
> *Je pense que c'est nécessaire étant donné que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères débute dès la maternelle et que nos enseignants se sont encore fixés sur l'enseignement de la grammaire pour tous les groupes d'âge. (F47 EFL)*
>
> *L'expérience préscolaire est importante afin de comprendre les dynamiques de l'enseignement des langues étrangères aux enfants. (F64 EFL)*
>
> *L'enseignement des langues étrangères aux enfants requiert des éléments et des compétences différentes de ceux des adultes. (F110 EFL)*
>
> *L'expérience préscolaire est un must. Car c'est une question très sensible et importante, et il n'y aura pas de retour en arrière. (F157 DaF)*
>
> *Les futurs enseignants peuvent acquérir des expériences précieuses sur le public cible d'enfants dans un environnement réel. L'enseignement des langues étrangères aux enfants nécessite des méthodes et des approches très différentes. (F40 DaF)*

En se basant sur leur propre expérience, les formateurs insistent fortement sur l'idée qu'il faut considérer l'EPLV comme une autre domaine d'expertise à part entière :

> *Pour ma part, malgré ma formation en licence, j'ai bien compris les vrais dynamiques de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères une fois j'ai acquis une expérience dans une salle de classe du public cible d'enfants. Les « jeunes apprenants » reposent sur un large éventail allant de 5 ans à 11 ans. C'est une période d'âge en rapide changement. De ce fait, les futurs enseignants devraient pouvoir voir autant que possible ces toutes les tranches d'âge. (F256 EFL)*

> *Depuis le système de 4 + 4 + 4, les élèves suivent des cours de langues étrangères dès la deuxième année du primaire [1er cycle]. La plupart des futurs enseignants diplômés travailleront à l'école primaire. Dans mon cas, j'ai effectué mon stage de fin d'études à l'école secondaire [2nd cycle] lors d'un semestre et au lycée [3ème cycle] lors d'un autre semestre. Je n'ai pas effectué un stage à l'école primaire [1er cycle]. Mais quand j'ai eu mon diplôme, j'ai été affecté à l'école primaire. Bien sûr, je savais ce que je devais faire dans le l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants à partir de cours EPLV que j'ai suivi en Licence. Néanmoins, les savoirs théoriques ne correspondent pas toujours à la pratique. Il n'est pas facile de capter l'attention des jeunes enfants pendant 40 minutes. Les mêmes leçons (les jeux et les chansons) peuvent être ennuyeuses pour les étudiants à un moment donné. Les enseignants au niveau primaire devraient avoir un caractère créatif. Pour faire une longue histoire court, je pense que les futurs enseignants devraient faire un stage destiné au public cible (1er cycle ? 2ème cycle ? 3ème cycle ?) sur lequel ils souhaitent se spécialiser. Ou bien, chaque futur enseignant devrait faire un stage destiné à tous les groupes de niveaux afin de pouvoir prendre de décisions raisonnables. (F91 EFL)*

> *Quand je considère les expériences acquises auprès de nos étudiants [futurs enseignants] dans les écoles de stage, j'ai vu qu'ils ont vraiment rencontré des difficultés sur la communication avec les enfants ainsi que sur la méthodologie de LE. Nos étudiants n'arrivent pas à utiliser la langue au niveau des enfants et aussi à maîtriser la gestion de classe. (F160 EFL)*

> *Certains programmes de stages s'orientent plutôt seulement vers les écoles secondaires, de ce fait certains futurs enseignants sont diplômés sans faire aucun stage avec un public cible d'enfant. (F116 EFL)*

Selon leurs opinions, une telle application permettrait un gain d'expériences chez les futurs enseignants qui pratiqueraient alors dans des classes réelles où ils seront confrontés aux différentes attitudes et comportements du public cible d'enfants :

> *Ceci devrait être inclus afin de créer un domaine d'application. (F194 FLE)*

> *Cette application établit un pont entre la théorie et la pratique, et améliore l'expérience. (F119 EFL)*

> *Dans le cas contraire, les enseignants n'auront pas l'occasion d'observer et cela réside seulement dans les savoirs théoriques. (F231 DaF)*

> *Il n'est pas possible de créer un environnement réaliste par le biais de pratiques éducatives intra-classes. (F48 FLE)*

> *Le micro-enseignement en salle de classe est insuffisant, car les futurs enseignants reçoivent et comprennent chaque commande transmise. Il nécessite une expérience réelle avec le public cible d'enfants. (F215 EFL)*

Faute d'expérience, les futurs enseignants ne peuvent pas planifier de micro-enseignement pour ce groupe d'âge et ils ne peuvent pas prédire les problèmes potentiels. (F18 EFL)

Compte tenu des limites des micro-enseignements en classe, les applications devant être réalisées dans une salle de classe réelle fournissent des idées plus réalistes. (F69 EFL)

Quoi qu'il en soit, l'environnement dans la faculté n'est pas naturel. De temps en temps, nous orientons les étudiants [futurs enseignants] vers les écoles, mais cela n'est pas systématique et reste très limité. Je pense qu'une telle pratique constituera une préparation préliminaire pour nos étudiants avant de se lancer dans la profession et que leurs compétences en résolution de problèmes augmenteront en partie. En fait, je le souligne fortement avec mon collègue ayant également assuré ce cours : Les exposés intra-classes devraient absolument se réaliser dans une salle de classe avec un public cible d'enfants. (F237 EFL)

Parce qu'avec le système éducatif de 4 + 4 + 4, mis place dès l'année 2013, les élèves commencent à apprendre l'anglais dès la deuxième année du 1er cycle. Et ceux/celles qui avaient auparavant enseigné dans des écoles secondaires [2nd cycle] ou des lycées [3ème cycle] ont dû faire face à l'enseignement/apprentissage de l'anglais auprès d'un public cible d'enfants de l'école primaire. Et ceux-ci/celles-ci ont enseigné aux enfants avec les mêmes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères destinées plutôt au public cible de (pré)adolescent. Ainsi, l'enseignement de la grammaire est prôné par ces enseignants mentionnés ci-dessus tandis que l'objectif principal du programme vise en premier lieu la communication. Pour éviter de tels problèmes, je pense que ce cours est très important pour permettre aux futurs enseignants de se familiariser avec ce groupe d'âge et d'enseigner efficacement les langues étrangères dans les écoles primaires où l'on a beaucoup besoin des enseignants. (F166 EFL)

Oui, ce cours devrait être inclus. Parce que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants exige une compétence à part entière. Par le biais de pratiques, le futur apprend à mieux enseigner. En même temps, les pratiques éducatives intra-classes et les micro-enseignements en classe ne sont pas des expériences réalistes ; il est donc préférable d'insérer un cours d'Expérience Scolaire. (F27 DaF)

À la suite de l'expérience dans une salle de classe des enfants, il est constaté le fossé réel entre la théorie et la pratique. D'après moi, il est possible par le biais de ce cours prévu [Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants] de mettre en lumière la relation de cause à effet ainsi que le processus de détermination et de résolution de problèmes. (F113 EFL)

Il est à noter que certains formateurs ont fourni de nombreuses suggestions importantes, destinées notamment à favoriser l'intégration d'un tel cours « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ». Tout en mettant l'accent sur la différence entre le cours « Pratique Scolaire » et « Expérience Scolaire » présents dans le programme actuel, ils expliquent que le cours d'Expérience Scolaire, destiné majoritairement à un public préadolescent et adolescent, devrait avoir pour cible les trois cycles de l'école (école primaire, secondaire, lycée) :

Ce serait un pas important pour orienter les pratiques éducatives intra-classes contrôlées vers la salle de classe du public cible d'enfants. (F32 EFL)

Lorsque les futurs enseignants auront trouvé l'occasion de faire ce cours aux enfants, ils seront plus susceptibles de convertir toutes sortes de compétences en acquisitions. (F3 DaF)

L'Expérience Scolaire vise principalement les observations structurées en matière de la reconnaissance de la profession. Le nom de ceci devrait être la « Pratique Scolaire I » : Il faut pratiquer dans une école primaire et se placer au premier semestre de 4ème année en Licence. Et en deuxième semestre de 4ème année devrait être accordé à la « Pratique Scolaire II ». En ce qui concerne l'Expérience Scolaire, ceci devrait trouver une place au deuxième semestre de 4ème année. (F51 EFL)

Les besoins des écoles et des futurs enseignants pourraient être satisfaits en même temps. (F112 DaF)

Je pense que c'est nécessaire, il est certain que les stages sont insuffisants. (F198 FLE)

Il serait utile d'observer non seulement aux derniers deux cycles [école secondaire et lycée] mais aussi au premier cycle [école primaire]. (F159 FLE)

Cette expérience ne pourrait être acquise par l'enseignement des langues étrangères à un public cible de préadolescent ou d'adultes. (F205 EFL)

L'enseignement des langues étrangères aux enfants diffère grandement de celui aux adultes. Alors qu'il existe des cours « Expérience Scolaire » ou « Pratique Scolaire » destinés plutôt aux adultes, il n'y en a pas pour le public cible d'enfants. Donc, cela mène à un défi encore plus urgent dans la formation des enseignants. (F63 DaF)

Un tel cours peut être inséré au programme de formation des enseignants de langues étrangères afin de promouvoir une prise de conscience, car il n'y a pas une telle distinction [l'école primaire ou secondaire] à travers les programmes d'enseignement des langues étrangères en Turquie. Pour cette raison, certains programmes de formation des enseignants de LE tentent de résoudre les problèmes sur les pratiques pédagogiques en orientent les futurs enseignants vers le lycée au Ier semestre, et vers l'école primaire au IInd semestre. (F24 EFL)

Malgré tous les atouts présentés par les 79% des formateurs pour l'intégration d'un cours permettant de pratiquer de façon officiel un enseignement de langue étrangère avec et sur des enfants, 21% sont contre. Ces derniers expliquent que le cours actuel « Expérience Scolaire » entraîne déjà à des difficultés de réalisation et qu'un nouveau cours ne ferait qu'accroître ces problèmes ; de plus que ceci serait un nouveau et autre fardeau pour les programmes de formation des enseignants de LE considérés comme déjà surchargés :

Les exemples d'applications en classe seront suffisants. (F25 EFL)

Il s'agit déjà d'un cours nommé « Expérience Scolaire » dans le programme de formation des enseignants de LE, il est possible d'y mettre en pratique. (F222 DaF)

On n'a pas besoin d'un autre stage. Ceci pourrait être planifié avec le stage général. (F242 EFL)

Dans la classe d'Expérience Scolaire, les futurs enseignants sont orientés vers les écoles où se posent déjà de différents niveaux et d'âges de public cible. (F269 EFL)

Les futurs enseignants peuvent déjà choisir le public cible d'âge enfants dans le cadre du cours intitulé « Expérience Scolaire ». Je pense que ceci devrait dépendre des préférences individuelles des futurs enseignants. (F234 EFL)

Les futurs enseignants effectuent déjà un stage de fin d'études destiné à ce groupe d'âge. (F188 FLE)

Ceci pourrait être bien déterminé en fonction des besoins de chaque programme de formation des enseignants (nombre d'écoles, etc.). Par exemple, du fait qu'il plus est rare d'enseigner l'allemand à un âge précoce dans d'autres régions de la Turquie en dehors des métropoles, il n'y a pas lieu de distinguer de cette façon. (F268 DaF)

Il n'est pas nécessaire de prévoir un nouveau cours pour chaque compétence. Nous avons déjà 240 ECTS [Système Européen de Transfert de Crédits] en Licence. Cela correspond à 180 ECTS pour les Occidentaux. (F5 DaF)

Le cours d'Expérience Scolaire pour chaque groupe d'âge peine à trouver une place dans le programme actuel. Il serait difficile d'insérer un cours destiné aux adultes, à l'enseignement des langues à distance, à l'enseignement des langues à des fins spécifiques, etc. (F82 EFL)

Les futurs enseignants réalisent déjà les micro-enseignements destinés aux enfants d'âge de l'école primaire dans le cadre de cours tels que « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » et « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques » en 3ème année de leur formation en licence. Par conséquent, je pense que les cours « Expérience Scolaire » et « Pratiques Scolaire », situés en dernière année de licence (4ème année), sont suffisantes pour l'expérience de stage dans les écoles affiliées au MEN. (F11 FLE)

Je pense que ceci ne devrait pas être inséré, car le programme stage est déjà assez encombré. Il est essentiel de l'envie d'apprendre auprès des enfants, ils n'arrivent pas à apprendre jusqu'à la fin du lycée. L'intérêt d'apprendre une langue étrangère est souvent faible. L'intérêt pour la deuxième langue étrangère est plus faible. Nous voyons cela quand nous sommes allés aux écoles dans le cadre de cours « Expérience Scolaire ». Quant à la dimension universitaire, c'est le même cas pour les futurs enseignants : L'intérêt d'apprendre une langue étrangère est trop faible sauf ceux qui souhaitent devenir académicien. (F89 FLE)

C'est un détail infime dans le programme de formation de Licence. Le niveau des futurs enseignants est évident. En outre, je ne crois pas que cette question s'adresse aux futurs enseignants. (F31 EFL)

J'ai mentionné dans la question précédente, cette application peut être faite dans le 7ème semestre [correspondant au Ier semestre de 4ème année en Licence]. Les futurs enseignants vont déjà aux écoles dans les cadre de cours « Expérience Scolaire » et « Pratique Scolaire » ; l'intégration d'une autre cours « Expérience Scolaire » pour les enfants signifie trouver de nouvelles écoles, et cela semble assez difficile. (F59 FLE)

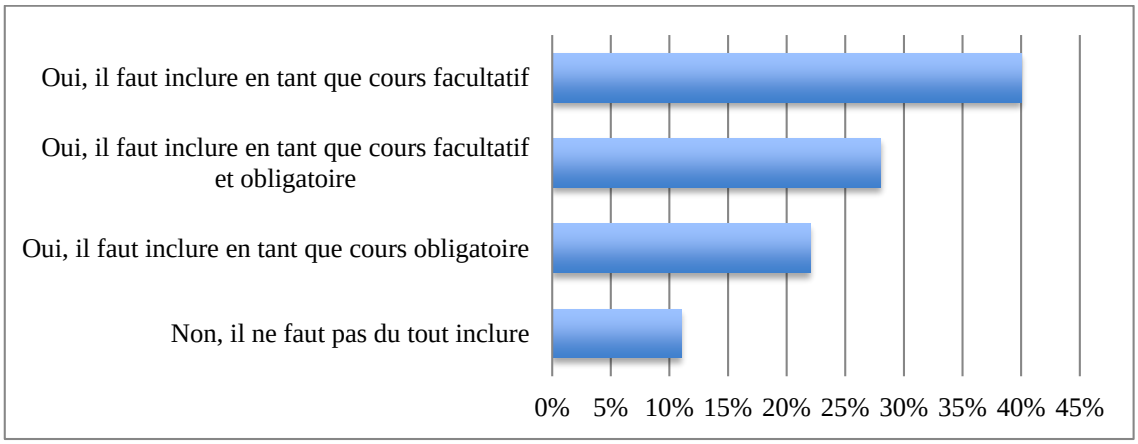
En somme, une très grande majorité des formateurs soutient la nécessité urgente d'un tel cours prévu pour le premier cycle de l'école (école maternelle et/ou primaire).

Item n°24) Pensez-vous qu'un cours tel que « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » devrait prendre place dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères ? (+Justifications)

Concernant l'idée d'intégration d'un nouveau cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans le programme de formation des

enseignants de LE, les répondants (formateurs) ont présenté différentes opinions comme on le voit dans le Graphique 3.5.

Graphique 3.5. *Réponses données à l'item n°24*



Dans un premier lieu, 40% des formateurs sont d'accord pour l'intégration d'un tel cours (qui serait plus détaillée que le cours actuel) seulement parmi les cours facultatifs du fait que chaque futur enseignant peut ne pas vouloir se spécialiser dans le domaine de l'enseignement précoce des langues étrangères. Voici, ci-dessous, quelques-uns de leurs propos :

> *Parce que ceci n'a aucune relation directe avec l'apprentissage des langues. (F253 EFL)*
>
> *Ceci pourrait être utile pour promouvoir la sensibilité interculturelle non seulement chez les adultes mais également chez tous les groupes d'âge. (F174 EFL)*
>
> *Ceci peut se placer parmi les cours facultatifs. (F34 FLE)*
>
> *Ainsi, le choix est laissé aux futurs enseignants qui souhaitent travailler dans ce domaine. (F49 FLE)*
>
> *Certains futurs enseignants ne voudraient se spécialiser sur un public cible d'enfants dès le tout début. Donc, il ne faut pas les forcer. (F15 EFL)*
>
> *Le choix pourrait être laissé à l'appréciation des futurs enseignants : il se peut que tous les futurs enseignants ne travaillent pas sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux enfants. (F222 DaF)*
>
> *Le cours pourrait être inclus parmi les cours facultatifs à travers les programmes de formation des enseignants de langues étrangères. Il est mis en évidence le concept d'interculturalité dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants. Toutefois, cela peut être donné plus en détail. (F188 FLE)*

Dans un second lieu, 28% des formateurs ont l'idée que ce cours devrait prendre sa place dans la formation des enseignants de LE en tant qu'un cours facultatif et

obligatoire. Les formateurs considèrent que pouvoir intégrer un tel cours serait très important lors de la reconstruction de nouveaux programmes de formation :

> *Parce qu'il reste à la périphérie de l'enseignement des langues étrangères. (F31 EFL)*
>
> *Il existe déjà des cours selon le groupe d'âge des enfants dans les programmes de formation de langues étrangères. (F191 FLE)*
>
> *Ce n'est que dans les cours obligatoires ou facultatifs où est comblé le fossé entre la théorie et la pratique. Ainsi, l'importance du sujet pourrait être explicitement inscrite comme une discipline de recherche à part entière. (F113 EFL)*
>
> *Cette question devrait être réexaminée lors de l'élaboration des programmes dans les facultés d'éducation. (F59 FLE)*
>
> *Cela permet d'établir la sensibilité. (F105 FLE)*
>
> *Il serait juste d'insérer un tel cours compte tenu de l'importance de l'interaction interculturelle. (F119 EFL)*
>
> *La méthodologie de l'enseignement/apprentissage interculturel précoce devrait faire partie de la formation des enseignants. (F149 FLE)*
>
> *Ce cours devrait trouver sa place comme un cours obligatoire (au moins deux semestres) ainsi qu'un cours facultatif (au moins deux semestres). (F104 DaF)*
>
> *Vu les avantages que présente l'interculturalité, il serait légitime de l'insérer au programme. (F89 FLE)*

En troisième lieu, 22% des formateurs sont en faveur de l'intégration d'un tel cours sous le statut obligatoire dans les programmes de formation des enseignants de LE. Car une fois diplômés, les futurs enseignants de langues ne seront pas seulement confrontés à un public de préadolescents ou d'adolescents mais aussi à celui constitué d'enfants. De ce fait, maîtriser les activités et techniques d'enseignement pour faire acquérir une « compétence de communication interculturelle » à tous les niveaux d'âge est primordial selon ces 22%. Par ailleurs, un tel cours permettrait de former un meilleur contenu relatif à l'EPLV. D'un autre côté, parmi ces 21%, certains formateurs prévoient une division de section (section pour un public préadolescents et adolescents et section pour enseignant du domaine du précoce) dès la troisième année dans le programme de formation des enseignants de LE où l'intégration d'un tel cours serait plus légitime :

> *Il n'existe pas toujours le public cible d'adultes mais aussi celui d'enfants dans les établissements d'enseignement. (F249 DaF)*
>
> *Il se peut que les futurs enseignants assurent un cours destiné à la fois à un public cible d'adultes et à celui d'enfants. Pour cette raison, il faut qu'ils soient diplômés tout en maîtrisant les activités visant à faire acquérir la compétence de communication interculturelle chez tous les groupes d'âges. (F27 DaF)*
>
> *Grâce à la technologie, nous sommes dans une période où toutes les cultures sont influencées les unes d'autres, tous les manuels scolaires de langues couvrent des éléments*

de différentes cultures. Les enfants peuvent être exposés partout aux différentes cultures, ce serait ainsi une leçon importante pour que les futurs enseignants apprennent à les diriger correctement. (F142 EFL)

Ces savoirs théoriques devraient être soutenus par les pratiques. (F51 EFL)

Dans un monde où les guerres et les conflits sont en constant augmentation, il serait possible d'éviter les préjugés et de promouvoir une interaction à travers l'Approche Interculturelle ainsi qu'à travers les cours centrés sur l'interculturalité. (F239 DaF)

Il faut l'inclure en tant qu'un cours obligatoire ; mais il conviendrait de veiller à ce que les crédits et la diversité des cours soient augmentés par le biais d'une division selon les branches dans les programmes de formation des enseignants. (F171 EFL)

Ceci devrait être obligatoire. En fait, il faut que les futurs enseignants devant être spécialisés sur le public cible d'enfants suivent les cours spécifiques à ce domaine (par exemple, dès la deuxième année de leurs formations). (F110 EFL)

Tout ce que vous diriez serait possible s'il y a une division en 3ème année de la formation des enseignants (Licence/1er cycle). Mais nous formons les enseignants d'anglais ; si nous nous concentrons sur autant de « jeunes apprenants », nous devront nous concentrer sur tout le public cible : « adultes », « préadolescent ». (F264 EFL)

En dernier lieu, 11% des formateurs sont totalement contre un tel cours. Pour certains d'entre eux, il suffit d'intégrer l'interculturalité (considérée comme une partie intégrante de l'enseignement des langues étrangères) aux contenus de divers cours dans le programme de formation des enseignants de LE étant donné qu'il existe déjà des cours facultatifs relatifs à un tel cours (« Multiculturalisme », « Interculturalisme ») dans la liste de cours de la plupart des universités. Mais il faudrait prêter ici une attention particulière à ce constat : certains d'entre eux définissent encore ici l'interculturalisme en tant qu'un « multiculturalisme ». Cela montre encore une fois la confusion terminologique et le fait que l'enseignement de la culture d'une LE n'est pas toujours considéré sur le plan interculturel. Il est à noter par ailleurs qu'une certaine hésitation de la part de quelques formateurs : une telle éducation interculturelle est encore très tôt pour les enfants car ces derniers ne sont pas encore assez compétents pour faire des comparaisons. C'est pourquoi le mieux serait d'enseigner/apprendre indirectement des éléments culturels; sinon, selon eux, la mise en relief de la culture conduirait chez les enfants à générer des préjugés. Ces opinions et commentaires relatent combien il serait difficile d'intégrer dans le programme un tel cours. Voici quelques propos d'entre eux :

D'après moi, un tel nouveau cours ne serait pas du tout efficace. (F9 EFL)

L'interculturalité peut prendre part à une variété de contenus de cours à travers le programme de formation des enseignants [4 ans]. (F198 FLE)

Je n'ai pas compris cette question. Existe-il un Enseignement/Apprentissage Interculturel des Langues Étrangères au-delà de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que nous connaissons jusqu'à présent. Cependant, le multiculturalisme peut être inclus aux programmes parmi les cours facultatifs. Mais ce cours fait déjà partie des cours dans la plupart des universités. (F252 EFL)

L'enseignement des langues étrangères se fait déjà par un axe interculturel ; il n'y a pas d'autre possibilité. Si cela est fait, ce serait un fardeau. C'est comme dire « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants pour la Communication » ; il est inutile d'insérer le mot « interculturel ». (F13 FLE)

L'enseignement des langues étrangères est devenu un processus interculturel depuis longtemps et je trouve qu'il est inutile d'insérer un tel cours. (F165 EFL)

Je pense que ce cours sera très spécifique. (F219 EFL)

Il n'est pas nécessaire d'avoir un cours mineur. Toutefois, il se peut être placé parmi les cours facultatifs. (F26 EFL)

Pourtant, il serait tôt. (F121 EFL)

L'enseignement des langues étrangères ne doit pas se faire notamment par l'interculturel. Les enfants ne sont pas encore compétents pour faire une comparaison. Par conséquent, il suffit de donner la culture étrangère dans une moindre mesure et très soigneusement et de susciter la prise de conscience culturelle chez les enfants. (F227 DaF)

Cette information peut être transférée sans explicitement par le biais de relation étroite entre la langue et la culture. Se concentrer spécifiquement sur l'interculturalité conduit aux préjugés sociaux. (F265 DaF)

Ceci devrait y se placer. Mais compte tenu de notre situation actuelle, ceci ne devrait pas du tout intégré. Parce qu'il n'existe aucun formateur compétent à pouvoir assurer le cours « Enseignement Interculturel des Langues Étrangères aux Enfants ». S'il est organisé un atelier pour les formateurs/formatrices devant être assurés ce cours, il serait possible d'y insérer ce cours prévu. (F207 DaF)

Chaque programme peut l'insérer en fonction son cadre académique. Il importe de sensibiliser les enfants et de transférer la culture par le jeu. (F268 DaF)

Donc, pour résumer, bien qu'il y ait des idées controversées sur l'intégration d'un cours (facultatif ou obligatoire) qui pourrait se nommer « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères », il est important de noter qu'une grande majorité des formateurs le considère comme chose significatif et utile pour les futurs enseignants de langues qui pourront être face à différents publics d'apprenants. Concernant les raisons des voix opposées par un groupe minoritaire des formateurs, il est possible de dire qu'en fait ces derniers ne s'opposent pas totalement mais insistent fortement sur les difficultés de son intégration dans le programme de formation considéré déjà trop surchargé.

Item n°25) Dans le cas de l'intégration d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères, quel devrait être, selon vous, son objectif ?

Selon les opinions formulées pour l'item 25, il est possible de procéder à un regroupement en six sous-thèmes (Tableau 3.19).

Tableau 3.17. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°25*

Sous-Thèmes	**Fréquence /n*169**	**%**
Compréhension/ Sensibilité Interculturelle	67	40%
Compétence Méthodologique	31	18%
Savoirs Culturels	17	10%
(Compétence de) Communication	16	9%
Respects aux Différences Culturelles	13	8%
Autres	25	15%
TOTAL	**169**	**100%**

**Nombre de formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

Pour une grande majorité des formateurs (67 sur 169 ; 40%), l'objectif primordial devrait consister à assurer la « compréhension/sensibilité interculturelle » chez les enfants dans le cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères ». Ainsi, parmi les formateurs il y en a qui visent à faire acquérir aux enfants à travers ce cours de nombreuses composantes clés de l'interculturalité: Sensibilité (Inter)Culturelle, Tolérance, Empathie, Citoyen du Monde, Multiculturalité, Compréhension mutuelle, Pensée Critique, Autrui, Compétence de Communication Interculturelle, Préjugés. Voici ci dessous quelques-uns de leurs propos :

> *Faire acquérir la cinquième compétence interculturelle. (F105 FLE)*
>
> *L'objectif de ce cours devrait être de développer la compétence de communication interculturelle chez les futurs enseignants. (F27 DaF)*
>
> *Tout d'abord, promouvoir la compréhension interculturelle. (F209 EFL)*
>
> *Forger la prise de conscience interculturelle et la compétence d'empathie, réduire les préjugés. (F174 EFL)*
>
> *Promouvoir une prise de conscience interculturelle. (F79 FLE)*
>
> *A cet égard, il faut établir la sensibilité suivante chez les futurs enseignants : L'enseignement des langues étrangères aux enfants ne doit pas se fixer sur l'interculturalité. Les enfants ne sont pas encore capables de faire des comparaisons. Pour cette raison, il suffit de leur fournir au niveau minimum et avec une attention particulière une autre culture. (F227 DaF)*
>
> *Amener les apprenants à développer une sensibilité pour la culture source et la culture cible. (F77 FLE)*

Enseigner la langue-culture ; apprendre à la fois la langue cible et celle source ; établir des liens ; développer de l'empathie envers autrui. (F13 FLE)

Contribuer à l'apprentissage précoce du savoir-être et de la tolérance envers différentes cultures. (F172 EFL)

Introduire le concept de « multiculturalité » aux apprenants tout en prenant en compte le groupe d'âge ainsi que le processus développemental de l'enfant. (F234 EFL)

Viser à faire acquérir une identité internationale aux générations futures. (F228 EFL)

Pour une autre majorité importante (31 sur 169 ; 18%), l'objectif prioritaire devrait être de faire acquérir aux futurs enseignants une « Compétence Méthodologique » au sujet de l'enseignement de l'interculturalité afin de mieux répondre aux besoins du public cible :

Les enfants constituent une catégorie à part entière en raison de leur âge et de leur niveau de développement mental. Il faut susciter par le biais de ce cours une sensibilité requise chez les futurs enseignants en fonction des besoins du public cible, des méthodes d'apprentissage et du matériel de cours. (F3 DaF)

Doter les futurs enseignants de connaissances théoriques, pratiques et forger la prise de conscience. (F20 EFL)

Faire acquérir aux futurs enseignants l'Approche Interculturelle. (F40 DaF)

Mettre en lumière le concept d'interculturalité et les méthodologies de l'inclusion de ce concept dans les cours. (F71 EFL)

Les méthodologies/approches et pratiques pour l'inclusion de l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. (F149 FLE)

Il faudrait apprendre à enseigner les différences et les similitudes interculturelles à l'enfant. (F197 FLE)

Tenter de faire acquérir aux enfants la relation entre la langue et la culture cibles à travers des activités ludiques et éducatives. (F97 EFL)

L'objectif devrait avoir pour but de maîtriser la méthodologie de LE dans une salle de classe multiculturelle. (F110 EFL)

Faire une synthèse de l'enseignement précoce des langues étrangères et du multiculturalisme/de l'interculturalisme et aussi fournir aux futurs enseignants une formation à la fois théorique et pratique. (F214 EFL)

L'objectif du cours devrait être les méthodologies/approches et les techniques d'enseignement pour l'inclusion de la langue cible dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. (F104 DaF)

Amener les futurs enseignants à promouvoir la sensibilité chez les enfants par le biais d'intégration des éléments interculturels dans l'enseignement de LE. (F245 EFL)

Un nombre considérable de formateurs (16 sur 169 ; 9%) se sont fixés comme objectif de développer chez les enfants la « Compétence de Communication » , en particulier en compréhension/production orales de sorte que les savoirs culturels des

langues cibles contribuent aux compétences de communication en langue étrangère. Cependant, la « Compétence de Communication Interculturelle (CCI) » peine à trouver sa place dans les objectifs prévus par les formateurs (3) :

> *Il faut accorder une grande importance à la communication. Il faut se fixer sur la Perspective Actionnelle. (F2 DaF)*
>
> *Le cours devrait viser à acquérir la compétence de communication dans la vie quotidienne. (F157 DaF)*
>
> *Sensibiliser les enfants aux autres cultures et faire acquérir au niveau débutant les compétences linguistiques. (F150 EFL)*
>
> *Développer la compétence de production orale en langue cible. (F96 DaF)*
>
> *Il faut que, comme étant des objectifs, les éléments culturels de la langue cible contribuent à la compétence de communication au niveau débutant. (F113 EFL)*
>
> *Les enfants devraient être capable de communiquer en langue étrangère. (F233 EFL)*
>
> *Développer la compétence culturelle chez les enfants à la fois pour acquérir la compétence linguistique et pour la compétence de communication. (F237 EFL)*

Alors que la CCI a eu à faire face à la difficulté de trouver sa place dans les objectifs prévus pour ce cours, un nombre tout aussi considérable de formateurs (17 sur 169 ; 10%) se sont également fixés comme objectif de faire acquérir aux enfants les « savoirs culturels » de la langue cible :

> *Le transfert culturel. (F109 DaF)*
>
> *L'objectif devrait être d'acquérir la culture de la langue cible. (F108 EFL)*
>
> *Il devrait être d'apprendre et de promouvoir la culture de la langue cible (F191 FLE)*
>
> *Présenter aux apprenants les éléments culturels de la langue source et de la langue cible. (F239 DaF)*
>
> *Pour initier les enfants aux langues et cultures étrangères. (F135 FLE)*
>
> *Il devrait viser à introduire différentes cultures. (F144 EFL)*

Un nombre conséquent de formateurs (13 sur 169 ; 8%) visent à promouvoir chez les enfants le « Respect envers les Différences Culturelles » en considérant les différences comme une richesse et non comme un problème afin de parvenir à un respect mutuel :

> *Il faut se fixer sur le respect envers les cultures étrangères ainsi qu'envers les différences. (F213 EFL)*
>
> *Le cours consiste à forger la compréhension mutuelle, le respect envers les différences et à s'abstenir d'exclure. (F193 FLE)*
>
> *Faire acquérir aux enfants la richesse de la diversité dès un âge précoce. (F139 FLE)*

Il faut enseigner que de différentes langues sont formées en fonction des caractéristiques et des besoins de différentes sociétés dans différentes régions géographiques et que ces différences doivent être conçus comme une richesse globale. (F42 EFL)

Permettre aux enfants de découvrir et reconnaître les cultures différentes et de s'ouvrir à la fois aux différences et à leur propre culture. (F69 EFL)

Faire acquérir aux enfants dès le plus jeune âge l'existence des différentes langues et cultures, et le respect envers les différences et faire face aux problèmes posés par ces différences. (F122 EFL)

Faire acquérir aux enfants la conscience d'être en paix en acceptant les différentes cultures telles qu'elles sont. (F142 EFL)

Pour le sous-thème « Autres » (25 sur 169 ; 15%), certains formateurs mettent en relief l'importance de déterminer l'objectif d'un tel cours en tenant compte du contenu et des finalités éducatives scolaires des cours de langue étrangère dans les écoles de premier cycle. D'autres encore expliquent que l'objectif principal réside encore dans l'abord de la relation de langue-culture-société. Selon un autre groupe de formateurs, il n'est pas nécessaire inclure un tel cours car il fait déjà parti du contenu du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » se trouvant actuellement dans le programme :

La globalisation. (F217 DaF)

La porte du monde. (F215 EFL)

Les objectifs dans les programmes de licence devraient être déterminés en fonction des activités culturelles compte tenu des contenus et des finalités du cours de langue étrangère à l'école primaire. (F147 DaF)

Établir une relation entre la langue et la culture. (F224 EFL)

Il peut se fixer sur la relation entre langue et culture ainsi que sur celle entre la société et culture. (F164 FLE)

Enseigner la culture de la langue. (F200 DaF)

C'est déjà un sous-titre du cours dans le programme de Licence. (F250 EFL)

Ceci pourrait être placé à la suite du cours d'Enseignement des Langues Étrangère aux Enfants ; mais, d'après moi, il est inutile de l'insérer. (F198 FLE)

En bref, une grande majorité des formateurs prévoit en tant qu'objectifs pour le cours d'EIPLV, la « compréhension/sensibilité interculturelle » et la « Compétence Méthodologique ». Il est également remarquable de constater que les objectifs prévus restent encore assez limités au niveau de « savoirs culturels » et de « compétence de communication » plutôt que de « compétence de communication interculturelle ». Néanmoins, il convient de noter enfin qu'un grand nombre de formateurs a mis en avant

de nombreux éléments qui servent au développement de la compétence de communication interculturelle.

Item n°26) Dans le cas de l'intégration d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères, quel devrait être, selon vous, son contenu ?

Il est possible de regrouper en quatre sous-thèmes les opinions des Formateurs s'étant prononcés à l'égard de « contenu » de cours d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères prévu pour les programmes de formation des enseignants de langues étrangères (Tableau 3.18).

Tableau 3.18. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°26*

Sous-Thèmes	**Fréquence (f) /n*150**	**%**
Savoirs Culturels	56	37%
Compétence Méthodologique	39	26%
Compréhension/Sensibilité Interculturelle	29	19%
Autres	26	17%
TOTAL	**150**	**100%**

**Nombre de formateurs s'étant prononcés dans le cadre de la thématique*

Tout d'abord, presqu'un tiers des formateurs (56 sur 150 ; 37%) prévoient comme contenu les « savoirs culturels » de la langue source et en particulier de la langue cible (tels que les routines de la vie quotidienne, les relations familiales, les systèmes scolaires, les habitudes alimentaires, les festivals, les informations sur les pays). L'accent est mis sur les « Similitudes et Différences Culturelles ». Voici, ci-dessous, quelques-uns des commentaires faits :

> *Apprendre la culture cible. (F63 DaF)*
>
> *Il devrait inclure les questions culturelles. (F72 FLE)*
>
> *Il peut inclure « Langues et civilisations ». (F191 FLE)*
>
> *Les cultures différentes et la tolérance + la culture de la langue maternelle + la culture de la langue cible. (F215 EFL)*
>
> *Les éléments culturels de la langue cible (tels que les routines de la vie quotidienne, les relations familiales, les systèmes scolaires, les habitudes alimentaires et les habitudes de consommation) doivent être présentés. (F3 DaF)*
>
> *Il est tenté d'introduire et de faire acquérir, notamment par le biais des matériels audiovisuels, les usages linguistiques de la langue source et de la langue cible en fonction de l'âge et le niveau d'éducation des groupes de public cible. (F11 FLE)*

Il faut présenter les traditions et les modes de vie des différentes cultures. (F92 EFL)

Les savoirs portant sur les deux pays : la mode de vie, les traditions et les coutumes, les unités douanières, l'école, etc. (F238 DaF)

La comparaison de la culture de la langue source et de la langue cible, les journées spéciales dans deux cultures, les valeurs morales, les valeurs sociales. (F46 EFL)

Il faudrait baser sur à la fois théorie et sur la pratique où se trouvent les informations culturelles sur la langue source et sur la langue cible, sur les systèmes éducatifs de différentes cultures, etc. (F27 DaF)

Il est question de faire acquérir les jours fériés, les festivals et les discours. (F97 EFL)

L'histoire, les routines de la vie quotidienne, les achats, la nourriture et les boissons, la culture de la jeunesse (mode, musique, etc.), l'école et l'éducation, la géographie, la famille, les conditions sociales, les festivals, les traditions et les coutumes, le tourisme et les voyages. (F257 EFL)

D'une manière générale, il convient d'introduire le mode de vie, les habitudes quotidiennes, la famille, l'école et l'environnement des enfants de la langue cible selon l'âge des enfants. (F259 DaF)

Les différences culturelles. (F12 EFL)

L'accent est mis sur les dénominateurs communs. (F217 DaF)

Susciter une opinion générale sur les similitudes et sur les différences culturelles. (F243 EFL)

Lors des comparaisons interculturelles, il est possible de sensibiliser mais à un niveau superficiel : les noms propres de personnes, de villes, les caractéristiques vestimentaires, la culture culinaire, les festivals, etc. Il ne faut pas faire un travail très approfondi, par exemple, il n'est nécessaire de faire acquérir certains éléments culturels d'une autre culture (Noël, Halloween et la coloration des œufs, etc.). Il est seulement nécessaire d'en prendre conscience sans les expérimenter. (F227 DaF)

Une autre majorité importante de formateurs (39 sur 150 ; 26%) prévoient de doter les futurs enseignants de langues étrangères de la « compétence méthodologique » (micro-enseignement, ateliers en classe, concevoir de matériels pédagogiques, etc.) afin de faire acquérir aux enfants la compétence de communication interculturelle (Ceci avait déjà été d'ailleurs mis en relief lors de l'item précédent portant sur l'objectif de ce cours). Ils recommandent à cet égard de faire acquérir aux futurs enseignants les techniques d'enseignement pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères : Emploi de document authentique tels que les « textes littéraires », la « comptine », la « chanson » ou les « jeux ». Voici, quelques-uns de leurs propos :

Il est question de mettre en pratique par le biais de méthodes et de techniques adaptés en fonction de développement des compétences linguistiques de public cible d'enfants en âge précoce ainsi que leurs attitudes envers la culture étrangère. (F231 DaF)

Les méthodologies/approches des langues étrangères pour les enfants, les styles d'apprentissage des enfants, l'approche interculturelle, les méthodologies et exemples d'applications de cette dernière. (F40 DaF)

Simuler la vie quotidienne de la vie culturelle de la langue source et de la langue cible. (F239 DaF)

L'Éducation interculturelle à partir des exemples. (F174 EFL)

Attirer l'attention sur les similitudes et sur les différences entre les cultures et fournir les méthodologies d'enseignement concernant ces thèmes. (F71 EFL)

Activités d'enseignement parallèles à l'objectif donné à la 25ème question et les pratiques éducatives intra-classes pour que les futurs enseignants pussent faire acquérir ce contenu. (F242 EFL)

Concevoir et développer du matériel original portant sur les questions culturelles, sur les normes, sur les traditions pour le public cible d'enfants. (F25 EFL)

Enseigner la culture de la langue cible en fonction du niveau de public cible d'enfants et concevoir les matériels pédagogiques portant sur cette question. (F201 DaF)

La littérature, les documents authentiques sur la culture cible (la réception de l'argent, les billets de train et d'avion). (F89 FLE)

La musique, la littérature, les chansons selon les niveaux des enfants. (F207 DaF)

Les théories cognitives, affectives et sociales devraient être incluses. Les étapes d'apprentissage de la LM et de la LE, les comptines, les jeux pourraient aussi être incluses. (F123 EFL)

L'Éducation interculturelle par le biais de jeux. (F199 DaF)

Un nombre considérable de formateurs prévoit, comme contenu incontournable, la « compréhension/sensibilité interculturelle » (29 sur 150 ; 19%) qui héberge en elle-même de nombreuses composantes de l'interculturalité : Respect envers les différences culturelles, sensibilité (inter)culturelle, multi-culturalité, tolérance, savoir-être, stéréotypes, préjugés, compréhension mutuelle :

Faire acquérir une prise de conscience. (F205 EFL)

Établir une prise de conscience sur la langue cible ainsi que sur celle source. Établir des liens entre ces deux cultures en question. (F4 DaF)

Qu'est-ce que la culture ? Quelle est l'importance de la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles sont les activités à réaliser permettant de faire acquérir une sensibilité pour une culture différente chez les enfants. (F188 FLE)

Faire acquérir les caractéristiques communes des différences et développer une attitude convenable. (F112 DaF)

Susciter une prise de conscience chez les enfants sur l'éveil aux langues et aux cultures différentes. Amener les enfants à apprendre le respect envers les différences et à faire face

aux problèmes issus de différences. Il devrait y avoir des activités pour acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. (F122 EFL)

Les conflits interculturels, les stéréotypes, les préjugés. (F149 FLE)

Faire des comparaisons linguistiques et culturelles, expliquer les différences et les similitudes et promouvoir la tolérance et la compréhension pour les différences. (F147 DaF)

Dans un tel cours, il ne faut pas faire appel aux savoirs culturels de la langue cible. Les questions se rapportant au développement du multiculturalisme et du pluralisme devraient être insérés. (F209 EFL)

L'enseignement des langues pour les enfants, l'anglais comme lingua franca et le multiculturalisme/l'interculturalisme. (F214 EFL)

Le contenu devrait être préparé de sorte que les apprenants pourraient comprendre le point de vue culturel d'un locuteur de LE et pourrait anticiper et éliminer les problèmes pouvant survenir. Le cours devrait être basé sur la pratique plutôt que sur les connaissances théoriques (compte tenu notamment l'environnement de la classe multiculturelle accroissant au cours des dernières années). (F237 EFL)

Il faut élaborer un programme d'inclusion notamment pour les enfants qui échappent de la guerre et sont forcés d'émigrer en y intégrant la psychologie de ces enfants immigrés. (F110 EFL)

La langue, la société, la culture, l'interculturalisme, le multiculturalisme, la compétence culturelle, etc. (F164 FLE)

Faire acquérir le respect envers les différences interculturelles, [...]. (F248 EFL)

Dans le dernier sous-thème « Autres » (26 sur 150), certains formateurs prévoient en tant que contenu une « (Compétence de) Communication » mais une « Compétence de Communication Interculturelle » n'est, encore une fois, explicitement mentionné par personne. Un autre contenu proposé est le processus de développement de l'enfant (affectif, psychomoteur, psychologique, etc.) et les phases d'acquisition de la LM. Les autres suggestions faites pour le contenu sont : certains mentionnent l'importance de l'analyse de besoins éducatifs du public cible (Turcs donc) et de constituer un contenu en fonction de cela. Des formateurs déclarent n'avoir pas une grande idée à ce propos, d'autres expliquent que le mieux serait d'avoir recours aux experts du domaine et de former un comité chargé de cette mission éducative :

Fournir des informations nécessaires pour communiquer. (F78 EFL)

Le développement cognitif, social et sensoriel des enfants doit absolument être pris en compte. La compréhension et la production orale devraient être pondérées. Les éléments culturels des différentes cultures ainsi que de la culture maternelle devraient être inclus. Les éléments de langue étrangère ne doivent pas appartenir à une seule culture (par exemple, il ne devrait pas seulement la culture britannique ou américaine mais les diverses cultures : les cultures japonaise, russe, sud-américaine, etc.). (F17 EFL)

Les concepts de base de la culture et de l'interculturel, le développement cognitif et affectif des enfants. (F234 EFL)

Le développement de l'enfant, la psychologie de l'enfant devraient être donnée au moins autant que la gestion de classe. Le thème « Acquisition de la Langue Maternelle » devrait faire partie du contenu. (F42 EFL)

Les valeurs universelles et la vie quotidienne devraient être prises en compte dans la dimension communication. [...] (F113 EFL)

Pour ce faire, il faut d'abord établir un Comité. (F2 DaF)

Je n'ai pas une idée claire portant sur cette question. (F59 FLE)

Un expert dans le domaine peut élaborer ce contenu. (F24 EFL)

Le contenu du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » est assez explicite. (F165 EFL)

Il faut déterminer le contenu en fonction des groupes de public cible. (F225 DaF)

En somme, les contenus supposés sont : les « savoirs culturels » (aspects similaires/différences, traditions, connaissance du pays, etc.) plutôt qu'une « compétence de communication interculturelle » et aussi faire acquérir ces savoirs culturels aux futurs enseignants conformément au niveau d'âge, au but et à la compétence visée. Mais aussi, l'interculturalité, la sensibilité interculturelle, le savoir-être, le préjugé, Autrui, le multiculturalisme, etc. qui servent à développer la « compétence de communication interculturelle ».

Item n°27) Dans le cas de l'intégration d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères, quel devrait être, selon vous, les méthodologies et/ou approches d'enseignement à adopter à travers ce cours ?

Tableau 3.19. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique - Item n°27*

Sous-Thèmes	**Fréquence /n*152**	**%**
Approche Communicative	37	24%
Perspective Actionnelle	35	23%
Théorie et Pratique	28	18%
Approche Interculturelle	10	7%
Autres	42	28%
TOTAL	**152**	**100%**

**Nombre de Formateurs s'étant prononcé au sujet de « méthodologies et/ou approches » d'EIPLV*

L'Approche Communicative est la méthodologie la plus adoptée (37 sur 152 ; 24%) du fait qu'elle est plus facile, selon eux, à mettre en œuvre comparée à la Perspective Actionnelle. Mais en même temps, ils expliquent s'orienter vers une approche éclectique fondée sur l'emploi de l'Approche Communicative avec la Perspective Actionnelle et/ou l'Approche Interculturelle :

> *Approche Communicative. (F259 DaF)*
>
> *Approche Communicative pour s'adresser au public cible d'enfants. (F20 EFL)*
>
> *Approche Communicative. (F135 FLE)*
>
> *Il est préférable d'utiliser l'Approche Communicative et de fournir une interaction avec les utilisateurs de la langue cible. (F87 EFL)*
>
> *L'Approche Communicative, si possible, la Perspective Actionnelle. (F56 FLE)*
>
> *L'Approche Communicative ou la Perspective Actionnelle. (F49 FLE)*
>
> *La Perspective Actionnelle et l'Approche Communicative. (F142 EFL)*
>
> *La formation centrée totalement sur la communication et l'action. (F172 EFL)*
>
> *La synthèse de l'Approche Interculturelle et l'Approche Communicative. (F231 DaF)*
>
> *Il devrait être à la fois l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle. De cette manière, les futurs enseignants sont amenés à doter des compétences méthodologiques visant à faire acquérir la compétence concernée chez leurs futurs élèves. (F188 FLE)*
>
> *L'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle. Les autres méthodes ne sont plus utilisées. (F136 EFL)*

35 formateurs sur 152 (23%) adoptent la « Perspective Actionnelle », car pour eux, l'enseignant aura besoin d'une approche basée sur l'action afin de répondre aux besoins des enfants. En plus de ceux qui prévoient une synthèse simultanée de deux différents approches « PA + AC », il y a également ceux qui prévoient une synthèse simultanée de trois différentes approches : « PA + AC + AI » :

> *La Perspective Actionnelle. (F149 FLE)*
>
> *On peut adopter les approches actionnelles. (F209 EFL)*
>
> *Il est préférable d'élaborer cette formation par la Perspective Actionnelle. Parce que, la Turquie offre un contexte où il est question de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères comme une langue étrangère (LE) contrairement à celui de langue seconde (LS). Dans un tel contexte, la formation des enseignants, notamment celle pour l'EPLV, devrait se fixer sur la Perspective Actionnelle. (F245 EFL)*
>
> *La Perspective Actionnelle. Car il est question de la formation de futurs enseignants dans l'EIPLV. Donc, les matériels pédagogiques devraient se fixer sur l'action pour capter l'attention des enfants du fait que ceux-ci sont plus susceptibles d'être attirés par les activités kinesthésiques. (F167 FLE)*

La Perspective Actionnelle et l'Approche Interculturelle. (F197 FLE)

La Perspective Actionnelle et Développement du Matériel. (F97 EFL)

Une majorité significative des formateurs (28 sur 152 ; 18%) suggèrent fortement la synthèse de « théorie et pratique » (par exemple, micro-enseignement, travail en atelier) :

Théorie + Pratiques éducatives intra-classes (Micro-enseignement). (F154 EFL)

Il devrait être théorique et pratique. (F179 DaF)

A la fin du cadre théorique, mettre en pratique dans des environnements réels. (F187 EFL)

Une fois donnée la théorie, il faut mettre en pratique par le biais de la simulation ou bien encore dans une salle de classe auprès d'un public cible d'enfants. (F13 FLE)

Les pratiques intensives, autant que possible. La théorie est importante. Toutefois, les futurs enseignants doivent réaliser un micro-enseignement ou faire un stage. (F17 EFL)

La théorie, la pratique, le micro-enseignement et l'atelier. (F215 EFL)

Il serait utile de se fixer sur une méthode mixte consistant parfois en théorie, en exposés, ou en micro-enseignement. (F32 EFL)

Ceci est tout à fait le choix du Formateur qui assurera ce cours. Si c'était le cas, je tracerais un chemin fondé sur la pratique soutenue par des activités parascolaires. (F64 EFL)

L'Approche Interculturelle seule est préconisée par très peu de formateurs (10 sur 152 ; 7%) mais, comme déjà mentionné, tient quand même sa place à travers les synthèse : « PA + AC » ou « AI + PA ».

L'Approche Interculturelle. (F185 DaF)

On peut adopter l'Approche Communicative (Interculturelle). Les structures linguistiques prévues pour faire acquérir aux apprenants peuvent être insérés implicitement par le biais de méthodes de lecture d'histoire et aussi de narration. (F150 EFL)

La Perspective Actionnelle et l'Approche Communicative Interculturelle. (F197 FLE)

La compétence de communication interculturelle doit être au premier plan. (F27 DaF)

Le Formateur doit jouer le rôle de facilitateur ; il faut introduire aux apprenants les moyens facilitant l'accès à l'interculturel et à la communication. En plus de cela, les futurs enseignants devraient établir le concept d'interculturalité par le biais de diverses activités et de films. Il faut forger, chez eux, la prise de conscience permettant de promouvoir des attitudes positives à l'égard de cette question. (F51 EFL)

Les activités impliquant des contextes interculturels devraient être incluses. Par exemple, les jeux et les films peuvent être utilisés pour illustrer les difficultés des différences interculturelles, les situations amusantes et les incompréhensions. (F205 EFL)

La Perspective Actionnelle où est adopté le principe de « centrage sur l'enfant » et inséré les éléments interculturels. (F168 DaF)

Tout d'abord, il faudra organiser un atelier pour tous les formateurs assurant ce cours et établir un consensus commun sur la définition de « interculturalité ». Ensuite, on peut réfléchir sur le « comment » [c'est-à-dire sur les méthodes et les techniques d'enseignement] : Musique ? Littérature ? Programmes d'échange d'étudiants ? (F207 DaF)

En dehors de cela, des formateurs (42 sur 152 ; 28%) ont proposé d'autres méthodologies/approches (sous-thème « Autres ») : Approche Ludique, Méthode Audio-visuelle, Pédagogie par Tâche, Méthode Direct, Apprentissage Basé sur des Projets, Approche Socioculturelle, Apprentissage Coopératif, Approche Pluri-Sensorielle, Méthode d'Immersion, etc. Quelques-uns expliquent aussi que la méthodologie ou l'approche à adopter dans ce cours devrait être déterminée en fonction des besoins futurs enseignants/des apprenants suivant ce cours (analyse des besoins) :

La Méthode Directe et l'Approche Communicative. (F230 EFL)

Faire acquérir aux enfants la culture de la langue cible par le biais de vidéos et de films. (F270 FLE)

Matériels riches en images ; attribuer des rôles aux élèves dans des matières spécifiques et créer un projet pilote par la technique du jeu de rôle. Les chansons et, notamment, les enseignants ayant la capacité de faire acquérir l'interculturalité et de gérer cette situation. (F3 DaF)

Il faut faire usage des méthodes de communication visant à encourager la production de l'élève. A cet égard, les techniques suivantes devraient être privilégiées : le théâtre, le jeu et le jeu de rôle. (F157 DaF)

L'Approche/Pédagogie par Tâche. (F237 EFL)

La Théorie des Intelligences Multiples, l'Apprentissage Coopératif, l'Approche Ludique. (F257 EFL)

Centrage sur l'apprenant. (F155 FLE)

L'Approche socioculturelle. (F41 EFL)

La Méthode d'Immersion, la Réponse Physique Totale, ou une Méthode/Approche- centrée sur l'écoute et sur la parole- destinée à certains groupes de public cible (illettrés, etc.). (F80 DaF)

Les méthodes et les techniques d'enseignement convenables, tels que l'Approche Interculturelle, la méthode de Suggestopédie (choisir une nouvelle identité), peuvent être utilisées conformément à la langue/la culture cible. Toutes ces méthodes/approches peuvent être adaptés à l'Approche Communicative. (F166 EFL)

Il faut faire usage des méthodes mixtes, comme il est suggéré dans d'autres cours, et l'on peut tirer des exemples de bonnes pratiques à partir d'un pays étranger. (F40 DaF)

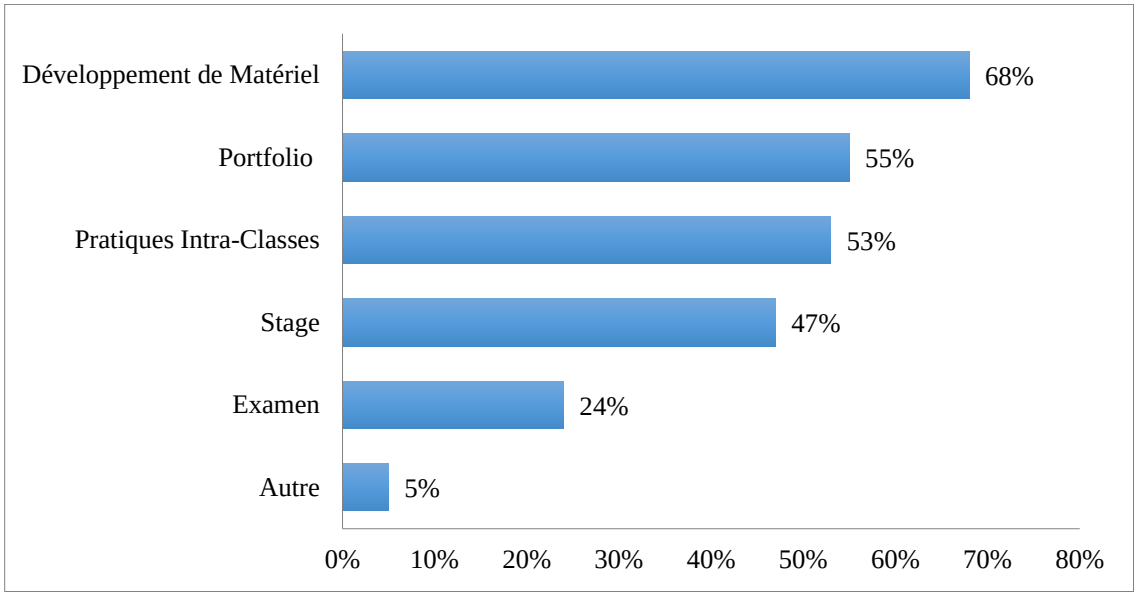
Cela dépend du groupe d'âge de l'enfant (3-6 ans) - (7-11 ans). Les méthodes et les techniques convenables doivent être déterminées respectant le niveau développemental de l'enfant. (F251 EFL)

La méthode doit être déterminé en fonction de l'objectif visé. (F109 DaF)

Ainsi, il est vu que les formateurs optent majoritairement pour les approches actuelles (l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle) alors que l'Approche Interculturelle est indiquée par un nombre trop restreint. Tout en adoptant une approche éclectique, certains suggèrent davantage une synthèse de trois approches : l'AC, la PA, et l'AI.

Item n°28) Dans le cas de l'intégration d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères, quel devrait être, selon vous, le processus de mesure et d'évaluation de ce cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs options.)

Graphique 3.6. *Réponses données à l'item n°28*



En ce qui concerne la mesure et l'évaluation du cours d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères, beaucoup plus de la moitié des formateurs (68%) sont premièrement en faveur de « Développement de Matériels », deuxièmement de « Portfolio » (55%) et enfin de pratiques éducatives intra-classes (micro-enseignement) (53%) alors que moins de la moitié des formateurs sont en faveur de « Stage » (47%), des « Examens » (24%), comme il ressort du Graphique 3.6. 5% (« Autres ») proposent une évaluation originale incluant les outils de mesure cités ci-dessus sauf les examens et les rapports d'observation réalisés par les futurs enseignants :

Une évaluation originale qui inclut tous. (F38 EFL)

La dramaturgie peut également être utilisé. (F46 EFL)

Un mélange de tout ce qui précède. (F64 EFL)

Un contenu interactif assistée par ordinateur. (F112 DaF)

La simulation de l'environnement de la langue source-cible. (F239 DaF)

Faire des observations à l'étranger (observer la culture de la langue cible dans le milieu naturel) (F251 EFL)

Le micro-enseignement intra-classe dans une véritable salle de classe (école primaire). (F153 EFL)

Il ne faut en aucun cas utiliser la méthode de mesure. Il ne faut pas du tout faire l'examen. Au lieu de cela, le formateur peut faire une évaluation en fonction des rapports d'observation des futurs enseignants et de la participation en classe. (F166 EFL)

Item n°29) Mettez par ordre d'importance les éléments donnés dans le cadre d'une réalisation efficace de l'enseignement interculturel précoce des langues étrangères. (1 plus important, 6 moins important)

Tableau 3.20. *Réponses données à l'item n°29*

		1er Rang	2ème Rang	3ème Rang	4ème Rang	5ème Rang	6ème Rang
Programmes de formation des enseignants	F	**152**	56	18	12	12	8
	%	**54%**	22%	7%	5%	5%	3%
Maîtrise et/ou (Post-)Doctorat	F	45	**62**	25	29	39	50
	%	16%	**24%**	10%	12%	16%	21%
Auteurs de manuels scolaires	F	14	42	**78**	68	38	14
	%	5%	16%	**31%**	28%	16%	6%
Matériels pédagogiques	F	26	63	77	**56**	30	6
	%	9%	24%	30%	**23%**	13%	2%
Éducation familiale	F	40	21	31	45	**61**	54
	%	14%	8%	12%	18%	**26%**	22%
Directeurs/Vice-directeurs d'école	F	5	16	24	34	57	**109**
	%	2%	6%	9%	14%	24%	**45%**
TOTAL*	**F***	**282***	**260***	**253***	**244***	**237***	**241***
	%	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

**Nombre total inférieur ou supérieur à 255 car plus d'une compétence a été parfois mise au même rang.*

Comme le montre en détail le Tableau 3.20, les formateurs privilégient dans un ordre de priorité décroissante en :

- 1er lieu : Programmes de formation des enseignants (en 1er lieu pour 152 formateurs, 2ème pour 56 ; en 3ème pour 18, en 4ème pour 12, en 5ème pour 12, en 6ème pour 8)
- 2ème lieu : Maîtrise et/ou (Post)Doctorat (en 1er lieu pour 45 formateurs, 2ème pour 62 ; en 3ème pour 25, en 4ème pour 29, en 5ème pour 39, en 6ème pour 50)
- 3ème lieu : Auteurs de Manuels Scolaires (en 1er lieu pour 14 formateurs, 2ème pour 42 ; en 3ème pour 78, en 4ème pour 68, en 5ème pour 38, en 6ème pour 14)
- 4ème lieu : Matériels Pédagogiques (en 1er lieu pour 26 formateurs, 2ème pour 63 ; en 3ème pour 77, en 4ème pour 56, en 5ème pour 30, en 6ème pour 6)
- 5ème lieu : Éducation Familiale (en 1er lieu pour 40 formateurs, 2ème pour 21 ; en 3ème pour 31, en 4ème pour 45, en 5ème pour 61, en 6ème pour 54)
- 6ème lieu : Directeurs/Vice-Directeurs d'École (en 1er lieu pour 5 formateurs, 2ème pour 16 ; en 3ème pour 24, en 4ème pour 34, en 5ème pour 57, en 6ème pour 109)

Ainsi, il en ressorte que la formation initiale des enseignants de langue étrangère revêt beaucoup plus d'importance auprès de la majorité des formateurs afin de réaliser un enseignement interculturel précoce des langues étrangères.

Item n°30) Selon vous, le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants devrait-il également avoir lieu dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères de deuxième (Maîtrise) et troisième (Doctorat) cycles ? (+Justifications)

Une majorité significative de formateurs (81%) sont largement d'accord sur l'intégration de cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants dans les programmes de Maîtrise et/ou Doctorat en formation de langues étrangères comme un domaine d'expertise distinct. Car, pour eux, il est question des lacunes majeures relatives aux travaux scientifiques dans ce domaine. Pour combler cette lacune, il importe d'examiner le sujet en détail et d'encourager les recherches afin de fournir de nouvelles informations empiriques. Quelques-uns des propos tenus par les formateurs sont donnés ci-dessous :

> *Il serait nécessaire en vue d'examiner le sujet en plus amples détails. (F139 FLE)*
>
> *Les études scientifiques dans ce domaine présentent des lacunes majeures. Cette lacune devrait être comblée. (F147 DaF)*

Ceci doit être une science à part entière, car elle diffère. (F179 DaF)

Pour promouvoir à la prise de conscience. (F186 FLE)

Nous devons encourager la recherche dans ce domaine. (F104 DaF)

Du fait qu'il n'y a pas assez de recherches à ce niveau dans ce domaine. (F172 EFL)

Pour établir un domaine de travail en termes d'études empiriques. (F207 DaF)

Parce que c'est une branche à part entière et donc la méthode est différente. (F108 EFL)

Il permet de se spécialiser sur cette question, de créer un environnement pour traiter la question de façon plus approfondie. (F3 DaF)

Forger la prise de conscience. (F39 EFL)

Afin de tirer de nouvelles informations, car il s'agit d'un domaine d'importance croissante dans le monde d'aujourd'hui. (F40 DaF)

Nous sommes dans une période où l'enseignement des langues étrangères débute désormais dès l'école primaire (même préscolaire). Il faut l'insérer à travers tous les programmes de formation des enseignants de LE [Licence + Maîtrise + Doctorat]. (F229 FLE)

En tant que justifications, des formateurs ont insisté sur la nécessité urgente de prendre des mesures efficaces à effets rapides afin de former des experts sur l'EPLV. Ils n'hésitent pas à affirmer qu'ils éprouvent, eux, des difficultés dans ce domaine et qu'une telle formation leur aurait été utile :

Cela offre des perspectives aux chercheurs travaillant sur ce domaine. (F79 FLE)

Il peut avoir lieu parmi les cours facultatifs. Cela pourrait être utile dans l'optique des objectifs de carrière et des besoins académiques de l'étudiant. (F174 EFL)

S'il fait partie des cours facultatifs, il peut contribuer à ceux qui veulent se spécialiser dans ce domaine. (F64 EFL)

Ceci revêt une importance en vue d'établir un domaine d'expertise et de recherches destiné à un public spécifique à travers les deux derniers cycles de la formation (Maîtrise, Doctorat). Le développement de la coopération université-école est également important afin de créer une opportunité de développement professionnel continu. (F171 EFL)

Les futurs enseignants seront mieux équipés lorsqu'ils assurent des cours destinés au groupe de public cible en âge précoce. (F200 DaF)

Il est forte probable que l'enseignant fera face une journée à « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ». Nous avons actuellement un exemple frappant : Il est demandé aux formateurs d'assurer le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants », mais personne n'a osé à l'accepter, à l'exception des deux Chargés de Cours. (F89 FLE)

Il faut faire acquérir aux enfants une langue étrangère ou seconde (LE/LS) autant que possible comme celle maternelle (LM). De ce fait, il faut susciter chez les apprenants la prise de conscience pour une nouvelle langue et culture dès le plus jeune âge. Malheureusement, le nombre de d'académiciens autodidactes dans ce domaine est très

faible en Turquie; de ce fait ces cours devraient avoir lieu dans des programmes d'études supérieures et les experts sur ce domaine devraient être formés. (F80 DaF)

De plus, ils expliquent qu'intégrer un cours d'EIPLV dans les programmes en question serait très rigoureux du fait que la plupart des apprenants [futurs enseignants] de deuxième (Maîtrise) et troisième (Doctorat) cycles sont parfois diplômées des Facultés de Lettres et de Philosophie où n'existe aucune place pour le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants :

Dans le cas de public cible d'enfants, la formation en Licence [1er cycle] sera insuffisante. (F48 FLE)

Le cours placé en Licence n'est pas suffisant pour bien comprendre le domaine. (F42 EFL)

Ce cours peut être placé parmi les cours facultatifs et ça serait mieux notamment pour les futurs enseignants diplômés de la Faculté de Lettres et Philosophie. (F51 EFL)

Afin d'approfondir et de renforcer les connaissances acquises en Licence, la plupart de nos étudiants [enseignants dans les programmes de Maîtrise et de Doctorat] travaillent dans les écoles du Ministère de l'Éducation Nationale : Il importe qu'ils voient à la fois la théorie et la pratique. (F153 EFL)

Pour ceux/celles qui n'ont pas reçu cette formation dans le programme de formation en Licence. (F184 EFL)

C'est la base de l'enseignement des langues étrangères. Ceci devrait être obligatoire au niveau de la maîtrise pour ceux et celles qui sont diplômé(e)s en Licence dans la Faculté de Lettres et Philosophie. Si les futurs enseignants reçoivent un tel cours en Licence, il sera possible de donner lieu aux pratiques et aux projets. (F198 FLE)

Un certain nombre de formateurs ont également fait quelques propositions concernant le contenu d'un tel cours prévu pour la Maîtrise ou le Doctorat :

Il serait plus raisonnable pour l'élaboration de matériels pédagogiques dans les deux derniers cycles de la formation (Maîtrise, Doctorat.) (F85 EFL)

Il se peut que les étudiants [futurs enseignants] élaborent un matériel pédagogique, écrivent une thèse de Maîtrise/Doctorat. (F117 DaF)

Les études supérieures contribuent à une combinaison de la théorie et la pratique. De plus, l'enseignant peut développer une nouvelle méthode. (F191 FLE)

EPLV est un domaine à part entière à la périphérie de la formation des enseignants de langues étrangères. Les études de niveau supérieur devraient être poursuivies au niveau Maîtrise. Et même, les objectifs devraient être augmentés à un tel niveau où se trouve le développement du matériel, la rédaction d'un livre/manuel. (F8 EFL)

Certes, certains (19%) aussi ne voient pas du tout l'intérêt d'un tel cours car il en existe un déjà dans le programme de licence ; néanmoins, parmi ces 19% il y en a qui le propose quand même en tant que cours facultatif :

Ils poursuivent déjà un tel cours en Licence. (F26 EFL)

Si vous vous concentrez suffisamment en Licence et que vous obtenez des résultats de l'application, vous n'avez pas besoin de répéter. (F194 FLE)

Les savoirs théoriques ne feront rien d'autre que de répéter. (F244 EFL)

Je pense qu'il devrait être placé dans les programmes de Licence. (F231 DaF)

Peut-être, mais ceci ne devrait pas être un cours obligatoire ou prioritaire. (F44 EFL)

Toutefois, s'il existe un expert, ceci peut prend place parmi les cours facultatifs compte tenu du fait que les futurs enseignants peuvent le choisir comme un sujet de thèse. (F227 DaF)

Ce n'est pas nécessaire s'il est bien maîtrisé en Licence. Le cours doit être pris comme une condition préalable pour ceux/celles qui ne sont pas diplômé(e)s de la faculté d'éducation avant de commencer la Maîtrise. (F215 EFL)

Il serait une percée trop tard. (F6 EFL)

Il est peut-être un peu tard pour que ce cours soit suivi pour la première fois à l'étape des études supérieures. Il importe de donner ce cours en Licence ; car les futurs enseignants pourraient travailler avec des enfants. Dans les études supérieures, il peut insérer un cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants : Exemples d'Applications ». (F123 EFL)

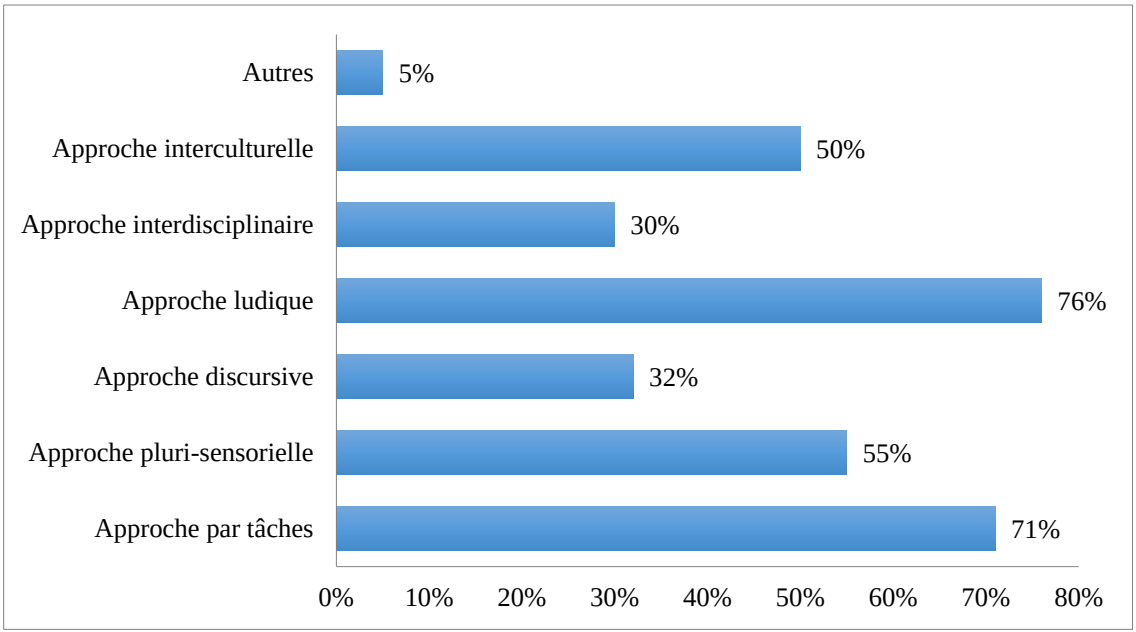
Pour conclure, une très grande majorité des formateurs s'accord sur l'intégration d'un tel cours dans les programmes de Maîtrise et/ou de Doctorat du fait qu'il est tout à fait essentiel de former des enseignants pour le domaine de l'enseignement précoce et d'encourager les recherches scientifiques dans un monde où l'enseignement des langues étrangères commence désormais dès l'école primaire (même dès l'école maternelle).

3.3.3. Résultats obtenus auprès des formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'EPLV

Cette dernière section est consacrée seulement aux opinions de 31% (79 sur 255) formateurs de langues étrangères qui ont été responsables du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants à un certain moment de leur vocation et/ou de ceux qui sont encore responsables de ce cours (items 31 à 38).

Item n°31) Quelle(s) approche(s) adoptez-vous dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » ? (Vous pouvez cocher plus d'une option.)

Graphique 3.7. *Réponses données à l'item n°31*



Selon le Graphique 3.7 ci-dessus, la majorité des formateurs chargés du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants déclarent donner la priorité à l'Approche Ludique (76%) et à l'Approche par Tâches (71%). Puis, de la moitié priorisent l'Approche Pluri-Sensorielle (55%) et la moitié l'Approche Interculturelle (50%). Enfin, moins de la moitié adoptent l'Approche Discursive (32%) et l'Approche Interdisciplinaire (30%). En ce qui concerne les 5% placés sous « Autres » (5%), ils optent plutôt pour l'Approche Communicative :

> *Regarder les films de sensibilité et les vidéos des exposés réalisés auprès de futurs enseignants. Analyser ces vidéos et donner un retour constructif. (F51 EFL)*
>
> *Axé sur la communication. (F56 FLE)*
>
> *Approche Communicative. (F251 EFL)*

Item n°32) Pensez-vous donner lieu/faire usage de l'Approche Interculturelle dans vos pratiques éducatives intra-classes dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ? (+Justifications)

Presque la moitié des formateurs (49%) déclarent mettre partiellement en œuvre l'Approche Interculturelle dans leurs pratiques éducatives intra-classes (développement de matériels pédagogiques, micro-enseignement, etc.) du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. En effet, il importe d'identifier et ainsi de comprendre

les raisons sous-jacentes à cet accord partiel : Certains affirment nettement ne pas être très compétents et visent plutôt une compétence langagière qu'une compétence de communication interculturelle. Les formateurs attirent l'attention sur leurs efforts de recherche de matériels supplémentaires faute des éléments interculturels dans les manuels scolaires de LE. Le manque de matériels pédagogiques les entraîne à un usage partiel de l'AI. Voici, ci-dessous, les propos de quelques-uns :

> *Indirectement. (F176 EFL)*
>
> *Nous y sommes contraints à partir de sa relation étroite à la didactique de langue étrangère. (F56 FLE)*
>
> *Il est souvent fait usage des documents authentiques provenant de cultures différentes. (F17 EFL)*
>
> *J'essaie d'illustrer les thèmes à enseigner avec les éléments culturels, et mes étudiants [futurs enseignants] les utilisent dans leurs micro-enseignements intra-classes. (F87 EFL)*
>
> *Je tente de l'intégrer au contenu. (F188 FLE)*
>
> *Si nous commençons par le contenu des manuels scolaires, la 1ère Unité : Salutations. Il n'y a pas de différentes formes de salutation dans aucun manuel scolaire. Unité 2 : La Famille. Encore une fois, il n'est inséré dans les manuels scolaires les différentes formes de famille dans différentes cultures où plusieurs membres de la famille habitent dans la même maison, etc. (F207 DaF)*
>
> *Plutôt que de faire usage d'un seul manuel scolaire, je priorise les matériels pédagogiques (disponibles sur Internet) qui présentent de manière comparative les deux cultures. (F235 DaF)*
>
> *Partiellement. Parce que, les futurs enseignants ont des possibilités limitées pour vivre l'expérience de la culture de langue étrangère. (F147 DaF)*
>
> *Il n'y a pas d'école d'application et les salles de classe ne sont pas convenables physiquement. (F112 DaF)*
>
> *Ce n'était pas le contenu mais les compétences langagières qu'ont été évaluées. (F6 EFL)*
>
> *Je ne pense pas être encore très compétent. (F34 FLE)*

Un nombre considérable des formateurs (42%) déclarent mettre en œuvre l'Approche Interculturelle dans leurs pratiques éducatives intra-classes en utilisant de nombreux matériels (la vidéo, la bande dessinée, etc.). Néanmoins, ils expliquent clairement être confronté à des difficultés croissantes quant à certains sujets culturels et être parfois face à des défis majeurs : Comment établir un lien/pont à propos des éléments culturels (tels que Noël, cochon, porc, etc.) qui n'existent pas dans la culture de la langue source ? Ou, comment pourrait-on trouver une solution aux réactions qui peuvent survenir de la part des familles conservatrices et/ou traditionnelles des enfants ? Voici les propos de quelques-uns :

J'essaie de faire comprendre à nos étudiants [futurs enseignants] que la vie ne réside pas seulement dans notre entourage proche et qu'il y a aussi différents styles de vie dans les autres cultures. (F24 EFL)

Je soutiens par le biais des enfants de la langue cible, des visuels, des bandes dessinées. (F185 DaF)

Parce que, si vous êtes dans une véritable atmosphère de classe, vous êtes contraints d'expliquer les similitudes/différences culturelles. (F249 DaF)

Nous discutons le plus souvent les méthodologies devant être adoptés face aux difficultés d'enseignement/apprentissage de certains éléments culturels de la langue cible auprès des futurs enseignants et aussi auprès de public cible d'enfants : Comment établir une passerelle à propos des éléments culturels (tels que Noël, cochon, porc, etc.) qui n'existent pas dans la culture de la langue source ? Ou, comment pourrait-on trouver une solution aux réactions qui peuvent survenir de la part des familles conservatrices et/ou traditionnelles des enfants ? (F8 EFL)

9% de formateurs déclarent ne donner aucune place à l'Approche Interculturelle dans leurs pratiques éducatives intra-classes. Un formateur déclare ne donner qu'une fois place à la théorie de cette approche lors d'une leçon : « *Ce n'est que pendant un semestre que j'ai assuré ce cours, cependant j'ai pu en faire usage plutôt dans le cadre théorique de cours que d'un point de vue pratique.* », exprime-t-il. (F172 EFL)

En conséquence, une grande majorité des formateurs a déclaré mettre en œuvre partiellement l'Approche Interculturelle dans leurs pratiques éducatives intra-classes. Néanmoins, il importe de mettre l'accent sur les besoins ressentis par beaucoup de formateurs : la méthodologie, le manque de formation, les matériels pédagogiques, faire face aux réactions des familles des enfants.

Item n°33) Quels cours présents dans le programme de formations d'enseignants de LE apportent contribution à votre cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » ? (+Justifications)

Tableau 3.21. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°33*

Sous-Thèmes	**Fréquence (f) /n*84**	**%**
Méthodologies/Approches d'Enseignement de LE	22	26%
Compétences Langagières	12	14%
Acquisition du Langage	11	13%
Méthodologies d'Enseignement Spécifique	10	12%
Développement de Matériels Pédagogiques	8	10%
Autres	21	25%
TOTAL	**84***	**100%**

** Nombre total inférieur ou supérieur à 79 car certains formateurs d'EPLV ont parfois énoncé plus d'un cours.*

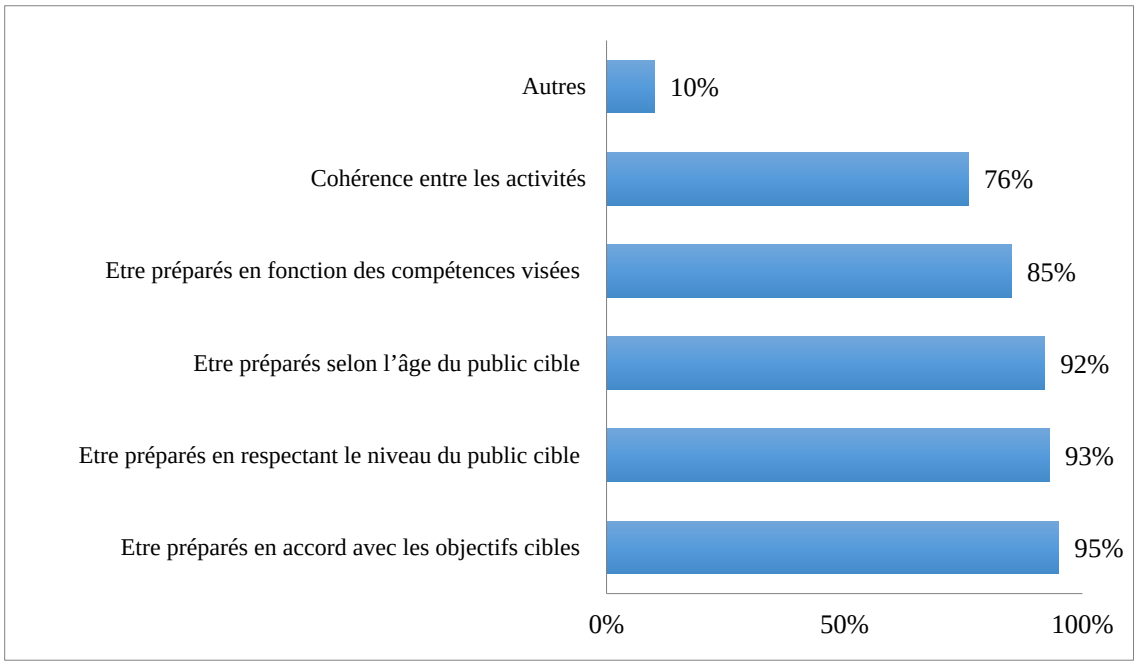
La majorité des formateurs déclarent que de nombreux cours ont une nette contribution au cours. Ces cours sont pour 22 formateurs, Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère ; pour 10 formateurs, Méthodologies d'Enseignement Spécifiques ; pour 12, Compétences Langagières ; pour 11, Acquisition du Langage ; pour huit, Développement de Matériels Pédagogiques. 24 formateurs font référence à d'autres cours : Mesure et Évaluation (4 formateurs), TICE (4), Linguistique (3), Littérature (2), Gestion de Classe (2), Langue & Culture (2), Analyse de Manuels Scolaires (1), Langue et Média (1), Traduction (1), Communication Interculturelle (1). Parmi eux trois expliquent que les cours sur les méthodes sont en fait étroitement liés les uns aux autres. Voici, ici, des propos appartenant aux 84 formateurs :

> *Acquisition du Langage, Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère et Méthodologies d'Enseignement Spécifiques. (F56 FLE)*
>
> *Dans les cours de Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère, le cours de Méthodologies d'Enseignement Spécifiques contribue à préparer des activités pour le public cible d'enfants. (F249 DaF)*
>
> *Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère et Méthodologies d'Enseignement Spécifiques (II), Mesure et Évaluation dans l'Enseignement des Langues Étrangères. (F51 EFL)*
>
> *Je réfère plutôt aux cours suivants : Enseignement des Compétences Linguistiques, Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère, Développement de Matériels Pédagogiques, Gestion de Classe, Principes et Méthodologies d'Enseignement et Psychologie de l'Éducation. (F8 EFL)*
>
> *Compétences à la Production Oral. (F133 EFL)*
>
> *Acquisition du Langage, Approche Interculturelle, Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère. (F227 DaF)*
>
> *Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère, Littérature et Enseignement des Langues, Littérature, Enseignement des Compétences Langagières. (F18 EFL)*
>
> *Méthodologies/Approches d'Enseignement de Langue Étrangère, Langue et Culture. (F87 EFL)*
>
> *Acquisition du Langage, Analyse de Manuels Scolaires. Je mentionne notamment ce premier. (F188 FLE)*
>
> *Il est certes question d'une contribution nette de tous les cours placés dans le programme. Citons les exemples suivant : tous les cours de Méthodologies, Sciences de l'Éducation, Gestion de la Classe, Mesure et Évaluation, Développement de Matériels Pédagogiques. En conséquence, toutes les autres cours présents dans le programme de formation des enseignants contribueront à la formation des enseignants. (F173 EFL).*

Pour conclure, il s'avère que de nombreux cours contribuent au cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants dans un contexte interdisciplinaire.

Item n°34) Lorsque ou si vous faites préparer aux futurs enseignants des matériels pédagogiques à utiliser en classe, quels sont vos plus importants critères lors de l'évaluation de ces matériels ? (Vous pouvez cocher plus d'une option.)

Graphique 3.8. *Réponses données à l'item n°34*



Selon le Graphique 3.8, une grande majorité des formateurs est largement en accord avec ces critères pour l'évaluation des matériels pédagogiques préparés par les futurs enseignants de langues étrangères pour un enseignement précoce des langues : Être préparés en accord avec les objectifs cibles (95%), Être préparés en respectant le niveau du public cible (93%), Être préparés selon l'âge du public cible (92%), Être préparés en fonction des compétences visées (85%), Cohérence entre les activités (76%), Autres (10%).

Concernant les critères regroupés sous « Autres », les formateurs concernés (10%) affirment viser également le développement d'une compétence communicative interculturelle, la prise en compte des différences individuelles, le recours à l'approche ludique, etc. Quelques-uns de leurs propos sont comme suit :

Contribuer au développement de la compétence interculturelle. (F28 EFL)

Je privilégie également les matériels pédagogiques qui sont ergonomiques, multifonctionnels et très pratiques. (F8 EFL)

Un matériel amusant, multifonctionnel et flexible. (F249 DaF)

Je prends en compte également la planification des activités en respectant les différences individuelles. (F9 EFL)

Être adapté à la culture de la langue étrangère. (F56 FLE)

Centrage sur les enfants. (F207 DaF)

Contribuer les styles d'apprentissage (visuel, auditif, etc.), assurer la durabilité, réutilisabilité, la coordination. (F251 EFL)

Item n°35) Quelles sont les « techniques d'enseignement » et les « matériels » que vous utilisez afin d'enseigner à faire acquérir et développer une « compétence de communication interculturelle » chez les enfants ?

Tableau 3.22. *Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique- Item n°35*

Sous-Thèmes	**Fréquence /n* 72**	**%**
TICE	21	29%
Audio-Visuel	14	19%
Activité Ludique	11	15%
Autres	24	36%
TOTAL	**72***	**100%**

**Nombre total inférieur à 79 car certains formateurs d'EPLV n'ont énoncé aucune technique d'enseignement ou aucun matériel.*

Il s'est avéré que les formateurs utilisent de nombreuses différentes techniques d'enseignement et matériels afin de faire acquérir et développer la compétence de communication interculturelle chez les enfants :

- Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) (choisi auprès de 21 sur 72 formateurs) : l'ordinateur, le téléphone, la chaîne de vidéo, le courrier électronique, le logiciel pédagogique, le jeu digital, les supports pédagogiques disponibles sur internet.
- Audio-Visuel (14 sur 72) : la vidéo, le cinéma, le podcast, etc.
- Activité Ludique (11 sur 72) : le jeu, la poupée, etc.
- Autres (24 sur 72) : la chanson, la bande dessinée, le conte, les expériences individuelles des futurs enseignants et/ou formateurs, les textes littéraires, le micro-enseignement, l'article, le manuel scolaire, etc.

Voici quelques-uns des propos tenus par les formateurs :

> *Le téléphone, l'ordinateur, la vidéo, le film, le courrier électronique. (F62 EFL)*
>
> *Les jeux numériques. (F63 DaF)*
>
> *Les matériels disponibles sur Internet. (F87 EFL)*
>
> *Visuels, outils Web 2.0. (F12 EFL)*
>
> *Le Podcasts, les chansons, les textes littéraires. (F207 DaF)*
>
> *Les vidéos, les chansons et les textes authentiques. (F188 FLE)*
>
> *Le disque compact (CD), la vidéo, l'affiche, l'image, le film, la chanson, le conte, le jouet, le rétroprojecteur, la télévision, etc. (F147 DaF)*
>
> *Les vidéos culturelles, les bandes dessinées, le théâtre, le jeu. (F227 DaF)*
>
> *Les activités ludiques, les comptines, les chansons pour enfants et les compétences de communication interactive de base. (F186 FLE)*
>
> *Les vidéos, textes de lecture, les étudiants ressortissants d'Allemand ou les expériences personnelles de formateurs. (F249 DaF)*
>
> Les manuels scolaires les plus actuels dans l'enseignement des langues étrangères. (F191 FLE)
>
> *YouTube est la plate-forme la plus fréquemment utilisée, tant pour les exemples de cours que pour les matériels. Je fais aussi suivre aux futurs enseignants les cours de MOOC tels que coursera. (F8 EFL)*

Item n°36) Selon vous, le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » présent dans votre programme de formation des enseignants de langues étrangères répond-t-il bien aux attentes du point de vue (objectif, contenu, méthode, technique d'enseignement, matériel, évaluation) ? (+Justifications)

Le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants prenant place dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères est considéré efficace en termes d'objectifs, de contenu, des méthodes, des techniques d'enseignement, des matériels et d'évaluation auprès de plus de la moitié des formateurs d'EPLV (70%). Cependant, ils précisent bien que la bonne réalisation du cours est liée, bien évidemment, à l'enseignant et à ses habiletés. Par ailleurs, ils ajoutent qu'un seul semestre n'est guère suffisant à la fois pour la théorie et la pratique. Ainsi faudrait-il mieux, pour eux, réviser notamment l'objectif et le contenu de ce cours. Voici les propos de quelques-uns :

> *Ce cours est introduit à raison de 4 heures par semaine à travers les deux semestres. Ceci sera très utile si l'on gère cette durée de manière efficace. (F17 EFL)*

Les futurs enseignants réalisent un cours conformément à tous les micro-enseignements intra-classes et ils sont orientés aux écoles maternelles pour la mise en pratique. (F108 EFL)

Je fais usage du contenu et du matériel destinés à ce groupe d'âge. Je fais aussi des évaluations pour amener les futurs enseignants à comprendre efficacement en pratiquant. (F188 FLE)

En fait, cela varie selon la manière de formateurs qui assume la responsabilité de ce cours. J'assure ce cours depuis environ 6 ans et chaque année, j'essaie de me mettre à jour davantage et je pense que chaque année est meilleure que la précédente. (F237 EFL)

Il est possible de réexaminer l'objectif et le contenu du cours. (F49 FLE)

30% des formateurs d'EPLV répondent « Non » à la question. Ils insistent à plusieurs reprises sur les difficultés dues à l'insuffisance d'un seul semestre alloué au cours. Ils expliquent qu'au-delà de micro-enseignement, les futurs enseignants ont surtout besoin de mettre en pratique leurs acquis face à un public d'enfants. C'est par ce biais qu'est né, pour eux, une forte nécessité urgente d'une planification plus rationnelle du programme actuel ou récent visant à répondre aux nombreux défis existants sur le plan théorique et notamment pratique :

Un seul semestre n'est pas suffisant pour la théorie et la pratique. (F34 FLE)

Le contenu et le matériel du cours actuel se limitent aux informations/matériels traditionnels et la plupart d'entre eux sont dysfonctionnels (F63 DaF)

L'Enseignement des Langues Étrangère aux Enfants n'est pas une chose à apprendre en un seul cours. Ceci devrait être abordé en accord avec le contenu des cours dans le programme de formation des enseignants primaire. Les caractéristiques du public cible ne peuvent pas être expliquées par un seul cours. (F147 DaF)

La durée du cours est très courte pour les thèmes devant être abordés. Il est difficile d'aborder tous ces thèmes. Il faut donc augmenter la durée réservée au cours et diviser en plusieurs périodes. (F165 EFL)

Certains problèmes persistent au niveau des matériels pédagogiques. (F186 FLE)

Il n'y a pas de salle des matériels pédagogiques. (F184 EFL)

Il est impossible de dire que les programmes récents ou actuels sont planifiés de manière rationnelle. (F191 FLE)

D'après moi, il faut également faire un stage. (F224 EFL)

Il sera utile d'insérer un cours comme « Expérience Scolaire ». (F235 DaF)

L'enseignement des langues est en évolution continue, c'est de ce fait qu'il y'aurait constamment des lacunes : la méthode, le matériel à compléter, etc. (F56 FLE)

Pour conclure, bien que le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » soit considéré efficace par une grande majorité des formateurs, un nombre non négligeable de formateurs, dont parmi eux des formateurs prenant place dans les

70%, insistent sur les problèmes posés par la théorie et notamment par la pratique. Ceux-ci s'entendent sur une forte nécessité de revoir particulièrement l'objectif et le contenu de ce cours dans le programme actuel.

Item n°37) Les futurs enseignants de langues étrangères sont-ils, selon vous, assez compétents concernant « l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV) » ? (+Justifications)

Une très grande majorité des formateurs (72%) répond « non » à cet item. Ils attestent que les futurs enseignants n'ont pas de savoirs culturels en langue source ou en langue cible et que la compétence culturelle dans l'enseignement des langues est sans doute celle la moins privilégiée dans la période de temps trop limité, réservé à ce cours. Voici des propos :

> *Les futurs enseignants ne maîtrisent encore pas la culture de la langue source. (F184 EFL)*
>
> *Non, car ils ne peuvent maîtriser la langue/culture source. (F56 FLE)*
>
> *Leurs compétences interculturelles ne sont malheureusement pas suffisamment développées. (F139 FLE)*
>
> *Ils ont une faible prise de conscience ; de la plus simple, il y a plein de futurs enseignants qui ne connaissent pas la différence entre « Noël » et « Nouvelle Année ». Nous avons affaire à une génération qui ne lit pas. S'ils n'ont pas l'occasion de voir le pays de la langue cible (c'est le cas le plus souvent), comment est-ce qu'ils apprendront la culture cible et donc feront prendre conscience aux enfants ? (F8 EFL)*
>
> *Dans un seul semestre, il est fourni seulement des informations de base. Il est impossible d'aborder et de discuter les thèmes en profondeur et en détail. (F34 FLE)*
>
> *Ils n'ont aucune formation sur cette question. Seul un nombre limité de futurs enseignants idéalistes, ayant une tendance à se développer sur l'EPLV, s'oriente vers ce sujet. (F63 DaF)*
>
> *En général, les futurs enseignants ne sont pas motivés au niveau souhaité. (F191 FLE)*
>
> *Les futurs enseignants ne viennent pas à l'université avec leurs premières préférences, leur motivation est très faible et cela se reflète dans leurs connaissances et leurs compétences. (F231 DaF)*
>
> *Je ne les trouve pas compétent, car l'interculturalisme nécessite beaucoup de temps et une matière riche dans le cadre de l'objectif pédagogique visé. (F112 DaF)*
>
> *C'est parce que nous ne le thématisons pas de cette façon. Quelle est la place accordée à la dimension culturelle dans le programme de formation des enseignants sur 4 ans (1er cycle) dans la faculté d'éducation ? Il existe un cours intitulé « Culture et Langue », il importe de bien examiner le contenu de ce cours. (F207 DaF)*
>
> *Les éléments culturels sont malheureusement de moindre important parmi les compétences. (F188 FLE)*

28% ont répondu « Oui » : les futurs enseignants seraient, selon leurs avis, compétents en EIPLV. Mais ce qu'il faut retenir ici c'est que certains d'entre eux déclarent clairement que les futurs enseignants sont partiellement compétents :

> *Oui, nous essayons de susciter une sensibilité, quand bien même minime, à travers les pratiques éducatives intra-classes. Les futurs enseignants réalisent des présentations/exposés de cours, conçoivent des matériels et des activités pédagogiques pour le public cible d'enfants. (F51 EFL)*
>
> *Cela fait près de 100 ans que le processus d'enseignement des langues étrangères a déjà été mis en œuvre en tant que processus interculturel. (F165 EFL)*
>
> *Les futurs enseignants sont formés avec le matériel nécessaire dans notre département. (F249 DaF)*

Donc, pour conclure, les futurs enseignants de langues étrangères sont considérés comme peu compétents pour réaliser un enseignement interculturel précoce des langues étrangères.

Item n°38) Pensez-vous être compétent(e) dans l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV) en tant que formateur responsable de la formation des futurs enseignants ? (+Justifications)

Une grande majorité des formateurs (76%) déclare être compétents sur l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères : ils se considèrent comme expérimentés dans la question culturelle. Ces formateurs ont aussi confiance en leurs expériences individuelles sur la culture de langue cible. Par contre, parmi eux certains affirment clairement enseigner seulement les savoirs de base dans un cours toujours limité par un seul semestre. En ce sens, il n'est pas faux de dire que l'interculturalité peine à trouver une place véritablement considérable au sein du programme actuel. Voici, certains propos de ces formateurs :

> *Je pense avoir implicitement insérer l'interculturalité dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants (F112 DaF).*
>
> *Comme je l'ai mentionné ci-dessus, je ne peux donner que des informations de base dans un temps limité, mais je pense que je suis compétent à cet égard. Cependant, je pense que ce serait plus efficace si le cours pouvait être réparti sur deux semestres. (F34 FLE)*
>
> *Je me sens compétent du fait que j'assume la responsabilité de ce cours ainsi que celui intitulé « Dimension Socioculturelle dans l'Enseignement des Langues » depuis quelques années. Mais je dois aussi me perfectionner. (F237 EFL)*
>
> *J'assume la responsabilité de ce cours depuis longtemps. Je renouvelle le cours en apportant des modifications chaque année en fonction des besoins des étudiants. (F188 FLE)*

Oui, en tant qu'enfant multiculturelle d'une mère suédoise, je me trouve compétente. Je suis dans ce métier depuis plus de 20 ans. Après tout, je me nourris à la fois de l'intérieur et du domaine de la mise en pratique. (F207 DaF)

En tant que personne ayant terminé ses études de trois cycles (écoles primaires, secondaires et lycée) à l'étranger, j'ai également l'occasion de transférer mes expériences de vie en classe. (F231 DaF)

Ma réponse est oui. En ce qui concerne la question de savoir pourquoi, j'étudie de nouvelles méthodes de publication à cet égard et j'essaie de garantir l'applicabilité de certaines méthodes à l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Je développe de nouvelles méthodes pour moi-même, je les discute avec d'autres enseignants et je réalise des expériences pratiques. (F249 DaF)

Dans le cadre de mes propres applications, oui ; mais il y a des thèmes importants peines à trouver une place faute de temps : Comment et de quelle manière l'enseignement de la langue des enfants devrait-il être évalué ? Et nous ne pouvons pas faire de sujets thématiques faute de temps, car les pratiques éducatives intra-classes prennent du temps. (F132 EFL)

L'autre minorité quand bien même importante de formateurs (24%) déclare ne pas être compétent sur cette question. Selon eux, cela s'explique principalement par deux raisons : La première concerne l'apprentissage continu. Ils déclarent nettement ne pas suivre les nouveautés et ne pas se conformer à elles. Une autre partie importante met directement l'accent sur leur formation initiale qui n'a pas été suffisante et efficace :

Étant donné que je n'ai pas reçu une telle formation, mon bagage actuel repose sur des connaissances non systématiques acquises par des efforts personnels. (F63 DaF)

Je pense avoir besoin d'en savoir plus sur le processus d'acquisition et les caractéristiques des enfants. (F165 EFL)

Nous devons faire de meilleurs progrès dans ce domaine à partir des résultats de la recherche dans différentes disciplines. (F147 DaF)

Je dois voyager dans plus de pays, notamment aux États-Unis ou en Angleterre, pendant une certaine période (au moins six mois). Je dois suivre cette formation. Ce pourrait être post-doc. (F176 EFL)

J'essaie toujours de m'améliorer constamment et de suivre les développements actuels dans le monde de l'enseignement des langues étrangères. (F235 DaF)

Il y a beaucoup de choses à apprendre sur ce sujet et il y aura toujours de nouvelles choses. Par conséquent, je ne me trouve pas suffisant. (F77 FLE)

Oui et non, j'apprends constamment ; l'enseignement des langues étrangères est un constant enseignement/apprentissage. (F56 FLE)

Chaque jour, se produisent des innovations dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Car la langue est toujours en constant évolution. C'est de ce fait que personne ne sent jamais compétent. Je me sens obligé de faire des recherches et de lire en permanence. (F42 EFL)

Comme dernières données importantes à noter, un nombre majoritaire de formateurs assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants

déclarent être compétent sur l'EIPLV mais ajoutent que l'interculturalité peine à trouver une place véritablement considérable au sein du programme actuel. D'autre part, un nombre non négligeable de formateurs insistent vivement sur une forte nécessité d'une formation initiale et continue sur cette question. Donc, il en ressort que même s'ils assurent le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, beaucoup d'entre eux ne se considèrent pas très apte à enseigner un contenu bien fournis et suffisamment constitué.

3.4. Comparaison des Résultats Qualitatifs et Quantitatifs

Dans la présente section, seront brièvement mis en lumière les résultats qualitatifs exploratoires obtenues des pratiques éducatives intra-classes des deux formatrices de FLE assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants (Formatrice I et Formatrice II) et aussi les résultats quantitatifs obtenus via le questionnaire d'EIPLV réalisé auprès de formateurs de français langue étrangère (FLE), d'allemand langue étrangère (DaF) et d'anglais langue étrangère (EFL) de différentes facultés d'éducation en Turquie. Ainsi, cette section passera en revue et comparera les résultats/opinions relatifs issus de l'analyse des données qualitatives et quantitatives.

3.4.1. Résultats/Opinions générales sur la didactique des langues étrangères

Dans cette partie, il a été récapitulé les opinions pertinentes relatives à la Didactique des Langues Étrangères (DDLE) auprès de tous les formateurs ayant participé à l'étude via les recueils des données qualitatives et quantitatives (items 10, 11, 15 du Questionnaire d'EPLV).

Tableau 3.23. *Résultats/Opinions générales sur la didactique des langues étrangères*

ÉTAPE QUALITATIVE		**ÉTAPE QUANTITATIVE**
Formatrice I	**Formatrice II**	**Formateurs de LE**
Un fort accent est mis sur l'objectif communicatif, avec une référence aussi minime soit-elle aux objectifs socioculturel et interculturel.	Propos proches de ceux de la Formatrice I.	Un fort accent est mis sur l'objectif communicatif (pour 60%), avec une référence aux objectifs interculturel (16%), professionnel (9%), culturel (8%), socioculturel (3%), pragmatique (1%).

Tableau 3.23. *Résultats/Opinions générales sur la didactique des langues étrangères (Suite)*

Centrage sur l'Approche Communicative (AC) et la Perspective Actionnelle (PA), avec un accent particulier sur la première du fait que la PA est considérée comme un prolongement de l'AC et du fait que la PA est plus difficile à mettre en œuvre. Ajoutons à ceci l'importance accordée à l'objectif communicatif et la politique linguistique éducative.	Centrage sur l'AC et la PA, avec une référence aussi minime soit-elle à cette dernière. Elle donne plus d'importance à l'objectif communicatif.	Centrage sur l'AC et la PA, avec une référence aussi minime soit-elle aux autres méthodologies. Mais quand même l'AC est d'une importance primordiale pour presque les mêmes raisons que la Formatrice I.

Comme il est récapitulé dans le Tableau 3.23 ci-dessus, il est tout à fait évident que la Formatrice I adopte intégralement l'Approche Communicative (AC) et la Perspective Actionnelle (PA), avec un accent particulier placé sur la première du fait que la PA est un prolongement de l'AC. Mais aussi du fait que, selon elle, il est plus difficile de mettre en place la PA (faute de pratiques avec les enfants, d'équipements techniques, etc.). Ajoutons à ceci certains autres paramètres, à savoir les politiques linguistiques mises en œuvre par les écoles privées, qui la conduisent inévitablement à adopter l'AC. Par ailleurs, pour les Formatrices I et II, la dimension communicative de l'AC est considérée comme une raison suffisante pour justifier leur préférence concernant cette approche. Le cas se présente de même pour les autres formateurs de langues étrangères : C'est l'Approche Communicative qui revêt encore une importance suprême par rapport aux méthodologies/approches auprès de la majorité des formateurs. Ceci s'explique, pour eux aussi, par les difficultés de la mise en pratique de la Perspective Actionnelle quoique cette dernière soit considérée comme primordiale par un grand nombre de formateurs mais également par l'objectif des politiques linguistiques éducatives et langagières adopté par le Ministère de l'Éducation Nationale (contenu de manuels scolaires, compétence de communication, centrage sur l'apprenant). Par contre, un nombre considérable de formateurs font quand même preuve d'une forte orientation méthodologique vers la Perspective Actionnelle (PA) privilégiée par le CECR. Car, pour eux, la PA qui héberge déjà en elle l'AC est la meilleure approche conformément aux besoins d'apprenants (motivation, autonomie, respect envers les différences, interculturalité, etc.). Il est à noter enfin qu'il est question d'une tendance vers les autres méthodologies : Certains formateurs accentuent encore la Méthodologie Directe (MD) ou la Méthodologie Audio-Visuelle (MAV) qui permettrait

de sauvegarder l'attention chez les grands groupes d'apprenants via les éléments audiovisuels. Il est aussi remarquable de constater que les autres formateurs, notamment ceux responsables des cours de « Littérature » ou « Traduction » optent davantage pour la Méthodologie Grammaire-Traduction (MGT) ou la Méthodologie Audio-Orale (MAO). Il en ressort donc que le cours dont les formateurs sont responsables est aussi un facteur décisif pour les orientations méthodologiques.

Lorsqu'on s'interroge de façon un peu plus détaillée sur les principaux éléments de la PA, il est possible de dire que les raisons sous-jacentes justifiant la PA auprès de ces formateurs se regroupent plutôt autour du concept « d'apprenant » défini comme étant un acteur social ayant à accomplir des tâches et s'engageant activement dans son propre apprentissage. Néanmoins, bien que l'apprenant soit considéré au sens de la PA, il faudrait rappeler ici qu'un grand nombre de formateurs mettent l'accent plutôt sur la « compétence de communication » de l'AC que la « compétence de communication interculturelle » privilégié par la PA.

En ce qui concerne l'objectif général de l'enseignement des langues étrangères, la « compétence de communication » y revêt encore une importance primordiale en tant qu'une compétence à faire acquérir aux apprenants auprès de la majorité des formateurs de LE : Les deux formatrices (Formatrice I et Formatrice II) mettent en avant le développement des quatre compétences langagières (expression orale, compréhension orale, expression écrite, compréhension écrite) et notamment les deux premières dans l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères tout en privilégiant essentiellement la « compétence de communication » et donc en se distanciant un peu de la « compétence de communication interculturelle ». D'ailleurs, elles se basent uniquement sur la « compétence socioculturelle » mais celle-ci n'est pas perçue comme obligatoire et ne va pas au-delà d'une simple comparaison ou transmission des savoirs culturels entre la culture de la langue cible et source. Quant aux autres Formateurs de Langues Étrangères (FLE, DaF, EFL) qui ont fait part de leurs opinions via le questionnaire, il est aussi question chez eux d'une orientation beaucoup plus nette vers l'objectif communicatif (pour 60%) mais une nette référence est également faite pour les objectifs interculturel (16%), professionnel (9%), culturel (8%), socioculturel (3%), pragmatique (1%). Selon eux, ceci s'explique en grande partie par les finalités éducatives adoptées par la politique linguistique et éducative nationale (Conseil de l'Enseignement Supérieur, Ministère de l'Éducation Nationale).

3.4.2. Résultats/Opinions concernant le concept d'interculturalité

Il a été récapitulé ici les propos des formateurs de langues étrangères portant sur le concept d'interculturalité (données qualitatives + items 12, 13, 14, 19).

Tableau 3.24. *Résultats/Opinions concernant le concept d'interculturalité*

ÉTAPE QUALITATIVE		**ÉTAPE QUANTITATIVE**
Formatrice I	**Formatrice II**	**Formateurs de LE**
Définir l'interculturalité comme « compréhension/sensibilité interculturelle ».	** Propos proches de ceux de la Formatrice I.	Définir l'inter-culturalité comme : -« compréhension/sensibilité interculturelle » (42%) -« Compétence de Communication » (20%) - « Différences et/ou Similitudes culturelles » (13%) - Respect envers les Différences » (12%)
L'Approche Interculturelle (AI) n'occupent qu'une place minime sur le plan théorique et notamment sur celui pratique.	** Propos proches de ceux de la Formatrice I.	86% de formateurs de LE ont déclaré donner lieu à l'AI mais surgissent encore de nombreux défis de taille.
Une nette référence à la PA et aux compétences privilégiées par le CECR : « savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre », et expressément à cette dernière.	Une référence, aussi minime soit-elle, à l'échelle de niveaux du CECR.	Mise en relief plutôt du « Savoir » et « savoir-apprendre » que du « Savoir-comprendre », « Savoir-être » et « Savoir-s'engager ».
Il est question d'une « confusion conceptuelle » très nette entre les termes « culturelle », « socioculturelle » et « interculturelle ».	** Propos proches de ceux de la Formatrice I.	Une forte conscience sur la « confusion conceptuelle » entre ces trois concepts, mais il en est quand même un peu question.

Pour résumer brièvement le Tableau 3.24, il y a lieu de relever tout d'abord que les deux formatrices et presque la moitié des autres formateurs (42%) se tournent davantage vers la « compréhension/sensibilité interculturelle » en définissant le concept d'interculturalité.

Il est à noter ici qu'une méthodologie visant l'interculturalité peine à trouver une place véritablement considérable dans le cadre théorique et notamment celui pratique

des deux formatrices. Elles considèrent, comme les 86% des autres formateurs, l'interculturalité comme inévitable plutôt à partir d'une relation irréfutable entre la langue et la culture. Mais en même temps, il est aussi prometteur de constater que la « compréhension/sensibilité interculturelle », qui est un des aspects majeurs de l'interculturalité, est considérée importante par 22% des formateurs.

En ce qui concerne les composantes de la compétence de communication interculturelle, les deux formatrices font encore référence plutôt aux quatre compétences de communication tandis que les autres formateurs de LE privilégient plutôt les connaissances que les attitudes de la compétence de communication interculturelle vu qu'en 1er lieu prend place, pour eux, le « savoir », en 2nd lieu le « savoir-apprendre/faire », en 3ème le « savoir-comprendre », en 4ème le « savoir-être », en 5ème et dernier lieu le « savoir-s'engager ».

Mais il faut préciser qu'il existe un certain nombre d'hésitations ou une confusion conceptuelle sur la définition de l'interculturalité : Certains formateurs l'ont décrit littéralement comme la « multiculturalité » alors que certains autres attirent l'attention sur les défis majeurs face à l'interculturalité. Il importe de souligner ici qu'il est question d'une véritable « confusion conceptuelle » relative à l'emploi de trois termes « culturel », « socio-culturel » et « interculturel » pour les Formatrices I et II. C'est précisément sur ce point que se sont faites entendre des voix opposées auprès de certains futurs enseignants au sujet de la transmission des savoirs culturels ou socio-culturels de la langue cible par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Un résultat particulièrement prometteur s'est en fait manifesté dans la plupart des formateurs : Tout en acceptant qu'ils se confrontent à une confusion conceptuelle, 77% de formateurs ont affirmé que ces trois différents concepts ne devraient pas être employés l'un à la place de l'autre. Ainsi, alors que des formateurs définissent précisément ces trois concepts, un nombre élevé de formateurs s'éloigne de la définition complète. C'est parce qu'ils considèrent encore que les deux concepts « culturel » et « socioculturel » peuvent être utilisés de manière interchangeable. D'un autre côté, il ne faut pas oublier qu'un nombre non négligeable de formateurs (23%) déclarent encore les employer de façon interchangeable du fait que ces trois concepts se réunissent déjà sous le même toit, celui d'un seul concept « culture ».

3.4.3. Résultats/Opinions de tous les formateurs se rapportant à l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants

Cette section se rapporte aux opinions générales de tous les formateurs se rapportant au cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants (données qualitatives + items 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 30).

Tableau 3.25. *Résultats/Opinions de tous les formateurs portant sur l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants*

ÉTAPE QUALITATIVE		**ÉTAPE QUANTITATIVE**
Formatrice I	**Formatrice II**	**Formateurs de LE**
Mise en relief plutôt sur l'acquisition de la « compétence de communication » en tant qu'objectifs de l'EPLV.	**	**
Objectifs : Donner une perspective (inter)culturelle : Faire acquérir des savoirs culturels ; Promouvoir la tolérance et la sensibilité envers les différences ; Parler avec un accent de la langue cible ; Faire Acquérir une identité culturelle dans la langue cible.	Une perspective (inter)culturelle : Faire acquérir des savoirs culturels; Promouvoir la tolérance et expressément la sensibilité sur les différences.	Propos proches de ceux de la Formatrice I.
Une considération de la compétence de communication (CC) en parallèle avec la compétence de communication interculturelle (CCI) utilisée comme soutien pour le développement de la première.	L'exigence d'une CC afin d'accéder à une capacité de CCI.	L'exigence d'accéder à un niveau avancé et plus autonome (B2, C1, C2 de CECR) avant d'acquérir une CCI.
Emploi de la culture et de la langue maternelle en tant qu'une base culturelle pour la comparaison culturelle.	**	Une très grande majorité acquiesce le recours à la culture de LM mais certains hésitent encore à ce propos.
Un seul semestre alloué au cours d'EPLV engendre des problèmes (prolongement du délai, forte nécessité des pratiques scolaires, etc.)	Deux semestres sont alloués mais quand même née une forte nécessité de pratiques scolaires dans les établissements scolaires.	Cela varie selon les programmes : Deux semestres pour l'EFL mais un ou deux semestres pour le FLE et le DaF.
Une forte demande d'intégration d'un cours « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » pour réaliser des pratiques éducatives avec les enfants.	**	**
Être en faveur d'insérer le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » dans les programmes de Maîtrise et/ou Doctorat.	**	**

** *Idem/Mêmes propos.*

Rappelons qu'outre l'acquisition de la « compétence de communication » privilégiée par les deux formatrices ainsi que par une grande majorité des Formateurs de LE (88%), il est aussi question d'une perspective plus ou moins explicitement interculturel en tant qu'objectif de l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères : Il y a une entente globale parmi tous ces formateurs au sujet de la promotion de « la tolérance et la sensibilité envers les différences » (77%) et de l'acquisition des savoirs culturels (54%). Il y a lieu de préciser ici que la Formatrice I et un certain nombre de Formateurs de LE attachent une importance considérable à « Parler avec un accent de la langue cible » (23%) et à « Acquérir une identité culturelle dans la langue » (18%). Notons enfin que ce sont plutôt la « compétence de communication » et la « compétence langagière » qui doivent être développées prioritairement dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants auprès tous les formateurs : 1ère position pour la « compétence de communication » ; 2ème position Compétence Langagière ; 3ème Compétence Socioculturelle ; 4ème Compétence Culturelle ; 5ème Compétence Interculturelle et 6ème Savoirs Langagiers. À ce titre, il est remarquable enfin que les compétences culturelle, socioculturelle ou interculturelle détiennent un intérêt minoritaire auprès de tous les formateurs de langues étrangères.

Il convient de signaler ici que bien que la Formatrice I considère le développement de la « compétence de communication » en parallèle avec la « compétence de communication interculturelle », elle fait usage de cette première pour développer cette seconde alors que la Formatrice II stipule en premier lieu l'acquisition d'une « compétence de communication » afin d'accéder à une capacité de « compétence de communication interculturelle » par la suite. Elle explique que le travail sur les compétences langagières entraîne déjà et inévitablement une transmission de la culture de la langue cible. Son opinion se rapproche de celles des autres Formateurs de Langues Étrangères : Afin d'acquérir une compétence de communication interculturelle, il a été stipulé que les apprenants/enfants devraient acquérir en priorité une compétence de communication lors des niveaux Introductif/Découverte (A1), Intermédiaire/Survie (A2) et Seuil (B1) ; et en second lieu une compétence culturelle lors des niveaux Avancé/Indépendant (B2), Autonome (C1), Maîtrise (C2) du CECR. Il en ressort clairement qu'il exige, pour eux, que les apprenants aient un niveau avancé et plus autonome (Utilisateur indépendant : B2 ; Utilisateur expérimenté : C1, C2) selon

l'échelle de CECR avant d'acquérir une « compétence de communication interculturelle ».

À cet égard, il y a lieu de préciser que ces formateurs considèrent l'interculturalité comme étant un élément clé afin d'établir une passerelle entre la culture de la langue source et celle de la langue cible (87%) et afin de former une identité universelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (65%). De plus, selon eux, l'interculturalité permettrait de promouvoir la langue cible (51%), la culture cible (47%), la culture de la langue source (38%) et aussi la langue source (23%).

Aussi, convient-il de noter que les deux formatrices et une très grande majorité des Formateurs (88%) acquiescent l'emploi de la culture de la langue source en tant qu'un élément irréfutable dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants au profit de tous les utilisateurs des deux langues (source et cible). Mais notons toutefois qu'il est encore question, même s'ils sont un petit nombre (12%), de certaines hésitations à recourir à la culture de la langue source du fait que celle-ci s'acquiert déjà dans un environnement social et familial ou du fait que tous les éléments culturels de la langue cible n'ont pas leur homonyme dans la culture maternelle.

Il convient de préciser tout d'abord que le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants se situe parmi l'un des cours obligatoires de 3ème année pour les deux formatrices et les autres formateurs tandis que la durée allouée au cours varie (I ou II semestre) selon le programme de formation des enseignants de LE. Cependant, les avis se différencient quant à la place que ce cours devrait occuper à travers le programme selon les Formateurs : 82% disent qu'il devrait rester en 3ème année, 37% en 4ème année, 24% en 2ème année et 8% en 1ère année de Licence. Mais ce qui importe de relever essentiellement ici, c'est que plus de la moitié des Formateurs s'entendent sur le fait que ce cours devrait s'étaler sur au moins deux semestres afin de pouvoir réaliser des micro-enseignements et mettre en œuvre une expérience scolaire. Il semble utile de rappeler ici que de nombreux Formateurs (notamment ceux de DaF et de FLE) attirent l'attention sur l'insuffisance du temps prévu (un seul semestre) même pour la théorie. Il paraît donc utile de rappeler ici que la Formatrice I a dû faire de nombreux cours supplémentaires en raison du temps restreint d'un seul semestre alloué pour ce cours. Elle préconise donc au moins deux semestres et souligne la forte nécessité d'un cours intitulé « Pratique/Expérience Scolaire » prévu pour le public cible d'enfants afin de permettre aux futurs enseignants de structurer des leçons avec des méthodologies

adaptées pour ce public. En ce qui concerne la Formatrice II qui dispose de deux semestres, elle affirme aussi la haute nécessité d'un cours basé sur la pratique. Car, pour eux, les futurs enseignants auraient besoin de pratiquer en dehors des exposées/micro-enseignements toujours limitées à une salle de classe de la faculté d'éducation. Tous les formateurs ayant participé à la recherche sont aussi d'accord sur ce point mais divergent en ce qui concerne la distribution du cours prévu en matière de semestre(s) et de l'année : 1er ou 2nd semestre de la 3ème ou de la 4ème année ?

Étant donné la forte demande de pratique pour l'EPLV, l'accent est mis sur l'impérieuse nécessité d'un nouveau cours visant les pratiques éducatives face à un public cible d'enfants. Les deux formatrices ainsi qu'un nombre élevé de formateurs soulignent constamment cette nécessité urgente. Il serait question alors d'un cours intitulé « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » prévu pour être réalisé dans le 1er cycle du système éducatif (école maternelle et/ou primaire). Pour eux, l'EPLV est un autre domaine d'expertise et une telle pratique amènerait à une véritable prise de conscience pour la distinction entre les groupes de public cible (enfant, adolescent et adultes) du fait qu'il n'y a aucune distinction destinée aux trois différents cycles [(pré)primaire, secondaire, lycée] dans le programme de formation des enseignants de LE. Mais signalons que, des voix opposées se sont faites entendre notamment par les formateurs de FLE et de DaF en matière des difficultés de trouver les écoles de pratique au niveau primaire. D'autre part, un nombre trop faible des formateurs s'y opposent vu qu'un tel cours supplémentaire apportera un nouveau fardeau aux programmes de formation des enseignants de LE considérés déjà comme trop surchargés. C'est par là que certains d'entre eux prévoient une intégration interdisciplinaire d'un tel cours au contenu du cours déjà présent dans le programme nommé « Expérience Scolaire ».

Notons enfin qu'une majorité significative de formateurs (81%) sont largement d'accord sur l'intégration de cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants dans les programmes de Maîtrise et/ou Doctorat en formation de langues étrangères car, selon eux, de lacunes majeures relatives aux travaux scientifiques sur le domaine persistent. Donc, selon eux, les enseignants devraient être formés à l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères du fait qu'on introduit désormais une langue étrangère dès l'école primaire voire maternelle depuis ces dernières années.

3.4.3.1. Résultats/Opinions des formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants

Ici, il a été fait un récapitulatif des méthodologies/approches, techniques et supports pédagogiques qui devraient être utilisées, selon les formateurs assurant le cours d'EPLV, lors du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ». En d'autres mots, il est question de ce qui est visé à enseigner aux futurs enseignants de langues étrangères pour assurer un cours de langue aux enfants (données qualitatives + items 31 à 38).

Tableau 3.26. *Résultats/Opinions de tous les formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants*

ÉTAPE QUALITATIVE		**ÉTAPE QUANTITATIVE**
Formatrice I	**Formatrice II**	**Formateurs de LE**
Approche ludique, Approche pluri-sensorielle, Pédagogie par tâche, Approche interculturelle, Approche discursive, Approche interdisciplinaire avec une importance particulière sur ces trois premières.	Approche ludique, Approche pluri-sensorielle, Pédagogie par tâche, Approche interculturelle, Approche discursive, Approche interdisciplinaire avec une importance particulière sur ces deux premières.	** Propos proches de ceux de la Formatrice I.
Presqu'aucune place à l'Approche Interculturelle sur le plan pratique.	**	**
Une répercussion significative des autres cours : Acquisition du Langage, Méthodologies d'Enseignement Spécifiques dont elle est également responsable.	Une répercussion significative des autres cours : Linguistique, Acquisition du Langage. Dramaturgie.	Une répercussion significative des autres cours : Méthode(s)/Approche(s) d'Enseignement de LE, Acquisition du Langage, Méthodologies d'Enseignement Spécifiques, Développement de Matériels.
Usage de matériels pédagogiques visant le développement d'une compétence communicative langagière .	**	**
Une forte nécessité de révision des programmes de formation des enseignants de langue étrangère en matières d'objectif et de contenu. Une forte demande de division selon le public cible : enfants, (pré)adolescent, adultes.	Aucune idée émise.	** Propos proches de ceux de la Formatrice I.

Tableau 3.26. *Résultats/Opinions de tous les formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants (Suite)*

Les futurs enseignants ne sont pas très compétents pour l'EIPLV.	**	**
Autoévaluation : Elle se considère comme compétente sur la méthodologie de l'EIPLV.	**	76% des formateurs d'EPLV se considèrent compétents.

** *Idem/Mêmes propos.*

Selon le Tableau 3.26, s'agissant des autres approches complémentaires à adopter lors de l'enseignement d'une LE aux enfants, tous les formateurs s'entendent sur les mêmes approches mais attachent une importance différente à l'une ou l'autre : Approche Ludique, Pédagogie par Tâche, Approche Pluri-sensorielle, Approche Interculturelle, Approche Discursive, Approche Interdisciplinaire. Bien que les deux formatrices fassent référence à toutes ces approches, la Formatrice I attache une importance particulière à la Pédagogie par tâche et l'Approche pluri-sensorielle ; la Formatrice II, elle, privilégie l'approche pluri-sensorielle et l'approche ludique. Quant aux autres formateurs responsables du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, ce sont plutôt les trois premières qui sont adoptées par plus de la moitié des formateurs.

Les deux formatrices déclarent ne pas donner lieu à l'Approche Interculturelle surtout au plan pratique faute de formation méthodologique ou d'équipements techniques. Presque la moitié des formateurs (49%) déclarent aussi la mettre partiellement en œuvre dans leurs pratiques éducatives intra-classes du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. Néanmoins, il est aussi question des besoins ressentis par beaucoup de ces formateurs : la recherche méthodologique, le manque de formation, les matériels pédagogiques, faire face aux réactions des enfants/des familles.

Précisons aussi ici que, dans la partie théorique, les deux formatrices font souvent référence aux autres cours (tels que Méthodologies d'Enseignement Spécifiques et notamment Acquisition du Langage) dont certains points sont en lien direct avec le contenu du cours en question. La Formatrice II réaffirme que les cours tels que « Acquisition du langage », « Linguistique », « Dramaturgie » apporteraient une grande contribution à ce cours. Toujours dans cette perspective interdisciplinaire, une grande

majorité des autres Formateurs acquiesce également le recours inévitable à ces cours : Méthode(s)/Approche(s) d'Enseignement de LE, Acquisition du Langage, Méthodologies d'Enseignement Spécifiques, Développement de Matériels.

Il importe de noter que pour les Formatrices I et II, le contenu du cours d'EPLV consiste plutôt en des thèmes centrés sur l'enseignement/apprentissage de la compétence langagière où les thèmes culturels occupent une place infime conformément aux autres paramètres décisives (approche communicative, objectifs du programme de formation des enseignants de langues étrangères, attentes des familles des apprenants/enfants). Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que la culture est déjà considérée pour elles comme un élément indissociable du cours puisqu'il existe une stricte relation entre la langue et la culture. Cela se montre à travers la répartition des thèmes choisis pour les exposés (ou le micro-enseignement) devant être réalisés par les futurs enseignants.

En ce qui concerne les technologies d'enseignement et matériels, il est à relever d'abord que les deux formatrices utilisent des matériels pédagogiques disponibles sur internet dans leurs pratiques éducatives intra-classes. Mais il convient de préciser ici que ces matériels accentuent plutôt la compétence langagière ou socioculturelle. Tout en insistant sur la culture populaire ou sur celle savante dans une perspective socioculturelle, il s'avère que les deux formatrices privilégient qu'une seule culture, celle de la langue cible. Il y a lieu de relever que certains exemples des fiches pédagogiques présentés par la Formatrice II ne s'adressent pas à l'âge et au niveau de public cible d'enfants. Toujours dans un but de faire acquérir la « compétence de communication » chez les enfants, ces deux formatrices suggèrent aux futurs enseignants d'utiliser davantage les matériels audiovisuels visant particulièrement à l'approche ludique (tels que la chanson, la comptine, la marionnette, la bande dessinée, le jeu, les matériels tridimensionnels). C'est exactement le même cas pour les autres formateurs d'EPLV : En effet, la plupart d'eux parlent de l'usage des TICE, des matériels audiovisuels, etc. autour d'une approche ludique. A noter que, pour la Formatrice I, les technologies d'enseignement et les matériels permettant de faire d'acquérir la compétence de communication interculturelle chez les enfants sont volumineux et onéreux.

L'emploi de manuels scolaires revêt aussi une importance particulière pour les deux formatrices : La Formatrice I a analysé avec les futurs enseignants l'un des

chapitres de deux manuels scolaires « Cache-Cache » [élaboré en Turquie] et « Alex et Zoé » [élaboré en France] en termes de nombreux aspects (objectifs fonctionnel/linguistique/socioculturel, méthodologie, activité, séquence/séance, thème, public). Et, elle attire l'attention sur de nombreux problèmes présents dans celui national, comme le souligne également la Formatrice II. Cette dernière fait usage de quelques exemples de manuels scolaires afin que les futurs enseignants puissent examiner les types d'activités et notamment les objectifs présents dans ces manuels scolaires. Notons ici, que la Formatrice II ne les oblige pas à faire preuve d'objectifs culturels : ceci est laissé à leur choix. Mais quand même certains futurs enseignants ont encore la difficulté de définir les objectifs, ou certains d'entre eux n'y portent pas l'attention attendue lors de l'examen de ces manuels scolaires du fait qu'ils ont déjà appris les mêmes choses dans les autres cours (Culture Française, Méthodologies d'Enseignement Spécifique).

Il convient de noter ici que les exposés des futurs enseignants dans la classe de la Formatrice I consistent seulement en un seul micro-enseignement individuel à la fin du I^{er} semestre où la Formatrice I et les autres futurs enseignants assument le rôle d'un enfant afin de pouvoir créer une atmosphère propice à la classe d'enfant. Les exposés des futurs enseignants dans la classe de la Formatrice II résident dans la présentation de matériels pédagogiques développés individuellement en groupes par les futurs enseignants à la fin du I^{er} semestre et pendant le 2nd semestre. Après une analyse détaillée de ces micro-enseignements réalisés à la fin du cadre théorique du cours, il ressort qu'à l'exception d'un seul futur enseignant la majorité des futurs enseignants ont énormément accentué le développement de la compétence langagière en accordant une place minime à l'objectif socioculturel dans la classe de la Formatrice I. C'est le même cas pour la Formatrice II : Une très grande majorité des futurs enseignants a également mis la compétence langagière en avant et a transféré les savoirs culturels de la langue cible sans aller au-delà d'une simple comparaison entre les cultures de la langue source et cible. Ceci s'accorde en effet avec les pratiques intra-casses de ces deux formatrices : La Formatrice I avait déjà présenté un modèle aux futurs enseignants afin que ceux-ci conçoivent une fiche pédagogique suivant les objectifs de ce modèle. Signalons ici qu'il reste encore peu usité l'objectif culturel ou interculturel alors même qu'une grande majorité des formateurs de LE s'est fixée sur les objectifs linguistiques (lexical, grammatical, phonologique). Pour la Formatrice II, bien qu'elle ait attiré l'attention des

futurs enseignants à ne pas se focaliser particulièrement sur la grammaire ou le vocabulaire, certains exemples de fiches pédagogiques présentés par elle-même s'accentuaient encore sur toutes ces compétences ; et celles (socio)culturelle ou interculturelle n'étaient pas obligatoires. Il convient de rappeler ici que quelques exemples de ces fiches pédagogiques ne s'adressaient pas au public cible d'enfants mais d'adolescents/adultes. Donc il se peut que les difficultés, auprès des futurs enseignants, posées par la définition du niveau de public cible dans les fiches pédagogiques résultent un peu de cela.

S'agissant des critères d'évaluation des matériels pédagogiques préparés par les futurs enseignants, les deux formatrices prennent en compte : la préparation des matériels pédagogiques selon les objectifs visés, le niveau, l'âge du public cible, la cohésion technique. Une grande majorité des formateurs d'EPLV est largement en accord avec ces critères, en mettant un accent particulier sur les trois premiers. En outre, un nombre trop faible de formateurs d'EPLV prend en compte le développement de la « compétence communicative interculturelle » en tant qu'un critère dans l'évaluation des matériels préparés par les futurs enseignants.

Il y a lieu de relever ici que, bien que le cours d'Enseignement des Langues Étrangère aux Enfants a été considéré efficace en termes d'objectifs, de contenu, de méthodes, de techniques d'enseignement et d'évaluation auprès de plus de la moitié des formateurs d'EPLV (70%), certains d'entre eux soulignent fortement les problèmes posés par la théorie et notamment par la pratique. Donc, faudrait-il mieux, pour eux, réviser notamment l'objectif et le contenu de ce cours. Ainsi, ils arrivent à un grand accord sur une forte nécessité d'une planification plus rationnelle du programme de formation des enseignants actuel afin de répondre aux nombreux défis existants sur le plan pratique.

Notons encore que la Formatrice I déclare dans l'entretien semi-structuré final qu'il sera question bien évidemment des écarts entre la théorie et la pratique du fait qu'il est difficile d'attendre une excellente mise en pratique d'un enseignement interculturel précoce des langues étrangères dès la première application souvent déjà limitée par un seul micro-enseignement. Elle attribue le succès de l'EIPLV aux efforts individuels des futurs enseignants pour le développement d'une compétence de communication interculturelle chez les enfants. La Formatrice II apprécie à sa juste valeur les matériels pédagogiques développés par ces futurs enseignants en matière d'âge et du niveau mais

quand même exprime aussi qu'il est impossible de savoir si les futurs enseignants seront capables de faire développer une compétence (inter)culturelle chez les enfants du fait que ses pratiques éducatives intra-classes ne consistent qu'en un micro-enseignement. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que les futurs enseignants de langues étrangères sont considérés comme incompétents à l'égard de l'interculturalité auprès d'une grande majorité des formateurs d'EPLV (72%). Selon eux, cela s'explique par le fait que la compétence culturelle était en fait celle la moins privilégiée sur une période de temps limitée dans les programmes actuels.

En tant que formateurs responsables de futurs enseignants de FLE, les deux formatrices se considèrent plutôt incompétentes concernant la méthodologie d'EIPLV mais elles semblent ouvertes aux innovations. D'ailleurs, les deux formatrices et presque la moitié des formateurs de LE (48%) déclarent ne suivre aucune formation pédagogique sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Et, un peu plus de la moitié des formateurs ont eu l'opportunité d'avoir une formation en Licence (51%), presque l'autre moitié ont suivi une telle formation dans les autres programmes de formation : Maîtrise (26%), Doctorat (16%) ou Autres (7%) (séminaires, conférences, stages à l'étranger, etc.). Toutefois, une grande majorité des formateurs de LE (76%) déclare être compétents à l'égard de l'EIPLV mais ajoutent que l'interculturalité peine à trouver une place véritablement considérable au sein du programme actuel. Il est à noter enfin qu'un nombre non négligeable de formateurs insistent quand même sur une forte nécessité d'une formation initiale et continue sur cette question.

3.4.4. Résultats/Opinions relatifs à la proposition d'un cours nommé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères »

Bien qu'il ait été constaté une infime place pour l'interculturalité dans les pratiques éducatives intra-classes des deux formatrices de FLE (Formatrice I et Formatrice II), ces deux formatrices et les autres formateurs de LE acquiescent vivement l'intégration d'un cours nommé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » au sein du programme de formation des enseignants de langues étrangères. Ainsi, émettent-ils une proposition sur le contenu, sur l'objectif, sur la méthodologie et sur le mode d'évaluation de ce cours. Ainsi, cette section se rapporte à ces propos (données qualitatives + items 24 à 29).

Tableau 3.27. *Résultats/Opinions relatifs à la proposition d'un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères »*

ÉTAPE QUALITATIVE		**ÉTAPE QUANTITATIVE**
Formatrice I	**Formatrice II**	**Formateurs de LE**
Une forte demande de l'intégration d'un cours « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » parmi les cours facultatifs.	** Propos proches de ceux des autres formateurs de LE.	Une forte demande pour l'intégration d'un tel cours parmi les cours facultatifs et/ou obligatoires.
Objectif du cours d'EIPLV : Mise en relief plutôt sur la « compréhension/sensibilité interculturelle »	**	**
Contenu du cours d'EIPLV : Mise en relief plutôt sur les « savoirs culturels »	**	**
Méthodologie d'enseignement du cours d'EIPLV : Mise en relief plutôt sur l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle avec une importance particulière sur celle première.	**	**
Évaluation du cours d'EIPLV : Mise en relief plutôt sur l'évaluation sommative et formative, avec un accent particulier sur cette première.	**	**

*** Idem/ Mêmes propos.*

Les deux formatrices déclarent le fait que le « contenu » du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants n'est pas purement (inter)culturel. A cet égard, il serait pertinent, selon elles, d'insérer plutôt parmi les cours facultatifs un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères pour le niveau primaire, comme résumé dans le Tableau 3.27 ci-dessus. La Formatrice II stipule que les formateurs qui assureront ce cours devraient avoir une formation au niveau de la Maîtrise ou du Doctorat alors que la Formatrice I souligne la nécessité d'une division de section (primaire, secondaire, lycée) selon le public cible dans le programme de formation des enseignants de LE. Ceci est aussi affirmé par les autres formateurs qui s'entendent sur l'intégration du cours « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères »

en tant que cours obligatoire ou facultatif. Car, pour eux, cela amènerait à reconsidérer cette question comme une discipline à part entière dans la faculté d'éducation en voie de reconstruction et donc faciliterait grandement à promouvoir une véritable sensibilité interculturelle à tous les groupes d'âges. Notons quand même qu'un groupe minoritaire des formateurs (11%) s'y opposent aussi : Se référant aux nombreux cours déjà existants dans le programme de formation des enseignants de LE, il serait formidable, selon eux, d'insérer un tel cours dans le contenu du cours actuel en Licence [le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants »] ou de l'insérer dans le programme de Maîtrise ou de Doctorat. De surcroît, le manque de formation des formateurs sur cette question présente un défi majeur face à cela. Il en ressort clairement que ces formateurs ne s'y opposent pas totalement mais attirent l'attention sur les difficultés de son inclusion dans le programme déjà surchargé de nombreux cours.

Concernant l'objectif du cours d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères, une très grande majorité des formateurs prévoit plutôt la « compréhension/sensibilité interculturelle » et la « Compétence Méthodologique » comme étant un objectif principal d'un tel cours. Il faut également préciser ici que les objectifs prévus restent encore assez limités au niveau des « savoirs culturels » et de « compétence de communication » plutôt que des « compétences de communication interculturelle » auprès d'un nombre considérable de formateurs. C'est ainsi qu'est né une nécessité impérieuse d'une formation continue.

En tant que contenu, une très grande majorité des formateurs prévoit plutôt les « savoirs culturels » limités en général aux cultures savante ou populaire tandis que la « compréhension/sensibilité Interculturelle » est prévue par un nombre restreint de formateurs de LE. En outre, certains formateurs ont réitéré à plusieurs reprises les contenus similaires (processus de développement d'enfants, l'acquisition de LE et LM, etc.) au contenu du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants déjà placé en Licence. Donc, il ne devrait pas être surprenant d'observer que certains autres formateurs suggèrent un tel cours plutôt dans le programme de maîtrise et/ou doctorat afin d'éviter tout chevauchement avec les contenus de ce cours. A noter enfin qu'un groupe de formateurs ne se voit pas comme compétents pour suggérer un contenu ; selon eux, seuls les experts de ce domaine pourront prévoir un contenu pour un tel cours.

Quant à la méthodologie/approche du cours d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères, une grande majorité des formateurs a largement prévu les deux dernières approches actuelles (Approche Communicative et Perspective Actionnelle). Il est à relever ici qu'une forte orientation sur cette première s'explique en grande partie par les difficultés de mise en pratique de la PA. Mais il faudrait prêter ici une attention particulière à ce constat : L'Approche Interculturelle a été prévue par un nombre trop restreint de formateurs de LE. Un autre résultat flagrant est qu'un certain nombre des formateurs suggèrent, tout en adoptant une approche éclectique, une synthèse binaire et/ou triple à partir d'emploi simultané de trois approches : l'AC et la PA ou l'AC, la PA et l'AI.

En ce qui concerne la mesure et évaluation de ce cours prévu, il est tout à fait évident que l'évaluation sommative (ou certificative) revêt une importance suprême auprès de tous les formateurs de LE : Selon la Formatrice I, il est difficile d'évaluer les éléments interculturels faute d'un outil de mesure à un âge précoce. La Formatrice II ne considère pas la nécessité de l'autoévaluation dans les fiches pédagogiques devant être développées de la part des futurs enseignants bien qu'il y ait une place réservée à celle-ci dans les exemples de fiches pédagogiques. Le « Portfolio » est encore peu usité par un nombre plus faible quoique majoritaire des formateurs de LE (55%). Il va donc sans dire que l'évaluation formative revêt une importance minime auprès de la quasi-totalité des formateurs de LE.

4. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS

4.1. Conclusion, Discussion et Propositions sur la Première Question de Recherche

Quelle est la place de l'interculturel dans les objectifs et les contenus des cours et notamment celle du cours intitulé « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères en Turquie ?

À la suite de notre recherche approfondie sur la place de l'interculturalité dans le contenu de 1161 cours déterminés par l'échantillonnage critérié à travers les programmes de formation des enseignants de langues étrangères (français, allemand, anglais) en Turquie, il se trouve que l'interculturalité est beaucoup plus insérée dans les contenus des cours du programme de formation des enseignants de DaF, un peu moins dans ceux de FLE et très peu dans ceux d'EFL. Mais ce qu'il importe de relever ici, c'est le programme de la formation des enseignants de FLE où la référence à l'interculturalité est à son apogée parmi ces trois programmes dans l'optique du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » qui nous intéresse à travers les programmes des 12 universités publiques.

Après l'examen détaillé des cours centrés sur les « Savoirs Langagiers et les Compétences » considérés comme ayant une importance considérable pour le développement de la compétence de communication interculturelle, il est apparu que l'accent était davantage mis sur le développement de la « compétence de communication » dans ces trois programmes. Cependant, « L'enseignement des langues est porteur d'enjeux très forts. Par-delà l'acquisition de compétences purement linguistiques, c'est à une ouverture sur l'altérité qu'il nous invite. […] » (Groux, 1996, p.12). Aujourd'hui où les finalités éducatives de l'enseignement des langues étrangères sont constamment remises en question, il est évident qu'il vaut mieux tenir compte du fait que « Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes, d'autres langues, d'autres cultures, voilà ce qui est primordial aujourd'hui. Voilà ce qui doit constituer l'objectif de l'enseignement des langues. […] » (Groux, 1996, p.11).

Lorsque l'on se focalise sur les cours centrés sur les « Méthodologies de Langues Étrangères », il a été établi que l'interculturalisme trouve sa place dans un large éventail (sur le plan théorique, méthodologique et d'évaluation) dans les contenus des cours du

programme de formation des enseignants de DaF, mais elle ne se limitait qu'à la seule dimension théorique dans ceux de FLE ou d'EFL. D'un autre côté, bien que l'interculturalisme montre une place plus large dans le programme de formation des enseignants de DaF, aucune preuve d'interculturalité n'a été observée dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. Il en ressort donc que le programme de formation des enseignants de DaF ne s'adressait qu'aux besoins d'un public cible « adolescent » ou « adulte ». Par contre, dans le programme de formation des enseignants de FLE, il est bien fait référence à l'interculturalité dans le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants et dans celui d'EFL seules de petites mentions sont faites. Donc, il est possible de dire que ces deux programmes s'adressent beaucoup plus à un public cible « enfant » et ainsi fournissent davantage un contenu de programme basé sur l'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères (EIPLV). Compte tenu du fait que les cours présents dans le programme sont considérés comme un facteur prédictif important pour les futures pratiques éducatives intra-classes des futurs enseignants, il semble tout à fait plausible d'affirmer que ces deux programmes de formation des enseignants (FLE, EFL) amènent les futurs enseignants à promouvoir la « compétence de communication interculturelle » chez les enfants. Concernant le programme de formation des enseignants de DaF, la conclusion tirée est l'inverse : il serait question, selon notre analyse réalisée, que ce programme présenterait la caractéristique de promouvoir la « compétence de communication interculturelle » chez le public cible d'adolescents et/ou d'adultes. En ce sens, la restructuration des programmes de formation des enseignants se montre importante, une restructuration qui devrait se baser sur la pratique telle que mentionnée dans les rapports nationaux actuels sur l'évaluation de l'éducation nationale (TEDMEM, 2018a) ainsi que sur les plans stratégiques éducatives visés dans un proche avenir (YÖK, 2017).

En ce qui concerne les cours centrés sur la « Littérature », aucune mention d'interculturalité n'était faite dans les deux programmes de formation des enseignants de DaF et d'EFL à l'exception de deux cours dans celui de FLE. Or, l'emploi de textes littéraires (tels que poésie, théâtre, conte, etc.) dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères occupe une place importante dans le développement d'une « compétence de communication interculturelle » dans tous les groupes de public cible (Huber et Reynolds, 2014, p.41-42). C'est pourquoi, d'ailleurs, il existe de nombreux ouvrages de référence disponibles (Burwitz-Melzer, 2001 ; Zacharias, 2005 ; etc.) qui

serviront d'exemple de pratiques en classe pour la mise en œuvre de pratiques favorables à l'emploi de l'interculturalité au moyen de textes littéraires.

Lors de l'examen des cours centrés sur la « Culture », il se trouve que l'interculturalité ne montre sa présence que de façon minime parmi les cours facultatifs des programmes de formation des enseignants de DaF et d'EFL alors qu'aucune référence à l'interculturalité n'est fait ni parmi les cours facultatifs ni parmi ceux obligatoires dans celui de FLE. Par conséquent, il est d'une importance particulière qu'un cours sur l'interculturalité prenne place soit parmi les cours facultatifs soit parmi ceux obligatoires dans ces trois programmes de formation des enseignants de langues étrangères. Donc, pour insérer l'interculturalité au sein des programmes de formation des enseignants, signalons que : « Une action politique et économique est nécessaire pour compléter le tableau : l'éducation a ses limites mais aussi ses responsabilités. » (Conseil de l'Europe, 1999, p.47).

Enfin, l'analyse des cours dans la catégorie « Autres » (Français/Allemand/Anglais sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Éducatives) a montré qu'il a été fait plus référence à l'interculturalité dans le programme de formation des enseignants de DaF que les deux autres programmes. Ainsi, l'interculturalité ne montre sa présence que dans un seul cours « Français sur Objectif Spécifique (FOS) » dans le programme de formation des enseignants de FLE et dans le cours « Politique Linguistique Éducative » dans celui de l'EFL. Alors donc, l'intégration d'interculturalité au cœur des politiques d'enseignement des langues étrangères est un détail très important pour que la réconciliation interculturelle puisse avoir lieu dans une large gamme, y compris l'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques. Dans ce contexte, lors de la définition des stratégies relatives à la didactique de langues étrangères à travers le rapport « Document de Stratégie pour les Enseignants 2017-2023 » (YÖK, 2017) qui est une feuille de route préparé par YÖK pour les années 2017-2023 dans le contexte du processus de planification de la formation initiale et continue des enseignants, il est vigoureusement préconisé de réviser les programmes d'enseignement des langues étrangères de manière à y inclure l'interculturalité. D'ailleurs, le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) [en turc, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı] (TTKB, 2017a, 2017b, 2017c) a commencé à introduire la « compétence de communication interculturelle » à travers le curriculum des langues étrangères dès l'école primaire (1er cycle).

À la lumière de tous ces développements, le Conseil de l'Enseignement Supérieur (YÖK) a mis à jour le 30 mai 2018 tous les 25 programmes de formation des enseignants en Licence (YÖK, 2018a ; 2018b ; 2018c) dont la mise en application a débuté dès l'année académique 2018-2019. Les changements effectués ont porté sur la constitution de nouveaux cours, le développement des contenus des cours déjà existants, les horaires hebdomadaires ainsi que le système des crédits (ECTS). Les cours ont été, comme avant, divisés en trois catégories : Connaissances du Domaine ; Connaissances Professionnelles ; Culture Générale. Ces changements ont aussi entraîné à la suppression de certains cours : [Expérience Scolaire (VII^{ème} Semestre) ; Méthodologies d'Enseignement Spécifique II (IV^{ème} Semestre) ; Approches dans l'Enseignement des Langues Étrangères II (IV) ; Analyse des Essais (V), Phonétique et Règles d'Orthographe (I), Grammaire Comparée (IV)]. Mais d'autres ont été insérés dans le nouveau programme : [Pratique Scolaire I (VII) ; Programmes d'Enseignement [Français/Allemand/Anglais] (IV) ; Approches d'Apprentissage et d'Enseignement [Français/Allemand/Anglais 1] (III), Développement de Contenu de Cours [en Français/Allemand/Anglais] (VIII), Enseignement des Compétences Langagières I & II (IV et V) [en Français/Allemand], Sociologie de l'Éducation (I ou II), Philosophie de l'Éducation (II), Éthique en Éducation (V)]. Au-delà de certains changements terminologiques minimes relatifs au titre de certains cours, le changement a été également fait en ce qui concerne le semestre de quelques-uns : Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants en FLE/DaF (de V^{ème} ou de VI^{ème} semestre à VII^{ème} semestre) ; Acquisition du Langage en FLE (de IV à V), Français sur Objectif Spécifique (VII-VIII) ; Principes d'Atatürk et Histoire de la Révolution Turque (VII&VIII - I&II), Histoire de l'Éducation Turque (III-IV), Système Éducatif Turc et Gestion Scolaire (VIII-VI), Mesure et Évaluation en Éducation (VI-V).

Suite à l'analyse détaillé de ces nouveaux programmes de formation des enseignants de LE (FLE, DaF, EFL) en Licence (YÖK, 2018a ; 2018b ; 2018c), il importe de préciser d'abord que la référence est plutôt faite à la « compétence » qu'aux « savoirs » sans aucune nette référence sur la « compétence de communication interculturelle ». Lorsque le contenu de ces nouveaux cours a été analysé, il a été clairement vu que l'accent est encore une fois mis sur les développements de quatre compétences langagières selon les niveaux du public cible sans oublier les « savoirs culturels » dans le cadre de cours « Enseignement des Compétences Langagières I et

II » inséré nouvellement dans les programmes de FLE et de DaF. Un résultat prometteur réside donc quand même dans l'accord sur la « compétence » dans une perspective interdisciplinaire. En même temps l'analyse de la place occupée par l'interculturalité dans les trois programmes de formation des enseignants de LE a montré que : Dans le programme de formation des enseignants de DaF, il se trouve que l'interculturalité prend place dans le cadre de cours centrés sur la « Culture ». Il est question de deux cours facultatifs qui sont : « Connaissances du Pays Comparée (S) » et « Apprentissage/Enseignement Interculturel (S) ». En ce qui concerne le programme de formation des enseignants d'EFL, l'interculturalité se voit dans le cadre d'un seul cours nommé « Nouvelles Approches dans l'Enseignement de l'Anglais (S) ». Par contre, aucune mention n'est faite à l'interculturalité dans aucun cours du programme de FLE. Enfin concernant le cours d'Enseignement de Langue Étrangères aux Enfants présent dans les trois programmes des enseignants de langue étrangères, son contenu ne fait aucunement référence à ce concept. Cela peut être dû au fait que les deux cours « Méthodologies d'Enseignement Spécifiques II (VI) » et « Méthodologies dans l'Enseignement de Langue Étrangère II (IV) » où il était fait le plus souvent référence à l'interculturalité, ont été retiré du nouveau programme de formation des enseignants de langues étrangères. Et, les deux nouveaux cours [Programmes d'Enseignement de Langue Étrangère (IV) ; Approches d'Apprentissage et d'enseignement de Langue Étrangère 1 (III)] insérés à leur place ne mettent en relief qu'un enseignement/apprentissage de compétences générales.

Après avoir parcouru les contenus des cours fournis par YÖK dans le but de discerner tout ce qui est relatif à la place de l'interculturalité dans les programmes récents et actuels de formation des enseignants de FLE, de DaF et d'EFL, il faudrait préciser que même si seules de très petites traces interculturelles ont été détectées à travers les cours obligatoires et facultatifs, il revient aux formateurs responsables d'assumer ces cours de prendre quand même en main ce concept car il est un de leur devoir d'être un « modèle, passeur et médiateur interculturel » (CECR, 2001 ; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, 2003 ; Beacco et Byram, 2003 ; Gautheron-Boutchatsky et Kok Escalle, 2003 ; Byram, 2008 ; Fontenay, Groux et Leidelinger, 2011 ; Bastos, 2015 ; Aslım-Yetiş et Kurt, 2016). Ainsi, dans les trois programmes de formation des enseignants de langues étrangères, il est donc considéré comme un besoin important dans la situation actuelle que les formateurs, notamment ceux responsables du

cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants, s'orientent vers les pratiques visant à faire acquérir la « compétence de communication interculturelle » chez les enfants.

Enfin, du fait que presque la moitié des formateurs [42%] suivent une formation sur l'EPLV lors de la Maîtrise (26%) ou du Doctorat (16%), il serait très utile d'examiner le contenu des cours relatifs à l'enseignement précoce, comme fait dans cette présente étude pour les programmes de Licence, afin de constituer un grand tableau concernant la place de l'interculturalité dans une perspective plus large dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères. Car, comme l'indique Lussier (2013), « Si nous voulons intégrer le développement d'une compétence de la communication interculturelle au développement de la compétence langagière, nous devons donc repenser la formation initiale et continue des enseignants afin de leur fournir des pistes d'interventions pédagogiques adéquates en salle de classe. » (Lussier, 2013, p.101). Mais il faudrait préciser ici qu'une perspective interdisciplinaire est reconnue comme une condition préalable pour insérer l'interculturel au sein de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire : « il faut reconnaître la complexité de la tâche, inclure la compétence interculturelle parmi ses objectifs, rechercher des relations avec d'autres aspects du programme de façon systématique et exiger une formation adéquate des enseignants et des didactiques convenables. » (Byram, 2008, p.87).

4.2. Conclusion, Discussion et Propositions sur la Deuxième Question de Recherche

Quelles sont les pratiques éducatives intra-classes observées dans la salle de classe des formateurs de langues étrangères assurant le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères et le reflet de ces pratiques sur les produits éducatifs des futurs enseignants de langues étrangères pour faire acquérir et développer la compétence de communication interculturelle chez les enfants ?

Il faut d'abord préciser que les formateurs assurant ou ayant assuré le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants font usage de nombreuses approches complémentaires telles que l'Approche ludique, l'Approche pluri-sensorielle, la Pédagogie par tâche, l'Approche interculturelle, l'Approche Discursive, l'Approche

Interdisciplinaire, avec une importance particulière sur les deux premières. Le côté ludique est sans doute un élément incontournable pour travailler avec les enfants, c'est pourquoi les matériels et techniques d'enseignement sont généralement à concevoir autour de cette approche. Le fort accent mis sur l'Approche pluri-sensorielle peut s'expliquer en fait par l'AC comme étant largement adopté par l'ensemble de ces formateurs car c'est plutôt « L'Approche Communicative, qui s'intéresse aux variables sociales et individuelles dans l'acquisition de langue étrangère […]. » (Mavaşoğlu, 2006, p.225). En ce qui concerne les autres approches, et notamment celle Interculturelle privilégiée par la Perspective Actionnelle du CECR, les deux formatrices déclarent ne pas faire usage de celle-ci au plan pratique faute de formation méthodologique ou d'équipements techniques. D'un autre côté, presque la moitié des formateurs (49%) déclarent la mettre partiellement en œuvre dans leurs pratiques éducatives intra-classes du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. Donc, survient-il de problèmes majeures auxquels font face la majorité considérable de ces formateurs : la recherche méthodologique, le manque de formation, les matériels pédagogiques, faire face aux réactions des enfants/des familles. Ainsi, née tout d'abord la nécessité impérieuse d'une formation continue pour ces formateurs d'EPLV afin de surmonter les difficultés posées par les problèmes relatifs à la pratique.

Quant aux autres défis majeurs, il est à relever ici que les matériels pédagogiques (fiches pédagogiques, etc.) utilisés par les deux formatrices et développés par les futurs enseignants de FLE accentuent énormément le développement de la compétence langagière et de la compétence socioculturelle où la culture de la langue cible est privilégiée largement. Il est désormais évident que cela s'accorde en grande partie avec les pratiques intra-casses de ces deux formatrices. Cependant, « La pédagogie interculturelle devrait proposer des projets visant à organiser des activités permettant de « faire ensemble » plutôt qu'à accroître les connaissances théoriques sur les pays d'origine. » (Lavallée et Marquis, 1999, p.79).

Ajoutons à cela que les futurs enseignants ont rencontré des difficultés tout en définissant l'objectif, le niveau et l'âge dans les fiches pédagogiques destinées aux enfants. Dans une étude portant sur les opinions des futurs enseignants concernant le cours « Évaluation et Adaptation de Matériels Pédagogiques », Aydoğu (2015, p.43-44) a réaffirmé que les futurs enseignants de FLE éprouvent des difficultés à trouver un matériel pédagogique en fonction des besoins du public cible (âge, centre d'intérêt,

expérience, etc.). Donc, il serait judicieux de concevoir les matériels pédagogiques afin de faire acquérir la compétence de communication interculturelle chez le public cible d'enfants.

Il convient de noter aussi que l'ensemble des formateurs assurant le cours d'EPLV acquiescent la répercussion nette positive des autres cours, notamment ceux de : Acquisition du Langage, Méthodologies d'Enseignement Spécifiques, Méthodologies/Approches d'Enseignement de LE, Développement de Matériels, etc. Et il est vu que la Formatrice I qui est également responsable des deux premiers cours les utilisent au profit de soutenir le cours d'EPLV alors que la Formatrice II intègre dans le contenu de son cours des éléments relatifs au cours de Linguistique. Il faut préciser ici que les apports des autres cours ainsi que celui de la Linguistique à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est certes indéniable (Onursal Ayırır, 2005). Cependant, signalons le fait qu'un seul semestre accordé à l'EPLV entraîne à établir difficilement un contenu complet où émergerait l'interculturalité, les méthodes d'enseignement, le développement de matériels pédagogiques, etc. Donc, serait-il mieux que les formateurs d'EPLV assurent également ces types de cours présents dans le programme de formation des enseignants de LE ou au moins que leurs contenus se préparent de façon coordonnée avec les formateurs de ces cours.

4.3. Conclusion, Discussion et Propositions sur la Troisième Question de Recherche

Quelles sont les opinions des formateurs des programmes de formation des enseignants d'allemand, d'anglais et de français langues étrangères des facultés d'éducation en Turquie concernant l'Enseignement/Apprentissage Interculturel Précoce des Langues Vivantes/Étrangères ?

Tout au long de l'étude, il est désormais évident que l'Approche Communicative revêt une importance suprême par rapport aux autres méthodologies/approches auprès de la majorité des formateurs de LE. Cependant, ceci entraîne certes à prendre en compte le niveau culturel dans une perspective « socioculturelle » (Şavlı et Yücelsin, 2007 ; Aslım-Yetiş, 2011, p.53) puisque c'est elle qui est privilégié par l'AC. En effet, c'est par la Perspective Actionnelle qu'en découle inévitablement l'interculturalité. Ainsi, la situation est la même pour les enseignants d'EPLV : une forte tendance pour l'AC se montre même si certains font quand même référence à l'objectif interculturel.

Du fait que le « contenu » du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants n'est pas purement et explicitement prôné par l'interculturel, il serait pertinent, pour une très grande majorité des formateurs, d'insérer plutôt parmi les cours facultatifs un cours intitulé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » dans le programme de formation des enseignants de LE pour le public cible d'enfants. Dans une étude visant à comprendre les problèmes culturels éprouvés par les futurs enseignants turcs lors d'un programme Erasmus, Ersoy (2013b, p.165) a déjà constaté que les futurs enseignants rencontraient de nombreux problèmes dans leurs expériences interculturelles et ainsi il suggère d'insérer de nouveaux cours visant promouvoir l'interculturalité parmi les cours obligatoires ou facultatifs dans le programme de formation des enseignants.

Mais à travers cette étude se sont dévoilées certaines hésitations face à l'EIPLV : Un nombre croissant des formateurs a fait valoir qu'il ne devrait pas faire subir à l'enfant une autre culture sans établir une base pour la culture source du fait qu'il n'est pas encore cognitivement prêt à la maîtrise des « connaissances du monde ». C'est pourquoi ils préconisent vivement l'EIPLV à la fin de l'école primaire du fait que ceci constituerait une « menace pour l'identité nationale des enfants » tout comme le mentionne Byram (2008, p. 79) dans le contexte des craintes. D'autre côté, quelques autres stipulent que les apprenants devraient acquérir en priorité une compétence de communication au moins lors des trois premiers niveaux [Introductif/Découverte (A1), Intermédiaire/Survie (A2), et Seuil (B1)] du CECR avant d'acquérir une compétence de communication interculturelle. Cependant, cela entraînerait sans aucun doute à faire dévier l'objectif initial de l'EIPLV car les apprenants auraient certes un niveau indépendant et plus autonome face à la « crible culturelle ». Outre ces craintes, d'autres hésitations portant essentiellement sur la méthodologie de l'EIPLV ont encore vu jour : Comment l'enseignant pourra-t-il diriger les réactions des apprenants ou des familles conservatrices ? Comment enseigner les thèmes absents dans la culture de la langue source ? Un enseignement peut-il être « trop précoce » ? Ainsi, de nouvelles hésitations se trouvent ajoutées à ceux mentionnées dans l'ouvrage de (Kubanek, 2015, p.191-193) qui attire l'attention sur les raisons étayant la difficulté des études du processus d'apprentissage interculturel chez les enfants face à l'EIPLV. Ou encore parce qu'un certain nombre des formateurs préconisent vivement la division en formation des enseignants de langues étrangères selon les groupes cibles comme l'a déjà souligné N.

Aslan et O. Aslan tout en proposant de nombreux modèles (2008a ; 2008b). Au-delà, force est de constater qu'un nombre non négligeable de formateurs (14%) se considèrent comme incompétents à l'égard de linterculturalité. Or, « […] les enseignants […] se sentent souvent démunis, car ils n'ont pas été assez formés dans ce domaine ou parce qu'ils pensent que les apprenants doivent avoir acquis un niveau de langue élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle et interculturelle. C'est une erreur penser de cela, […] » relève Windmüller (2011, p.10). Ce de ce fait que « […] ce ne sont pas les savoirs relatifs à la culture étrangère, mais motiver les apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle, ou encore de la relation ethnocentrique qui relie chaque individu à sa propre culture. » (ibid, p.10).

Comme étant l'objectif du cours d'Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères, c'est un résultat prometteur qu'une très grande majorité des formateurs prévoit plutôt la « compréhension/sensibilité interculturelle ». Mais notons quand même que ces formateurs ont réitéré les « savoirs culturels » toujours limités à la culture savante ou celle populaire tandis qu'une importance infime est attachée à la « compréhension/sensibilité Interculturelle ». En fait, c'est quand même un résultat peu prometteur dans le cadre de ce cours alors que de nombreux pays européens (France, États-Unis, etc.) s'orientent vers le développement de la tolérance et de la compréhension (Bozavlı, 2013, p.1566-1570 ; Eloy, 2014, p.77-135).

En ce qui concerne l'évaluation, l'évaluation sommative revêt une importance suprême auprès de la grande majorité des formateurs. Ceci s'explique en grande partie, selon la Formatrice I, par les difficultés posées par celle formative (faute d'un outil de mesure servant à l'interculturalité à un âge précoce). Comme l'affirme Kubanek (2015, p.192), l'évaluation de la « compétence de communication interculturelle » est beaucoup plus difficile pour les enfants. Cependant l'emploie de portfolio, souvent mésestimé par les deux formatrices, constitue l'un des outils de mesure le plus propice et favorable pour le développement de la compétence de communication interculturelle pour tous les publics cibles [enfants, (pré)adolescents, adultes]. Il existe déjà de nombreux ouvrages sur le Portfolio/Portefeuille Européen des Langues (PEL) en tant qu'outil d'autoévaluation privilégié également par le CECR, avec les enfants (Debyser et Tagliante, 2001 ; Castellotti, Coste, Moore, et al., 2004 ; Goullier, Marchal, Marchois, et al., 2010). Il y a lieu de constater que certains problèmes surgissent encore dans l'emploi de manuels scolaires. Il serait donc utile d'analyser la place de

l'interculturalité dans les manuels scolaires de FLE en premier cycle dans les écoles primaires turques.

Pour une réalisation efficace de l'enseignement interculturel précoce des langues étrangères, les formateurs d'EPLV attachent une importance primordiale à la formation des enseignants sans oublier les auteurs de manuels scolaires, le matériel pédagogique, l'éducation familiale et les directeurs/vice-directeurs d'écoles. De toute évidence, les attentes des familles des apprenants/enfants, la « co-éducation » de la famille et des enseignants de langue étrangère sont certes des facteurs essentiels de l'EIPLV sans oublier les directeurs/dirigeants des écoles primaires (Brougère et Rayna, 1998, p.10 ; Byram, 2008, p.80-81). Mais retenons qu'une foule de questions se rapportant à cette co-éducation se posent : « […] Avec les parents, c'est-à-dire avec leur présence dans les espaces d'accueil ? Avec leurs regards ? Avec leurs remarques ? Avec leurs demandes et leurs désirs ? Avec leurs besoins et leurs situations ? » (Catherine, Pierre et Moisset, 2014, p.25-26). Dans une étude réalisée sur les fonctions des écoles primaires du 21^{e} siècle auprès des enseignants du primaire, Adıgüzel, Tatlı Dalioğlu et Ergünay (2017, p.102) orientent les futures recherches vers les autres parties prenantes autres que les enseignants, à savoir les directeurs centraux et locaux, les directeurs d'écoles, les parents, les organisations non gouvernementales, les décideurs et les universitaires afin de contribuer de manière significative à des analyses plus approfondies et des résultats supplémentaires et ainsi à la création de futures écoles primaires. Ils affirment que les enseignants s'intéressent davantage à la fonction de socialisation des écoles qu'à l'instruction et à la qualification, mais soulignent le fait que la socialisation ne devrait pas seulement être sous la responsabilité des écoles ; c'est plutôt un processus à compléter en coopération avec les familles (Adıgüzel, Tatlı Dalioğlu, Ergünay, 2017, p.101-102 ; Adıgüzel, Ergünay, Tatlı Dalioğlu, 2016, p.414). Ainsi, naît la nécessité de nouvelles recherches : il faudra également réaliser de nouvelles recherches afin de définir les attentes des familles pour mieux orienter les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école primaire primaire.

Mais signalons enfin qu'il est question de certaines voix s'opposant encore à un tel cours « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » sous prétexte qu'il apporterait un nouveau fardeau aux programmes de formation des enseignants de LE considérés déjà comme trop surchargés de cours. Ils suggèrent d'intégrer l'interculturalité dans le contenu du cours actuel « Enseignement des Langues

Étrangères aux Enfants » ou de l'insérer dans le programme de Maîtrise ou Doctorat. Quand on s'interroge sur les raisons, viennent en premier lieu les difficultés de l'insérer dans le programme : la nécessité de diviser en section (primaire, secondaire, lycée) la formation des enseignants de langues étrangères ; le manque de formation de formateurs. Comme le note Yıldırım (TEDMEM, 2018b), il faut certes intégrer l'interculturalité dans une perspective interdisciplinaire, mais signalons le fait qu'un nombre considérable de formateurs recommande intensément la révision du contenu et de l'objectif du cours actuel du fait que l'interculturalité y a presque aucune place. Cependant, lorsqu'ils sont interrogés à propos de l'objectif et le contenu du cours « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères », un nombre considérable de formateurs prévoient plutôt les « savoirs culturels » ou les mêmes contenus que le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. Donc, il n'est pas surprenant que certains formateurs préconisent un tel cours plutôt dans le programme de Maîtrise et/ou Doctorat afin d'éviter tout chevauchement avec les contenus du cours actuel dont le contenu et les objectifs sont loin d'être (inter)culturels. Il faudrait donc non seulement réviser le contenu et les objectifs de ce cours mais également insérer le nouveau cours proposé : « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères ».

A l'égard de toutes ces hésitations formulées face à un cours nommé « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères », il serait nécessaire d'aborder cette question dans une plus large perspective : Notons d'abord que les deux formatrices ont déclaré ne pas savoir exactement les composantes de la « compétences de communication interculturelle » alors que les autres formateurs de LE ont placé le « savoir-être » et le « savoir-s'engager » en dernier plan. Cependant, le « savoir-s'engager » est une composante critique devant être développé à un âge précoce comme l'affirme Byram (2008, p.35).

L'une des constatations les plus remarquables, c'est le fait que les formateurs de LE montrent une confusion conceptuelle se rapportant à l'emploi des trois termes « culturel », « socio-culturel » et « interculturel ». Retenons ici qu'une autre confusion surgit encore relativement à la définition de l'interculturel : certains la définissent littéralement comme la multiculturalité. Mais il faut relever ici que : « Le glissement progressif du terme de la civilisation à celui de culture n'est pas non plus sans signification et dépasse largement le simple jeu sémantique […]. » (Abdallah-Pretceille,

1996 : 171 ; cité par Olivencia, 2011, p.228-229). « Or, telle est précisément l'identité même de l'interculturel, où le préfixe « inter » constitue l'accent fondamentale. […] » (Porcher et Groux, 2003, p.101). Ainsi, le terme interculturel susciterait un considérable écho dans les pratiques éducatives intra-classes loin d'une simple confusion terminologique. De surcroît, une très grande majorité des formateurs déclare faire valoir l'interculturalité dans leurs pratiques éducatives intra-classes, toutefois il faudrait donc réfléchir davantage sur cela tout en gardant à l'esprit la confusion conceptuelle. C'est de fait qu'il serait utile que de nouvelles recherches mettent en lumière davantage cette confusion conceptuelle afin de mieux orienter les pratiques éducatives. Compte tenu l'ambiguïté du terme, Deardorff (2015, p.3) souligne également l'importance de comprendre une définition plus nuancée de cette terminologie. Dans ce cadre, l'étude de Rathje (2007) porte sur la définition de la « compétence de communication interculturelle » comme étant une notion longtemps controversée en évaluant ses différentes définitions dans les débats allemands. A cet égard, la définition d'interculturalité auprès des formateurs des langues étrangères permettrait de mieux entendre la « compétence de communication interculturelle » dans les débats turcs à travers la formation des enseignants de langues étrangères.

Il est à noter que la « compétence socioculturelle » n'est pas vu obligatoire et ne va pas au-delà d'une simple comparaison ou transmission des savoirs culturels entre la culture de la langue cible et source. Mais retenons ici le fait que : « Ce dont les professeurs de langues ont besoin en vue de transmettre la dimension interculturelle n'est pas tant de développer à l'infini la connaissance des autres pays et des autres cultures […] » (Byram, Gribkova, et Starkey, 2002, p.38). Mais loin d'insister seulement sur les différences, il faudrait s'orienter vers les valeurs communes qui unissent les gens. C'est exactement à ce stade-là où l'interculturalisme gagne en valeur en insistant fondamentalement sur les similitudes entre mêmes les membres de différentes cultures. Car, comme l'affirme Byram (1992) « L'étude d'une culture comporte donc deux buts interdépendants : […] savoir dans quelle mesure nous nous ressemblons et dans quelle mesure nous différons les uns des autres (p.84). » Mais attention : le préfix « inter » ne réfère pas qu'aux cultures source ou cible mais également aux autres cultures. A cet égard, l'emploi de la langue et la culture sources dans le contenu de l'EPLV apparaît comme un atout indispensable pour une grande majorité des formateurs de LE (comparaison culturelle, compréhension/sensibilité

interculturelle, assimilation culturelle). C'est en fait un résultat assez satisfaisant et prometteur, car : « L'interculturel se définit ainsi comme le degré de compétence culturelle des individus, qui fluctue sur une échelle progressive entre la culture de départ et la culture cible. Plus l'individu se familiarise avec la culture cible, plus il se détache de la culture d'origine. » (Glaser, Guilherme, Méndez Garcia, et al., 2007, p.39).

D'un autre côté, c'est l'objectif communicatif qui revêt encore une importance capitale auprès de la majorité des formateurs de LE. Ainsi, c'est notamment la « compétence de communication » qui est d'une importance vitale pour la majorité de ces formateurs. Mais quand on analyse la récente réforme éducative et nationale du MEN (TTKB, 2017a ; 2017b ; 2017c), il est vu qu'une place considérable est accordée à la « compétence de communication » et « compétence de communication interculturelle » avec un accent particulier sur cette première dans les contenus des programmes des écoles primaires. C'est de ce fait qu'il serait aussi important de les insérer dans les programmes de formation des enseignants des langues étrangères (FLE, DaF, EFL) (YÖK, 2018a ; 2018b ; 2018c). Ou bien, il faudrait qu'en fonction des programmes du MEN, les formateurs d'EPLV ne devraient pas hésiter à insérer la CCI aux objectifs/finalités et aux contenus des leurs cours dans les programmes de formation des enseignants de LE.

D'un autre côté, l'interculturalité a dû faire face à de nombreux défis afin de trouver une véritable place dans le cadre de cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants souvent limité par un seul semestre dans le programme de formation des enseignants de langues étrangères par les réformes récentes et actuelles de YÖK (2007 ; 2018). Il y a lieu de préciser ici que le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants a trouvé sa place à partir de la 3ème année de formation des enseignants de LE parmi les cours obligatoires par la « Réforme de Formation des Enseignants en Licence 2007 » (YÖK, 2007) dans les programmes de formation des enseignants de langues étrangères des facultés d'éducation en Turquie. Ainsi, les futurs enseignants ont suivi ce cours durant le Vème semestre en FLE, le VIème semestre en DaF, les Vème et VIème semestres en EFL dès l'année académique 2007/2008. Il faut noter ici que le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants a tout de même trouvé sa place à travers deux semestres dans de nombreux programmes de formation des enseignants de DaF et dans un seul programme de formation des

enseignants de FLE par cette récente réforme. Mais par la réforme actuelle de la formation des enseignants en licence (YÖK, 2018), les futurs enseignants de FLE et de DaF devront commencer à prendre ce cours à partir du VII^{ème} semestre de la dernière année (4ème) de formation au début de l'année académique 2018-2019 alors que les futurs enseignants d'EFL continuent encore sur deux semestres (V^{ème} et VI^{ème} semestres) en 3ème année. Il convient de relever ici le fait qu'une très grande majorité des formateurs de LE (82%) s'est largement accordé sur la 3ème année de formation des enseignants pour ce cours. Mais notons quand même qu'une autre partie de formateurs se sont orientés vers les autres années : 4ème année (37%), 2ème année (24%), 1ère année (8%). Concernant cette forte orientation divergente vers les 3ème et 4èmes années, il faudrait donc bien analyser les résultats en ce qui concerne notamment les programmes de formation des enseignants de FLE et celui de DaF. Car la reprise de cours coïncidera avec le cours « Pratique Scolaire I (VII) » inséré au nouveau programme au lieu de cours « Expérience Scolaire (VII) » dans ces deux programmes. Quant aux changements concernant le semestre de cours « Acquisition du Langage » défini comme étant l'un des cours étroitement lié au cours d'EPLV, il a été réitéré du IV^{ème} au V^{ème} semestre dans le programme de formation des enseignants de FLE mais reste encore dans le même semestre (V^{ème}) en ce qui concerne celui de DaF. Donc, il sera certes question d'un écart inévitable d'une année entre le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants (VII) », au moins deux semestres pour cette dernière. Au-delà de cet écart, de nombreuses autres questions se posent encore pour ces deux programmes (FLE, DaF) : Où se situera le second semestre du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants II » ? Est-ce une facilité ou difficulté d'insérer le second semestre de ce cours ? Ou bien, est-ce une opportunité de coïncider avec le cours « Pratique Scolaire I (VII) » ? Il est certes évident que les applications de l'année prochaine donneront des données plus précises et réalistes ; mais il est prévu que le remplacement du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants II » en 4ème année entraîne à une forte probabilité de problèmes accrus : Dans le cas où les futurs enseignants de DaF et de FLE choisissent l'un des deux premiers cycles des écoles pour le cours « Pratique Scolaire I (VII) », il est hautement probable que les futurs enseignants se trouveront face à des problèmes de mise en pratique dès le début, car il est fort peu probable que le cadre théorique et les micro-enseignements se terminent à peine à la fin d'un seul semestre, comme cela a déjà été vu dans le cas de la

Formatrice I. Si c'est le cas, ils seront probablement au sein des établissements scolaires sans faire aucunes pratiques éducatives intra-classes (micro-enseignement), et il est donc évident qu'émergeront des problèmes divers se rapportant notamment à la gestion de classe. Ou au mieux, il ne leur reste donc qu'un seul choix lors du dernier semestre de leur formation : le cours « Pratique Scolaire II (VIII) ». Même s'ils choisissent le III^{ème} cycle de l'école (lycée) pour le groupe de public cible « (pré)adolescents », un seul cours sera-t-il suffisant pour les enfants d'une telle variété sur l'échelle d'âge (de 5 à 12 ans) : L'école maternelle ? L'école primaire (I^{ère} cycle) ? L'école secondaire (II^{ème} cycle) ? Tout en considérant le fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère débute actuellement dès la deuxième année de 1er cycle de l'école publique primaire et dès la maternelle dans celle privée, il est fortement nécessaire de planifier la formation des enseignants coordonnée avec le système éducatif 4 + 4 + 4 afin que les futurs enseignants mettent en pratique leurs acquis face à un public cible d'enfants à travers ces trois cycles lors de leur formation initiale. Cela s'accorde avec l'Action n^{o}11 du Rapport Stratégique de YÖK : « Action 11 : Mise en place d'un système dans lequel les formateurs de la faculté d'éducation peuvent mener des activités d'observation, de recherche et de mise en œuvre dans les écoles primaires et secondaires. » (YÖK, 2017, p.14). Signalons que cette action est un enjeu important devant être achevé jusqu'à la fin de l'année 2018 dont la responsabilité appartient au YÖK et au MEN.

Il faut noter que l'intégration d'un nouveau cours « Pratique Scolaire I (placé au VII^{ème} semestre) » inséré aux programmes au lieu du cours « Expérience Scolaire (VII) » représente une avancée majeure en termes de l'importance accordée à la mise en pratique conformément à la troisième action politique du YÖK (2017) : « Action 3 : La restructuration des programmes de formation des enseignants centrée principalement sur la pratique. » (p.12). D'ailleurs, les formateurs de langues étrangères accentuaient à plusieurs reprises la nécessité d'un tel cours en soulignant les différences entre ces deux cours. Mais il conviendra de prévoir que les formateurs assurant les cours « Pratique Scolaire I et II » intègrent tous les groupes de public cible (enfants, pré-adolescents, adolescents, etc.) afin d'attirer l'attention des futurs enseignants. Mais ici, une autre question se pose : Les formateurs responsables de ce cours pour les premiers cycles sont-ils bien formés sur l'Enseignement/Apprentissage (Interculturel) Précoce des Langues Étrangères ? Alors, ne serait-il pas préférable que les formateurs responsables du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants prennent la

responsabilité de l'un de ces cours « Pratique Scolaire I et II » pour mieux diriger ces deux cours ? Car il y a une forte demande d'un tel cours par les formateurs responsables du cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants ». Une autre question préoccupante lorsqu'on analyse le nouveau programme de YÖK (2018), c'est le nombre total des crédits des programmes pour les cours pratiques : Contrairement à l'accent mis sur la pratique dans le plan d'action Stratégique de YÖK (2018), le nombre de cours visant la pratique a été presque diminué de moitié : de 24 heures à 14 heures pour le FLE, de 28 à 14 pour le DaF et de 32 à 14 pour l'EFL face au nombre hautement élevé des cours basés sur la théorie (de 145 heures à 141 heures pour le FLE, de 142 à 138 pour le DaF, de 143 à 141 pour l'EFL). C'est ainsi qu'est née une forte nécessité d'insérer encore un nouveau cours nommé « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » auprès de la très a formateurs de LE. Conformément aux actions politiques stratégiques n°3, n°8, n°10 et n°11 de YÖK (2017), il faudrait toutefois réfléchir sur les demandes justifiées des formateurs de langues étrangères : Le besoin de pratique apparaît comme un problème récurrent pour les formateurs de DaF et de FLE tandis qu'est née une forte demande de diminution du nombre d'étudiants à leur charge par les formateurs d'EFL. Comme l'affirme également Yıldırım (TEDMEM, 2018b), le problème récurrent pour la pratique vient du fait qu'il n'est pas établi de collaboration entre la faculté et l'école. Au cœur de cette collaboration se pose une question fondamentale : Il est urgent de proposer des solutions pertinentes se rapportant aux écoles de pratique notamment pour les programmes de formation des enseignants de FLE et de DaF.

Compte tenu tout ce qui précède, il est hautement préconisé que les programmes de formation des enseignants mettent en avant la pratique ; mais il importe de savoir où surgissent les problèmes dans la situation actuelle (TEDMEM, 2018a, p.53) : « Les problèmes causés par le non centrage sur la pratique ? Par la réalisation de la pratique ? Par son contenu ? Ou, par les compétences des utilisateurs du processus de la mise en pratique ? ». A la fin de cette recherche, il est clairement établi que tous ces problèmes surgissent encore en ce qui concerne l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. Force est de constater le fait que presque la moitié des formateurs de langues étrangères (48%) n'ont suivi aucune formation initiale ou continue sur l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants. En plus, malgré que les formateurs responsables du cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants déclare être compétents

sur l'EIPLV, un nombre considérable d'entre eux sont souvent démunis par de nombreux défis face à l'EIPLV : le manque de recherche méthodologique sur l'EIPLV survient donc en premier lieu. Ainsi, au-delà d'une forte nécessité d'une formation initiale, la formation continue (ateliers, séminaires, etc.) sur cette question revêt une importance primordiale pour le développement professionnel des enseignants (DPE).

4.4. Propositions Générales

Ainsi, il est préconisé hautement à partir des données obtenues à la fin de cette recherche de/d' :

- Insérer l'approche interculturelle au sein des programmes de formation des enseignants de langues étrangères dans une perspective interdisciplinaire ;
- Insérer au second semestre le cours d'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants parmi les cours obligatoires dans les programmes de formation des enseignants de FLE et de DAF en licence ;
- Insérer le cours « Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » parmi les cours facultatifs ou obligatoires dans les programmes de formation des enseignants de LE en maîtrise et en doctorat ;
- Insérer un nouveau cours intitulé « Expérience Scolaire pour l'Enseignement des Langues Étrangères aux Enfants » dans les programmes de formation des enseignants de LE ;
- Insérer au programme de formations des enseignants de LE un nouveau cours « Enseignement Interculturel Précoce des Langues Étrangères » parmi les cours facultatifs ou obligatoires afin de faire acquérir/développer la compétence de communication interculturelle chez le public cible d'enfants ;
- Proposer des solutions pour pratiquer des stages de formation dans les écoles de premier degré (I^{er} cycle et II^{ème} cycle) pour les programmes de formations des enseignants de LE, notamment ceux de FLE et de DAF ;
- Faire usage de nombreux atouts du Portfolio/Portefeuille Européen des Langues (PEL) en tant qu'outil d'(auto)évaluation visant à forger la prise de conscience interculturelle chez les enfants ;
- Organiser des ateliers, des séminaires, etc. compte tenue d'une forte demande de formation initiale et continue de la part des formateurs de LE ;

- Diviser les programmes de formation des enseignants de LE selon les groupes de publics cibles : L'école maternelle ; l'école primaire (I^{er} cycle) ; le second degré (II^{ème} cycle ; III^{ème} cycle).

Donc, il s'avère essentiel pour les prochaines recherches de/d':

- Analyser la place de l'approche interculturelle au sein des curriculums de LE de l'école primaire;
- Analyser la place de l'approche interculturelle au sein des programmes de formation des enseignants de LE en maîtrise et en doctorat ;
- Analyser la place de l'approche interculturelle à travers les manuels scolaires du primaire ;
- Concevoir des fiches pédagogiques pour promouvoir la compétence de communication interculturelle chez les enfants ;
- Mettre en lumière la confusion conceptuelle relative aux concepts culturels pour mieux orienter les pratiques éducatives intra-classes des (futurs) enseignants ainsi que des formateurs de LE du fait qu'une forte confusion conceptuelle existe auprès de la majorité des formateurs de LE ;
- Analyser les finalités éducatives scolaires de l'enseignement/apprentissage précoces des langues étrangères chez les enseignants du primaire ainsi que chez les familles des enfants en âge de la maternelle et du primaire.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1991). *Langue(s), culture(s) et communication*. Dans M. Garabedian et F. Weiss (éds.), Enseignements/Apprentissage précoce des langues (pp.95-102). Vanves : Hachette F.L.E.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara : Anı Yayıncılık.

Adıgüzel, O. C., Tatlı Dalioğlu, S. and Ergünay, O. (2017). An investigation of 21st century primary schools' functions according to primary school teachers' views. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 85-106.

Adıgüzel, O.C., Ergünay, O., and Tatlı Dalioğlu, S. (2016). Investigating the current and future functions of primary schools based on primary school teachers' opinions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI),* 7(4), 396-421.

Aslan, N. (2008a). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.

Aslan, O. (2008b). Eğitim fakülteleri kapsamında ilköğretime yönelik farklı yabancı dil öğretmeni modelleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 19-27.

Akpınar-Dellal, N. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi: Nedir? Niçin? Nasıl?* Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

Aslım-Yetiş, V. (2011). Internet pour l'approche communicative. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(40), 51-68.

Aslım-Yetiş, V. et Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 ». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.

Aslım-Yetiş, V. and Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719-1730.

Aydoğu, C. (2015). Les opinions des étudiants sur le cours « Evaluation et Adaptation de Matériels Pédagogiques ». *Humanitas,* 5, 33-47.

Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel : L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris: L'Harmattan.

Baykara, B. (2010). *Yabancı dil eğitiminde kültürlerarasılık [Interculturalism in foreign language education]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. et Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.C. et Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bennett, J. M., Bennett, M. J. and Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange and R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 237–270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th edition). London: Pearson.

Bora Erdoğan, S. (2015). *Acquiring intercultural competence from coursebooks: an analysis of learning tasks in the coursebook « The Big Picture »*. Unpublished Master's Thesis, Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561-1574.

Brougère, G. et Rayna, S. (1998). Culture et innovation dans l'éducation préscolaire. Dans G. Brougère, Rayna, S. (éds.), *Culture, enfance et éducation préscolaire* (pp.5- 41). Paris: UNESCO.

Burwitz- Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. In Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 29-43). Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère* (Trad.: K. Blamont-Newman et G. Blamont). Paris: Didier.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for Intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. and Doyé, P. (1999). Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In P. Driscoll and D. Frost (Eds). *The teaching of modern foreign languages in the primary school* (pp. 139–152). London : Routledge.

Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe/Division des Politiques linguistiques.

Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage des langues.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. et Tagliante, C. (2004). *Portfolio européen des langues: collège (cahier + passeport)*. Paris : Didier.

Catherine, R., Pierre, B., et Moisset, P. (2014). Introduction : Un curriculum pour la petite enfance ? Dans S. Rayna, C. Bouve, et P. Moisset (Eds), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance (édition entièrement revue et actualisée)* (pp. 7- 44). Toulouse : Éditions ères.

Catroux, M. (2009). La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 37-68.

CECR (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg: Editions Didier [en ligne].

Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 139-164). Thousand Oaks, CA : Sage.

Conseil de l'Europe (1999). *Tous différents, tous égaux - Kit pédagogique: Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle des adultes et des jeunes.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English Language Teaching*. Clevedon : Multilingual Matters.

Coste, D. et Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Creswell, J.W. (2009a). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions* (Second edition). London: Sage.

Creswell, J.W. (2009b). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd Ed.). London: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). New Jersey: Pearson Education.

Creswell, J. W. ve Plano Clark V. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed.: Dede, Y. ve Demir, S. B.). Ankara : Anı Yayıncılık.

Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLE International.

Çetin Köroğlu, Z. (2013). *Language instructors' perspectives on textbook content in terms of intercultural communicative competence : Gazi University case.* Unpublished Master's Thesis, Ankara : Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dabène, L. (2003). Préface. Dans M. Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire - EVLANG : bilan d'une innovation européenne* (pp.13-17). Bruxelles: De Boeck.

Deardorff, D.K. (2015). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. International Journal of Intercultural Relations, 48, 3–5.

Debyser, F., et Tagliante, C. (2001). *Mon premier Portfolio : livret d'utilisation*. Conseil de l'Europe-CIEP-Didier.

Deshaies, P. (Éd.) (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence.* Québec : Pôles de l'Est.

Dubois, J. (sous la direction) (1975). *Lexis : dictionnaire de langue française*. Paris: Larousse.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. J., and Vandergrift, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development,* 78, 558-580.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elo, S. and Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing,* 62(1), 107–115.

Eloy, M.H. (2014). *Les jeunes et les relations interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Ersoy, A. (2013a). Sosyal bilim ve eğitim araştırmalarında etik. S. Baştürk (Ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 33-65). Ankara : Vize Yayıncılık.

Ersoy, A. (2013b). Türk Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Deneyimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar : Erasmus Değişim Programı Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 155-166.

Fadel, R.A.S.B. (2014). *TIC et apprentissage de l'interculturalité*. Thèse de Doctorat Inédite. Bordeaux : Université Michel de Montaigne.

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff and I.S. Kardorff (Eds), *A companion to qualitative research* (pp.178- 182). London: SAGE Publications.

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research (Book one of the SAGE Qualitative Research Kit)*. London : Sage.

Fontenay, H., Groux, D., et Leidelinger, G. (Éd.) (2011). *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* Paris : L'Harmattan.

Galisson R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, 7, 325-341.

Garant, M.D. (1997). *Intercultural teaching and learning: English as a foreign language education in Finland and Japan.* Unpublished Doctoral Thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Gautheron-Boutchatsky, C. et Kok Escalle, M.-C. (2003). Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire. Dans *La médiation et la didactique des langues et des cultures* (pp. 44-57). Le Français dans le Monde (LFDM), Recherches et Applications, n° spécial, Janvier, Paris : CLE international.

Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M.C. et Mughan, T. (2007). *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Gomez, R. A. (1991) Teaching with a multicultural perspective. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Retrieved from ERIC database. (ED339548)*

Goullier, F., Marchal, A., Marchois, C. et Petiard, F. (2010). *Mon premier portfolio européen des langues livret : 6-10 ans.* Paris : Editions Didier.

Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues : Des enjeux à la pratique.* Lyon: Chronique Sociale.

Güven, S. (2015). *EFL learners' attitudes towards learning intercultural communicative competence. Unpublished Master's Thesis,* Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.

Harmandaoğlu, E. (2013). *Promoting intercultural competence of teacher trainees in English language teaching departments via web 2.0 tools: A case study.* Unpublished Master's Thesis. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. et Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation : Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. Dans M. Etienne et M. Altet (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? - Quelles tensions ?* (pp. 29-51). Bruxelles : De Boeck.

Huber, J. et Reynolds, C. (Eds.) (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation (Pestalozzi séries No. 3).* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Hughes, G. (1983). Intercultural education in elementary and secondary schools. In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training - Volume III: Area studies in intercultural training* (pp.21-54). New York: Pergamon Press.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. and Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research,* 1 (2), 112-133.

Kaya Korkmaz, E. (2014). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığına ve etnikmerkezciliğine etkisi [The effects of social constructivist learning environment on intercultural sensitivity and ethnocentrism of students]*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kelly, M. (2011). Second language teacher education. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp.409-421). London: Routledge.

Kilimci, A. (Ed.) (1998). *Anadilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs.

Kisielewsk, M. J. (2003). *L'importance de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues secondes ou étrangères : Un enjeu pour l'avenir dans une société au seuil de la mondialisation.* Thèse De Maîtrise Inédite. Ontario: York Université.

Koçak, M. (2010). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan Almanca ders kitaplarının kültürlerarası yaklaşım bağlamında incelenmesi [Investigating German course books for primary and secondary education in terms of intercultural approach]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kubanek, A. (2015). Étudier l'apprentissage interculturel chez les jeunes apprenants d'une langue étrangère : comprendre les processus d'apprentissage liés à certains usages spécifiques de la Valisette franco-allemand. Dans G. Brougère, A. Kubanek, D. Macaire et J. Putsche (dirs.), *La Valisette franco-allemande: quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten » ?- Texte de travail n° 27* (pp.185-239). Paris/Berlin : OFAJ.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. London: SAGE Publications.

Kural, F. (2015). *Significance of intercultural competence development for study-abroad students: Preparing Turkish international sojourners to undertake graduate programs in English L1 countries*. Unpublished Doctoral Thesis. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuru Turaşlı, N. (2012). Intercultural approach in early childhood education. *Eğitim ve Gelecek (Journal of Education and Future - JEF),* 1, 37- 47.

Lange, K. (2011). *Perspectives on intercultural competence: A textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes.* Unpublished Master's Thesis. Berlin : Freie Universität.

Lavallée, C. et Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. et Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle: Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants.* Graz : Conseil de l'Europe.

Loicq, M. (2012). *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France).* Thèse de Doctorat en Cotutelle et Inédite. Paris: Université Laval, Québec & Université de la Sorbonne Nouvelle.

Lussier, D. (2013). Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle. Dans E. Huver et A. Ljalikova (Eds), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures.* Collection Recherches et applications, Revue Le Français dans le Monde, No 53, (p.92-104), Paris : CLE International.

Mavaşoğlu, M. (2006). Théorie des intelligences multiples et enseignement du français langue étrangère. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(32), 222-228.

Mercier, J., Pineault, M.C. et Pineau, M. (2016). Le plan du cours, un outil d'aide à la réussite (version actualisée). *Info*, 2 (1).

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). Nitel veri analizi : Genişletilmiş bir kaynak kitap (Çev.Ed. : S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Moloney, R. A. (2007). *Intercultural competence in young language learners: a case study.* Unpublished Doctoral Thesis. Australia: University of Sydney.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120–123.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mucchielli, A. (éd.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2ème édition revue et augmentée). Paris : Armand Colin.

Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans M. Byram (Éd.), *La compétence interculturelle* (pp.15- 66). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Nikolov, M. et Curtain, H. (Éds.) (2003). *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Olivencia, R. (2011) Démarches pédagogiques et conceptions des enseignants en matière d'intégration de la dimension interculturelle en classe de FLS (pp.225-

236). Dans H. Fontenay, D. Groux et G. Leidelinger (dir.). *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* Paris : L'Harmattan.

Onursal Ayırır, İ. (2005). *Les apports de la linguistique à l'enseignement du FLE.* Thèse de Doctorat Inédite. Ankara : Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, E. (2004). *Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk İngiliz öğretmen adaylarının diğer kültürlere yaklaşımları [Attitudes of Turkish pre-service English language teachers towards other cultures in intercultural communication context]*. Unpublished Master's Thesis. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkul, Y. (2012). *Hedef kültüre ait deyimlerin yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası yetisinin gelişimine katkısı [Contribution of the idioms related to the target culture to the development of intercultural ability of the learners of a foreign language]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th Edition). London : Sage.

Pendax, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.

Porcher, L. et Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires de Paris.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71.

Quivy, R. et Campenhoudt, L.V. (1995). *Manuel de recherche en science sociale* (2ème édition entièrement revue et augmentée). Paris: Dunod.

Rathje, S. (2007). Intercultural competence- the status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7 (4), 254-266.

Roy, S. N. (2009). L'Étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (pp.199- 225). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Saltaş, D. (2015). *The effect of social networks on intercultural communication and awareness: The Facebook case.* Unpublished Master's Thesis, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sancak, A. (2009). *Kültürlerarası diyalog açısından öğrenci değişim programları- Erasmus örneği [Exchange student programmes in terms of intercultural dialogue- sample of Erasmus]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sinanoğlu, O. (2005). *Bye bye Türkçe*. İstanbul: Bilim Gönül Yayınları.

Sowa, E. (2014). Addressing intercultural awareness-raising in the young learner EFL classroom in Poland: some teacher perspectives. In Rich, S. (Eds.), *International perspectives on teaching English to young learners* (pp.104-122), England: Palgrave Macmillan UK.

Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stevenson, A. (2010). *Oxford dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.

Şavlı, F. et Yücelsin, Y.T. (2007). Quelles compétences faut-il développer chez les futurs enseignants. *Dilbilim*, 2, 13-22.

Tamuly, A. (1991). Lousiane : enseignement précoce et culture enfantine. Dans M. Garabedian et F. Weiss (éds.), *Enseignements/Apprentissage précoce des langues* (pp.101-118). Vanves : Hachette F.L.E

TEDMEM (2018a). 2017 *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara : Türk Eğitim Derneği (TED).

TEDMEM (2018b). Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine. https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine [Consulté le 23 mai 2018]

Tekin, M. (2015). *Effect of a culturalist versus an interculturalist approach in ELT on Turkish EFL teacher candidates' proteophilic competence.* Unpublished Doctoral Thesis, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TTKB (2017a). *İngilizce dersi (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

TTKB (2017b). *Ortaöğretim Almanca dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

TTKB (2017c). *Ortaöğretim Fransızca dersi öğretim programı.* Ankara : MEB.

UNICEF (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. France : UNICEF.

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler [Exchange student programmes in terms of intercultural dialogue- sample of Erasmus]*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul : Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.

Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Yıldırım, A. et Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.

YÖK (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

YÖK. (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları: Almanca Öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK.

YÖK. (2018b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları: Fransızca Öğretmenliği lisans programı.* Ankara: YÖK.

YÖK. (2018c). *Öğretmen yetiştirme lisans programları: İngilizce Öğretmenliği lisans programı.* Ankara: YÖK.

Ytreberg, L. (1997). Methods. In P. Doyé and A.Hurrell (Eds), *Foreign Language Education in Primary Schools* (pp.24-34), Strasbourg: Council of Europe.

Zacharias, N. (2005). Developing intercultural competence through literature. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 5 (1), 27-41.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. (éds.) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV/ Éditions du Conseil de l'Europe.

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois.* Thèse de Doctorat Inédite. France : Université du Maine.

http-1 : https://istatistik.yok.gov.tr/ [Consulté le 7 décembre 2017]

ANNEXES

		Page
ANNEXE-1a.	Questions de 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de Deux Formatrices d'EPLV ……..	254
ANNEXE-1b.	1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I	256
ANNEXE-1c.	1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II ……...	278
ANNEXE-2a.	Questions de 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I …….	290
ANNEXE-2b.	Questions de 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II ……	292
ANNEXE-2c.	2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I	294
ANNEXE-2d.	2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II ……...	313
ANNEXE-3a.	Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I …….	334
ANNEXE-3b.	Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II ……	356
ANNEXE-4a.	Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice I …….	365
ANNEXE-4b.	Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice II ……	368
ANNEXE-5.	Un Exemple d'un Journal de Bord Tenu Par le Chercheur à travers l'Etape Qualitative de la Recherche …….	373
ANNEXE-6a.	Confirmation d'Expert pour le 1er Entretien Semi-Directif ……..	375
ANNEXE-6b.	Confirmatıon d'Expert pour le 2nd Entretien Semi-Directif ……..	376
ANNEXE-6c.	Confirmation d'Expert pour l'Analyse des Données Qualitatives……...	377

		Page
ANNEXE-6d.	Confirmation d'Expert pour la Détermination des Thèmes et Catégories à partir des Données Qualitatives ……..	378
ANNEXE-7.	Confirmation des Participants l'Analyse des Données Qualitatives ……..	379
ANNEXE-8.	Questionnaire de l'EIPLV ……...	380
ANNEXE-9.	Confirmation de experts pour le Développement de Questionnaire de l'EIPLV ……...	389
ANNEXE-10a.	Consentement Informé pour le Pilote Teste de 1er Entretien Semi-Directif ……...	390
ANNEXE-10b.	Consentement Informé des Deux Formatrices D'EPLV pour le 1er Entretien Semi-Directif …….	391
ANNEXE-10c.	Consentement Informé de deux Formatrices d'EPLV pour L'Observation Participante …….	393
ANNEXE-10d.	Consentement Informé de Futurs d'Enseignants pour l'Observation Participante……	393
ANNEXE-10e.	Consentement Informé pour le Pilote Teste de 2nd Entretien Semi-Directif ……	394
ANNEXE-10f.	Consentement Informé des Deux Formatrices d'EPLV pour le 2nd Entretien Semi-Directif …….....	397
ANNEXE-10g.	Consentement Informé pour le Pilote Teste Questionnaire d'EIPLV ……...	396
ANNEXE-10h.	Consentement Informé pour le Questionnaire d'EIPLV ….	397
ANNEXE-11.	Rapport du Comité d'Éthique …….	398
ANNEXE-12a.	Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants de Français Langue Étrangère ……..	399
ANNEXE-12b.	Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants d'Allemand Langue Étrangère …….	400

		Page
ANNEXE-12c.	Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants d'Anglais Langue Étrangère ……	402
ANNEXE-13.	Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I …….	404
ANNEXE-14.	Exemples de manuels scolaires d'EPLV apportés dans salle de classe par la Formatrice II ……..	409
ANNEXE-15	Exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions préparés par les futurs enseignants de FLE de l'année précédente dans la classe de Formatrice II ……..	410
ANNEXE-16	Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II ……	411
ANNEXE-17	Graphiques des Questions de Classement (Items n°11, n°14, n°18, n°29) ……..	418

ANNEXE-1a. Questions de 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de Deux Formatrices d'EPLV

1. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dair görüşlerinizi açıklar mısınız?

2. Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde öncelikle hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

2.1. İletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerine yönelik ne söylersiniz?

2.2. Size göre, iletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerinin arasında nasıl bir önem ve öncelik sırası bulunmaktadır?

3. Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde, kültürü öğretmek ve kültürlerarası bilinci arttırmak için neler yaparsınız?

4. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

4.1. Çocukların anadil ve milli kimlik gelişimi açısından erken yaşta kültürlerarası dil öğretimini/öğrenimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. Siz, başarılı bir erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde temel faktörler hakkında ne düşünüyorsunuz?

6. Siz, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin amaçları hakkında ne düşünüyorsunuz?

6.1. Çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminde çocuklarda hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

6.2. Sizce, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin amacı; "iletişim becerisi" kazandırmak veya "kültürlerarası iletişim becerisi" kazandırmak mı olmalıdır? lütfen açıklayınız.

7. Siz, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin ve özellikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?

7.1. Sizce, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriğinde anadil-kültür ve yabancı dil-kültürün yeri nedir?

8. Siz, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

8.1. Siz, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinde erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik sınıf içinde hangi yöntemleri kullanırsınız?

8.2. Sizce, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğretmenler hangi stratejileri/teknikleri kullanmalılar?

8.3. Sizce erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğrencilere hangi öğretim stratejiler/teknikleri kazandırılmalıdır?

9. Çocuklara yabancı dil öğretiminde erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

9.1. Siz, Çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik ne tür aktivite ve materyaller kullanırsınız?

ANNEXE-1a. Questions de 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de les Deux Formatrices d'EPLV (Suite)

9.2. İlköğretim birinci kademedeki okullarda çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarını, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

9.3. Siz, çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik hangi ders kitaplarını önerirsiniz?

10. Sizce, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ilkeleri neler olmalıdır?

11. Siz, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ölçme ve değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

11.1. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ölçme ve değerlendirmesinde hangi tür ölçme araçlarını tercih edersiniz? Niçin?

12. Başarılı bir erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

12.1. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını amaçları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

12.2. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını içerikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

12.3. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını öğretim yöntem ve teknikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

12.4. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını ölçme ve değerlendirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

13. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda, öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmalarına yönelik olarak geleceğin öğretmenlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

14. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda, öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmalarına yönelik olarak geleceğin öğretmenlerini yetiştiren bir öğretim elmanı olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I

I. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME DÖKÜMÜ: ÖĞRETİM ÜYESİ I

Yer: T.C. ... Üniversitesi, Eğitim Fakültesi B Blok, 3. Kat, 314 Numaralı Derslik

Tarih: 27.09.2016/Salı

Saat: 11:46- 13:00 (74 dakika)

Görüşmenin Amacı: "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan öğretim üyelerinin "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimine" yönelik görüşlerinin incelenmesi

Görüşülen Kişi: Öğretim Üyesi I

Görüşmeci: Çiğdem KURT

Saat: 11:00

"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren Öğretim Üyelerinin sınıf içi gözlemlenebilir eğitsel uygulamalarının belirlenebilmesi için Öğretim Üyesi ile görüşme gerçekleştirilerek "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimine" yönelik görüşleri alınmak üzere Öğretim Üyesinin odasında randevu saatinde 11:00'de buluşulmuştur.

Öğretim üyesinin tedirginlik, heyecan, vb. gibi görüşmeyi etkileyecek olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve öğretim üyesinin görüşme esnasında sorulara olabildiğince doğal cevap vermesini sağlamak için görüşme öncesinde 45 dk sohbet edilerek çalışmanın kapsamından detaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Etik Kurul Kararı ve katılımcı onamlarının yanı sıra ilgili üniversitenin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanının ve Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürünün da onayı alınarak görüşme yapılmıştır ve sınıf içi gözlemlere resmen başlanılmıştır.

Öğretim üyesi, görüşme için hazır hissettiğinde görüşme yerine geçilmiştir. Görüşme öncesinde "Aydınlatılmış Onam Formu" öğretim üyesine imzalatılmıştır ve sorulara bir göz atması için 20-30 dakikalığına sorular öğretim üyesine gösterilmiştir. Öğretim üyesi kendini hazır hissettiğinde video kamera kaydı alınarak görüşmeye jenerik bilgi, araştırmacının kendisinin tanıtımı ve araştırma konusunun kapsamı hakkında bilgi verilerek görüşmeye başlanmıştır.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Saat 11:47 (Video 00:01:45)

Araştırmacı: Değerli Hocam ilk olarak, yabancı dil öğretiminde Kültürlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinizi açıklar mısınız?

Öğretim Üyesi I: Yani, ayrı bir başlık altında kültürlerarasına tabii ki gerek var ama aslında dilin bir parçası olduğu için zaten ister istemez sürekli ders, dil eğitiminde her zaman yer almaktadır. Dolayısıyla da yani özel yer vermek her zaman mümkün olmayabiliyor yani, ders içinde de karşılaştırmalar -açıklamalar sırasında karşılaştırmalar olduğu için- öğeleri açıklarken, dili açıklarken mutlaka yer alıyor yani. Ondan, kültürlerarası yaklaşımdan kaçmak mümkün değil, yani dil eğitiminin bir parçası.

Saat 11:48 (Video 00:02:27)

Araştırmacı: Çocuklara yabancı dil öğretiminde/öğreniminde öncelikle hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

Öğretim Üyesi I: Beceri olarak [Öğretim üyesi bir süre düşünür].

Araştırmacı: « Compétence ».

Öğretim Üyesi I: Dört temel beceri olarak ama ağırlık olarak dinleme ve konuşma olması önemlidir. Yani iletişim kurmak istiyorsak, bugün artık kitle iletişim araçlarının yaygınlığı doğrultusunda konuşma, dinleme, anlama ve peşinden de konuşmanın geliştirilmesi çok daha önemli. Tabii ki diğerlerinin de mutlaka yer alması gerekiyor.

Saat: 11:49 (Video 00:03:11)

Araştırmacı: Peki Hocam, iletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerine dair ne söylersiniz?

Öğretim Üyesi I: İletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim. Yani bir kültürü nasıl ayırabiliriz ki! Mutlaka bir iletişimin içinde bile, iletişimin içinde zaten var, yani kültürel öğeleri ayırmak mümkün değil. Dolayısıyla, hep aynı şeyleri söylemiş olacağım ama, yani bileşenlerini ayırmak gerekirse ayrılmaz zaten.

Baktığımızda en çok örnek verdiğim bir tanesi, hani Türkçede yol sormak istediğimiz zaman birisine: "Teyze bakar mısın? Amca bakar mısın?" diyoruz ama Fransızcada bu maalesef mümkün değil. Yani mutlaka: "Excusez-moi Madame ! Bonjour Madame/Monsieur!" diye hitap etmemiz lazım. Ve bunu da dil öğretirken mutlaka veriyoruz, yani "socio-culturelle" bir şeyi ayıramıyoruz.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Dil kullanımı doğrudan işin içine girdiği için dolayısıyla ayıramıyoruz. O yüzden oradaki bileşenleri? [Öğretim üyesinin bileşimleri bilmediğine dair jest yapar ve araştırmacı da diğer soruya geçer.]

Saat: 11:50 (Video 00:04:24)

Araştırmacı: Yine Hocam size göre, iletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerinin arasında nasıl bir önem ve öncelik sırası bulunmaktadır?

Öğretim Üyesi I: Tabii ki öncelikle dilsel iletişim; yani dilsel öğeler olmadan kültürlerarasına geçilmesi mümkün değil. Ama bazen az önce de verdiğim örneğe bakılırsa ikisi de birbirinin ayrılmaz parçası, yani ayırmak çok zor. Bazı konularda ayırmak çok zor, çok kesin net değil yani.

Saat: 11:51 (Video 00:05:00)

Araştırmacı: Peki Hocam, kültürü öğretmek ve kültürlerarası bilincini arttırmak için siz neler yaparsınız?

Öğretim Üyesi I: Ben mi neler yapıyorum?

Araştırmacı: Evet.

Öğretim Üyesi I: Ben ders malzemesi de kullanıyorum, hazır ders malzemesi -ama yeri ve zamanı geldiği zaman özgün- özellikle medyadan aldığımız özgün, oradaki günceli takip etmek için, oradaki önemli şeyleri takip etmek için- derslerde ders malzemesi olarak kullanıyorum.

Saat: 11:52 (Video 00:05:33)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi hakkında neler düşünüyorsunuz? [Öğretim üyesi bir an düşünür.] Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenim, yani çocuklara.

Öğretim Üyesi I: Çocuk onun farkında mı ki? O zaten her şeyi sünger gibi emdiği için ona ne verirsek o zaten her şeyi alıyor. Dolayısıyla erken yaşta ne kadar çok öğrenirse ufkunu o kadar çok geliştiriyor yani. Ama şey yani baştan çok ayırdığında olmuyor tabii ki. Ondan sonra, daha çok şey yapabiliyor. Çünkü hepsi – yaş grubuna göre tabii ki değişiyor ama- yer işte yer kavramlarını bağdaştırmak açısından, zaman kavramlarını bağdaştırmak, tarih şeylerini bağdaştırmak açısından çok zor. Özellikle mesela ülkelerin yerlerini coğrafya olarak vermek istediğimiz zaman onu kavramakta zorlanıyorlar.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Yani çünkü şey tabii yani yaş aralıklarına bağlı olarak. Ülkemizdeki mesafeyi, konumlanmayı bilemedikleri için anadildekini yabancı dille de beraber birazcık zor oluyor yani. Ama alışması gerekiyor, hazır bulunmuş olması gerekiyor, ondan sonra tabii sorun kalmıyor.

Araştırmacı: Evet Hocam, çocukların erken yaşta her şeyi çok çabuk öğrendiğine ve nitekim sünger gibi bilgiyi çektiğine değindiniz. Bu anlamda, hazırbulunuşluklarının da olması gerektiğine değindiniz. Peki Hocam, bu öğrenme sürecinde "çocuklara kültürlerarası yaklaşım dil öğretimine" yönelik ne söylersiniz? Yani, erken yaşta çocuklara kültürlerarası bir yaklaşımla bir dil öğretimine yönelik ne söylersiniz?

Öğretim Üyesi I: Sadece kültürlerarası ile dil öğretimi. Hım! [Öğretim üyesi, birkaç saniye düşünür.] Biraz zor olsa gerek. Yani onu tam yaşamak. Nasıl zor olsa gerek? Tabii ki ilginç olur deneyim olarak ama onun ortamını oluşturmak gerekiyor her şeyden önce ve de altyapısını iyi hazırlamak gerekiyor. Mesela en basit bir kahvaltı alışkanlıklarını sunduğumuz zaman ona göre şey yapmamız gerekiyor, nedir? Ortamını oluşturmamız gerekiyor. İşte standart kahvaltı biçimlerini getirmemiz göstermemiz gerekiyor. Diğer taraftan da mekân olarak gezmek istediğimiz zaman, tanımlamak istediğimiz zaman onun simülasyonu yapmak küçük şeylerle. Birazcık masraflı.

Araştırmacı: Öyle mi diyorsunuz Hocam?

Öğretim Üyesi I: Yani biraz masraflı diye düşünüyorum yani, çok 3D boyutlarla**.** Gerçek simülasyonlar olmadığı sürece şey yani. O filmlerde görüyoruz ya, hani onun içine girip çıkıyoruz ya. Ancak Paris'e gitmek, Fransa'nın herhangi bir yerine FLE söz konusu olduğu için- orada bulunup ona göre oryantasyon sağ/sol. Edebiyat için mesela söz konusu olursa kelime dağarcığı, cümle yapısı nasıl olacak? Onların hepsini düşünmek gerekiyor tabii ki. Ve onlara özel malzemelerinin gelişimi, hazırlanışı yani zahmetli olduğunu düşünüyorum. Naçizane görüşüm: Zahmetli.

Araştırmacı: Anlıyorum. Öğretimi açısından, materyaller açısından simülasyon vs. gerektiği için zahmetli olduğunu düşünüyorsunuz.

Öğretim Üyesi I: Yani, altyapısını çok iyi hazırlanmalı ve zahmetli. Zahmetlinin ötesinde çok masraflı ve şu anda bizim ülkemiz şartlarında yani birazcık zor.

Saat: 11:55 (Video 00:09:15)

Araştırmacı: Peki Hocam, çocukların anadil ve milli kimlik gelişimi açısından erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Öğretim Üyesi I: Milli kimlik açısından, Hım! [Öğretim üyesi bir kaç saniye düşünür]. Şimdi milli kimlik duygusunu tabii ki biraz vurgulayabiliriz ama onu zaten çocuk ister istemez benimser. Ama şu da bir gerçek: Çocuk, çokkültürlülüğe alışınca kendini farklı yerlere gittiğinde hiçbir zaman yabancı hissetmemeye başlar. Milli kültür duygusunun şu anda hangi aşamada olacağını kestirmek zor. Şu anda ben kestiremiyorum doğruyu söylemek gerekirse. Ama bulunduğu ortama göre kabul edilme veya kabul edilmeme, dışlanma söz konusu da olabiliyor. Ama o tamamen şey, ortamla bağlantılı olarak. Kendini gerçekten bir kültüre ait hisseder mi? Hissetmez mi? Birazcık tehlikeli gibi diyeyim.

Araştırmacı: Öyle mi Hocam?

Öğretim Üyesi I: Yani ben kendi tecrübemden örnek vereyim tecrübemle: Ben burada [Türkiye] veya Fransa'da doğmadım. Şey, Bulgaristan'da doğdum. Dolayısıyla, -kültür altyapım Türk olmasına rağmen, yani Türk kökenli olmama rağmen- iki kültürlerle büyüyorsunuz buradaki kültür farklı, oradaki kültür farklı. Yaşayabilmek için, hayatta kalabilmek için her tarafa uyum sağlama beceresini gelişiyorsunuz, belli bir süre yabancılık çekmiyorsunuz. Ama kimlik olarak derseniz, ben Türk'üm ama düşünce tarzı olarak mesela farklılık gösteriyorum. Yani kimlik farklı ve sonra düşünce tarzı. Düşünce tarzı Türkler gibi düşünmemekle ve Türk kültürüne, kimliğine sahip olmak nasıl etkilenir onları bilmiyorum yani. Çok iyi görüş verecek durumda değilim.

Saat: 11:59 (Video 00:13:05)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz başarılı bir erken yaşta kültürlerarası dil eğitimi/öğretiminin temel faktörler hakkında neler düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Kültürlerarası iletişim [Öğretim üyesi bir kaç saniye düşünür]. Faktör olarak derken iyi yönde mi kötü yönde mi?

Araştırmacı: Her türlü yönde olabilir Hocam, yani olumlu ve olumsuz olarak.

Öğretim Üyesi I: Yani şu kesin: Farklı bir dünya görüşüne sahip oluyorlar. Öğrendikleri kültür, kültürlerarası iletişim sayesinde farklı kelime dağarcığına, kelime hazinesine « vocabulaire » sahip oluyorlar. Kendi akran gruplarının öyle bir şansa sahip olmayan kişilere göre, ufukları gelişiyor mesela yemek alışkanlıkları değişiyor. Eğer yeme içme alışkanlığı olarak da farklı tatlara önyargısız davranmayı, farklı tatları deneyip tecrübe edinmeyi şey yapıyorlar. Dolayısıyla da bilmiyorum tam cevabınızı.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Araştırmacı: Anlıyorum Hocam, temel faktörler olarak avantajlarına değindik. Aslında bu soruyla kastetmek istediğimiz şey, temel öğeleri: "Ne gibi gereklilikler vardır başarılı bir Erken yaşta kültürlerarası dil eğitim/öğretiminin için?" [...]

Öğretim Üyesi I: İşte az önce başında bahsettiğimiz gibi: Sağlam bir altyapı ve malzeme birikimi, ortamın olması gerekiyor. Bütün okullarda onu bugün verebiliyor muyuz onu?

Araştırmacı: Yani fiziksel koşullar.

Öğretim Üyesi I: Yani bakınca fiziksel koşulların olması lazım yani. O zaman gerçekten başarılı olur yani.

Araştırmacı: Fiziksel koşullara ve teknolojik donanıma daha önce de değinmiştiniz.

Öğretim Üyesi I: Ama teknolojik donanım tek başına yeterli değil. [...] Mutlaka somut şeylerin olması lazım; mutlaka tecrübelerin olması lazım. Eğer tecrübesi olmazsa, o zaman gerçekten öğrenilmiş oluyor mu ona da bakmak lazım. Mesela şimdi, bir peynir alın veya bir tatlı yaparaktan tadını anlatın çocuğa. Eğer çocuk onun tadına bakmazsa gerçekten onun tadını anlayabilir mi? O gerçekten şey; sadece onu dille ifade etmek yetmiyor yani! Kişisel becerisinin de olması lazım ki, tat ama, koku alma, duyular bireysel olduğu için algılama da farklı olacaktır. Dolayısıyla şey olarak düşünüyorum, o tür tecrübelerin mutlaka olması gerektiğini.

Araştırmacı: Teknolojik donanımın yanı sıra tecrübelere de değindiniz.

Öğretim Üyesi I: Tabii tabii yani, bireysel tecrübelerin olması gerekiyor yani « expériences personnelles ». Zaten çocuklar da o şekilde öğreniyor yani. Yani « expériences personnelles»leri olduktan sonra öğrenemeyecekleri hiçbir şey yok, ne kadar çok şey verirsek hepsini öğrenirler zaten.

Saat: 12:02 (Video 00:16:17)

Araştırmacı: Yine bir diğer sorumuza geçecek olursak Hocam, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin amaçları hakkında düşünceleriniz nelerdir? Ne gibi amaçları vardır erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin?

Öğretim Üyesi I: Hım! [Öğretim üyesi bir kaç saniye düşünür.] Amaç olarak düşünürsek şey olabilir, mesela yabancı birsinin bir topluma uyum saplaması olabilir, yabancıların geldiği çocuklar olabilir.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Diğer taraftan gelecek hayatı hazırlamaya yönelik olabilir. Farklılıklara saygılı olmaya yönelik olabilir. Kişisel gelişim için zaten her şekilde katkısı var yani o tartışılmaz bir şey. Onun dışında amacı başka ne olabilir? Yani uyum sağlamayı gittiği ortamlarda kolay uyum sağlamak açısından şeydir, kolaylıktır diye düşünüyorum kültürlerarası.

Saat: 12:03 (Video 00:17:28)

Araştırmacı: Yine bir diğer sorumuza geçecek olursak, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminde çocuklarda hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

Öğretim Üyesi I: [...] Kültürlerarası yönden mi? Sadece dil yönünden mi?

Araştırmacı: Dil olarak da. Çocuklara yabancı dil öğretiminde genel olarak hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

Öğretim Üyesi I: Özellikle sözlü becerilerin ön planda olması lazım. Çünkü farklı yaş aralığı belirtmediğiniz için. "Erken" deyince çok geniş bir kavram, çünkü üç yaşında da var, dört yaşında da var.

Araştırmacı: Aslında, biz doktora çalışmamızda ilköğretim I. Kademeyi kastediyoruz Hocam. 4+4+4 ile ilk dörde, 2. Sınıfa indi, dolayısıyla ilk I. Kademeyi kastediyoruz açıkçası. Tabii ki daha önceki kademelere inip anaokuluna yönelik de fikirlerinizi beyan edebilirsiniz Sayın Hocam.

Öğretim Üyesi I: Yani şöyle, dediğim gibi öncelikle tabii iletişim söz konusu olduğu için, sözlü iletişimin, yani dinlediğini anlama cevap verme doğrudan iletişim kurma ve hayatta kalma becerisine yönelik tabii ki yani; ondan sonra okuma-yazma. Ama, iletişim becerisini geliştirirken az önce de söylediğimiz gibi şey, bazı kültürel öğeleri ayırt edemiyoruz. Yani, doğrudan iletişim insanlarla, insan faktörü söz konusu olunca onları ayırmak mümkün değil zaten. Ve durum neyi gerektiriyorsa dil ve dilsel öğelerin, kültürel öğelerin de beraber öğretilmesi çok daha mantıklı.

Saat: 12:05 (Video 00:19:30)

Araştırmacı: Peki Hocam, yine sizce, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin amacı "iletişim becerisi" kazandırmak veya "kültürlerarası iletişim becerisi" kazandırmak mı olmalıdır?

Öğretim Üyesi I: İkisi de aynı şey, bana göre ikisi de aynı şey. "İletişim becerisi" kazanmak ile "kültürlerarası iletişim becerisi" kazanmak aynı şey.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Çünkü iletişim becerisi kazanmak demek hani Avrupa Konseyi belirtileri çerçevesinde iletişim becerisinin tanımını düşündüğümüzde zaten şeydir hani: "Duruma, mekâna, zamana, sosyokültürel toplum kurallarına uygun bir şekilde uygun zamanda dili kullanmak" demek. Tabi bunu yaparken diğer bir yönden de düşünce tarzı farklı olduğu için, davranış tarzı farklı olduğu için hep şey var yani yabancı dilde de diğer taraftan şey öne çıkıyor: Yeni dil öğreniyor, yeni bir kimlik oluşturuyor. Dolayısıyla kişi sadece kendi kimliği ile kalmıyor, ikinci bir dilin farklı bir dilin kimliğini oluşturuyor. Dolayısıyla da iki kimlikli bir çocuk olarak karşımıza çıkıyor. Yani kendimiz için de aynı şekilde. Dolayısıyla bence ikisi de aynı şeyi ifade ediyor: İyi bir iletişim ile kültürlerarası iletişim beceresi ikisi aynı şey. Ama önemli olan, çocukta bunun nasıl olduğunu nasıl oluşturabileceğini düşünmek. Çünkü şeydir yani, kimlik düşünce tarzına oluşuyor, kültürel kimlik düşünce tarzıyla. Bunları davranışlarımıza yansıttığımız zaman, tutumlarımıza, değer yargılarımıza yansıtacaksak şey olarak. Yani bir dile hâkim olacaksak o şekilde hâkim oluyoruz. Yoksa kendi kültürümüz üstün geldiği zaman, onu kültürlerarası şeyden. Tabii ki kendi kültürümüz üstün gelebilir ama karşı taraftakini anlayabilmek için, düzgün iletişim kurmak için, yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için onların değer yargılarını, düşünce tarzlarını mutlaka bilmemiz gerekiyor. Dolayısıyla ikisi paralel olarak gidiyor, iletişimle kültürlerarası iletişim beraber gidiyor bence.

Saat: 12:08 (Video 00:22:05)

Araştırmacı: Yine hocam, siz çocuklara yabancı dil öğretiminin ve özellikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: İçerik olarak öncelikle şey olması gerekiyor tabii ki, eğer gitmek istiyorlarsa mutlaka günlük hayatlarını sürdürebilecek tarzda olmasında yarar var. Yani nedir? İşte dil öğretiminde mutlaka neyi hazırlıyoruz biz, yetişkinlerde de? Oraya gittiğimizde en azından yabancılık çekmeyecek şekilde, günlük hayatımızı sekteye uğratmadan iletişim durumunuzu oluşturacak. Yani hazırbulunuşluluk, kendimizi hazırlamış durumda olmamız gerekiyor. Dolayısıyla çocuklarda da aynı şey. Mutla öncelikle günlük hayatlarını devam ettirecek şekilde olması gerekiyor içerikleri.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Yani: selamlaşma, alışveriş, ne bileyim okula gittiği zaman arkadaşlarıyla iletişim kurabilecek, beğenilerini açıklayacak, ihtiyaçlarını söyleyebilecek tarzda. Gerektiği zaman yön tarif edecek şekilde iletişim kurulması gerekiyor.

Araştırmacı: Çocuklara yabancı dil öğretiminin içeriğinin günlük hayatla ilgili olması gerektiğini belirtiniz, peki Hocam erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriği hakkında neler söylersiniz bu bağlamda?

Öğretim Üyesi I: Erken yaştaki de aynı şekilde olması gerekiyor. Çünkü yabancı dil söz konusu olursa, iletişim kurmak zorunlu olursa erken veya geç fark etmiyor. İletişim kurmaya yönelik ise gerçekten, ihtiyaçtan kullanmamız gerekiyorsa günlük hayat tabii ki.

Saat: 12:10 (Video 00:24:00)

Araştırmacı: Peki Hocam, sizce erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriğinde sizce anadil-kültür ve yabancı dil-kültürün yeri nedir?

Öğretim Üyesi I: Anadil. [Öğretim üyesi bir kaç saniye düşünür].

Araştırmacı: Evet, anadil-kültür ve yabancı dil-kültürün yeri erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde. içeriğinde bilhassa.

Öğretim Üyesi I: Anadil ve kültürlerarası, hım! [Öğretim üyesi bir kaç saniye düşünür.]

Araştırmacı: Düşünebilirsiniz Hocam.

Öğretim Üyesi I: [Öğretim üyesi bir kaç saniye daha düşünür]. Yani şimdi şunu ayırt etmek gerekiyor, yani anadil kültürü öğretiyorsak bulunduğu ülkede mi yoksa dilin konuşulduğu ülkede mi öğretiliyor? Dolayısıyla şey vardır hani: anadil bazı şeyleri açıklamakta, çocuklara aradaki farkı kavramakta mutlaka önemlidir. Yani bir şeyi doğrudan, yani çocukların yeterli altyapısı yok ise onu anlatmakta gerçekten zorlanırız. Dolayısıyla da anadilin kaçınılmaz olduğunu. Zaten, çok iyi biliyoruz ki « Approche Communicatif »te de mutlaka yere, zamana, ihtiyaç duyulduğunda anadile başvurmamızı sağlıyor yani. Kaldı ki çocuklar için yapılan bir araştırmada, odacıklar olarak görüyor çocuklar. Yani bir dilden diğerine, mesela konuştukları bir dilden çıkıp diğerine; kelimeleri alıp tekrar kapısını kapatıp öteki dile geçme becerilerine sahipler. Bu şekilde resimliyor çocuklar anadille yabancı dil arasındaki farkı, iletişimi. O yüzden bir kere alıştılar mı, çok da zorluk çekeceklerini zannetmiyorum.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Ama mümkün olduğunca anadilin az olması gerekiyor yani. Eğer, Türkiye'de öğreteceksek burada mümkün olduğunca az olması gerekiyor ama kullanımı kaçınılmaz diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki yabancı dil ve kültürün yeri ne olmadır içeriğinde Erken Yaşta Dil öğretiminin? Anadile değindik.

Öğretim Üyesi I: Aynı şeyi farklı şekilde sordunuz bence. Yani.

Araştırmacı: Yani şöyle Hocam, Erken Yaşta Yabancı Dil öğretiminde anadile değindik, yine yabancı dil ve kültürün bu defa da yeri?

Öğretim Üyesi I: Yani, önce sadece dili mi kültürü mü öğretmek istiyoruz ona bakmamız lazım ona bakınca. Bazen sadece kültürlerarası eğitimi dediğiniz zaman ben dilden bağımsız olarak düşündüğünüzü düşünüyorum. Yani ifadeler yani o şekilde yapılıyor hani. Ama başlıklara bakınca dil öğretiminde mutlaka var. Yabancı dilin öğretimi söz konusu olursa tabii ki o mutlaka olmalı. Benim dediğim şey, ihtiyaç duyulursa anadili başvurulur. Ama onun dışında mutlaka sürekli yabancı dilin kullanılması gerekiyor yani.

Saat: 12:13 (Video 00:27:24)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yöntemle ilgili çok bir bilgim yok dicem (diyeceğim) şimdi, kaydediyor zaten değil mi [Öğretim üyesi gülümser]. Yani yöntem olarak.

Araştırmacı: Her türlü görüşlerinizi açıkça belirtebilirsiniz Hocam, o konuda.

Öğretim Üyesi I: Yani, yöntem olarak neyi kastettiğinizi?

Araştırmacı: Yani, öğretim yöntemleri Hocam. « Approche »lar, yani hangi yöntemi tercih edersiniz?

Öğretim Üyesi I: E tabii ki şey artık, baktığımız zaman şey çıkıyor karşımıza: Tek bir yöntemle aslında pek mümkün değil; yani artık günümüzde yöntem karışık « éclectique » yöntemler – « éclectique » yöntem de yöntem yani şey yapılırsa- mutlaka hepsinden olması gerekiyor. Yani tek boyutlu bir dil öğretimi artık olmuyor. Tek yönlü dil öğretimi olmuyor diye düşünüyorum, mutlaka hepsinden. Çünkü, metotlara baktığımız zaman – normal dil öğretimi metotlarına baktığımız zaman- alıştırma türlerine bakıyoruz mesela « Audio-Orale »den gelen alıştırmaların varlığını hala görebiliyoruz yani.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

E yeri gerektiği zaman sadece « Méthode Directe » tarzı etkinlikler kullanıyoruz. Ha diyeceksiniz ki: bu « Approche Communicative »de var. Evet ama zaten tarihsel bir süreç olduğu için bütün metotlar birbirini izlediği için sadece tek bir yöntemle değil farklı yöntemlerin karışımı olarak anca şey yapıyorum.

Yani kültürlerarası da, yani ben hep şey diyorum: dilin bir parçası olduğu için, yani dil olmadan kültürlerarası eğitimi gerçekleştirmenin zor olacağını düşünüyorum. O yüzden ben hep dil boyunun vurgulayıp ön plana çıkarmak isterim. Ha ne olur? « Vocabulaire » seçiminde daha çok, dilsel yapıları verirken dilsel yapıları kültürel yapılarla daha çok şey yapılır, öğretilir. Ama o da her zaman gerçekten isabetli olur mu? Nasıl olur diye düşünüyorum yani, düşününce biraz zor. Sadece çünkü siz ağırlıklı olarak kültürlerarası eğitimden bahsediyordunuz. Dil olmadan ben onun zor olacağını düşünüyorum.

Saat: 12:16 (Video 00:30:00)

Araştırmacı: Peki Hocam siz, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinde erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik sınıf içinde hangi yöntemleri kullanırsınız?

Öğretim Üyesi I: [...] Dil öğretimi yaklaşımlarından. [Öğretim üyesi birkaç saniye düşünür.] Yani uygulamasını yapmadan cevap vermek zor bir soru. Çünkü karşınızdaki kitleye bakmak lazım, nasıl olduğunu. Ama yaklaşım olarak dediğiniz zaman konuyla bağlantılı olarak değişiyor aslında. Yani şey olarak değil, hangi konuyu nasıl öğreteceğimi, neyi öğreteceğimi doğrudan orantılı olarak baktığımız zaman ona göre şey de bazı şeylerde « Approche Actionnelle » proje çerçevesine gittiği için « Approche Actionnelle »i daha başarılı bulabiliriz hem iletişime yönelik, ama hangi yöntem kullanılıyorsa kitap olarak hazırlıyorsak biz, o zaman « Approche Communicative »i şey yapmak daha başarılı diye düşünüyorum. [...]

Saat: 12:18 (Video 00:32:54)

Araştırmacı: Sizce, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğretmenler hangi stratejileri/teknikleri kullanmalılar?

Öğretim Üyesi I: Ya, ama az önce. Şimdi strateji ve teknikler? [Öğretim üyesi elini başına götürerek ters dönüp gülümser.]

Araştırmacı: Orada dil öğretim yöntemleriydi Hocam, burada da: Hangi strateji ve teknikler?

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Öğretim Üyesi I: Aynı şekilde, strateji olarak şey tabii ki strateji ve teknik olarak çocukların daha çok eğlenebilecekleri, eğlenerekten. Yani çocukların doğası o, çünkü çocuklar eğlenerekten, hareket ederekten öğreniyorlar. Ve dolayısıyla da şey, onlara uygun tabii normal anadil eğitimlerini nasıl gerçekleştiriyorlarsa, mümkün olduğunca « authentique » ortamın oluşturulması gerekiyor ki gerçekten öğrenmeyi sağlasınlar. Yoksa öğretin demekle öğrenilmiş olmuyor. Yani biz kendimizden bile baktığımız zaman "Ben öğrettim oldu-bitti." olmuyor. Yani mutlaka onu kullanımda görmemiz lazım ki kullanım çabasında ancak onun gerçekleştiğini görüyoruz ki bu da bazı şeylerin tekrarlarla, mutlaka tekrarlarla olması gerekiyor. Kaldı ki onların bir kere de öğrenmekle mümkün değil hani. Öğrenme kuramlarını da göz önünde bulundurduğumuz zaman, gerek yetişkinlerin gerek çocukların bir şeyi bir kere de öğrenmiyoruz. Dolayısıyla, bol bol tekrarların olması gerekiyor. Ama her zaman şey olarak değil tabii ki aylık durum « situation » içerisinde, eğlenerek olması gerekiyor, Hareket ederek olması gerekiyor. Hepsi onların yaş grubundaki şeye, algılama biçimlerine ve öğrenme biçimleri ile bağlantılı olmalı.

Saat: 12:20 (Video 00:34:47)

Araştırmacı: Peki Hocam, sizce erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğrencilere hangi öğretim stratejiler/teknikleri kazandırılmalıdır?

Öğretim Üyesi I: [Öğretim üyesi bir kaç saniye düşünür) Stratejiler.

Araştırmacı: Öğrencilerde bu defa da hangi teknikler/stratejiler kazandırılmalıdır?

Öğretim Üyesi I: Yani onlarda da her şeyden önce merak bir teknik, strateji de değil; ama her şeyden önce merak uyandırmak gerekiyor ki çocuğun ilgisini çekmiş olması gerektiriyor yani merak. Ondan sonra çocuklar zaten araştırarak, belirli seviye geldikten sonra -hani eski öğrenme, ezber, tekrar gibi şeyler çıktıktan sonra- kendileri araştırıp bulup öğrenecek tarzda. Birazcık daha serbest ve bireysel tekniklerin olması gerekiyor. Çünkü meraka olmazsa öğrenme olmuyor yani ben zorla da bir şey olmuyor; mutlaka isteğin olması gerekiyor. Yani çocuklar için de geçerli çünkü onlar kişiliklerini daha çok ortaya koyuyorlar, "Ben istemiyorum." deyip hiçbir şey yapmayabiliyor, yani şimdi bireylere zor da olsa yaptırabiliyoruz ama çocuklara "Ben istemiyorum." deyince yaptırmak pek mümkün olmuyor. Maalesef olmuyor.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Dolayısıyla mümkün olduğunca daha çok tek başlarına öğrenebilecekleri tarzda teknik ve stratejileri, yani tabii ki sınıf içi etkinlikler, stratejiler de şart ama onun dışında baktığımız zaman tek başlarına öğrenecekleri tarzda olması gerekiyor.

Saat: 12:22 (Video 00:36:25)

Araştırmacı: Peki Hocam, çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yani teknoloji olarak, muhtemelen kitaplardan bahsediyorsunuz, çünkü ben daha çok CD kullanımı, DVD kullanımı olarak « compact » şeyleri görüyorum. Yani genelde güzel şeyler yapılıyor artık, ilgi çekici şeyler var, tek başlarına yapabilecekleri şeyleri var ama mutlaka bir kişinin gözetiminde olması gerekiyor. Başarılı güzel örnekler var.

Araştırmacı: Yine materyalleri hakkında peki Hocam?

Öğretim Üyesi I: İşte materyal de aynı şekilde, yani materyal olarak da teknoloji olarak da zaten « compact » halinde sunuluyor baktığımız zaman. Şey var, hangi yöntemdi? [Öğretim üyesi çok kısa bir süre düşünür.] « Les Loustics » olması lazım. Tam şey olarak var mesela; CD'si var, bütün etkinlikler var, « flash-card »lar bile hocalara yönelik olarak etkinlik hazırlayıp hani öğreten kişilerin de çok zahmete katlanmadan yapabilecekleri şeylerle şeklinde geliştiriyorlar. O yüzden yani gayet güzel başarılı şeyler yapılıyor. [...] Yani başta her şeyden önce dil öğretimi, kültürlerarası olabilmesi için her şeyden önce dil olması gerekiyor. Onu yapabilmek için de her şeyden önce kitabı uygun kullanabilmek gerekiyor. [...] Yani o etkili kullandığı zaman diğerleri de zaten yeterince de var malzemeler, dolayısıyla gerisi de takviye olarak gerisi de çok güzel gider yani, gitmez diye bir şey yok. [...] Ama dediğim gibi öğrencilerin düzeyine de bakmak lazım belki başlangıç seviyeleri -çocukların daha doğrusu öğrenci demeyim- başlangıç düzeyini geçtikten sonra belli bir dil yapısı, dilsel iletişim kazandırdıktan sonra belki de kültürlerarası eğitim daha çok kültürlerarası yöntemle yapmak, dil öğretmek başarılı olabilir diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Yani ilk olarak dilde belli becerilere sahip olması gerektiği mi?

Öğretim Üyesi I: Yani bunu şey yapıyorum dil olmadan iletişim kurmak, dili, kültürünü öğrenmek pek bir işimize yaramıyor yani. Yaramıyordan şey, yarıyor aslında tabii yanlış ifade kullandım.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Tabii ki genel kültür olarak baktığımız zaman tabii kişisel gelişim olarak baktığımız zaman düşünce tarzı algılama biçimi olarak baktığımız zaman tabii ki her zaman işimize yarıyor. O kişisel gelişim beyinleri için ama eğer bunları ifade edemiyorsak, - o zaman- paylaşamıyorsak, anlatamıyorsak? O zaman da şey yani ben onu yabancı dilde ifade edemiyorsam anadilde zaten ifade edebiliyorum yani yabancı dile gerek yok. O kültürel öğelere bazılarına anadil aracılığıyla da erişebiliyorum yani öğrenebiliyorum. Dolayısıyla öyle bir durumda yabancı dile gerek yok yani.

Saat: 12:26 (Video 00:40:57)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz, çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik ne tür aktivite ve materyaller kullanırsınız derslerinizde?

Öğretim Üyesi I: Yani resimler her zaman şeydir, harita, resim. Ben her zaman şeyi savunuyorum yani mümkün olduğunca somut yaşam örnekleri olabilecek tarzda ortamların oluşturulması gerekiyor çocuklara. Yani az önce de dediğim gibi hani kahvaltıyı şey yaptığımız zaman bazılarını oluşturmamız artık mümkün donanımla kültürlerarası. Kahvaltıdan bahsedeceksek hani klasik konu, klişe konu, artık her yerde günümüzde her yerde « croissant » bulmak mümkün. Fransız tadı, Fransız biçimi yapılmış yapılmamış orası ayrı bir şey; ama hani « croissant » nedir? Fransız işte nedir o « céréale, cornflex »ler her toplumda var artık. Egemen kahvaltı biçimi bizde bile artık şey yapıldı. Baktığımız zaman kültürler hani bunu getirip sınıf ortamında yapmak kolay yani bu tür şeyleri. Dolayısıyla da, ama bunu yaparken de mesela bu çocuklara bir Fransız şeyidir, Fransız kahvaltı biçimi bu şekilde dediğimiz zaman - o zaman o şekilde yaptığımız zaman- o zaman çocuk zaten aradaki farkları öğrenir ve ülkeye mahsus olduğunu öğrenir. Ama şimdi baktığımız zaman her yerde « croissant » var satılıyor - mesela [...] [Öğretim üyesi Türkiye'nin şehirlerinden ikisini sayar.] paketli hallerde de satılıyor. Çocuklar bunu alıyorlar, aileler alıyorlar ama aldıkları zaman « croissant »ı « croissant » için mi alıyorlar? Yoksa börek için mi alıyorlar? Yoksa Fransız ürünü olduğu için mi alıyorlar? Veya kahvaltı için mi alıyorlar? Yoksa atıştırmalık için mi alıyorlar? Baktığınız zaman sorular bile peş peşe geliyor hani. Dolayısıyla onu yapabilmek için karşılaştırmalı veya yerine, zamanına uygun olarak olması gerekiyor. Ve o şekilde malzemelerin, etkinliklerin oluşturulması gerekiyor. Başta söylediğim şey hani oydu.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Kültürlerarası güzel bir şey olur; ama çok maliyetli, masraflı ve büyük donanımların ve altyapıların olması gerekiyor simülasyonlarla beraber. Çünkü hepsini sınıfa getiremiyoruz, bu en basit örneğiydi.

Araştırmacı: Somut bir yaşantı olması gerektiğine değindiniz.

Öğretim Üyesi I: Evet somut bir yaşantı. Hani, paskalya yumurta boyama hani belki somut yaşantı biçimleri ama hepsini bu şekilde gerçekleştiremiyoruz hani. « Galette de Rois »yı yaptığınız zaman kültürel etkinliklerini nasıl oluşturacaksınız? [...] Dolayısıyla da somut yaşam çok önemli öğrenmek için, sadece öğretmek için olmuyor o zaman.

Saat: 12:30 (Video 00:44:13)

Araştırmacı: Peki Hocam, ilköğretim birinci kademedeki ilkokullarda çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarını, Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: [...] Özellikle incelemedim, dolayısıyla da şey. [Öğretim üyesi kısa bir süre düşünür.] Güzel etkinlikleri var ya, hepsini harmanlayaraktan beraber götürüyorlar zaten. Yani fena değil. Erken yaşta dediğimizde birinci şey düşündüğümüz zaman.

Araştırmacı: Peki kültürlerarası yaklaşım açısından?

Öğretim Üyesi I: « Alex et Zoé » onu okudum şey yaptım « Amis et Compagnie » zaten şey yapıyorum, onlarda bazılarında diyaloglar yok düşünüyorum. Mutlaka içlerinde var yani. Bir şekilde içlerinde var; karşılaştırmaya yönelik olanlar var, hani kendi kültüründeki uygulama biçimlerine yönelik olanlar var, ama hedef kitle kültürünü de veren şeyler var. Belki siz teziniz çerçevesinde yeterli bulamayabilirsiniz ama yine şey olarak yavaş yavaştan veriliyorlar yani, çok güzel örnekleri olanlar var. [...] Olmasa bile biz en azından teşvik edecek etkinliklerle tamamlayabileceğimiz kitaplar var yani. [...]

Saat: 12:33 (Video 00:47:37)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ilkeleri neler olmalıdır?

Öğretim Üyesi I: Bu şey?

Araştırmacı: Hani ilke, temel kural gibi düşünecek olursak.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Öğretim Üyesi I: [Öğretim üyesi bir süre düşünür.] Bu zor bir soru diyormuşum. Yani kültürlerarası iletişim bence her şeyden önce hoşgörülü yaklaşmayı, hoşgörüye yönelik olmalı. Kültürlerarasındaki, yani şöyle ana kültür diyeyim yani üstün olmaması gerekiyor. Sadece eğitim boyutunda bahsedersek anadilin boyutunu ikinci plana atacak olmamalı. Farklılıkları göstermeyi, işte farklılıklar olunca hoşgörü olmalı. [...] Yani o şekilde olmalı, hiçbir kültür diğerinden üstün değil hani gelişmişlik, tarih bakımında bakabiliriz orası ayrı ama bence hiçbir kültür diğerinden üstün değil hepsinin iyi yönü ve eksik yönü var. [...] Dolayısıyla hoşgörü, farklılık ve toleransa yönelik olmalı. Onlar olduktan sonra gerisine bir şey kalmıyor zaten.

Saat: 12:35 (Video 00:49:26)

Araştırmacı: Peki, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ölçme ve değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz Sayın Hocam?

Öğretim Üyesi I: [...] Notla ölçmesinden çok o kuralları uygulayıp olmadığı, yerine ve zamanına uygun olarak kullanıp kullanmasıyla alakalı yani. Yani notla değerlendirilmesi biraz zor. Belki şey diyebilirsiniz: Beş tane yer adı mesela Fransa'da, hani beklentiler çerçevesinde. Ben bu düzeyde beş tane yer adı öğrenilmesini bekliyorum dediğiniz zaman, beş tane yer adını öğrendiyse o da bir şekilde değerlendirme olabilir. Ama kültürel öğelerin, kültürlerarası, kültürü notla değerlendirmek çok zor diye düşünüyorum notlandırılmasının. Dolayısıyla yerine, zamanına, uygun olarak kullanılmasıyla alakalı bir şeydir.

Saat: 12:36 (Video 00:50:45)

Araştırmacı: Notlandırmadan ziyade yeri ve zamanına göre kullanılmasına değindiniz Hocam. Yine Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ölçme ve değerlendirmesinde hangi tür ölçme araçlarını tercih edersiniz?

Öğretim Üyesi I: Yani araç olarak dediğim zaman işte şey notlandırmadan daha çok hani bu tür şeyleri yazılı olarak – tabi yazılı kuralları da var onların- hangi amacı beklendiğimize yönelik olarak sözlü de olabilir yazılı da olabilir. [...] Bu tür şeyleri araçla ölçmek bana göre zor. Ben zor olduğunu düşünüyorum. Araçtan daha çok oradaki sadece hangi beceriyi geliştirmek. Beceri derken: ne yapmaya çalıştığımızla bağlantılı olarak sözlü veya yazılı olabilir yani diye düşünüyorum.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Saat: 12:38 (Video 00:52:05)

Araştırmacı: Peki Hocam, başarılı bir erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi için öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yine her şeyden önce öğreten kişilerin çocukların ne yapıp ne yapamayacaklarını bilmesi gerekiyor. Temel bilgi olarak teorik bilgilerinin çok iyi olması gerekiyor. Diğer taraftan pratik bilgi olarak da- pratik derken hani teorikle pratik- yaş gruplarının çerçevesine göre onların özelliklerini tasarlamaları ve planlamaları gerekiyor. [...] Hani aldım yaptım beğendim olmuyor çocuklarda. Yetişkinlerde bazen şey diyebiliyoruz: "Ha bu benim hoşuma gitti, bunu kullanabilirim" diyoruz; ama çocuklarda her zaman o işlemiyor. Her zaman değil çok nadiren işler herhalde. Dolayısıyla da öğretmenlerin sürekli onu göz önünde bulundurması gerekiyor: Nasıl öğrendiklerini, hangi yaşlarda neyi yapıp neyi yapamayacaklarını göz önünde bulundurmaları gerekiyor. Diğer bir şeyde anadilde bilmediklerini yabancı dilde öğrenip öğrenmeyeceklerini düşünmemiz gerekiyor. Çiftkültürlülük, çift dilli ayrı tabii onlar kendiliğinden öğreniyor tabii ama. Eğitim söz konusu olduğunda o biraz zor.

Saat: 12:40 (Video 00:54:00)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını amaçları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: [...] Yani birincisi şöyle bizim baktığımız zaman Eğitim Fakültesindeki programlar –bizim bölümü göz önüne alırsak- bizim şeyimiz yok, hedefimiz sadece öğretmen yetiştirmektir. Yani bir dersle çocuklara yabancı dil eğitmeni yetiştiremiyoruz, maalesef bir ders yeterli değil. Dolayısıyla da çocuklara- siz daha çok çocuklara erken yaşta bir de kültürlerarasını kattığımız zamanda da yani neyimiz var ki? Yani bir konu iki konu veya alt başlık olarak işlenmesi farklı ama normal bir süreç içinde iki hafta, üç hafta, dört hafta programlanarak işlenmesi şeydir yani farklıdır. Kaldı ki, biz sadece genel öğretmen olarak hani şu branşa mesela: ilkokula yönelik, anasınıfı yönelik veya liseye yönelik eğitimcilerden bahsetmiyoruz yani yetişkin gruba profesyonel gruptan bahsetmiyoruz yani. Dolayısıyla bizim o çerçevede hani branşlarımızın olması gerekiyor. Branşlaşmamız gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü yurt dışında örnekleri var mesela. Nedir?

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Ben Fransızca Öğretmenliği bölümündeyim ama mesela, Fransızca öğretmenliğinin çocuklara yaş grubuna yönelik olması lazım liselere veya « adolescent », « pré-adolescent » grup olarak ayrı olması gerekiyor. Çünkü emek ve süreç açısından baktığımız zaman farklı. Kaldı ki çocuklar söz konusu olduğu için anasınıfı ve ilköğretim eğitim tekniklerinin beraber olması gerekiyor. Yani, çünkü oradaki gelişimler önemli. Biz mezun ettiğimiz çocuklara baktığımız zaman lisede iş bulularsa liseye gidiyorlar, ortaokulda iş bulularsa ortaokuluna gidiyorlar, anasınıfında iş bulularsa anasınıfına gidiyorlar; ama bizde branşlaşma yok. Ben branşlaşmanın daha isabetli olacağını düşünüyorum. Yani çünkü öyle örnekler var hani: Ortak çalışarak da, mesela sınıf öğretmenliği, ya dil branşlarında ya da mesela sınıf öğretmenliğinde Fransızca Öğretmenliği. O da çok zor olacağı için dış, dil yönünden; Fransızca Öğretmenliğinin "ilköğretime" yönelik branşı, Fransızca Öğretmenliğinin "ortaöğretime" yönelik branşının çok daha isabetli olacağını düşünüyorum. Yani şey olarak değil, belki çok fazla ders çıkmayacak ama o yaş grubunu ayrıntılı olarak daha çok gelişimini incelemek, daha çok etkinlik materyal tasarlamaya yönelik gibi programların oluşturabilir. Çünkü böyle Dil Edinimi dersi var hani, Dil Edinimi dersine de giriyorum ve peş peşe olduğu Dil Ediniminin öğelerini, özelliklerini işte anadil edinimi, yabancı dil edinimi, öğrenme tekniklerinden bahsediyorum; ama Çocuklara Yabancı Dil Öğretimine de geçtikten sonra da onları yine de hatırlatmadan devam etmek pek mümkün olmuyor. Yani o gelişim özelliklerini mutlaka bilmeleri ve sürekli hatırlamaları gerekiyor.

Saat: 12:43 (Video 00:57:53)

Araştırmacı: Yine Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını içerikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: [...] Yani içerikleri kişisel öğretim elemanları kendileri belirliyor. Sonuçta ben incelemedim o yüzden bir şey söyleyemiyorum diğer şeylere, hepsini incelemedim.

Araştırmacı: Kendi ders içerikleriniz, ders programı içeriği açısından?

Öğretim Üyesi I: Kendi? [Öğretim üyesi gülümser.]

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Mutlaka şey yani şey vermeye çalışılıyor: Dilin bir parçası olduğu için karşılaşabileceği için, karşılaşma ihtimalleri olduğu için mutlaka tabii ki yer veriliyor ve ben örnekleri de sık sık veriyorum hani. Bazı şeylerin dille bir bütün olacağı için mutlaka o kullanımlarının öyle olabileceğini veya öğrenilmesine yönelik kültürün bir kaç öğesini de çocuğa mutlaka tanıtmak tabii ki faydası olacağını, kaçınılmaz yer alıyor. Yani ayırmak mümkün değil. Benim temel görüşüm ayırmak mümkün değil. Dolayısıyla o veya bu şekilde mutlaka şey yer alıyor [...] Yani kaçınılmaz, ben ayırmanın zor olduğunu düşünüyorum.

Saat: 12:46 (Video 01:00:05)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını öğretim yöntem ve teknikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: [...] Yani şey olarak, yani bizim programda bir ders var dört saatlik: İkisi teorik, ikisi uygulamaya yönelik olarak. Yani şey açısından güzel ama ben şöyle düşünüyorum mesela teorik olduğu zaman çocuklarımızın teoriyi bilmeden uygulamaya yönelik "ne yapabilirler?" ve "nerede yapabilirler?" diye düşünüyorum. Ve altyapıları belki var hani, birazcık yöntemler konusunda, işte birazcık dil edinimi konusunda, çocuk gelişimi konusunda. Ama yine de bunları harmanlamak önemli, beraber kullanmak önemli, birincisi o. İkincisi de, ders dağılımı olarak baktığımızda ben öncelikle teoriyi yapıyorum ondan sonra çocukların uygulama yapmasına yönelik hani konular verip o çerçevede etkinlikler yapıp onlara uygulamayı o şekilde yapmalarını sağlamaya çalışıyorum. Yoksa "Okul Deneyimi" veya "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde de olduğu gibi iki saat teorik yapıp, gerçekten okulda da teoriyi gözden geçirip materyal hazırlamaya yönelik çalışmalar da yapılıp bir okulda uygulamayı gerçekten hani ilkokullarda veya ortaokullara yönelik etkinliklerde de bulunabilirler diye düşünüyorum. O da isabetli olur; ama her okul mutlaka kabul eder mi, nasıl olacak diye, orda da çeşitli şeyler. Devlette, genelde devlet okullarında İngilizce'ye öncelik verildiği için hani müfredatta olmasına rağmen yılarca biliyoruz ki 4. Sınıfta Fransızca öğretmenliğine müfredat vardı ama 4. Sınıfta hiçbir zaman uygulamaya geçilmedi. Dolayısıyla şimdi Fransızcayı 2. Sınıfta uygulayan bir okulun olduğunu zannetmiyorum, yani en azından kulağıma gelmedi.

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Geriye elimizde özel okullar kalıyor, özel okulların da prestijleri var, farklı amaçları olduğu için de izin verilip verilemeyeceğini bilemiyorum öğretmen adaylarına. Ama teorik ve pratik eğer olacaksa uygulama alanlarının mutlaka yaratılmasının iyi olacağını düşünüyorum. Okul Deneyimi derslerindeki gibi bir uygulamanın olursa iyi olacağını düşünüyorum. [...]

Saat: 12:49 (Video 01:03:32)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik öğretmen eğitimindeki ders programlarını ölçme ve değerlendirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Şimdi, ölçme ve değerlendirme dersleri var mı? Eskiden vardı, şimdi tabii üniversiteler bırakıldı, yani şey bölümlere bırakıldı. Ama orada ölçme olarak vermiyorum, programınızı incelemedim dolayısıyla da o konuda bir şey söylemem mümkün değil yani. Ama tabii ki şey yani, yetişkinlerden daha farklı. Ama kültür söz konusu olunca değerlendirmenin her zaman kültürle pek mümkün olmayacağını, ama eğitim kurumu da olduğumuz için mutlaka da notlandırılması gerektiğinde hem fikiriz. Ama çok net bir bilgi söylemem mümkün değil.

Saat: 12:50 (Video 01:04:26)

Araştırmacı: Erken yaşta kültürlerarası dil eğitim/öğretimi konusunda, öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmalarına yönelik olarak geleceğin öğretmenlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından bilhassa Hocam.

Öğretim Üyesi I: Ya başarılı olanlar da olacak, başarısız olanlar da olacak. Bu tamamen, çocukların yani öğrencilerin kendini nasıl yetiştirdiklerine bağlı. Yani her türlü öğrenciyi gözlemleyebiliyoruz hani ilgi çerçeveleri doğrultusunda. Bu bireysel bir çalışmayla ancak gerçekleşebilir, şu öğrenciden veya bu öğrenciden çok daha çok kişisel çabalarıyla yapabilecekleri. Ki genel bir şey olduğu için de, eskisi kadar donanımlı mı öğrenciler? Çünkü gün geçtikçe, gittikçe okumayı azalttıklarını görüyoruz ellerinde telefonları sayesinde. Bekleyip göreceğiz yani ama okuma eğilimimiz az eskiye göre.

Araştırmacı: Yani özellikle Hocam, bu geleceğin öğretmenlerini çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisini geliştirebilmeleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Öğretim Üyesi I: Yani kültürlerarası beceriyi geliştirmek için önce kendimizinkini bilmemiz lazım, hedef kitleninkini iyi bilmemiz lazım ki ona göre eğitelim yani, sorun orada. Yani kendimiz ne kadar biliyoruz? Karşılaştırmayı ne kadar yapabiliyoruz? Ve nasıl öğreteceğimizle, sorun orada!

Araştırmacı: Yani kendimiz derken öğretim üyelerini mi kastediyorsunuz yani Hocam?

Öğretim Üyesi I: Hayır hayır. Bazı şeyleri biz yapabiliriz ama her şeyi biz yapmayız. Kişinin, hani şu anda öğrenci dediğimiz aday öğretmenlerin kendilerini ne kadar yetiştirip yetiştirmediğiyle. Yani benim vermem, bu şeye benziyor az önce "Ben veririm; ama o öğrenir mi öğrenmez mi ben onu bilemem. Yani, ben onun hepsini de değerlendiremem. Dolayısıyla da bireysel bir şeydir, onu değerlendirmek zor. [...] Her şey eğitmenlerle olmuyor biraz kişisel çabayla da oluyor yani. [...]

Saat: 12:55 (Video 01:09:11)

Araştırmacı: Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda, öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmalarına yönelik olarak geleceğin öğretmenlerini yetiştiren bir öğretim elmanı olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi I: Ben, kendimi nasıl değerlendiriyorum? [...] Ben bir kere kesinlikle önyargılı davranmıyorum yani şey açısından, az önce de bahsettim kökenim gereği ben onu orada burada bazı şeylere maruz kaldıktan sonra hala bile "Buraya geliyoruz Bulgaristan'daki Türkler geliyor, oraya gidiyoruz Türkiye'deki Türkler geldi." şeklinde oluyor. Geçmişe bakınca, işte hani Türkçeyi düzgün konuşamıyor bunlarla dışlanalım diye bakınca, şimdi onlara dolayısıyla o yönden oldu mu bir kere daha esnek olmayı öğretiyorum. Ben en azından çocuklarıma da çok kültürlü olmaya teşvik ediyorum. Kendimi nerede değerlendiririm? Çok zor bir şey.

Araştırmacı: Yani öğretmenleri yetiştiren biri olarak?

Öğretim Üyesi I: Öğretmenlere de şey onlara da önyargısız davranıyoruz.. [Öğretim üyesi, elini başına koyarak birkaç saniye düşünür.] Kültürlerarası iletişimle şey olduğu için, ya zor soru ya!

Araştırmacı: Öyle mi Hocam?

Öğretim Üyesi I: Ya bana göre zor soru. Ben kendimi? [Öğretim üyesi düşünmeye devam eder.]

ANNEXE-1b. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Araştırmacı: Kısaca Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda kendinizi nasıl değerleniyorsunuz bu dersi veren bir Öğretim Üyesi olarak?

Öğretim Üyesi I: Ama ben kültürlerarası vermiyorum ki, ben genel şey dil eğitimiyle beraber. Dediğim gibi ben hep şeyi savunuyorum kültürle dil ayrılmıyor, ayırmanız mümkün değil. [...] Teorik kısmında ben her zaman örneklerden bahsediyorum çünkü en güzel en çarpıcı örnekler onlardan çıkıyor bir kere [...]: Yani toleranslı olup olmamadan kaynaklanan karşı tarafı hoş görme ile yaşantılarda kaynaklanan örnekler veya kültürlerarasındaki farklılıklardan kaynaklanan örnekleri veriyorum. Yani en çarpıcı örnekler komik geliyor aslıda. Dedik ya: Türkçede "Amca postane nerede bana bir tarif eder misin?" ama şeye gittiğimiz zaman « Ma tante où est la poste? » diye sorduğumuz zaman yani şeyi nasıl bir cevapla nasıl karışılacağımızı dair bilmiyoruz yani. Gelen öğrencilerle onlarla da daha somut örnekler olduğu için hem eğlendiriyor hem de düşünmeye de sevk ediyor. Dolayısıyla düşünce de, diğer taraftan da de tamamen « civilisation »a yönelik, hani bu kültür şeyler dediğimiz yer, işte tarihi yer, kültürel öğeler bilgiyle onlar da zaten veriliyor. İster istemez bir dilin kültürünü tanıtırken veriyorum. Ama diğer şeyleri, bazı şeyleri, düşünce tarzlarını vermek zor oluyor; ama var olan örnekler komik, çarpıcı örnekler ve düşünmeyi sevk ediyor.

[...] [Öğretim üyesine teşekkür edilerek görüşme sonlandırılır.]

SON

Saat: 13:00

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II

I. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME DÖKÜMÜ: ÖĞRETİM ÜYESİ II

Yer: T.C. ... Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1. Kat, 5 Numaralı Derslik
Tarih: 29.09.2016/Perşembe
Saat: 10:59 - 11:47 (48 dakika)
Görüşmenin Amacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan öğretim üyelerinin "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimine" yönelik görüşlerinin incelenmesi
Görüşülen Kişi: Öğretim Üyesi II
Görüşmeci: Çiğdem KURT

Saat: 10:30

"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyelerinin sınıf içi gözlemlenebilir uygulamalarının belirlenebilmesi için ilgili öğretim üyesi ile "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimine" yönelik görüşme gerçekleştirmek üzere öğretim üyesinin çalışma odasında randevu saati 10:30'da buluşulmuştur.

Öğretim üyesinin tedirginlik, heyecan, vb. gibi görüşmeyi etkileyecek olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve öğretim üyesinin görüşme esnasında sorulara olabildiğince doğal cevap vermesini sağlamak için görüşme öncesinde görüşme yapılacak sınıfa geçildiğinde öğretim üyesi ile 30 dakika sohbet edilerek çalışmanın kapsamından detaylı olarak bahsedilmiştir.

Görüşme öncesinde "Aydınlatılmış Onam Formu" öğretim üyesine imzalatılır. Öğretim Üyesi, kendisine yöneltilecek olan görüşme sorularına 10-15 dakika boyunca gözden geçirir ve kendini hazır hissettiğinde video kamera kaydı alınarak görüşmeye jenerik bilgi, araştırmacının kendisinin tanıtımı ve araştırma konusunun kapsamı hakkında bilgi verilerek görüşmeye başlanır.

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Saat: 11:00 (Video 00:01:36)

Araştırmacı: Sayın Hocam ilk olarak, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma yönelik görüşleriniz açıklar mısınız?

Öğretim Üyesi II: Yani tabii ki bir dili öğretirken o dilin becerilerini öğretmenin yanında dilin öğrencilere kültürünün de verilmesi günümüzde hani önem kazandığı bir gerçek. Hani bunu hepimiz biliyoruz. Sonuçta çocuklar o ülkenin dilini, özellikle kendi konuşulan ülkede yaşayarak öğrenmiyorlarsa hani farklı bir ülkede almaya çalışıyorlarsa hani bu bence daha da bir önem kazanıyor. Hani yurtdışına gitme şansları yoksa mesela o kültürü, dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü birebir öğrenme şansları yoksa farklı bir ülkede öğrenilirken dil kültürünün verilmesi önemli. Hani bunun gerekli olduğunu düşünüyorum.

Saat: 11:01 (Video 00:02:38)

Araştırmacı: Peki Hocam, yabancı dil öğretimi/öğreniminde öncelikle hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

Öğretim Üyesi II: Yani tabii ki yabancı dil öğretiminde herkesin bildiği dört temel beceri var: İşte okuma becerisi, yazma becerisi, dinlediğini anlama becerisi, konuşma becerisi. Konuşma becerisi ve dinlediğini anlama becerisi hani en zor gelişilen edinilen beceriler arasında bulunuyor, öğrencileri de en çok zorlayan beceriler bunlar. Ama günlük yaşamda tabii ki iletişimde öğrenci başka yabancı ülkeye gittiğinde de konuşma becerisini kullanarak dinleme anlama becerisini kullanarak iletişime geçeceği için hani bu beceriler yazma becerisine göre, ya da okuma becerisi tabii ki ön planda. Öncelikle hani okuma, dinleme, anlama becerileri daha öncelikli geliyor bana hani yazma becerisine nazaran. Ama tabii ki bunların hepsinin sonuçta eşit düzeyde hani verilmesi gerekiyor, hani daha uygundur. Ama her zaman tabii ki « communicatif » hani « communication » iletişim ön planda olduğu için hani sınıf içinde de olsun günlük yaşamda da olsun konuşma ve iletişim becerileri daha önemli gibi bence.

Saat: 11:03 (Video 00:04:12)

Araştırmacı: Peki Hocam, bu kapsamda iletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerine dair ne söylersiniz?

Öğretim Üyesi II: Yani açıkçası kültürlerarası iletişim, daha önce böyle bir konuda çalışmadığım için konuyla ilgili çok fazla bir şey söyleyemeyeceğim.

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Hani bileşenleri derken? Bir fikrim yok açıkçası: kültürlerarası iletişim becerisinin öğeleri? [...] Yani işte dediğim gibi sonuçta okuma, yazma, dinleme, anlama bunlar bir bütün olarak öğretilmeli verilmeli. Hani sadece tek bir beceriye yönelik değil de hepsinin eşit düzeye verilmesi gerekir. Yani bunların hepsi önemli sonuçta yabancı dil öğretiminde eline aldığı bir metni okuyacak hani anlayacak ki ondan istenen yönergeleri, gerçekleştirebilsin öğrenci. Ya da yabancı birisiyle karşılaştığında sonuçta iletişime geçebilmesi için konuşma becerisinin de kullanması gerekiyor. Dinleme anlama becerisini de kullanacak ki karşısındakiyle iletişime geçebilsin. Hani bunlar, bu becerilerin hepsi önem arz ediyor iletişim açısından.

Saat: 11:05 (Video 00:06:11)

Araştırmacı: Peki Hocam, iletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerinin arasında nasıl bir önem ve öncelik sırası bulunmaktadır size göre?

Öğretim Üyesi II: Ya zaten iletişim becerisi edinmiş olan bir öğrenci o dilin kültürlerarası iletişim becerisini de kullanacaktır. O dilin kültürüyle de alakalı bir takım bilgilere sahiptir. Hani günlük yaşamda olsun, derslerde olsun edindiği bilgiler sayesinde.

Saat: 11:07 (Video 00:06:50)

Araştırmacı: Peki Hocam siz, yabancı dil öğretimi/öğreniminde kültürü öğretmek ve kültürlerarası bilincini arttırmak için neler yaparsınız?

Öğretim Üyesi II: [...]. İşte öğrencilere ders materyali çocuklara yabancı dil öğretirken ilk tanışma safhasında neler yaptırabilirler? Tanıştırma safhasında çocuklara neler yaptırabilirler? İşte okuma becerisi kazandıracaklarsa hani onun için ne gibi materyaller hazırlayabilirler? Ya da yazma becerisini kazandıracaklarsa ne gibi materyaller tasarlayabilirler? Hani daha çok bunlar üzerinde çalışıyoruz. Hani ekstra sadece kültüre yönelik özellikle yaptırdığım bir çalışma yok; ama işte bir okuma becerisi çalıştırırken okuma becerisini çalıştıracak bir metin getirildiğinde sınıfa, onun içinde zaten o ülkenin kültürüyle ilgili mutlaka bilgiler bulunuyor. Ne bileyim ülkenin işte yemek alışkanlıklarından tut da bayramlarına, tatil günlerine hani işte oradaki eğitim sistemiyle ilgili bilgiler bile olabiliyor yeri geliyor. Hani neler yapılabilir tabii ki bu bilinci artırmak için, o ülkenin kültürünü öğretmek için? Hani özellikle bir takım spesifik ders materyalleri hazırlanabilir, görsel işte filmlerden yararlanılabilir. O ülkeye özgü oyunlar olabilir sadece o ülkeye spesifik.

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Yani görsel işitsel malzemelerden yararlanılabilir. Şarkılar kullanılabilir belki çok spesifik olan hani ülkenin kültürünü yansıtabilecek. Oranın işte yerel şarkıcılarının bir takım özel çalışmaları, şarkıları olabilir. Ona yönelik bir ders materyali hazırlanması gerekir; hani bakın Fransızlar bakın öyledir şu alanda, şu konuda şöyledirler, şöyle yaşarlar. Ya da işte en sevdikleri, ne bileyim, işte yaz tatillerini başka ülkelerde geçirmeyi severler. Ya da şu konuda çalışırlar. Gibi hani onlara özellikle yönelik bir takım şeyler, materyaller hazırlanabilir hani tasarlanabilir.

Saat: 11:08 (Video 00:09:30)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Ne düşünüyorum? Yani küçük yaşta, tabii ki erken yaşta deyince çocuklara okul öncesi ve ilköğretim I. kademeyi kapsıyor. Yani yabancı dil öğretilirken hani kültürlerle, kültürle ilgili birtakım öğeler serpiştirilebilir hani araya. Sonuçta çocukların hani sıkılmayacağı tarzda, ilk zamanlar görsel şeylerden yararlanılıyor. Üniversite öğrencilerine öğretir gibi öğretmiyoruz hani çocuklara yabancı dili. İşte onların dikkatini çekecek resim boyutunda, görsel ya da sadece kelime boyutunda hani birtakım bilgilerle Fransızca hakkında bir takım edinimler kazandırılmaya çalışılıyor. Ama yani çok şart mı çok küçük yaşta okul öncesi dönemde kültürle ilgili bilgiler, dilin kültürüyle ilgili? Yani ufak ufak olabilir hani şey yapılabilir yani. Onun bir sakıncası olmaz diye düşünüyorum.

Saat: 11:09 (Video 00:10:53)

Araştırmacı: Peki Hocam, çocukların anadil ve milli kimlik gelişimi açısından erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yani anadil ve milli kimlik gelişimi açısından, yani tabii ki bu önemli. Kendi ülkemiz için ele alacak olursak, o tür şeyler bizim sanırım ilköğretimde olsun, ortaöğretimde, lisede hani milli kültür, kimlik gelişimi hakkında kitaplarda bolca sanırım şeyler, uygulamalar vardır. Tabii ki önemli, çocuğun öncelikle kendi anadilini, kültürünü edinecek öğrenecek ki hani yabancı dilde farklılıkları, dilin kültürel farklılıklarını keşfedebilsin, onu fark edebilsin. Hani bir Türk kahvaltıda neler yiyor, neler tüketiyor? Ama bir Fransız şunları şunları. Onlar kültür olarak bizden farklılar. Mesela bunu fark edebilir. Şey, bir sakıncası yok yani. Önemli bir şey tabii ki çocuğun kendi anadilini milli kimliğini geliştirmesi erken yaşta önemli bir şey.

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Saat: 11:11 (Video 00:12:15)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz başarılı bir erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin temel faktörleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: [...] [Öğretim üyesi, araştırmacıdan soruya bir örnek vermesini talep eder, araştırmacı katılımcıyı bir cevaba yönlendirmemek adına örnek vermek yerine soruya açıklık getirir.] Yani birtakım faktörler olabilir tabii ki dil öğretimini ve kültürlerarası dil eğitiminin başarılı olabilmesi için ne bileyim. Hani çocuğun o dili sevmesi sağlanabilir. O dili sevmiyorsa, öğrenmek istemiyorsa, ilgisini çekmiyorsa, o dilin kültürünü hani nasıl vereceksin, nasıl öğreteceksin? Hani öncelikle çocuğun dikkatini çekip farklı bir şey öğrenecek, yeni bir dil öğrenecek. Başka ülkedeki insanların, farklı ülkelerdeki insanların farklı diller olduğu kavramının kafasında bir oluşması gerekiyor önce ki bir ilgi duysun sevsin. [...]

Saat: 11:12 (Video 00:13:59)

Araştırmacı: Peki Hocam, çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin amaçları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: [...] Erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin amacı; öğrenciyi, yani çocuğu farklı bir dile, kültüre karşı bilinçlendirmek. Hani az önce de dediğim gibi kendi ülkesinde insanların dışında yaşayan insanların da farklı diller konuştuğu bilinci olacak çocukta. Hani küçük oldukları onlar herkes aynı dili konuşuyor diye düşünebilirler. Mesela çok basit; tatilde kızım, Alman çocuklarla karşılaştı mesela, onların yabancı dili konuştuklarını bilmiyor, onlarla direk Türkçe iletişime geçmeye çalışıyor, bir şeyler anlatıyor. Onlar ona merakla bakıyorlar. Aslında birbirine anlamıyorlar ama iki tarafta bir şeyler söylüyor. Sonuçta farklı bir ülkede farklı bir dilin konuştuğu, bu bilincin çocuklara yerleştirilmesi, verilmesi. [...]

Saat: 11:16 (Video 00:17:52)

Araştırmacı: Yine bir diğer sorumuza geçecek olursak, çocuklara yabancı dil öğretiminde çocuklarda hangi becerileri geliştirmeye çalışırsınız?

Öğretim Üyesi II: [...] Öncelikle bu çocuklar okuma yazma – hani okul öncesi dönemi ele alacak olursak- kendi anadillerinde bile okuma yazma bilmiyorlar. Onlarla okuma yazma becerisini geliştirici bir şey yapılamaz.

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Daha çok dinleme, o dile karşı bir bilinç oluşturma, sevdirme, hani Fransızcanın bir de müzikal bir sesletim yapısı vardır hani çocukların hoşuna gider. Öncelikle tabii ki: Dinleme, anlama ve konuşma. Kelime bazında teşekkür ederim, merhaba demeyi. Tabii ki bu öğrencinin şeyine göre değişecektir, ne bileyim hani ilkokul öğrencidir okuma yazmayı biliyordur, yabancı dilde okuma yazma becerisi de öğretilebilir tabii ki. Yani çocuğun yaşına ve dil düzeyine göre bunlar değişiklik gösterir.

Saat: 11:18 (Video 00:19:20)

Araştırmacı: Peki Hocam, sizce çocuklara yabancı dil öğretiminin/öğreniminin amacı; "iletişim becerisi" kazandırmak veya "kültürlerarası iletişim becerisi" kazandırmak mı olmalıdır?

Öğretim Üyesi II: Yani ikisi de bence. Yani ikisi de olabilir. Öncelikle tabii ki iletişim becerisi. Hani diyoruz hani o çocuk dili niçin öğreniyor? Hani basit de olsa "Merhaba, iyi akşamlar, iyi günler." dese de o dili kullanma amaçlı sonuçta öğretiliyor çocuklara. Ama tabii kültürlerarası iletişim becerisi de önemli. O ülkede üretilen bir çizgi filmi bile izlediğinizde o ülke ile ilgili farklı şeyler öğrenebilir çocuk. Yani ikisi de önemli. Öncelikle iletişim becerisi hani. Zaten bunların iç içe olduğunu düşünüyorum, hani yani birbirinden ayrılabilen şeyler değil.

Saat: 11:19 (Video 00:20:20)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz çocuklara yabancı dil öğretimi/öğreniminin ve özellikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz? [Öğretim üyesi kısa bir süre düşünür ve bu soruya daha sonra dönüp cevap vermek ister. Araştırmacı da diğer soruya geçer.]

Saat: 11:20 (Video 00:20:58)

Araştırmacı: Peki Hocam, sizce erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriğinde sizce anadil ve yabancı dil-kültürün yeri nedir?

Öğretim Üyesi II: Yani anadil ve yabancı dil kültür tabii ki önemlidir. Zaten anadil öğretiminde de kendi kültürümüzden öğreniyor çocuk hani ilköğretimde olsun, okulöncesi eğitimde olsun. Yabancı dil kültürün de yeri önemli ama tabii ki kendi anadilini kültürünü öğrenecek önce ki yabancı dildeki farklılıkları görebilecek. Bunlar önemli şeyler. Hani verilmesi gerekir okul öncesi ya da ilköğretimde yıllarında.

Saat: 11:21 (Video 00:22:12)

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: [...] Bu sonuçta erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi verecek olan bir öğretmenin kendi hani belirlediği bir takım işte ders materyalleri, öğretim bicileri, taktikler vardır hani. Değişebilir sonuçta öğretmenden öğretmene hani ne bileyim. [...] [Öğretim üyesi, soruya araştırmacıdan biraz daha açıklık kavuşturmasını istemesinin ardından soruya daha geniş cevap verir.]

Daha çok görsel işitsel yöntemler okul öncesi dönemde bana göre. Yani çocukların işte bir video yardımıyla, ya da bir film izletilebilir, çizgi film izletilebilir, şarkılar eşliğinde. Genelde, okulöncesi dönemde hazırlanan kitaplardaki ders materyallerinde tekerlemeler, « chanson »lar, çocukların hatta ritim işte ellerine vücutlarına vurarak ritim tutturarak da bir takım dille ilgili aktiviteler de yaptırabiliyor hani. Ama "Görsel İşitsel Yöntem" daha çok, işte çocukları konuşturmaya yönelik o tarz şeyler kullanılıyor yani öncelikli olarak.

Saat: 11:23 (Video 00:24:14)

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinde erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik sınıf içinde hangi yöntemleri kullanırsınız Hocam? Bilhassa erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik?

Öğretim Üyesi II: İşte, Fransa'dan bahsettiğimiz için ünlü bir Fransız yazarın ismi geçebiliyor. Ne bileyim Fransa'da tüketilen yemeklerin isimleri olabiliyor. Hani günlük alışkanlıkları ile ilgili bir takım şeyler bilgiler olabiliyor sınıfta hazırlanan çalışma yapraklarında ama özellikle kültürlerarası dil öğretimine yönelik herhangi bir şey yaptırmıyorum hani buna yönelik bir şey.

Saat: 11:26 (Video 00:27:23)

Araştırmacı: Sizce, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğretmenler hangi stratejileri/teknikleri kullanmalılar?

Öğretim Üyesi II: İşte normal Fransızca dersinde kullanılan yöntemler kullanılmalı sanırım. Özellikle şu an aklıma gelmiyor farklı bir şey, ne gibi bir şey kullanılabilir kültürlerarası dil öğretiminde? Ne olabilir? Ne kullanılabilir? [...] Fikrim yok şu an özel o konuyla alakalı spesifik.

Saat: 11:28 (Video 00:29:00)

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Peki Hocam, sizce erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminde öğrencilere hangi öğretim stratejiler/teknikleri kazandırılmalıdır?

Öğretim Üyesi II: [Öğretim üyesi bu sorunun bir üst soruyla alakalı olduğunu belirtip bu soru hakkında da fikri olmadığını belirtip diğer soruya geçmek ister.] [...] Bunu da geçelim.

Saat: 11:29 (Video 00:29:38)

Araştırmacı: Peki, çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri hakkında ne düşünüyorsunuz Sayın Hocam?

Öğretim Üyesi II: Yani birçok şey kullanılabilir hani internet kullanılabilir, hani sınıfa, şimdi tüm sınıflarda akıllı tahtalar var, hani onlardan yararlanılabilir. O akıllı tahtalar sayesinde bir takım etkinlikler yaptırılabilir sınıfta. Yani bunun dışında başka ne kullanılabilir öğretim teknolojisi olarak? Yani şimdi artık telefonlardan bile yararlanabiliyor hani çocuklara ama tabii ki onlar hani üniversite düzeyinde burada erken yaş denildiği için hani daha çok işte internet olabilir. Ne bileyim sınıfa teyp getirebilir, hani oradan teknolojik materyal olarak. Üç boyutlu materyaller kullanılabilir, hani öğretmenin kendi hazırlayacağı sınıfta öğreteceği konuyla alakalı kendi oluşturabileceği bir takım şeyler kullanılabilir. Üç boyutlu materyaller tasarlayabilir. Sınıfta kendi kullanacağı ders malzemelerini tasarlayabilir. Ne bileyim işte resimli bir şey gösterecektir onu kendi hazırlayabilir, kartlar hazırlanabilir. Birçok şey hazırlanabilir yani materyal olarak.

Saat: 11:30 (Video 00:31:41)

Araştırmacı: Peki Hocam, siz çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik ne tür aktivite ve materyaller kullanırsınız?

Öğretim Üyesi II: Yani az önce de söylediğim gibi hani kendi yapabileceğim bir kukla olabilir. İşte CD'den bir şarkı dinletebilirim, yine bilgisayar kullanabilirim, internet kullanabilirim. Yani bunlar sanırım aklıma başka bir şey gelmiyor şu an.

Saat: 11:31 (Video 00:32:15)

Araştırmacı: Peki Hocam, ilköğretim birinci kademedeki ilkokullarda çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarını, Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) ilköğretimde yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkında bir fikrim yok. Yani şu anda elimde o ders kitaplarından yok, mesela nasıl bir içeriği var bir fikrim yok, yani bir şey diyemeyeceğim bu konuda.

Saat: 11:32 (Video 00:32:47)

Araştırmacı: Peki Hocam, çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik hangi ders kitaplarını önerirsiniz?

Öğretim Üyesi II: Yani şimdi genel olarak çocuklara yönelik hazırlanmış yurt dışında basılmış metot kitabı diyoruz ya, o tarz kitaplar kullanılabilir. Ne bileyim yine yurt dışında basılmış – yurt dışında basılmış diyorum özellikle ki onlar kendi ülkenin kültürünü daha iyi verecekleri için bu kitaplarda hazırlayabilecekleri için sonuçta-hikâye kitapları olabilir, masal kitapları olabilir daha küçük yaştaki çocuklar için ama sonuçta çocuklara yabancı dil öğretimi için hazırlanmış metot kitapları da var, onlar kullanabilir hani. Kendi ülkemizde hazırlanmasından çok hani yurtdışı kaynakların, şeylerin kullanılması daha mantıklı geliyor bana. Hani o ülkenin kültürünü onlar sonuçta daha iyi yansıtacaktır.

Saat: 11:33 (Video 00:34:00)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ilkeleri neler olmalıdır.

Öğretim Üyesi II: İlkeleri? [Öğretim üyesi gülümser.] Valla (Vallahi) bunu da geçelim Çiğdem. Fikrim yok yani kültürlerarası dil eğitiminin ilkeleri hakkında.

Saat: 11:34 (Video 00:34:47)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ölçme ve değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Ölçme ve değerlendirme süreçleri? Yani kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin değerlendirilmesi değil de küçük yaştaki bir çocuğunu yabancı dil öğrenirken yapılacak olan değerlendirme tabii ki bir üniversitesi öğrencisini değerlendirir gibi olmuyor, olmamalı zaten. Hani biraz daha esnek olabilir, daha yumuşak bir süreç olabilir ölçme ve değerlendirme açısından.

Saat: 11:35 (Video 00:35:32)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin ölçme ve değerlendirmesinde hangi tür ölçme araçlarını tercih edersiniz?

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Öğretim Üyesi II: Hım! Hangi tür ölçme araçları? Yani öğrencide ölçülmek istenen, hani becerilere göre hazırlanmış birtakım değerlendirme formları kullanabilir. Hani bunu öğretmen kendisi de hazırlayabilir ya da işte hazır bir formdur kullanabilir yani ölçme aracı olarak. Ya onları kullanabilir sanırım, bilemiyorum ölçme aracı başka nasıl ölçme aracı olabilir. Sınav çok küçük yaştaki çocuklara - ilköğretim düzeyinde yine böyle ufak test türü şeyler yapılabilir tabii de- hani böyle daha küçük çocuklara için yani öğretmenin de « grille d'évaluation » gibi bir şey, form hazırlayıp işte "Şunları şunları yapabiliyor mu? Bunu, bu beceriyi edindi mi? Bu beceriyi yapabiliyor mu?" diye ölçülebilir hani, bilemiyorum kültürlerarası.

Saat: 11:36 (Video 00:37:08)

Araştırmacı: Peki Hocam, başarılı bir erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yani Çiğdem'ciğim bununla ilgili bir fikrim yok açıkçası çünkü. Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimindeki öğretmen eğitimine yönelik ders programları? [...] (Araştırmacı soruya farklı şeklide sorarak soruya açıklık getirir.] Tabii ki öğretmenin özellikle bu konuya yönelik bir takım bilgiler beceriler kazandırabilmesi öncelikle öğretmenin de o dilin kültürü hakkında bir bilgiye sahip olması gerekir. Hani bunu nasıl verecek çocuklara. Bu konuda tabii ki öğretmenin bu alanda eğitim alması önemli. Hani o dili kültürüyle birlikte öğretecek, kültüründen bilgiler verecek. Dolayıyla bu konuda da bilgisi olması gerekir, bir yurt dışı tecrübesi olması gerekir belki hani.

Saat: 11:38 (Video 00:38:43)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını amaçları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: [...] Yani sonuçta bizim öncelikli amaçlarımız arasında kültürlerarası dil öğretimi bulunmuyor. Sonuçta biz öğrenciye biz belli bir dili kazandırmaya çalışıyoruz. Öncelikle o dildeki dört iletişim becerisi kazandırmaya çalışıyoruz; ama bunun yanında da farklı yabancı dil kültürüyle de birtakım bilgiler veriyoruz. Ama bununla ilgili ders programlarında pek bir şey söylemeyeceğim açıkçası.

Saat: 11:39 (Video 00:39:55)

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını içerikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: İçerik. [Öğretim üyesi kısa bir süre düşünür.] [...] Bilmiyorum, hani ders içerikleri erken yaşta kültürlerarası dil öğretimine yönelik. Hani öğretmen bu konuda kendi ders programlarının içeriğine yerleştiriyor mu bilmiyorum. Hani dediğim gibi sırf kültürlerarasına yönelik bununla ilgili bir şey hazırlamıyoruz. Hani diğer hocalarımızın da derslerde bir dilbilgisi, yazma dersi olsun, hani ders program içeriklerine bununla ilgili bir şey koyuyorlar mı bilmiyorum. Bunu da geçelim bence.

Saat: 11:40 (Video 00:41:20)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını öğretim yöntem ve teknikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yine ders programlarıyla alakalı hani bunlarla alakalı fikrim yok açıkçası. [...] Geçelim bence, bunlarla ilgili bir fikrim yok açıkçası yanlış bir şey söylemek istemiyorum.

Saat: 11:41 (Video 00:42:00)

Araştırmacı: Peki Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarını ölçme ve değerlendirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Bunu da geçelim.

Araştırmacı: Bu durumda Hocam, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik, öğretmen eğitimindeki ders programlarında içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirmeye dair soruları geçiyoruz.

Öğretim Üyesi II: Hıhı! (Evet)

Saat: 11:42 (Video 00:42:32)

Araştırmacı: Peki, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda, öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmalarına yönelik olarak öğretmen adaylarını nasıl değerlendiriyorsunuz Sayın Hocam?

Öğretim Üyesi II: Geleceğin öğretmenleri? Yani şimdi tabii ki öğrenciler [öğretmen adayları] bu kültürle ilgili – hani kültür eğitimiyle ilgili yabancı dilde- hani bizim okullarda buralarda çocuklarla ilgili uygulama alanımız olmadığımız için.

ANNEXE-1c. 1er Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Hani işte herhangi okul öncesi dönemdeki öğrencilerle ya da ilköğretim dönemindeki öğrencilerle hani uygulama yapma şansları yok hani öyle bir şey. Hani sınıfta tamam birtakım aktiviteler yapıyoruz hani öğrencilerle çocuklara yönelik. Fakat onlar acaba kendileri dil öğretmeye kalsalar o dilin kültürüyle ilgili olarak neler verecekler, neler verebilirler? Hani dediğim gibi özellikle kültürlerarası dil öğretimiyle ilgili direk etkinlikler sınıfta yapmadığımız için hani bilemiyorum. Hani bilemiyorum geleceğin öğretmenleri, acaba onlar okullarda öğretmenlik yapmaya başlasalar ne gibi etkinlikler, aktiviteler yapacaklar dil, kültürlerarası dil öğretimiyle ilgili özellikle bir bilgileri var mı? Ya da bunun öğretilmesi gerektiğini biliyorlar mı, bilincindeler mi o konuda bir şey söyleyemiyorum. Dediğim gibi çok böyle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimine yönelik şeyler yapmadığımız için başka materyallerin arasında geçiyor o dilin kültürüyle ilgili bilgiler.

Saat: 11:44 (Video 00:44:50)

Araştırmacı: Erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda, öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmalarına yönelik olarak geleceğin öğretmenlerini yetiştiren bir öğretim elmanı olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz Sayın Hocam?

Öğretim Üyesi II: [...] Hani dilin kültürüne odaklayabiliriz, dilin kültürü hakkında bilinçlenebilir öğrenciler. Hani daha üzerine düşülebilir. O konuda kendi açımdan konuşacak olursam. [...]

Saat: 11:45 (Video 00:46:25)

Araştırmacı: Siz, çocuklara yabancı dil öğretimi ve özellikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yani dediğim gibi derslerde içerik olarak hani çocuklara o dilin kültürüne yöneltecek o dilin kültürünü edinmelerini sağlayacak etkinlikler koyulmalı diye düşünüyorum daha çok. Ne bileyim, filmler izletilebilir belki içerik olarak. Bilmiyorum şey açıkçası çok bir şey gelmiyor aklıma şu an.

[Öğretim üyesine teşekkür edilerek görüşme sonlandırılır.]

SON

Saat: 11:47

ANNEXE-2a. Questions de 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I

1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde sınıf içi eğitsel uygulamalarınızda hangi amaçları benimsediniz? Neden?
2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının çocuklarda hangi becerileri geliştirmesine çalıştınız?
   - **2.1.** Kültürel, sosyokültürel ve kültürlerarası beceri kavramlarına yönelik ne düşünüyoruz?
3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulama konularına değin içerik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulamaya yönelik derse ayrılan 1 dönemlik süreyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi dışında girmiş olduğunuz ders/derslerin, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersindeki sınıf içi uygulamalarınıza yansımaları nelerdir? Neden?
6. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, benimsediğiniz dil öğretim yöntem ya da yaklaşımlarınızı değerlendirir misiniz?
   - **6.1.** Özellikle de İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşıma yönelik ne düşünüyorsunuz?
7. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarında hangi stratejileri/teknikleri kazandırmaya /geliştirmeye çalıştınız? Neden?
8. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarının çocuklarda hangi stratejiler/ teknikleri kazandırmasına çalıştınız? Neden?
9. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak kullanmış olduğunuz öğretim teknolojileri ve materyallerini hedef kitle, seviye ve amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
   - **9.1.** Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik getirmiş olduğunuz ulusal ve uluslararası basımlı ders kitaplarını, özelikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANNEXE-2a. Questions de 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

10. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak yapmış olduğunuz aktiviteleri özellikle de hedef kitle, seviye, amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

11. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak hangi yöntemsel ilkeleri benimsediniz? Neden?

12. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, kültürlerarası yaklaşımın sınıf içi uygulamalarınıza yansıdığını/yansıttığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

13. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

14. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının sınıf içinde ders anlatımı esnasında öğretim materyallerini ve vize/final sınavında yazılı kâğıtta yapmış oldukları öğretim materyali örneklerini eleştirirken ve değerlendirirken ne tür ölçütler kullandınız? Neden?

15. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi de düşündüğünüzde özellikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi adı altında bir dersin yabancı dil öğretmen eğitimi programında yer almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

16. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının sınıf içi ders anlatımlarını ve geliştirmiş oldukları öğretim materyallerini özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

16.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik hazırladıkları kültürel öğretim materyallerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

16.2. Öğretmen adaylarından özellikle Alper ve Eylem'in Fransız mutfağı ve Fransız Bayramlarına yönelik sunumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

17. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil eğitim/öğretimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

ANNEXE-2b. Questions de 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II

1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizin sınıf içi uygulamalarınızda hangi amaçları benimsediniz? Neden?
2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının çocuklarda hangi becerileri geliştirmesine çalıştınız? Neden?
   2.1. Kültürel, sosyokültürel ve kültürlerarası beceri kavramlarına yönelik ne düşünüyoruz?
3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulama konularına değin içerik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulama konularına yönelik derse ayrılan iki dönemlik süreyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Çocuklara yabancı dil öğretimi dersi dışında girmiş olduğunuz ders/derslerin, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersindeki sınıf içi uygulamalarınıza bir yansıması olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
6. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, benimsediğiniz dil öğretim yaklaşım ya da yaklaşımlarınızı değerlendirebilir misiniz?
   6.1. Özellikle de İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşıma yönelik ne düşünüyorsunuz?
7. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarında hangi stratejileri/teknikleri geliştirmeye çalıştınız? Neden?
8. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarının çocuklarda hangi stratejiler/teknikleri kazandırmaya çalıştınız? Neden?
9. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak kullanmış olduğunuz öğretim teknolojileri ve materyallerini hedef kitle, seviye, amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak yapmış olduğunuz aktiviteleri özellikle de hedef kitle, seviye ve amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANNEXE-2b. Questions de 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

11. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik getirmiş olduğunuz uluslararası basımlı ders kitaplarını, özelikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
12. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak hangi yöntemsel ilkeleri benimsediniz? Neden?
13. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi dışında girmiş olduğunuz ders/derslerin, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersindeki sınıf içi uygulamalarınıza yansımaları nelerdir? Neden?
14. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
15. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları sınıf içinde ve vize/final ödevinde sunmuş oldukları öğretim materyallerini eleştirirken ve değerlendirirken ne tür ölçütler kullandınız? Neden?
16. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi de düşündüğünüzde özellikle "Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimi" adında bir dersin yabancı dil öğretmen eğitimi programında yer almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
17. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının sınıf içi ders anlatımlarını ve geliştirmiş oldukları öğretim materyallerini özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
    17.1. Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik hazırladıkları kültürel öğretim materyallerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
18. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I

II. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME DÖKÜMÜ: ÖĞRETİM ÜYESİ I

Yer: T.C. ... Üniversitesi, Eğitim Fakültesi B Blok, 3. Kat, 314 Numaralı Derslik
Tarih: 25 Ağustos 2017/Cuma
Saat: 14.20- 15:33 (73 dakika)
Görüşmenin Amacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan öğretim üyelerinin erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik görüşlerinin incelenmesi
Görüşülen Kişi: Öğretim Üyesi I
Görüşmeci: Çiğdem KURT

Saat: 14.20

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyesinin sınıf içi gözlemlenebilir uygulamalarının sonunda erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik görüşleri alınmak üzere öğretim üyesinin üniversitedeki ofisinde randevu saatinde 12:00'de buluşulmuştur.

Öğretim üyesi ile beraber öğle yemeğinin ardından, öğretim üyesi kendini görüşme için hazır hissettiğinde görüşme yapmak üzere görüşme yerine geçilmiştir. Sınav haftası olduğundan dolayı boş sınıf yoktur ve bu sebeple bilgisayar odasında görüşme yapmaya karar verilmiştir. Görüşme öncesinde "Aydınlatılmış Onam Formu" öğretim üyesine imzalatılmıştır. Öğretim üyesi, 15-20 dakika boyunca da kendisine yöneltilecek olan görüşme sorularını gözden geçirmiştir ve kendini hazır hissettiğinde video kamera kaydı alınarak görüşmeye başlanmıştır.

14:22

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizin sınıf içi uygulamalarınızda hangi amaçları benimsediniz Sayın Hocam? Neden?

Öğretim Üyesi I: [...] Çocuklara yabancı dil öğretiminde hangi becerileri benimsedim? Şimdi her şeyden önce bu yabancı dil olduğu için, onu soruyorsunuz değil mi? Dil becerilerini geliştirmeyi amaçladık.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

İlk hedefimiz iletişim kurmak, dil öğretmek hani birkaç kelime de olsa çocuklara kendini ifade etmeye yönelik, onların dil becerilerini, öğretim tekniklerini öğretmeye yönelikti daha çok.

Araştırmacı: "İletişimi becerilerini geliştirmek için dil becerilerini öğretmeye yönelik" dediniz Hocam.

Öğretim Üyesi I: E ama dil zaten iletişim kurmak için var, dolayısıyla da çocuklar daha çok iletişim kurmaya, kendilerini ifade etmeye ve ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğu için. Tabii ortama bakarsak biraz kopukluk olmuş oluyor, kullanma ortamları yok ama yine de dil iletişim için vardır, çocuklar her gördüğü yabancılarla öğrendiklerini kullanmaya başlarlar. O yüzden dil becerileri ilk planda yer alır.

14:25

Araştırmacı: Peki Hocam Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarına çocuklarda hangi becerileri geliştirmeye çalıştınız?

Öğretim Üyesi I: Onda da öğretmen adaylarının öncelikle dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalıştık. Dil önce, ondan sonra diğerleri.

14:26

Araştırmacı: Kültürel, sosyokültürel ve kültürlerarası beceri kavramlarına ilişkin ne düşünüyorsunuz? [Öğretim üyesi kısa bir süre düşünür.] Kültürel, sosyokültürel ve kültürlerarası beceri kavramları?

Öğretim Üyesi I: Yaşam, var olma, iletişim.

Araştırmacı: Peki bu kavramlar birbirine benzer mi, birbirinden farklı mı?

Öğretim Üyesi I: Kavramlar. [Katılımcı tekrar kısa bir süre düşünür.] Sosyokültürel, aslında iç içe geçmiş kavramlar bunlar yani şey kültürlerarası. Hepsinde kültür var; yani hepsinde de bireysel kültür var, toplumsal kültür var ve toplumlararası. Yani benzerlikler, farklılıklar, aynı toplum içindeki benzerlikler, farklıklar çocuğun gelişimine yönelik. Yani bizim için de geçerli çocuklar için de geçerli ve aynı zamanda toplumlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar.

Araştırmacı: Yani Hocam, bu kavramları birbirine benzer nitelikte mi görüyorsunuz yoksa farklı mı görüyorsunuz? Bu temel üç kavram: Kültürel, sosyokültürel, kültürlerarası.

Öğretim Üyesi I: Yerine göre kullanılabilir; kültürel, sosyokültürel. Sosyokültüreli biliyorum ama kültürel sonuçta.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Kültürlerarası; kültürler içi de olması lazım o zaman [Öğretim üyesi gülümser.] Dolayısıyla şey, kullanılabilir yani çocuk söz konusu olunca çok şey yapmadan kullanılabilir ama genel olursa onu bilmiyorum. Sosyokültürel, sosyal onu işin içine girdiği için sadece kültür olmak zorunda değil. Yani bilmiyorum.

Öğretim Üyesi I: Tamam Hocam.

Araştırmacı: [Öğretim üyesi gülümser.] Bilmiyorum, çok zor sormuşsunuz.

Saat: 14:28

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulama konularına değin içerik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Her şeyden önce kuramsal bilgi olmadan uygulama yapamazlar, o yüzden iki farklı uygulama; iki saat teori olarak görüyorum sonra uygulamalara geçip gerekli gördükleri zaman da teoriyle destekliyoruz. [...] Öncelikle teori sonra uygulama boyutu, çünkü teori olmadan uygulama olmuyor. Çünkü uygulamayı yapabilmek için birçok beceriyi bilmek gerekiyor veya teorik bilginin de olması gerekiyor ki uygulama yapabilsin.

Araştırmacı: Peki Hocam, kuramsal ve uygulamaya yönelik olarak bu derse ayrılan süreyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Öğrenci sayısına göre değişebiliyor tabii ki. Kuramsal bilgi aynı olsa da tamam mı uygulama süresi olarak öğrenci sayısına göre değişebiliyor.

Araştırmacı: Uygulamada öğrenci grubunun sayısı önemli bir faktör diyorsunuz yani.

Öğretim Üyesi I: Tabii tabii, sonuçta hani 15 kişilik bir grupla yapacağınız uygulamayla 25-30 kişilik bir grupla yapacağınız bir uygulama farklı. Süre olarak da farklı, yani hepsine zaman harcarsak eğer, baktığımızda kaldı ki 20 kişiyle bile olmuyor yani.

Araştırmacı: Kendi dersinizi düşünecek olursak Hocam, 30'a yakın bir öğrenci grubunuz vardı. Bir dönemlik süre ve bu öğrenci grubunu da dikkate aldığınızda nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi I: Yetmedi, gördünüz yani fazladan da dersler.

Araştırmacı: Ek dersler.

Öğretim Üyesi I: Ek dersler yapmak durumunda kaldık.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Çünkü uygulama kısmı 15-20 dakikalık sınırlama da olsa çocukların ele aldığı konuyu işleyiş biçiminden dolayı sarkmalar, süre aşımları meydana geldi. Hani ders süresine ek ders yapmak sorunda kaldık.

Araştırmacı: Uygulama açısından ek ders yaptığınıza değindiniz, peki kuramsal açıdan sizce süre yeterli mi Hocam?

Öğretim Üyesi I: Yani kuramsal açıdan yeterli olmuyor teorik açıdan bakınca; ama yine belli bir noktada sınırlamak gerekiyor ve belli bir noktadan sonra uygulamaya geçmek gerekiyor. Kaldı ki teori ipuçları ellerinde olduktan sonra ihtiyaçları doğrultusuna geliştirilebilir. Ama ders dışında belli sınırlılıklar getirmek gerekiyor hem teoriye, aslında uygulamaya da getirmek gerekiyor. Ben her dönem diyorum ki o kadar olmayacak ama yine de uygulama 10 dakikayla da olmuyor, 15-20 dakikada en azından bir iki etkinlik yapma fırsatları oluyor.

Araştırmacı: Peki Hocam, bildiğiniz üzere ülkemizdeki bazı diğer üniversitelerde özellikle Almanca ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinin iki dönemde yer aldığı görülmektedir. Hani bu açıdan da düşündüğünüzde, bir dönemlik süreyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Ders saati ne kadar?

Araştırmacı: Ders saati yine aynı Hocam; haftada 4 saat olmak üzere hani bir dönemlik süresi, 3. Sınıfın I. ve II. dönemlerinde yer veriliyor.

Öğretim Üyesi I: Ancak okullarda belki uygulama olursa belki yararı daha fazla olur. Çünkü okul ortamında fakültede yapılabilecek etkinlikler belli. [...] İki dönem olsa bile o zaman dönem değerlendirmesi yapılmaz ki; II. Dönem başka bir dönem olacağından o zaman değerlendirme senelik olması lazım ya da dönemlik olursa ders işleyiş biçiminin mantığına aykırı. Yani II. dönem o zaman sıfırdan başlamak lazım, yani planlamayı öyle yapmak lazım. İki dönem 4 + 4 [Haftada 4 saat] olursa, dönem başında yine teorik bilgiyle başlamak lazım. Yani bizde dersler ne kadar birbirinin devamı gibi görünse de ders bazı olduğu için belli bir noktada durup kapatıp dönemi, ondan sonra tekrar başlamak gerekiyor. Alttan, üstten alan öğrenciler de var; yani öğrenci profili, ders kayıt unsuruna da bakıldığında tekrar bazı teorik bilgileri gözden geçirip farklı uygulamalar yapılabilir. Belki sadece şey de yapılabilir ama aynı öğrenci grubu olması lazım; uygulamalar, çeşitli uygulamalar yapılabilir, sadece uygulamaya yönelik etkinlikler. O zaman da sadece uygulamalar değerlendirilir.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Araştırmacı: Anlıyorum, yani iki dönemlik bir süre olsa II. Dönemi sadece uygulamaya yönelik uygulamalar bağlamında etkili olabilir diye düşünüyorsunuz.

Öğretim Üyesi I: Evet. Ama öyle de şey olursa, özel okullara gidip -devlette maalesef olmadığı için [Öğretim üyesi, yabancı dil olarak Fransızcayı kastetmektedir.] özel okullar - küçük yaştaki çocuklarla çalışabilecek ortamlara gidip birebir orada uygulama; ama Milli Eğitimde "Öğretmenlik Uygulaması" veya şey "Öğretmenlik Uygulaması" kapsamında olması gerekiyor. [Öğretmenlik Uygulaması, yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında zorunlu dersler kapsamında yer alan ve öğretmen adaylarının Milli Eğitime bağlı okullarda staj yaptığı dersin adıdır.] [...] Yani, iki dönem olursa II. Dönem tamamen uygulamaya yönelik olması gerekiyor. Olursa, daha uygun olur. Çünkü çocuklara ben nasıl veriyorum? Küçük yaş grubu gibi gürültü yapın; ama bunların sınırlılıkları var zaten çoğu zaman, sınıf içinde uygulamalar gerçek ortamlar değil aslında. Yani biz sınıf içi ortamlarda gerçek kitlemiz yok, yani erken yaşta öğrencilerimiz yok; o rolü üstlenmiş öğretmen adaylarımız var. Dolayısıyla da ancak öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgiyi belli bir noktaya kadar uygulama. Çünkü hani şey erken yaştaki çocuklarda sınıf kontrolü çok önemli. Bütün çocukların dikkatini sağlamak çok önemli diye baktığımızda da oraya farklı unsurlar da devreye giriyor. Dolayısıyla biz ne kadar simülasyon yapmış olsak bile gerçek çocuklarla çalışmış olmuyoruz çoğu zaman. [...] Yani gerçekten çocuk gibi davranmaya çalışmak farklı, çocuk olmak farklı. Gözlemlediğiniz gibi, hiç ummadığınız zamanda farklı bir şekilde davranabiliyorlar.

Saat: 14:34

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi dışında girmiş olduğunuz ders/derslerin, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersindeki sınıf içi uygulamalarınıza yansımaları nelerdir? Neden?

Öğretim Üyesi I: Evet, tabii ki özellikle "Dil Edinimi" dersinin var. Dil ediniminde çocuktaki dil gelişimini bilmezsek çocuklara hangi, yani farklı yaş grubundaki çocukların hangi şeyleri, neyi, ne kadar yapıp yapamayacağını kestiremeyiz. Çünkü Piaget'ye göre her çocuğun öğrenmesi gereken bir yaş aralığı var. Dolayısıyla, o yaş aralığından önce veya sonra. Sonrası vermek gerek, sorun teşkil etmeyebilir.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Ama çocuklar için önce vermeye kalktığımız zaman anadilde bilmediğimiz bir şeyi yabancı dilde öğrenmesi birazcık zordur veya sadece yerinde ve zamanında kullanmaktan çok basit bir ezberden öteye gidemez.

En basit saymayı verebiliriz mesela saymayı. [...] Üç yaşındaki bir çocuğa sayı söylediğiniz zaman çocuk zaten bilmez ki. Zaten somutla başlıyorlar ama somutla başladığınızda bile kavramamış olabiliyorlar. Yabancı dilde 7'yi bilmek ifade etmiyor, çünkü anadilde bir karşılığı yok.

Araştırmacı: Peki Hocam, programınıza baktığımızda "Özel Öğretim Yöntemleri" dersine de girdiğiniz görülmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri dersinizi bu dersinize yansımaları bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yani tabii, Özel Öğretim Yöntemleri dersinde de aynı şey. Yetişkinlerle çocuklara öğretmek belli bir noktaya kadar örtüşse de belli bir noktada sonra farlılıkları kavramalarını sağlıyor. Katkı olarak var mı? Var. İpuçları veriyor dersi işlemek açısından; en azından materyal kullanımı, yöntem belirleme açısından diye düşünüyorum. [Bu dersi] Veren olarak baktık, ona göre konular veriliyor. Anadil edinimi özellikle ilk başlarda anlatılan tekrar ve materyal geliştirme açısından, dil alanında hangi dilsel becerileri – her şeyden önce dilsel beceriyle başladığımız için- hangi dilsel becerileri hangi dil aralığında kullanabiliyor.

Araştırmacı: Yani siz bu dersleri verdiğiniz için Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde de özellikle yetişkin ve çocuk grubunu belirlemede, yöntem ve strateji belirlemede ipucu olarak bir avantaj olarak nitelendiriyorsunuz.

Öğretim Üyesi I: Evet, yani tabii tabii.

Araştırmacı: Peki Hocam, tamam.

Saat: 14:37

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, benimsediğiniz dil öğretim yaklaşım ya da yaklaşımlarınızı değerlendirir misiniz? Özellikle de İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşıma yönelik ne düşünüyorsunuz Sayın Hocam?

Öğretim Üyesi I: Aslında iletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımı bizde ayırmak biraz zor. Yani çünkü şey, Eylem Odaklı Yaklaşım hem zaman alması gerekiyor hem altyapısı olması gerekiyor. Yani hem altyapısı olması lazım, birebir uygulama alanı olması lazım.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Eylem odaklıda daha çok, İletişimsel Yaklaşımda da az önce de belirttiğimiz şey için: Hangisinde o dersin teori ve uygulama bakımından uygulama için gerçekle simülasyon yapılıyor? Ama gerçekle simülasyon her zaman aynı olmuyor ki çocuklar da buna birebir örnektir. Yine yetişkinlerle yapılacak Eylem Odaklı Yaklaşım aynı olmayabilir. Bir de tabii ki şöyle bakmak lazım, biz bir tüketim toplumuyuz. Hani özel okullar daha çok erken yaşta yabancı dil öğretimi bizde daha çok iletişimsel odaklı yapılıyor. Yani iletişim, eyleme geçirip geçirmekten daha çok birkaç kelime bulup kendini ifade edip etmeme. Hani mesela şey yaparken nedir, Eylem Odaklı Yaklaşıma baktığımız zaman, komşu ziyaretine gitmek iletişimsel olarak zaman alabiliyor ama -hani işte şunlar yapılır, bunlar yapılır diye- ama pratiğe dönüştürdüğünüzde eylem odaklı gerçekleştirmek istediğinizde gerçekleşecek mi göremiyoruz gerçek çocuklar olmadığı için. Dolayısıyla yapmak zor, yetişkinlerle bile zor. Çünkü hem dilin konuşulmadığı bir ortamda dil öğretmeye çalışıldığı için ona göre hepsini oluşturmak; hani ortam oluşturmak, malzeme oluşturmak eylem odaklı için zor. Dolayısıyla da daha çok iletişimsel odaklı kalıyor.

Saat: 14:40

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarında hangi stratejileri/teknikleri kazandırmaya /geliştirmeye çalıştınız? Neden?

Öğretim Üyesi I: Bu soruda da aynı şey, öncelikle dil becerileri, ondan sonra birkaç örnekle birkaç kültürel şey. Kültürlerarasılıktan daha çok kültürel öğeleri diyorum, kültürel bilgi veya farklılıklara yönelik, özellikle daha çok farklılıklara yönelik öğelerin öğretimi.

Sonra, bazı zaman da dille kültür iç içe olmuş oluyor, o zaman da söylemiştik derste: Duştan sonra "Sıhhatler olsun!" veya yemekten sonra "Ellerine sağlık!" gibi özellikler biz kendimiz söyleyebiliriz; ama öğrettiğimiz dilde bunun karşılığı yok. Dolayısıyla öğretirken aradaki farklıkları söyleyebiliyorsa, belki kolay olmuyordur. En kolayı, bizde "amca, teyze, dayı" yabancılarda yok. Mesela bunu gerçekleştirmek sınıf ortamında kolaydır, bunu da birebir yapmak lazım. Kendi toplumumuzda kendi kimliğimizle bulunduğumuz zaman dili kullanırken buradaki toplumun kurallarıyla öğretiyoruz. Dolayısıyla buradaki kimlikle çalışmak zorundayız.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Yabancı dile geçtiğimiz zaman da yabancı dili kimliğini konuşmak zorundayız ama her şey "Eline sağlık" öğeleri yabancı dilde olmadığından zaten kendiliğinden de kullanılmıyor. Biraz zor, çünkü nedir? Bir yabancı dil öğrenmek aynı zamanda bir kişilik geliştirmekti, çünkü yeni ve farklı bir ortamda o ortama göre çocuğun sosyal kurallara göre davranışlarımızı oluşturmak zorundayız. Dolayısıyla da kendi kültürümüzde böyle yaptığımız zaman, eğer onu geliştirirsek anadilde kültürel öğeleri yabancı dilde her zaman taşıyamayız.

Saat: 14:42

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarının çocuklarda hangi stratejiler/ teknikleri kazandırmaya çalıştınız? Neden?

Öğretim Üyesi I: Gene aynı şekilde, her şeyden önce dil, ondan sonra kültürel öğeler. Daha çok benzerliklerden ve farklılıklardan yararlanarak. Tabii dilsel öğeler, dille kültürün ayırt edilemediği yerleri de gösteriyoruz yani mutlaka bilmek zorunda, yarın öbür gün öğretmen olacaklar ama. Her şeyden önce o zorluk oluşturmuyor ama farklılıklardan veya benzerliklerden başladığımız zaman o çok daha kolay. Yani yaşantıyla oluşturmuş oluyoruz o zaman, küçük bilgi kırıntıları.

Saat: 14:42

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak kullanmış olduğunuz öğretim teknolojileri ve materyallerini hedef kitle, seviye, amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz Hocam?

Öğretim Üyesi I: Ben kendi materyallerimi mi?

Araştırmacı: Evet, aynen. Sınıfa getirmiş olduğunuz, derste kullandığınız materyaller Hocam.

Öğretim Üyesi I: Çok zor bir soru.

Araştırmacı: Yani, hani hazır materyaller kullandığınızı daha önce belirtmiştiniz.

Öğretim Üyesi I: Tabii canım hazır materyaller.

Araştırmacı: Bu materyalleri özellikle hedef kitle, çocukların seviyesi, amaçlar açısından değerlendirecek olursak, özellikle bu üç kriter "seviye, hedef kitle, amaçlar" açısından nasıl değerlendirirsiniz?

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Öğretim Üyesi I: Yani, çok iyi yapılmış materyaller de var kullanılması zor materyaller de var. Yani zor bir soru.

Araştırmacı: O zaman tek tek ele alacak olursak Hocam, ilk olarak hedef kitleye uygunluk konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz kullanmış olduğunuz bu materyalleri?

Öğretim Üyesi I: Tabii canım, zaten sürekli çocuklar konusunda çalışan uzmanlar tarafından geliştiriliyor. Ne kadar da çalışmış olursak, birebir çocuklarla çalışma seviyemiz çok az. Gözlemlere gidiyoruz, şey yapıyoruz ama birebir gözlemle yapılacak bir şey değil.

Araştırmacı: Seviye olarak nasıl değerleniyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: O tamamen hazırlayan kişinin hedef kitlesi ile birebir tamamlanması açısından bakmak lazım. Soyut olarak konuşmak olmaz.

Araştırmacı: Anlıyorum, peki amaçlar açısından Hocam?

Öğretim Üyesi I: Onda tabii ki çok dilsel amaçlı olan şeyler var. Yavaş yavaş da kültürel farklılıklar da var yani. [...]

Saat: 14:46

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik getirmiş olduğunuz ulusal ve uluslararası basımlı ders kitaplarını, özelikle Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Biliyorsunuz, « Cache-Cache » ve « Alex et Zoé » gibi ders kitaplarını getirmiştiniz.

Öğretim Üyesi I: Tabii, kalite arasında çok fark var. Yani hani mesela « Cache-Cache » ile karşılaştırdığımızda!

Araştırmacı: Ulusal basımlı kitabımız « Cache-Cache ».

Öğretim Üyesi I: Evet ulusal kitabımız « Cache-Cache » ama hala çok eksiklikleri olan. Derste pek çok « orthographe » hataları, en çok « adjectif » kullanımları vardı. « Alex et Zoé » ile ikisini kıyasladığımız zaman öğretim teknikleri açısından da hem teorik hem bilgi olarak sıkıntı var. « Alex et Zoé »de renkler başlarken temel renkler vardı başta, diğer renkler yoktu. Diğer renkler daha sonra geliyor. Ama « Cache-Cache », renklerde üniteye baktığımızda bütün renkler vardı: « Couleur simple, composé » ve olmayan renkleri de beraber almıştı.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Araştırmacı: Kültürel açıdan değerlendirecek olursak peki Hocam? « Orthographe » ve dil hatalarına değindiniz, hani örneğin kültürel açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Kültürel açıdan inceledim mi? Kültürel açıdan bakmadım « Cache-Cache »a değin söylemek gerekirse. Tabii ki « Alex et Zoé »de daha fazla var: Dosya hazırlama, çocuklar kendi dosyalarını hazırlıyor. Bizde mesela o dosya hazırlama yok, dosya kullanımı bizde o kadar gelişmiş değil.

Araştırmacı: Anladım Hocam, « Alex et Zoé »de daha mı fazla kültürel öğe var diyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Var, devamında var. Dilsel öğeler ilerledikçe kültürel öğelerini varlığı da ilerliyor.

Saat: 14:49

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak yapmış olduğunuz aktiviteleri özellikle de hedef kitle, seviye, amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yani aktiviteleri hazırlamıyorum. Tabii her şeyden önce, hedef kitle, dilsel seviyeye ve amaçlanan beceriye uygun olması lazım.

Araştırmacı: Peki materyaller kapsamında yaptığınız bu aktiviteler uygun muydu Hocam?

Öğretim Üyesi I: E tabii şey, uygun olanları kullanmaya çalışıyoruz.

Araştırmacı: Yeterli buluyor musunuz Hocam, sunduğunuz bu aktiviteleri?

Öğretim Üyesi I: Evet ama bunu sınırlamak gerekiyor. Dolayısıyla da hepsinden birer tane olsa hani dilsel, sosyokültürel beceri, kültürel beceri de olsa mutlaka örnekler olması gerekiyor. Çünkü yaklaşımlar farklı, uygulamalar farklı o yüzden.

Araştırmacı: Yani Hocam, bu örnek materyalleri seçerken kriterleriniz farklı farklı yaklaşımlar mı olmasıydı?

Öğretim Üyesi I: Tabii, sadece farklı olması gerekiyor ama aynı zamanda etkinlikleri geliştirirken çocukları çok zorlanmadan farklıkları görebilecekleri materyal olması gerekir. Yani birçok özellik barındırıyor: Yaş grubu, dilsel özellikleri belirleyebilecekleri.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Mesela yaşa uygun dilsel özellikleri belirlemek her zaman kolay olmayabiliyor. Bilmiyorum, benim çıkış amacım oydu ama karşı taraf nasıl algıladı ben o konuda yorum yapamam. Öğrencilerin [Öğretmen adaylarının] algılayış biçimi de var.

Araştırmacı: Yani özellikle hedef kitleye ve yaşa yönelik uygun materyalleri tercih ettiniz. Amaçları peki hocam, amaçlara baktınız mı bu materyalleri seçerken?

Öğretim Üyesi I: Amaçlara tabii ki bakıyorum onları seçerken ama diğer taraftan da öğretmen adaylarının uygulamada çok zorlanmadan algılayabileceği şekilde de olması gerekiyor. Çünkü zaten karmaşık bir sürü teorik bilgi edinmiş oluyorlar, teorik bilgileri hemen uygulamaya geçmeleri zor. O yüzden de hazır etkinlikler üzerinden çalışmak gerekiyor. Yapmaya çalışıyoruz ama her zaman hedeflen ve yapılanlar aynı olmuyor.

Saat: 14:52

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimine yönelik olarak hangi yöntemsel ilkeleri benimsediniz? Neden? Yani benimsediğiniz yöntemsel ilkeleri dikkate alacak olursak?

Öğretim Üyesi I: Yani yine aynı şekilde İletişimsel Yaklaşım, daha çok İletişimsel Yaklaşım. Yani, Özel Öğretim Yöntemleri dersinde de etkinlikle arasındaki farklılıkları gösteriyorum ama çocuklarda onu yapmak teorik bazda olabiliyor ama Eylem Odaklı Yaklaşımda uygulamada aksaklıklar olabiliyor maalesef. Bizde çünkü sınıf içi etkinlikler eylem odaklı olabilmesi için o zaman da söylemiştik; ortamın olması lazım, gerçekten çocukların olması lazım... gibi bir sürü farklı etkinlikler.

Araştırmacı: Yani sınıftaki simülasyon ortamının gereğinden dolayı çocuklarda Eylem Odaklı Yaklaşımı uygulayamadığınızı belirtiyorsunuz.

Öğretim Üyesi I: Yani tabii ki. Çocuklara yabancı dilde uygulamak çok zor. Yaparak öğrenmek lazım o zaman da tepkiler yetişkinlerden farklı olduğu için eylem odaklıda ona göre değişiklikler farklılıklar, gösterebilir.

Araştırmacı: Peki Hocam, II. dönem uygulama olduğunda Eylem Odaklı Yaklaşımı nasıl değerlendirirdiniz, Okul Deneyimi de olduğunu varsayarsak?

Öğretim Üyesi I: Okul Deneyimi olsa, ona da uygulama yapılacak okulla işbirliği içinde olmak lazım. Onlar çoğu zaman, her zaman eylem odaklıya izin verirler mi? Orası da tartışılır.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Çünkü onların da sığınacakları nedir? Bizim müfredatımız var, onu gerçekleştirmemiz gerekiyor. Eylem odaklı, biraz daha özgür, hani değerlendirme kaygısı olmayan, gösteriş kaygısı olmayan ortamlarda okullar için uygun.

Araştırmacı: Peki, öğretmen eğitimi Eylem Odaklı Yaklaşım merkezli verilse, kendinizi nasıl değerlendirirsiniz bu anlamda? Hani biliyorsunuz, simülasyon ve gerçek bir okul deneyimi olmadığından dolayı İletişimsel Yaklaşımı benimsediğinize değindiniz. Hani okul deneyimi ve yeterli donanım olsa, bu kapsamda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz Hocam?

Öğretim Üyesi I: Yani ikisini birlikte almak lazım. Çünkü dilsel beceri her zaman verilebilir ama iletişimsel ilkelere göre verilen dil eğitiminden sonra Eylem Odaklı Yaklaşımı geliştirmek çok daha rahat olur. Çünkü illa başlarda yoğun tekrarlar var. Yani beş defa aynı şeyi tekrarladığınız zaman çocuğa altıncı defa sıkıcı gelebiliyor. Biliyorsunuz ki çocuklar çabuk öğrenir ama aynı zamanda çabuk sıkılırlar.

Araştırmacı: Yani, dolayısıyla Okul Deneyimi de olsa iki yaklaşımı da birlikte kullanmak taraftarısınız?

Öğretim Üyesi I: Yani, tabii tabii. O zaman, öğretilecek konuya bakmak lazım. Hani hangi konu Eylem Odaklı olunca daha cazip olabileceği. Biz gerçek ortamda yapamadığımız için Eylem Odaklı şeyleri, bir kerede öğretmek imkânsız bir şey. Belli aralıklarla aynı şeyi tekrarlamak lazım. [...]

Saat: 14:57

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, kültürlerarası yaklaşımın sınıf içi uygulamalarınıza yansıdığını/yansıttığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Öğretim Üyesi I: Yani, tabii ki kullanmaya çalışıyorum. Ben zaten başta da söylemiştim ilk görüşmemizde, kültürü dilden farklı görmüyorum. Çünkü ne kadar bazı şeyleri ayırabiliyor olsak da bazı şeyleri ayıramıyoruz yani. Yani selamlaşmadan tutun en basit şey, aynı örnekleri veriyorum ama günlük yaşamdan şeyler, günlük yaşamdaki şeyleri ayıramıyoruz. O yüzden mutlaka yer alıyor kaçınılmaz.

Araştırmacı: Yani, dersinize yansıdığını düşünüyorsunuz?

Katılımcı: Yani, hep var. Örnekleri gerek Dil Ediniminde veriyoruz yabancı dil edinimi bağlamında.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

[Katılımcı, 15:00'te olan sınav gözetmenliği gözlem odasına gelen bölümdeki Araştırma Görevlisine devrederek sınav kağıtlarını verir ve görüşme ara vermeden devam eder.] [...] Kültür ayrılmıyor bana göre.

Saat: 15:00

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Sınav olarak? Hım! Dersi yazılı sınav ve öğrenci sunumlarıyla gerçekleştiriyorum. Yani, yazılı sınavda teorik bilgi önemli amaçları görebilme hani materyal hazırlamadan önce az çok görebilme. Etkinlikleri peş peşe hazırlayabiliyorlar mı? Çünkü yapılacak etkinliklerin sırası önemli. Bunları teorik olarak bilmeden uygulama olması tabii zor.

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının sınıf içinde ders anlatımı esnasında öğretim materyallerini ve vize/final sınavında yazılı kâğıtta yapmış oldukları öğretim materyali örneklerini eleştirirken ve değerlendirirken ne tür ölçütler kullandınız? Neden?

Öğretim Üyesi I: Materyalde dediğim gibi hani bir materyaliniz var, karmaşık materyaller hani sınav daha çok süre kısıtlaması olduğu için çok daha basit malzeme kullanıyorum. Ama orada bellidir, hangi becerinin geliştirilmeye yönelik: Dilsel mi? Kültürel mi? Ve işlenen etkinliğinin peş peşe birbiri içinde tutarlı olmaları ve birbirini tamamlayacak nitelikte olmaları gerekiyor. Mesela en çok işlenen konular tarzında "Mevsimler, giysiler..." baktığımız zaman, giyimi öğretmeden mevsimi öğretmeyiz veya mevsimleri öğretmeden dili öğretemeyiz. Hani konunun bir tanesinin yeni, bir tanesinin eski olması lazım. İki konu varsa, ama nedir; birbirini tamamlar nitelikte olması lazım. Dolayısıyla etkinlikleri de ona göre planlamak lazım. [...] Öğrenme sırası tutarlı olması gerekiyor.

Araştırmacı: Peki hocam, derste de öğrenciler örneğin sunum yaparken, onları eleştirirken bu tutarlılık, vs. haricinde başka ölçütleriniz de var mıydı?

Öğretim Üyesi I: Öncelikli hedeflerimiz onlar tabii ki. Hedef kitleye uygun olması, seviyeye uygun olması ve hedeflenen beceriye uygun olması gerekiyor. [...] her şeyden önce, etkinlikler materyale uygun mu değil mi? Bir de kendi teknik içinde bütün mü? Bizim kazandırmamız gereken ilk şey teknikti, tekniği öğrendikten sonra kendisi biri daha tamamlayabiliyor yani.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Dolayısıyla, bütün öğrencilerde aynı şey olmayabiliyor. Bazıları materyale tam hazırlanırken bazıları materyale bütün boyutuyla hazırlanıyor veya ondan pek çok çıkarıyor. Bazıları da yüzeysel çalışıyor. Dolayısıyla da bütün olarak, daha çok teknik açıdan ilk önce, daha sonra dilsel açıya doğru ilişkili. Çünkü dil neden önemli? Yanlış öğreteceğiniz her şey çocukta kalıcı hale gelir; o yüzden de ifade biçimlerine bakmak gerekir.

Saat: 15:06

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dile Öğretimi dersinizi de düşündüğünüzde, "Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi" başlığında bir dersin öğretmen eğitimi programında yer almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Şu anda bizim programımızda yok ama öyle bir program olması gerekiyor. Bulgaristan'dan örnek verecek olursam, yanılmıyorsam ilköğretime yönelik yabancı dil öğretmeni programları var. [...] [Öğretim üyesi, Bulgaristan'daki çocuklara yabancı dil öğretmenliği programından kısmen bahseder.] Dolayısıyla da ilköğretime yönelik yabancı dil olursa, onunla bağlantılı olur. [...] Yani çocuklara yabancı dil öğretmenliği bölümleri var. Bizde genel öğretmenlik, eğitim fakültesi genel çerçevede olduğu için ilköğretime yönelik bölümümüz yok.

Araştırmacı: Hani bu durum da göz önünde bulundurulduğunda, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik bir dersi nasıl değerlendiriyorsunuz programlarınız arasında?

Öğretim Üyesi I: O zaman programın amacı ne olacak? Amacı nereye yerleştireceğiz?

Araştırmacı: Hani hepsine birden – ilköğretim, liseye- öğretmen yetiştirdiğimizi düşünecek olursak.

Öğretim Üyesi I: Ama erken yaşta diyorsunuz, lise bu yaş grubuna girmez o zaman. O zaman da branşlaşma olması lazım ki ona göre program oluşturmamız lazım.

Araştırmacı: Yani, öncelikle ona göre program oluşturması gerektiğini düşünüyorsunuz.

Öğretim Üyesi I: Veya genel olarak, "Çocuklara Kültürlerarası Eğitim" gibi bir dersin olması gerekiyor ki o dersin de kendi içinde farklı paylaşımlarda ele almak için. [...] Seçmeli ama branşa yönelik olması lazım, çocuklar [Öğretim üyesi, "çocuklar" derken "öğretmen adaylarını" kastetmektedir.] o olanda branşlaşacak.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

O alana ilgi duymayan öğrenciler olacak o zaman. Yani öyle bir seçmeli ders olduğu zaman hani herkesi zorlayamazsın. Zorunlu seçmeli yabancı dil gibi. [Öğretim üyesi gülümser.]

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi de hani sonuçta çocukların dersine girecek ilkokul öğretmenleri yetiştirmeye yönelik açıkçası öğretmen eğitimi programımızda var, mesela o bağlamda Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimi dersini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Tamam işte şey, bir tek dersle sınırlı olduğu için, öncelikler önemlidir. Biz bir dilin konuşulduğu ülkede değiliz. Dolayısıyla her şeyden önceki amacımız dilseldir. Az önce de söylediğim gibi, velilerin beklediği şey, [çocuğunun] beş cümle söylemesidir, bir tane şarkıyı ezbere bilmesidir. Hani göstermelik olsun. Ha onda sona, kültürel farlılıklara karşı beş cümle yetiyor. Benim çocuğum yabancı dil Fransızca konuşuyor. Fransız gibi yaşıyor demiyoruz, Fransız gibi davranıyor demiyoruz.

Araştırmacı: Bu açıdan mı Hocam, ülkemiz bağlamında dilsel amaçlara öncelik verildiğiniz düşünüyorsunuz? Hani çocuklara yabancı dil öğretiminin amaçlarına baktığımızda veli beklentilerini etkin bir faktör olarak mı değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yani yapıyoruz. Ama ben çocuklarla çalışırsam öyle bir şey olmaz. Ama baktığımızda genel toplum içinde onu görebiliyoruz. Öyle bir şey yani çocuklar için olması tabii ki güzel bir şey. Yetişkinler için de geçerli. Ama bunun için ortam müsait olması gerekiyor. Teorik ve uygulama olamadıktan sonra zor.

Yani yabancı dil öğrenmenin hedef neydi? Yabancı bir kimlik oluşturmaktı. Claude Germain'in « Approche Communicative»de yer alıyor, « 5000 ans d'Évaluation »da yanılmıyorsam. Orada « Approche Communicative»de yer alıyor: Bir dil öğrenmek yeni bir kişilik geliştirmektir aynı zamanda. Yani, bakınca doğru; çünkü bir dili konuşuyorum demek sadece dilsel olarak ifade ediyorum, ihtiyacımı söylüyorum demek değil ama o dille beraber bir şeyi bilebiliyor mu? Sonra tonlamayı biliyor mu mesela ses tonunu doğru kullanması gerektiğini biliyor mu soru sorarken değil mi? [...] Yani dil kullanıyorum demek, hep bunları bütün bunları da kullanmak demek.

Saat: 15:14

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının sınıf içi ders anlatımlarını ve geliştirmiş oldukları öğretim materyallerini özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yani sunumlar notlandırmaya tabi olduğu için mümkün olduğunca uygun getirmeye çalışıyorlar. Ama tabii bunun otomatik hale gelmesi gerekiyor.

Araştırmacı: Yani genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz sunumları Hocam?

Öğretim Üyesi I: Yani iyi olanlar da var, eksik olanlar da var. Yani çok iyi, sınıf içinde kendi imkânları, tecrübeleri doğrultusunda çok iyi öğrenciler de var diyebiliriz ama özensiz bir şekilde getiren öğrenciler de var diyebiliriz. Yani tamamen öğrencilerin motivasyonu ve derse ilgileri ile alakalı. Yani bu dersi almak zorundalar, kişisel olarak gösterdikleri ilgiyle bağlantılı dersler.

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik hazırladıkları kültürel öğretim materyallerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretmen adaylarından özellikle Alper ve Eylem'in Fransız mutfağı ve Fransız Bayramlarına yönelik sunumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Hani sınıfa getirmek güzel ama her zaman yapmak zor öğrencilerle krep yapmak, en azından ortam olması gerek. Tabii ki güzel olur ama farkı da söylemek gerek. Onlar mantarlı da yiyorlar, bizde daha çok krep demek çikolatalı ve çilekli demek baktığımız zaman. Yani en azından benim gözlemleyebildiğim bu kadar.

Araştırmacı: Peki Hocam, genel olarak öğretmen adaylarının dönem içinde getirmiş oldukları kültürel materyalleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Güzel olanlar da vardı, Alper harita da getirmişti görsel olarak, o güzel şey; Eylem daha çok sunumla şey yapmıştı, daha çok soyutta kaldı. Diğeri somuttu, ama krep bizde de var; onun kültürel boyut kazanabilmesi için Fransız usulü olması lazımdı. Tabii takdirle karşılamak lazım aradaki şeyleri tabii o kadar ince ayrıntıları ilk uygulamada beklemek biraz sor. Onun için şey gerekiyor; hem benim onu bilmem gerekiyor hem onu öğrencilere farkını hissettirmek lazım. Çocuklarda onu o kadar kolay hissettirenin kolay olacağını sanmıyorum.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Ama kahvaltı alışkanlıkları olsa daha çok kolay olabilir. Çünkü nedir? Fransız tipi olduğu zaman « croissant » kahve, sadece « stéréotype » şeklinde; sadece « croissant » yemiyor ki sadece, yanında « tartine » de olabilir. Bizde ise masayı donatıyoruz sucuklu yumurtasından menemenine kadar, sadece simit ve çay değil. Çocuklara « stéréotype »lerin yanında karikatürel şekilde vermek mantıklı olur; çünkü neden? Daha kalıcı oluyor. Tamam, « croissant » yiyorlar ama çıktığımız zaman pastanelerde falan bizde de var. Dolayısıyla sadece « croissant »a indirgemek çok şey değil. Aradaki farklılıkları zenginleştirmek lazım. [...]

Saat: 15:32

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi I: Her dönem sonunda kendimi yetersiz hissediyorum. [Öğretim üyesi verdiği cevaba gülümser.] Yetersiz demeyeyim, hedeflerimi gerçekleştirememiş olmak, hep bir şeyleri sanki eksik yapmış gibi olmak izlenimini ediniyorum yani. Çünkü nedir? Yaptığınız yani, sonucu birebir sistematik görmek istiyorsunuz ya da dolayısıyla şey yani ben hep bir şeylerin eksik kaldığı izlenimiyle hareket ediyorum.

Araştırmacı: Peki, bu ders kapsamında hedefleriniz ve sonuç?

Öğretim Üyesi I: Aslında çok beklentim yok, çok beklentim yok derken bizim bağlamımızda dersin uygulandığı ortama bakıldığında çok fazla beklenti yok. Hani temel şeyler, teorik bilgilerin uygulanmaya dökülmesi demek. Bunu bir kere sunumda çocuklar [Öğretim üyesi, "çocuk" kelimesi ile sınıfındaki öğretmen adaylarını kastetmektedir.] zaten yapamaz. Teorik bilgiyi, bir kerelik sunuma aktarmalarını beklemek hayalperestlik olur. Dolayısıyla sunumlarda zaten birazcık çaba sarf ediyorlar. Dolayısıyla hoş görmek lazım. Yazılı, teorik bilgide çok katı olduğumu düşünüyorum evet ama sunumlarda daha esnek; çünkü o bir çabadır. Az da olsa çabası oranında ona göre not alıyor. Genellikle notlarına zaten itiraz etmiyorlar sunumlarına ama yazılı kâğıtlarına ediyorlar. Tabii nedir, her şeyden önce bu bir çabadır ve çabayı takdir etmek lazım. Her şeyden önce sınıfın önüne çıkıp o uygulamayı yapmak da cesaret ister. Bir de ilk yıllarda her sene çocukları ayrıca videoya çekip oradan eleştirilerini yapıyordum. Öyle yaptığım zaman kendi eksiklerini de ne yapıp yapmadıklarını da görüyorlardı. O zaman süre olarak ben değil 5 ders ek ders yapmak, 10-20 saat daha ek ders yapmam gerek.

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Araştırmacı: Peki Hocam, genelde her yıl kaç saat ek ders yapma ihtiyacı duyuyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Yani, 4-5.

Araştırmacı: Yine yeterli oluyor mu Hocam?

Öğretim Üyesi I: Mümkün olduğunca oluyor. Genelde oluyor. Süresini aşan çok az öğrenci oluyor uygulama boyutunda genelde. Ben tabii bazen yorumlara çok fazla konuşuyorum, bazen ben geçiyorum sınıfa aynı şeyi ben yapıyorum. Dolayısıyla öyle olunca yorumlara da baktığınız zaman sarkmalar oluyor.

Araştırmacı: Yani bu anlamda uygulama bağlamında bir dönemden ziyade iki dönemlik süreyi nasıl buluyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: Tabii tabii, olumlu buluyorum. Daha çok uygulama. Dediğim gibi teorik bilgi var, o teorik bilgiyi bir dönemde. Tamam, başka derslerimiz de var, "Okul Deneyimi" ve 4. sınıfta "Öğretmenlik Uygulaması" var. Dolayısıyla da çocukların uygulamayı gözlemleme fırsatı yok ki ve zaten Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi 3. sınıfta olan bir ders.

Araştırmacı: Okul Deneyimi başlamadan önce olan bir ders.

Öğretim Üyesi I: Tabii, Okul Deneyimi başlamadan önce yapılan bir ders olduğu için baktığınızda bir teorik bilgi var, o teorik bilgiyi uygulamaya çalışıyorlar. Dolayısıyla yeni öğrendikleri bilgiyi birdenbire pratiğe dönüştürmek zor tabii ki.

Araştırmacı: Peki Hocam, şu anda sizin de belirttiğiniz üzere "Okul Deneyimi" 4. sınıfta. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini iki dönem olmasını öngörürsek, uygulamaya boyut 3. sınıfın II. döneminde yani "Okul Deneyimi" dersinden önce olacak. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi I: [...] Okul Deneyiminden önce olmasının çok sorun olacağını zannetmiyorum. Yani oradaki ilkeler çok daha belirgin konulabilir çocuklardaki okul deneyiminde. Genelde biz liselere ve ortaokullara gidiyoruz.

[...] Yani hedeflerimi yapmaya çalışıyorum. Yani ben hedefliyorum, ilkeler ve olması gerekenler çerçevesinde. Mutlaka öğrenci grubunun da farklı beklentileri olduğu için mutlaka sapmalar oluyor. Hedeften sapmalar oluyor öğrencilerin ilgisi doğrultusunda. Dolayısıyla her zaman için eksiklikler var yani.

Araştırmacı: Bu yılla birlikte bu dersi üç yıldır vermekle sorumlusunuz değil mi Hocam?

ANNEXE-2c. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice I (Suite)

Öğretim Üyesi I: Evet, ama hep eksiklikler; çünkü uygulama ve teorik bakımdan yeni şeyler gelişiyor. Hani bir de diyorum ya, bunu yapabilmeniz için gidip dersinde gözlemlemeniz gerek. Bir de kişisel yaşantı olması gerekir.

Araştırmacı: Yani o konu üzerinde çalışmalarınızdan mı bahsediyorsunuz akademik olarak? Onu mu demek istediniz Hocam?

Öğretim Üyesi I: Akademik çalışma yapmıyorum o konuda, hayır hayır. Birebir çocuklarla çalışma ortamı olması gerekiyor. Hem bunu çalışıyor olmam lazım, hem benim çocuklarla gözlem ve uygulamalar yapmak.

Araştırmacı: Anlıyorum, eşgüdümlü olarak öğretmen adaylarıyla gözlem ortamlarında olmak gerektiğine değiniyorsunuz kendi açınızdan.

Öğretim Üyesi I: Yani ben kendi açımdan söylüyorum, herkes şey değil herkes böyle düşünmeyebilir. Ama her zaman eksiklikler var yani, yeniler doğrultusunda eksikliklerimizi fark ediyoruz. Doğru zamanın gelmesi de bazen yıllar sürüyor, çünkü öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda eksikliklerimizi görebiliyoruz.

Araştırmacı: Süreğen bir süreç diyorsunuz yani?

Öğretim Üyesi I: Süreğen; bir eksiklik tamamlanır ondan sonra başka çıkar. O yüzden onun sonu yok sonuçta; ama bazı şeyler bellidir, onlar teknik şeylerdir. Ama örnekleme ve uygulama boyutları onlar farklı şey.

Araştırmacı: Çok teşekkür ederim Hocam verdiğiniz değerli bilgiler için, eklemek istediğiniz bir şey yoksa görüşmemiz burada sona ermiştir.

Öğretim Üyesi I: Yok, ben teşekkür ederim.

[Öğretim üyesine teşekkür edilerek görüşme sonlandırılır.]

SON

Saat: 15:33

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II

II. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME DÖKÜMÜ: ÖĞRETİM ÜYESİ II

Yer: T.C. ... Üniversitesi, Eğitim Fakültesi A Blok, 1. Kat, 211 Numaralı Seminer Odası.

Tarih: 20.09.2017 /Çarşamba

Saat: 11:36 - 13:05 (89 dakika)

Görüşmenin Amacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan öğretim üyelerinin erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik görüşlerinin incelenmesi

Görüşülen Kişi: Öğretim Üyesi II

Görüşmeci: Çiğdem KURT

Saat: 10:00

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyelerinin sınıf içi gözlemlenebilir eğitsel uygulamalarının sonunda öğretim üyesinin erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimine/öğrenimine yönelik görüşleri alınmak üzere öğretim üyesinin odasında görüşme saati 10:00'da buluşulmuştur.

Üniversitede ilgili yöneticilerden görüşme için uygun bir derslik tahsil edildikten sonra öğretim üyesi ile görüşmenin yapılacağı Seminer odasına geçilmiştir. Öğretim üyesi, görüşme başlamadan önce 20 dakika boyunca görüşme sorularını gözden geçirmiştir ve araştırmacı öğretim üyesince anlaşılmayan bazı sorulara açıklık getirmiştir. Öğretim üyesi, "Aydınlatılmış Onam Formu" okuyup imzalayarak araştırmaya gönüllü olarak katıldığını teyit etmiştir. Öğretim üyesi kendini hazır hissettiğinde video kamera kaydı alınarak görüşmeye başlanmıştır.

Saat: 11:36

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizin sınıf içi uygulamalarınızda hangi amaçları benimsediniz? Neden?

Öğretim Üyesi II: [Öğretim üyesi, bu sorunun cevabını tam olarak hatırlamaya yönelik olarak görüşme öncesinde dersin öğrenme çıktılarının bir fotokopisini alır ve bu amaçlardan hangilerine yer verip yer vermediğini gözden geçirir.] [...]

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Sınıf içi uygulamalarımızda, öğrencilerimizin ilerde mezun olup hani çalışma hayatına atıldıklarında çocuklarla birlikte kaldıkları durumlarda, sonuçta amaçları yabancı dil öğretmek olduğu için, hani onların yabancı dilin dört becerisi –işte okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma, dinleme becerisi- hani bunları nasıl öğretecekler, bunlarla ilgili ne tür aktiviteler, etkinlikler hazırlayabilecekler bu tür amaçlar belirledik. Dolayısıyla, hani onların okul öncesi eğitim dönemlerinde, çocuklara yabancı dil öğretiminin ne kadar önemli olduğunu bilinçlendirmek amaçlarımız arasında.

Araştırmacı: Burada, dilsel amaçlar dışında belirlediğiniz başka amaçlarınız var mıydı Hocam? Dört beceriyi geliştirmeyi amaçladığınızı belirttiniz.

Öğretim Üyesi II: Evet evet.

Araştırmacı: Hani bu dört beceri haricinde geliştirmeyi amaçladığınız başka amaçlar var mıydı Hocam?

Öğretim Üyesi II: Sonuçta hedef kitleleri çocuklar olacağı için hani çocukların gelişim özelliklerini kavratmak, işte hangi dönemde neleri yapabiliyor, neleri yapamıyorlar onları bu konuda bilinçlenmelerini sağlamak ki hani ona göre materyal ve malzemelerini hazırlayacaklar. Ne bileyim, çocuklara yabancı dil öğretimi niçin önemli bu konuda yine bilinçli olmaları açısında bilgiler veriyoruz hani.

Araştırmacı: Yani dört beceride.

Öğretim Üyesi II: Dört beceride çocukların gelişimsel özelliklerine göre ne yapabilir, neler öğretebilir, nasıl öğretilebilir, hani ne tür aktiviteler seçilebilir. Bunlar üzerinde duruyoruz.

Saat: 11:40

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının çocuklarda hangi becerileri geliştirmesine çalıştınız? Neden?

Öğretim Üyesi II: Yine aslında aynı şeylere değineceğiz, daha küçük çocuk gruplarıyla çalışacakları zaman hani onların görsel materyallerden daha fazla yararlanmalarını sağlayacakları şekilde, onlar üzerinde durduk mesela, sonuçta işte dört beceri üzerinde duruyoruz: konuşma, yazma, okumadır, dinlemedir. Ama tabii bunlar, 5-6 yaşındaki çocuk okumayı bilemeyeceği için ona daha çok görsel materyaller kullanarak yabancı dile bir girişi yapmayı sağlatmak adına, hani biz de öğrencilerimize o konuda bilgiler veriyoruz.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Yani, öğretmen adaylarının da yine bu dört beceriyi geliştirmelerini amaçlayacak etkinlikler ve uygulamalar yaptığını belirtiyorsunuz.

Öğretim Üyesi II: E tabii yani, evet evet.

Saat: 11:41

Araştırmacı: Peki Hocam, kültürel, sosyokültürel ve kültürlerarası beceri kavramlarına ilişkin neler düşünüyoruz?

Öğretim Üyesi II: E tabii bir dili öğrenmek, o dilin kültürünü de öğrenmek. Hani işte çocukların kendi ülkelerinin dışında dünyada birçok ülke olduğunun farkına varmalarını sağlamak, o ülkelerde farklı farklı diler konuşulduğunu bilimlerini sağlamak. İşte başka bir ülke olduğunu, işte Fransızca "Merhaba" dendiğinde « Bonjour » dendiğini; "Hoşçakal" dendiğinde « Au revoir » dendiğini. Ne bileyim, kahvaltıda farklı yeme alışkanlıkları olabileceğini öğretmeye çalışılır yani bu çocuklara yönelik şeylerde. Yani kültürel açıdan bu tür bilgilerin verilmesi önemli. Çünkü çocukları farklı bir dil, farklı bir kültür hani kendi dilinden, kendi kültüründen, alışkanlıklarından daha farklı alışkanlıkları bilmesi gerekir, hani bu da önemlidir. Dolayısıyla, kültür, kültürlerarası yaklaşım becerisinin kavratılması bu açıdan önemli bence. Hani derslerde yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Araştırmacı: Yani farklı diller arasındaki kültürel farklılıklardan. [Öğretim üyesi cümleye devam eder.]

Öğretim Üyesi II: Yani jestler mimikler bile farklılık gösterebiliyor aslında. Hani bunların benimsetilmesi, çocukların bu konuda bilinçlendirilmesi gerekir.

Araştırmacı: Yani farklı diller arasında bu kültürel farklılıkların küçük yaştan itibaren yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz.

Öğretim Üyesi II: Evet, aynen.

Araştırmacı: Peki Hocam, "kültürel", "sosyokültürel" ve "kültürlerarası" beceri bu üç kavramları nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Açıkçası, "sosyokültürel" ve "kültürlerarası". Hani "sosyokültürel" dendiğinde, ıh! Hani "kültürlerarası" beceri. [Öğretim üyesi, kısa bir süre düşünür.] Hani, çok ayırt edemiyorum aslında hani. Bana bunların hepsi ilk başta şey geliyor; "sosyokültürel" hem sosyal hem kültürel hani ne olabilir? İkisi bir arada olmak. "Kültürlerarası" beceri? Kültürel? "Kültürel" denince hani daha önceki söylediğim şeyler aklıma geliyor açıkçası. Hani bunları ayrı şey yapmadım.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Peki "sosyokültürel" ve "kültürlerarası" beceri?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) bilmiyorum Çiğdem'ciğim, hepsi yakın geliyor bana. "Sosyokültürel" ve "kültürlerarası" beceri, bana ikisi de yakın geliyor; çok fazla ayırt edemiyorum.

Araştırmacı: Bunlardan hangisini daha çok kullanıyorsunuz? Birbirinin yerine kullandığınız oldu mu hiç?

Öğretim Üyesi II: Daha çok "kültürel" sözcüğünü kullanıyorum, hani "sosyokültürel" ve "kültürlerarası" beceriden çok. "Kültürel" ya da "kültürlerarası" da diyebilir; farklılıkları karşılaştırma "Fransız Kültürü- Türk Kültürü". Bu ikisi daha çok, "sosyokültürel" kullanmıyorum. Çok net bir şey söyleyemiyorum hani.

Araştırmacı: "Kültürel" beceriyi daha çok kullandığınız ve kültürel farklılıklardan hareketle de kısmen "kültürlerarası" beceriyi kullandığınızı belirttiniz. Peki neden "kültürel" beceri kavramını kullanırsınız bu iki kavramdan ziyade?

Öğretim Üyesi II: Ne bileyim, hani direk aklıma o geliyor "kültürel"; sürekli günlük yaşantımızda kültürel, kültürel daha yaygın. Hani direk aklıma gelen o. [...] Yani farklı bir kültür, o dildeki bilgilerin aktarımı. Hani bu kelimeyi daha çok kullanıyorum, bana yakın geliyor.

Araştırmacı: Yani anadil ve hedef dil/kültür arasındaki farklılıklardan hareketle hedef dilin kültürel bilgilerinin aktarımına yönelik "kültürel" beceri kavramını kullandığınıza değindiniz.

Öğretim Üyesi II: Evet, aynen.

Saat: 11:47

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulama konularına değin içerik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: İlk dönem, çocukların gelişimiyle ilgili yabancı dilin gerekliliğini, işte niçin erken yaşta maruz kalması gerektiğini yabancı dile söylüyoruz, belirtiyoruz. İşte, okul öncesi çocukların gelişim özelliklerinin bahsediyoruz; işte neyi yapabilirler, hangi becerileri o dönemde hangi yaşta neyi yapabiliyorlar. Hani çocuğun doğumundan belli bir yaşa kadar kuramsal bilgileri veriyoruz. Bu konuyla alakalı yeni, kuramsal açıdan başka zekâ türlerinden falan bahsetmiştik, fotokopilerde [Öğretim üyesi, "fotokopi" ile kendisinin derleyip toparlayıp hazırladığı ve öğretmen adaylarına ilk derste dağıttığı ders notlarını kastetmektedir.] onlarda vardı.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

İşte yabancı dil öğretiminde çoklu zekanın da önemli olabileceği ve her çocuğun aynı şekilde öğrenemeyeceği, işte farklı zeka türlerinin baskısı olduğu çocuklarda. İşte ona yönelik sınıf ortamında hangi zekâ türü baskınsa o zeka türüne yönelik. İşte görsel zekâsı baskınsa işte daha çok çocuğun görme ile ilgili materyaller ön plana çıkarılması falan işte, kuramsal açıdan bunları söyleyebiliriz hani çocuklara verdiğim fotokopilerde.

Araştırmacı: Dilbilim ve Dil Edinimine yönelik bilgiler, « signe linguistique » vardı örneğin.

Öğretim Üyesi II: Aynen o da vardı. Hani kuramsal bu tür bilgileri veriyoruz. Uygulamaya değin işte daha sonra, işte daha önce kendim etkinlikler getiriyorum, gösteriyorum. Ne bileyim dört beceriyi çalıştırabileceğimiz dedik ya, nasıl öğretmeli konusunda çalışacağız dedik ya. Bir dinleme konusunda öğretecekleri zaman hani onlarla ilgili malzeme olarak. Onlar üzerinde tartışıyoruz. Bu dönemde çocuklar edindikleri bilgilerden yola çıkacaklar, kendileri farklı farklı malzemeler üzerinden materyali hazırlıyorlar. Hani çocukların yabancı dil seviyesi ve yaşına uygun şeyler hazırlıyorlar.

Araştırmacı: Peki Hocam, içerikte kuramsal çerçevede yer alan örneğin Dilbilim ve Dil Edinimine yönelik bilgilerin yer almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yani bunlar önemli, hani çocuklara yabancı dil öğretimi diyoruz. Dil Edinimi, yetişkinlere verilen dil edinimi dersiyle zaten ortak şeyler çıkabiliyor. Hani ortak bilgiler yer alabiliyor. Dolayısıyla, birebir aynı olamasa bile yer verilmesi gerekir.

Araştırmacı: Peki Hocam, Dilbilime ne açıdan yer verdiniz?

Öğretim Üyesi II: İşte « signe linguistique », dilin işlevleri, fonksiyonları vardı. Yani bunları sırf, aslında onlar Dilbilim derslerinde görüyor ama hani yine hatırlatma olsun. Yani çocuklara yabancı dil öğretimi olsa da bu dilin birtakım fonksiyonları, işlevleri hani çocuklara yabancı dil öğretimiyle de ilgili, bağlantılı. Bunları kavramsal olarak hatırlatmak olsun diye fazladan vermiştim.

Araştırmacı: Çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili ne gibi bağlantısı olduğunu düşündünüz?

Öğretim Üyesi II: İşte dilin fonksiyonel işlevi. Yani karşındaki kişinin ne demek istediğini anlatmak için ek bilgi olarak koymuştum ben bunu.

Araştırmacı: Yani hatırlatma ve ek bilgi olarak yer verdiniz kuramsal çerçevede.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Öğretim Üyesi II: Yani, tabii. Kuramsal çerçevede yine bir yer ayırmıştım. Çok detaylı yapmıyoruz tabii.

Saat: 11:52

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi, kuramsal ve uygulamaya yönelik derse ayrılan iki dönemlik süreyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Daha önce de konuştuğumuz gibi, bir tek bizim üniversitede bu ders iki dönem veriliyor. Yani yeterli buluyorum ben açıkçası. İlk dönem sadece kuramsal bilgiler üzerinden, sonlara doğru işte II. döneme geçiş döneminde hani « fiche pédagogique » [öğretim materyali] örnekleri üzerinde biraz duruyoruz. II. dönemde çocuklar kendileri hani örnek öğretim materyalleri hazırlıyorlar, bu süreyi yeterli buluyorum ben açıkçası. [...] Şimdi, çocuklar genelde « fiche pédagogique » hazırlamayı pratik olarak öğreniyorlar zaten ama çocukların seviyesine inip 5-6 yaşına, 9-10 yaşına seviyeye uygun şeyler hazırlamak deyince biraz böyle şaşırıyorlar. Hani ilk zamanda uygulama etabında yaptığınız örneklerle yetişkinlere yönelik mesela. Onun çok farkına varamıyorlar ilk zamanlar uygulamada düzelttiğimde bir sonraki çalışmada ona dikkat ediyorlar. Yani dolayısıyla, bu süreyi ben yeterli buluyorum. Hani ilk dönem kuramsal ağırlıklı ama II. Dönem uygulama. Hani sürekli çocukların uygulama yapmasını sağlıyorum. Hani onların bu konuda daha bir pratik kazanması için ki 12 hafta sınavları saymazsak ders yapıyoruz artık, yine bireysel veya ikili grupla çalışma yapmış oluyorlar. Herhalde bir 6-7 defa bir tur dönüyoruz yani 12 haftada. [...] İki dönemlik süreyi şöyle yeterli buluyorum ama keşke şöyle bir imkânları olsa onu bahsettiğimiz hedef kitlenin olduğu okul olsa, hani direk bireysel gidip orada mesela sınıfta öğrendiklerini hazırladıklarını yapabilseler. Şimdi bazı öğrencilerimiz Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde anasınıflarına gittiler. İşte merhaba demeyi, sayıları öğretmeyi çalıştılar ve başardılar da, çocukların ilgisini çekmeyi başardılar. Keşke hani çocukların sürekli böyle uygulama yapabilecekleri bir ortam olsa da uygulayabilseler o zaman çok daha güzel olur.

Araştırmacı: Böyle bir fırsatınız var mı bulunduğunuz şehirde?

Öğretim Üyesi II: Genelde Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde hani bunu gerçekleştiriyorlar. Hani o da II. dönem dersi, bütün yıla yaygın değil. Zaten öğrenci bütün bir yıla yağın olsa da ilk dönem bizim dersimiz teorik, hani uygulama yok. Hani giden, görev alan öğrencilerimiz olmuştu geçen sene.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Yani Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında çocuklara uygulama fırsatları olduğunuza değindiniz. [...] Peki, bundan sonra yine sınıf içinde uygulamalar yapmayı mı düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: E yani tabii ki sınıf dışında hani dediğimiz gibi bir tek "Topluma Hizmet Uygulamaları" bir ders kapsamında yapılabilir. Hani onun için zaten uygun ortam sağlanıyor, hani çocuklar okulun anlaşma yaptığı kurumlara gidip hani orada rahatlıkla hani hiçbir izin almaya gerek kalmadan üniversite çerçevesinde hani onu zaten yapıyorlar. Üniversite ile karşı kurumun anaokulları ya da ilköğretimin şeyi oluyor hani anlaşması karşılıklı gidip yapabiliyorlar, isteyerek hani o şekilde hizmet verebiliyorlar öğrencimiz zaten. Yani üniversite kapsamında oluyor, bireysel olarak gitmiyorlar. [...] Çocukların gerçek sınıf ortamında uygulama ortamı olmasını isterim tabii ki. Hani çocuklar, bu hazırladıkları bu öğretim materyallerini çocuklara öğretmeye çalışmak hani öğretip öğretmeyeceklerini görmek. Ne gibi zorluklarla, güçlüklerle karışılacaklar? Hazırladıkları materyal acaba ne kadar o çocuğun seviyesine uygun olmuş? Yeterli olmuş? Hani, bunları görebilmek birebir çok daha yararlı olur. Hani kuramsal olarak bazı şeyler havada kalıyor. Hani tahminen hazırladıkları etkinleri sunuyorlar. Hani bunu öğreteceğim şunu öğreteceğim. Ama acaba gerçekten hazırladıkları materyalle alakalı uygulama yapamaya kalksalar belirttikleri yaş grubu ile ilgili, bakalım öğretebilecekler mi? Acaba ne kadar uygun? Hani bunu tabii uygulayarak ve yaşayarak görmek çok önemli. Hani keşke böyle bir şey olsa, uygulayabilseler. [...]

Saat: 12:01

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi dışında girmiş olduğunuz ders/derslerin, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersindeki sınıf içi uygulamalarınıza bir yansıması olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Öğretim Üyesi II: Yani ben şimdi "Okuma", "Sözcük Bilgisi" dersine giriyorum. Dolayısıyla çocuklara okuma becerisi, sözcük bilgisi üzerinden bir şeyler öğretilecekse, çalışılacaksa mesela çocukların kendi tabii ki derslerin bilgilerinin derste çocuklara yabancı dil öğretimi için kullanabilirim. Ne bileyim, metin okuma olsun, onların seviyeye uygun metin seçebilirim. Hani tabii bunlar etkileyebilir yani, tabii katkısı olabilir. Hani çok artırmasa da, hani diğer hocaların girdiği Dil Edinimi olabilir, Dilbilim olabilir, hani orada da Dil Edinim ile ilgili bilgiler verdiği için o tarz dersler de birebir yakın olabilir. Hani çocuklara yabancı dil öğretmeye yardımcı olabilir. [...]

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Drama çok önemli aslında. Drama kendi öğrencilerimiz Fransızca Öğretmenliği bünyesinde değil de İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde alabiliyorlar benim bildiğim kadarıyla sanırım. Ama zaten bölüm içi kontenjan sınırlı olduğu için çok çabuk doluyor o derslerde zaten kontenjan, hani bizim öğrencilerimize pek kontenjan kalmıyor diye hatırlıyorum daha önceki yıllarda. Drama dersi önemli tabii ki, hani öğretmenin daha « théâtral » bazı şeyleri hani çocukların hoşuna gidebilecek etkinlikleri, aktiviteleri yapması daha birebir Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersiyle daha alakalı diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Okuma ve Sözcük Bilgisi gibi girmiş olduğunuz derslerin bir aktarımda olduğuna ve Dilbilim, Dil Edinimi gibi derslerin Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde yararlı olacağına değindiniz. Peki, Dilbilim ve Dil Edinimi ve Drama gibi çocuklara yabancı dil öğretimi ile bağlantılı olduğunu düşündüğünüz derslerde kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) Dilbilim ayrı bir şey, biz yüksek lisansta ve lisansta alıyorduk o dersleri ama Dilbilim ayrı bir alan hani ağır, kuramsal şeyler. Açıkçası kendimi o konuda yeterli görmüyorum.

Araştırmacı: Peki çocuklara yabancı dil öğretimiyle kurduğunuz bağlantı neydi acaba?

Öğretim Üyesi II: Yani bu konu şey, tamamen birebir değil de. Daha önce de konuştuğumuz gibi dilin işlevleri, hani onlar daha önce de verilmiş şeyler. Hani Dil Edinimi dersinde benim bahsettiğim şeyleri Dil Edinimi Hocası da bahsetmiş olabilir. İşte, "Yine Hocam, bu fotokopileri bize Dil Edinimi dersine giren Hocamız da vermişti, buna benzer şeyler öğrenmiştik". Hani birebir aynısı değil tabii ki ama hani o açıdan %100 uyuşacak söylemiyorum.

Saat: 12:04

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, benimsediğiniz dil öğretim yaklaşım ya da yaklaşımlarınızı değerlendirebilir misiniz? Özellikle de İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşıma yönelik ne düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Ya İletişimsel Yaklaşım daha çok kullanıyoruz. Hani onun dışında birtakım soru-cevap kullanıyoruz. Hani onun dışında, ne bileyim birtakım soru cevap teknikleri. Ne bileyim beyin fırtınası yapıyoruz işte. Uygulama daha çok, sunum. Hani bu tarz şeyleri kullanıyorum.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Eylem Odaklı Yaklaşımdan ziyade İletişimsel Yaklaşımı benimsemenizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yani şimdi Eylem Odaklı Yaklaşıma yönelik daha önce bir uygulamam, çalışmam olmadı. Ama orada hani bir görev var, görev veriliyor çocuklara öğretmek istenirken görev kapsamında hani yapıyorlar, gerçekleştiriyorlar. Aslında biraz da içeriğiyle ilgili olabilir bizim çalışmalarımız o amaçlara yönelik bir fiş hazırlıyorlar. Yani bilmiyorum, ben daha çok hani biz İletişimsel Yaklaşım daha çok.

Araştırmacı: Yani, İletişimsel Yaklaşımı benimsediğinizi ve öğretmen adaylarının sınıfta hazırladıkları öğretim materyallerini sınıfta uygulama açısından Eylem Odaklı Yaklaşıma girebileceğini düşünüyorsunuz.

Öğretim Üyesi II: Yani, çok emin değilim.

Araştırmacı: Anlıyorum Hocam, peki İletişimsel Yaklaşımı benimsemenizin sebebi nelerdi acaba Hocam?

Öğretim Üyesi II: E zaten dil zaten iletişim, daha çok karşındaki kişiyle iletişime geçme, kendini anlatabilme. Yani bilmiyorum, daha çok bunlar baktığımız şeyler.

Araştırmacı: Yani, dilin daha çok iletişimsel boyutundan dolayı İletişimsel Yaklaşımı benimsediğinize değindiniz.

Öğretim Üyesi II: Aynen, evet.

Saat: 12:08

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarında hangi stratejileri/teknikleri geliştirmeye çalıştınız? Neden?

Öğretim Üyesi II: Ih! Hani az önce de dediğim gibi aslında yine birbirinin benzeri şeyler olacak ama hani strateji, teknik derken çocuklara yönelik şeyler hazırlayacaklar sonuçta. Hani, hangi beceriyi öğretmek istiyorsak hangi seviyede öğretecekler bunu? Çocukların yaş grubuna göre de ne gibi materyaller, malzemeler seçilecek bunları öğretmeye çalışıyoruz, çalışıyorum daha doğrusu. [...]

Teknik olarak ona uygun materyaller hazırlama, grup çalışması olabilir, yani bilmiyorum aklıma gelenler bunlar.

Saat: 12:10

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak öğretmen adaylarının çocuklarda hangi stratejiler/teknikleri kazandırmasına çalıştınız? Neden?

Öğretim Üyesi II: Ama işte onlar da işte aynı şekilde yine hani zaten benim istediğim şöyle: Dört beceriyi çalıştıracak şekilde uygulama materyal malzeme hazırlanması. Dolayısıyla, onların [öğretmen adaylarının] da ona yönelik malzeme hazırlamaları çocuklarda. Ama dediğim gibi uygulama şansları olmadığı için ne kadar acaba şeyler yeterli, öyle çünkü uygulama şansı bulamıyorlar. [...] Yani havada kalıyor bazı şeyler. Güzel şeyler çıkaran öğrenciler de var ama işte onların da birebir uygulama şansı yok. Keşke uygulama şansı olsa, hani gidip görsek: Ne kadar başarılıyız? Bunları birebir uygulayabilecekleri daha önce de dediğim gibi bir tek Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde, hani onda da anasınıfına gidip ders veren öğrenci sayısı bu tür derslerde daha farklı etkinlikler yapılıyor. İşte bir kısım öğrenciler yetişkinlere dil öğretiyorlar ya da yaşlılar yanına gidip onlarla birtakım bir şeyler yapıyorlar diye biliyorum. Ama derse kendim girmediğim için tam bilmiyorum, hani geçen dönem [2016-2017 Akademik Yılı] çocuklara gidip Fransızca öğreten bir grubumuz vardı.

Araştırmacı: Peki kaç kişiden oluşmaktaydı?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) bir elin beş parmağını geçmez hani giden öğrenci [öğretmen adayı] sayısı da. Hani direk çocuklara yönelik etkinlik yapan öğrencilerimizin sayısı çok fazla değil. Yani diğerleri farklı yaş gruplarına, yetişkinlere. Daha önceki yıllarda belediye ile işbirliği yapıp yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalar yapmışlardı.

Araştırmacı: Yani, bir elin beş parmağını geçmeyecek şekilde, devlet okulları mıydı peki Hocam?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) özel kurumdu sanırım. Anaokulu diye biliyorum, muhtemelen özel.

Araştırmacı: Yani, üniversitenizin anlaşmalı olduğu bir anaokulunda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında 4-5 öğretmen adayını geçemeyecek kadar kısıtlı bir grubun uygulama fırsatı oldu.

Öğretim Üyesi II: Yani ben o şekilde biliyorum, işte soruyorlardı:

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

"Hocam işte derste işlediğimiz şeyleri uygulamaya çalışıyoruz. Hani şunu öğretmek istiyoruz, ne dersiniz? Ne yapalım?" Gelip fikir alıyorlardı. Oradan biliyorum hani öğrencilerin [öğretmen adaylarının] sayısını aşağı yukarı tahmin ediyorum.

Araştırmacı: Peki Hocam, uygulama fırsatı bulanlarla sadece sınıfta uygulama fırsatı olanları düşündüğünüzde nasıl değerlendiriyorsunuz bu iki grubu?

Öğretim Üyesi II: Tabii ki uygulama fırsatı bulanlar çok daha mutluydular. Hani çocuklarda bir şeyler öğretmenin sevinciyle gelip işte: "Hocam, biz hepsine öğrettik öğrendiler." diyorlar. Hani onlar da o zaman çocuklar arasındaki bireysel farklıkları görebiliyorlar mesela. Bazıları çok çabuk kapıyor bazıları ilgilenmiyor. Hani uygulama yapan öğrenciler [öğretmen adayları]; mutluydu, hevesliydi, istekliydi. Ama diğerleri konusunda aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Sadece sınıf ortamında uygulama fırsatları vardı. Onlar için biraz şey, şanssızlık oldu gibi.

Araştırmacı: Yani uygulama fırsatı bulanların daha istekli ve motivasyonu yüksek olduğunu, bireysel farklılıkları görebildiğini söylüyorsunuz.

Öğretim Üyesi II: Aynen. Sınıfta uyguladıkları malzemelerin, yaptıkları işin aslında o kadar basit olmadığını fark ettiler. Hani o hazır malzemeyi alıp küçük yaştaki çocuklara sunmak ve öğretmenin ne kadar zor olduğunu fark ettiler aslında. Hani bu işin o kadar da sözel de kolay olmadığını fark ettiler.

Araştırmacı: Yani eylemle söylem arasındaki fark diyorsunuz.

Öğretim Üyesi II: Aynen.

Saat: 12:15

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak kullanmış olduğunuz öğretim teknolojileri ve materyallerini hedef kitle, seviye ve amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Öğretim teknolojileri olarak hani sınıfta akıllı tahta kullanıyoruz, bunları da ne kadar kullanıyoruz? Öğrencilerin sınıfta hazırladığı malzemeleri işte o akıllı tahtaları kullanarak sınıftaki arkadaşlarına sunuyorlar. Hazırladıkları materyalleri hedef kitle, seviye ve amaçlar açısından nasıl değerlendiriyoruz? Hani sonuçta onlardan önce ben "Arkadaşlar bakın önümüzdeki hafta A1 seviye olsun, işte 9-10 yaşa göre öğrencilere hitap edecek. Şu amaçları işte içerecek materyaller hazırlamanız gerekiyor." diye söylüyorum.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Peki, sınıfa getirdiğiniz örnek materyaller Hocam?

Öğretim Üyesi II: Onlar tabii öğrencilerin seviyesine uygun seçiyoruz. Hani şimdi bu 5-6 yaş çocuğa verilecek materyalle 11-12 yaş çocuğa verilecek materyalle arasında fark var. Hani söylediğim grup okuma yazma bilmediği için onlarla kelime bazında ve görselliğin daha çok olduğu bir materyalleri tercih ediyorlar hazırlarken. Dolayısıyla, öğrencilerin seviyesine uygun şeyler seçiyoruz.

Araştırmacı: Peki Hocam, amaçlar açısından nasıl değerleniyorsunuz getirmiş olduğunuz materyalleri?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) işte ne bileyim, bu derste şarkı getirdim. Hani bir şarkının nasıl bir sınıfta bir ders malzemesi olarak kullanılabileceği. O şarkı kapsamında neler amaçlanabilir? İşte şarkının içinde hayvan kelimeler ağırlıklı geçiyordur. O şarkıyı hayvan isimlerini öğretmek için kullanabileceklerini gösterdik mesela. Hani o şekilde kullandık. Hani amaca yönelik bir ders, sunu olsun, çok basit « comptine » getirdim. Hiç sözel bir şey, sesin olmadığı, arkada sadece görselliğin olduğu bir şehir tanıtımı. [...] Amaçlar belirleyip hani öğrettiler, sunu hazırladılar hani bu tür şeylere dikkate ediyoruz.

Saat: 12:18

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak yapmış olduğunuz aktiviteleri özellikle de hedef kitle, seviye ve amaçlar açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) işte bizim kültür aktarımı, hani kültürlerarası aktarımla ilgili. Sen de biliyorsun; herhalde 2-3 dersimizde falan yer vermiştik. Onunla ilgili olarak da yine aynı şeyleri söyleyeceğim yine yukarıdakilerle alakalı. Sonuçta hangi yaş grubu söz konusu, hani buna uygun amaçlar. Amaçlar, seviye ve hedef kitlemizin birbiri ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Kültürlerarası açıdan ne tür aktivitelere yer verdiniz?

Öğretim Üyesi II: Kültürel açıdan, şarkılar yapmıştık yine ağırlıklı olarak. Çünkü onlarda görsellik olduğu için hem akıllı tahta kullanarak şarkının videosunu da görsel malzeme olarak kullanmıştık hani eş zamanlı olarak. Ne bileyim bir şehri tanıtmıştık, Paris'i hani kültürel açıdan. Tabii şimdi hepsini hatırlamıyorum. [...]

Saat: 12:21

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik getirmiş olduğunuz uluslararası basımlı ders kitaplarını, özelikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Evet, o kitaplar zaten Fransa'da çocuklara yabancı dil öğretimi için hazırlanmış kitaplardı tabii sözel malzemeler. Bizim öğrenciler o tür malzemeler getirdiklerinde hoşlarına gidiyor. Hani birebir orada hani amaçlar da var hani. Sonuçta hangi amaca yönelik ne tür aktiviteler yapılmış örnek sunması açısından da onları ben zaman zaman sınıfa getiriyordum. Hani kendi hazırlayacakları materyallerde kullanmaları, hani yararlanmaları için getiriyordum onları sınıfa. Hani onlar, tabii görsel malzemeler. Hani keşke daha çeşitlilerine de ulaşabilsek. Elimizdekiler belli başlı şeyler.

Araştırmacı: Bu kitapları amaçları açısından sınıfa getirdiğinizi belirtiniz.

Öğretim Üyesi II: Aynen, çünkü nasıl amaç yazacaklarını bilmiyorlar bizim öğrencilerimiz [öğretmen adayı], hani normal konuşur gibi bir şey yazmaya çalışıyorlar oraya. Oysaki « infinitif » yapıyı kullanarak « apprendre les noms des animaux » diyebilir mesela. Hani orada daha farklı bir yapı kullanarak oluşturuyor amaç kısmını. Hani orada birkaç örnekler vardı; hani orda en çok öğretmen kitapları işe yarıyor hani, orada zaten amaçlar var hani ve bir haftalık şeyi nasıl işlenecek orada örnekler olduğu için öğretmenlere yönergeler oluyor ya öğretmen kitaplarında hani amaçlar kısmında. Hani neler konmuş? Hangi amaca nasıl bir aktivite konmuş falan o açıdan da yaralı olmuştu. İçlerinden hani araştırıp fotokopi çektirip yararlanabiliyorlardı, ne bileyim işte bir fotokopi alıp kendi hazırlayacağı malzemeye koyuyorlardı malzeme, etkinlik olarak.

Araştırmacı: Evet Hocam, hatta öğrencilerin materyal hazırlamadıkları bir hafta bu kitapları derse getirip öğretmen adaylarına dağıtarak sınıfta öğretim materyali hazırlamalarını istemiştiniz. Peki, bu ders kitapları hangi yaklaşım odaklıydı acaba?

Öğretim Üyesi II: « Audio-visuel » ama İletişimsel daha çok var diye hatırlıyorum. Mesela hangilerini getirmiştim? « Grenadine 1, Grenadine 2 » vardı, « La Petite Grenouille » vardı. « Alex et Zoé », « Kangourou » vardı. Onun dışında [Öğretim üyesi, kısa bir süre düşünür.] Hani sınırlı elimizde çok kapsamlı değil. Onun dışında ama hani ismini hatırlayamadığım farklı farklı yayınlar da var hani bizim elimizde olmayan çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış kaynaklar ama onlar bizde yok.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Araştırmacı: Peki hocam, bu kitapları erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yararlı buluyorum, sonuçta uzmanlar tarafından hazırlanmış materyaller malzemeler.

Araştırmacı: Peki Erken Yaşta Kültürlerarası Dil öğretimi açısından bu kitapları inceleyip baktınız mı?

Öğretim Üyesi II: Bakmıştım daha önce ama şimdi hani kültür aktarımı, kültürlerarası ne bileyim hatırlayamayacağım Çiğdem'ciğim, hani neler vardı?

Araştırmacı: Hani, kaç tanesi bu yaklaşım odaklıydı?

Öğretim Üyesi II: Onun için tam net bir şey söyleyemeyeceğim, onun için bakmadım açıkçası. Dersten önce bakmıştım ama çok hatırlamıyorum kültür aktarımı ile ilgili şeyleri.

Araştırmacı: Peki ulusal ders kitaplarını nasıl değerleniyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Ulusal kitaplar. Hani şimdi bizim öğrencilerimiz staja gidiyorlar ya, yabancı dil öğretimi için Öğretmenlik Uygulaması var, o kitapları açıkçası uygulayan öğretmenler da bunu söylüyor, içinde bazen hatalar olduğunu söylüyorlar. Çok kapsamlı incelemedim, içlerinde neler olduğu konusunda çok şey yapamayacağım ama hatalar olduğu söyleniyor, hani bir gözden geçirilmesi gerektiği söyleniyor. O dersi birebir veren öğretmenler söylüyor hani bunu. Hani çok detaylı söyleyemeyeceğim, hani bir bakmıştım, hatta onlar da yine Avrupa Ortak Dil Portföyüne göre hazırlanmış güya "A1.1; A1.2; A2.1; A2.2" şeklinde ama A2'ler kullanılmıyor diye biliyorum. [...]

Saat: 12:34

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimine yönelik olarak hangi yöntemsel ilkeleri benimsediniz? Neden?

Öğretim Üyesi II: Aslında direk Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi/Öğrenimine yönelik bir şey yapmadığım için hani genel bir şey söyleyeceğim. [...] Hani bir iki bölüm dâhilinde vardı, uygulamada da 2 hafta ona yönelik hani kültür aktarımına yönelik şey yapacaklardı o da iki hafta falandı aşağı yukarı. [...] Hani diğer bahsettiğim şeyleri buna da söyleyeceğim. İletişimsel Yöntem dedim; teknik olarak, yine soru cevap tekniği, grup çalışması, ikili çalışma, beyin fırtınası hani o tür teknikler.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Saat: 12:37

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, kültürlerarası yaklaşımın sınıf içi uygulamalarınıza nasıl yansıdığını düşünüyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Hani çok yansıtamadık aslında, hani iki hafta falan bu çocuklar Fransız kültürü aktarımı konusunda öğrencilere bilgi verecek şeklinde hazırladıkları materyaller vardı. Ama çok detaylı olarak hani o konuya birebir yönelik olarak iki haftada bir uygulama vardı, kısıtlı bir süre çerçevesi.

Araştırmacı: Kavramsal çerçeve açısından bakacak olursak?

Öğretim Üyesi II: Kavramsal çerçeve açısından da yine böyle bir sayfalık bilgi vardı verdiğim ders notlarında. Ama aslında tabii yeterli bulmuyorum, daha geliştirilebilir. Ama tabii bizde bunu yeniden ders içeriğini gözden geçirmem gerekir hani az önce senle de konuştuğumuz gibi bu derse yönelik daha detaylı bir eğitim almış bir Hoca. Kısacası, yeterli olduğumu düşünmüyorum açıkçası, hem kuramsal hem de uygulamada kendimi yeterli bulmuyorum. Geliştirilebilir. [...]

Saat: 12:38

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizi ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Yani, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ilk döneme ben kuramsal bilgiler vermiştim, hem sınav hem uygulama. Yazılı sınav yapmıştım çocuklara hem klasik hem çoktan seçmeli sorulardı. Ih! Hani, sınıfta kuramsal bilgilerle ilgili şeyler vardı. Özellikle yapmıştım değerlendirmeyi: "Acaba ne kadar bir şeyleri öğrendiler?" şeklinde.

Araştırmacı: I. Dönem, %10 oranında öğretmen adaylarından gelen talepler doğrultusunda öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyallerini de dönemin sonunda değerlendirmeye katacağınızı söylediğinizi hatırlıyorum.

Öğretim Üyesi II: Doğru diyorsun, onu hatırlattığın iyi oldu. %10 katkısı olacağını söylemiştim, bu kötü bir şey aslında, not olması ama o tür uygulamalı çalışmalarda yapmaya yanaşmıyorlar hani biliyorsun. Dolayısıyla %10'luk bir katkısı olacağını söylemiştim yaptıkları uygulamaların, çalışmaların sınıf içinde.

II. dönem, tamamen uygulama yapmışlardı ve ben artı (+) koymuştum, artıları daha sonra final notlarına ekleme yapmıştım.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Ama şöyle ikinci dönem uygulama: Materyal hazırlama [II. Dönem boyunca], final ödevleri ise hem « fiche pédagogique » hazırlama hem üç boyutlu materyal hazırlamaydı. Dolayısıyla hazırladıkları üç boyutlarda, bakalım nasıl hazırlamış, ne kadar emek sarf etmiş? Hani üzerinde durup düşünmüş mü? Bunlar da tabii katkı sağladı onlara verdiğin notlara. Hani %70 sınavdan aldıysa, %30 sınıfta hazırladığı uygulamalı şeyden verdim.

Saat: 12:40

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları sınıf içinde ve vize/final ödevinde sunmuş oldukları öğretim materyallerini eleştirirken ve değerlendirirken ne tür ölçütler kullandınız? Neden?

Öğretim Üyesi II: Onlarda tabii amaçlarla aktivitelerin ne kadar tutarlı olduğuna baktım. Çalışmak istediği, öğretmek istediği amaca yönelik mesela bir aktivite koymuş mu? Hani mesela, öğrenci konuşma becerisi geliştirecek bir amaç koyuyor ama bakıyorsunuz aktivitede o amacı geliştirecek bir aktivite yok. O tür tutarsızlıklara baktım, öğrencinin dil seviyesi ne kadar uygun hani biz tabii farazi olarak yapıyoruz bunları. [...]

İşte bizim hazırladığımız aktiviteler: « pré-activité », « pendant-activité », « post-activité » şeklinde olmasını istemiştim. O şeye gerçekten uygun mu? Mesela, « pré-activité »de gerçekten ne yaptırıyor, ne soruyor? « Pré-activité », zaten beyin fırtınası yaptığın zaman biliyorsun. Buna uyulmuş mu? Hani bazı öğrenciler kalkıyor 5-6 soru soruyor mesela çocukların uzun uzun cevaplayacağı. Bu « pré-activité », açısından pek uygun olmuyor. Hani daha böyle kısa, beyin fırtınası yaptıracak tarzda şeyler olmasını istiyorum. İşte « pendant-activité », asıl amaçları çalıştırma ve öğretmeyi sağlamak. Hani bunlara ne kadar uymuşlar? İşte « post-activité » koymuş mu? « Post-activité »de öğrettiği bir şeyi mi sağlamlaştırıyor, ödev veriyor ya da orada hiç öğretmediği bir şeyi mi yapıyor. Bu tür şey açısından hani bakıyorum, değerlendiriyorum.

Başlıklar koymasını istemiştim hazırladıkları fişte, hani oradan okuyan kişi öğretmen en azından konunun ne olduğunu anlayabilsin hani direk uygulama açısından.

İşte; yaş, « objectif », « durée » gibi başlıklar olacaktı hazırlayacakları materyallerde. Hepsini yazmıştık; « pré-activité », « pendant-activité », « post-activité ». Hani, onlara göre değerlendirme yapıyorum.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Saat: 12:13

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dile Öğretimi dersinizi de düşündüğünüzde özellikle erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğreniminin öğretmen eğitimi programında yer almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Açıkçası böyle bir dersin olmasını istiyorum hani bu dersi ben veririm başkası verir ama bence bu dersi lisans çerçevesinde verecek olan kişinin özelikle çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda eğitimli biri olmasını tercih ederim. Hani tamam bizler veriyoruz bu dersleri, hani bu dersi benim dışımda ... Hoca [Bu dersi kendisinden önce veren öğretim üyesinin ismini söyler.] vermişti, ama onun da bu alana yönelik eğitimi yoktu. Ih! Hani, herhangi birisi verebilir ama bu konuda hizmetiçi eğitim olsa akademisyen daha iyi olur, verimli olur öğrenciler açasından daha donanımlı olur diye düşünüyorum açıkçası.

Araştırmacı: Görüşme öncesinde soruları gözden geçirirken ne lisans ne de lisansüstü eğitiminizde çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bir eğitim almadığınızdan bahsetmiştiniz Hocam.

Öğretim Üyesi II: Evet almadım çünkü yoktu bizim dönemimizde. Hani gerek lisans [1991-1996 yılları arası] dönemini hatırlarsak Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi diye bir ders yoktu ve yüksek lisans [1997-2000 yılları arası] ve de doktorada [2010-2014 yılları arası] almadık. Bu dersin hangi tarihte konduğunu araştırırsın sen muhtemelen. Çok daha sonra Eğitim Fakültesi programına konduğunu hatırlıyorum.

Araştırmacı: Kendi dönemimi düşünecek olursam, 2008'de 3. sınıfta almıştık.

Öğretim Üyesi II: Hani bu konuda eğitilirlerse öğretmenler daha iyi olur.

Araştırmacı: Hani, bizde ilköğretim, liseye tek tip yabancı dil öğretmeni yetiştirdiğimizi düşündüğümüzde branşlaşma olmaksızın sadece Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini görüyoruz programlarda, diğer Almanca ve İngilizce Öğretmenliği programlarında da olduğu gibi Eğitim Fakültesi Yabancı Dil Öğretmenliği Bölümlerinde. Peki, bu bağlamda nasıl değerlendiriyorsunuz Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimini yabancı dil öğretmenliği programında?

Öğretim Üyesi II: Olması gerekir bence; ama seçmeli olsa daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü çocuklarla çok fazla iletişim kurmayı sevmeyebiliyorlar, çocukları sevmeyebiliyorlar. Hani küçük yaşta çocuklarla iletişime girmek bazıları için herkes için aynı sıcaklıkta olmaz.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Hani seçmeli konulabilir; hani mezun olduktan sonra gerçekten çocuklara yönelik çalışmayı düşünenler tarafından alınabilir, seçilebilir bu ders seçmeli olursa. Öyle olursa daha iyi olur gibi geliyor bana. Hani bir şekilde zorunlu bir ders herkes almak zorunda. Seçmeli olursa daha iyi olur; çünkü bazı öğrenciler zoraki yapıyorlar, bazı öğrenciler kendilerini geliştiriyorlar neredeyse sıfır hataya yakın verebilir oluyor artık dönemin sonuna doğru. Ama bazıları ilk şeyde olduğu gibi kalıyor, istekli olmuyor mesela. Gerçekten de isteyerek seçsinler. Zorunlu olursa, çocuklara yabancı dil öğretimi ile alakası yok belki de hiç öğretmenlik yapmayacak ama böyle bir dersi almak zorunda oluyor. Seçmeli olarak olması daha mantıksal geliyor bana.

Saat: 12:53

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, öğretmen adaylarının sınıf içi ders anlatımlarını ve geliştirmiş oldukları öğretim materyallerini özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi/öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Ya aslında güzel şeyler çıkmıştı. Birçok öğrenci bu konuyla ilgili bir şeyler hazırladılar. Hani bazıları yemeklerle ilgili materyaller hazırladılar bazıları başka şeyler ona yönelik iki haftalık süreçte. [...]

İki dönemlik süre yeterli oluyor bence. Sonlara doğru şey oluyor : "Ay Hocam, artık içimiz dışımız ders materyali, « fiche pédagogique » oldu." diyorlardı. Ama hani artık birbirini bile düzeltir aşamaya gelmişlerdi. İşte, sonuç olarak sınıfta birbirine gösteriyorlar ya hani, orada: "Bak, bu senin yaptığın yetişkinlere olmuş. O hedef kitlenin yaş ve dil seviyesine uymuyor." şeklinde birbirini düzeltiyorlar. Hani sürekli hazırladıkları için sınıfta geri bildirim veriyorduk, hani yaptıklarına dikkat ediyorlardı, hatalar minimum düzeye inmişti. Bazı öğrenciler gerçekten çok güzel şeyler hazırlıyorlardı, üç boyutlu materyal boyutunda da öyle. Gerçekten çok uğraşmışlardı bazıları. Benim kızım bile ofise geldiğinde "Anne, bununla ben oynayayım." diyordu. Bayağı ilgisini çekmişti. O yüzden güzel şeyler hazırladılar. Olumlu şeyler söyleyebilirim ancak.

Saat: 12:55

Araştırmacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinizde, özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil eğitim/öğretimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi II: Yani, tabii ki bu konuda eksiklerimin olduğunu düşünüyorum. Ders kapsamında bu konudan çok fazla bahsetmiyorum.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Hani dediğim gibi bir sayfalık en fazla 1-5 sayfalık kuramsal çerçevede ele alıyorum, o yüzden. Hani, uygulamada da hani bir iki hafta anca. Ih! Dolayısıyla, konuyla yoğun olarak haşır neşir olmadım. Bu ana kadar; kültürlerarası, kültür aktarımı ile ilgili bir çalışma da yapmadım ama hani tabii ki gerekli bir şey olduğunu düşünüyorum alan olarak. Ama tabii kendimi değerlendirecek olursam, konuda eksikliklerimin olduğunu hala düşünüyorum. [...] Bu ders, başka bir Hocadan bana verildi, ben devraldım. Özel bir eğitimim yok, illa çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almadım hani lisans, yüksek lisans, doktorada olsun. Ben de sonradan yabancı kaynaklardan derleyerek notlar çıkardım, ders notları falan. Hani o şekilde yapıyorum bu dersi. Yani, kitaplardan, internetten, işte makalelerden yararlanarak hani birtakım çıkardığım ders notlarıyla yapıyorum.

Araştırmacı: Peki, görüş ve önerileriniz neler olabilir?

Öğretim Üyesi II: Ki meslektaşlarımın da Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi aldığını düşünmüyorum. Bu yüzden daha eski mezunlar; bir ... Hoca, ... Hoca, ... Hoca olsun, ... Hoca falan [Öğretim üyesi, kendi bölümünde yer alan öğretim üyelerinin isimlerini sayar.] bizden daha önce mezunlar. Dolayısıyla bizim programımızda olmayan, bizden önceki programda zaten yoktur. [...] Onlar yabancı dil öğretimi konusunda birtakım bilgilere sahiptir ama çocuklara yabancı dil öğretimi konusuyla ilgili şey, uzman olduklarını düşünmüyorum. Sonuçta şey diye düşünülüyor ya genelde: İşte yabancı dil Hocasısın, her dersi verebilirsin. Aslında bu spesifik bir alan, hani bunu için bir eğitim, hani bir uygulama falan olması gerekiyor. Bu dersi verecek olan kişinin bu konuda aslında belki isteyerek hani bu dersi verecek, hani çocuklarla daha haşır neşir olmayı seven, hani bu alana ilgi duyan birisinin vermesi daha doğru olabilir yani. Hepimiz mesela Dilbilime ilgili değilizdir, hani benim Dilbilim alanına karşı ilgim yok, hani kalkıp da bu dersi verememe, bu bana sıkıcı gelir. Bunu da ona benzetiyorum ben. Hani kuramsal olarak veririz, tüm hocalarımız çok da güzel verir ama buna yönelik bir eğitim yok.

Araştırmacı: Kuramsal olarak verebilecekler ancak uygulama boyutunda mı Hocam?

Öğretim Üyesi II: Tabii uygulama boyutunda. Belki kuramsal açıdan da hani belki hani detaya inmek gerekir. Belki hani bilemiyorum.

Araştırmacı: Peki Hocam, hangi konuda eksiklik çekiyorsunuz?

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Hani ne lisans ne de lisansüstü eğitimde bu dersi almadığınızı, kitaplardan derleyerek bir ders notu oluşturduğunuzu belirttiniz. Bu anlamda da görüş ve önerileriniz neler?

Öğretim Üyesi II: Hani ben çocukların gelişim özelliklerini falan biliyorum ama bunlarda beki daha detaya gitmek gerekir, hani daha farklı açıdan, boyutlardan bakmak gerekir. Belki psikolojiye de el atmak gerekir. Hani, çocuğun bir dil öğrenirken karşılaştığı sorun nasıl giderilir, ne yapılabilir? Belki hani detaylı açıdan ben bahsediyorum, daha detaya indiğimizde hani eksikliklerimiz olabilir diye düşünüyorum. [...]

Araştırmacı: Uygulama bağlamında peki hocam?

Öğretim Üyesi II: Uygulama bağlamında hani bir şekilde baş edebiliriz diye düşünüyorum. Hani, sonuçta üniversitenin anlaşması olan okullar olabilir. Topluma Hizmet Uygulamaları, o tarz yerlerde uygulama yapabilirler ama sınırlı sayıda.

Araştırmacı: Peki kendinizi bu uygulamalar nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim Üyesi II: Valla (Vallahi) kavramsal uygulama bilgi veriyorum ama kendi kızım dahi bir çocuğa kalkıp bir yabancı dil öğretmeyi denemedim. Hani ben uygulamaya kalksam acaba ne yaparım? Hani, yine onun seviyesine uygun şeyler veririm. Kendi kızıma da öyle yapıyorum, resimler gösteriyorum kelimenin karşılığını söylüyor ama çok detaylı oluyor böyle şeyler, birebir görmek lazım.

Araştırmacı: Peki öğretmen adaylarını yetiştiren bir öğretim üyesi olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi II: Gözlemleme fırsatı yakalamak isterim, öğrencilerle neler yapıyorlar acaba? Acaba hazırladıkları ders materyalleri gerçekten yeterli oluyor mu? Hani işte planlamak ayrı, uygulamak ayrı sonuçta, hani evdeki hesap çarşıya uyamayacaktır. Onları gözlemlemek isterim. Acaba ne kadar katkısı olacak, bir şey verebiliyor mu öğretebiliyor mu? Bir süre veriyorsunuz materyallerde işte, o süre zarfında o kadar şey yapabilecek mi gerçek bir eğitim ortamında. Çocuklarla hani bunlar, gözlemlemek, uygulamak isterim. Öğrencilerin [Öğretmen adaylarının] de o bağlamda becerilerini keşfetmelerini isterim yani.

Araştırmacı: Peki kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretim Üyesi II: Hani en azından hatalarımızı görürüz, ders materyallerimizi ona göre düzenleriz. Hani, uygulama malzemelerimizi ona göre düzenleriz.

ANNEXE-2d. 2nd Entretien Semi-Directif Mené auprès de la Formatrice II (Suite)

Hani birtakım eksikliklerimizi görebiliriz. [...] Okul Deneyimi olsa kendi eksikliklerimi de göreceğim, hani hatalarım neler? Hani, çocukları gözlemlerim, tepkileri neler oluyor, motivasyonları sağlama ne kadar süre dinleyebiliyorlar? Hangi tarzda ders yapılsa daha iyi öğreniyorlar? Ne bileyim, görselliği mi seviyorlar? Hani, bireysel farklılıklardan kaynaklı şeyleri de hani birebir gözlemlemiş olunur. Ona göre de materyallerimizi teorik [kuramsal] olsun pratik [uygulama] olsun ona göre yeniden düzenleme fırsatı bulabilirim. [...]

[Öğretim üyesine teşekkür edilerek görüşme sonlandırılır.]

Saat: 13:05

[Öğretim üyesi, görüşme sonunda kendisinin "Eylem Odaklı Yaklaşım" konusunda pek yetkin olmadığını belirterek araştırmacıdan varsa bu konu üzerine kitap önerisi ister. Artık ikinci son görüşmeler yapılarak nitel aşama tamamlandığı için araştırmacı ile öğretim üyesi söz konusu yaklaşım üzerinde detaylı sohbet etmiştir.]

SON

ANNEXE-3a. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I

ÖĞRETİM ÜYESİ I: "… ÜNİVERSİTESİ 8. GÖZLEM DÖKÜMÜ"

Yer: T.C. … Üniversitesi, Eğitim Fakültesi B Blok, 3. Kat, 311 Numaralı Derslik
Tarih: 24.10.2016 /Pazartesi
Saat: 13:10 – 14:32 (82 dakika)
Gözlem Numarası: 8. Gözlem
Gözlemlenen Kişi: Öğretim Üyesi I
Gözlemci: Çiğdem KURT
Gözlemci Rolü: Katılımcı olarak Gözlemci
Gözlemin Amacı: « Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi » dersi vermekte olan öğretim üyelerinin erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimin amaç, içerik, yöntem ve değerlendirilmesine yönelik sınıf içi eğitsel uygulamalarının incelemesi.
Gözlemlenen Derste İşlenen Konu: Résumé : Approche Plurisensorielle, Intelligences Multiples, Approche Discursive, Approche Interculturelle, Approche Interdisciplinaire, Progression Spirale, Contenu de l'EPLV.

Saat: 12:50

Araştırmacı, gözlem yapılacak olan 311 numaralı sınıfta öğretim üyesinin girmiş olduğu bir diğer dersten çıkmasının ardından öğretim üyesi ile merhabalaşarak kısa bir sohbetin hemen ardından gözlem için video kamera hazırlıklarını tamamlayıp sınıfta gözlem yerini alır.

Saat:13:10 (Video:00:00:00)

Öğretim üyesi derse girer girmez yoklama kâğıdını öğrencilere [öğretmen adaylarına] verip imza kâğıdı öğrenciler arasında dolaşırken bir öncesi ders konularının [Approche plurisensorielle, intelligences multiples] özetiyle hemen derse başlar.

… [Gözlem notlarında yer alan öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının fotoğraflarının açıkça yer aldığı bu fotoğrafa, etik ilkeler gereği burada yer verilmemiştir.]

Şekil 1. *Gözlem yapılan sınıfa ait ortamın resmi*

Saat:13:15 (Video:00:05:17)

Formatrice I: [Öğretim üyesi, elinde aktivite örneğine dair kâğıdı tutarak öğrencilere gösterir.] D'accord, par exemple c'est une activité pour faire découvrir les gouts en français. Il y a « sucré, salé, citron, amer ». Amer ? Amer?

Ali İsmail: Acı.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Yabancı bir sürü şey var da. Şey ya da buradaki « amer » kahve olarak geçiyor ; « citron » da asit.

Ali İsmail: Acı kahve değil mi?

Formatrice I: Acı kahve. Di [değil] mi?

Türker: 40 yıl hatırı var.

Formatrice I: 40 yıl hatırı var evet. Kahve acı mı olur?

Ali İsmail: Acı yaparsanız.

Aygül: Şeker katarsanız tatlı olur.

Formatrice I: Şeker katarsak tatlı olur. Nasıl bir tadı var kahvenin normalde?

Ali İsmail: Acı.

Türker: Sert.

Formatrice I: Acı, sert. Yumuşak kahve de yok mu? [Öğrencilerden Tuğrul, öğretim üyesinin masasına gelerek imza kâğıdını öğretim üyesine teslim eder. Öğretim üyesi herkesin imza atıp atmadığını sorduktan sonra derse kaldığı yerden devam eder.] Bon ! Öteki bizim bildiğimiz gibi acı değil, o İtalya'da içiliyor. O bizim bildiğimiz tam acı var ya « fort, pimenté » şeklinde daha çok geçiyor. « Amer » buradaki şey, « sucré, salé, amer » şeklinde hem « orthographe »la beraber tamam mı, « sucré, salé » nasıl? Hem de daha sonra buradaki yiyecek ve içecekleri kesip yaptırması ama bundan önce başka bir şey olması lazım. Ne demiştik? Bazen bir şeyi yapabilmemiz için yabancı dilde, anadilde mutlaka öğrenmiş olması gerekiyor. Tamam mı? Eğer anadilde biliyorsa çocuk bunu, buradaki yaş aralıkları önemli baktığımız zaman. Anadildeki besinlerin tatlarını biliyorsanız nasıl olduklarını 3 aşağı 5 yukarı, yabancı dilde de bunu keşfetmek pek de kolay olacaktır, değil mi? Yani dolayısıyla, ama yoksa bundan önce nasıl bir etkinlik yapabiliriz? [...] Sınıfta gerçekten de tatma duyusuyla ilgili, nasıl yapabilirsiniz hım?

Tuğrul: Sadece 5 duyu mu?

Formatrice I: Tatmayla, duyulardan bir tanesi sadece.

Türker, Ali İsmail ve Çağan : [Yan yana oturan üç öğretmen adayı da aynı cevabı aynı anda verir.] Tattırırız.

Formatrice I: Tattırırız değil mi? « Un jeu gustative » şeklinde yapıp. Sınıf içinde mesela nedir? 4-5 tane tatlı, 4-5 tane tuzlu, asitli yiyecek getirerekten değil mi?

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Bunları tattıraraktan çocuklara hem deneyerekten hem yaparaktan öğrenmelerini ama diğer taraftan da öğretmen Fransızca konuşarak da etkinlik haline getirmesini sağlayabiliriz değil mi? Ondan sonra da, mesela burada resimlerde çikolata, sirke, peynir, bal, muz, hamburger var gibi yiyeceklerle Fransızcada tatlı tuzlu bildiği için yapmalarında sorun olmayacaktır. Dolayısıyla da bu « cinq sens »a yönelik etkinliklerden bir tanesi. « Pluri-sensorielle »den bir tanesi olacak değil mi?

Saat:13: 19 (Video:00:09:33)

Formatrice I: Peki, ondan sonra « Pluri-sensorielle »de ne var? Böyle ne var? Danslar, müzikler var. Bir sürü hoplayacağı zıplayacağı şeyler var. Değil mi? « Kinesthésique » olarak.

Aygül: Auditif .

Formatrice I: Duymaya yönelik. « Naturaliste » olabilir. « Inter-personnelle » daha çok, « intra-personnelle » değil mi? Müzik, mesela müzikle beraber aynı şekilde « Jean Petit Qui Danse » diye bir şarkı var dinlerseniz mutlaka şey yaparsınız! Burada ne var mesela « Jean Petit Qui Danse »da, hem oyun var tamam mı hem de şarkı var, hem de bedenin parçalarını öğretiyoruz. Mesela, neyle başlıyor « Jean Petit Qui Danse » ? Neyle başlıyor : « De sa main, main. De son doigt, doigt. Ainsi danse Jean Petit » diye başlayıp daha devam ediyor. Burada ne var mesela? « Multi-sensorielle » değil mi? Çünkü neyimiz olacak? Birincisi: Şarkı söylemek olacak. İkincisi: Dans etmek ve hareketle göstermek, el ayak gibi şeyleri göstermeyle devam edebilecek olan etkinlik. Tamam mı yani şarkılarla devam edebilecek olan etkinlik. Tamamı yeni şarkılarla ilgili bir sürü şeyimiz olacak.

Formatrice I: Bon alors, avez vous des questions? On peut trouver de différentes activités qui permettent d'introduire les intelligences multiples dans l'apprentissage du français aux enfants. On peut travailler sur les gouts, sur les bras, sur les sens. On peut travailler avec les chansons et sur les danses. D'accord, par exemple pour apprendre le vocabulaire, on peut aussi utiliser les chansons, on aura les intelligences -ne olacak ?- musicale et s'il y a donc c'est le mouvement.

Ali İsmail: Kinesthésique.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Kinesthésique, n'est-ce pas ? Donc, on aura au moins deux intelligences à utiliser. Donc; la musique, le rythme et le mot. Même, on peut dire trois intelligences à apprendre.

Saat:13:22 (Video:00:12:25)

Formatrice I: Bon, il y a ensuite l'approche discursive. L'approche discursive? Discours, c'était quoi?

Türker : « Discussion »dan mı geliyor?

Formatrice I: Non ! C'est pas la discussion. [Öğretim üyesi, öğrencilerden bir cevap gelmesini bekler.] Neydi discours? Hım ? Discours ? Discours, discursive, la langue?

Tuğrul: L'oral.

Formatrice I: Pas, forcément l'oral ; mais au début c'est l'oral. C'est-à-dire, travailler sur la langue. D'accord ! Alors, avec les enfants qu'est-ce qu'on dit ? Avec toute façon, il y a beaucoup de répétition. On avance lentement, mais avec les enfants, le plus facile c'est d'apprendre le vocabulaire et les structures linguistiques petit à petit. D'accord ! Bon, vous pouvez utilisez des comptines pour les enfants avec les amis, ou bien il y a partout des audio-comptes, des comptes audios. D'accord ! On peut les faire écouter, je peux -le professeur- peut lire des comptes en montrant, racontant les images, imiter les évènements, etc. On peut se servir des poèmes, des comptines. Et, on peut travailler aussi bien sur la langue. Bon, lorsqu'on travaille sur la langue, je vous ai dit de faire attention à la fin chaque enfant a au moins une question et une réponse à utiliser dans des situations de communications.

Saat:13:24 (Video:00:14:32)

Formatrice I: D'accord ! Alors, belki bunu bir yerde hatırlayacaksınız bir yerden « C'est dans ma trousse » [Öğretim üyesi, elinde şarkıya değin aktivite kâğıdını öğrencilerin görebilmesi için sıraların arasında dolaşarak gösterir.] Bon, alors. Qu'est-ce qu'il y a ? La trousse? Une trousse ?

Ali İsmail: Kalem.

Formatrice I : « Une trousse », kalem kutu değil mi? Burada baktığımız zaman bununla bir ders yapmamız gerekirse soru cümlemiz ne olacak?

Türker : Başlık olacak.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

… [Gözlem notlarında yer alan öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının bulunduğu fotoğrafa etik ilkeler gereği burada yer verilmemiştir.]

Şekil 2. *Öğretim üyesinin "Dans Ma Trousse" aktivitesini gösterdiği sınıf ortamın fotoğrafı*

Formatrice I: Alors, « Qu'est-ce qu'il y a dans ma trousse? Dans ma trousse, il y a … » la réponse. Baktığımız zaman en azından çocuğun ders sonunda öğreneceği şeyi hem sözlü hem de yazılı olması gerektiğini söylemiştik değil mi ? « 4 compétences »ın olması gerekiyor. Peki bunun için önce ne yapmamız lazım? Ne yapılabilir? Mesela: Bon! S'il y a un feutre, un crayon, une gommes, des ciseaux, un stylo, une colle, etc. » Hım! Bunda mesela hiç resme gerek yok. Bunu mesela nasıl yapabiliriz?

Türker: [Türker, kalemini elinde tutarak gösterir.] Çıkarıp göstererek.

Formatrice I: Değil mi? En azından çok dağılmadan değil mi? Ne demiştik 10-15 yeni kelime olması gerekiyor. Zaten bunların çoğunu, yani 15'ini de bir kere de ezberlemek mümkün olamayabilir. En kolay ne olabilir? Burada gördüm, Ali İsmail'in de varmış. [Öğretim üyesi öğrencinin masasından kalemliğini alır ve içini açarak tek tek adalarını sayar.] Arkadaşımızın var mesela. « Qu'est-ce que c'est? C'est ma trousse » mesela « une petite trousse, une grande trousse » biliyorlar en azından bunu çocuklara söyleyerekten. Ondan sonra kalemler, kaç tane? Bon! Uygulama olarak baktığımız zaman « Qu'est-ce que c'est? C'est une gomme » değil mi yani cevap olarak. [Öğretim üyesi, öğrencinin kalemliğini yerine bırakır.] [...] Etkinlik « orale » kısım devam eder. Ta ki ne zamana kadar? Buradaki « vocabulaire » öğretilinceye kadar. Tamam mı? Ondan sonraki aşama? Hemen « Dans ma trousse »a mı geçmem gerekiyor? Hım? Ne olacak? [Öğretim üyesi tahtaya soru cevap kalıbını yazar.]

« Qu'est-ce qu'il y a dans ta trousse? Dans ma trousse il y a ... »

D'accord, bon ! Première étape. İlk etkinlik « compréhension orale/expression orale » olacak değil mi? Çünkü bağlantısal olarak. Ta ki ne zamana kadar ne dedik? Bu aktiviteler, çocuklarda ne zamana kadar devam etmesi lazım? « Jusqu'à l'apprentissage par cœur par les enfants » Değil mi? Çocuklar ezberleyene kadar. Ondan sonra? « Travailler expression écrite » olmasa da « orthographe » değil mi? Mutlaka « orthographe, image pour la graphie, image, orthographe et demander les enfants de les associer ». Değil mi? [Öğretim üyesi tahtaya yazar.]

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

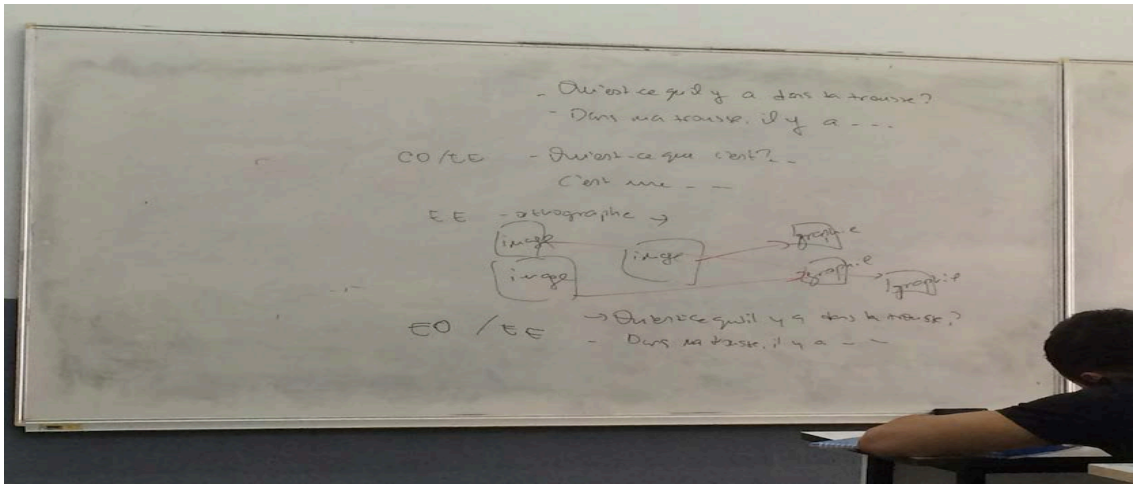
Formatrice I: Ama bunu nasıl yapmalıyız? Tahta da mı yoksa defterde mi?

Türker: Kesip vermeliyiz.

Formatrice I: Kesip yapıştırabiliriz. Başka? « Associer, relier. » Tamam ondan sonra nasıl olacak? Sadece çocuklara tahtada mı yoksa defterlerine mi yaptıracağız? [Öğretim üyesi dersi anlatmaya devam ederken, öğrencilerden Keyhan, Elfida, Okay derse 20 dk geç girerek hemen sınıfta sıralarına otururlar.]

Buse: Tahtada.

Formatrice I: Hani, çocuklar her zaman kontrol edilmesi lazım, doğru mu yapıp yanlış mı yapıldığına hem tahtada hem defterlerinde kontrol edilmesi lazım tamam mı! Özellikle küçük çocuklarda yeni bir şey yeni başlayanlarda mutlaka hem tahtada hem defterlerinde kontrol edilmesi lazım. Mümkün olduğunca önce tahtada kontrol edebiliyorsak sınıf kalabalık değilse bütün çocukları ama değilse doğru yapıp yapmadıklarını sözel olarak kontrol etmememiz lazım tamam mı! Çünkü bir şeyi öğretirken yani bir şeyi kolay öğrenir ama yanlış bir şeyi düzeltmek çok daha zor.



Şekil 3. *Öğretim üyesinin « Dans Ma Trousse » aktivitesine dair tahtaya yazdıklarının fotoğrafı*

Saat:13:32 (Video:00:22:20)

Formatrice I : Ondan sonra hangi aşama? Hım!

Ali İsmail : « Compréhension orale » mi?

Formatrice I: Non ! Orthographe. En sonda nasıl dicem [diyeceğim] ?

« Qu'est-ce qu'il y a dans ta trousse?

Dans ma trousse il y a ... »

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Herkes yani oradaki öğretimin « production » aşaması « question-réponse » şeklinde geçer. Yani önce sözlü olarak, sonra yazılı olarak!

Türker: Ondan sonra sınav.

Formatrice I: Ondan sonra sınav, evet! Önce sözlü, sonra yazılı. Alors!

Ali İsmail: Hocam bir şey sorabilir miyim?

Formatrice I: Bir saniye aklımdayken. [Öğretim üyesi, tahtaya yazar ve ardından Ali İsmail'in sorusunu alır.]

« EO (expression orale) / EE (expression écrite) »

« Qu'est-ce qu'il y a dans ta trousse?

Dans ma trousse il y a ... »

Ali İsmail: Hocam mesela, ben elinizdeki kâğıtlardan kelimeleri öğretmek istiyorum öğrencilere. Ben bu derste bu kelimeleri öğretirken sonra haftaya mesela kelimeleri öğretiyorum, 10 dakikalık quiz yapıyorum, kelimeleri öğretiyorum 10 dakika quiz yapıyorum. Acaba öğretim gerçekleşir mi? Gerçekleşmez mi?

Formatrice I: Ben size az önce ne dedim? Derse başlamadan önce ne dedim? Ne ile başlanması gerekiyor?

Ali İsmail: Mesela kelimelerin öğretilmesi.

Formatrice I: 40 dakikalık 45 dakikalık şeyiniz var bakın. 10-15 kelimeden bahsettik tamam mı? « Structure »ü otomatik olarak yerleştirdin artık. « Entre 10-15 mots ». Tamam mı! « 10 ou bien 15 mots ». Bir derste 4 beceriden olması lazım. Hani belki « lecture » daha çok olmaz ama belki « écrite compréhension orale/expression orale ». Yani « répétition, vocabulaire, le vocabulaire oral, prononciation + la graphie de vocabulaire, des mots ».

Sonra, her dersin sonunda çocukların kullanabileceği bir soru, cümle. Yani, « structure »leri olmalı. Zaten 45 dakikada anca bu kadarını yaparsınız. Sadece, « vocabulaire » etrafında kalırsanız, sadece « vocabulaire » 45 dakika.

Ali İsmail: Öyle değil! Demek istediğim mesela bir konu işliyoruz, bu « 4 compétence »ları kullanıyoruz dersin içerisinde. Bu cümlelerin içerisinde işlediğimiz konu içerisinde geçen kelimeleri ayrı bir yere yazıp onların tekrarlanması, okunması ve öğrenilmesi için quiz yapılmalı mı?

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Her zaman yapamazsınız ki! Yaparsınız ama şey bakın sadece « vocabulaire » diyorsanız, o zaman tehlikeli yani.

Ali İsmail: Siz, mesela bu şemayı yapıyorum. Şemayı yaptıktan sonra dersin bitmesine 5 dakika kalıyor, içerisinden çıkan kelimeler yazılıyor. "Haftaya bundan sorumlusunuz!" deyip 10 dakika girişte quiz yapıverip.

Formatrice I: Onu yapabilirsiniz hatırlatmak amacıyla. İlla yazılı olması gerekmiyor. Onu özellikle hangi anlamda yapabilirsiniz? Mesela nasıl devam ettirebilirsiniz aynı etkinliği?

Türker: Çantanın içinde...

Formatrice I : "Çantanın içinde..." yapabilirsiniz evet. Çanta daha büyük « avec un sac à dos ou bien un cartable ». Başka? « Deuxième séquence avec un sac à dos ». Başka? « En sac à dos ». Tamam, daha büyüğünü yaparız, okul malzemesini öğretiriz. Başka ne yapabiliriz?

Tuğrul: La chambre .

Formatrice I : « La chambre » olabilir ama bunun devamında?

Tuğrul: Bağlantılı mı olacak?

Formatrice I: Bağlantılı. Çünkü, Ali İsmail dedi ki: "Gözden geçirilmesini istiyorum, quiz olsun." dedi ama tamam mı! Yani quizi illa yazılı yapmak zorunda değilsiniz. Quiz her zaman şey, yazılı olarak karşımıza çıkıyor. Bir tek hatırlatmayla, bir iki soruyla onun tekrarını yapabilirisiniz, size engel değil.

Bu nasıl devam ettirebilirsiniz? İkinci hafta da renklileri yaparaktan [Öğretim üyesi tahtaya yazar.)

… [Gözlem notlarında yer alan Öğretim Üyesi ve öğretmen adaylarının bulunduğu fotoğrafa etik ilkeler gereği sınıftaki burada yer verilmemiştir..]

Şekil 4. *Öğretim üyesinin anlattıklarını yazdığı yazı tahtasının fotoğrafı*

« Un stylo noir, vert, bleu ». Ondan sonra da renkleri belki çalışırken hem « féminin » hem « masculin »i çalışırım. Ama açıklamam gerekiyor mu?

Çağan: Hayır.

Formatrice I: Bon ! Soru gelirse belki.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Ama çok gramer şeyine girmeden. « En français, on dit comme ça. » deyip devam edin. « En français, féminin et masculin. On dit comme ça. » Ama çocukların, çoğu zaman soracaklarını zannetmiyorum. Genelde sormuyorlar: Bu böyledir? Şu şöyledir?

Tuğrul: Soruyorlar.

Formatrice I: Sordukları zaman da işte « féminin » var « masculin». Çok ayrıntıya gitmeden « Apprenez ainsi ! » Yani, çok ayrıntılı gramer gerekmiyor.

Tuğrul: Hocam, gramer değil de "Bu Fransızca'da böyledir!" demek sizce ne kadar doğru?

Formatrice I: Dilin özelliği o. « En français, il y a féminin, masculin. Apprenez ainsi ! On apprend avec les féminins et masculins. »

Tuğrul: Çocuğun kafasında anladığım kadarıyla şey yani [Öğretim üyesi cümleyi tamamlar.]

Formatrice I: O zaman şey diyeceksiniz: « Une règle verte, un stylo vert. Une gomme bleue, un stylo bleu. » Yani, zıtlıklarla beraber vermek. Belki karşılaştıraraktan çok ayrıntıya girmeden.

Eylem: « Féminin/masculin » söylicem [söyleyeceğim] ben. Geçen sene 5. sınıfta ders veriyordum. 5. sınıftaydı çok kolaydı. Konu olarak söylüyorum: İşte pantolon, gömlek. « Une chemise » yani « féminin » gömlek. Önden bir kız öğrenci dedi ki: "Öğretmenim, nasıl dedi gömlek « féminin », aynı çiçekli gömlek mi?" dedi, çocuğun aklına öyle bir şey geldi. Sonra 3 hafta o derste aynı gömleği giydim aynı renkte – hep aynı bordo gömleğim vardı- hep aynı gömleği giydim. Belki dedim öyle aklında kalır. "Bak" dedim " 3 hafta oldu, aynı gömleği giyiyorum gömlek hala « féminin » ama çiçek yok!" dedim. Çocuk daha sonra öğrendi gömlek « féminin ». Öyle sorular gelebiliyor yani. Çiçekli mi ?

Ali İsmail: Çok iyi yöntem denemişsin.

Eylem: Aynı gömleği giydim.

Formatrice I: Yani, çok zor kalınca Fransızca'da böyledir, « féminin/masculin » var. Dolayısıyla da isimler öğrenilirken « féminin/masculin » ile öğrenilir. Dolayısıyla da şey yapmadan « féminin » mi « masculin » mi ? Yani, sonra çoğullar da var. Hepsini kendi anadilinde ne olduğunu bilmiyorsa, Fransızca'da ne olduğunu anlatayım? « Bilingue » ortamları katmıyoruz, « Bilingue » ortamlarda otomatik var zaten.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Ama dil öğretimi söz konusu ise o zaman da şey ama dilde bilmediği bir kavramı yabancı dilde anlatmak çok zor. Tamam mı! Dolayısıyla, bazen şöyle şunu alıştırın sizin sınıflarınız olduğu zaman çocuklara bazı şeyleri açıklamak mümkün değil veya bazı şeyler için zaman erken olabilir. Dolayısıyla, "Şimdilik bu şekilde öğrenin daha sonra açıklayacağız. Bu Fransızcanın özelliği, bu şekilde." deyin. Çok fazla gramere girmeden yuvarlak ifadelerle çok kafaları karıştırmayacak şeylerle toparlamaya çalışırsın. "Tamam burada kapanmıştır, kısa kesin!" deyip.

Türker : Uzatmadan.

Formatrice I: Uzatmadan. Çünkü analitik düşünmüyorlar daha o zaman. Yani ilkokuldaki çocuklar analitik düşünmüyorlar. Ezber ilk başta. Ne dedik? Çocukla nasıl öğreniyor? Bol tekrar ve ezberle öğreniyorlar. Dolayısıyla bunları pekiştirmek için sorulara yer bırakmayacak şekilde şarkılarla oyunlarla, videolarla, etkinliklerle çoğaltabiliriz. Tamam mı? Var mı soru? Daha yapacağız 1-2 hafta sonra konular bittikten sonra bir kaç tane etkinlik şey yapacağız. Oldu mu? Örnek için sadece bunlar. Gene aynı şekilde « comptine »lerden hareketle de yaptırılabilir, şiirden hareketle de yaptırılabilir, şarkıdan hareketle çalışabilir bu tür şeyler. [...] Tamam mı?

Saat:13:44 (Video:00:34:18)

Formatrice I: Bon ! Bir de ne var? Approche ludique. Approche ludique ? Approche ludique ? [Öğretim üyesinin soruyu 3 defa tekrar etmesinden sonra öğretmen adaylarından hala bir cevap yoktur.] Qu'est-ce que ludique ? Nedir ludique ? [Öğretmen adaylarından hala bir cevap gelmeyince öğretim üyesi soruya kendisi cevap verir.] Approche par les jeux, d'accord ! C'est-à-dire en s'amusant, en jouant n'est-ce pas ? Donc, en langue étrangère, il faut aussi utiliser des jeux pour enseigner le français. Alors, pourquoi on planifie les jeux ? Comment on va enseigner dans la classe ? Mais, il y a des points qu'on ne planifie pas. D'accord ! Il y a des hasards, il y a des imprévisions. D'accord ! Par exemple lorsqu'on joue. D'accord !

Oynarken ne tür diyaloglar geçiyor oyunların içinde ? [...] [Öğretim üyesi, uyun içinde geçen « je l'ai, tu as triché, etc. » gibi ifadelerin yanı sıra « téléphone arabe, scrabble, monopoli, tabu » gibi oyunların çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanabileceğine yönelik öğrencilerle karşılıklı soru cevap olarak derse devam eder.]

Saat:13:51 (Video:00:41:43)

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Bon, il y a l'Approche Culturelle. L'Approche Interculturelle? C'est-à-dire, il faut toujours présenter la culture étrangère, la culture de l'autre dans l'enseignement/apprentissage aux enfants. Pourquoi il faut présenter la culture étrangère ? [Silence] Bon, quand on apprend une langue étrangère, c'est une culture étrangère de toute façon. Donc, une culture étrangère c'est-à-dire même si l'on joue avec les enfants, il y a des différences culturelles, des différences d'habitudes, de pratiques, de conceptions du monde, de s'exprimer, de parler.

Değil mi ? Baktığımız zaman nedir? Başka kültürlerin düşünce tarzı farklı, beslenme tarzı farklı genelde. Giyinme tarzları farklı, yaşam ortamları farklı. Di mi (Değil mi)? Bir alışkanlıkları, günlük hayatın içinde yaptıkları alışkanlıklar farklı olabilir. Baktığımız zaman birçok şeyimiz var. Dolayısıyla da bundan ne yapmamız lazım? Çocuğa uygulanabilecek olan, çocukların anlayabileceği. Peki ne işimize yarayacak kültür?

Tuğrul: Dile adapte olmasını sağlar, dile maruz kalır.

Formatrice I: Dile adapte olmasını sağlar, dile maruz kalıyor. Başka? Quel est l'avantage des pratiques culturelles ya da interculturelles? Hım? Nedir? Quels sont les avantages des pratiques culturelles ya da interculturelles?

Çağan : Başka kültürleri tanımasını sağlıyor.

Formatrice I: Bon! Connaitre la culture étrangère, la culture de la langue qu'on apprend. Başka? [Silence] Ce sont des connaissances, des connaissances supplémentaires. D'accord ! Qu'est-ce qu'il y a encore ? [Öğretmen adaylarından hala bir cevap gelmez.] Başka ne var? Elimizin altında bir sürü şey var ya baktığınız zaman! [Öğretim üyesi, ders notlarında kültürlerarası yaklaşıma dair bilgilerin var olduğunu vurgular.] [...] Hım? Alors, comment apprend-t-on les autres? Moi, je suis « moi »; vous, vous êtes « vous » ! C'est-à-dire :

Keyhan: La salutation ?

Formatrice I: La salutation. D'accord ! C'est pas la salutation ! C'est-à-dire; lorsque je connais quelqu'un je connais lui même avec sa vie, sa culture, ses expériences, son vécu. Değil mi ? C'est-à-dire avec tous ses comportements, toutes ses habitudes, façon de vivre, façon de manger, façon de parler. Başka?

Buse: Apprendre la langue actuelle.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Apprendre la langue actuelle. Qu'est-ce que vous voulez dire ? Ne demeye çalışıyorsun ?

Buse: Hocam, günlük dili yani günlük söylenen dil son haliyle öğrenmekten bahsediyorum.

Formatrice I: La langue en cours qui est en cours. Ama genelde o yapılmaya çalışıyor. Başka? Onlar zaten sürekli, şey var yani öğretilirken günlük ifadeler, şeyler sürekli var güncel ifadeler? Başka? Onlar zaten sürekli şey var yani çalışıyor. Başka? « On devient plus tolérant » değil mi? Başkasını öğrendiğimiz zaman, başkasının yaşama biçimlerini, farklı davranacaklarını öğrendiğimiz zaman ne yapıyoruz? Yani ben ve benim dışımda başka tarzda, başka şekilde yaşayan başka tarzda düşünen insanlar var. Dolayısıyla da ben bu insanları o şekilde kabul etmeliyim. Değil mi? yani, diğer taraftan kültürlerini öğrenmek bana bir şey kaybettirmiyor. Benim kişisel bilgi birikimimi de artırıyor aynı zamanda değil mi? « Mes connaissances personnelles, la culture générale, l'expérience, être tolérant, l'altérité » Sadece şeyle kalmıyor « la vie quotidienne »le kalmıyor. Daha : « Il y a des repas, de la manière de manger, de la manière de table, etc. » şey « Il y a la civilisation » genel olarak. « Il y a des musées, des endroits historiques » gibi bir sürü şey daha öğreniyor. Dolayısıyla da, bunları sürekli dersin içine entegre etmek gerekiyor.

Saat:13:57 (Video:00:47:47)

Formatrice I: Peki size bir soru: Dille kültürü ayırabilir miyiz?

Ali İsmail: Ayıramayız.

Türker: Ayırırız Hocam.

Formatrice I: Neden?

Türker: İngilizce öğrenirken dili alıyoruz ama Amerikan kültürünü mesela İngiliz kültürünü kendimize almıyoruz.

Formatrice I: Ama ister istemez almış oluyoruz.

Türker: Uygulamıyoruz Hocam.

Formatrice I: Sizi kimse zorlamıyor illa kültürü öğrenin diye kimse yapın diye kimse sizi zorlamıyor.

Tuğrul: Ama siz kültürü ayırabilir miyiz diye sordunuz.

Formatrice I: Ayırabilir miyiz?

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Tuğrul: Kültürü entegre edebilir miyiz diye sormadınız ki.

Formatrice I: Dille kültürü ayırabilir miyiz?

Buse: Hocam, mesela aksan da kültür sayılmaz mı?

Tuğrul: Lehçe gibi.

Buse: Aynen. Lehçe ya da şive her yerde değişiyor sonuçta, kültür yansıtmaz mı aksan? Yani mesela Fransızca öğrenirken aksanlı konuşmam gerekiyor. Eğer dili kültür olarak ele alırsak?

Formatrice I : Yani kendi kültür olarak mı soruyorsun yabancı kültür olarak mı? Nasıl aksanlı konuşulur?

Buse: Hocam, mesela ben aksanlı konuşuyorum Fransızcayı aksanlı olarak öğreniyorum. Eğer aksanlı, aksan Fransızcanın bir kültürüyse, bence öyle. Çünkü mesela Marseille'de farklı bir aksan kullanılıyordur, işte Paris'te farklı bir aksan kullanılıyordur. Yani ben dili öğrenirken otomatik olarak onların kültürünü de almış oluyorum. bu durumda ikisi birbirinden ayrılmaz oluyor.

Formatrice I: Evet Türker, cevabınızı aldınız mı?

Türker: Hocam, bence tam tersi?

Formatrice I: Nasıl?

Türker: Hocam, Fransızcayı öğrenirken dilin hangi kültürünü aldınız ki yani? "Benim adım bu, senin adın bu" derken kültür her yerde aynı değil mi?

Formatrice I: İyi de sadece günaydınla, herkese her gün günaydın diyoruz da her zaman "Adın ne?" diye sormuyoruz. Başka hiç konuşmuyor muyuz?

Berguzer: Mesela Antropoloji dersi var, hem dilini öğreniyorsun hem kültürünü öğreniyorsun.

Türker: Hocam ben de diyorum ki; istiyorsak kültürü edinmeden dili öğrenebiliriz.

Alper: Kardeşim sen « croissant » yemiyor musun? [Ders başladığından beri en arka sırada pencere kenarında başını masaya yaslayarak oturan Alper'in başını kaldırıp ilgili diyaloğa katılmasına sınıf arkadaşları ile birlikte öğretim üyesi de gülümser.]

Tuğrul: Uyuyan devi uyandırdın.

Formatrice I: Evet Türker, söyle!

Eylem: Kahve bile.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Evet kahve de bir kültür. Ama şey kahve nerenin kültürü?

Ali İsmail: Yemen diye biliyorum.

Buse: Ben de Afrika ülkeleri.

Tuğrul: Kahve bir kere Türkler sayesinde.

Formatrice I: Evet kahve Türk kültürüdür. Asıl şeyi Türkiye'den dünyaya, Avrupa'ya şey yaptı. Zaten her yerde baktığınız zaman nedir? Türk havesi diye bir şey vardır. "Türk kahvesi" adı bile geçiyor « Café Turc». Di mi (Değil mi)? Kültürden kültüre farklı. Evet Türker , "kahve" ve « croissant »a geldik.

Türker: Hocam o zaman hamburger de yiyoruz.

Çağan: Ama hamburgeri İngilizceyi bilmeden de yiyoruz. Esas olan, kültürü almak. Yani İngilizceyi bilmeyen de yiyor hamburgeri; sipariş vereceğin zaman hani adam sana sormuyor ki : "Can you speak English?" diye.

Buse: Yani ona bakarsak giydiğimiz pantolonlar da aynı şekilde yani.

Eylem: Mesela "McChicken" yemeye gelmişsin, onu İngilizce söylemene gerek yok ama İngilizce söylemeni bekliyor adam, hani [Türkçe olarak telaffuz eder.] "mak çiken" değil! Burada da bir şey var, benzerlik var.

Çağan: Evet doğru o da var.

Formatrice I: Bazı şeyleri kendi telaffuzlarıyla öğreniyoruz kabul. Peki başka? Hani sadece yeme içmeyi yapmak zorunda değilim. Giyinip giyinmeme, Fransızlar gibi giyinme, Amerikalılar gibi davranmak zorunda da değilim. Benim zaten kendime has kültürüm var. Amaç nedir? Başka kültürü öğrenirken hiç kültürü alıyor mu? Az önce Buse da söyledi, aksanlar mesela. Eğer Marsilya bölgesine yerleşmişsem, birincisi: dili Marsilya aksanıyla öğreniyorum. Bu da bir dilin kullanım şekli. Normalde tamam biz ne diyoruz? Dil öğretirken standart bir Fransızcayla öğreticem [öğreteceğim] ama başka şey yaparken normal dil öğrenirken kesin olarak ayırabiliyor muyuz?

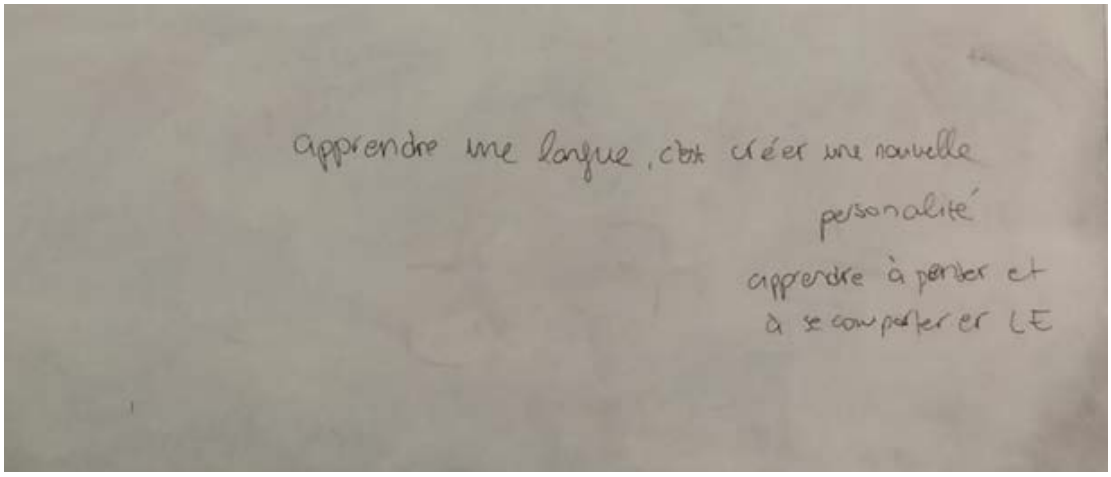
Buse: Non! Hayır!

Çağan: Hayır!

Türker: Ayırabiliyoruz bence. Bence sıraya koymalıyız [Türker ve sınıftaki diğer öğretmen adayları Türker'in kendisinin de gülümseyerek verdiği ve ısrarla savunduğu fikrine gülümser.]

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: [Öğretim üyesi tahtaya yazı yazmaya başlar.] Yani yabancı dil öğrenirken ne deniyor? Apprendre ... [Öğretim üyesi tahtaya yazı yazmaya devam eder.]



Şekil 5. *Öğretim üyesinin derste anlattıklarını yazdığı yazı tahtasının fotoğrafi*

Buse: Hocam, mesela afiyet olsun olayı da var.

Formatrice I: Alors, şeye geçmeden bakın yabancı dilde eğer [Öğretim üyesi tahtaya yazdığı sesli okuyarak Türkçe açıklar.] « Apprendre une langue, c'est créer une nouvelle personnalité ou bien apprendre à se connaitre en langue étrangère » nedir? Bir dili düzgün bir şekilde kullanmak istiyorsam, yani şeyine uygun olarak kullanmak istiyorsam, bunları yapmak zorundayım. Zaten, yapmazsam olmuyor.

Buse, şey ne dedin? Söyleyin!

Buse: Hocam, "Afiyet olsun!" olayı da var mesela. Bu mesela yemeğe başlarken söyleniyor ya ondan sonra abla, ağabey, enişte, hala, teyze.

Formatrice I: Evet, iki saat önce konuştuk şeyleri. Bazı şeyleri dilsel ifadeleri ayıramıyoruz. Ayırıyor musunuz? "Maşallah, nazar değmesin!" Fransızcaya çevir şimdi Türker.

Tuğrul: Hocam, geçen sene de bahsettik; sokaklarda mesela amca, teyze diyemiyoruz.

Formatrice I : Yani, sonuçta. Bazı şeyler oradaki dilde konuşmak dili kullanırken onun işleyişine, kurallarına göre kullanmak. Ben zaten o dile uygun olarak davranıyorum. Az önce ne dedik mesela, hani bir önceki derste? Hani bizde amca, abiden bahsettik ama Fransızca'da ağabey, abla bahsedilmiyor. İslimlerden bahsediliyor, tamam mı?

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Biz ne yapıyoruz? Ben kendim için de söyleyim yani ben içgüdüsel olarak "ablam" diyeceğin zaman « ma sœur ainée » diyorum. Ama mantıklı olan nedir Fransızca'da? İsmiyle bahsetmek.

Buse: Ama bizde saygısızlık.

Tuğrul: Kayınpeder.

Formatrice I: Kayınpeder, evet! Yani; kayınpeder, kayınvalide. Hep isimle bahsediliyor « mes beaux-parents » yani « ma belle-mère ». Belki biz o şekilde konuşuyoruz ama akrabalık ilişkilerinde böyle. Elfida'ya soralım, onlarda nasıl? [Elfida, Fildişi Sahili'nden (Côte d'Ivoire) gelen Afrika asıllı Keyhan ile beraber sınıftaki iki yabancı uyruklu öğrenciden bir tanesidir.] Elfida, comment ça marche chez vous ?

Elfida: Qu'est-ce que marche ?

Formatrice I: Le lien des parents, comment vous les nommez ?

Elfida: En Afrique ou au Côte d'Ivoire?

Formatrice I : En Afrique, au Côte d'Ivoire, non !

Elfida: Différent.

Formatrice I: Comment c'est différent? Evet farklıymış. Nasıl? Bon, par exemple si vous avez une sœur ainée, est-ce que vous rappelez ? Chez nous en turc, on dit « abla » ; en français on appelle par le prénom. D'accord ! Au Côte d'Ivoire, vous appelez par le prénom ou bien vous dites « abla » ou bien vous avez une appellation ?

Elfida: Les appellations qui correspondent entre nous, c'est « une grande sœur ».

Formatrice I: Donc, vous avez aussi un nom qui correspond à « abla » et à « Ağabey » ?

Elfida: [Elfida, gülümseyerek cevap verir.] « Goché. »

Formatrice I: Donc, vous n'appelez pas les frères par son prénom ; mais avec un nom, une appellation.

Elfida: Oui.

Formatrice I: Keyhan, sizde ne var?

Keyhan: Des frères ?

Formatrice I: Nasıl? İsimle mi? Peki, abinize nasıl hitap edersiniz?

Ali İsmail: Farsçada nasıl?

Keyhan: « Dadaş ».

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: « Dadaş ».

Ali İsmail: Bizde Erzurumlulara diyorlar « Dadaş ».

Saat:14:08 (Video:00:58:005)

Formatrice I: Peki, tekrar döndüğümüz zaman "Sıhhatler olsun"u çevirin şimdi. "Eline sağlık!" çevirin Türker Fransızca! Hayır ama kullanımdaki dil budur baktığımız zaman sadece yeme içmede çünkü değil. Tamam var. Yeme içme kültürleri var. Ama benimserim, benimsemem o ayrı mesele. Ama bazen dil kullanımına sıra geldiği zaman ben oradaki dili uygun olarak kullanmam lazım. Ha tamam, bütün kültürel öğeleri yabancı dile aktaramıyorsunuz. Hatta, her şeyi aktarmak mümkün değil. Hani şey, bizdeki nazar nedir?

Ali İsmail: Mauvais yeux.

Formatrice I: « Mouvais yeux » diye çeviriyoruz sadece değil mi? Aynı şey mi peki kötü göz?

Eylem: Kem göz.

Formatrice I: Kem göz, di mi [Değil mi]? Baktığımız zaman tamam, bazı şeyleri üç aşağı beş yukarı çevirisi var, ama bazı şeyleri çeviremiyoruz. Yani kullanımdaki dil budur. Kültürel öğeleri daha çok şey yapıyorsun. Ha bazen tamam bunları zaman içinde öğreniyoruz ama bazı somut şeyleri hemen öğretmekte de şey yok. Hani turistik yerler ayrı, yemek, krep! Beğenirsiniz beğenmezsiniz ama krep nereye aitti? Fransız bir şeyidir artık krep değil mi? "Soğan çorbası" ama içersiniz ama içmezsiniz.

Keyhan: Türkçe- Farsça çok benzer şeyler var.

Formatrice I: Baktığımız zaman, dolayısıyla ama nedir? Çocukların hoşuna krep gider mi? Krep yemek gider mi? Hele çikolatalı, kakaolu, ballı, sütlü. Hoşuna gider değil mi? Dolayısıyla derslerde mesela nedir krep yaptığımız zaman? « Cassez des œufs ! », « Achetez ! » « Impératif »leri çalışırsınız. « Ajoutez de la farine ! » ya da ölçeğiniz söylersiniz. Ne kadar alırsa değil mi? Baktığımız zaman « Mélangez ! » gibi bir sürü şeylerle beraber ama uygun bir şey, « Gouté » oluşturursunuz. « Gouté » de nedir? İkinci kahvaltı öğünüdür. Kahvaltıda önce Fransızcayı konuşarak yaparsınız sınıf ortamında, öyle küçük ortamlar var artık. Mutfakta krep yapıp bir şekilde "Bu da şey yani, Fransız kültürünün bir özelliğidir!" deyip çocuklara sorabilirsiniz. Değil mi? Bon ! Var mı sorunuz? [Silence] Bon !

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Saat:14:11 (Video:01:01:00)

Formatrice I : Et, il y a des approches interdisciplinaire. C'est quoi ? Disciplinaire et interdisciplinaire? [Silence] Bon, ce n'est pas seulement, le but n'est pas seulement d'enseigner le français mais par exemple, enseigner les mathématiques, les calcules, les soustractions. Les soustractions ?

Çağan: Çıkarma.

Formatrice I: Çıkarma. Des multiplications en français. D'accord! Faire des petits calcules en français. La géographie par exemple. Değil mi? La géographie enseigné en français. Bon des petits extraits, des petites leçons en français pour enseigner la géographie.

Zaten kitaplara baktığımız zaman, zaten şeyiniz yoksa kitap kullanıyorsanız ; ufak tefek şeyleri var içinde. Coğrafya bilgisi de var. Hepsi içinde var şeylerin. Dolayısıyla o kadar da zor değil. « Météo », en başta öğrettiğimiz şeylerden bir tanesi. Değil mi yani baktığımız zaman, video hava durumlarıyla ilgili ama sadece Fransızca değil yani başka bir alana da geliyor. […] Var mı sormak istediğiniz bir şey ?

Saat:14:13 (Video:01:03:27)

Formatrice I: Bon, il y a plusieurs approches. Nous avons plusieurs variantes et plusieurs approches pour enseigner une langue étrangère. Pour enseigner, pour créer un milieu où l'alphabet pourrait s'intégrer d'être lui-même pendant l'acquisition/apprentissage de la langue étrangère.

Yani baktığımız zaman ek alanlara, ek « approche »lara baktığımız zaman çocuğa yabancı dil öğretebilmek için bir sürü fırsatlar var. Hem de kolay. Bazıları pahalı olabilir, bazıları pahalı olmayabilir. Bir de durumlara bakmak lazım tabi. Hangi okulda, hangi ortamda eğitimde verdiğinize bakmak lazım tamam mı !

Saat:14:14 (Video:01:04:19)

Formatrice I : [Öğretim üyesi ders notlarından 25. sayfadaki yeni konu başlığını okur.] Alors, « le choix méthodologique proposé ». Eğer sorunuz yoksa. [Öğretim üyesi tahtayı siler.] Alors, qu'est-ce qu'on doit enseigner aux enfants et comment on doit gérer le processus d'apprentissage ? Okudunuz mu ? [Silence] Bon, qu'est-ce qu'on doit enseigner ? [Öğretim üyesi masasından suyunu içer.]

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Qu'est-ce qu'on doit enseigner aux enfants ? Quels sujets ? Bon, quel vocabulaire ? La structure linguistique doit-on enseigner à l'enfant ?

Keyhan: Des jeux.

Formatrice I : D'accord. Alors, qu'est-ce que les enfants aiment le plus ? [Öğretim üyesi tahtaya yazar.] Alors, qu'est-ce qu'on doit enseigner comme les sujets, thèmes ? [Silence] Hım!

Tuğrul: On doit être proche de leurs intérêts.

Formatrice I: De leurs intérêts. D'accord ! Alors, des thèmes qui intéressent les enfants, qui attirent l'attention des enfants. D'accord ! [Öğretim üyesi tahtaya yazmaya devam eder.]

Tuğrul : Des sujets qui intéressent les enfants.

Formatrice I : Des sujets qui intéressent les enfants. Bon ! [Öğretim üyesi tahtaya yazmaya devam eder. [Bkz : Şekil 6] D'accord !

Alors, comment les enfants utilisent la langue ? [Silence] Tout d'abord, il faut lui enseigner des moyens qui lui permettent de s'exprimer. D'accord. Si on utilise le jeu, il faut lui donner le moyen pour s'approprier le jeu.

Değil mi ? Ben olarak kullanmadığı zaman dili kullanabiliyor muyum ? Sadece « il » ile mi kullanıyoruz? Sadece « elle » ile mi ? Her şeyden önce ne önemlidir çocuklarda? Çocuklar kaç yaşına kadar egosantrikti?

Türker: Üç.

Formatrice I: Non, c'est à partir de 3 ans. Environs 3 ans, les enfants commencent à utiliser les jeux. C'est quel âge l'égocentrique ?

Çağan: Cinq ans.

Formatrice I: Alors, donc « je », « moi ». Il faut lui donner des sujets, des structures qui lui permettent de parler lui même. Ensuite? La famille.

Tuğrul: Des amis.

Formatrice I: La famille, les amis. N'est-ce pas ? Bon, la culture enfantine, les intérêts, des enfants. Mais quels sont ces sujets ? Nedir bu konular ? Az önce kim « loisir » diyordu ? « Loisir » unutmuyoruz. D'accord ! Loisir.

Tuğrul: Les jeux, l'école.

Keyhan: Les animaux.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Les animaux. [Öğretim üyesi, öğrencilerin yazdıklarını tahtaya yazar.] Alors, qu'est-ce qu'il y a encore ?

Keyhan: Voiture.

Formatrice I: Nourriture, N'est-ce pas ? Alors ; « loisirs, jeux, école, animaux, nourriture ». […]

Saat:14:21 (Video:01:11:25)

Formatrice I: Bon, ensuite ; est-ce que la grammaire est importante ? Est-ce que la grammaire est importante ? Est-ce qu'on doit lui donner beaucoup de règles du grammaire ? Ou bien, il faut lui donner des structures qui permettent de communiquer de toute suite ? Alors, qu'est-ce qu'on doit faire ? [Silence] Hım! Qu'est-ce qu'on doit faire ? Est-ce qu'on doit donner beaucoup d'explications grammaticales sur la grammaire, sur la structure de la langue ? Ou bien, il faut lui donner des structures qui permettent de communiquer ? Qu'est-ce qu'on doit lui fournir ? [Silence]

Ne vermek lazım ? Çok ayrıntılı gramer kuralları vermek mi lazım? Yoksa hemen iletişim durumlarında kullanabileceği ifadeler mi vermek lazım?

Tuğrul: La communication.

Çağan: İletişim kurabileceği ifadeler.

Formatrice I: Alors, des expressions qui lui permettent de s'exprimer. Donc, c'est la pragmatique, la sémantique. Ensuite, toutes ces explications qui lui permettent de communiquer. Qu'est-ce qu'il y a encore avec la communication ? Lorsqu'on parle, il faut parler, n'est-ce pas ? Qu'est-ce qu'il doit faire ?

Tuğrul : Salutation ?

Formatrice I: Non !

Tuğrul: Gestes, mimiques ?

Formatrice I: Bon ! Alors, lui permettre de s'exprimer en utilisant les gestes et les mimiques. Donc, paraverbal. Des moyens paraverbal. [Öğretim üyesi tahtaya yazar.] « Paraverbaux, gestes, mimiques, intonation » n'est pas !

Au début, par exemple est-ce qu'on utilise des pronoms interrogatifs ? Ou bien on fait l'interrogation avec l'intonation ? Au début c'est l'intonation qui permet aux enfants de poser des questions. Değil mi ? Donc, ce sont les moyens pour s'exprimer.

Kemal: Hocam, « paraverbaux » ne demek ?

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

Formatrice I: Paraverbaux. C'est-à-dire qui ne sont pas verbal, mimiques, gestes.

… [Gözlem notlarında yer alan öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının bulunduğu fotoğrafa etik ilkeler gereği sınıftaki burada yer verilmemiştir..]

Şekil 6. *Öğretim üyesinin derste anlattıklarını yazdığı yazı tahtasının fotoğrafı*

Saat:14:24 (Video:01:14:56)

Formatrice I: Ensuite, Bon ! Gene bunlarla ilgili olduğu için gene de [öğretim üyesi tahtaya yazar.] Il faut tenir comte de la progression grammaticale. C'est-à-dire il faut donner enseigner l'un après l'autre. On ne s'exprime pas seulement avec aujourd'hui, mais il faut lui enseigner en même temps le passé, le futur.

Değil mi? Sadece şimdiki zaman kullanmıyoruz. Geçmiş, gelecek zamanlara. Ama peş peşe vermeliyiz. Veya biraz onda biraz ondan değil ! Sırayla. Düzenli bir sıra içinde « progression »a dikkat etmeliyiz. Zaten « progression »u nasıl yapmamız gerekiyor? « Approche Communicative »te ne çıktı ? [Öğretim üyesi tahtaya yazar.] Nasıl bir « progression » uygulamalıyız?

Tuğrul: Spirale.

Formatrice I: Il faut utiliser la « progression spirale ». [Öğretim üyesi tahtaya yazar.] La « progression spirale ». Değil mi? Ne işe yarıyordu la « progression spirale » ?

Türker: Tekrar yapmamız önemli. Tekrar değil miydi?

Formatrice I: Neyi tekrar yapmamız? Sadece tekrar mı?

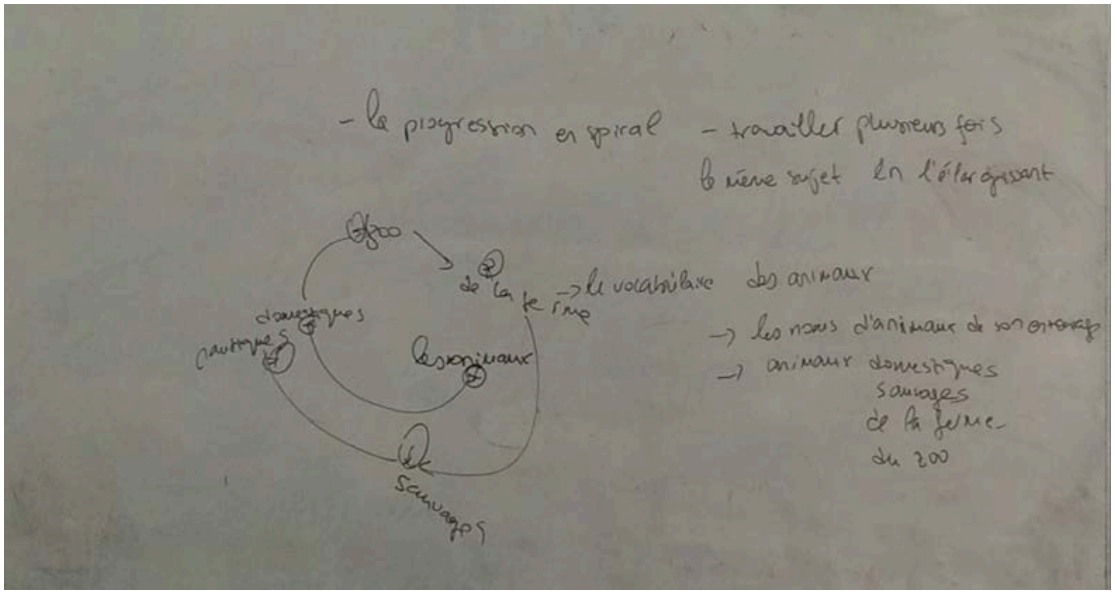
Tuğrul : Şeye, zaman yayma.

Formatrice I: Alors, travailler le même sujet – nasıl ?- plusieurs fois. Değil mi? Petit à petit, à chaque fois travailler le même sujet plusieurs fois.

Bir konuyu birden fazla çalışıp her defasında azar azar konuyu genişleterek. Değil mi? En élargissant petit à petit le même sujet. Alors « travailler… » Alors on ne peut pas apprend tout. Par exemple, les animaux. On ne peut pas apprendre le vocabulaire de tous les animaux. Alors, comment apprend le vocabulaire d'animaux ? […]

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice I (Suite)

[Öğretim üyesi, hayvanlara ait sözcük bilgisi öğretimine dair hangi hayvanların öğretilebileceğine dair öğrencilerle karşılıklı örnekler vererek dersi bitirir.]



Şekil 7. *Öğretim üyesinin derste anlattıklarını yazdığı yazı tahtasının fotoğrafı*

Saat: 14:32

SON

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II

ÖĞRETİM ÜYESİ II: … ÜNİVERSİTESİ 8. GÖZLEM DÖKÜMÜ

Yer: T.C. … Üniversitesi, Eğitim Fakültesi B Blok, 2. Kat, 202 Numaralı Derslik
Tarih: 28 Kasım 2016/Salı
Saat: 09:13 – 10:17 (**64 dk**) / 27 dk Teneffüs / 10:44-11:20 (**37 dk**)
Gözlemlenen Kişi: Öğretim Üyesi -II
Gözlemci: Çiğdem KURT
Gözlemci Rolü: Katılımcı olarak gözlemci
Gözlemin Amacı: Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi vermekte olan öğretim üyelerinin erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğreniminin amaç, içerik, yöntem ve değerlendirilmesine yönelik sınıf içi uygulamalarının incelenmesi
Gözlemlenen Derste İşlenen Konu: Öğretim Materyali Hazırlanırken Dikkat edilecek Hususlar, Örnek Öğretim Materyalleri

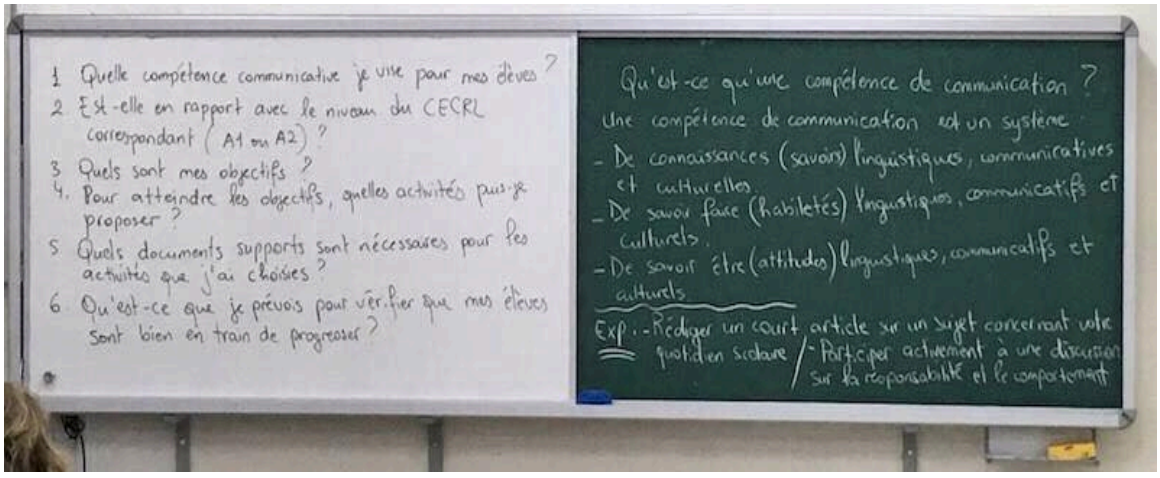
…

[Gözlem notlarında yer alan öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının bulunduğu fotoğraf, etik ilkeler gereği burada yer verilmemiştir.]

Şekil 1. *Gözlem sınıfının fotoğrafı*

Saat:09:13

Öğretim Üyesi, « Concevoir pédagogique de FLE » ile ilgili ders materyali öğretmen adaylarına dağıtır ve öğretim materyali hazırlarken neleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini tahtaya not eder (Bkz: Şekil 2).



Şekil 2. *Öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik öğretim materyali hazırlarken cevaplaması gereken sorular*

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

Saat:09:35 (Video: 00:22:00)

Öğretmen adayları, tahtada yazılanları not ederken öğretim üyesi hemen geri geleceğini belirterek elinde kâğıtlar ile sınıftan dışarı çıkar. 6 dakika sonra sınıfa dönen öğretim üyesi çoğalttığı örnek öğretim materyallerini öğretmen adaylarına dağıtır.

Formatrice II: Seviyesi biraz yüksek ama örnek olsun diye amaçları özellikle, değerlendirme şeyleri var. Şöyle arkadaşlar, bunlar örnek olsun diye elinizde. Amaçlar nasıl yazılmış?

Tahtaya yazdıklarıma bakacak olursak (Bkz: Şekil 2), sonuçta hani « fiche pédagogique » hazırlayacaksınız başlıklara yönelik. Bunun için nelere dikkat etmeniz gerekir? Mesela hangi iletişimsel « communicatif » beceriyi öğreteceksiniz? Amaçlarınız ne olacak öncelikle? Sonuçta bir, birkaç amacınız olacak hatta. Hani ne öğretiyorsunuz? Niçin öğretiyorsunuz? Öğreteceğiniz amaç, « compétence communicatif » örneğin « Cadre Européen Commun de Référence » ile ilişkisi var mı? Dil düzeyinden hangisine giriyor seviyesi öğrencilerin? İşte A1, A2, B1, B2; geçen ders bahsetmiştik. Size kitap getirmiştim ya « Avrupa Ortak Dil Çerçevesi », Yabancı Diller İçin hazırlanmış bir kitapçık var. Orada dil seviyeleri belirtilmiş. Dil seviyesinde yabancı dilde hangi becerilere sahip? Neler yapabiliyor? Bunlarla ilgili her şey orada madde madde açıklanmış belirtilmiş. Mesela A1 düzeyindeki kullanıcılar « utilisateur élémentaire » diye geçiyor. Mesela A1 düzeyine sahip kişi [Öğretim üyesi, elinde tutuğu kağıttan Avrupa Ortak Dil çerçevesinde A1 seviyesindeki kullanıcı özelliklerini sesli okur] :

> Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.– et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (CECR, 2001, p.25).

Zühre: Hocam hangi sayfada ? Bu bizde yok!

Formatrice II: Sizde yok. Onu internetten indirebilirsiniz, pdf şeklinde var. Dolayısıyla bu düzeyden birine tekabül etmesi gerekecek. İşte siz de diyeceksiniz ki A1 düzeyinde bunu şey yaparken. A2 de olabilir sonuçta.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

Saat:09:45 (Video: 00:32:00)

Formatrice II : « Quels sont mes objectifs ? » İşte amaçlarım ne? Bununla ilgili de elinizdeki fotokopilere bakacak olursanız; bu bir « fiche pédagogique » ama biraz detaylı hazırlanmış, bunun seviyesi biraz daha yüksek. Burada bakın « compétence visée » amaçlanan beceri. Burada « Adolescent 16-18 ans, Niveau B1 » demiş. Bu CECR'e uygun bir seviye. Mesela o seviyeye uygun « objectif »lerden bahsediyor sayfa 35'te. Bakın burada ayırmış amaçları: « Objectif communicatif, objectif linguistique, objectif socioculturel ». Şimdi burada çocuklara hangi amaçları hedefliyor öğretmede? [Öğretim üyesi, öğretim materyalinde bulunan amaçları yüksek sesle okur.]

« Objectif communicatif » […]. « Objectif linguistique » bakacak olursak […]. « Objectif socioculturel » diye ayırmış bir de. Bu da yine kültürel bilgiler sonuçta o dilin kültürünü yansıtan şeyler içeriyor ya işte: « Connaître la bande dessinée en France et dans les pays francophones ». Burada tabi ki Fransa'ya ve « Francophone » ülkelere yönelik çizgi filmleri tanımak, bilmek. Mesela ne var daha çok?

Kağan: Astérix.

Mihriban: Astérix var, bir sürü.

Formatrice II: Bir sürü var. Peki diğer « objectif socioculturel » olarak ne yazılmış burada: « Faire la comparaison de l'utilisation de la bande dessinée comme une forme de communication en France et dans votre pays ». Yani, hani sizin kendi ülkenizde Fransa'da BD'nin kullanım biçimini karşılaştırması diyor. Bu da yine kültürel, işte öğrencinin bir tanesi okuduktan sonra bizim ülkemizde böyle böyle diyecek.

Mihriban: Fransızlar böyle.

Formatrice II: Hıh! [Öğretim üyesi, Mihriban'ın verdiği cevabı onaylar.] Yani amaçlar bu şekilde arkadaşlar belirtilmiş. Hani « communicatif » amaç söz konusu olduğunda bir iletişimde kullanılabilecek şeyler ön plana çıkıyor. Değil mi? « Linguistique » amaç dediğimizde dille alakalı olacak; işte gramer bilgisi, « vocabulaire » ... o tarz şeyler aklına gelecek. Yani evet, bu durumda amaçlarınızı belirliyorsunuz: Hani ne öğreteceksiniz? Amacınız ne? Onu buradaki gibi ayırabilirsiniz. « Objectif communicatif » ya da « objectif socioculturel » gibi.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

Saat:09:52 (Video: 00:39:00)

Formatrice II: « Pour atteindre ces objectifs, quelles activités puis-je propose ? » Amaçlarınıza ulaşabilmek için ne tür aktiviteler oluşturacaksınız? Yaratıcılık kısmı işte burada başlıyor. Sonuçta hangi amaca hangi aktivite koyabilirim? Aktivite türleri, çeşitleri, uygun olan şeyi kafamızda toparlayıp koyabilirsiniz yapacağınız şeye göre.

Saat:09:53 (Video: 00:40:00)

Formatrice II: « Quels documents, supports sont nécessaires pour les activités que j'ai choisies ? » Yani seçtiğimiz aktivitelere uygun ne gibi aktiviteler oluşturabilirsiniz? Bu daha çok II. dönem final sınavında hazırlayacağınız üç boyutlu materyal hazırlayacaksınız ya hazırlayacağınız öğretim materyaline göre. Mesela, orada o aktiviteler « support » işin içine girebilir. Ama geçen ders neler seçmiştik biz derste kullanılacak? İşte « CD audio », « carte image », ne bileyim işte « texte authentique », « une bande dessinée » olabilir sonuçta sınıfta kullanabileceğiniz materyal/ders malzemesi olarak.

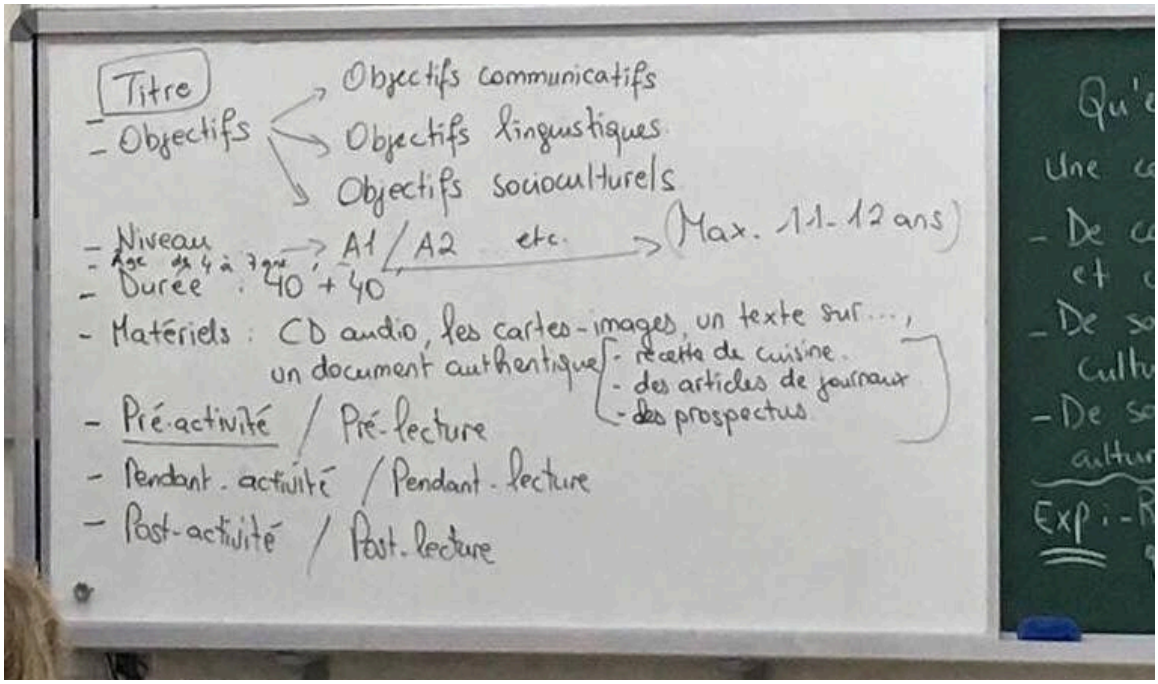
Saat:09:54 (Video: 00:41:00)

Formatrice II : « Qu'est-ce que je prévois pour vérifier que mes élèves sont bien en train de progresser ? » Burada da daha çok değerlendirme ile alakalı. Hani çocukların ilerleyip ilerlemediklerini görebilmek için yaptığım aktivitede ne öngörebiliyorum? Burada da örnek var. Hem « auto-évaluation » koymuş hem de normal değerlendirme « grille » koymuş. Ama tabi siz bunları yetişkinler için hazırladığınızda değerlendirme şeyi yapıyor musunuz? Yapmıyoruz, değerlendirme kısmı koymuyoruz değil mi? Sadece aktiviteler oluyor benim bildiğim.

Yani bu durumda amaçlarınız, başlığı olsun hazırladığınız « fiche pédagogique »ginizin. Burada ne koymuş: Natalie tu aurais pu ? « Conditionnel » çalışacaklar diye böyle bir şey koymuş. Mesela başka bir « fiche pédagogique » var elimizde ona da « Bon Appétit » demiş mesela. Hani bir başlığı olsun, çalıştığınız konuya göre uyduracaksınız, kendiniz ayarlayacaksanız. Başlık koyulmuyor genelde ama buradaki fotokopide koymuş. Ama koymasanız da olur. Ama öneriliyor.

[Öğretim üyesi, hazırlayacakları öğretim materyalinde dikkat etmesi gereken ortak alt başlıklar tahtaya yazar (Şekil 3).]

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)



Şekil 3. *Öğretmen adaylarının hazırlayacakları materyalde dikkat etmesi gereken ortak alt başlıklar*

Saat:09:59 (Video: 00:46:00)

Formatrice II : Yani bunun düzeyi çok fazla olmayacak çocuklara yönelik olduğu için. Hani çocuklara hazırlayacağız için, onun için not düşmeniz gerekiyor: "Şu kadarlık Fransızca bilgisine sahiptir" gibi.

Kağan: Ama bu objektiflerden üçünün olmasına gerek var mı?

Formatrice II: Yok. Hangisine giriyorsa senin öğreteceğin şeye o. Sosyokültürel bir şey de olmayabilir.

Ali Çağan: Prérequis ?

Formatrice II: Hani o dersi geçmesi için daha önceden şunları şunları bilmesi gerekiyor. Mesela sayıları bilmiyorsa yaşını söylemeyi nasıl öğreteceksin? Dolayısıyla « prérequis » kısmına « Il faut savoir les nombres » diyebilirsiniz mesela.

Süre olsun. Yani kaç dakikalık bir sürede yaptıracaksınız materyali. Çocuklar sonuçta çok fazla uzun, bunaltıcı olmasın. Mesela şu şekilde veriliyor 40 minutes genelde. 40+40 minutes de yazabilirsiniz. Ya da 30 minutes olabilir yaptıracağınız aktivitenin şeyine bağlı.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

Saat:10:01 (Video: 00:48:00)

Formatrice II : Hangi materyali kullanabilirsiniz mesela?

Eser : Les fiches.

Formatrice II : Ih! Ne demiştik? « Les cartes images », « les documents authentiques » olabilir. « Documents authentiques » ne olabilir? « Recette de cuisine » olabilir; « les journaux », « les articles ». Ne bileyim bir sürü şey olabilir. Prospektüs olabilir. Bunlar « documents authentiques » diye geçiyor sınıfta. Çocuklara yönelik düşünmeniz gerek; bir ilaç prospektüsünü çocuklara öğretemezsiniz. Ne bileyim « marionnette » olabilir. Yani nasıl bir materyal kullanacaksanız onu yapıyorsunuz arkadaşlar.

Saat:10:04 (Video: 00:51:00)

Formatrice II : Evet sonuçta, bir başlık olacak dedik. Amaçlarınızı yazacaksınız. Ih! [Öğretim üyesi kısa bir süre düşünür.] Dil düzeyini yazacaksınız, süreyi yazıyorsunuz, kullanacağınız materyali yazıyorsunuz. Sonra? Şimdi 3 bölümden oluşsun:

Kağan : Pré-lecture.

Formatrice II : O değişebilir. Okuma yaptıracaksınız « pré-lecture » « pendant-lecture » « après-lecture » değişebilir. Ne bileyim normal yazılı anlatım ise « activité » diyebilirsiniz. Onun için de « pré-activité » olsun. Bu tabi « pré-lecture » de olabilir okuma çalıştırıyorsanız.

Ne yapıyoruz « pré-activité »de? « Remue-méninge » yapıp çocuğu konuya ısındırma, ilgisini çekme aşamasıdır.

Daha sonra « pendant-activité » ya da « pendant-lecture » kısmı geliyor. Burada da asıl aktiviteleriniz koyacağınız kısım bu. Hani şey gibi düşünün « introduction, développement, conclusion » . Aktiviteler burada olacak.

Ne bileyim çok kısa « comptine » dinletilebilir « pré-activité »de. Ne bileyim hayvan isimlerini olduğu tekerleme, çocuklar diyecek ki ha hayvanlarla ilgili bir şey öğreneceğiz demek ki! Ön hazırlık olmuş oluyor. « Pré-activité » kısmında işte soruları. İşte en sevdiğin hayvanın adı ne? Bu şekilde sorular da sorabilirsiniz? Bir de « comptine » ya da çok kısa video dinleterek de « pré-activité » olabilir. Ama çok uzun sürmemesi gerekiyor.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

« Pendant-activité »ye uygun amaçlar koymanız gerekiyor. İşte hangi amacı nasıl bir aktivite uygun düşer, nasıl bir aktivite koyarsam öğrenciler bir şeyler öğrenir diye düşünebilirsiniz.

En sonunda da « post-activité » kısmı geliyor ya da okumaysa « post-lecture ». « Pendant-activité » artık çalıştınız; « post-activité »de de bir kapanış genel bir revizyon olabilir. Çocuk olduğu düşünüldüğünde hayvanlarla ilgili bir boyama da yaptırılabilir sonunda hani çocuk bazında düşünecek olursanız. « Post-activité »de en fazla bir iki aktivite olabilir yani. Ne bileyim yazma ile ilgili bir şey varsa amaçlarınızda « post-activité »de köpeğinizden bahsetmeyi isteyebilirsiniz. O da bir « post-activité »olabilir ama amaçlarınıza bağlı, amaçlarınızda bir betimleme varsa. « Post-activité »de bir bulmaca da olabilir, « mots-croisé » koyabilirsiniz mesela. Hani konuyla ilgili. O çeşitlilik size kalıyor. Hani çocuklara açısından düşündüğünde çok üst şeyler olmayacak.

Yani ana çerçeveniz bu: Başlıklar, amaçlarınız, dil düzeyi, dil düzeyine çocukların yaşını da yazabilirsiniz aslında onları ilave edelim « Niveau - Age » diye. « De 4 ans à 8 ans » gibi yaşını belirtin! Kaç yaş için hazırlayın? 11, 12 de olabilir; maksimum 11, 12 yaş aralığı tamam! Hani çerçeveniz bu, bu başlıklar olacak hazırlayacağınız « fiche pédagogique »lerde.

Saat: 10:17

TENEFFÜS (27 dk)

27 dakika verilen teneffüsün ardından, öğretim üyesi derse kaldığı yerden devam eder.

Saat: 10:44

Formatrice II : « Concevoir une fiche pédagogique de FLE » [Öğretim üyesinin öğretmen adaylarına dağıttığı ders materyalinin başlığı] de bu konuştuğumuz şeylerden bahsediyor. [Öğretim üyesi, ilgili materyalde yer alan kısımları özet geçtikten sonra amaçlara yönelik aşağıdaki kısmı da okuyup şu açıklamalarda bulunur.]

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

« Objectifs du cours

La définition des objectifs est la partie la plus importante. Pour éviter de se tromper, il faut bien différencier les différents types de compétences et connaissances que vous souhaitez faire acquérir à vos élèves.

▪ **Connaissances socio-culturelles :** En apprenant le français, les élèves vont ainsi découvrir les cultures, les traditions, les normes sociales des pays francophones.

▪ **Compétences communicatives et fonctionnelles :** Ce sont les savoir-faire que l'on veut faire acquérir aux élèves. Ils répondent à la question : « Aujourd'hui mes élèves vont apprendre à parler français pour: rechercher des informations sur Internet, rédiger un CV, écrire une lettre d'amour », etc.

▪ **Compétences langagières :** Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, médiation, interaction.

▪ **Connaissances linguistiques :** On peut détailler ici les matériels linguistiques que les élèves vont utiliser et apprendre pendant cette séquence : le vocabulaire (champ lexical de l'entreprise, les couleurs...], la grammaire (le passé composé, les adverbes en « -ment »...], les actes de paroles (décrire, comparer, saluer, donner son avis, présenter les causes et les conséquences...]

> Attention, il n'est pas nécessaire de traiter systématiquement la totalité de ces compétences, le plus important étant la cohérence globale de la séquence pédagogique. Selon le thème et les objectifs que vous vous êtes fixés, votre fiche sera davantage axée sur les aspects socio- culturels, fonctionnels ou linguistiques... » (Concevoir une fiche pédagogique de FLE, p.1-2)

Formatrice II : « Objectif »lerin [amaçların] belirlenmesi önemli demiştik. [...] « Connaissances socio-culturels » diyor burada. Sonuçta yabancı dil öğrenirken tabi ki o dilin konuşulduğu ülkenin dilini, geleneklerini ve toplumsal birtakım kurallarını falan öğretiyorsunuz.

Mihriban : Aynen Hocam, biz de « le nord » diyemiyoruz.

Formatrice II : Hıhı, aynen! Farklılıklar olabiliyor Fransa ile Belçika arasında da değil mi? Yani Hristiyan ülke olmasına rağmen yine kendi arasında farklılıklar olabiliyor.

« Compétences communicatives et fonctionnelles » demiş daha sonra. Ha bunlar çok fazla çeşitlendiriyor. İşlevsel ve iletişimsel beceriler.

ANNEXE-3b. Un Exemple des Notes d'Observation Tenues par le Chercheur suite à l'Observation Intra-classe de la Formatrice II (Suite)

Burada örnek de vermiş. Örneğin internet üzerinde bilgi arayabilecek, öyle bir fonksiyonu olacak Fransızca konuşmayı öğrenmesinin.

« Compétences langagiers » bunu yine söyledik üç aşağı beş yukarı daha önce. Dilsel beceriler dedik. Bunlar ne ile alakalı olabilir? « Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, médiation, interaction » demiş. Zaten dört beceri var sonuçta yabancı dilde öğretilmesi hedeflenen: Dinleme, anlama, konuşma, yazma. Sonuçta dört beceri « compétence » yabancı dil öğretirken bunların öğretilmesi gerekiyor.

« Connaissances linguistiques » dilsel bilgiler işte örneğin « le vocabulaire » sınıfta öğreteceğiniz konu ile ilgili. [...] Bir de bakın ne diyor: Attention ! Hani sonuçta burada bahsedilen bütün amaçları koyacaksınız diye bir şey yok! Hani ne bileyim hazırlayacağınız « fiche pédagogique »lerde sosyokültürel bir şey olmayabilir konunun içeriğinde. İlla bütün bu amaçlar burada olacak diye bir şey, kural yok. Hani sonuçta kendi çerçevenizi siz kendiniz belirleyeceksiniz öğretmek istediğiniz konuya göre.

Öğretim Üyesi, haftaya birkaç örnek ve metot kitabı getireceğini belirterek derse son verir.

Saat: 11:20

SON

ANNEXE-4a. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice I

Date d'Observation	Heure	Durée (2021 Minute)	Activité
27 Septembre 2016	11:46 - 13:00	74	1er entretien semi-directif avec la Formatrice I avant les pratiques éducatives intra-classes.
27 Septembre 2016	13:05 - 14:17	72	1ère Observation
3 Octobre 2016	13:14 - 14: 30	76	2ème Observation
4 Octobre 2016	13:05 – 14:24	79	3ème Observation
10 Octobre 2016	13:08 – 14:22	76	4ème Observation
11 Octobre 2016	13:05 - 14:08	63	5ème Observation
17 Octobre 2016	13:05 – 14:30	85	6ème Observation
18 Octobre 2016	13:08 – 13:55	47	7ème Observation
24 Octobre 2016	13:10 – 14:32	82	8ème Observation
25 Octobre 2016	13:07 – 14:07	60	9ème Observation
31 Octobre 2016	13:10 – 14:29	79	10ème Observation
1 Novembre 2016	13:07 - 14:20	73	11ème Observation
7 Novembre 2016	13:09 – 14:24	75	12ème Observation
8 Novembre 2016	13:10 - 14.22	72	13ème Observation

ANNEXE-4a. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice I (Suite)

18 Novembre 2016	-	-	**Epreuve Partielle**
21 Novembre 2016	13:11 - 14:09	58	14ème Observation
22 Novembre 2016	13:11 – 14:24	73	15ème Observation
28 Novembre 2016	13:20 – 14:17	57	16ème Observation
29 Novembre 2016	13:18 - 14:20	62	17ème Observation
5 Décembre 2016	13:15 – 14:15	60	18ème Observation
6 Décembre 2016	13:14 – 14:18	64	19ème Observation
12 Décembre 2016	13:14 – 14:42	88	20ème Observation: Exposés (Micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
13 Décembre 2016	13:35 - 14:26	51	21ème Observation: Exposés (Micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
19 Décembre 2016	13:18 - 14:18	60	22ème Observation: Exposés (Micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
20 Décembre 2016	13:10 – 14:31	71	23ème Observation: Exposés (Micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	13:21 – 14:57	96	24ème Observation: Prolongement de délai pour les exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
26 Décembre 2016	15:20 - 15:56	36	24ème Observation: Prolongement de délai pour les exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
27 Décembre 2016	12:56 – 15:35	181	25ème Observation: Prolongement de délai pour les exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.

ANNEXE-4a. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice I (Suite)

28 Décembre 2016	12:52 – 14:33	85	26ème Observation : Prolongement de délai pour les exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
29 Décembre 2016	10:04 – 10:34	30	27ème Observation : Prolongement de délai pour les exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
5 Janvier 2017	-	-	**Epreuve Final**
12 Janvier 2017	-	-	**Epreuve de Rattrapage**
16 Janvier 2017 FIN DE 1er SEMESTRE			
25 Août 2017	14:20 - 15:33	73	2nd Entretien Semi-Directif

ANNEXE-4b. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice II

Date d'Observation	Heure	Durée (1062 Minute)	Activité
29 Septembre 2016	10:59 - 11:47	48	1er entretien semi-directif avec la Formatrice II avant les pratiques éducatives intra-classes.
4 Octobre 2016	09:00 – 09:45	45	1ère Observation (1ère partie)
	10:09 - 11:10	61	1ère Observation (2nde partie)
11 Octobre 2016	09:12 – 09:55	43	2nde Observation (1ère partie)
	10:20 - 11:20	60	2nde Observation (2nde partie)
18 Octobre 2016	09:06 – 09:57	51	3ème Observation (1ère partie)
	10:28 - 11:12	44	3ème Observation (2nde partie)
25 Octobre 2016	09:09 - 10:07	59	4ème Observation (1ère partie)
	10:44 - 11:29	45	4ème Observation (2nde partie)
1 Novembre 2016	09:10 - 10:01	52	5ème Observation (1ère partie)
	10:27 - 11:07	39	5ème Observation (2nde partie)
8 Novembre 2016	-	-	**Epreuve Partielle**
15 Novembre 2016	09:09 - 09:59	50	6ème Observation (1ère partie)
	10:31 - 11:18	47	6ème Observation (2nde partie)

ANNEXE-4b. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice II (Suite)

22 Novembre 2016	09:31 - 10:26	55	7ème Observation (1ère partie)
	10:46 - 11: 05	17	7ème Observation (2nde partie)
29 Novembre 2016	09:13 - 10:17	64	8ème Observation (1ère partie)
	10:43 - 11:20	37	8ème Observation (2nde partie)
6 Décembre 2016	09:08 - 10:03	55	9ème Observation (1ère partie)
	10:34 - 11:21	47	9ème Observation (2nde partie)
13 Décembre 2016	09:15 - 09:54	39	10ème Observation (1ère partie)
	10:22 - 11:18	56	10ème Observation (2nde partie)
20 Décembre 2016	09:11 – 09:59	47	11ème Observation (1ère partie)
	10:25 - 11:04	39	11ème Observation (2nde partie)
27 Décembre 2016	09:00 - 12:00	-	Pas de Cours.
29 Décembre 2016	-	-	**Epreuve Finale**
14 Janvier 2017 **FIN DE 1er SEMESTRE**			

ANNEXE-4b. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice II (Suite)

Date d'Observation	Heure	Durée (959 Minute)	Activité
10 Février 2017	-	-	Pas de Cours.
17 Février 2017	09:08 – 10:05	53	12ème Observation (1ère partie)
	10:27 - 11:40	73	12ème Observation (2nde partie)
24 Février 2017	09:11 – 09:52	41	13ème Observation (1ère partie)
	10:25 - 11:49	84	13ème Observation (2nde partie)
03 Mars 2017	09:10 – 09:49	39	14ème Observation (1ère partie)
	10:13 - 11:08	55	14ème Observation (2nde partie)
10 Mars 2017	09:10 – 09:47	37	15ème Observation (1ère partie)
	10:24 - 11:30	66	15ème Observation (2nde partie)
17 Mars 2017	09:13 – 09:50	37	16ème Observation (1ère partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	10:19 - 11:25	66	16ème Observation (2nde partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
24 Mars 2017	-	-	**Epreuve Partielle: Les** futurs enseignants de FLE développent une fiche pédagogique pour les enfants.
31 Mars 2017	09:07 – 09:52	45	17ème Observation (1ère partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	10:21 - 11:14	53	17ème Observation (2nde partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.

ANNEXE-4b. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice II (Suite)

07 Avril 2017	09:17 – 09:44	27	18ème Observation (1ère partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	10:09 - 10:57	48	18ème Observation (2nde partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
14 Avril 2017	09:06 – 09:58	52	19ème Observation (1ère partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	10:24 - 10:52	28	19ème Observation (2nde partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
21 Avril 2017	09:15 – 09:38	25	20ème Observation (1ère partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	10:05 - 10:38	33	20ème Observation (2nde partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
28 Avril 2017	09:26 – 09:50	24	18ème Observation (1ère partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
	10:15 - 11:38	73	18ème Observation (2nde partie) : Exposés (micro-enseignements) des Futurs Enseignants de FLE.
12 Mai 2017	-	-	Pas de cours pour que les futurs enseignants de FLE développent une fiche pédagogique **et** un matériel pédagogique à trois dimensions pour les enfants.
15 - 27 Mai 2017	-	-	**Epreuve Finale: Les** futurs enseignants de FLE développent une fiche pédagogique **et** un matériel pédagogique à trois dimensions pour les enfants.
29 Mai 2017 **Fin de 2nd Semestre**			

ANNEXE-4b. Calendrier de Recueil des Données Qualitatives auprès de la Formatrice II (Suite)

20 Septembre 2017	11:36 - 13:05	89	2nd Entretien Semi-Directif réalisé à la fin des pratiques éducatives intra-classes de la Formatrice II.

ANNEXE-5. Un Exemple d'un Journal de Bord Tenu par le Chercheur à travers l'Etape Qualitative de la Recherche

Tarih: 3 Ekim 2016 //Pazartesi
Saat: 23:30
Konu: Öğretim Üyesi I: 2. Gözlem

Bir önceki derste her ne kadar dersin hocasıyla ders sonundaki sohbetimiz esnasında öğretmen adaylarının isimlerini alıp öğretim üyesine özellikle dersin başında öğretmen adaylarına isimleriyle hitap etmesini rica etsem de aynı isimde birçok öğretmen adayının olduğunu fark ettim daha ilk gözlemden itibaren. Öğretmen adayları, sınıfta söz hakkı aldıklarında isimlerini hemen not edebilmem için bir çare düşünmem gerek! [...] Bir diğer önemli husus da: Öğretim üyesinin kültüre dair birçok kavramı birbirinin yerine kullandığını fark ettim sınıf içi uygulamalarında. Bu durumu sadece bir ders için mi yoksa diğer uygulamalarında da var mı dikkat etmem gerekecek gözlemlerde. Ayrıca, diğer öğretim üyesinde de aynı durum söz konusu mu? Öğretim üyelerinin sınıf içi eğitsel uygulamalarında kavramların kullanımına özellikle dikkat etmem gerek!

Tarih: 10 Ekim 2016 /Pazartesi
Saat: 16:00
Konu: Öğretim Üyesi I: 4. Gözlem

Gözlemlerin video kayıtlarında baştan itibaren öğretmen adaylarını sesinden de tanımak adına görsel işitsel video kayıt yaparak öğretmen adaylarının isim listelerini isim-soy isim, resim, katılımcı onam açısından birkaç eksik öğrenci dışında tamamladım (EK). Eğlenceli bir şekilde geçen kısa tanıtım video kayıtları, öğretmen adaylarının sadece isimlerini tanımakla kalmayıp, araştırmacı olarak sınıfın içinde gerçekten daha doğal gözlem ve araştırma yapmama fırsatı sunduğunu düşünüyorum.

Tarih: 05.12.2016/Pazartesi
Saat: 15:43
Konu: Öğretim Üyesi I: 18. Gözlem – Sınav Kâğıtları

Bugün gözlem yapılacak sınıfta bir önceki dersten çıkan öğretim üyesiyle odasına giderken öğretim üyesi bugünkü derste 1. vize sınav kâğıtlarını okuyacağını belirtti. Doküman analizi kapsamında sınav kâğıtlarının birer örneğini içerik analizi için iznini

istediğimde, öğretim üyesi resmi evrak niteliğinde olan sınav kâğıtlarını Bölüm Başkanının da fikrini aldıktan sonra paylaşabileceğini belirtti. Ben, Etik Kurul'dan gerekli izinlerin alındığını ve sorun teşkil etmeyeceğini belirttim; ancak durumu ilk olarak Tez Danışmanım Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ'e ve gerekirse tez izleme komitemde yer alan araştırma yöntemlerinde uzman olan Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e de danışacağımı ve konuya yönelik öğretim üyesini bildireceğimi belirterek öğretim üyesinin odasından ayrıldım ve gözlem sınıfına geçtim.

Gözlemden hemen sonraki danışmanımla olan görüşmelerimde, ilgili durumu danışman Hocama belirttiğimde, bölüm Başkanın Kararını beklemenin doğru yönde olacağı yönde karar aldık. Sonuç olarak gelecek derslerde öğretim üyesine sınav kâğıtlarıyla ilgili onay/red durumunu hatırlatmam gerekecek.

[...]

ANNEXE-6a. Confirmation d'Expert pour le 1er Entretien Semi-Directif

Değerli uzman,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularımız için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyelerinin sınıf içi gözlemlenebilir uygulamalarının belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın görüşme soruları ve her bir soru ile değerlendirme yapılması istenen tema ve alt temalar aşağıdadır. Sizden istediğimiz, her bir görüşme sorusunun çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş bildirmenizdir.

Her bir sorunun karşısında "Uygundur", "Uygun Değildir", "Uygun ancak Düzeltilmelidir", ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları inceleyerek araştırma tema ve alt temalarına uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Uzman Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-6b. Confirmation d'Expert pour le 2nd Entretien Semi-Directif

Değerli uzman,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında gerçekleştirilen gözlemlerin sonunda öğretim üyeleri ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularımız için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, 2016/2017 Eğitim Öğretim yılında "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren iki Öğretim Üyesinin sınıf içi gözlemlenebilir uygulamaları incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen I. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, gözlem notları, öğretim üyesinin sınıf içi kullandığı öğretim teknoloji ve materyalleri, sınav kâğıtları, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyalleri ve ayrıca araştırmacı günlüğü içerik analizi ile incelenmiştir. Bunun devamında her iki öğretim üyesi ile erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek üzere gerçekleştirilecek olan II. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları oluşturulmuştur.

Araştırmanın görüşme soruları ve her bir soru ile değerlendirme yapılması istenen tema ve alt temalar aşağıdadır. Her iki öğretim üyesinin sınıf içi farklı uygulamalarını dikkate alarak görüşme sorularında yer alan ortak soruların yanı sıra her bir öğretim üyesine sorulacak olan farklı soruların gerekçesi, ilgili sorunun hemen ardından parantez içinde dikkatinize sunulmuştur. Sizden istediğimiz, çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak her bir görüşme sorusunun uygunluk durumu hakkında görüş bildirmenizdir. Her bir sorunun karşısında "Uygundur", "Uygun Değildir", "Uygun ancak Düzeltilmelidir" ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları inceleyerek araştırma tema ve alt temalarına uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Uzman Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-6c. Confirmation d'Expert pour l'Analyse des Données Qualitatives

Değerli uzman,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinin gerçeklilik ve güvenilirlik çalışması için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, 2016/2017 Eğitim Öğretim yılında "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren iki öğretim üyesinin sınıf içi gözlemlenebilir incelenmiştir. Bu doğrultuda, I. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, gözlem notları, öğretim üyesinin sınıf içi kullandığı öğretim teknoloji ve materyalleri, sınav kağıtları, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyalleri ve ayrıca araştırmacı günlüğü içerik analizi ile incelenmiştir.

Bu çerçevede, ekte gözlem ve görüşme kayıtlarının dökümleri ve analizleri mevcuttur. İhtiyaç duyulması halinde ilgili gözlem notuna dair video kayıtları da tarafımdan talep edebilirsiniz. Sizden istediğimiz, her bir gözlemin veri analizine çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş bildirmenizdir.

Verilerin analizinin hemen yanında "Uzman Görüşü" başlığı altında yer alan sütunda her nitel veri analizine dair "Uygundur", "Uygun Değildir", ve "Uygun ancak Düzeltilmelidir", ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden verileri inceleyerek araştırma verilerinden çıkacak olan analizlerin uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Uzman Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-6d. Confirmation d'Expert pour la Détermination des Thèmes et Catégories à partir des Données Qualitatives

Değerli uzman,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi doğrultusunda tema ve kategorilerin belirlenebilmesi için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, 2016/2017 Eğitim Öğretim yılında "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi vermekte olan ve bu dersin amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren iki öğretim üyesinin sınıf içi gözlemlenebilir uygulamaları incelenmiştir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenliği programları, I. ve II. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, gözlem notları, öğretim üyesinin sınıf içi kullandığı öğretim teknoloji ve materyalleri, sınav kâğıtları, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyalleri ve ayrıca araştırmacı günlüğü içerik analizi ile incelenmiştir.

Bu çerçevede, ekte tüm bu nitel verilerin analizinden hareketle oluşturduğumuz tema ve kategoriler mevcuttur. İhtiyaç duyulması halinde ilgili tema ve kategoriye dair detaylı bilgileri da tarafımdan talep edebilirsiniz. Sizden istediğimiz, her bir tema ve ilgili kategorinin çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş bildirmenizdir.

Her bir tema ve ilgili kategorilerin hemen yanında "Uzman Görüşü" başlığı altında yer alan sütunda her nitel veri analizine dair "Uygundur", "Uygun Değildir", ve "Uygun ancak Düzeltilmelidir", ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden bu tema ve ilgili kategorileri inceleyerek araştırma verilerinden çıkacak olan analizlerin uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Uzman Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-7. Confirmation des Participants l'Analyse des Données Qualitatives

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinin geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında teyit edilebilirlik için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinin amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyesi olarak 2016/2017 akademik eğitim öğretim yılında sınıf içi gözlemlenebilir uygulamalarınız incelenmiştir. Bu doğrultuda, I. ve II. yarı yapılandırılmış görüşme soruları, gözlem notları, öğretim teknoloji ve materyalleri, sınav kağıtları, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyalleri ve ayrıca araştırmacı günlüğü içerik analizi ile incelenmiştir. Bu çerçevede, ekte gözlem ve görüşme kayıtlarının dökümleri ve analizleri mevcuttur. İhtiyaç duyulması halinde ilgili gözlem notuna dair video kayıtları da tarafımdan talep edebilirsiniz. Sizden istediğimiz, her bir veri analizine çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş bildirmenizdir.

Verilerin analizinin hemen yanında "Katılımcı Görüşü" başlığı altında yer alan sütunda her nitel veri analizine dair "Uygundur", "Uygun Değildir", ve "Uygun ancak Düzeltilmelidir", ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden verileri inceleyerek araştırma verilerinden çıkacak olan analizlerin uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Uzman Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV

ERKEN YAŞTA KÜLTÜRLERARASI YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ANKETİ

I. BÖLÜM: KİŞİSEL VE AKADEMİK BİLGİLER

Bu bölümde, kişisel ve akademik bilgilerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

1) Cinsiyetiniz?

a) Kadın
b) Erkek

2) Uyruğunuz?

a) T.C.
b) Çifte vatandaş. Lütfen belirtiniz _____/_____
c) Yabancı uyruklu. Lütfen belirtiniz _____

3) Görev yaptığınız Üniversite?

_____ Üniversitesi

Lütfen görev yaptığınız bölümü belirtiniz.

a) Alman Dili Eğitimi
b) Fransız Dili Eğitimi
c) İngiliz Dili Eğitimi

4) Lütfen akademik unvanınızı belirtiniz.

a) Profesör Doktor
b) Doçent Doktor
c) Doktor Öğretim Üyesi
d) Öğretim Görevlisi Doktor
e) Öğretim Görevlisi
f) Araştırma Görevlisi Doktor
g) Diğer: _____

5) Lütfen toplam görev yılınızı belirtiniz.

a) 1-2 yıl arası
b) 3-4 yıl arası
c) 5-10 yıl arası
d) 11-15 yıl arası
e) 16 – 20 yıl arası
f) 20 yıldan fazla

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

6) **Daha önce çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik herhangi bir ders aldınız mı?**
   a) Evet
   b) Hayır

Cevabınız evet ise, lütfen eğitiminizin hangi düzeyinde aldığınızı belirtiniz (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).
   a) Lisans
   b) Yüksek Lisans
   c) Doktora
   d) Diğer: _____

7) **Eğitim Fakültesi yabancı dil öğretmen eğitimi lisans programlarında yer alan *"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi"* dersini hiç verdiniz mi?**
   a) Evet
   b) Hayır

Cevabınız evet ise, bu dersi kaç yıldır veriyorsunuz veya verdiniz?
_____ Yıl

8) **Kültürlerarası yaklaşıma yönelik akademik çalışmalarınız var mı?**
   a) Evet
   b) Hayır

9) **Yabancı dil öğretmenliği programınızda şimdiye kadar vermekle sorumlu olduğunuz dersi/dersleri lütfen işaretleyiniz. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) Dil Bilgisi (Çeviri, Dilbilgisi, Sözcük Bilgisi, vb.)
   b) Dil Becerileri (Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme)
   c) Yabancı Dil Öğretimi (Özel Öğretim Yöntemleri, Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, vb.)
   d) Edebiyat (Alman/ İngiliz/ Fransız Edebiyatı, Roman/Öykü/Drama İnceleme, vb.)
   e) Hedef Dilin Kültürü (Alman/ İngiliz/ Fransız Kültürü, Alman/ İngiliz/ Fransız Uygarlığı)
   f) Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi
   g) Kültürlerarasılığa yönelik dersler

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

II. BÖLÜM: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK SORULAR

Bu bölümde, yabancı dil eğitim/öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

10) Size göre, yabancı dil öğretiminin amacı nedir?

Lütfen açıklayınız : _____

_____

_____

11) Derslerinizde benimsemiş olduğunuz yabancı dil öğretim yöntem ve/veya yaklaşımlarını önem sırasına göre diziniz. (1 en önemli; 6 en önemsiz)

_____ **a)** İşitsel Yöntem (Auditory Method)
_____ **b)** Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
_____ **c)** Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
_____ **d)** İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)
_____ **e)** Görsel İşitsel Yöntem (Audio Visual Method)
_____ **f)** Eylem Odaklı Yaklaşım (Action Oriented Approach)

Lütfen 1. sıraya koyduğunuz yaklaşımın gerekçesini açıklayınız:

_____

_____

***12)* Derslerinizde kültürlerarası yaklaşıma yer veriyor musunuz?**

a) Evet
b) Hayır

Lütfen nedenini açıklayınız: _____

_____

_____

13) "Kültürlerarasılık" kavramını nasıl tanımlarsınız?

_____

_____

_____

14) Aşağıda "Kültürlerarası iletişim becerisinin" bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenleri, lütfen önem sırasına göre sıralayınız. (1 en önemli; 5 en önemsiz)

_____ **a)** Bilgi
_____ **b)** Tutum
_____ **c)** Yorumlama ve ilişkilendirme becerisi
_____ **d)** Keşfetme ve/veya etkileşim kurma becerileri
_____ **e)** Kültürel düzeyde eleştirel farkındalık

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

15) **Lütfen, "Eylem Odaklı Yaklaşımın" en önemli özelliğini/özelliklerini belirtiniz.**
   a) _____
   b) _____
   c) _____

III. BÖLÜM: ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIMA YÖNELİK SORULAR

Bu bölümde "çocuklara yabancı dil öğretimi" ifadesindeki "Çocuk" okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocuklar kastedilmektedir. Bu bölümdeki sorulara, lütfen, bu düzeyi dikkate alarak yanıtlayınız.

16) **Size göre, çocuklara yabancı dil öğretiminin amacı ne olmalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) Öğrenilen yabancı dilin aksanına uygun bir şekilde konuşmaları
   b) Dilsel iletişim becerilerini kazanmaları
   c) Kültürel bilgi birikimi edinmeleri
   d) Hedef dilde kültürel kimlik kazanmaları
   e) Farklılıklara karşı hoşgörü ve bilinç kazanmaları
   f) Diğer: _____

17) **Size göre çocuklara yabancı dil öğretimi içeriğinde anadilin kültürü yer almalı mıdır?**
   a) Evet
   b) Hayır

Lütfen açıklayınız : _____
_____
_____

18) **Size göre, çocuklara yabancı dil öğretiminde öncelikle geliştirilmesi gereken becerileri önem sırasına göre diziniz. (1 en önemli; 6 en önemsiz)**
   _____ a) Dil Bilgisi (sözcük bilgisi, dilbilgisi, çeviri, vb.)
   _____ b) Dil Becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme)
   _____ c) İletişim Becerisi
   _____ d) Kültürel Beceri
   _____ e) Sosyokültürel Beceri
   _____ f) Kültürlerarası İletişim Becerisi

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

19) **Size göre, "kültürel", "sosyokültürel" ve "kültürlerarası" beceri kavramları birbirinin yerine kullanılabilir mi?**
   a) Evet
   b) Hayır

Lütfen gerekçesini açıklayınız :_____
_____
_____

20) **Çocuklara Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) Anadili geliştirir
   b) Anadilin kültürünü geliştirir
   c) Hedef dili geliştirir
   d) Hedef dilin kültürünü geliştirir
   e) Hedef dil/kültür ve anadil/kültür arasında bir köprüdür
   f) Uluslararası kimlik oluşturur

21) **Size göre, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi, yabancı dil öğretmen eğitimi lisans programlarında hangi sınıfta verilmelidir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) 1. Sınıf
   b) 2. Sınıf
   c) 3. Sınıf
   d) 4. Sınıf

22) **Size göre, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi, yabancı dil öğretmen eğitimi lisans programlarında hangi dönemlerde ve nasıl verilmelidir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) 1 Dönem: Kuramsal ilkelerin öğretimi
   b) 1 Dönem: Sınıf içi örnek uygulamalar
   c) 1 Dönem: Kuramsal ilkelerin öğretimi ve sınıf içi örnek uygulamalar
   d) 2 Dönem: Kuramsal ilkelerin öğretimi ve sınıf içi örnek uygulamalar
   e) 2 Dönem: Kuramsal ilkelerin öğretimi ve okul öncesi ve/veya ilköğretim kurumlarında "Okul Deneyimi"
   f) Diğer (**Lütfen Açıklayınız):** _____
   _____
   _____

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

23) **Size göre, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisans</u> programlarına çocuklara yabancı dil öğretiminde gerçek sınıf ortamında uygulama yapmaya yönelik "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Okul Deneyimi" dersi konulmalı mıdır?**

a) Evet
b) Hayır

Lütfen açıklayınız: _____
_____
_____

24) **Sizce, "Çocuklara Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi" dersi, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisans</u> programlarında yer almalı mıdır?**

a) Evet, seçmeli dersler kapsamında yer almalı
b) Evet, zorunlu dersler kapsamında yer almalı
c) Evet, seçmeli ve/veya zorunlu dersler kapsamında yer almalı
d) Hayır, hiç yer almamalı

Açıklama/ Öneri: _____
_____
_____

25) **Sizce, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisans</u> programlarına "Çocuklara Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi" dersi konulması durumunda, bu dersin <u>amacı</u> ne olmalıdır?**

_____
_____
_____

26) **Sizce, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisans</u> programlarına "Çocuklara Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi" dersi konulması durumunda, bu dersin <u>içeriği</u> ne olmalıdır?**

_____
_____
_____

27) **Sizce, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisans</u> programlarına "Çocuklara Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi" dersi konulması durumunda, bu dersin <u>öğretim yöntemi ve/veya yaklaşımı</u> ne olmalıdır?**

_____
_____
_____

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

28) Sizce, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisans</u> programlarına "Çocuklara Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi" dersi konulması durumunda, bu dersin <u>ölçme ve değerlendirme süreçleri</u> nasıl olmalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

a) Sınav
b) Sınıf içi konu anlatımı
c) Materyal geliştirme
d) Staj
e) Porfolyo
f) Diğer (**Lütfen açıklayınız)** : _____

_____

_____

29) Size göre, çocuklara kültürlerarası dil öğretiminin en etkili şekilde verilebilmesi için aşağıdaki seçenekleri önem sırasına göre diziniz. (1 en önemli; 6 en önemsiz)

_____ a) Öğretmen eğitimi lisansüstü programları
_____ b) Öğretmen eğitimi lisans programları
_____ c) Okul Müdürleri/Müdür Yardımcıları
_____ d) Ders kitabı yazarları
_____ e) Öğretim materyalleri
_____ f) Aile Eğitimi

30) Size göre, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi, yabancı dil öğretmen eğitimi <u>lisansüstü</u> programlarda yer almalı mıdır?

a) Evet
b) Hayır

Lütfen gerekçesini açıklayınız :_____

_____

_____

IV. BÖLÜM: ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ DERSİNE GİREN ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK SORULAR

Bu bölüm <u>sadece</u> "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersini yürüten veya yürütmüş olan öğretim elemanları tarafından yanıtlanmalıdır.

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

31) **"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinde benimsediğiniz yaklaşım veya yaklaşımlar aşağıdakilerden hangisidir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) Görev Tabanlı Öğretim (Task-Based Teaching)
   b) Duyuşsal Yaklaşım (Multi Sensory Approach)
   c) Söylemsel Yaklaşım (Discursive Approach)
   d) Eğlence Odaklı Yaklaşım (Fun Approach)
   e) Disiplinlerarası Yaklaşım (Interdisciplinary Approach)
   f) Kültürlerarası Yaklaşım (Intercultural Approach)
   g) Diğer (**Lütfen açıklayınız)** : _____

_____

_____

32) **Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinizde, kültürlerarası yaklaşımı sınıf içi uygulamalarınıza yansıdığını/yansıttığınızı düşünüyor musunuz?**
   a) Evet
   b) Hayır
   c) Kısmen

   Lütfen açıklayınız: _____

_____

_____

33) **"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersi dışında girmekte/veya girmiş olduğunuz hangi ders/derslerin, "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinize bir katkısı bulunmaktadır?**
   a) Evet
   b) Hayır
   Lütfen açıklayınız : _____

_____

_____

34) **"Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi" dersinizde, öğretmen adaylarına sınıf içi öğretim materyalleri hazırlatmanız durumunda, bu materyalleri değerlendirirken en önemli ölçütünüz nedir/nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
   a) Hedef kitlenin yaşına uygun hazırlanmış olması
   b) Hedef kitlenin seviyesine uygun hazırlanmış olması
   c) Hedeflenen amaca uygun hazırlanması
   d) Hedeflenen becerilere uygun hazırlanması
   e) Hazırlanan etkinliklerin kendi içinde tutarlı olması
   f) Diğer: _____

ANNEXE-8. Questionnaire de l'EIPLV (Suite)

35) **Çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik kullandığınız öğretim teknolojileri ve materyalleri nelerdir?**
Açıklama/ Öneri: _____

36) **Görev yapmakta olduğunuz Yabancı dil öğretmenliği programınızdaki çocuklara yabancı dil öğretimi derslerini (amaç, içerik, yöntem, öğretim teknolojileri, materyal, değerlendirme açısından) yeterli buluyor musunuz?**
a) Evet
b) Hayır
Lütfen açıklayınız: _____
_____
_____

37) **Yabancı dil öğretmen adaylarını özellikle çocuklara kültürlerarası yabancı dil öğretimi konusunda yeterli buluyor musunuz?**
a) Evet
b) Hayır

Lütfen açıklayınız: _____
_____
_____

38) **Çocuklara kültürlerarası yabancı dil öğretimi konusunda geleceğin öğretmenlerini yetiştiren bir öğretim elemanı olarak kendinizi yeterli buluyor musunuz?**
c) Evet
d) Hayır
Lütfen açıklayınız: _____
_____
_____

KATILIMINIZ VE KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

ANNEXE-9. Confirmation de experts pour le Développement de Questionnaire de l'EIPLV

Değerli uzman,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında geliştirilecek olan anket için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu doğrultuda, nitel verilerin analizinden hareketle hazırlanan anket soruları mevcuttur. Sizden istediğimiz, her bir anket soru maddesine çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş bildirmenizdir.

Yabancı dil öğretim elemanlarının erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimine yönelik görüşlerini araştırmayı amaçlayan anket formu dört bölüm ve 38 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretim üyelerinin kişisel ve akademik bilgileri belirlemeye yönelik 9 madde yer almaktadır. İkinci bölümde, yabancı dil eğitim/öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma yönelik 6 madde yer almaktadır. Üçüncü bölümde, yabancı dil öğrenen çocuklara kültürlerarası dil öğretiminin amaç, içerik, yöntem ve ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin 15 madde yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise sadece Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi veren/veya vermiş olan öğretim elemanları tarafından cevaplanacak 8 madde bulunmaktadır.

Anket formunda "Uzman Görüşü" başlığı altında yer alan sütunda her bir anket soru maddesine ilişkin "Uygundur", "Uygun Değildir", "Uygun ancak Düzeltilmelidir" ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden anket maddelerini inceleyerek araştırma amacı doğrultusunda, soruların uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Uzman Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10a. Consentement Informé pour le Pilote Teste de 1er Entretien Semi-Directif

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularının açıklığı ve anlaşılırlığı için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyelerinin sınıf içi gözlemlenebilir örnek uygulamalarının belirlenebilmesi için yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilecektir. Bu öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilecek olan görüşmeler öncesinde, pilot görüşme olarak sizlere erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli ve/veya görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmelerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10b. Consentement Informé des Deux Formatrices D'EPLV pour le 1er Entretien Semi-Directif

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularımız için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi vermekte olan ve ders programının amaç ve içeriklerinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim üyelerinin sınıf içi gözlemlenebilir sınıf içi uygulamalarının incelenmesi için yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sizlere erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli ve/veya görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmelerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10c. Consentement Informé de deux Formatrices D'EPLV pour l'Observation Participante

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin içeriğinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren bir öğretim üyesi olarak sizlerin sınıf içi gözlemlenebilir uygulamalarınızın incelenmesine ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, 2016-2017 Akademik yılı boyunca Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersiniz erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğreniminin amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından sınıfa yerleştirilecek olan video kamera ve/veya ses kayıt cihazı ile gözlemlenecektir. Gözlem notları, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız, diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10d. Consentement Informé de Futurs d'Enseignants pour l'Observation Participante

Değerli Katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin içeriğinde kültürlerarası yaklaşıma yer veren öğretim elemanlarının sınıf içi gözlemlenebilir uygulamalarının incelenmesi için bu dersi alan bir öğretmen adayı olarak sizlerin katılımcı onayınıza ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, 2016-2017 Akademik yılı boyunca Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersiniz erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğreniminin amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından sınıfa yerleştirilecek olan video kamera ve/veya ses kayıt cihazı ile gözlemlenecektir. Gözlem notları, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10e. Consentement Informé pour le Pilote Teste de 2nd Entretien Semi-Directif

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularımızın açıklığı ve anlaşılırlığı için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde gözlemlediğimiz Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini vermekle sorumlu öğretim üyelerinin erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik sınıf içi uygulamaları değerlendirmek üzere ikinci yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sizlere "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimine" yönelik pilot görüşme soruları yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli ve/veya görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE 10f. Consentement Informé des Deux Formatrices d'EPLV pour le 2nd Entretien Semi-Directif

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme sorularımız için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, gözlemlediğimiz Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersiniz kapsamında erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik sınıf içi uygulamalarınızı değerlendirmek üzere ikinci yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda sizlere erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli ve/veya görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10g. Consentement Informé pour le Pilote Teste de Questionnaire d'EIPLV

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında Türkiye'deki yabancı dil Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği programlarındaki öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek olan anket sorularımızın açıklığı ve anlaşılırlığı için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarını kültürlerarası yaklaşım ve özellikle de erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi açısından inceleyerek yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda erken yaşta kültürlerarası dil öğretiminin yerini keşfetmektir. Bu genel amaç çerçevesinde, ilk keşfedici nitel verilerin analizinden hareketle hazırlanan Erken Yaşta Kültürlerarası Dil Öğretimi Anketi, nitel verilerin genellenebilirliğini tespit etmek üzere Türkiye'deki Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretim elemanlarına uygulanacaktır. Bu kapsamda sizlere Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi Anketine yönelik pilot uygulama yapılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yaklaşımın yerini ortaya koymanın yanı sıra öğretmenlerin çocuklarda kültürlerarası iletişim becerisi geliştirebilmelerine yönelik sınıf içi uygulamalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışma hakkındaki sorularınızı, araştırmacıların cigdemkurt1986@gmail.com ile vaslim@anadolu.edu.tr adreslerine e-mail atabilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı-Soyadı-İmza	**Danışman Adı-Soyadı-İmza**
Çiğdem KURT	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ANNEXE-10h. Consentement Informé pour le Questionnaire d'EIPLV

Değerli katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğretim Üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ yönetiminde "Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Durumu" başlıklı doktora tezi araştırması kapsamında sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Araştırma kapsamında nitel veri sonuçlarından hareketle geliştirmiş olduğumuz bu anket çalışmasıyla, Türkiye'de Eğitim Fakültesi Yabancı Dil Almanca, İngilizce ve Fransızca Öğretmenliği programlarındaki öğretim elemanlarının erken yaşta (okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar) kültürlerarası yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu anketin sonuçlarının, Türkiye'de yabancı dil öğretmen eğitiminde çocuklarda kültürlerarası iletişim becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretim elemanlarının erken yaşta kültürlerarası yabancı dil öğretimi görüşlerini araştırmayı amaçlayan anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel ve akademik bilgilerinizi belirlemeye yönelik demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, yabancı dil eğitim/öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma yönelik sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde, yabancı dil öğrenen çocuklara Kültürlerarası Dil Öğretiminin amaç, içerik, yöntem ve ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise sadece çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi veren/veya vermiş olan öğretim elemanları tarafından cevaplanacak sorular bulunmaktadır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır ve anketin tahmini cevaplama süresi ortalama 15-20 dakikadır. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacılara (cigdemkurt1986@gmail.com; vaslim@anadolu.edu.tr) yöneltebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Araştırmacı Adı-Soyadı
Çiğdem KURT
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Fransızca Öğretmenliği
Doktora Programı
cigdemkurt1986@gmail.com

Danışman Adı-Soyadı
Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Fransızca Öğretmenliği
Programı
vaslim@anadolu.edu.tr

ANNEXE-11. Rapport du Comité d'Ethique

Kayıt Tarihi: 24.08.2016 | Protokol No: 90949

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Erken Yaşta Kültürlerarası Yabancı Dil Eğitimi/Öğretimi: Çocuklarda Kültürlerarası İletişim Becerisini Geliştirmek
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ
TEZ YAZARI:	Çiğdem KURT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ — **İMZA/ TARİH** 30.09.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNSOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

ANNEXE-12a. Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants de Français Langue Etrangère

COURS
Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences
Akademik Okuma ve Yazma (1); Bağlamsal Dilbilgisi (1); Çeviri (S) (2); Çeviriye Giriş I (S) (2); Çeviriye Giriş II (S) (2); Dil Semineri (S) (2); Drama Atölyesi (S) (1); Drama Eğitimi (1); Fransız Şansonları (S) (1); Fransızca Dilbilgisi I (12); Fransızca Dilbilgisi II (12); Fransızca Dilbilgisi III (10); Fransızca Dilbilgisi IV (S) (2); Fransızca Gramer (S) (2); Fransızca İleri Okuma (1); Fransızca İleri Okuma-Yazma (1); Fransızca İleri Yazma (S) (1); Fransızca İleri Yazma Teknikleri (S) (1); Fransızca Kompozisyon (S) (2); Fransızca Konuşma (S) (2); Fransızca Metin Dilbilgisi (1); Fransızca Okuma I (12); Fransızca Okuma II (12); Fransızca Ses Bilgisi I (1); Fransızca Ses Bilgisi II (1); Fransızca Ses Bilgisi Ve Yazım Kuralları (8); Fransızca Sözcük Bilgisi I (Z/S) (10); Fransızca Sözcük Bilgisi II (Z/S) (8); Fransızca Sözdizim I (Z/S) (2); Fransızca Sözdizim II (1); Fransızca Sözlü İletişim I (12); Fransızca Sözlü İletişim II (12); Fransızca Sözlü İletiştim III (S) (1); Fransızca Sözlü İletiştim IV (S) (1); Fransızca – Türkçe Çeviri (12); Fransızca Yazma Etkinlikleri (S) (1); Fransızca Yazma I (12); Fransızca Yazma II (12); İleri Dilbilgisi (S) (1); İleri Okuma ve Yazma Becerileri I (2); İleri Okuma ve Yazma Becerileri II (2); İleri Yazma Becerileri(S) (1); İletişim ve Dil (1); Karşılaştırmalı Dilbilgisi (S) (1); Simultane Çeviri Becerileri (S) (1); Sinema Atölyesi (S) (1); Sözlü Anlatım (S) (1); Sözlü İletişim Modelleri (S) (1); Teknoloji Destekli Dil Çalışmaları (S) (1); Türkçe-Fransızca Çeviri (11); Yazılı Anlatım (S) (1).
Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Etrangère
Bilgisayar Destekli Yabancı Dil (2); Birinci Dil Edinimi (S) (1); Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I (12); Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II (1); Dil Edinimi (12); Drama İnceleme Ve Dil Öğretimi (S) (2); Fransızca Öğretiminde Materyal Geliştirme (2); Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar I (11); Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar II (11); Fransızca Öğretiminde Yöntembilimsel Yaklaşımlar (1); Fransızca Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (Z/S) (2); İmge ve Dil Öğretimi (S) (1); İşbirlikli Öğrenme ve Dil Eğitimi (S) (1); Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi (1); Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (1); Materyal Geliştirme ve Uyarlama (S) (2); Öykü İnceleme ve Dil Öğretimi (S) (1); Özel Öğretim Yöntemleri I (11); Özel Öğretim Yöntemleri I: Dilbilgisi Öğretimi (1); Özel Öğretim Yöntemleri II (9); Özel Öğretim Yöntemleri II: Okuma-Dinleme Öğretimi (1); Özel Öğretim Yöntemleri III: Konuşma- Yazma Öğretimi (1); Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (2); Şiir Atölyesi (S) (1); Şiir İnceleme Ve Dil Öğretimi (S) (1); Yabancı Dil Öğretiminde Tiyatro (1).
Cours centrés sur la Littérature
Çağdaş Fransız Edebi Metinleri (S) (1); Çağdaş Fransız Edebiyatı (S) (2); Çocuk Edebiyatından Metinler I (S) (1); Çocuk Edebiyatından Metinler II (S) (1); Deneme-Eleştiri Çözümlemesi) (Z/S) (8); Eleştiri ve Eğitim (S) (1); Eleştiri Yöntemleri I (S) (1); Fransız Edebiyatı I (11); Fransız Edebiyatı II (11); Fransız Edebiyatı ve Sinema Uyarlamaları (S) (1); Fransız Edebiyatına Giriş, I (1); Fransız Edebiyatına Giriş II (1); Fransızca Edebi Metin İnceleme (1); Karşılaştırmalı Edebiyat (S) (2); Karşılaştırmalı Edebiyat Bilgisi (1); Kısa Öykü (1); Metin İnceleme (Z/S) (2); Roman Çözümlemesi (2); Roman Öykü Çözümlemesi (9); Şiir (S) (1); Şiir Çözümlemesi (S) (1); Tiyatro (S) (1); Yazınsal Metin Çözümlemeleri (S) (1).
Cours centrés sur la Culture
Antropoloji (3); Antropolojiye Giriş (1); Çağdaş Fransız Kültürü(S) (1); Dil ve Toplum (S) (1); Dil ve Kültür (1); Fransızca ve Frankofoni (1); Fransız Kültürü (8); Fransız Sineması (1); Fransız Tarihi Ve Coğrafyası (S) (1); Fransız Uygarlığı (S) (1); Karşılaştırmalı Kültür Araştırmaları (1); Türk-Fransız Kültürü (1).
Autres (Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), Politiques Linguistiques Educatives)
AB Dil Politikaları (S) (1); Mesleki Fransızca I (1); Mesleki Fransızca II (1); Özel Alan Çevirisi (S) (1); Özel Alan Fransızcası (Z/S) (10); Teknik Fransızca (S) (1); Turizm Fransızcası I (S) (3); Turizm Fransızcası II (S) (1).
TOTAL: 397 Cours

* "S" symbolise les cours facultatifs, "O" les cours obligatoires.

ANNEXE-12b. Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants d'Allemand Langue Etrangère

COURS
Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences
Akademik Almanca I (1); Akademik Almanca II (1); Almanca – Türkçe Çeviri (S/Z) (10); Almanca Dilbilgisi I (11); Almanca Dilbilgisi II (11); Almanca Dilbilgisi III (9); Almanca Kısa Oyun Hazırlama II (S) (1); Almanca Kısa Oyun Hazırlama III (S) (1); Almanca Kısa Oyun Hazırlama IV (S) (1); Almanca Kısa Oyun Hazırlama V (S) (1); Almanca Sesli Okuma (1); Almancadan Akademik Çeviri I (S) (1); Almancadan Akademik Çeviri II (S) (1); Çeviri Alıştırmaları I (S) (1); Çeviri Alıştırmaları II (S) (1); Çeviri I (S) (2); Çeviri II (S) (1); Çeviriye Giriş (S) (1); Dinleme Ve Anlama I (S) (1); Dinleme Ve Anlama II (S) (1); Eğitici ve Yaratıcı Yazın(S) (1); Etkili İletişim (Becerileri) (9); İleri Almanca Dilbilgisi (S) (1); İleri Anlama ve Konuşma Becerileri I (1); İleri Anlama ve Konuşma Becerileri II (1); İleri Dilbilgisi Çalışmaları I (S) (1); İleri Dilbilgisi Çalışmaları II (S) (1); İleri Gramer I (S) (1); İleri Gramer II (S) (1); İleri Okuma Becerileri I (1); İleri Okuma Becerileri II (1); (Almanca) İleri Okuma ve Yazma Becerileri I (8); (Almanca) İleri Okuma ve Yazma Becerileri II (6);İleri Yazma Becerileri I (1); İleri Yazma Becerileri II (1); İleri Sözlü Anlatım I (2); İleri Sözlü Anlatım II (2); Karşılaştırmalı Dilbilgisi I (10); Karşılaştırmalı Dilbilgisi II (1); Kısa Filmin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı (S) (1); Medya Ve Dil (S) (1); Multimedya Destekli Yabancı Dil Öğretimi (1); Müziğin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı (1); Okuma Becerileri I (11); Okuma Becerileri II (11); Ses Bilgisi I (1); Ses Bilgisi II (1); Sözcük Bilgisi I (S) (2); Sözcük Bilgisi II (S) (1); Sözlü Çeviri (S) (1); Sözlü İletişim Becerileri I (11); Sözlü İletişim Becerileri II (11); Şarkılarla Almanca (S) (1); Türkçe – Almanca Çeviri (S/Z) (6); Türkçe – Almanca Çeviri Uygulamaları (1); Yazışma Teknikleri (S) (3); Yazma Becerileri I (11); Yazma Becerileri II (11).
Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Etrangère
Alan Eğitimde Eğilimler (S) (1); Alman Dilinde Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları I (S) (1); Alman Dilinde Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları II(S) (1); Almanca Ders Kitabı İncelemesi I (9); Almanca Ders Kitabı İncelemesi II (1); Almanca Ders Sunumu I (S) (1); Almanca Materyal Geliştirme ve Uyarlama (1); Almanca Öğretiminde Drama (S) (1); Almanca Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı (1); Almanca Öğretiminde Müzik(S) (1); Almanca Öğretiminde Özgün Metinler I (1); Almanca Öğretiminde Özgün Metinler II (1); Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Teknikleri I (2); Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme Teknikleri II (1); Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I (10); Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar II (11); Almanca Öğretiminde Yeni Yönelimler (1); Almanca Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (1); Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İlke ve Yöntemler (1); Bilgisayar Destekli Almanca Eğitimi I (S) (1); Bilgisayar Destekli Almanca Eğitimi II (S) (1); Çağdaş Alman Dilinde Gelişmeler (1); Çocuk Edebiyatından Metinler I (S) (1); Çocuk Edebiyatından Metinler II (S) (1); Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I (10); Dil Edinimi (10); Dil Öğretimi Semineri (S) (1); Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I (10); Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II (10); Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi III (2); Film İnceleme(S) (1); İkinci Yabancı Dil Eğitimi (1); Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi (1); Materyal Değerlendirme ve Uyarlama (5); Multimedya Dil Eğitimi (1); Oyunlarla Almanca Öğretimi I (S) (1); Oyunlarla Almanca Öğretimi II (S) (1); Özel Öğretim Yöntemleri I (10); Özel Öğretim Yöntemleri II (10); Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (2); Yabancı Dil Öğrenme Kuramları I (S) (1).
Cours centrés sur la Littérature
Alman Edebiyatı I (11); Alman Edebiyatı II (11); Alman Edebiyatı Konu ve Motifler (1); Alman Edebiyatı ve Sinema Uyarlama(S) (1); Alman Edebiyatından Seçme Metinler I (1); Alman Edebiyatından Seçme Metinler II (1); Almanca Kısa Metinler II (S) (1); Çağdaş Alman Edebiyatından Seçmeler (S) (1); Çağdaş Avusturya Edebiyatı (S) (1); Çağdaş Dünya Edebiyatı (1); Çocuk Edebiyatı I (S) (3); Drama İnceleme ve Öğretimi (1); Dünya Edebiyatı (1); Edebi Metinlerde Dil İncelemesi (1); Edebi Sanatlar (S) (1); Edebiyatta Temel Kavramlar (S) (1); Güncel Metin Çalışmaları (S) (1); İleri Metin Analizi (S) (1); Karşılaştırmalı Alman Edebiyatı (S) (2); Karşılaştırmalı Çocuk Edebiyatı (1); Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş I (1); Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş II (1); Şiir İnceleme ve Öğretimi (1); Şiir İncelemesi (S) (1); Yabancı Dil Öğretiminde Drama (S) (1).

ANNEXE-12b. Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants d'Allemand Langue Etrangère (Suite)

Cours centrés sur la Culture
Almanca Deyim Ve Atasözleri (S) (1); Alman Kültür Tarihi II (S) (1); Alman Kültür Tarihi I (S) (2); Alman Medyasında Türkler (S) (1); Almanya'da Türk Göçmenler (1); Dil Kültürü (S) (1); Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi I (Z/S) (10); Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi II (Z/S) (1); Kültürler Arası Öğrenme (S) (1); Metinlerle Kültür Çalışmaları (1); Türk Alman Dil İlişkileri (S) (1); Türk Kültürü (S) (1).
Autres (Allemand sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Educatives)
Almanca Öğretim Programları (1); Almanca Ticari Yazışma (S) (1); Avrupa İletişim Semineri (S) (1); Ekonomi Almancası (1); Hukuki Almanca I (S) (1); Hukuki Almanca II (S) (1); Özel Alan Çevirisi I (S) (1); Özel Alan Çevirisi II (S) (1); Özel Amaçlı Almanca I (2); Ticari Almanca I (S) (1); Ticari Almanca II (S) (1); Turizm Almancası (S) (1).
TOTAL: 406 Cours

* "S" symbolise les cours facultatifs, "O" les cours obligatoires.

ANNEXE-12c. Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants d'Anglais Langue Etrangère

COURS
Cours centrés sur les Savoirs Langagiers et les Compétences
Akademik Okuma (1); Akademik Yazma Becerileri (Z/S) (1); Bağlamsal Dilbilgisi I (11); Bağlamsal Dilbilgisi II (11); Çeviri Uygulamaları İngilizce-Türkçe (1); Çeviri Uygulamaları Türkçe-İngilizce (1); Dinleme Anlama ve Not Alma (1); Dinleme Anlama (1); Dinleme ve Sesletim I (10); Dinleme ve Sesletim II (10); ELT'de Eleştirel Okuma (1); Entonasyon Analizi ve Akıcı Konuşma Teknikleri (S) (1); İleri Konuşma Becerileri I (S) (2); İleri Okuma I (1); İleri Okuma II (1); İleri Okuma ve Sözcük Bilgisi I (1); İleri Okuma ve Sözcük Bilgisi II (1); İleri Okuma ve Yazma I (8); İleri Okuma ve Yazma II (8); İleri Yazma Becerileri (S) (1); İleri Yazma I (2); İleri Yazma II (2); (İngilizce) Anlatım Becerileri (Z/S) (10); İngilizcede Günlük Söylem (1); İngilizce - Türkçe Çeviri (Z/S) (8); İngilizce Sözlü İletişim I (1); İngilizce Sözlü İletişim II (1); Kitle İletişiminde Dil Kullanımı (S) (1); Kitle İletişiminde İngilizce (S) (2); Medya ve İletişim (1); Sözcük Bilgisi I (Z/S) (7); Sözcük Bilgisi II (Z/S) (1); Sözlü İletişim Becerileri I (10); Sözlü İletişim Becerileri II (10); Tartışma Becerileri (1); Türkçe - İngilizce Çeviri (7); Türkçe - İngilizce Karşılaştırmalı Dilbilgisi (S) (1); Yazılı İletişim Becerileri (1).
Cours centrés sur les Méthodologies de Langue Etrangère
Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi (S) (1); Birinci Dil Edinimi (S) (1); Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I (11); Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II (10); Dil Becerilerinin Öğretimi I (10); Dil Becerilerinin Öğretimi II (7); Dil Bilinci (S) (1); Dil Edinimi (Z/S) (8); Dil Edinimine Giriş (1); Dil Öğretimi Yeni Eğilimler (S) (2); Dilbilgisi ve Dil Öğretimi (S) (1); Edebiyat ve Dil Öğretimi I (9); Edebiyat ve Dil Öğretimi II (Z/S) (7); Edebiyat Yoluyla İngilizce Öğretimi I (Z/S) (1); Edebiyat Yoluyla İngilizce Öğretimi II (Z/S) (1); İngilizce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (1); İngilizce Öğretim Yöntemleri I (1); İngilizce Öğretim Yöntemleri II (1); İngilizce Öğretiminde Ders Düzenleme ve Planlama (1); İngilizce Öğretiminde Dijital Materyal Geliştirme (S) (1); İngilizce Öğretiminde Güncel Konular (1); İngilizce Öğretiminde Materyal ve Ders Kitabı Değerlendirme (1); İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (1); İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler (1); İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I (11); İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II (8); İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (3); İngilizcede Ölçme ve Değerlendirme (S) (1); İngilizcenin Anadil Olarak Edinimi (1); İngilizcenin İkinci Dil Olarak Edinimi (1); İşbirlikçi Öğrenme ve Dil Eğitimi (S) (1); Kısa Öykü İncelemesi (1); Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (1); Materyal Değerlendirme ve Uyarlama (1); Özel Öğretim Yöntemleri I (9); Özel Öğretim Yöntemleri II (8); Özel Öğretim Yöntemleri: Dilbilgisi Öğretimi (1); Özel Öğretim Yöntemleri: Konuşma Yazma (1); Özel Öğretim Yöntemleri: Okuma ve Dinleme (1); Proje Tabanlı İngilizce Öğretimi ve Öğrenimi (S) (1); Roman İnceleme Ve Öğretimi I (2); Roman İnceleme Ve Öğretimi II (1); Şiir İncelemesi Ve Öğretimi I (S) (1); Yabancı Dil Eğitiminde Video Kullanımı (S) (1); Yabancı Dil Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri II (1); Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme (Z/S) (9); Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (7); Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler ve Uygulamaları (S) (1); Yansıtmalı Öğretmen (S) (1); Yaratıcı Sınıf (S) (1).
Cours centrés sur la Littérature
Amerikan Edebiyatından Seçmeler (1); Çağdaş Amerikan Tiyatrosu (1); Çağdaş İngiliz Romanı (1); Çağdaş İngiliz Şiiri (1); Çağdaş İngiliz Tiyatrosu (1); Çağdaş Roman İncelemesi I (1); Çağdaş Roman İncelemesi II (1); Drama I (Z/S), (6); Drama II (Z/S) (1); Dünya Edebiyatından Seçmeler (1); İngiliz Edebiyatı I (10); İngiliz Edebiyatı II (10); İngiliz Edebiyatına Giriş I (1); İngiliz Edebiyatına Giriş II (1); İngiliz Edebiyatından Seçmeler I (S) (1); İngiliz Edebiyatından Seçmeler II(S) (1); İngilizcede Kısa Öykü (1860-1960) (S) (1); Karşılaştırmalı Edebiyat (1); Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş I (S) (1); Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş II (S) (1); Metin Çözümleme (1); Şiir İnceleme (S) (1); Şiir ve Estetik (S) (1).
Cours centrés sur la Culture
Dil Değişkenleri (1); İngiliz Kültür Tarihi (S) (2); İngilizce Öğretiminde Dil ve Kültür (1); Karşılaştırmalı Kültür I (S) (1); Karşılaştırmalı Kültür II (S) (1); Kültürlerarası İletişim (S) (1); Yabancı Dil Öğretiminde Sosyokültürel Boyut (S) (1).

ANNEXE-12c. Noms des Cours Examinés en vue de la Place de l'Interculturel dans le Programme de Formation des Enseignants d'Anglais Langue Etrangère (Suite)

Autres (Anglais sur Objectifs Spécifiques, Politiques Linguistiques Educatives)
Avrupa İletişim Seminer (1); Edebi Metin Çevirisi (1); Karşılaştırmalı Eğitim (6); Teknik Çeviri (1).
TOTAL: 358 Cours

* "S" symbolise les cours facultatifs, "O" les cours obligatoires.

ANNEXE-13. Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I

23ème Observation

14h29

Ahsen : Bonjour les enfants.

Classe: Bonjour !

Ahsen : Comment ça va aujourd'hui ?

Classe: Ça va bien et vous ?

Ahsen : Je vais bien aussi. Merci. La semaine prochaine, c'est quel temps ?

Beyza : Noël.

Ahsen : C'est le Noël.

Beyza : Evet. [Öğretmen adaylarından Ahsen'in ders anlatımı boyunca çocuk rolüne bürünen öğretmen adayları alkışlar.]

Ahsen : Et aujourd'hui, les préparations de Noël.

Berguzer : Öğretmenim siz hiç Noel Baba gördünüz mü?

Beyza : Noel Baba var mı gerçekten?

Ahsen : [Ahsen, tahtaya dersin başlığını yazmakla meşguldür ve öğrencilerin sorusu cevapsız kalır.] C'est notre sujet alors. Mais on va apprendre quelques mots avec la Noël. Et, après on va écrire la carte Noël. Regarde les images et répétez après moi ! Le père Noël. Répète après moi !

Classe: Le père Noël.

Ahsen : Comment il rit ?

Beyza : Hohoho !

Ahsen : Hohoho ! Oui, le père Noël.

Le Père Noël

Un Cadeau

Un Bonhomme de Neige

Le Neige

ANNEXE-13. Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)

Şekil 1. *Öğretmen adaylarından Ahsen'in kelime öğretimine yönelik hazırladığı öğretim metaryellerinin resmi*

ANNEXE-13. Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)

[…] [Ahsen, karton kağıda renkli çıktısını alarak flash-card oluşturduğu Noel ile ilgili diğer kelimeleri (Şeki 1**)** de sınıfa önce kendisinin sesli okumasının ardından üç kere sınıftaki öğrencilere tekrar ettirir.]

Beyza : Ama tavuk gibi duruyor bu öğretmenim!

Aygül : Yılbaşında hindi yenir.

Buse : Benim annem tavuk yapıyor, biz fakiriz.

Ahsen : Allons les enfants ! C'est la carte de … ?

Classe: Noël.

Ahsen : Oui.

Aygül : Bize mi vereceksiniz? [Aygül, alkışlar.]

Ahsen : Oui. [Ahsen, ders öncesinde hazırlamış olduğu Noel kartlarını (Şekil 2**)** sınıftaki tüm öğrencilere (çocuk rolünü üstelenmiş öğretmen adaylarına) dağıtır.]

Şekil 2. *Öğretmen adaylarından Ahsen'in hazırlamış olduğu Noel kartları*

Beyza : Ay çok tatlı.

Aygül : Çok güzel.

Beyza : Bizde de Müslüm Baba [Müslüm Baba, Türk arabesk müziğinin babası olarak adlandırılan Müslüm GÜRSES'tir.] var öğretmenim.

Ahsen : Alors, on écrit la carte de Noël.

Aygül : Ne yapacağız öğretmenim?

Ahsen : Que tu veux au père de Noël.

Aygül : Onu mu yazacağız içine?

Ahsen : On a déjà appris les cadeaux, les jouets.

Aygül : Oui. Öğrendik öğretmenim.

ANNEXE-13. Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)

Ahsen : Et, tu choix un de ces cadeaux et écris que tu veux. Par exemple. [Ahsen, yazı tahtasına öğrencilerin kendilerine göre Noel Baba'dan istediklerini Noel kartlarının içine yazacakları şablon bir metin yazar.]

> Cher père Noël,
>
> Je m'appelle Julie. J'ai 8 ans. J'habite à Bursa. Et je veux une poupette.
>
> Merci père Noël, je t'embrasse.
>
> Adresse

Buse : Noel Baba'ya mı yazacağız?

Ahsen : Oui, on envoie au père Noël.

Beyza : Noel Baba nerede?

Aygül : Noel Baba'nın adresi ne öğretmenim?

Eylem : Antalya. [Eylem ve tüm sınıf gülümser.]

Buse : Yatağına koyacaksın o da gelip alacak.

Aygül : Tamam öğretmenim.

Ahsen : [Sınıftaki tüm öğrenciler Noel kartlarını yazmaya başlar.] […] Tout le monde est fini ?

Classe: Oui.

Ahsen : Oui, Beyza.

Beyza : [Beyza Noel kartına yazdıklarını sırasında yüksek sesle okur.] Cher père Noël, je m'appelle Beyza. J'ai 8 ans. J'habite à Bursa. Et je veux un train jouet. Merci père Noël, je t'embrasse.

Ahsen : Oui. [Ahsen ve sınıftaki tüm öğrenciler Beyza'yı alkışlar.] Et après, qui veut lire? [Öğretmen adaylarından Buse, Berguzer, Begüm de Noel kartına yazdıklarını sırasında yüksek sesle okur.] […] Oui, c'est bien ! Autres ? Oui, Türker.

Türker : Cher père Noël, je m'appelle Bastien.

Ahsen : Tu t'appelles comment ?

Türker : Bastien.

ANNEXE-13. Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)

Ahsen : Türker değil mi senin adın ?

Türker : Hayır.

Buse : İtalyan italyan o.

Türker : Bana arkadaşlarım Bastien diyor ama. [Türker, gülümser ve Noel kartına yazdıklarını okumaya devam eder.] J'ai 8 ans. J'habite à Bursa. Et je veux un iPad. Merci père Noël, je t'embrasse. Biraz istekleri yüksek tutmak lazım. [Türker, gülümser.]

Ahsen : Et, maintenant on envoie les cartes.

[Ahsen, öğretmen masasında bulunan bilgisayardan projeksiyon cihazından yazı tahtasına yansıyan Noel ile ilgili « Peppa Pig - La Visite du Père Noël » [vidéo disponible à l'adresse de https://www.youtube.com/watch?v=fI7KTsJJpC8 **]** videoyu açar ve sessizce videoyu tüm öğrencilerle izledikten sonra dersi bitirir.]

Ahsen : Le cours est fini. A la semaine prochaine ! Et joyeuse Noël !

[24 dakikada sunumu bitiren Ahsennın anlatımına yönelik ilk önce öğretmen adaylarının yorumlarını alan öğretim üyesi, en sonunda kendi yorum ve eleştirilerde bulunur.]

Formatrice I : Söylemek istediğiniz var mı bir şey?

Buse : Hocam çok güzeldi. Şu ana kadarki en güzeli bence Ahsen'inkiydi.

Birsen : Bir de video içinden seçmiş tüm kelimeleri.

Aygül : Çok güzeldi.

Formatrice I : Hep ne diyoruz? Müzik parçası seçerken, video seçerken hazırlayacağınız ders içeriğiyle uyumlu olması gerekiyor. Bir iki tane eksik fazla olabilir evet aşırı eksik olmaması gerekir. Ben sadece şey, bazı kelimeleri verdiniz, « orthographe »'larını vermediniz. Ondan sonra kart yazmaya geçtiniz. Orada hani diğerlerini biliyorlarsa, Noel ile ilgili kelimeleri bilebilirler, ama diğerleri? « Chaussette » belki bilebilir ama diğerleri? Ondan sonra « neige », « neş » dediniz. « Dind » değil « deñd » diye okumanız gerekirdi. « Prononciation »lara, yani dile dikkat etmeniz gerekiyor. Sadece şeyi videoyu vererek diyorum, niye sonda gösterdiniz? Sonda göstermeseydiniz daha iyi olmaz mıydı?

Türker : Ben de onu merak ettim.

Ahsen : Çizgi film mi?

ANNEXE-13. Un exemple des exposés des futurs enseignants de FLE sur la culture dans la salle de classe de la Formatrice I (Suite)

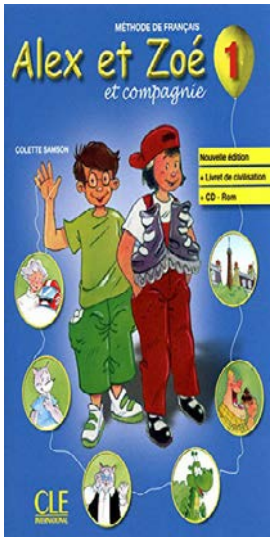
Formatrice I : Hıhı! [Öğretim üyesi, Ahsen'in verdiği cevabı onaylar.]

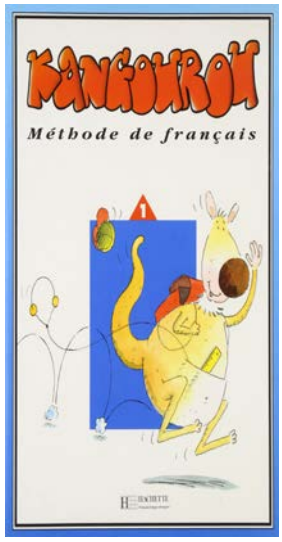
Ahsen : Bilmem, hani ben izleriz falan sonra da « Joyeux Noël! » deyip dağılırız diye düşündüm.

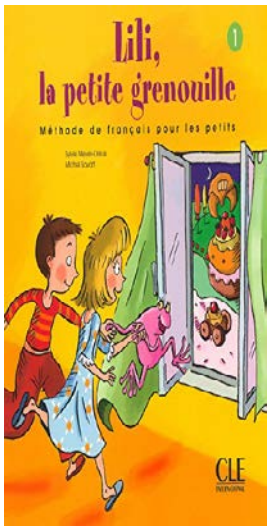
Formatrice I : Yani sonuçta bakınca, sonda da olur ona göre şey yapmak gerekirdi. Çünkü başka bir şey yapmayacaksan normal ders işlerken, başta verseydiniz çok daha iyi olurdu. Aslında sonunda da toparlayıcı özelliği var tabi. Batı kültürü toplumunda yılbaşı bir günde ne yaptığını; çocukların işte kart yazarak da hani öyle bir alışkanlıkta, öyle bir dilekte bulunduklarının olduğunun çalışmasını yapıp ondan sonra şey de olabilirdi: Yalnız şey de yapılabilir, Türker bizim kültürümüzde yok dedi. Öyle bir endişeniz olduğu zaman nasıl yapabilirsiniz? Değiştirebilirsiniz: « Carte de Nouvelle Année » yapabilirisiniz. « Nouvelle Année » şeklinde adaptasyona gidip; çünkü Noel bizim kültürümüzde yok. Ama illa yamak istiyorsak, biz de « Noël » olarak değil ıh! « Yeni Yıl » olarak değiştirilebilir, yapılabilir. Hoş kaldı ki hepsini artık ticarileştirdikleri için bu tür şeylerin çıkış amacı çarptırıldı: Neden, nasıl çıktıkları. Tamamen duygusallaştı her şey.

15h00

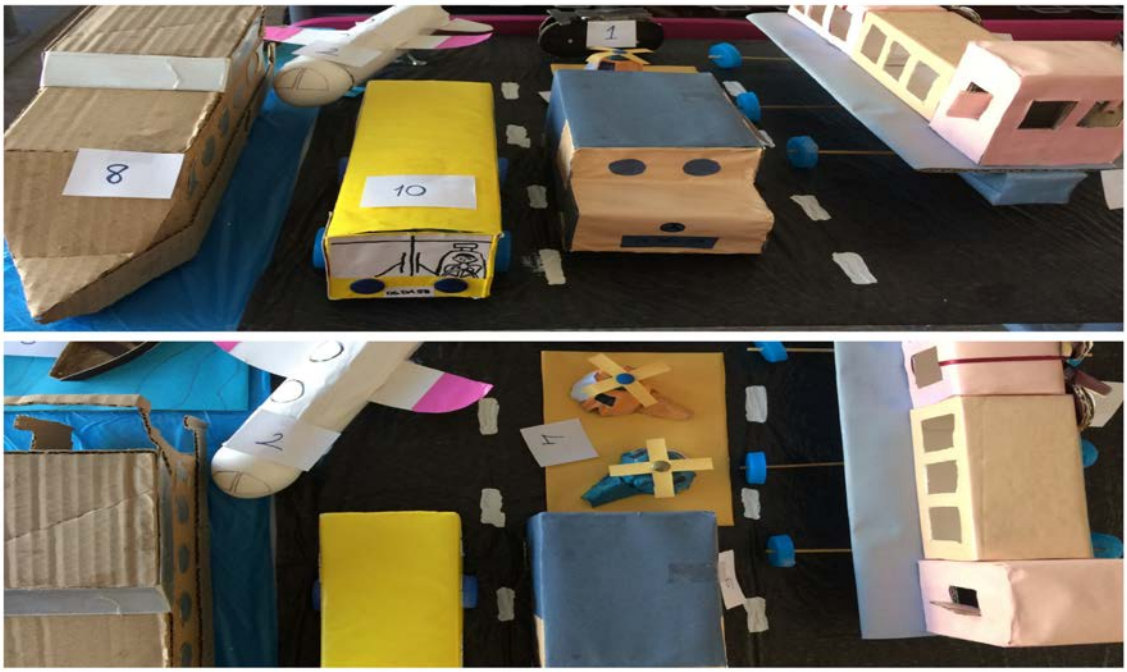
ANNEXE-14. Exemples de manuels scolaires d'EPLV apportés dans salle de classe par la Formatrice II





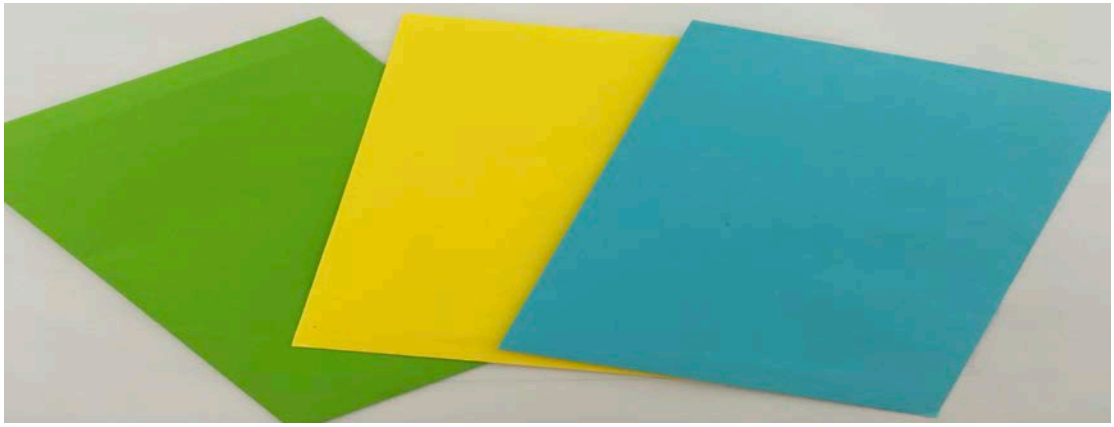


ANNEXE-15. Exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions préparés par les futurs enseignants de FLE de l'année précédente dans la classe de Formatrice II



ANNEXE-16. Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II

ANNEXE-16. Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II (Suite)



Le Liste d'achat

1. Une salade
2. Un gateau
3. Un cola
4. Des frites
5. Une carotte
6. Deux poulette

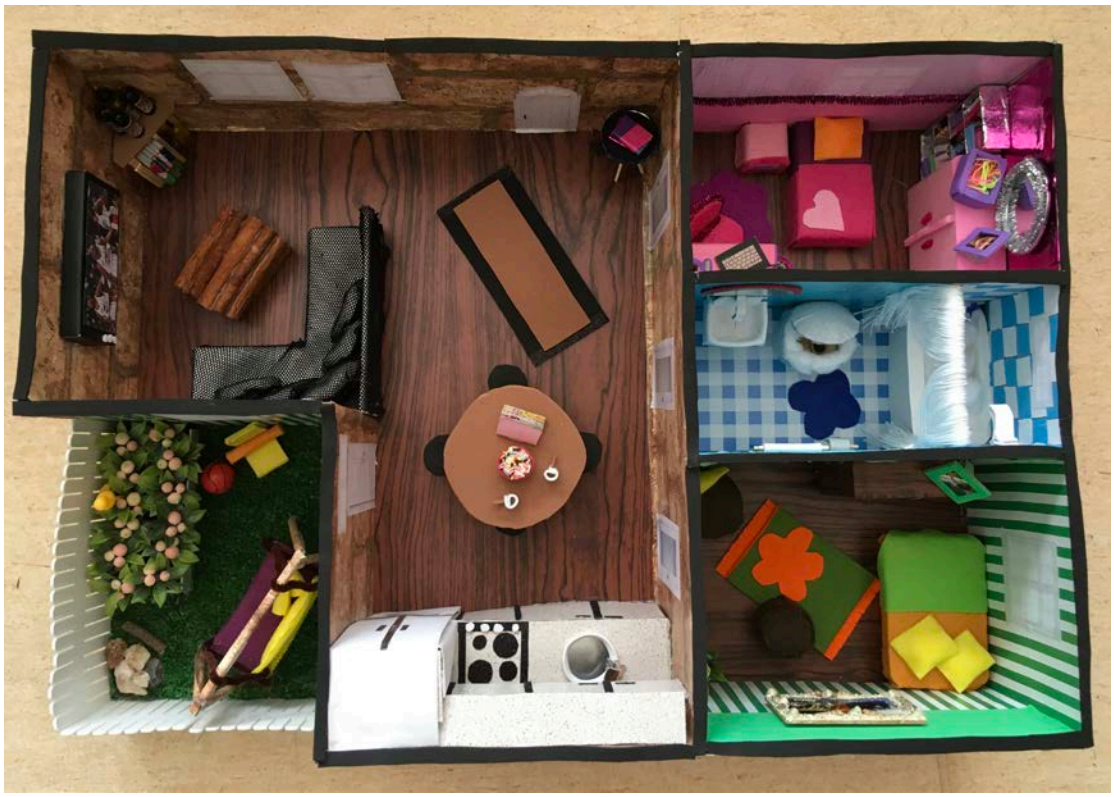
Le Liste d'achat

1. Des pates
2. Un fromage
3. Un poivron
4. Une poire
5. Une peche
6. Un ananas

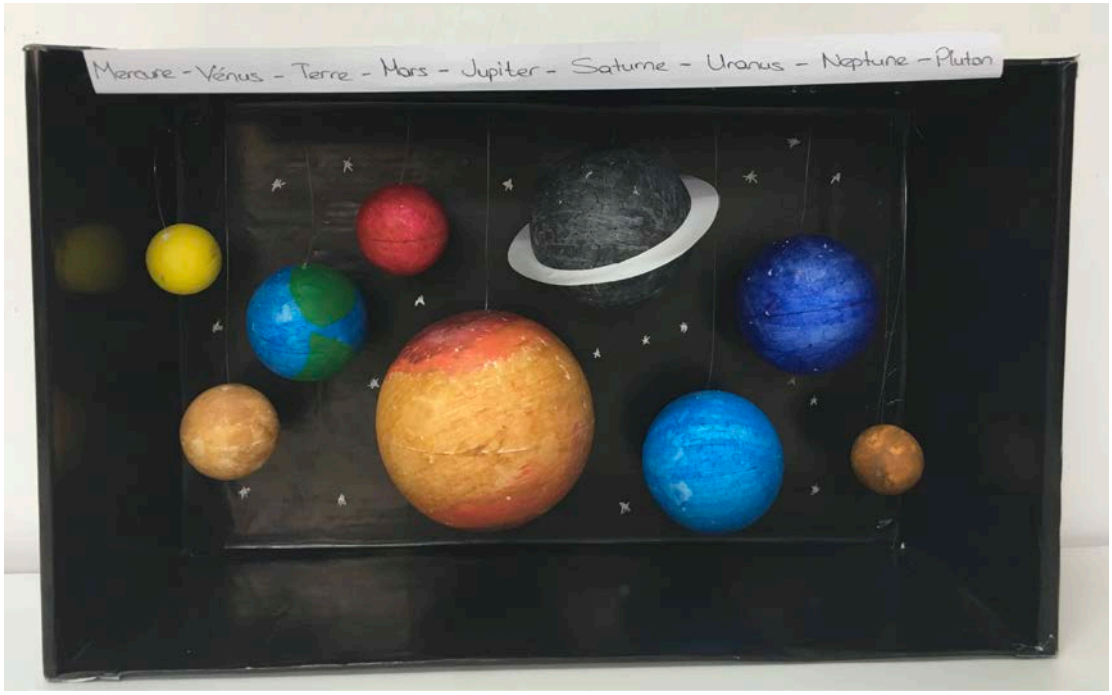
Le Liste d'achat

1. Des pates
2. Un fromage
3. Un poivron
4. Une poire
5. Une peche
6. Un ananas

ANNEXE-16. Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II (Suite)



ANNEXE-16. Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II (Suite)

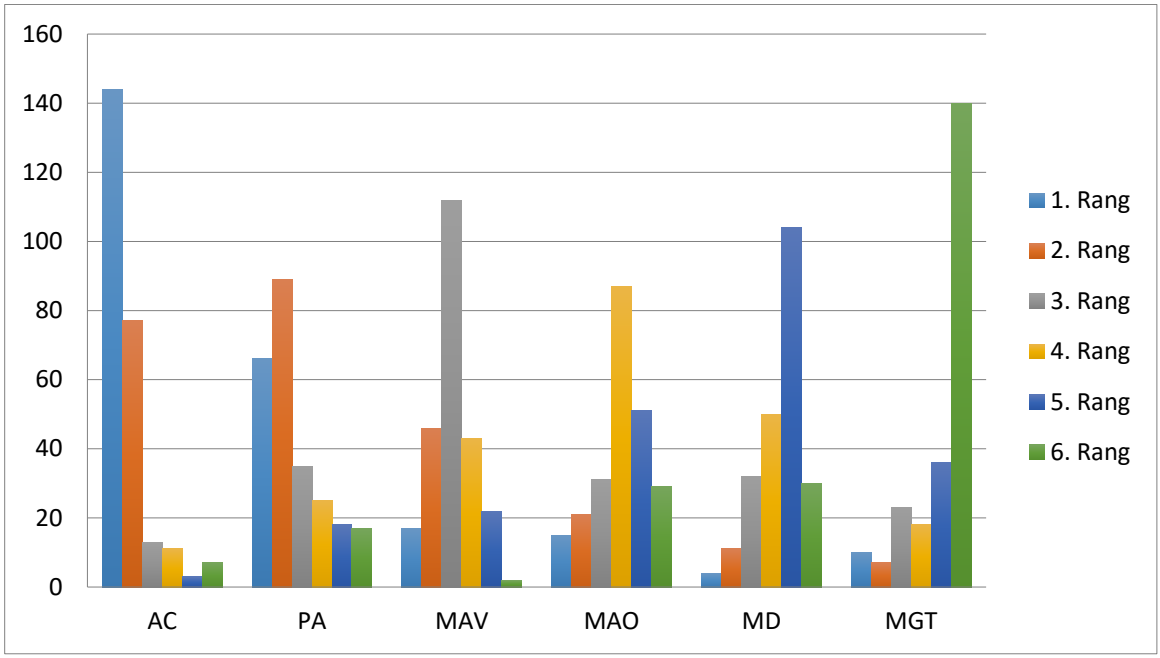


ANNEXE-16. Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II (Suite)

ANNEXE-16. Quelques exemples de matériels pédagogiques en trois dimensions développés par les futurs enseignants pour l'épreuve finale du 2nd semestre dans la classe de Formatrice II (Suite)

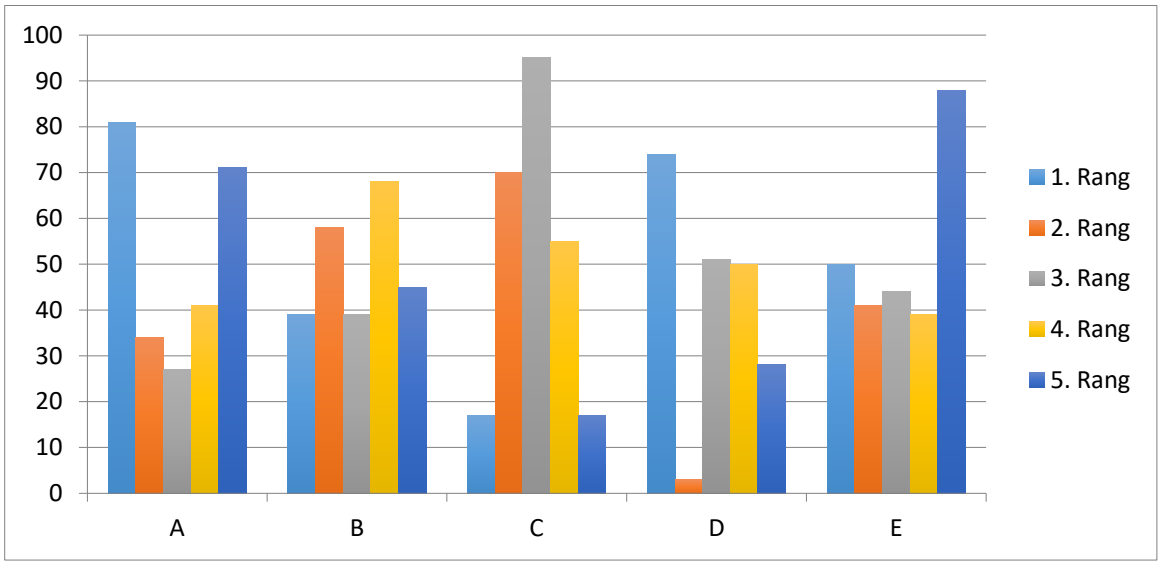
Annexe-17. Graphiques des Questions de Classement (Items nº11, nº14, nº18, nº29)

Graphique. *Réponses données à l'item n°11*



**Abréviations : Approche Communicative (AC), Perspective Actionnelle (PA), Méthodologie Audio-Visuelle (MAV), Méthodologie Audio-Orale (MAO), Méthodologie Directe (MD), Méthodologie Grammaire-Traduction (MGT)*

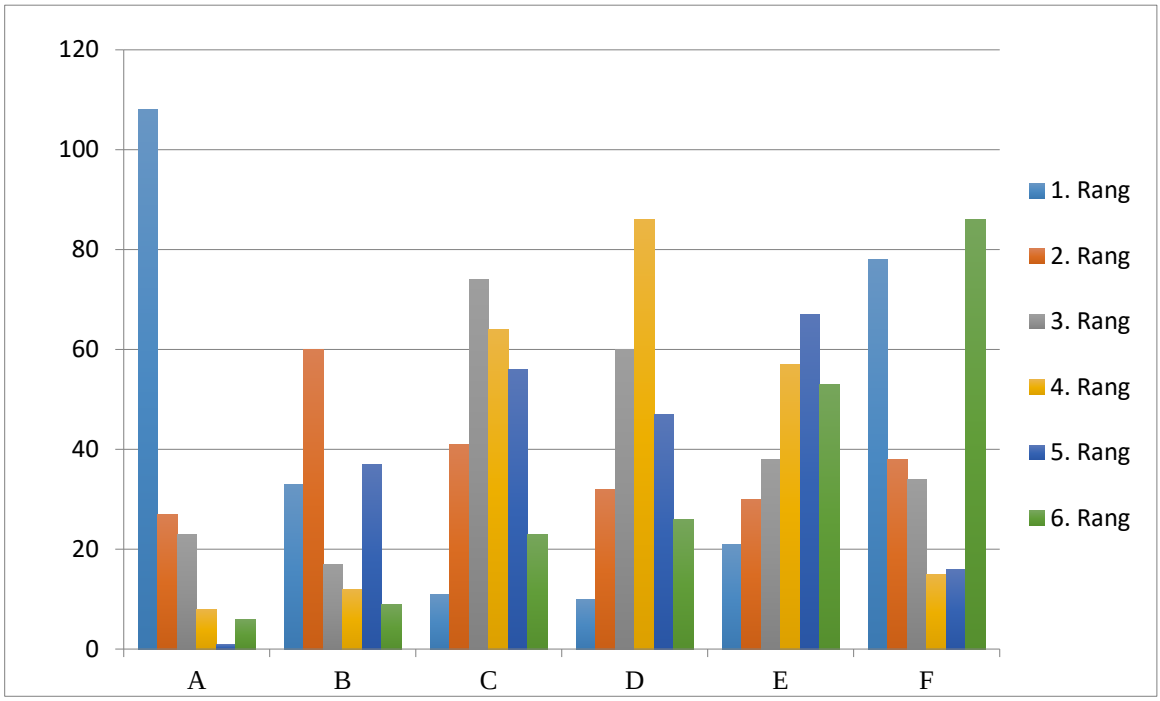
Graphique. *Réponses données à l'item n°14*



** « A » signifie le « savoir » ; « B » le « savoir-apprendre/faire » ; « C » le « savoir-comprendre » ; « D » le « savoir-être » ; « E » le « savoir-s'engager ».*

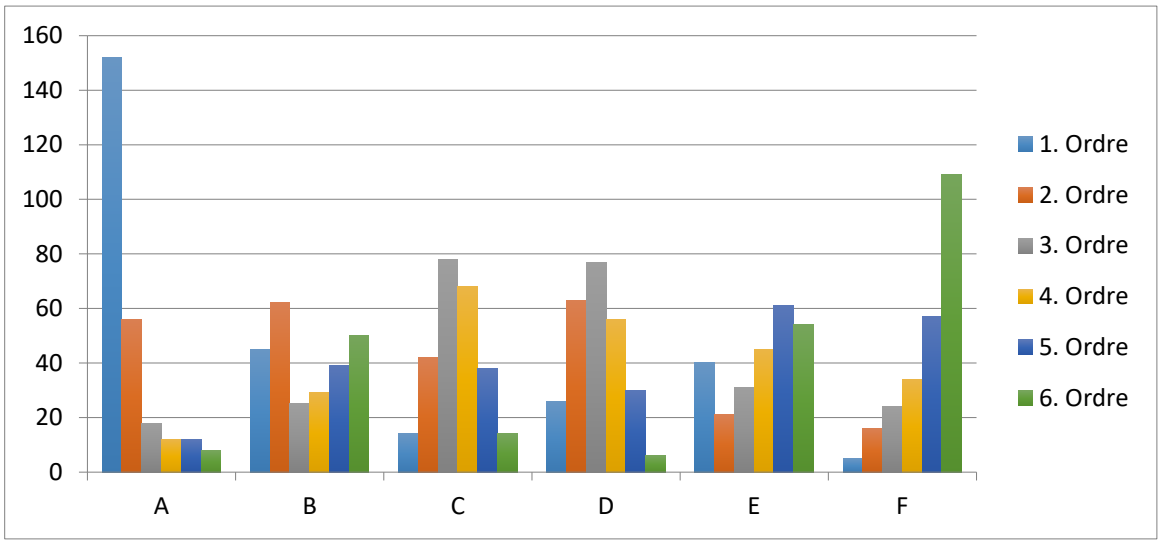
Annexe-17. Graphiques des Questions de Classement (Items nº11, nº14, nº18, nº29) (Suite)

Graphique. *Réponses données à l'item n°18*



** A) Compétence de Communication; B) Compétences Langagières (savoir-faire linguistiques : production orale et écrite ; compréhension orale et écrite) ; C) Compétence Socio-culturelle ; D) Compétence Culturelle ; E) Compétence Interculturelle ; F) Compétences Linguistiques (grammaire, vocabulaire, syntaxe, phonétique, orthographe, etc.)*

Graphique. *Réponses données à l'item n°29*



** A) Programmes de formation des enseignants; B) Maîtrise et/ou (Post-)Doctorat ; C) Auteurs de Manuels Scolaires ; D) Matériels pédagogiques ; E) Éducation familiale ; F) Directeurs/Vice-directeurs d'école.*