



La Compétence Interculturelle dans Salut 10, 11 et 12

Veda ASLIM YETİŞ^{a*}, Aslı Eda DÜNDAR^a

^aAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 17 February 2016
Revised 21 September 2016
Accepted 22 September 2016

Keywords:

Perspective actionnelle,
Compétence interculturelle,
Méthode,
Français langue étrangère.

Résumé

L'objectif de cette étude a été d'analyser 3 manuels de français langue étrangère (FLE) en vue de déterminer leur apport à l'acquisition d'une compétence interculturelle qui est l'une des composantes de la perspective actionnelle prônée depuis le Cadre européen de référence pour les langues (CECR). Les manuels analysés étaient « Salut 10 », « Salut 11 » et « Salut 12 », les seuls utilisés, en Turquie respectivement en deuxième, troisième et quatrième années du lycée où la langue française est enseignée en tant que seconde langue étrangère après l'anglais. L'analyse s'est faite en parcourant ces méthodes à l'aide de 15 questions permettant de révéler l'existence ou non d'une démarche interculturelle. Il a été constaté que « Salut 10 » et « Salut 11 » étaient des manuels favorables à l'acquisition d'une compétence interculturelle même s'ils présentaient certaines lacunes. Par contre « Salut 12 » n'était en aucun cas cette compétence. Dans ce dernier cas, il revenait essentiellement à l'enseignant de remédier à cela en complétant les leçons avec des matériaux (documents écrits, audio, vidéo, authentiques...) visant le travail de la compétence interculturelle.

Salut 10, 11 ve 12'de Kültürlerarasılık Becerisi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 17 Şubat 2016
Düzeltilme 21 Eylül 2016
Kabul 22 Eylül 2016

Anahtar Kelimeler:

Eylem odaklı yaklaşım,
Kültürlerarası beceri,
Ders kitabı,
Fransızca yabancı dil.

Öz

Bu çalışmanın hedefi üç adet Fransızca yabancı dil öğretim kitabını kültürlerarasılık becerisi edinimini destekleyip desteklemediğini göstermek amacıyla incelemektir. Kültürlerarasılık becerisi, Diller için Avrupa ortak başvuru metninin benimsediği eylem odaklı yaklaşımın önemli bir bileşenidir. İncelenen kitaplar Türkiye'de Lise 2, Lise 3 ve Lise 4. sınıflarda kullanılan « Salut 10 », « Salut 11 » et « Salut 12 » isimli kitaplardır. İnceleme kültürlerarasılığın varlığını tespit etmeyi amaçlayan 15 soru ile gerçekleşmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda « Salut 10 » ve « Salut 11 » isimli kitapların, bazı eksikliklere rağmen, kültürlerarasılık becerisini desteklediği, « Salut 12 » isimli kitabın ise bu beceriyi hiçbir şekilde desteklemediği görülmüştür. Bu durumda, bu kitap kültürlerarasılık becerisini çalıştırmak amacıyla yabancı dil öğretmeni tarafından temin edilen ek ders materyalleriyle (yazılı, işitsel, görsel...) zenginleştirilmeli tamamlanmalıdır.

* Author: vaslim@anadolu.edu.tr

Introduction

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, a défini une nouvelle approche qui prend le relai sur l'approche communicative. Il s'agit de la perspective actionnelle qui constitue le dernier des 4 axes de réflexions proposés par le Cadre. Ces axes sont : 1-les 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2); 2-les 5 activités langagières (production écrite, compréhension écrite, production orale, compréhension orale, production orale en interaction); 3-les 3 compétences de communication (compétence linguistique, compétence socio-linguistique, compétence pragmatique); 4-la perspective actionnelle. Cette dernière est une approche d'enseignement des langues, qui, loin de rompre avec l'approche communicative (AC) si longtemps prônée, la prolonge en reprenant d'un côté sa terminologie (compétence de communication, centrage sur l'apprenant...) et, d'un autre côté, en ajoutant de nouveaux concepts (tâche non langagière, agir avec l'autre, projets, acteur social...). Outre cela, la perspective actionnelle se fixe aussi un nouvel objectif: faire acquérir aux apprenants de langue une compétence plurilingue et pluriculturelle afin de les « rendre capable d'activer une compétence communicative [...] et une compétence compréhensive des éléments culturels dont toute langue est porteuse. » (Bertocchi & Costanzo, 2008, p.85). Cette compétence compréhensive consiste, en fait, en le développement d'une dimension interculturelle nommée compétence interculturelle qui permettra de promouvoir une meilleure compréhension mutuelle et d'accepter les différences qui existent dans les sociétés qui sont aujourd'hui plurilingues et multiculturelles. L'apprenant de langue doit entretenir des relations avec des locuteurs de la langue cible en leur faisant prendre conscience de sa propre identité et, à la fois, en étant conscient de celles de ses interlocuteurs (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p.7). Il est question en fait de préparer les apprenants à entrer en contact avec les individus des autres cultures, à accepter les/leurs différences (valeurs, points de vue...) et à interpréter la culture d'un autre à partir de la sienne. La notion de culture, associée à la civilisation (ensemble des caractéristiques sociales, économiques, spatiales telle la géographie d'une société) et considérée comme étant un simple savoir à transmettre, n'est donc plus favorisée. De même que la culture dite cultivée/savante (la littérature, l'Histoire, les usages religieux, la géographie, etc. du pays cible) et la culture dite partagée/anthropologique (les modes de vie, les habitudes, etc. du public de la langue cible), intégrées dans les cours de langue particulièrement avec l'apparition de l'approche communicative, ont cédé leur place à l'interculturalité. Ainsi, ce dont il est question dorénavant, c'est certes encore d'un ensemble de savoirs et de pratiques mais en même temps d'un ensemble proposé à partir d'une démarche dite interculturelle qui consiste à faire prendre conscience des caractéristiques, des cultures différentes de la langue cible et de la langue source, des points de vue, des valeurs, des comportements différents des locuteurs de la langue cible et de la langue source. Cette prise de conscience se réalise en faisant réfléchir sur la culture d'origine de façon à ce que l'apprenant de la langue cible se dirige vers l'Autre, vers l'altérité (Byram et al., 2002 ; Byram (ed.), 2003 ; Springer, 2015). Il faut préciser que cette démarche interculturelle n'est pas une simple « comparaison entre deux cultures basées sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. » (Windmüller, 2011, p.20). Il est question de confrontation entre la culture maternelle et la culture cible mais aussi d'un retour sur soi de l'apprenant qui consiste à se connaître afin de se faire connaître, à se faire comprendre par l'Autre et ainsi de mieux connaître, comprendre et accepter dans ses différences cet Autre. C'est dans ce « souci » d'appropriation d'une conscience interculturelle qu'outre une compétence de communication (capacité à produire et à comprendre un discours dans une situation donnée), le CECR, à travers la perspective actionnelle, amplifie les travaux sur l'acquisition d'une compétence interculturelle : il revendique le développement des ouvrages, manuels de langue reposant sur l'acquisition de cette compétence qu'il considère comme la « composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne. » (ibid., p.21) et comme le moyen de préparer « les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle » (ibid.). A cette compétence interculturelle, sont associées quatre composantes que l'apprenant se doit de maîtriser pour accomplir un acte de communication interculturelle. Ces composantes sont : 1-les savoirs ; 2-le savoir-être ; 3-le savoir-comprendre ; 4-le savoir-apprendre/faire. Les savoirs concernent les connaissances déclaratives, la connaissance du monde, la connaissance de soi et de l'Autre. Le savoir-être, ce sont les nouvelles

attitudes à adopter pour s'ouvrir à l'altérité, c'est savoir se décentrer, accepter qu'il existe d'autres valeurs valables. Le savoir-comprendre, consiste en la capacité d'interpréter et d'expliquer un événement de la culture cible et de la mettre en relation avec sa culture. Quant au savoir-apprendre/faire, c'est être capable de mobiliser les trois savoirs précédents dans le but de nouvelles expériences et pour s'ouvrir à l'Autre (Byram et al., 2002, p.13-14 ; Chaves, Favier & Pélissier, 2012, p.110). Ainsi, dans les leçons de langue étrangère, l'enseignant se doit désormais de faire cours en préconisant l'acquisition d'une compétence interculturelle. Dans cette optique, c'est-à-dire pour promouvoir la dimension interculturelle, Byram et al. (2002) explique qu'il serait préférable que les enseignants optent pour des manuels scolaires conçus « sous un angle interculturel et critique » (p.26). Par contre, lorsque nous nous référons aux manuels de français langue étrangère utilisés dans l'enseignement secondaire en Turquie, nous voyons qu'il en existe seulement trois qui correspondent chacun à une classe : Salut 10 conçu pour la seconde classe du lycée, Salut 11 conçu pour la troisième classe du lycée et Salut 12 conçu pour la quatrième classe du lycée. Les enseignants n'ont donc pas le choix : ils sont dans l'obligation de faire usage de ces manuels qui ont été réalisés sous la direction du Ministère de l'Éducation Nationale turque. Rappelons que la durée de l'enseignement secondaire en Turquie est de quatre ans (classes 9, 10, 11 et 12), que le FLE y est enseigné en tant que seconde langue étrangère et qu'il n'existe pas de cours de FLE en première année.

Dans cette étude, notre objectif est de déterminer si ces manuels/méthodes de FLE (Salut 10,11, 12) utilisés en Turquie dans l'enseignement secondaire et élaborés après le CECR permettent l'acquisition d'une compétence interculturelle qui paraît désormais primordiale non seulement parce que le Cadre y accorde une grande importance, mais aussi en raison du flux croissant de la mobilité internationale des individus.

Méthodologie

Modèle de la Recherche

Cette étude est de type descriptif. Elle vise à mettre au jour dans Salut 10, 11 et 12 l'existence ou non d'éléments autorisant l'acquisition d'une compétence interculturelle, la présence ou non de la démarche nommée interculturelle. Précisons que deux études similaires portant sur l'interculturalité ont été réalisées par Ağildere & Candemir (2012) et Şavlı (2013). Cependant alors que la première s'est focalisée sur Salut 10 et 11 et leurs textes visant le travail de la compréhension écrite, la seconde s'est seulement focalisée sur Salut 10. L'originalité de notre étude par rapport à celles mentionnées réside dans le fait qu'elle prend en compte Salut 10, Salut 11 et Salut 12 et se distingue par la démarche utilisée dans l'analyse de ces 3 manuels.

La Démarche utilisée pour l'Analyse

Pour l'analyse des trois manuels, nous avons eu recours à 15 questions qui ont constitué la démarche de deux études antérieures: la première est celle de Lange (2011), auteur initiale de ces questions formulées en anglais dans sa recherche, qui a analysé un manuel d'allemand langue étrangère dans l'objectif de repérer la présence ou non de l'interculturalité ; la seconde est celle de Aslim-Yetiş & Elibol (2014) qui ont analysé « Latitudes 1 », « Latitudes 2 », « Alter Ego 1 » et « Alter Ego 2 » dans les mêmes objectifs. Nous avons d'ailleurs repris de cette dernière étude les questions traduites en français ainsi que les explications complémentaires données par ces deux chercheurs concernant ces questions.

Présentation des Trois Manuels

Salut 10, 11 et 12 sont tous trois des manuels (livre de l'élève) publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale turque. Salut 10 s'adresse au niveau A1.1, Salut 11 au niveau A1.2 et Salut 12 au niveau A2.1.

Ils sont chacun accompagnés d'un livre d'activités, d'un guide enseignant et d'enregistrements audio. En dehors des experts en langue de Salut 10 et 11 qui sont de nationalité française (Eric Cotro pour Salut 10, Cathy Planet pour Salut 11), les auteurs de ces deux méthodes sont Turcs. Pour Salut 12, les auteurs ainsi que l'expert en langue sont tous Turcs. Les manuels ont été publiés respectivement en 2007, 2008 et 2009. Nous voudrions préciser que dans le tableau des contenus, où sont mentionnés le nombre de leçons, les objectifs communicatifs et notionnels, il y est fait part de la notion « interculturalité » dans « Salut 10 et 11 » mais aucunement dans « Salut 12 ». Cependant, afin de mieux cerner la situation, nous avons quand même tenu à parcourir cette méthode à l'aide de ces 15 questions.

Analyse des Trois Manuels FLE

Sous chaque question (Lange, 2011) et explicitation (Aslim-Yetiş & Elibol, 2014) figurent les réponses données en fonction de l'analyse des manuels qui sont présentées par ordre : Salut 10, 11 et 12.

1. Quels sujets et thèmes culturels sont traités? Est-ce qu'il existe des aspects de la vie du pays cible? Est-ce qu'ils sont pertinents et intéressants pour l'apprenant ?

Cette question a pour objectif de mettre en évidence les types de sujets culturels traités par les manuels analysés dans cette recherche, tels que les fêtes traditionnelles, les relations familiales, ou encore la littérature, le cinéma ou le théâtre par exemple. On cherche à savoir si le manuel s'intéresse à la vie quotidienne des Français. Enfin, on s'interroge sur la pertinence et l'intérêt pour l'apprenant des sujets culturels traités. En fait, la question vise à révéler la présence des éléments relatifs à la culture dite cultivée et partagée.

Salut 10 :

A travers Salut 10, des sujets/thèmes relatifs à la culture française sont présents mais ils ne semblent pas être pertinents et ne se manifestent qu'à partir de leçon 5 (unité 2) où il y est fait part du système scolaire français mais qui traite, en fait, seulement de l'enseignement secondaire (collège + lycée). A la leçon 10 (unité 3), il est question de faire les courses mais les produits présentés ne sont pas des produits typiquement français, ni turc d'ailleurs. Dans le dialogue, qui a pour principale fonction l'enseignement des adverbess de lieu, s'y trouvent « la confiture, les biscuits, les oranges... ». Dans la leçon 16 (unité 4), des fêtes sont présentées mais, parmi elles, il n'y en a qu'une seule qui est en rapport direct avec la culture française : il s'agit du 14 Juillet (Révolution française, fête nationale). Les deux autres présentées en tant que fête française ne le sont pas puisque qu'il s'agit du jour de l'an et de la fête des mères, toutes deux fêtées dans presque le monde entier. Dans cette même leçon, se trouvent des données chiffrées concernant la géographie et la population de la France : connaissances de la catégorie dite « cultivée ».

Précisons aussi qu'à la leçon 0, il y a une activité concernant les pays francophones et réalisée à partir d'une carte géographique; activité qui pourrait se classer dans la catégorie dite « cultivée ».

En fait les activités les plus pertinentes relatives à la culture française sont la présentation de St-Malo (leçon 1-unité 4) et celle de la ville de Paris (leçon 20- unité 5).

Les relations familiales sont traitées en termes de vocabulaire, les fêtes françaises mentionnées sont limitées, on ne parle pas du cinéma, ni de la littérature française.

Salut 11 :

Dans Salut 11, il y a des sujets/thèmes relatifs à la culture française. Il est question de célébrités françaises (leçons 2 et 11) ; de la ville de Lyon (leçon 3) ; de faire-part (élément important de la culture française ; leçon 5) ; de billet de train et donc de la SNCF (Société nationale des chemins de fer français) et du TGV (train à grande vitesse) (leçon 6) ; d'un menu de restaurant, ce qui réfère donc à la vie quotidienne (leçon 8) ; de la ville de Marseille (leçon 9) ; d'un programme d'un centre culturel (leçon 13) dans lequel sont mentionnés les titres d'un livre, d'un film, d'une exposition, d'une pièce de théâtre...

Ainsi, il est question de Molière, de Lynda Lemay (chanteuse québécoise) mais aussi de la fête de la musique (fête typiquement française). La leçon 11 présente des artistes, sportifs français ayant reçu des prix ou ayant obtenu une qualification. A la leçon 14 est présenté le système éducatif français et à leçon 15, des régions, des communes de France à l'aide d'une carte géographique de la France. La leçon 18 traite des Antilles et donc de la France d'outre-mer, ce qui est un sujet important.

Ces sujets sont tous en réalité pertinents et présentent un intérêt pour les apprenants de FLE. Ils doivent être connus par ces derniers car ce sont des sujets réellement ancrés dans la culture française et certains sont susceptibles d'être rencontrés dans des situations de communication en France. Cependant, certains ne sont pas exposés dans le détail et perdent donc de leur pertinence. Par exemple, il n'y a aucune explication en ce qui concerne la SNCF bien que ce sigle soit mentionné, ni une tâche visant à le faire découvrir. La description de la ville de Marseille est si minime qu'il en ressort très peu d'informations et à travers la présentation du système éducatif, seul l'enseignement secondaire est davantage détaillé.

Salut 12 :

Salut 12 ne semble pas présenter beaucoup de sujets relatifs à culture française. Dès la leçon 1, il est question d'un achat de ticket de transport et on s'attend à ce qu'il soit question de la SNCF, du TGV qui est devenu depuis 1981 l'un des symboles de la France, mais le dialogue audio ne se limite qu'à la présentation identitaire de la cliente, de l'épellation de son nom... Ainsi, ces notions culturelles qui n'avaient pas été déjà travaillées dans Salut 11, sont encore une fois de plus effleurées. Lors des questions à choix multiples (QCM) se rapportant au dialogue, il est donné parmi les réponses le choix « carte bleue » et le choix « chèque » qui sont deux modes de paiement les plus utilisés en France. Il revient donc à l'enseignant de les expliciter afin que les apprenants acquièrent un savoir relatif à la France.

A la leçon 2, figure un emploi de temps scolaire d'une lycéenne. Les matières, bien que redondantes et insuffisantes, peuvent donner une idée des disciplines suivies au lycée.

La leçon 14 fait part de 3 menus de restaurants qui présentent expressément des repas universels (steak frites, pizzas, saumon...) et donc ne reflètent pas suffisamment la gastronomie française. Un repas typiquement français n'apparaît qu'une fois dans le deuxième menu : le bœuf bourguignon (bœuf cuisiné au vin rouge), repas traditionnel de la région de Bourgogne.

Dans le dialogue de la leçon 17, la personne explique qu'elle passera ses vacances à Marseille, l'autre dit qu'elle ira en Cappadoce. Aucune explication n'est donnée concernant Marseille. De plus qu'il n'est pas du tout question d'activités concernant la Cappadoce, ce qui permettrait pourtant à l'apprenant Turc de porter un regard sur sa propre culture.

Le dialogue audio de la leçon 19 se limite à faire référence à deux sections scolaires qui sont en fait des sections de l'enseignement secondaire. On parle de section scientifique et littéraire et les questions s'y rapportant ne donnent ni d'informations complémentaires, ni n'incitent en aucun cas les apprenants à faire des recherches sur cela. Ces informations sont pourtant des savoirs utiles et probables d'être pertinents pour les apprenants turcs.

2. Est-ce qu'il y a une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et d'ethnie ? Est-ce que les personnes sont représentées de façon stéréotypée ou non ?

Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont présents dans les manuels ? En ce qui concerne les stéréotypes, le Français, par exemple, est-il représenté par le trio cliché : baguette de pain, camembert et béret ?

Salut 10 :

A travers le manuel, des individus de différentes nationalités et d'origines géographiques (français, turc, allemand, italien, danois...) sont présents. Les illustrations démontrent aussi un éventail d'individus de

différents sexe, culture et ethnie. Mais, en ce qui concerne le statut social, nous nous confrontons pour la plupart du temps à des lycéens (publics de ce manuel), des enseignants. Dans tout le manuel, il y est présenté seulement deux fois des personnages célèbres (Cousteau-scientifique ; Goscinny-auteur d'Astérix et de Lucky Luke).

Aucune personne n'est présentée de façon stéréotypée.

Salut 11 :

Dans Salut 11 les individus ne sont pas présentés de façon stéréotypée.

A travers les illustrations il est, la plupart du temps, question d'élèves, de lycéens, d'enseignants, de parents. L'accent n'est pas mis essentiellement sur différentes nationalités et origines géographiques, ni sur le statut social. Il est fait part dans quelques leçons seulement de célébrités françaises et turques ; de différentes professions (conducteur de train, hôtesse...)

Salut 12 :

Il n'est en aucun cas fait part de stéréotypes, tout comme il n'est présenté une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et de race.

3. Le travail contient-il des aspects positifs et négatifs de la culture cible ?

Il va de soi que toute culture présente des aspects positifs et négatifs. Cette double facette de la culture se doit d'être exposée afin d'éviter une représentation idéalisée de la culture cible, une représentation comme supérieure à la culture des apprenants. Dévoiler seulement les bons côtés et dissimuler les mauvais côtés d'une culture ne seraient qu'un obstacle pour l'objectivité dans le travail interculturel. Ainsi, existent-ils dans les manuels à analyser des sujets traitant, par exemple, aussi bien des problèmes d'immigration, de racisme que des bons moments, des loisirs des Français.

Salut 10 :

La culture française n'est ni idéalisée, ni sous-estimée. Elle est présentée dans une totale neutralité.

Salut 11 :

La culture française n'est aucunement idéalisée. Il n'est pas non plus question d'aspects négatifs.

Salut 12 :

Du fait que la culture française n'est pas présentée de façon appropriée et même pas présentée du tout, il va de soi qu'il n'est pas non plus question d'aspects négatifs.

4. La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ?

Nous cherchons à savoir si la culture turque, culture de l'apprenant natif/local, a une place parmi les thèmes et les sujets culturels traités dans les manuels. Par exemple, est-ce que le manuel parle des fêtes nationales turques ? Ou bien, les relations entre les deux pays sont-elles discutées ? En fait, il est cherché à savoir si la culture turque est prise en compte ?

Salut 10 :

Dans le manuel, nous rencontrons aussi des thèmes relatifs à la culture maternelle de l'apprenant : ils ne sont pas non plus très nombreux. Il est question par exemple d'Atatürk (Commandant des armées lors de la guerre d'indépendance et 1^{er} Président de la République turque) à la leçon 4 (unité 1) où l'apprenant est amené à le décrire dans le cadre de l'objectif communicatif « donne des informations sur quelqu'un ». Dans la leçon 10 (unité 3), il est aussi question de trois repas turcs mais le travail à effectuer est très bref. A la leçon 12 de la même unité, il est demandé à l'apprenant de parler, de décrire, de donner des informations sur Anıtkabir (mausolée d'Atatürk). La leçon 14 (unité 4) nous fait part des monuments présents à Istanbul et de quelques repas turcs. Les repas sont repris à la leçon 16

(unité 4) qui traite aussi des fêtes nationales. Contrairement aux fêtes françaises, celles turques sont présentées avec plus d'attention.

Salut 11 :

Dans Salut 11, il est fait référence à la culture de l'apprenant dans, en tout, quatre leçons. Dans la leçon 4, on demande à l'apprenant de comparer Ankara et Lyon à partir d'informations données et à la leçon 7, il est amené à donner des conseils en fonction du climat de la ville d'Antalya (ville au climat chaud) et de celui du mont Uludağ, lieu touristique pour les sports d'hiver. A la leçon 11, le nom du réalisateur turc Nuri Bilge Ceylan est mentionné dans une seule phrase rapportant son exploit : prix de la meilleure mise en scène au Festival de Cannes. A la leçon 12 il est réservé une page et demie à Atatürk (travail sur sa biographie, les réformes réalisées et les principes).

Salut 12 :

Une activité de la leçon 11 demande que l'apprenant donne des informations sur Istanbul.

Dans le premier menu de la leçon 14, le « baklava » est mentionné en tant que dessert.

Dans le dialogue de la leçon 17, un des locuteurs dit qu'il ira en Cappadoce et que c'est une région turque.

5. Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?

Dans cette question, nous cherchons à mettre en évidence les types d'activités qui sont en relation avec l'apprentissage de la culture française tels que les remue-méninges pour activer les connaissances culturelles, la réécriture de poèmes ou de chansons de la culture cible selon la culture source qui permettrait donc à l'apprenant de réfléchir sur sa culture. Ecrire des textes en se mettant dans la peau de différents personnages et donc de différents caractères.

Salut 10 :

Les activités visant à faire travailler la culture, outre le fait qu'elles sont de quantité minime, sont d'autre part plutôt de genre classique. Il est question d'appariement (leçon 16-unité 4) de production écrite (leçon 20-unité 5), de jeux de rôles et la plupart du temps l'apprenant est invité à découvrir un fait culturel à travers les dialogues/textes présentés au début de chaque leçon.

Salut 11 :

Parmi les activités visant à faire travailler la culture française, il y a des activités d'appariement, des activités demandant de faire des comparaisons à l'écrit ou à l'oral, des activités de compréhension écrite, des exercices lacunaires, un travail sur une carte géographique mais aussi des activités mettant les apprenants en interaction : des jeux de rôles, des travaux en tandem. Par exemple, à la leçon 15, il leur est demandé de choisir une région et de la faire deviner aux autres apprenants en leur donnant des indices (à l'ouest, à côté de, ...).

Salut 12 :

Ce type d'activité n'est pas présent dans « Salut 12 ».

6. Est-ce que les tâches comportant un point culturel déclenchent un engagement actif chez les apprenants ? Est-ce qu'elles encouragent dialogue et interaction ?

Parce que « Engagement actif » ou « savoir s'engager » est une notion « qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (critical cultural awareness) des deux cultures » (Audras & Chanier, 2007, p.3), avec la première partie de cette question 6, il est cherché à comprendre si les tâches proposées mettent l'accent sur les sujets culturels qui impliquent des comparaisons avec la langue maternelle (LM), la culture source.

Parce qu'une tâche se doit d'impliquer « les apprenants dans la compréhension, production et/ou l'interaction en langue cible. » (Nunan, 2003 cité par Mangenot & Louveau, 2006, p.39), la seconde partie de la question vise à démontrer si les comparaisons à réaliser permettent aux apprenants d'interagir, de s'engager à travailler entre eux/avec les autres membres. En d'autres termes, est-il question de travaux de groupe, d'accomplissement des compétences de production et de compréhension orales et écrites pour comparer la culture cible et la culture source ?

Salut 10 :

Un engagement actif se dévoile seulement à la leçon 16 (unité 4). Les apprenants découvrent des différences entre la France et la Turquie à travers la lecture du dialogue donné à la première page de la leçon. Par la suite, l'activité 11 demande qu'ils comparent les données géographiques et démographiques des deux pays en produisant des phrases à l'écrit. Enfin, l'activité 13 veut que les apprenants écrivent un texte dans le but de comparer la vie en Turquie et celle dans un autre pays qui pourrait être la France.

Cependant, même si dans les trois cas, l'apprenant use de compétences de production et de compréhension écrite comme le préconise la notion de tâche, il est question d'activités individuelles et non de travaux de groupes. Par contre, une correction collective pourrait entraîner à un travail en interaction.

Hormis ces trois activités, Salut 10 ne semble présenter de tâches permettant réellement un engagement actif.

Salut 11 :

Un engagement actif apparaît deux fois : l'un dans la leçon 4 où il est demandé de comparer la ville de Lyon et celle d'Ankara en utilisant les informations données (population, climat...) ; l'autre dans la leçon 14 où, après la petite description du système éducatif français, l'apprenant doit préparer un petit texte décrivant le système turc.

Ces tâches entraînent à l'accomplissement des compétences de production mais ne donnent pas lieu à un travail en groupes, à une interaction entre les apprenants.

Salut 12 :

Aucun engagement actif ne se dévoile.

7. Est-ce que le manuel présente des tâches qui requièrent la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu relatif à la culture française ? Des tâches qui permettent le travail de mésententes/malentendus interculturels ?

Du fait que la communication entre les individus de langue étrangère implique bien plus qu'un problème de langue, l'objectif de cette question est tout d'abord de montrer s'il existe des tâches dans les manuels pour lesquelles l'apprenant a besoin de connaître des éléments de la culture cible pour donner un sens à un fait/une situation. Par exemple, s'il est traité de racisme, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités. En d'autres mots, l'apprenant est-il appelé à mettre en relation ses connaissances antérieures relatives à la culture cible avec les tâches pour les comprendre et les effectuer ?

Salut 10, Salut 11 et Salut 12 :

Les trois manuels ne se présentent pas de tâches pour lesquels l'apprenant a besoin de mettre en relation avec ses connaissances antérieures pour comprendre le contenu de ces tâches, pour leur donner un sens.

8. Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?

Rappelons en premier lieu que la langue est un instrument de communication et le vecteur de la culture, c'est-à-dire l'outil qui assure sa diffusion. C'est par l'intermédiaire de la langue que la culture, les règles, les traditions, les coutumes se transmettent d'individu en individu.

Ici, l'objectif de cette question est de voir s'il existe à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons mots, de produire les énoncés adéquates dans les situations culturelles de la langue cible. En d'autres termes, cette question se place dans le cadre de la question de Charaudeau (2001, p.41) : « Est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle? », il est cherché à savoir si les activités des manuels permettent aux apprenants d'adopter des comportements, des modes de pensée et de mentalité culturelle relatifs à la culture française.

Salut 10 :

Le travail sur le tutoiement et vouvoiement, sur les expressions de la politesse sont des sujets de travail ayant pour objectif la production de comportements langagiers adéquates dans les situations de communication. Savoir comment vouvoyer en français est important pour entrer en communication avec un médecin par exemple. Quant aux expressions de politesse, elles serviront dans toutes situations.

Mais, bien qu'utiles, en dehors de ces deux sujets, l'apprenant n'est pas suffisamment confronté à des activités, tâches mettant en relation la langue et la culture, permettant à l'apprenant d'adopter un comportement langagier relatif à la culture française.

Salut 11 :

Dans la leçon 5, nous nous confrontons à une petite activité qui veut que les apprenants apparie des événements (mariage, anniversaire...) avec les expressions adéquates telles « Joyeux anniversaire ! », « Félicitations ! ». Il est question d'une petite activité permettant l'enseignement des comportements langagiers à produire selon les situations de communication. Dans la même leçon, il est aussi question de savoir comment répondre (accepter ou refuser une invitation) à un faire-part.

Salut 12 :

Aucune activité pertinente à ce sujet.

9. Les apprenants sont-ils amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens?

Avec cette question, l'objectif est de voir s'il y a des tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet.

Par ailleurs, cette question réfère aussi à la « négociation de sens » c'est-à-dire l'interaction qui se met en place entre les apprenants lorsqu'ils sont face à un problème de sens, lorsqu'ils cherchent à trouver ensemble la signification d'un mot, d'une notion, d'une phrase.

Ici, dans le cadre des concepts de culture et d'interculturalité, il est davantage question de discuter en interaction la signification, la compréhension des éléments culturels présentés, donnés dans les manuels, de confirmer leur sens pour que tous accèdent au sens. En d'autres mots, les apprenants sont-ils amenés à clarifier communément le sens des éléments culturels ?

Salut 10 :

Dans le manuel, il n'y a pas d'activités qui donnent aux apprenants de travailler ensemble sur le sens d'un élément culturel français.

Salut 11 :

Nous n'avons trouvé de tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet.

Pour ce qui de la négociation du sens, le travail de la leçon 4 concernant les enseignes des commerces et services et celui de la leçon 2 en rapport avec les expressions françaises et leur clarification (ex : « Etre têtue comme une mule ») se placent, en réalité, dans ce cadre mais leur consigne n'est pas formulée de façon à mettre les apprenants en interaction, de façon à discuter ensemble ou en groupes de leur sens, leur signification.

Salut 12 :

Dans le manuel, il n'y a pas d'activités qui donnent aux apprenants de travailler ensemble sur le sens d'un élément culturel français.

10. Les apprenants sont-ils amenés à réfléchir sur leur propre culture et la mettre en relation avec la culture cible ?

Les tâches culturelles entraînent-elles les apprenants à s'interroger sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible, entraînent-elles à les faire réfléchir sur les similitudes ou les différences entre les deux cultures, demandent-elles si c'est pareil dans leur culture ? Parler de la vie étudiante turque après un travail sur la vie étudiante française par exemple.

Salut 10 :

Il y a dans le manuel quelques tâches qui entraînent les apprenants à réfléchir sur leur propre culture. Il y a par exemple l'activité 3 de la leçon 0 où sont présentés des éléments culturels de la France (La Sorbonne, le croissant, les Champs-Élysées, le TGV...) et où il est demandé aussi aux apprenants de trouver des éléments culturels similaires représentant la Turquie. Il y a aussi l'activité 11 (unité 4) qui permet de comparer des données chiffrées (géographie et population de la France et de la Turquie).

Salut 11 :

Il y a dans le manuel encore une fois peu de tâches qui entraînent les apprenants à réfléchir sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible. L'une d'elle est la comparaison à faire entre la ville de Lyon et d'Ankara (leçon 4). Une autre activité est celle où l'apprenant doit parler du système éducatif turc après avoir étudié le système français (leçon 14).

Enfin, rappelons la petite référence à Nuri Bilge Ceylan. En effet, même s'il n'est pas question d'une activité, cette petite référence d'une ligne à ce réalisateur après le travail sur les célébrités françaises ayant reçu différents prix ou qualifications, permet à l'apprenant de se remémorer du réalisateur turc ayant obtenu un prix au festival de Cannes et qui, dans ce cas, se place dans la même lignée que les premiers.

Salut 12 :

Il y a dans le manuel une seule activité qui entraîne, à proprement parler, les apprenants à réfléchir sur leur propre culture. Il s'agit de l'activité 8 de la leçon 11. L'apprenant doit donner des conseils à un ami français qui demande des informations sur les lieux à visiter à Istanbul.

11. Quelle est la fonction sociale de l'apprenant ?

Les apprenants sont-ils traités seulement comme des apprenants de langue, ce qui signifierait alors que les manuels mettent l'accent essentiellement sur la compétence de communication ? Ou bien, les tâches exigent-elles que les apprenants entrent dans des rôles qui permettent de jouer des rôles de médiateur ou d'intermédiaire de leur langue maternelle ? « Devenir médiateur représentant sa culture » signifie « être amené à la présenter dans la langue de ses correspondants ».

Par exemple, les apprenants sont-ils amenés à entrer dans le rôle d'un étudiant turc se trouvant en France ? Et donc, deviennent-ils des individus transmettant un savoir sur leur culture, établissant une relation entre eux/les individus de sa culture et les individus de la culture cible ?

Salut 10 :

Dans tout le manuel, une seule activité permet à l'apprenant de jouer un rôle de médiateur, c'est-à-dire de présenter sa culture dans la langue cible. L'activité 13 de la leçon 4 demande aux apprenants de se mettre dans la peau d'un étranger qui habite en Turquie et d'écrire un texte décrivant la Turquie, parlant du mode de vie de la Turquie, de la culture de la Turquie.

Salut 11 et Salut 12 :

Les deux manuels ne présentent pas d'activités menant l'apprenant à jouer un rôle de médiateur.

12. Y a-t-il des suggestions pour les stratégies d'apprentissage interculturel ?

Les apprenants sont-ils entraînés à utiliser des stratégies, des moyens pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ? Par exemple, reçoivent-ils des conseils sur la façon dont ils peuvent maîtriser les malentendus interculturels, des suggestions concernant le comportement à adopter en situation interculturelle ?

Salut 10, Salut 11 et Salut 12 :

Non, les trois manuels ne suggèrent rien pour l'acquisition des stratégies d'apprentissage.

13. Quelles parties du manuel encouragent le développement de la compétence interculturelle ?

La compétence interculturelle nécessite un travail spécifique qui ne peut être présent dans la totalité d'un manuel de méthode ; cette question vise à découvrir ces parties par le biais desquelles ce travail interculturel pourra être fait.

Salut 10 :

A travers les pages du manuels (dans les unités et les leçons), il n'y a pas de parties, de rubriques ayant pour titre « Interculturalité » mais lorsque nous analysons le tableau des contenus, nous voyons que dans la colonne « savoir-faire » se trouve la mention « Interculturel ». Par exemple, dans la partie du tableau exposant le contenu de la leçon 16, il y est écrit pour le savoir-faire interculturel : « Fêtes officielles françaises et turques ». Ainsi, même si le terme et les thèmes qui lui sont relatifs apparaissent dans le tableau, le travail sur l'interculturalité ne se fait pas de façon explicite à travers le manuel.

Salut 11 :

Tout comme pour Salut 10, dans les pages de Salut 11 aussi, il n'y a pas de rubriques ayant pour titre « Interculturalité » mais lorsque nous analysons le tableau des contenus nous voyons que dans la colonne « savoir-faire » se trouve la mention « Interculturel ».

Salut 12 :

Salut 12 ne présente ni de rubriques ayant pour titre « Interculturalité », ni une mention « Interculturel » dans le tableau des contenus.

14. Est-ce que tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans les manuels ?

La compétence interculturelle requiert des connaissances concernant la langue cible et sa culture (données géographiques, démographie, Histoire, vie quotidienne, système éducatif...).

Elle requiert aussi une attitude, c'est-à-dire un savoir-être de la part de l'apprenant. Ceci réfère à la décentration, en d'autres termes, à la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il apprend, sur les connaissances, comparer avec son système culturel. La compétence interculturelle sollicite, enfin, un savoir-faire : aptitude à établir un contact avec l'altérité, à entrer en communication en tenant compte des aspects culturels de la langue cible, à gérer les malentendus (Chaves et al., 2012, p.20).

Les trois composantes citées sont les éléments indispensables pour l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous allons essayer à travers cette question, de voir si elles sont présentes dans les manuels que nous analysons.

Salut 10 :

Parmi les composantes de la compétence interculturelle, celle qui se présente beaucoup dans Salut 10 est la composante « connaissance », c'est-à-dire celle en rapport avec les données géographiques, démographiques, l'histoire, la vie quotidienne...

La composante « savoir-être » est présente dans très peu d'activités. Lors de l'enseignement de l'alphabet français, on demande aux apprenants de comparer l'alphabet turc et français, de déterminer le nombre de lettres, les lettres existantes dans l'alphabet français mais pas dans l'alphabet turc et vice-versa. L'activité 13 de la leçon 4 (se mettre dans la peau d'un étranger qui habite en Turquie pour parler de la Turquie) permet aussi de procéder à une décentration.

Quant à la composante « savoir-faire », elle ne semble être présente dans le manuel.

Salut 11 :

Dans Salut 11, la composante « connaissance » est largement présente : célébrités françaises, villes et régions de France, France d'outre-mer, système éducatif français...

En ce qui concerne la composante « savoir-être » qui préconise la décentration de l'apprenant, elle est présente dans toute tâche demandant une comparaison des éléments de la culture cible avec ceux de la culture source. Mais ces tâches ne sont pas de grand nombre. Nous pouvons encore une fois citer ici, en guise d'exemple, l'activité de la page 16 (Leçon 4) qui demande à l'apprenant de citer les commerces et services qui se trouvent dans son quartier en Turquie. Cette question est posée après l'activité portant sur les commerces, les services et leurs enseignes pouvant se trouver en France.

Quant à la composante « savoir-faire », il n'est pas sollicité de l'apprenant d'entrer en communication en tenant compte des aspects culturels de la langue cible

Salut 12 :

Dans Salut 12, nous ne pouvons dire que les composantes de la compétence interculturelle sont présentes. Il est seulement question de savoirs à un faible niveau et le manuel se concentre davantage sur l'enseignement des savoirs linguistiques. En tant que connaissances concernant la culture cible, nous pouvons seulement citer la référence faite aux matières enseignées au lycée à la page 19 de la leçon 2 et les petites références faites aux sections littéraire et scientifiques (qui sont bien plus, section sciences économiques et sociales, par exemple) que les lycéens Français peuvent décider de suivre à la leçon 19. Dans cette même leçon, il est aussi question dans un texte du Bac blanc. Des informations plus précises n'étant pas mentionnées, il revient à l'enseignant de documenter ses élèves.

15. Est-ce qu'il y a des outils pour évaluer la compétence interculturelle (tests, questions, activités) ?

Les tests, questions, exercices sont importants dans l'observation du progrès accompli. Le but de cette question est de voir si des outils d'évaluation de la compétence interculturelle sont présents dans les manuels et s'ils sont, qualitativement et quantitativement, suffisants.

Salut 10, Salut 11 et Salut 12 :

Non, il n'existe pas d'outils visant directement l'évaluation de la compétence interculturelle dans les trois manuels.

Conclusion, Discussion et Suggestions

Dans cette étude, notre but était de voir si « Salut, 10, 11 et 12 » étaient des manuels satisfaisant l'acquisition d'une compétence interculturelle. Nous avons tenu essentiellement à analyser ces trois manuels car ils sont ceux utilisés dans l'enseignement secondaire en Turquie selon le Ministère de l'Education Nationale turque. Les enseignants de FLE du secondaire ne peuvent opter pour d'autres manuels mais sont, certes, dans la possibilité d'intégrer d'autres documents (authentiques ou non) selon les objectifs de la leçon tout en continuant de faire usage de « Salut ». Cette intégration de nouveaux documents s'en tient bien sûr à leur volonté professionnelle et les enseignants peuvent donc choisir de ne pas y avoir recours du tout. Par ailleurs, une autre raison qui nous a incités à analyser « Salut » repose sur le fait qu'au contraire des nombreuses méthodes de FLE existantes publiées par des éditeurs français tels Clé International, Hachette FLE, etc., « Salut » est une méthode réalisée en Turquie pour un public d'apprenants turcs. Donc, nous avons pensé que la référence à la langue et culture sources pouvait être plus ample, notable. En effet, les manuels tels Alter Ego, Taxi (Hachette FLE), Campus, Ado, Panorama (Clé International), Latitudes (Didier FLE), etc. étant réalisés pour un public universel, il n'est pas possible aux auteurs et éditeurs de prendre en compte toutes les langues et cultures sources de chacun.

Lorsque nous nous référons aux réponses données en fonction de l'analyse de « Salut 10,11 et 12 » aux 15 questions qui visent à mesurer l'interculturalité, nous voyons que « Salut 12 » ne semble pas permettre l'acquisition d'une compétence interculturelle. En fait, ceci est un résultat auquel nous nous attendions car aucune mention culturelle et interculturelle n'était faite dans le tableau des contenus de « Salut 12 ». Cependant, nous avons quand même voulu le parcourir par curiosité mais aussi pour le comparer de façon effective avec les deux autres méthodes « Salut 10 et 11 » qui, elles, font preuve d'un grand effort de travail interculturel en présentant beaucoup d'aspects propres à la culture française, à la culture turque qui permettent aux apprenant de rapprocher les deux. Tout apprenant turc ayant suivi des leçons avec ces deux manuels semble être grandement favorisé même s'il est vrai que certains points ne sont pas suffisamment ou complètement traités comme par exemple, le système éducatif français. Dans les deux manuels, il n'est fait allusion qu'à l'enseignement secondaire mais il est vrai que l'enseignant peut aussi compléter ces lacunes ou demander aux apprenants de les compléter en faisant une recherche sur le sujet. De plus, même si les sujets culturels français traités ne donnent pas de larges informations, ils sont en même temps assez pertinents et intéressants pour les apprenants : le 14 Juillet, des villes comme Paris, Lyon, Marseille...la fête de la musique, des chanteurs, etc. La culture locale est bien prise en compte dans les deux manuels : il s'agit d'éléments importants pour la culture turque et en même temps d'éléments sur lesquels l'apprenant turc possède déjà des informations, des connaissances déclaratives et donc des savoirs qui sont, rappelons-le, une des composantes que l'apprenant se doit de maîtriser pour accomplir un acte de communication interculturelle. Cependant, les activités à visée interculturelle auraient pu être plus créatives, plus interactionnelles et davantage centrées sur la notion de tâche afin que les apprenants s'éloignent des activités classiques auxquelles ils sont si habitués mais aussi afin que la notion de « tâche » soit valorisée du fait qu'elle est l'un des mots-clés de la perspective actionnelle. Il y a tâche lorsque l'action réalisée « est le fait d'un (ou plusieurs) sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences [cognitives, affectives, volitives] dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Par contre, ce qui est particulièrement estimable, louable dans « Salut 10 » et « Salut 11 », c'est que les deux cultures, française et turc, ne sont aucunement idéalisées ou sous-estimées. De plus, comme le préconise la démarche interculturelle, il n'est fait allusion à aucun stéréotype que cela soit pour l'une ou l'autre culture. Ceci est un point positif car les stéréotypes sont des images mentales qui s'intercalent « entre la réalité et notre image de la réalité. » (Chaves et al., 2012, p.111) et donc peuvent conférer une représentation erronée de la réalité, donner une vision générale, simplifiée et réductrice sur les membres d'un groupe. « Salut 10 et 11 » expose donc une vision loin du jugement, de la critique et de l'ethnocentrisme (=jugement favorable par l'individu de son groupe d'appartenance qu'il considère comme supérieur). Lorsque nous avons continué notre analyse,

nous avons vu que dans « Salut 10 et 11 », même si au sein des leçons ou unités il n'existe pas de pages spécifiquement interculturelles ou titrées « interculturel », ce terme se positionne dans le tableau des contenus des deux manuels : ceci montre que ces deux manuels ne perdent pas de vue la perspective interculturelle. Mais, lorsque les composantes (savoirs, savoir-être, savoir-comprendre et savoir-apprendre/faire) de la compétence interculturelle sont recherchées à travers les pages, nous voyons que c'est essentiellement les savoirs et savoir-être qui y sont présents. Il est essentiellement question de connaissances déclaratives concernant la langue/culture cible et de travail de décentration (capacité de déployer des attitudes pour s'ouvrir à l'altérité, d'accepter qu'il existe d'autres valeurs valables). Les savoir-comprendre et savoir-apprendre/faire sont négligés. Or, « La compétence interculturelle contient un certain nombre de «savoirs», mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les autres, de communiquer avec eux, d'interagir. » (Bedyńska (coor.), 2007).

Ainsi, il est vu que malgré certaines lacunes, l'acquisition d'une compétence interculturelle se présente parmi les objectifs de « Salut 10 » et « Salut 11 ». Mais, afin de mieux cerner cet objectif, il aurait été favorable que les activités ou explicitations visant la communication non verbale, que les tâches entraînant les apprenants à débattre et discuter sur les valeurs culturelles de langue cible et source, les tâches qui initient les apprenants à parler sur leur culture dans la langue cible soient plus nombreux. De même qu'il aurait été approprié que ces manuels présentent à son public des moyens d'auto-évaluer leur compétence interculturelle, de s'auto-corriger à ce propos. La suggestion, par la suite, de stratégies d'apprentissage interculturel, serait aussi propice car ceci pourrait contribuer à un des grands principes de la pédagogie interculturelle : « l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage » (ibid., 2007).

Avec tout cela, « Salut 10 et 11 » contribueraient beaucoup plus à ce que les apprenants turcs de FLE deviennent de meilleurs médiateurs culturels. En ce qui concerne « Salut 12 », notons qu'il revient essentiellement à l'enseignant d'enrichir les leçons de FLE à l'aide, par exemple, de documents écrits, audio, vidéo, authentiques s'il désire que ses apprenants acquièrent/continuent d'acquérir une compétence interculturelle.

En revanche, lorsque nous nous référons à l'étude réalisée par Aslim-Yetiş & Elibol (2014) qui avaient analysé « Latitudes 1 et 2 » et « Alter Ego 1 et 2 », nous pouvons dire que les méthodes de FLE « Salut 10 et 11 » impliquent davantage les apprenants de FLE turcs à l'acquisition d'une compétence interculturelle car ils font davantage référence à la culture turque du fait, tout simplement, qu'elles ont été conçues expressément pour ce public même. Comme nous l'avions mentionné auparavant, les méthodes de FLE publiées par des éditeurs français pour un public universel ne peuvent subvenir aux besoins culturels/interculturels de tous les publics apprenant le français en tant que langue étrangère. Dans ces manuels, la référence culturelle à la langue cible, au monde francophone est, bien évidemment, plus ancré même si des efforts de présentation de différentes cultures s'y présentent.

En conclusion, nous dirons qu'alors que « Salut 10 » et « Salut 11 » sont des méthodes de FLE étayant l'acquisition d'une compétence interculturelle, « Salut 12 » devrait être révisé et complété en fonction d'une démarche interculturelle.

Türkçe Sürümü

Giriş

Avrupa Konseyi tarafından 2001’de yayımlanan Diller için Avrupa ortak Başvuru Metni (DAOBM) iletişimsel yaklaşımının devamı niteliğini taşıyan yeni bir yaklaşım betimlemiştir. Bu yaklaşım, DAOBM’nin 4 temel eksenin sonucusu olan eylem odaklı yaklaşımdır. Bu eksenler: 1-altı dil seviyesi (A1, A2, B1, B2, C1, C2); 2-beş dil becerisi (yazma, okuma, konuşma, sözlü anlama, etkileşim içinde konuşma); 3-üç iletişim becerisi (dilsel beceri, sosyodilbilim becerisi, edimbilim becerisi); 4-eylem odaklı yaklaşımdır. Eylem odaklı yaklaşım, dil öğretimi alanında uzun süredir benimsenen iletişimsel yaklaşımından ayrılmaktan öte, bir yandan onun temel terimlerini koruyarak (iletişim becerisi, öğrenci odaklılık...), diğer yandan da yeni kavramlar ekleyerek (dilsel olmayan bildirişimsel görevler (tâche), Öteki ile anlaşmak, projeler, sosyal aktör...) iletişimsel yöntemin bir uzantısı olmuştur. Bunların yanı sıra, eylem odaklı yaklaşım “iletişim becerisini [...] ve her dilin taşıdığı kültürel öğelere yönelik bir anlayış becerisini etkin hale getirmek” (Bertocchini & Costanzo, 2008, s.85) için yabancı dil öğrencilerine çokdillilik ve çokkültürlülük becerilerini edindirmeye yönelik yeni bir amaç da benimsemiştir. Bu anlayış becerisi aslında, kültürlerarasılık becerisi olarak adlandırılan ve günümüzde artık çokkültürlü ve çokdilli hale gelmiş toplumlarda var olan farklılıkları kabul etmeyi ve karşılıklı anlaşmayı en iyi şekilde destekleyen kültürlerarası bir boyutun gelişimini içermektedir. Dil öğrencisi, kendi kimliğini iletişim içinde olduğu bireylerin göz önünde bulundurmalarını sağlayarak ve kendisinin de onların kimliklerini göz önünde bulundurarak hedef dilin konuşurlarıyla iletişim kurmalıdır (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s.7). Yani öğrenciler, diğer kültürlerin mensubu olan bireylerle temas kurmaya, farkları/farklılıklarını (değerler, bakış açıları...) kabullenmeye ve bir başkasının kültürünü kendi kültüründen yola çıkarak yorumlamaya hazırlanmalıdır. Dolayısıyla medeniyet (coğrafya gibi sosyal, ekonomik ve uzamsal özellikler) kavramıyla ilişkilendirilen ve sadece aktarılması gereken basit bilgiler bütünü olarak sınırlandırılan kültür kavramı artık benimsenmemektedir. Aynı şekilde, özellikle iletişimsel yaklaşımla birlikte dil derslerine entegre edilen bilgi kültürü ([culture savante] hedef ülkenin edebiyatı, tarihi, dini adetleri, coğrafyası, vb.) ve paylaşılan (antropolojik) kültür ([culture partagée] hedef dilin vatandaşlarının yaşam tarzları, alışkanlıkları, vb.) yerini kültürlerarasılığa bırakmıştır. Kısacası artık dil öğretiminde, bu bilgilerin yanı sıra, kültürlerarası yaklaşıma dayanan bilgilerin de aktarılması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerde hedef dilin ve anadilin farklı özelliklerini, kültür farklılıklarını, hedef dilin ve anadilin konuşurları arasındaki bakış açısı, değer ve davranış farklılıkları konusunda farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Bu farkındalık, hedef dil öğrencisinin kendi kültürü üzerinde düşünmesini sağlayarak Ötekine, Ötekiliğe yönelmesiyle gerçekleşir (Byram et al., 2002; Byram (ed.), 2003; Springer, 2015). Kültürlerarası yaklaşımın “olaylar, görenekler, adetler, vs. arasındaki benzerlik ve farklılıkları esas alan iki kültürün basit bir mukayesesi.” (Windmüller, 2011, s.20) olmadığını da belirtmek gerekir. Burada, öğrencinin kaynak ve hedef kültür arasında bir karşılaştırma yapması ve kendisine yönelmesi söz konusudur. Bu yönelme, kendini Ötekine tanıtmayı ve Öteki tarafından anlaşılmasını, böylece de Ötekini daha iyi tanımasını, anlamasını ve onu tüm farklılıklarıyla kabullenmesini sağlayacaktır. DAOBM’nin iletişim becerisi (belli bir durumda söylem üretme ve anlama becerisi) edinimi dışında kültürlerarası bilinç edindirmeyi amaçlaması, kültürlerarası beceri edinimi çalışmalarının artmasını sağlamış ve Avrupa Konseyi, “Avrupa vatandaşlık eğitiminin anahtarı” (a.g.e., s.21) ve “öğrencileri çokkültürlü bir toplumda yaşamaya” (a.g.e.) hazırlama aracı olarak değerlendirdiği bu becerinin edinimini destekleyen eserlerin, ders kitaplarının geliştirilmesini talep etmiştir. Kültürlerarasılık becerisi dört bileşenden oluşmakta, öğrencinin ise kültürlerarası iletişimde bulunabilmesi için bu dört bileşene hâkim olması gerekmektedir. Bu bileşenlerden: bilgi (savoir), bildirime dayalı bilgi (connaissance déclarative), dünya bilgisi, kendini ve Öteki’ni bilme ile ilgilidir. Davranışlar (savoir-tre), ötekiliğe açılmak için yeni tutumlar sergilemek, kendi kültürünü merkeze almamayı bilmek, geçerli başka değerlerin de var olduğunu kabul etmektir. İlişki kurma ve yorumlama yeterliği, hedef kültürdeki bir olayı yorumlama, açıklama ve bunu kendi kültürüyle ilişkilendirme kabiliyetidir. Karşılıklı etkileşim ve keşfetme ise, yeni deneyimler yaşamak ve Öteki’ne açılmak amacıyla, bir önceki üç beceriyi harekete geçirme yeteneğine sahip olmaktır (Byram et al., 2002,

s.13-14; Chaves, Favier & Pélissier, 2012, s.110). Kısacası, yeni yaklaşım, yabancı dil öğretmeninin dersinde, kültürlerarası becerinin edinimini ön planda tutmasını gerekli kılmaktadır. Kültürlerarası boyutun sınıf içerisinde gerçekleştirilebilmesi için ise Byram et al. (2002, s.26) öğretmenlerin “kültürlerarası ve eleştirel bir bakış açısıyla” tasarlanmış ders kitaplarını kullanmalarının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna karşın, Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde Fransızca derslerinde kullanılan kitaplar incelendiğinde, bu yönde tasarlanmış yalnızca 3 kitabın olduğu görülmektedir. Bu kitaplar: lise 2 için “Salut 10”, lise 3 için “Salut 11” ve lise 4 için “Salut 12”dir. Bu nedenden dolayı öğretmenler, ders kitabı seçmemekte ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen bu kitapları kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Türkiye’de 4 yıllık ortaöğretim süresince, Fransızca ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Lise 1 düzeyinde ise Fransızca dersleri bulunmamaktadır.

Bu araştırmada, Diller için Avrupa ortak Başvuru Metninin yayımından sonra ortaöğretim düzeyine yönelik hazırlanmış olan ve Türkiye’de Fransızca öğretimi için kullanılan ders kitaplarının (Salut 10, 11, 12), kültürlerarası becerinin edinimine yönelik hedefleri kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. DAOBM içerisinde bu becerinin ediniminin önemli bir yer alması ve günümüzde uluslararası hareketliliğin giderek artması bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin başlıca sebeplerini oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel model deseninde tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, Salut 10, 11 ve 12 Fransızca ders kitaplarındaki kültürlerarası beceri edinimini sağlayan öğelerin kazandırılmasında, kültürlerarası bir yaklaşımın var olup olmadığı incelenmiştir. Alanda benzer iki çalışma olduğu literatür taraması sonucunda saptanmıştır. Ağıldere & Candemir (2012) tarafından gerçekleştirilen birinci çalışma Salut 10 ve 11’indeki okuma metinlerine, Şavlı (2013) tarafından gerçekleştirilen ikinci çalışma ise sadece Salut 10’a odaklanmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın özgünlüğü Salut 10, Salut 11 ve Salut 12 kitaplarının tümünü ele almasında ve incelenmelerinde kullanılan yöntemin farklılık göstermesinde yatmaktadır.

İnceleme için Kullanılan Yöntem

Ders kitaplarının incelemesinde daha önce iki farklı çalışmada kullanılmış 15 soru kullanılmıştır. Birincisi, Almanca öğretimi ders kitabında kültürlerarasılığına değinilip değinilmediğini analiz eden Lange (2011)’un çalışmasıdır. Söz konusu 15 soru bu araştırmacı tarafından İngilizce olarak ve literatüre dayanarak oluşturulmuştur. İkincisi ise, aynı amaçla Aslım-Yetiş & Elibol (2014) tarafından “Latitudes 1”, “Latitudes 2”, “Alter Ego 1” ve “Alter Ego 2” Fransızca öğretimi ders kitaplarının incelendiği çalışmadır. Çalışmamızda da bu iki araştırmacı tarafından Fransızcaya çevirdikleri sorular ve bu sorulara ilişkin açıklamaları kullanılmıştır.

Üç Ders Kitabının Tanıtımı

Salut 10, 11 ve 12 kitapları, Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere yönelik yayımlanan 3 Fransızca öğretimi ders kitaplarıdır. Salut 10 A1.1, Salut 11 A1.2 ve Salut 12 A2.1 seviyelerine yönelik hazırlanmışlardır. Her birine bir alıştırmacı kitabı, bir öğretmen kitabı ve sesli kayıtlar eşlik etmektedir. Salut 10 ve 11 kitaplarının dil uzmanları Fransız uyrukludur, yazarları ise Türk’tür. Salut 12’nin dil uzmanı dâhil yazarların hepsi Türk’tür. Bu 3 ders kitabı, sırayla, 2007, 2008, 2009 yıllarında yayımlanmıştır. Salut 10 ve 11 kitaplarında yer alan içindekiler tablosuna bakıldığında, ders sayısı, iletişimsel ve kavramsal amaçların yanı sıra “kültürlerarasılık” kavramı yer alırken, bu kavramın Salut 12’de yer almadığı görülmektedir. Buna rağmen, durumu daha iyi incelemek amacıyla 15 soruya dayanarak bu kitap (Salut 12) yine de çalışma kapsamında incelenmiştir.

Üç Ders Kitabının İncelenmesi

Her bir sorunun (Lange, 2011) ve açıklamanın (Aslım-Yetiş & Elibol, 2014) altında ders kitaplarının incelenmesi sonucunda sorulara verilen yanıtlar bulunmaktadır. Bu yanıtlar her bir kitap için ayrı ayrı ama aynı sırada verilmiştir: önce Salut 10, sonra Salut 11 ve en son Salut 12.

1. Hangi kültürel içerik ve konular işlenmiştir? Hedef ülkenin yaşamıyla ilgili durumlar yer almakta mıdır? Varsa, bunlar öğrenen için yararlı ve ilgi çekici midir?

Bu soru, bu araştırmada incelenen ders kitaplarında işlenen kültürel konu türlerini -geleneksel bayramlar, aile bağları, sinema, tiyatro ya da edebiyat gibi- ortaya koyma amacını taşımaktadır. Kitabın, Fransızların günlük hayatına değinip değinmediği öğrenmeye çalışılmaktadır. İşlenen kültürel konuların öğrenci için yararlılığına ve ilgi çekiciliğine bakılmaktadır. Aslında soru, bilgi kültürü ve paylaşılan kültürle ilintili öğelerin varlığını açıklamayı hedeflemektedir.

Salut 10:

Salut 10'a bakıldığında, Fransız kültürüne yönelik konuların sınırlı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu konularla sadece ders 5'ten (ünite 2) itibaren karşılaşmaktadır. Bu ünite Fransız eğitimi sistemi yer alsa da, sadece ortaöğretime (ortaokul + lise) değinilmiştir. Ders 10'da (ünite 3), alış-verişle ilgili bir çalışma mevcuttur fakat sunulan ürünler tipik Fransız ürünleri olmadığı gibi Türk de değildirler. Temel amacı yer/yön bildiren zamirleri öğretmek olan diyalogda "reçel, bisküviler, portakallar..." gibi ürünler yer almaktadır. Ders 16'da (ünite 4), kutlamalar tanıtılmıştır ama içlerinden yalnızca bir tanesi doğrudan Fransız kültürüyle ilişkilidir: 14 Temmuz (Fransız Devrimi, Ulusal Bayram). Fransız kutlaması olarak verilen diğer iki kutlama ise hedef dilin kültürüne ait değildirler çünkü her ikisi de neredeyse tüm dünyada kutlanan yılbaşı ve anneler günüdür. Yine aynı derste, bilgi kültürüne ait bilgiler bulunmaktadır (Fransa'nın nüfusu ve coğrafyası).

Ders 0'da Frankofon ülkeler ile alakalı bilgi kültürü sınıfında yer alan ve harita üzerinden gerçekleştirilen bir etkinlik bulunmaktadır.

Bu kitapta Fransız kültürüne yönelik en uygun gözükten etkinlikler, St-Malo (ders 1-ünite 4) ve Paris şehrinin tanıtımlarıdır (ders 20-ünite 5).

Aile bağları sözcük bilgisi öğretimiyle kısıtlanmış, Fransız bayramları sınırlı kalmış, sinemadan, Fransız edebiyatından bahsedilmemiştir.

Salut 11:

Salut 11'in içeriğinde Fransız kültürü ile alakalı bazı konular mevcuttur. Kitap içerisinde, Fransız ünlülere (ders 2 ve 11), Lyon şehrine (ders 3), Fransız kültürünün önemli bir öğesi olan davetiyelere (ders 5), tren biletine dolayısıyla da SNCF'e (Fransız Ulusal Demir Yolları Kurumu) ve TGV'ye (yüksek hızlı tren) (ders 6), günlük yaşama ilişkin bir restoran menüsüne (ders 8), Marsilya şehrine (ders 9), içerisinde bir kitabın, bir filmin, bir serginin, bir tiyatro piyesinin başlıklarının belirtildiği bir kültür merkezinin programına (ders 13) yer verilmiştir. Ayrıca Molière, Lynda Lemay (Quebec'li şarkıcı) ve müzik bayramı (tipik bir Fransız bayramı) da yer almaktadır. Ders 11'de ödül alan ya da bir başarı yakalamış oyuncular ve Fransız sporcular tanıtılmıştır. Ders 14'te Fransız eğitim sistemi tanıtılmış ve ders 15'te Fransa haritası üzerinde bölgeler ve bucaklar gösterilmiştir. Ders 18'de, Antiller, yani önemli bir konu olan deniz aşırı Fransa işlenmiştir.

Bu konuların hepsi aslında yararlı ve Fransızca öğrenenler için merak uyandırıcıdır. Bu konular, gerçekten Fransız kültürünü yansıttığından öğrenciler tarafından bilinmelidir; hatta bunlardan bazıları, Fransa'da iletişim durumlarında rastlanabilecek konulardır. Bununla birlikte, bazıları detaylı bir şekilde açıklanmamış olup, yararlılıklarını yitirmişlerdir. Örneğin, SNCF kitap içerisinde kısaltma olarak yer almasına rağmen hakkında herhangi bir açıklama veya onun ne olduğunu buldurmaya yönelik bir çalışmaya yer verilmemiştir. Marsilya şehrinin tasviri ise çok kısıtlıdır ve ona dair çok az bilgi vardır; eğitim sistemi hakkında yapılan açıklamada ise yalnızca ortaöğretim detaylandırılmıştır.

Salut 12:

Salut 12 kitabı Fransız kültürüne dair yeterli kültürel öge barındırmamaktadır. Ders 1’de toplu taşıma biletinin satın alındığı bir durum söz konudur; dolayısıyla da, 1981 yılından beri Fransa’nın simgelerinden biri haline gelmiş TGV (hızlı tren) veya SNCF’ten (Fransız demir yolları) söz edilmesi beklenmektedir. Oysa dinleme etkinliğinde sadece bileti satın alan müşterinin kimliği, isminin okunuşu/yazılışı gibi konulara değinilmektedir. Böylece, Salut 11 kitabında pek değinilmemiş olan bu kültürel kavramlar, Salut 12’de de bir kez daha göz ardı edilmiştir. Diyalog ile alakalı çoktan seçmeli soruların yanıtları arasında ise, Fransa’da en yaygın iki ödeme şekli olan “carte bleue” (kredi kartı) ve “çek” kavramları ile karşılaşmaktadır; öğrencilerin Fransa ile alakalı olan bu kavramların edinimlerinin sağlanması için öğretmenlerin gerekli açıklamaları yapmaları gerekmektedir.

Ders 2’de bir lise öğrencisinin ders programı ele alınmaktadır. Program içerisinde yer alan dersler her ne kadar yetersiz gözükse de, Fransa’daki lise dersleri hakkında genel bir fikir edinilmesini sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Ders 14’te, evrensel sayılabilecek yemeklerden oluşan (biftek, patates kızartması, pizza, somon balığı...) üç ayrı restoranın menülerini tanıtılmakta ancak bu haliyle Fransız gastronomisini yeteri kadar yansıtamamaktadır. Tipik bir Fransız yemeği, sadece bir defa 2 numaralı menüde yer almaktadır: Bourgogne bölgesinin geleneksel yemeği olan Burginyon usulü sığır (kırmızı şarapla pişirilen sığır eti yemeği).

Ders 17’nin diyalogunda, kişilerden biri tatilini Marsilya’da, diğer ise tatilini Kapadokya’da geçireceklerinden bahsetmektedirler, fakat Marsilya hakkında hiçbir açıklama bulunmamaktadır. Hatta Türk öğrencinin kendi kültürü hakkında düşünmesini sağlayabilecek Kapadokya’ya yönelik etkinlik, soru da içerikte yer almamaktadır.

19. dersin dinleme etkinliği ortaöğretimin bölümlerinden olan, fen bölümü ve sosyal bilgiler bölümünden bahsetmekle yetinilmektedir. Fakat bu bölümler hakkında ne ek bilgi verilmekte, ne de öğrencilerin bu konuyu araştırması teşvik edilmektedir. Oysa bu bilgiler Türk öğrenciler için uygun ve yararlı olması muhtemel bilgilerdir.

2. Geniş bir sosyal statü, cinsiyet, yaş, kültür ve etnik kartela mevcut mudur? Kişiler kalıp yargı biçiminde mi betimlenmişlerdir?

Ders kitaplarında farklı sosyal çevrelere mensup bireylerden söz edilmekte midir? Kalıp yargılarla alakalı olarak, örneğin, Fransızlar baget ekmek, kamamber peyniri ve bere klîşe üçlüsüyle mi tanıtılmaktadırlar?

Salut 10:

Kitapta, farklı milliyetten ve coğrafi kökenli insanlardan (Fransız, Türk, Alman, İtalyan, Danimarkalı...) bahsedilmemtedir. Ayrıca, farklı cinsiyet, kültür ve etnik kökenli insanlar da resmedilmiştir. Fakat sosyal statü konusunda sıkça (kitabın hedef kitlesi olan) liseli ve öğretmen grubuyla karşılaşmaktadır. Tüm kitapta, sadece iki kez ünlü kişiliklerden bahsedilmektedir (Cousteau - bilim adamı, Goscinny - Asterix ve Oburiks ve Red Kit’in yaratıcısı).

Kimse kalıp yargılar çerçevesinde tasvir edilmemiştir.

Salut 11:

Salut 11 kitabında kişiler kalıp yargılara göre betimlenmemiştir.

Resimlerin konusunun çoğunlukla öğrenciler, liseliler, öğretmen veya ebeveynler olduğunu gözlemlenmektedir. Değişik milliyet, coğrafi köken veya sosyal statüler üzerine vurgu yapılmamıştır. Birkaç derste Fransız ve Türk ünlülerden, farklı mesleklerden (kondüktör, hostes...) bahsedilmektedir.

Salut 12:

Kalıp yargılar söz konusu olmadığı gibi, geniş bir sosyal statü, cinsiyet, yaş, kültür ve coğrafi köken kartelası da bulunmamaktadır.

3. Kitap hedef kültürün olumlu veya olumsuz yönlerini içermekte midir?

Tüm kültürlerin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Hedef kültürü öğrenenlerin kültürüne kıyasla üstün olduğu algısının yaratılmaması amacıyla, idealleştirilmiş bir kültür tanımından kaçınmak adına, kültürün bu çift yönlü özelliğinin açığa çıkarılması önemlidir. Bir kültürün sadece iyi yönlerinin ortaya serilerek olumsuz taraflarının göz ardı edilmesi kültürlerarası bir çalışma için ancak bir engel teşkil edebilir. Bu gereklilik göz önünde bulundurulduğunda, ders kitabında, örneğin, Fransızların güzel anlarından, boş zamanlarını değerlendirme şekillerinden bahsedildiği gibi acaba göç, ırkçılık sorunları da işlenmekte midir?

Salut 10:

Fransız kültürü ne idealleştirilmiş ne de eksik değerlendirilmiştir, tam bir tarafsızlık içinde verilmiştir.

Salut 11:

Fransız kültürü idealleştirilmemiştir. Kültürün olumsuz özelliklerinin bahsi de söz konusu değildir.

Salut 12:

Fransız kültürü gerektiği gibi tanıtılmadığından, hatta nerdeyse hiç tanıtılmadığından, olumsuz taraflarının varlığından bahsetmemiz de mümkün gözükmemektedir.

4. Öğrencinin kendi öz kültürü hesaba katılmış mı? Cevap evet ise, nasıl?

Öğrencinin öz kültürünün, bu durumda Türk kültürünün, ders kitabında ele alınan tema ve konular arasında bulunup bulunmadığı araştırılmaktadır. Örneğin, ders kitabı Ulusal Türk bayramlarından bahsetmekte midir? Veya iki ülke arasındaki ilişkiler ele alınmış mıdır? Özetle, Türk kültürünün dâhil edilip edilmediğine bakılmaktadır.

Salut 10:

Ders kitabında öğrencinin kendi kültürü ile alakalı temaların varlığı sınırlı olarak ye almıştır. Örnek olarak, ders 4'te (ünite 1), öğrencinin; "bir kişi hakkında bilgiler verme" iletişimsel amacı çerçevesinde, Atatürk (Kurtuluş Savaşı kumandanı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı) hakkında bilgiler verilmesi istenmektedir. Ders 10'da (ünite 3) ise, üç adet Türk yemeği konusu geçse de yapılması istenen çalışma oldukça kısa bir çalışmadır. Aynı ünitenin 12. dersinde ise, öğrenciden Anıtkabir hakkında konuşması, onu tanıtmayı ve bilgiler vermesi istenmektedir. Ders 14'te (ünite 4) İstanbul'da bulunan anıtlar ve birkaç Türk yemeğinden bahsedilmektedir. Aynı yemekler ders 16'da (ünite 4) tekrar ele alınmakta, bu derste ayrıca ulusal bayramlardan bahsedilmektedir. Fransız bayramlarının aksine, Türk bayramları daha özenle tanıtılmıştır.

Salut 11:

Salut 11 ders kitabında öğrencinin kültürüne toplam 4 derste değinilmiştir. Ders 4'te, öğrenciden verilen bilgilere dayanarak Ankara ve Lyon şehirleri arasında bir karşılaştırma yapması istenmektedir. Ders 7'de ise, Antalya ve kış sporlarının yapıldığı Uludağ'ın hava durumu konusunda tavsiyelerde bulunması istenmektedir. Ders 11'de yapımcı Nuri Bilge Ceylan'ın ismi, Cannes film festivalinde en iyi yönetmen ödülü aldığı başarısından bahseden tek bir cümlede geçmektedir. Ders 12'nin bir buçuk sayfası Atatürk'e ayrılmıştır (biyografisi, gerçekleştirilen reformlar ve Atatürk ilkeleri üzerine çalışma).

Salut 12

Ders 11'de bulunan bir etkinlikte öğrenciden İstanbul hakkında bilgi vermesi istenmektedir. Ders 14'te verilen ilk menüde baklavadan bahsedilmektedir.

Ders 17'de bulunan bir diyalogda, konuşmacılardan bir tanesi Kapadokya'ya gideceğini ve Kapadokya'nın Türkiye'de bir yöre olduğundan bahsetmektedir.

5. Fransız kültürünün öğrenimine yönelik ne tür etkinlikler mevcuttur?

Bu soruyla, Fransız kültürünün öğrenimine ilişkin etkinlik türlerini (kültürel bilgileri canlandırmak için beyin fırtınası, öğrencinin kendi kültürü hakkında düşünmesi amacıyla hedef dilde yazılmış şiir veya şarkıları kendi kültürüne dayanarak tekrar yazma, farklı kişiliklere dolayısıyla farklı karakterlere bürünerek metinler yazma gibi) ortaya koymayı amaçlanmaktadır.

Salut 10:

Kitap içerisinde, kültürel çalışmalar gerçekleştirilmesini hedefleyen etkinlikler yetersiz ve oldukça klasik türdendir: eşleştirme (ders 16-ünite 4), yazılı anlatım (ders 20-ünite 5), rol yapma çalışmaları. Öğrencinin, her dersin başında sunulan diyaloglar/metinler aracılığıyla kültürel bir olguyu keşfetmesi hedeflenmektedir.

Salut 11:

Kitap içerisinde, Fransız kültürünü tanıtmayı amaçlayan etkinlikler arasında eşleştirme alıştırmaları, yazılı veya sözlü olarak karşılaştırma yapılmasını gerektiren alıştırmalar, metin okuma, boşluk doldurma alıştırmaları, bir haritadan yola çıkılarak yapılan alıştırmalar bulunmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler arasında etkileşim sağlayan çalışmalar da vardır: rol yapma oyunları, ikili çalışmalar. Örnek olarak, ders 15'te, öğrencilerden bir bölge seçmeleri ve verecekleri ipuçlarından (batısında, yanında ...) yola çıkarak diğer öğrencilerin bu bölgeyi tahmin etmeleri istenmektedir.

Salut 12:

Salut 12 ders kitabında bu tür etkinlikler mevcut değildir.

6. Kültürel öğeler barındıran bildirişimsel görevler öğrencide aktif bir katılım yaratmakta mıdır? Bu etkinlikler diyaloga ve etkileşime teşvik etmekte midir?

“Aktif katılım” veya “Eleştirel kültürel uyanıklık becerisi (savoir s’engager)”, “iki kültür arasında eleştirel değerlendirme yeteneklerini (critical cultural awareness) işe koşma” anlamına gelen bir kavram olduğundan, (Audras & Chanier, 2007, s.3), 6. sorunun ilk kısmı, anadil/kaynak kültür ile karşılaştırmalar yapmayı sağlayan bildirişimsel görevlerin var olup olmadığıyla ilgilenmektedir.

Bildirişimsel görevler, “öğrencileri hedef dilde anlama, üretme ve/veya etkileşime” (Nunan, 2003, akt. Mangenot & Louveau, 2006, s.39) yöneltmesi gerektiğinden, sorunun ikinci kısmı gerçekleştirilmesi hedeflenen karşılaştırmaların öğrencilerin etkileşimde bulunmalarına, kendi aralarında/diğer öğrencilerle birlikte çalışmalarına olanak sağlayıp sağlamadığıyla ilgilenmektedir. Başka bir deyişle, grup çalışmaları, dinleme, anlama, yazma ve konuşma becerileri çalışmaları hedef kültür ve kaynak kültürü karşılaştırmak için işe koşulmuş mudur?

Salut 10:

Aktif katılımı sadece ders 16'da (ünite 4) görülmektedir. Öğrenciler, Fransa ve Türkiye arasındaki farkları bu dersin ilk sayfasında bulunan diyalog aracılığıyla keşfetmektedirler. 11 no'lu etkinlik öğrencilerden iki ülkenin coğrafi ve demografik verilerini yazılı olarak karşılaştırmalarını istemektedir. 13 no'lu etkinlik, öğrencilerden Türkiye'deki yaşamla, başka bir ülkeninkini (örneğin Fransa), yazılı olarak karşılaştırmaları istenmektedir.

Fakat bu üç durumda da, bildirişimsel görevler kavramında önemli yer tutan yazma ve okuma etkinlikleri öğrencilere yaptırılsa da, bu alıştırmalar bireysel çalışmalardır: grup çalışmaları söz konusu değildir. Buna karşın, öğretmen sınıfta tüm öğrencilerin katılımıyla yapılacak hata analizi çalışmaları planlarsa, etkileşimli bir çalışma gerçekleştirmiş olur.

Bu üç etkinlik dışında, Salut 10'da gerçek anlamda aktif katılım sağlayan bildirişimsel görevler bulunmamaktadır.

Salut 11:

Aktif katılım kitap içerisinde iki defa yer almaktadır: ilki verilen bilgilerle (nüfus, hava durumu...) Lyon ve Ankara'nın karşılaştırılması istenen ders 4'te; ikincisi ise, Fransız eğitim sisteminin kısa bir açıklamasından sonra, öğrenciden Türk eğitim sistemini tanıtan kısa bir metin yazmasının istendiği ders 14'te.

Bu bildirişimsel görevler, her ne kadar üretim becerilerini işe koşa da, grup çalışmasına olanak vermemekte, öğrenciler arasında etkileşim yaratmamaktadır.

Salut 12:

Aktif katılım söz konu değildir.

7. Ders kitabında Fransız kültürü ile alakalı bir içeriğin anlaşılması amacıyla, kültürel öğelerin bilgisini de gerektiren bildirişimsel görevler var mıdır? Kültürlerarası uyumsuzluk/anlaşmazlıkların çalışılmasına, incelenmesine olanak tanıyan bildirişimsel görevler var mıdır?

Hedef dili konuşan bireyler arasındaki iletişim sadece dilsel engellerle ilişkili olmadığından, bu sorunun amacı kitapta hedef kültürle ilgili bir durumun/olgunun anlaşılmasını sağlayan kültürel öğelere yönelik, bunları çalıştıran bildirişimsel görevlerin varlığını tespit etmektir. Örneğin, konu ırkçılık ise, öğrenci bu duruma daha iyi bir anlam yükleyebilmek için, Fransa'nın birçok milletten, sayısız göçmene ev sahipliği yaptığını bilmelidir. Başka bir deyişle, kitaplarda yer alan bildirişimsel görevleri anlamak ve yerine getirmek için öğrenciden kültür ile alakalı önbilgilerini/var olan bilgilerini işe koşması istenmekte midir?

Salut 10, Salut 11 ve Salut 12:

Üç ders kitabında da öğrencinin bildirişimsel görevlerin içeriğine anlam yükleyebilmesi için kültür ile alakalı önbilgilerini kullanmasını gerektiren görevler mevcut değildir.

8. Dil ve kültür ilişkilendirilmiş midir?

Her şeyden önce, dilin bir iletişim aracı ve kültürün taşıyıcısı olduğunu, yani kültürün yayılmasını sağlayan araç olduğunu hatırlatmak gerekir. Kültür, kurallar, adetler, ananeler bireyden bireye dil aracılığıyla aktarılmaktadır.

Bu sorunun amacı ders kitaplarında öğrencilerin dilsel davranışlar üretmelerini, doğru kelimeleri kullanmalarını, uygun ifade üretmelerini sağlayarak, kültürlerarasılık çalışılmasına olanak veren etkinliklerin varlığını saptamaktır. Bu soru Charaudeau'nun (2001, s.41) sorusuyla da örtüşmektedir: "Bir insan dil değiştirdiğinde, davranışını, düşüncesini, kültürel anlamda anlayışını da değiştirir mi?". Yani söz konusu ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrencilerin Fransız kültürüne ilişkin/özgü davranış, düşünce ve anlayış sergilemelerini sağlamakta mıdır?

Salut 10:

Sizli-bizli/senli-benli konuşma, kibarlık kalıpları çalışmaları mevcuttur ve bunlar iletişim durumlarında uygun dilsel davranışın gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Fransızcada sizli/bizli konuşmayı bilmek uygun biçimde iletişime geçebilmek için önemlidir (örneğin, bir hekimle konuşmak). Kitapta verilen kibarlık ifadeleri ise tüm durumlarda işe yarayacaktır.

Her ne kadar yararlı gözükseler de, bu iki konu dışında, öğrencinin kültür ve dil ilişkisini ilişkilendirerek, Fransız kültürüne uygun bir dilsel davranış içine girmesini sağlayacak yeterince görev, etkinlik bulunmamaktadır.

Salut 11:

Ders 5'te, öğrencilerden, bazı olaylarla (evlilik, doğum günü...) "İyi ki doğdun!", "Tebrikler!" gibi uygun ifadelerin eşleştirilmesi istenen küçük bir etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikte iletişim durumlarına göre

üretilecek dilsel davranışların öğretimi söz konusudur. Aynı derste, ayrıca, bir davetiyenin nasıl cevaplanması (kabul etmek/reddetmek) gerektiği de yer almaktadır.

Salut 12:

Bu konu ile ilgili bir etkinlik saptanmamıştır.

9. Öğrenciler, tutumları hakkında konuşma, tartışmaya ve anlamda uzlaşmaya yönlendirilmekte midirler?

Bu sorudaki amaç; öğrencilerin, bir konu hakkındaki fikirlerini, duygularını ve tutumlarını ifade etmeye sevk eden bildirişimsel görevlerin olup olmadığını gözlemlemektir.

Bu soru, ayrıca, “anlamda uzlaşmaya” değinmektedir; yani anlam ile alakalı bir sorunla karşılaştıklarında, bir kelimenin, bir kavramın, bir cümlenin anlamını beraber bulmaya çalıştıklarında, öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimi de ele almaktadır.

Burada söz konusu olan, kültür ve kültürlerarasılık kavramları çerçevesinde, ders kitaplarında verilen kültürel öğelerin anlamlarını etkileşim içinde tartışarak onları anlamlandırmak, tüm öğrencilerin anlamlarına ulaşabilmesi için bu öğelerin anlamlarını hep birlikte doğrulamaktır.

Başka bir deyişle, öğrenciler, kültürel öğelerin anlamını ortaklaşa açıklamaya sevk edilmekte midirler?

Salut 10:

Bu ders kitabında, öğrencilerin kültürel bir öğenin anlamı üzerine ortaklaşa çalışmalarını gerektiren bir etkinlik bulunmamaktadır.

Salut 11:

Öğrencilerin belli konularda fikir beyan etmelerini veya duygularını dile getirmelerini gerektirecek herhangi bir görev bulunmamaktadır.

Anlamda uzlaşma konusunda ise, işyerleri tabelalarını ele alan çalışma (ders 4) ve Fransızca deyimlerle anlamları ele alan (ör: Etre têtü comme une mule/ Bir katır kadar inatçı olmak) ders 2'deki çalışma, bu kapsamda değerlendirilmeye uygundur. Ancak her iki etkinliğin yönergeleri öğrencileri etkileşime sokup, gruplar halinde anlamları ve ifade ettikleri hakkında iletişime sokacak şekilde oluşturulmamıştır.

Salut 12:

Bu kitapta öğrencilerin kültürel bir öğenin anlamı üzerine ortaklaşa çalışmasını sağlayacak bir etkinlik bulunmamaktadır.

10. Öğrenciler, kendi kültürleri hakkında düşünüp, bunu hedef kültürle ilişkilendirmeye sevk edilmekte midir?

Kültürel bildirişimsel görevler, hedef kültürde var olanlar temel alınarak öğrencilerin kendi kültürlerini sorgulamalarını teşvik ediyor, öğrencileri iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine düşündürüyor, onlara kendi kültürleriyle olan benzerlikleri çalıştırıyorlar mı? Fransız öğrenci hayatı üzerine yapılan bir çalışmadan sonra Türk öğrenci hayatından bahsetmek gibi.

Salut10:

Ders kitabında, öğrencilerin kendi kültürleri hakkında düşünmelerini sağlayacak birkaç bildirişimsel görev bulunmaktadır. Mesela, ders 0'ın 3. etkinliği bu tür bir göreve örnek gösterilebilir; burada Fransa'yla alakalı kültürel öğeler tanıtılmakta (Sorbonne Üniversitesi, kruvasan, Champs-Élysée, Fransız yüksek hızlı treni...) ve öğrencilerden Türkiye ile ilgili benzer kültürel öğeleri bulmaları istenmektedir. Ayrıca, 11.

etkinlikte (ünite 4) sayısal verilerin (coğrafi bilgiler, Türkiye ve Fransa nüfus verileri) karşılaştırılması istenmektedir.

Salut 11:

Salut 11’de, bir kez daha, öğrencilerin, hedef kültür hakkında verilen bilgiler aracılığıyla kendi kültürleri hakkında düşüncelerini sağlayacak çok az bildirişimsel görev mevcuttur. Var olan birkaç görevden bir tanesi Lyon ve Ankara şehirleri arasında yapılması beklenen karşılaştırmadır (ders 4). Bir başka etkinlik ise, öğrencinin Fransız eğitim sistemini öğrendikten sonra Türk eğitim sistemi hakkında konuşmasının beklendiği etkinliktir (ders 14).

Son olarak, Nuri Bilge Ceylan’la ilgili bölümü hatırlatabiliriz. Bir etkinlik söz konusu olmasa da, farklı ödüller kazanan veya başarılar elde eden Fransız ünlülerinin isimlerinin geçtiği çalışmadan sonra, bir satır da Nuri Bilge Ceylan’dan söz etmek, öğrencinin Cannes Film Festivali’nde ödül kazanan yönetmeni hatırlanmasını sağlamaktadır.

Salut 12:

Ders kitabında, öğrencinin kendi kültürü hakkında düşünmesini sağlayacak tek bir etkinlik bulunmakta: ders 11’in 8. etkinliğinde, öğrencinin İstanbul’da gezilecek yerler hakkında bilgi isteyen Fransız bir arkadaşına tavsiyeler vermesi gerekmektedir.

11. Öğrencinin sosyal görevi nedir?

Öğrenciler sadece dil öğrencisi olarak mı değerlendirilmektedirler? Cevap evet ise, ders kitaplarının özellikle iletişim becerisine yoğunlaştıkları anlamına gelir. Ya da öğrencilerin, kendi ana dillerinin aracısı veya temsilcisi rollerine girmelerini isteyen bildirişimsel görevler mi mevcut? “Kültürünü temsil eden” olmak demek aynı zamanda “onu iletişimde olduğu kişilere onların dilinde ifade etmek” anlamına gelmektedir.

Örneğin, öğrencilerin Fransa’da bulunan bir Türk öğrenci rolüne bürünmeleri istenmekte midir? Böylelikle, kültürleri hakkında bilgi aktaran, kendi kültürü ve hedef kültüre sahip insanlar arasında bir köprü vazifesi üstlenen bireyler konumuna sokulmakta mıdırlar?

Salut 10:

Tüm kitapta, yalnızca tek bir etkinlikte öğrencinin temsilci rolünü, yani kültürünü hedef dilde tanıtmaya rolünü üstlenmesini sağlanmaktadır. Ders 4’ün 13. etkinliği, öğrenciden Türkiye’de bulunan bir yabancı rolüne bürünüp, Türkiye’yi tanıtan bir yazı yazmasını, Türkiye’deki yaşam tarzını açıklamasını ve Türk kültürünü tanıtmalarını istemektedir.

Salut 11 ve Salut 12:

Bu iki kitap öğrencinin temsilci rolüne bürüneceği etkinlik barındırmamaktadır.

12. Kültürlerarası öğrenim stratejileri önerileri mevcut mudur?

Başka bir kültürün bireyleriyle iletişim kurabilmeleri için öğrenciler strateji, yol/yöntem kullanmaya çalışıyorlar mı? Örneğin, kültürlerarası anlaşmazlıkların üstesinden gelmelerini sağlayacak tavsiyeler, kültürlerarası bir durum mevcut olduğunda geliştirmeleri gereken tutumlar konusunda öneriler veriliyor mu?

Salut 10, Salut 11 ve Salut 12:

Üç kitap da kültürlerarası öğrenim stratejileri edinimi hakkında herhangi bir öneride bulunmamaktadır.

13. Ders kitabının hangi bölümleri kültürlerarasılık becerisinin gelişimini desteklemektedir?

Kültürlerarasılık becerisi, bir ders kitabının tüm içeriğini oluşturması, bir ders kitabının tamamında bulunması mümkün olmayan özel bir çalışma gerektirmektedir. Bu soru, kültürlerarası çalışmanın gerçekleştirilebileceği kısımları keşfetmeyi sağlamaktadır.

Salut 10:

Ders veya ünitelere bakıldığında, “kültürlerarasılık” başlığı veya kategorisi bulunmamakla birlikte, kitabın başında yer alan içerik tablosunun beceriler sütununda “kültürlerarası” teriminin geçtiği görülmektedir. Örneğin, bu tabloda ders 16 için ayrılan bölümün kültürlerarası beceri sütununda şu ifade vardır: “Resmi Fransız ve Türk bayramları”. Dolayısıyla, her ne kadar bu tabloda kültürlerarası değinilse de, kültürlerarasılık konusunda yapılan çalışmalar kitap içinde açıkça ifade edilmemektedir.

Salut 11:

Salut 10’da olduğu gibi Salut 11’de de, kitabın sayfalarında “kültürlerarasılık” başlığı bulunmamakta ama içerik tablosunun beceriler sütununda “kültürlerarası” terimi yer almaktadır.

Salut 12:

Salut 12’de ne kültürlerarasılık bölümü, ne de içerik tablosunda “kültürlerarası” terimi bulunmaktadır.

14. Kültürlerarasılık becerisini oluşturan tüm öğeler (bilgi, beceri ve tutum) ders kitaplarında mevcut mudur?

Kültürlerarasılık becerisi, hedef dil ve kültürü (coğrafi veriler, demografik bilgiler, Tarih, günlük yaşam, eğitim sistemi...) konusunda bilgiler gerektirmektedir. Aynı anda, tutum, “davranış” da gerektirmektedir. Bu, öğrencinin kendi kültürünün merkezinde olmamayı/kalmamayı, öğrendikleri konusunda düşünmesini, kendi kültürel sistemiyle karşılaştırmalar yapması anlamına gelmektedir. Kültürlerarasılık becerisi ayrıca, “beceri” yani hedef dilin kültürel öğelerini dikkate alarak ötekiyle temas kurabilme, iletişime geçebilme, anlaşmazlıkları idare edebilme becerisi (Chaves et al., 2012, s.20) ister.

Bu üç beceri/bileşen kültürlerarasılık becerisinin edinilmesinde gereklidir ve analizini yaptığımız kitaplarda mevcut olup olmadıklarına bakılacaktır.

Salut 10:

Salut 10 ders kitabında, en çok karşılaşılan kültürlerarası beceri bileşeni, coğrafik, demografik, tarih ve günlük yaşamı kapsayan “bilgi” bileşenidir.

“Tutum” bileşeni ise çok az etkinlikte yer almaktadır. Fransız alfabesinin öğretiminde öğrencilerden Türk ve Fransız alfabelerini karşılaştırmaları, harf sayısını söylemeleri, Türk alfabesinde bulunan fakat Fransız alfabesinde bulunmayan harfleri gözlemlemeleri ve tersi işlemi gerçekleştirmeleri istenmektedir. Ders 4’ün 13. etkinliğide (Türkiye’yi anlatması istenilen öğrenciden Türkiye’de yaşayan bir yabancı rolüne bürünmesi) kişinin kendi kültürüne mesafe alarak, ona dışarıdan bir gözle bakarak anlatmasını sağlamaktadır. “Beceri” bileşenine ise ders kitabında rastlanılmamaktadır.

Salut 11:

Salut 11 kitabında, Fransız ünlüler, Fransa’nın bölgeleri ve şehirleri, Denizaşırı Fransa, Fransız eğitim sistemi gibi “bilgi” bileşenlerine çokça rastlanılmaktadır.

Öğrencinin kendi kültürüne uzaktan bakmasını sağlayan “tutum” bileşeni ise, hedef kültürle kaynak kültürün karşılaştırılmasının gerektiği her çalışmada mevcuttur. Buna karşın, bu çalışmaların yeterli sayıda olduğunu söylemek mümkün değildir. Örnek olarak bir kez daha 16. etkinliği (ders 4) verebiliriz. Bu etkinlik, öğrenciden, Türkiye’de, mahallesinde bulunan alışveriş yerlerini ve verilen hizmetleri

saymasını istemektedir. Bu soru, Fransa’da bulunabilmesi muhtemel alışveriş yerleri, verilen hizmetler ve tabelalar hakkındaki bir etkinlikten sonra sorulmaktadır.

“Beceri” bileşenine gelince, öğrenciden hedef dilin kültürel öğelerini hesaba katarak iletişime geçmesinin beklendiği bir etkinlik mevcut değildir.

Salut 12:

Salut 12 kitabında kültürlerarasılık becerisinin bileşenlerinin varlığından bahsedilmesi mümkün değildir. Sadece ara sıra düşük düzeyde bilgiler verilmekte ve daha çok dilsel bilgilerin öğretimine yoğunlaşmaktadır. Hedef kültür ile alakalı bilgiler konusunda ders 2’in 19. sayfasında lisede öğretilen derslere yönelik verilen kısa bilgilerden ve Fransız liseli öğrencilerinin seçebilecekleri edebiyat veya fen bölümlerine kısaca değinilen ders 5’in içeriğinden söz edilebilir. Ders 19’da, Bac (lise bitirme ve yükseköğretime geçiş final sınavı) deneme sınavı hakkında bir kısım da bulunmaktadır. Fakat ayrıntılı bilgiler verilmediğinden, öğretmenin bu eksiklikleri doldurması beklenmektedir.

15. Kültürlerarasılık becerisini ölçen değerlendirme araçları (test, soru, alıştırmaya) var mıdır?

Test, soru ve alıştırmalar öğrencilerdeki gelişmeyi gözlemeyi sağlayan önemli araçlardır. Bu sorunun amacı kültürlerarasılık becerisinin değerlendirmesine yönelik araçların varlığını saptamak ve varsa, nitelik ve nicelik açısından, yeterli olup olmadıklarını gözlemleyebilmektir.

Salut 10, Salut 11 ve Salut 12:

Bu üç ders kitabında kültürlerarasılık becerisinin ölçülmesini doğrudan sağlayan herhangi bir araç bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmadaki amacımız “Salut 10, 11 ve 12” ders kitaplarının kültürlerarasılık becerisinin ediniminde yeterli olup olmadıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle bu üç ders kitabının seçilmesinin nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaöğretim kademesinde okutulmasından kaynaklanmaktadır. Ortaöğretimde görev yapan Fransızca öğretmenlerinin bunların dışında kitap okuması pek mümkün olmamasına karşın, bu kitaplara ek olarak ders materyalleri (özgün veya değil) dâhil etme imkânları bulunmaktadır. Bu araştırmayı, “Salut” kitabının analizine yönelten bir diğer sebep ise Hachette FLE, Clé International gibi Fransız editörlerce yayınlanmış olan, uyrukları, ana dilleri ne olursa olsun tüm Fransızca öğrenenlere hitap eden Fransızca ders kitaplarının aksine, Türkiye’de ve Türk öğrencileri için hazırlanmış bir ders kitabı olmasıdır. Bu durum kitaplarda, anadile ve kaynak kültüre ait referansın daha geniş ve anlamlı yer bulabileceğini düşündürmüştür. Zira Alter Ego, Taxi (Hachette FLE), Campus, Ado, Panorama (Clé International), Lattitudes (Didier FLE) vs. gibi geniş bir kitle için hazırlanmış olan ders kitaplarının editörlerinin tüm öğrenenlerin kaynak kültürünü ve kaynak dillerini dikkate alması mümkün değildir.

Kültürlerarasılığın varlığını tespit etmeyi amaçlayan ve “Salut 10, 11 ve 12” ders kitaplarının analiz sonucunda yanıtlanan 15 soru’ya göre “Salut 12”nin kültürlerarası edinimi pek sağlamadığı belirlenmiştir. Gerçekte, bu kitabın içindekiler tablosunda kültür ve kültürlerarasılığa ilişkin hiçbir olgunun bulunmaması böyle bir sonucu beklenir kılmaktaydı fakat içeriğini incelemek ve “Salut 10” ve “Salut 11” kitaplarıyla daha etkili bir biçimde karşılaştırabilmek için, “Salut 12” yine de analize dâhil edilmiştir. “Salut 10 ve 11” ise, Fransız ve Türk kültürünün birçok yönüne değinerek öğrencilerin her ikisini tanımasını sağlayan kültürlerarasılığı çalıştırma konusunda bu iki kitabın büyük bir çaba sarf ettiğini söyleyebiliriz. Kimi konular (Fransız eğitim sistemi gibi) yeterince açıklanmamış olsa da, bu kitaplarla ders gören Türk öğrencilerinin kültürlerarasılığa ilişkin kazanımlarda bulunacakları açıktır. Her iki kitapta sadece ortaöğretimle ilgili bilgiler yer alsa da, öğretmenin bu eksiklikleri tamamlaması veya öğrencilerden bu konuda araştırma yapmalarını istemesi mümkündür. Ayrıca, her ne kadar işlenen

konular geniş bilgiler vermese de, yine de öğrenciler için, 14 Temmuz, Paris, Lyon, Marseille...gibi şehirler, müzik bayramı, şarkıcılar gibi konular yararlı ve ilgi çekicidir. Bunun yanı sıra, yerel kültür her iki ders kitabında da çok güzel ele alınmıştır: verilen bilgiler hem Türk kültüründe önem teşkil eden bilgilerdir, hem de Türk öğrencinin hali hazırda sahip olduğu, yani bildirimsel bilgilerdir. Unutulmamalı ki, bilgi, öğrencinin kültürlerarası iletişimde bulunabilmesini sağlayan bileşenlerden birisidir. Öte yandan, kitapların içinde kültürlerarasılığı hedefleyen etkinliklerin daha yaratıcı, daha etkileşimsel olmaları ve bildirimşimsel görev kavramını daha çok merkeze alabilmeleri beklenirdi. Bu durumda öğrenciler hem alışkın oldukları klasik etkinliklerden uzaklaştırılmış olurdu, hem de eylem odaklı yöntemin anahtar kelimelerinden biri olan “bildirişimsel görev” kavramı değerlendirilmiş olurdu. Eylem, “belirli bir sonuca ulaşmak için bir (ya da birçok) kişinin sahip olduğu becerilerini stratejik bir biçimde seferber etmesi” (Conseil de l’Europe, 2001, p.15) durumunda gerçekleştirildiğinde bildirişimsel görevden söz edilir. Buna karşın, “Salut 10” ve “Salut 11” kitaplarında dikkat çekici ve övgüye değer olan unsur, her iki kültürün (Fransız ve Türk) idealleştirilmemiş veya küçümsenmemiş olmamaları ve kültürlerarasılık yaklaşımının da öngördüğü gibi her iki kültür için kalıp yargılar bulunmamasıdır. Kalıp yargılar “gerçeklik ve bizim gerçeklik algımız” (Chaves et al., 2012, s.111) arasında bulunan zihinsel resimlerdir ve bu yüzden, çarpıtılmış bir gerçeklik algısı yaratabilir, bir grubun mensupları hakkında yüzeysel, basitleştirilmiş ve sınırlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu tespitlere ilave olarak, “Salut 10 ve 11” yargılamadan, eleştiriden ve etnik merkezilikten (kişinin ait olduğu grubu üstün bir grup olarak değerlendirmesi) uzak bir bakış açısı sunmakta. Analizimizin devamında, “Salut 10 ve 11” kitaplarının ünite veya derslerinde özellikle kültürlerarasılığına ayrılmış veya “kültürlerarasılık” başlığıyla sayfalar bulunmasa da, her iki kitabın içindekiler tablosunda bu terimin yer aldığı görülmüştür. Bu ibarenin varlığı iki ders kitabının da kültürlerarası yaklaşımını göz ardı etmediklerini göstermektedir. Buna karşın sayfaların içeriklerine bakıldığında ve bu içeriklerde kültürlerarasılık becerisinin her bir bileşeni (bilgi, davranışlar, ilişki kurma ve yorumlama yeterliği, karşılıklı etkileşim ve keşfetme.) tespit edilmeye çalışıldığında, sadece bilgi ve davranış bileşenlerinin daha çok var olduğu da anlaşılmıştır. Gerçekten de özellikle hedef dil/kültür hakkında bildirimsel bilgiler ve öğrencinin kendi kültürünü merkeze almamayı (Ötekine açıklamak için gerekli tutumları sergileme, başka değerlerin var olduğunu kabul etme becerisi) sağlayan çalışmalar göze çarpmaktadır. Anlama yeterliği ile öğrenme yeterliği/beceri bileşenleri ise göz ardı edilmiştir. Oysa “kültürlerarasılık becerisi bir takım “bilgi” içermektedir, fakat özellikle, diğerleriyle ilişki içine girme ve onlarla iletişime geçme aşamasında karar verici nitelikte olan davranışlar ve karşılıklı etkileşim ve keşfetme yeterliğidir.” (Bedyńska (coor.), 2007).

Bazı eksikliklere rağmen, kültürlerarasılık becerisinin ediniminin “Salut 10” ve “Salut 11” Fransızca ders kitaplarının amaçları arasında var olduğunu söylemek mümkündür. Yine de, bu hedefin daha iyi vurgulanabilmesi adına, sözsüz iletişimi hedefleyen çalışmaların veya açıklamaların, öğrencilerin hedef ve kaynak dilin kültürel değerleri hakkında konuşmalarını ve tartışmalarını gerektiren ve kendi kültürlerini hedef dilde ifade etmelerini sağlayan bildirişimsel görevlerin daha fazla olmaları beklenebilirdi. Aynı şekilde, bu kitapların hitap ettiği hedef kitlenin kültürlerarasılık becerilerini kendi kendine değerlendirebileceği, kendi kendine hatalarını düzeltebileceği araçların sunabilmesi uygun olurdu. Ayrıca, kültürlerarası öğrenme stratejileri önerilerinin bulunması da yararlı olabilirdi: bu türden tavsiyeler, kültürlerarası pedagojinin önemli prensiplerinden biri olan “öğrenme sürecinde öğrencinin otonomisi” (a.g.e., 2007) prensibini de karşılamış olurdu.

Tespit edilen bu eksikliklerin giderilmesi durumunda, “Salut 10” ve “Salut 11” in Fransızca öğrenen Türk öğrencilerinin kendi kültürlerinin araçları olma yolunda daha fazla katkı sağlayabilmeleri muhtemeldir. “Salut 12” kitabı için ise, bu kitabı kullanan ve öğrencilerinin iletişimsel beceri kazanmasını/kazanmaya devam etmesini isteyen öğretmenin, özgün yazılı, sözlü, video ek materyaller bulmak ve kullanmak gibi yeni görevler üstlenmesi gerekmektedir.

Buna karşın, « Latitudes 1 ve 2 » ile « Alter Ego 1 ve 2 »’yi inceleyen Aslım-Yetiş ve Elibol (2014) çalışmasına bakıldığında, « Salut 10 ve 11 » Fransızca öğretimi ders kitaplarının Türk öğrencilerinin kültürlerarasılık becerisi edinimini daha çok desteklediklerini söylenebilir. Bunun sebebi bu kitapların hedef kitlesi olan Türk öğrencilerinin kültürlerine daha fazla referansta bulunmasından

kaynaklanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, Fransız editörler tarafından evrensel bir kitle için hazırlanan Fransızca öğretimi ders kitaplarının, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen tüm kitlelerin kültürel/kültürlerarası gereksinimlerine cevap vermeleri mümkün değildir. Bu kitaplarda her ne kadar değişik kültürleri tanıtmaya çabaları görülse de, hedef dile, Frankofon dünyaya yönelik yapılan referanslar elbette daha yoğun biçimdedir.

Sonuç olarak, "Salut 10" ve "Salut 11" kültürlerarasılık becerisinin edinimini destekleyen birer Fransızca öğretimi ders kitabı olduklarını, "Salut 12"nin ise kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bibliographie

- Ağıldere, S.T. & Candemir, C. (2012). Salut 1 ve 2 ders kitaplarında yar alan okuma metinlerinin eylem odaklı ve kültürlerarası yaklaşım açısından incelenmesi. *21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül.
- Aslım-Yetiş, V. & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français «Latitudes 1/2» et «Alter Ego 1/2». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.
- Audras, I. & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en lignes. *Alsic*, 11(1), 175-204. Retrieved October 10, 2016, from <http://alsic.revues.org/865#tocto2n1>
- Bedyńska, M. (Coord.). (2007). *Se connaître mieux pour mieux se comprendre. Pour un enseignement/apprentissage interactif de la compétence interculturelle*. Projet publié en 2007. Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen des langues vivantes. Retrieved October 10, 2016, from <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. France : Clé International.
- Byram, M. (Dir.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Retrieved October 10, 2016, from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_fr.doc
- Byram, M., Gribkova, B. & 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. Retrieved October 10, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf
- Charaudeau, P. (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours, *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. Retrieved October 10, 2016, from <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions Didier. . Retrieved October 10, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Lange, K. (2011). *Perspective on intercultural competence. A textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes*. Thèse de Maîtrise, Université Libre de Berlin, Allemagne. Retrieved October 10, 2016, from http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.

- Springer, C. (2015). Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. University studio press. *Actes du colloque international 2008. Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures., 2008, 9789601219103. HAL, Archives-ouvertes*. Retrieved October 10, 2016, from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01109428>
- Şavlı, F. (2013). Salut adlı yöntem kitabında kültür ve kültürlerarasılık. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(10), 637-650.
- Windmüller, F. 2011. *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.