

**La Compétence Interculturelle dans les manuels de FLE pour
ESO utilisés dans les IES de la Région de Murcie**

Ángel Conesa Hernández

***0977**

Universidad de Murcia - Facultad de Educación



Travail Fin de Master Modalité 1. Travaux de recherche de nature fondamentale ou appliquée concernant les processus d'enseignement-apprentissage disciplinaires, ainsi que d'autres processus éducatifs dans le domaine de la formation de la maîtrise et de la spécialité dans laquelle ils s'inscrivent

Tutrice : M^a Ángeles Solano Rodríguez

Murcie, février 2020

Table des matières

Énoncé du problème et cadre théorique	6
Énoncé du problème et raisons pour son étude.....	6
<i>Le rôle de l'UNESCO et des instruments internationaux.....</i>	<i>7</i>
<i>Le CECRL et la « Compétence Pluriculturelle »</i>	<i>8</i>
<i>L'interculturel dans le curriculum espagnol et murcien.</i>	<i>9</i>
Cadre théorique	11
<i>Le concept de culture.....</i>	<i>11</i>
<i>Le concept de compétence interculturelle</i>	<i>11</i>
<i>La compétence interculturelle dans la didactique des langues.....</i>	<i>13</i>
<i>Les manuels de FLE et leur analyse.....</i>	<i>14</i>
Objectifs de recherche et hypothèses	16
Cadre méthodologique.....	17
Plan de recherche	17
<i>Description</i>	<i>17</i>
<i>L'analyse de contenus et la méthode « quantitative » du comptage</i>	<i>17</i>
<i>Une méthode « mixte », « quantitative – qualitative ».....</i>	<i>19</i>
Instruments utilisés pour la prise de données.....	20
<i>Grille d'identification du manuel</i>	<i>20</i>
<i>Grille analytique de la Compétence Interculturelle.</i>	<i>20</i>
<i>Analyse qualitative des données</i>	<i>22</i>
Démarches pour l'échantillonnage des manuels	22
<i>La sélection des méthodes.</i>	<i>22</i>
<i>La sélection du niveau</i>	<i>24</i>
Résultats et conclusions	26
Résultats de l'étude	26

<i>Parachute 3. Livre de l'élève</i>	26
<i>En Spirale 3. Livre de l'élève</i>	29
<i>Alter ego +2</i>	31
<i>À plus 3. Livre de l'élève</i>	33
Conclusions et applications / implications pédagogiques.....	35
Références	38
Sources primaires.....	38
Sources secondaires	38
Annexes	42
Annexe 1 : L'Arbre des Compétences Interculturelles, une représentation visuelle .	42
Annexe 2 : les IES de Murcie et leurs manuels de FLE	43
Annexe 3 : Nombre d'étudiants de FLE en ESO et en Bachillerato.....	48
Annexe 4 : Législation espagnole, européenne et internationale.....	49
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL TRABAJO FIN DE MASTER	50

Figures

Figure 1 : L'Arbre des Compétences Interculturelles	42
figure 2 : L'apprentissage de langues étrangères en Espagne	48

Tableaux

Tableau 1 : Evolution des méthodologies et des matériels didactiques de FLE	15
Tableau 2: Manuels de FLE pour ESO des IES de la Région de Murcie.....	23
Tableau 3 : Pourcentage des IES par maisons d'édition	24
Tableau 4 : Grille d'identification de Parachute 3.....	26
Tableau 5 : Nombre total d'activités dans Parachute 3	26
Tableau 6 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle dans Parachute 3.....	26
Tableau 7 : Grille d'identification de En Spirale 3.....	29
Tableau 8 : Nombre total d'activités de En Spirale 3.....	29
Tableau 9 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle de En Spirale 3	29
Tableau 10 : Grille d'identification de Alter Ego + 2	31
Tableau 11 : Nombre total d'activités de Alter Ego + 2.....	31
Tableau 12 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle de Alter Ego + 2	31
Tableau 13 : Grille d'identification de À plus 3	33
Tableau 14 : Nombre total d'activités	34
Tableau 15 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle.....	34

RÉSUMÉ : La compétence interculturelle, la capacité à communiquer en contournant les barrières culturelles, est une question d'actualité, qui a fait l'objet d'une attention doctrinale et législative croissante. C'est de plus une réalité que les manuels scolaires n'ont pas encore été déplacés de leur rôle essentiel dans les écoles. Ces raisons m'ont poussé à vouloir analyser, avec une méthodologie d'Analyse de Contenus mixte, les manuels FLE de la Région de Murcie pour vérifier si la compétence interculturelle est reflétée en eux et dans quelle mesure elle l'est. À la suite de la sélection de quatre manuels à la fois représentatifs et illustratifs de la question, les résultats montrent que, ou bien ils ignorent directement la compétence interculturelle ou bien ils lui accordent un traitement incomplet et insuffisant.

Mots-clés : Compétence interculturelle, Analyse de contenus, Méthodologie mixte, Manuels de FLE

RESUMEN: La competencia intercultural, la capacidad de comunicarse sorteando barreras culturales, es un tema de nuestro tiempo, que ha sido objeto de atención doctrinal y legislativa creciente. Por otro lado, es una realidad que los libros de texto no han sido aún desplazados de su papel esencial en los centros de enseñanza. Estas razones me han llevado a querer analizar, con una metodología de Análisis de Contenidos mixta, los manuales de FLE de la Región de Murcia para comprobar si se encuentra plasmada en ellos y con qué extensión la Competencia Intercultural. Tras la selección de cuatro que resultaran a la vez representativos e ilustrativos de la cuestión, los resultados obtenidos demuestran que, o bien directamente desconocen la competencia intercultural, o bien le dan un tratamiento incompleto e insuficiente.

Palabras-clave.: Competencia intercultural, Análisis de contenidos, Metodología mixta, Libros de texto de FLE

ABSTRACT: Intercultural competence, the ability to communicate by overcoming cultural barriers, is a current topic, which has been the subject of increasing doctrinal and legislative attention. On the other hand, it is a reality that textbooks have not yet been displaced from their essential role in schools. These reasons have led me to want to analyse, with a mixed Content Analysis methodology, the FLE manuals of the Region of Murcia to check if the Intercultural Competence is reflected in them and to what extent. Following the selection of four that were both representative and illustrative of the issue, the results demonstrate that they are either directly unaware of intercultural competence or they give it incomplete and insufficient treatment.

Keywords: Intercultural competence, Content analysis, mixed methodology, FFL textbooks

Énoncé du problème et cadre théorique

Énoncé du problème et raisons pour son étude

Maîtriser une langue étrangère est-il suffisant pour assurer une parfaite communication ? nous sommes témoins tous les jours de nombreux conflits dont l'origine ou le prétexte est la diversité culturelle, et ces conflits ne trouvent pas leur solution par la simple compréhension linguistique, aussi excellente soit-elle. La *Compétence Interculturelle* est un outil intellectuel et éducatif conçu pour la compréhension et le traitement correct de ce genre de problèmes, et elle a été définie par Fantini (2007, citation par UNESCO, 2009) comme : "l'ensemble complexe de capacités nécessaires pour interagir efficacement et d'une manière appropriée avec ceux qui sont linguistiquement et culturellement différents de soi" (p.48).

En effet, il convient de tenir présent à l'esprit que, dans le monde globalisé qui est le nôtre, les identités et les cultures ne sont pas monolithiques mais multiples : ainsi, si nous observons la francophonie et son proche avenir, il est prévu que celle-ci soit majoritairement africaine (adjectif qui en lui-même recouvre des centaines d'ethnies, langues, pays etc.). Une autre partie non négligeable est celle du Maghreb et du monde musulman (francophonie, s.f.).

Il est possible, par conséquent, que nonobstant une capacité langagière correcte, des données culturelles extérieures, telles que l'origine ethnique, religion, condition sociale etc. s'avèrent des obstacles sérieux pour la communication et les relations humaines satisfaisantes. Nous savons de plus que dans cette première partie du vingt-et-unième siècle, les conflits identitaires et ethniques semblent avoir pris la place des conflits idéologiques du siècle dernier, et des conséquences dégradantes pour la démocratie s'en sont suivies, comme une partie des citoyens acceptant des consignes racistes et xénophobes.

Le rapport de l'UNESCO : *L'éducation, un trésor est caché dedans* (UNESCO, 1996) établit ce qu'il appelle les « quatre piliers de l'éducation » : *apprendre à connaître, apprendre à faire, et apprendre à être et apprendre à vivre ensemble*¹. Ces « piliers » veulent dire que l'éducation ne peut rester neutre, et il est de sa responsabilité de fournir des ressources intellectuelles et morales appropriées aux élèves pour faire face à ces défis : la « Compétence Interculturelle » est supposée être l'une de celles-ci. Elle devrait de plus être considérée comme transversale, mais il est toutefois clair que l'apprentissage des langues, comme le FLE, où justement est visé le contact avec des ressortissants d'autres cultures, est un champ particulièrement adéquat pour son apprentissage.

¹ Une question intéressante à investiguer serait de savoir quelle est la relation, s'il y en a, entre ces quatre « piliers » et les « compétences générales » du CECRL (dont la ressemblance est claire, si bien pas complète).

Une question tangentielle de ces problèmes est celle des manuels scolaires comme instruments pédagogiques. Ceux-ci sont de nos jours sous la pression des TIC, revêtent de nouvelles formes numériques ou même sont déplacés par des ressources trouvées à l'internet. Toutefois, ils subsistent encore dans la pratique de la plupart des centres scolaires, comme nous le montrerons plus tard avec l'investigation que nous avons menée dans les IES de la région de Murcie. Ajoutons de surcroît, que les manuels scolaires sont souvent l'enjeu d'âpres disputes tant pour des raisons concernant leurs contenus comme pour cause de leur financement.

Ces questions-là, qui font partie du débat public, m'ont poussé à me poser comme *problème de recherche* : *les manuels de FLE promeuvent-ils réellement le dialogue interculturel et les compétences interculturelles des apprenants ?*

Ce problème à son tour me pousse à me poser les questions suivantes :

- Ce problème est-il recueilli dans le cadre législatif en vigueur ?
- Qu'est-ce que la « compétence interculturelle » exactement ?
- Quel est ou pourrait être son traitement didactique ?
- Existe-t-il une conscience de la part des enseignants (et des formateurs de ceux-ci) de l'importance de cette question ?
- L'apprentissage de compétences interculturelles a-t-il des répercussions positives sur la compétence communicative des apprenants ?
- L'apprentissage des compétences interculturelles améliore-t-il la motivation des élèves ?

Avec l'énoncé du problème, nous avons vu aussi les raisons sociologiques et politiques qui justifient l'étude de ce problème. Nous allons faire mention maintenant de celles d'ordre normatif et législatif :

Le rôle de l'UNESCO et des instruments internationaux. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)² a promu, depuis sa création à la fin de la seconde guerre mondiale, la célébration de nombreuses conventions internationales sur la diversité culturelle et les compétences interculturelles³.

² L'Espagne est membre de l'UNESCO depuis 1953, elle a été membre de son Conseil Exécutif entre 2007 et 2015, et un espagnol, Federico Mayor Zaragoza a été même son Directeur Général (1987-99).

³ Par exemple, la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, (UNESCO, 2000), la *Convention sur la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles* (UNESCO, 2005), etc.

Son rapport mondial *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* (UNESCO 2009) recommande « sauvegarder la diversité linguistique et le multilinguisme », mais aussi « **promouvoir dans l'éducation les compétences interculturelles** » (chapitre 4, p.274). Des instruments, comme par exemple *Les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle* (UNESCO, 2006) sur lesquels nous reviendrons plus tard, s'ont suivis.

Mais l'UNESCO est intervenue aussi au sujet des manuels scolaires : reprenant des travaux qui avait vu le jour sous la Société des Nations, elle s'est intéressée d'abord au rôle que les stéréotypes et les contenus biaisés jouent dans les manuels scolaires pour faire naître des malentendus et des conflits entre nations et cultures. Cette organisation poursuit ses travaux sur ce terrain de nos jours, par exemple : *Penser et construire la paix par la conception de manuels scolaires novateurs* (UNESCO, 2008).

Le CECRL et la « Compétence Pluriculturelle ». Le CECRL établit un lien explicite entre langue et culture, en signalant comme objectif pour l'apprentissage des langues, côte à côte de la compétence langagière, ce qu'il appelle « compétence pluriculturelle » : ainsi, dès son Chapitre 1 : « Il faut *resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme*. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi *un moyen d'accès aux manifestations de la culture* » (p. 10 Section 1.4, par. 3), mais aussi plus loin, chapitre 4 :

L'apprenant (d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture) n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend *l'interculturalité*. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à *la prise de conscience interculturelle* (p.40, Chapitre 4, section d'introduction).

Mais, surtout, au chapitre 6, selon lequel les élèves doivent acquérir une *compétence plurilingue et pluriculturelle*, définie plus loin, dans le chapitre 8 :

On désignera par *compétence plurilingue et pluriculturelle*, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (p.129).

Finalement, « *le curriculum de l'institution scolaire a donc pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle* » (p.133).

L’interculturel dans le curriculum espagnol et murcien. Les importantes prévisions du CECRL trouvent un certain écho dans la législation et le curriculum espagnol si bien non exempt de manque de netteté voire de confusion.

En effet, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* signale à peine « *la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad* » (art.2 g LOE). Mais c’est surtout avec le *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* où ces conceptions ont été adoptées de façon plus poussée, lorsqu’on dit, à propos de la première langue étrangère que :

El uso efectivo de lenguas extranjeras supone necesariamente una visión abierta y positiva de estas relaciones con los demás, visión que se materializa en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas, hacia otras personas cuyos usos, valores y creencias difieren de los propios, así como en la apreciación del carácter relativo de costumbres, prácticas e ideas, circunstancia que debe entenderse como una oportunidad única de enriquecimiento mutuo y de evitación o resolución de conflictos de manera satisfactoria para todas las partes. Las competencias sociales y cívicas, y la conciencia y la expresión culturales, tanto las circunscritas a los entornos más inmediatos como las propias de ámbitos cada vez más amplios de actuación, forman así parte de las habilidades que comprende una competencia intercultural integrada en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Real Decreto 1105/2014 pp.422-423)⁴

Pour sa part, *La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, établit comme la première de ces compétences celle de la « *comunicación lingüística* » qui comprend tant l’apprentissage de la langue maternelle que celle des langues étrangères⁵, et signale que :

La competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en

⁴ Toutefois, il convient de signaler qu’un tournant défavorable à nos fins s’est produit récemment avec le changement de modèle de curriculum pour l’adapter à la LOMCE. En effet, le modèle antérieur du RD 1631/2006 de 29 décembre établissant les enseignements minimum pour l’ESO, divisait les contenus en quatre blocs, étant le dernier « *aspectos socio-culturales y conciencia intercultural* » (BOE, p.749) ce qui venait à être une allusion explicite et incontournable. Le RD 115/2014, pour sa part, mis à part le paragraphe transcrit, ne contient pas de prévision explicite comparable, ce qui en fait dégrade la prévision en simple principe.

⁵ Et cela, contrairement à la norme européenne qui est à l’origine de celle-ci : la Recommandation du Parlement Européen et du Conseil (2006/962/CE) du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie, qui distingue la communication en langue maternelle et en langue étrangère.

la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. (BOE sec. 1^a p. 6991)

Finalement, pour Murcie, *le Decreto 220/2015 de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la ESO en la CARM*, mentionne dans les introductions tant à la première comme à la deuxième langue étrangère, *un repertorio plurilingüe e intercultural* » (*Decreto 220/2015 p. 31268*) mais rien n'en est dit au-delà.

Après ce survol législatif, on peut conclure qu'il y a une directrice claire en faveur d'inclure l'interculturel dans l'étude des langues étrangères, spécialement de la part des normes européennes. Pour le cas espagnol, l'idée y est également présente, si bien avec moins de clarté quant à sa signification et aux objectifs à atteindre. Autant de raisons en conséquence pour étudier de près la question. Mais il y a d'autres raisons que les normatives pour étudier le problème de la compétence interculturelle dans les manuels de FLE :

Par exemple, d'un point de vue scientifique, les travaux espagnols sur la matière que nous avons consulté étudient en général une « composante culturelle » du FLE⁶, dont l'une des sous-composantes serait « l'interculturel », alors que pour nous la perspective devrait être plutôt l'inverse : l'interculturel est le *phénomène central* à étudier, étant les contenus culturels l'une de ses composantes, comme nous allons le voir.

Mais aussi d'un point de vue pratique, l'utilisation générale de manuels comme instruments didactiques montre leur importance encore de nos jours dans l'enseignement du FLE. Il est important, donc, de savoir en quel mesure ces compétences interculturelles y sont reflétées, d'abord pour aider les responsables de la sélection de manuels à choisir les meilleurs, mais aussi pour orienter le cas échéant les enseignants eux-mêmes sur quel genre d'activités ils devraient miser afin de donner à leurs élèves une formation qui soit également interculturelle.

Toutes ces diverses raisons nous font conclure que notre problème de recherche est pertinent sociale et scientifiquement (Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014). Le cadre théorique va nous dire ensuite quel est le traitement scientifique qu'il a reçu jusqu'à ce jour.

⁶ Par exemple : Gil Ruiz (2012).

Cadre théorique

Le concept de culture. Le concept de « culture », qui fait partie « d’interculturel » a une origine différente que celui utilisé en didactique des langues. Toutefois, l’évolution de cette dernière sur ce point a été en quelque sorte convergente, et nous croyons intéressant d’arriver à un concept commun qui serve aux deux disciplines.

En effet, il s’est produit en didactique des langues une évolution dans le concept de culture durant le siècle dernier, en parallèle au changement de paradigme dans l’enseignement-apprentissage du FLE, que nous pourrions synthétiser comme le passage de la culture au sens de « cultivée » (et qu’en France on appelait parfois même « civilisation » (Byram & Peisser, 2015) à une culture plus au bas de terre, une culture des mœurs. C’est ce que certains ont décrit comme la Culture vs. la culture.

Selon Galisson (1992, cité par De Carlo, 2010) :

L’approche communicative a aidé les acteurs à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante et culture comportementale ou quotidienne, et à privilégier la seconde, quand l’objectif est d’accéder à la communication ordinaire, dans des situations de la vie courante. D’où la dichotomisation du concept de « culture », trop général pour être opératoire dans le domaine en « culturel » (la culture quotidienne) et cultivée (la culture savante) et la priorisation, avec les débutants au moins, du « culturel » sur le « cultivé » (De Carlo, 2010, pág. 127).

Ce concept de « culturel » est en fait proche de ceux utilisés par les anthropologues (par exemple, Marvin Harris (1997), pour qui la culture sont « les façons socialement acquises de penser, sentir, et agir d’une société concrète »), et nous croyons qu’il peut être également utilisé aux fins de la compétence interculturelle.

Le concept de compétence interculturelle. Comme pour celui de « culture », le concept de compétences interculturelles admet une diversité de perspectives, mais cette fois nous allons commencer par avancer une définition doctrinale. Selon Fantini & Tirmizi, (2006) ce serait “*a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.*” (p.12), ce que nous pourrions peut-être paraphraser comme « l’ensemble de connaissances, habiletés et aptitudes nécessaires pour communiquer effectivement par-delà les barrières culturelles ».

Institutionnel. L’UNESCO a élaboré deux importants instruments en la matière : *Les Principes directeurs de l’UNESCO pour l’éducation interculturelle* (UNESCO, 2006) sont trois principes, accompagnés de nombreuses voies pour être traduits dans la pratique :

- Principe I L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.
- Principe II L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société.
- Principe III L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations. (UNESCO, 2006, pág. 34)

Ce qui est intéressant de ces principes est qu'ils mettent en rapport les compétences interculturelles disons « ad extra » (qui sont celles qui devraient être unies à l'apprentissage des langues étrangères), envers des peuples étrangers avec les « ad intra » (Principes I et II) : les minorités culturelles à l'intérieur d'un même pays. Des questions comme le droit à la scolarisation dans sa langue maternelle (question qui est d'actualité dans certaines régions de l'Espagne) ou le droit à porter le voile par des élèves musulmanes sont directement liées à la compétence (et aux droits) interculturels.

Quant à *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel* (UNESCO, 2013), ce rapport définit toute une série de concepts propres à ces compétences, puis établit un plan opérationnel pour les mettre en œuvre. Dans les Annexes, la Figure 2, extraite du rapport, représente une sorte de carte conceptuelle des compétences interculturelles (UNESCO, 2013, pág. 23).

Doctrinal. L'origine du concept de « communication interculturelle » est attribué à l'anthropologue américain Edward T. Hall (1959), auteur du livre *The Silent Language* (Rogers, Hart, & Mike, 2002, pág. 3). Cela est important à remarquer, parce que l'étude de la communication interculturelle démarra dans l'anthropologie, pour devenir de nos jours un champ intellectuel et académique à la croisée de disciplines diverses (communication, interprétation, didactique des langues...). Nous renvoyons à Nadeem, Mohammed, & Dalib, (2018), quant aux principaux repères de l'évolution historique de cette discipline, depuis les années 60 jusqu'à nos jours.

Toutefois, aux fins d'une définition, c'est Byram, Gribkova, & Starkey (2002) que nous allons suivre, lesquels divisent la Compétence Interculturelle en une série de composantes, qui, avec quelques remaniements, ont fait fortune, sont généralement reconnues, et nous utiliserons d'ailleurs comme base pour notre propre étude⁷. Ces composantes sont :

⁷L'étude classique est (Byram, 1997).

- Les points de vue et approches interculturels (ou le « **savoir être** ») : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture (p. 13)
- La connaissance (ou les « **savoirs** ») : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus. (p.13)
- Les capacités d'interprétation et de mise en relation (« **savoir comprendre** ») : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture. (p.14)
- Les capacités de découverte et d'interaction (« **savoir apprendre/faire** ») : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel. (p.14)
- La vision critique au niveau culturel (« **savoir s'engager** ») : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. (p.15)

Comme nous disions auparavant, la compétence communicative interculturelle se trouve aujourd'hui à l'intersection entre de nombreuses disciplines, mais celle qui nous concerne principalement dans cette investigation est évidemment la didactique des langues.

La compétence interculturelle dans la didactique des langues. Je ne vais pas refaire tout le parcours des théories méthodologiques relatives à l'enseignement du FLE, mais simplement focaliser sur un point : quelle est la signification de la compétence interculturelle dans le contexte de ces théories ?

Suivant De Carlo (2010),

Apprendre une langue étrangère veut dire entrer en contact avec des notions du monde des hiérarchies de valeurs, des expressions culturelles différentes des nôtres. (...) C'est à cette époque [les années 70] qu'on a emprunté à la sociolinguistique américaine la notion de *compétence communicative* (Hymes, 1972) qui comprend non seulement la compétence linguistique, mais aussi des facteurs cognitifs, psychologiques et socio culturels intimement dépendants de la structure sociale dans laquelle vit l'individu. (...) À la suite de ces recherches, la notion de compétence communicative a été rapidement assimilée par la Didactique des Langues-Cultures (...). (pp.122-123)

Quand, autour des années 80, la notion d'*interculturel* ou d'*éducation interculturelle* a commencé à être diffusée dans le domaine de la Didactique du FLE, l'orientation méthodologique émergente – « l'approche communicative » - avait déjà sensibilisé les opérateurs du domaine à la nécessité de prendre en considération les aspects socioculturels qui entrent en jeu lors d'un échange linguistique. A partir de ces années-là, un programme permanent sur l'éducation interculturelle a été lancé dans tous les pays membres de l'Union Européenne (...). (pp.125-126)

Ce qu'on peut conclure est qu'il y a eu une convergence (sinon une véritable émergence parallèle) entre l'approche communicative en Didactique des langues d'un côté et la compétence interculturelle de l'autre, qui, d'ailleurs est souvent appelée compétence *communicative* interculturelle. Et cela est parfaitement logique si l'on revient à la définition de

celle-ci que nous avançons dans l'épigraphie précédent : la capacité à *communiquer effectivement* par-delà les barrières culturelles. C'est parce que la finalité de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères est la communication, qu'il faut prêter attention aux barrières culturelles qui s'y opposent. D'un autre côté, et comme nous disions plus haut « c'est l'approche communicative qui oblige les enseignants, les instituteurs et les auteurs de matériel pédagogique à jeter un regard nouveau sur le rapport entre langue et culture » (De Carlo, 2010, pág. 127).

Cependant, ce parcours doit évidemment faire compte de l'approche actionnelle, qui est prônée et explicitement accueillie par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). (Puren, 2006) est l'auteur d'une approche selon laquelle, la compétence interculturelle serait la dimension culturelle de l'approche communicative, caractérisée par un contact superficiel et momentané, dont le voyage touristique serait la situation typique. Par contre, le CECRL en s'adressant à une Europe plurilingue et pluriculturelle, aurait des vues beaucoup plus avancées, où la situation typique serait le séjour permanent à l'étranger (=compétence pluriculturelle) et le travail en commun avec d'autres personnes dont la L2 ne serait pas forcément la langue native (= compétence Co-culturelle).

Modestement, je considère ces distinctions plutôt dogmatiques⁸, sinon byzantines : lors d'un séjour touristique à l'étranger, les problèmes interculturels de communication vont être minimales ou futiles. C'est précisément dans un contexte d'interrelation poussée, où les problèmes d'incompréhension mutuelle peuvent être graves ou porter de lourdes conséquences, et quand posséder des atouts communicatifs et une compétence interculturelle va être essentiel.

C'est pour cela que, quel que soit le crédit que l'on donne à la perspective actionnelle en didactique des langues, l'importance de la compétence interculturelle va être encore plus grande avec celle-ci : en effet, s'il est important de comprendre un interlocuteur étranger en général, du moment où l'on doit travailler avec une personne appartenant à une autre culture, ou développer un projet avec elle, cette nécessité devient simplement impérative.

Les manuels de FLE et leur analyse. Comme précédemment, nous pouvons commencer par une définition de « manuel scolaire » :

Ressource pédagogique réunissant de manière systématique le contenu d'apprentissage correspondant à une matière et à un niveau précis à l'appui d'un programme d'enseignement. Les manuels scolaires traditionnels sont imprimés, reliés et distribués en tant que ressources principales pour l'enseignement et l'apprentissage dans la majorité des systèmes éducatifs du monde (UNESCO, 2014, pág. 26)⁹.

⁸ Selon Le Robert micro (2018), "dogmatique" dans le sens de systématique, doctrinaire (p.438)

⁹ Je renvoie à la même source pour consulter dans son Glossaire d'autres concepts proches à celui-ci comme « matériels éducatifs », « matériels d'apprentissage » ou « médias éducatifs », entre autres (UNESCO, 2014).

Institutionnel. Comme j’expliquais dans la justification de l’étude, l’UNESCO a joué un rôle principal depuis sa création dans l’analyse des manuels aux fins de déceler des contenus culturellement conflictuels. Son *Guide UNESCO pour l’analyse et la révision des manuels scolaires* est l’un de ses travaux classiques les plus importants dans la matière (Pingel, 2013). Nous allons revenir sur cet auteur, à propos de la méthodologie d’analyse.

Doctrinal. Du point de vue strictement de la didactique des langues, les manuels peuvent être contemplés sous une double perspective : d’abord, celui de l’évolution de leur configuration, qui a été parallèle et directement influencée par celle des méthodologies. Ainsi, suivant à Riquois (2010), nous pourrions essayer de synthétiser son travail dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Evolution des méthodologies et des matériels didactiques de FLE

Méthodologie	Chronologie	Caractéristiques du support
Méthode traditionnelle ou « grammaire / traduction »	XIX siècle	recueil de textes traduits et le manuel de grammaire
Méthode « directe »	1902- 1925	Pas de manuel initialement, puis manuel unique tableaux-muraux « machine parlante »
Méthode éclectique, « mixte » ou « active »	1925- jusque dans les années 60	Manuels éclectiques à dominante traditionnelle, à orientation pratique ou à orientation culturelle Enregistrement sonore d’exercices de grammaire Projection de diapositives Ces images sont de nature différente selon les orientations adoptées par les manuels
« méthode audio-orale » ou « de l’armée »	Les années 30-50 (Etats-Unis)	Manuel rédigé par des linguistes Multiplications des supports oraux et audiovisuels, magnétophone, laboratoire de langues
Méthodologie audiovisuelle	Années 60-70	Manuels très « dirigistes » dans la gradation enregistrements magnétiques, associés à des supports visuels fixes, laboratoire de langues développement du « matériel complémentaire » (cahiers d’exercices)
Approche communicative	Années 80- jusqu’à nos jours	manuels avec tâches d’apprentissage, documents authentiques et matériels complémentaires.
Perspective actionnelle	Années 2000 jusqu’à nos jours	Incorporation de la méthodologie du projet

En second lieu, les manuels sont devenus un champ d’étude en eux-mêmes, nommé « analyse » ou « recherche sur les manuels » (Musteata, 2011). En général, l’analyse de manuels se réalise avec des grilles, comme par exemple celle de Bertocchini & Costanzo, (2008, p. 233-236), que nous avons nous-mêmes utilisé partiellement à nos fins.

Objectifs de recherche et hypothèses

En vertu des réponses que les études précédentes donnent au *problème* signalé, mon *objectif de recherche* va être *analyser les manuels de FLE de Murcie pour vérifier si la compétence interculturelle y est travaillée et, en cas affirmatif, de quelle façon elle l'est.*

Cet objectif principal pouvant être à son tour subdivisé dans les *objectifs secondaires* suivants :

- Vérifier de façon fiable quels sont les manuels de FLE utilisés à Murcie.
- Vérifier s'il existe en eux une reconnaissance conceptuelle de la compétence interculturelle : est-elle travaillée de façon explicite ou implicite ?
- Vérifier quel est le traitement didactique donné à la compétence interculturelle, au cas où celle-ci est travaillée dans les manuels.
- Vérifier en vertu des réponses précédentes si les manuels sont, en relation à la compétence internationale, conformes aux prévisions du curriculum et aux standards internationaux.
- Conclure si, en vertu des résultats obtenus, certains manuels sont objectivement meilleurs que d'autres en ce qui concerne la compétence interculturelle et proposer des mesures pour éventuellement combler les lacunes qu'ils puissent présenter.

Mon *hypothèse*, comme réponse provisoire à ces questions, est que *la compétence interculturelle, en cas d'être présente dans les manuels de FLE de Murcie, l'est de façon insuffisante*, et la recherche menée et décrite dans les sections suivantes de ce travail a été le travail nécessaire pour affirmer ou démentir cette supposition.

Cadre méthodologique

Plan de recherche

Description. Creswell J. W. (2012) définit la recherche comme « *a process of steps used to collect and analyse information to increase our understanding of a topic or issue* » (p.3) et plan de recherche (“*research design*”) comme « *the specific procedures involved in the research process: data collection, data analysis, and report writing* » (p.20).

Etant donné quel est mon objectif de recherche : analyser des manuels sur la question de la Compétence Interculturelle, notre plan de recherche consiste à faire que cette analyse focalisée soit scientifiquement fondée : ce plan peut être dénommé comme *une analyse de contenus* (content or document analysis) « *mixte* » ou « *pseudo-quantitative - qualitative* », et il consiste en une « stratégie globale » et cinq étapes que nous allons décrire avant d’en expliquer les caractéristiques principales :

- Par « stratégie globale » nous entendons qu’il y a plusieurs façons d’analyser un ensemble de textes : certains travaux les unifient tous pour en tirer de résultats globaux, mais nous considérons que cette approche n’est pas acceptable, parce qu’il ne s’agit pas d’analyser un ensemble indifférencié de textes, mais des manuels concrets qu’il faut distinguer et évaluer. Par conséquent, notre analyse, dans la section des « Résultats » traitera les différents manuels les uns après les autres, répétant les mêmes démarches, pour finalement aboutir à des « Conclusions » globales où les résultats partiels seront mis en commun.
- Etape 0 : échantillonnage ou sélection des manuels.
- 1^{re} étape (pour chacun des manuels) : grille d’identification.
- 2^{de} étape (pour chacun des manuels) : grille « quantitative » des caractéristiques de la Compétence Interculturelle.
- 3^e étape (pour chacun des manuels) : analyse qualitative des principaux thèmes liés à la Compétence Interculturelle.
- 4^e étape : conclusions pour chacun des manuels.
- 5^e étape : conclusions communes.

L’analyse de contenus et la méthode « quantitative » du comptage. En recherche éducative, il y a une grande dichotomie méthodologique, entre méthodes « quantitatives » et

« qualitatives » (Creswell J. W., 2012)¹⁰. Or le problème est que « l'analyse de contenus » ne semble se correspondre avec aucune des deux : il s'agit en fait d'un *tertium genus* qui défie cette classification dualiste.

Cette méthode d'« analyse des contenus » (Content Analysis), suivant Krippendorff (2004), aurait ses origines dans l'« analyse quantitative de la presse » menée au début du vingtième siècle, et pourrait être définie comme « *a research method applied to written or visual materials for the purpose of identifying specified characteristics of the material* » (entre eux, « textbooks » : des manuels) et, parmi les diverses finalités auxquelles cette méthode peut servir, les mêmes auteurs signalent celle de « *to discover the relative importance of, or interest in, certain topics* » (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, p. 457)

Or il se trouve que cette méthode de comptage n'a pas tardé à susciter des critiques : ainsi, Smythe (1954 en Krippendorff, 2004) appela cette confiance dans le comptage "*immaturity of science*" (p.10), dans laquelle l'objectivité est confondue avec la quantification. Selon Elo & Kyngäs (2008) :

The method found its critics in the quantitative field, who considered it to be a simplistic technique that did not lend itself to detailed statistical analysis, while others considered that content analysis was not sufficiently qualitative in nature. (Morgan, 1993, p.108).

En face de cette polémique, nous avons opté pour une approche pragmatique, qui considère d'abord qu'en tout état de cause, la méthode existe, mais surtout qu'évaluer ou analyser un texte d'une manière bien fondée est un objectif scientifique légitime : même si le comptage de l'analyse des contenus n'arrive pas à un traitement statistique comme pour les méthodes quantitatives réelles, il n'empêche que des données « quantitatives » ou « pseudo-quantitatives » (non statistiques) puissent être utilisées à l'appui si elles sont d'une quelconque utilité ; c'est une approche pragmatique, comme nous disions auparavant¹¹.

D'un autre côté, il faut souligner que l'« analyse des contenus » n'est pas restée enclavée dans cette méthode « quantitative », mais a évolué vers des techniques qualitatives (Krippendorff, 2004), (Schreier, 2014), certains appelant même à des techniques « mixtes »

¹⁰ Selon cet auteur, méthode quantitative est : "*an inquiry approach useful for describing trends and explaining the relationship among variables found in the literature. To conduct this inquiry, the investigator (...) analyses numbers from the instruments, using statistics*"; qualitative, est pour sa part : "*an inquiry approach useful for exploring and understanding a central phenomenon. To learn about this phenomenon, the inquirer (...) collects the detailed views of participants in the form of words or images and analyses the information for description and themes*" (p.626). De ces définitions on peut inférer que, pour cet auteur au moins, méthode quantitative est celle qui a recours à la statistique, et qualitative toute celle qui n'est pas quantitative.

¹¹ Cette approche "pragmatique" est expression du principe de Cohen, Manion, & Morrison (2007): "*Research design is governed by the notion of 'fitness for purpose'. The purposes of the research determine the methodology and design of the research.*" (p.78)

d'analyse des contenus (Hamad, Savundranayagam, Holmes, Kinsella, & Johnson, 2018). Cela nous mène à la question suivante :

Une méthode « mixte », « quantitative – qualitative ». Dans la recherche éducative, la dichotomie initiale quantitative / qualitative, a évolué vers des méthodes « mixtes » qui essaient de combiner les diverses approches méthodologique dans un même travail pour obtenir des réponses plus complètes qu'en optant seulement pour l'une ou l'autre. Ainsi, Creswell J. W. (2012) les définit comme *“a procedure for collecting, analyzing, and “mixing” both quantitative and qualitative methods in a single study or a series of studies to understand a research problem”* (p.535).

Or, il se trouve que cette évolution semble répondre parfaitement à un débat suscité à propos de l'évaluation de manuels, dont Pingel (2013) se fait écho :

Presque tout débat sur les problèmes méthodologiques d'interprétation de textes débute par une discussion sur le pour et le contre d'une approche quantitative par opposition à une approche qualitative. Bien sûr, chaque approche apporte des réponses à des questions différentes: Les méthodes quantitatives, comme l'analyse de la fréquence et celle de l'espace mesurent le texte et déterminent :

- combien de fois un terme revient, une personne ou un peuple sont mentionnés ;
- la place réservée à un pays ou un thème, etc. (p.71) (...)

De ce fait, la décision touchant à ce qui doit être mesuré est d'ordre qualitatif ; les deux méthodes se complètent. (...)

Les méthodes qualitatives, comme l'analyse herméneutique, révèlent des présupposés sous-jacents non mesurables :

- que nous dit un texte, quels messages transmet-il ? Elles fournissent un aperçu du mode de présentation :
- approches plurielles au lieu d'une explication monocausale, résultats d'études scientifiques par opposition à une réduction didactique dans les manuels scolaires.

L'analyse qualitative applique des méthodes moins strictes, qui dépendent plus du système de valeurs propre à l'évaluateur et de sa compréhension du texte lui-même. (p.72)

Qu'il existe un débat entre une méthodologie quantitative vs. une autre qualitative est à mon avis une raison parfaite pour les intégrer et arriver ainsi à une réponse plus parfaite qu'en optant seulement pour l'une ou l'autre : la combinaison des deux doit fournir une réponse qui redresse les limitations que chacune d'elles séparément peut présenter ; par exemple, comme dit Pingel (2013) :

Cela [une méthode quantitative] peut nous apprendre beaucoup de choses sur les thèmes centraux, les critères de sélection, mais ne révèle rien sur les valeurs et l'interprétation. L'avantage de l'analyse quantitative est que d'autres chercheurs peuvent l'approuver si la méthodologie et les termes de l'analyse sont distincts et bien définis. Elle comporte des limites portant sur la pertinence des constatations, les critères d'évaluation étant généralement de nature formelle. (p.71)

C'est pour ces raisons que nous avons décidé d'appliquer une méthode « mixte » pour chacun des manuels : une première analyse « quantitative » qui serve à décrire la présence et le « poids » dans ceux-ci des caractéristiques définitoires de la Compétence Interculturelle, et après coup, une seconde qui entre dans le fond et décrit qualitativement ces mêmes données.

Même s'il ne mentionne pas l'analyse de contenus, parmi les méthodes dites « mixtes » de Creswell J. W. (2012), la notre rappelle celle qu'il nomme « plan séquentiel explicatif » (*the explanatory sequential design*). Dans ce modèle¹², les données qualitatives suivent les quantitatives pour aider à expliquer les résultats quantitatifs : « *the quantitative data and results provide a general picture of the research problem ; more analysis, specifically through qualitative data collection, is needed to refine, extend, or explain the general picture* » (p. 542).

Instruments utilisés pour la prise de données

Grille d'identification du manuel¹³.

Titre
Auteur/s
Editeur
Date de la première édition
Prix
Connotations suggérées par le titre
Présentation typographique
Articulations des contenus
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?
Matériaux complémentaires
Référence au CECR

Parmi les divers renseignements fournis par cette grille, les plus importants sont ceux qui ont trait à la structure du manuel : la « culture » y tient-elle une place à part? En cas affirmatif c'est clair que c'est là où notre analyse doit se concentrer.

Grille analytique de la Compétence Interculturelle. Comme nous le disions plus haut (p. 16), l'étude classique de Byram (1997) a établi un modèle de Compétence

¹² selon cet auteur « *perhaps the most popular form of mixed methods design in educational research* » (p.542).

¹³ Adaptée de Bertocchini & Costanzo (2008) : « Grille d'analyse de Manuels/ Méthodes » ; section A. Présentation Globale (p.233).

Interculturelle divisée en cinq composantes (« savoirs », « savoir être », « savoir faire », « savoir comprendre » et « savoir s’engager »). Ce modèle dernièrement a été réduit à trois (les trois premières, probablement par influence du CECR, par exemple Lussier, Lázár , Huber-Kriegler, Matei, & Peck (2007), et ces « composantes » ont été « traduites » comme « connaissances », « habiletés » et « attitudes » (par exemple, Fantini & Tirmizi (2006)¹⁴.

L’instrument que nous avons choisi, toutefois, ne naît pas directement de considérations conceptuelles, mais d’une question plus précise ayant trait précisément à l’évaluation de la Compétence Interculturelle : celle-ci, en effet, s’est avérée problématique, mais a donné lieu à certaines démarches en la matière (par exemple, l’Autobiographie des Rencontres Interculturelles, comme un développement du Portfolio Européen des Langues, *ou The INCA project* pour le milieu entrepreneurial de l’ingénierie).

L’instrument créé par Catteeuw (2012) est une synthèse du modèle des trois composantes de la Compétence Interculturelle avec les catégories et du projet INCA, et je l’ai choisi parce qu’il permet d’obtenir une réponse à la fois générale et spécifique, tant à la question objet principal de notre recherche (savoir si la Compétence Interculturelle est présente dans les manuels de FLE), comme à l’un des objectifs secondaires (=dans quelle extension elle l’est):

Descripteurs 1 ^{er} niveau	Descripteurs 2 nd niveau	Nombre de registres
Savoirs (connaissances)	Connaissance de l’interculturalité	
	Reconnaissance des stéréotypes	
	Reconnaissance des minorités	
	Conventions socioculturelles	
Savoir-faire (habiletés)	Conscience de la communication interculturelle	
	Orientation vers la solution de malentendus	
	Flexibilité de la conduite	
Savoir-être (attitudes)	Ouverture/ tolérance de l’ambiguïté/ droit à la différence / respect de l’autre	
	Conscience critique	
	Empathie	

Pour ce qui est des descripteurs, j’ai introduit certaines modifications mineures (par exemple, je considère la flexibilité de la conduite un « savoir-faire » et non un « savoir-être »).

¹⁴ Comme exemple, le travail d’Edalati Kian (2016) contient une analyse de manuels d’Anglais Langue Etrangère, avec une méthodologie quantitative basée sur les catégories de Byram, (1997).

De façon générale, je renvoie au travail de base pour une connaissance approfondie d'eux. La remarque la plus importante à faire, néanmoins, est que ceux-là sont orientés vers l'évaluation de la Compétence Interculturelle *des apprenants*, tandis que celui-ci l'est vers les propres manuels, donc une adaptation est nécessaire : ce que nous allons évaluer va être, non des caractéristiques des élèves, mais si les manuels et leurs activités promeuvent les connaissances, les habiletés et les attitudes de ceux-ci.

Analyse qualitative des données. Pour la dernière partie de mon analyse, je renvoie à Creswell J. W. (2012)¹⁵ quant à la démarche que je vais suivre. Même si *l'analyse de contenus* n'est pas un des types de recherche qu'il expose, sa méthodologie générale pour la collecte de données qualitatives et son analyse est parfaitement utilisable, avec les adaptations pertinentes (p.236). Ainsi, pour l'analyse et interprétation des données, partant du fait qu'elles sont contenues dans des manuels, j'ai l'intention de codifier les textes et documents qui ont trait à la compétence interculturelle (p.243), les agrouper postérieurement en thèmes (p.247), pour finalement les présenter (= les Résultats) (p.254) et les interpréter (= les Conclusions) (p. 257).

Démarches pour l'échantillonnage des manuels

Selon Creswell J. W. (2012), une des différences entre les méthodes quantitatives et qualitatives tient à la délimitation de l'échantillonnage objet de la recherche : alors que les premières préfèrent celui-ci plutôt aléatoire, les secondes par contre tendent à un échantillonnage « délibéré » (*purposeful sampling*), ce qui veut dire que "*researchers intentionally select individuals and sites to learn or understand the central phenomenon* » (p.206). Cette seconde approche est celle que nous avons suivie, mais, de façon imprévue et intéressante, elle nous a fait évoluer, ici aussi, d'une approche « quantitative » à une autre « mixte » ou « quantitative-qualitative »

La sélection des méthodes. En effet, notre premier souci était d'obtenir des renseignements *fiables* sur quels sont les manuels effectivement utilisés à Murcie, pour sélectionner les plus représentatifs d'un point de vue « quantitatif ». Une question essentielle pour ce faire était *la méthode* pour obtenir cette information, parce qu'une enquête via e-mail ou téléphonique (comme nous croyions au début qu'il serait nécessaire de faire) ne nous semblait pas suffisamment fiable. Heureusement, la technologie vint à notre secours, nous

¹⁵ J'ai suivi en général Creswell J. W. (2012) à cause de son traitement global de toutes les questions de la recherche, mais ce même auteur a d'autres monographies spécifiques de la recherche qualitative (par exemple : Creswell J. W., (2013).

découvrièmes que les pages web des IES contiennent pratiquement toutes des renseignements sur les manuels de toutes les disciplines, et il nous suffit donc de les visiter toutes les unes après les autres et de comptabiliser les résultats, que nous incluons ci-dessous :

Tableau 2: Manuels de FLE pour ESO des IES de la Région de Murcie¹⁶

Nom du manuel	Nombre d'IES à utiliser ce manuel en ESO	Pourcentage du total
PARACHUTE	62	56,3%
PLURIEL	17	15,4%
EN SPIRALE	9	8,2%
@ROBASE	7	6,3%
EXPÉRIENCE	6	5,4 %
ESSENTIEL ET PLUS	2	1,8%
TOUS ENSEMBLE	2	1,8%
MERCI	2	1,8%
À PLUS	2	1,8%
GÉNÉRATION LYCÉE	2	1,8%
ENERGIE	1	0,9%
ALTER EGO	1	0,9%
EN ROUTE VERS LE DELF	1	0,9%
PROMENADE	1	0,9%
TU PARLES !	1	0,9%
LES REPORTEURS	1	0,9%
TROP BIEN	1	0,9%
FACILE	1	0,9%

Malgré la disparité de résultats, certaines conclusions sont bien claires :

1° l'hégémonie absolue de Parachute

2° les cinq premiers manuels de la liste représentent plus de 91% du total, et 82% les quatre premiers.

Comme je disais, mon idée initiale était de chercher une représentation quantitative, ce qui aurait eu comme conséquence de simplement sélectionner les quatre premiers sur la liste (ce qui aurait représenté plus de 85% du total), mais alors, deux considérations me firent voir les choses différemment :

- D'abord, ces résultats par méthodes peuvent être « traduits » en termes de maisons d'éditions, ce qui donne les résultats suivants :

¹⁶ *Remarque* : nous incluons dans ces Tableaux le nom des manuels et le nombre de fois qu'ils ont été choisis dans les IES de Murcie. Dans les Annexes figurent les noms des IES, le choix concret de manuels pour chacun d'eux., ainsi que la page web d'où l'information a été tirée.

Tableau 3 : Pourcentage des IES par maisons d'édition

Maison d'édition	Méthodes				Pourcentage du total	
Santillana	PARACHUTE	PLURIEL	ESSENTIEL ET PLUS	GÉNÉRATION LYCÉE	ENERGIE	76,25%
Oxford	EN SPIRALE	AROBASE	EXPÉRIENCE			19,95%
Editions Maison des Langues	À PLUS	EN ROUTE VERS LE DELF				2,70%
McMillan	À PLUS					1,80%
Vicens Vives	TOUS ENSEMBLE					1,80%
CLE International	MERCI !					1,80%
Pearson	TU PARLES !	TROP BIEN				1,80%
Hachette	ALTER EGO					0,90%
Difusión Centro de Investigación y Publicaciones SGEL	LES REPORTERS					0,90%
	FACILE					0,90%
SM Savia	PROMENADE					0,90%

Il est facile d'observer que Santillana et Oxford, à elles seules représentent 96% du total, et les 5 premières méthodes du tableau précédent sont à elles ; cela me fit penser qu'il était intéressant de sélectionner des manuels provenant aussi de maisons d'édition différentes.

- Mais de plus, il se trouve que l'une des méthodes minoritaires est Alter Ego, prestigieuse d'après mes camarades de Master et (probablement pour cette raison) utilisée à l'École des Langues. Tout simplement, j'ai voulu la connaître, aussi minoritaire soit elle.

Pour ces raisons, ma sélection finale fut : Parachute de Santillana (méthode qui est la majoritaire, toutes les autres comprises), En Spirale (la méthode majoritaire d'Oxford, si bien les pourcentages sont très proches pour les trois méthodes de cette maison d'édition), Alter Ego (pour les raisons expliquées) et À plus (pour cette méthode je n'ai eu d'autres raisons que l'avoir préalablement examinée dans une librairie à Madrid et sa disponibilité pour l'acquérir).

La sélection du niveau. Pour ce qui est du niveau, j'ai choisi la 3^{ème} de la ESO, pour plusieurs raisons :

- La ESO, face au Bachillerato, parce que, du point de vue de la portée éducative, c'est dans l'école secondaire où se trouve le gros des étudiants qui choisissent Français

Langue Etrangère à Murcie¹⁷, et, étant donné que « *la investigación social es para la acción social* » (Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014, pág. 97), j'ai considéré que c'était là où il était le plus intéressant d'investiguer le problème de recherche¹⁸.

- Parmi les quatre niveaux de la ESO, j'ai pensé qu'il était intéressant de concentrer l'étude des manuels dans l'un d'eux, afin de pouvoir faire une comparaison plus précise, et, parmi les quatre à choisir, j'ai opté pour la 3^{ème} pour une raison en particulier: puisque j'ai voulu que Alter Ego soit l'une des méthodes, et par souci de réalisme, le seul IES de la Région qui l'utilise (San Juan de la Cruz, de Caravaca de la Cruz), le fait dans la 3^{ème} et la 4^{ème} année de la ESO (et entre ces niveaux, plutôt la 3^{ème} que la 4^{ème}, parce que cette dernière appartient à un cycle différent en vertu de la LOE, et pour des raisons semblables à celles qui m'ont poussé à écarter le Bachillerato).

¹⁷ Je base cette affirmation dans le travail de Muñoz Zayas (2013) p. 67, qui lui-même tire ses données du Ministère de l'Education. J'ai les ai inclus dans l'Annexe 3.

¹⁸ Mentionner en outre que mon travail a été focalisé dès le début dans l'école secondaire, étant donné que c'est l'objectif propre à ce Master, mais Gil Ruiz (2012) a analysé, sous un aspect différent, les manuels de Primaria de la Région.

Résultats et conclusions

Résultats de l'étude

Parachute 3. Livre de l'élève.

Tableau 4 : Grille d'identification de Parachute 3

Titre	Parachute 3. Livre de l'élève
ISBN - 13	978-8490490167
Auteur/s	Michèle Butzbach, Régine Fache, Carmen Martin Nolla, Reyes Nuñez Castaín, Dolores-Danièle Pastor, Inmaculada Saracíbar Zaldívar
Editeur	Santillana Français
Date de l'édition	2015
Prix	31,8 € (Amazon)
Connotations suggérées par le titre	Atterrir avec sûreté : est-ce l'apprentissage d' une langue étrangère quelque chose de dangereux ?
Présentation typographique	Lettres de différentes couleurs et formats, des dessins pour la couverture : suggère une certaine puérité
Articulations des contenus	6 Unités + une Unité 0 (révisions)
Organisation des contenus : il y a t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	4 Leçons ; la 3 ^{ème} est une section culturelle (qui inclut un Atelier d'écriture) la 4 ^{ème} un Bilan oral. L'unité finit avec une « Tâche finale ».
Matériaux complémentaires	Cahier d'exercices. Club Parachute (nouveau depuis 2018) est une version online
Référence au CECR	Oui, dans la couverture : Niveau A2 (2)

Tableau 5 : Nombre total d'activités dans Parachute 3

Général (A)	Interculturel (B)	(B) % (A)
220	31	14%

Tableau 6 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle dans Parachute 3

Descripteurs 1 ^{er} niveau	Descripteurs 2 nd niveau	Nombre de registres		
		total	(A)%	(B) %
Savoirs (connaissances)	Connaissance de l'interculturalité	8	3,6%	25,8%
	Reconnaissance des stéréotypes	-1		
	Reconnaissance des minorités	-3		
Savoir-faire (habiletés)	Conventions socioculturelles			
	Conscience de la communication interculturelle			
	Orientation vers la solution de malentendus			
Savoir-être (attitudes)	Flexibilité de la conduite			
	Ouverture/ tolérance de l'ambiguïté/ droit à la différence / respect de l'autre	15	6.8%	48,3%
	Conscience critique	1	0.45%	3,2%
	Empathie	8	3,6%	25,8%

Parachute, de la maison éditoriale Santillana, est le manuel largement le plus utilisé dans la Région de Murcie, y compris sa capitale, c'est pourquoi sa façon de traiter la compétence interculturelle (comme pour tout le reste des caractéristiques du FLE en réalité), est décisive. Les résultats obtenus de notre analyse nous font penser que, si bien l'interculturel y est présent dans une certaine mesure, principalement comme présentations d'autres cultures et une certaine attitude positive envers elles, la *compétence* interculturelle qui tient de la conscience des problèmes de communication et des atouts pour les surmonter, ne l'est pas du tout.

Cette conclusion peut être tirée en premier lieu simplement à partir des données numériques, et cela tant d'un point de vue absolu comme relatif : en effet, d'un total de 220 activités pour tout l'ouvrage (divisées en 6 Unités), seulement un 14% d'entre elles ont un caractère qu'on peut qualifier d'interculturel, ce qui d'emblée est un taux plutôt faible¹⁹. Mais ce que ce taux ne montre pas c'est la distribution entre les unités, parce que la grande majorité de ces activités est concentrée dans l'unité 1, ce qui veut dire que les élèves peuvent être peut-être exposés à une certaine mesure d'interculturel au début du cours... et pratiquement plus du tout après.

Mais plus révélatrice encore me paraît la distribution de ces activités parmi les différentes composantes de l'interculturel : connaissances, habiletés et attitudes. On peut facilement apprécier que, si bien « connaissances » et « savoir-être » ont un poids à peu près égal, les « savoir-faire », la dimension essentielle pour pouvoir parler d'une « compétence » est simplement absente : même si les élèves étaient conscients d'un malentendu ou un conflit culturel, ils n'auraient pas d'atouts pour y faire face.

Mais notre analyse ne peut simplement reposer sur des données quantitatives, encore faut-il examiner de près ces activités pour connaître quelle est leur portée réelle. Pour ce qui est de la « connaissance », il faut dire en premier lieu que l'interculturalité n'apparaît même pas comme concept explicitement formulé, mais, tout au plus, de façon implicite, comme la présentation de personnes francophones avec des origines différentes (Parachute 3. Livre de l'élève, 2015, pág. 12;16).

Encore faut-il reconnaître que la présentation implicite de l'interculturalité est faite sous un jour positif (Parachute 3. Livre de l'élève, 2015, pág. 12), ce qui favorise une attitude

¹⁹ Cela est d'autant plus remarquable que « le culturel » en général a une présence non négligeable, si bien, pour tout dire, les contenus culturels sont plutôt irréguliers, et surtout manquent de toute coordination ou stratégie globale, même à l'intérieur de chaque unité.

« d'ouverture » face à ce phénomène et même une certaine empathie comme avec Magalie (Parachute 3. Livre de l'élève , 2015, pág. 16). Cela au moins est un aspect certainement positif.

Dans la dimension « attitude - ouverture », j'ai considéré comme telle diverses activités qui peuvent aider à sensibiliser les élèves sur l'existence de différences culturelles, comme celle où l'on se réfère aux spécialités culinaires avec des insectes dans d'autres pays (Parachute 3. Livre de l'élève , 2015, pág. 38), ou celle dans laquelle on écoute à un marseillais parler de sa ville (Parachute 3. Livre de l'élève , 2015, pág. 45), mais en général ce sont des activités isolées qui ne visent pas à approfondir sur ces questions. Ainsi, dans ce dernier exemple on invite les élèves à imiter son accent (activité 6) : je ne suis pas sûr que ce soit la meilleure façon de développer la compétence interculturelle (ni même sociolinguistique).

Finalement, je signalerais l'existence d'activités où l'interculturel est négligé ou même complètement incompris : par exemple, dans la leçon 4 de l'Unité 5 une activité sur des proverbes français fait travailler la compétence socioculturelle (Parachute 3. Livre de l'élève , 2015, pág. 62) mais on ne songe pas à les mettre en rapport avec les espagnols, ce qui aurait été une façon intéressante de comparer la « sagesse populaire » des deux pays. Un autre exemple me paraît presque humoristique : la Tâche finale de cette Unité 6 raconte une fable où la morale à extraire serait l'opposé à l'interculturel (= des animaux d'espèces différentes tentent de vivre ensemble, et à l'écart de leurs espèces respectives, mais le résultat est qu'ils finissent par s'entretuer...). Je crois que les conceptrices de ce manuel ont lu l'histoire mais ne l'ont pas comprise (J'ai comptabilisé cette dernière activité comme -1).

La conclusion que je porterais sur ce manuel est que, en dépit de la référence explicite faite au CECR, les prévisions de celui-ci sur la compétence interculturelle n'ont pas été présentes dans son élaboration. Tout au plus, on pourrait dire qu'il y a une « ouverture », une « attitude » favorable face à un phénomène qu'on reconnaît implicitement, mais pas une reconnaissance conceptuelle, et encore moins une préparation face à ses implications. Ainsi, la compétence communicative est entendue comme essentiellement langagière, mais non pas comme culturelle. Cela me mène à conclure que le « parachute » dont ont munit les élèves est conçu pour des contextes de certifications académiques, mais non pas pour des situations réelles de communication avec des citoyens francophones du monde entier. Espérons que, confrontés à celles-ci, ils n'auront pas besoin aussi d'un casque...

En Spirale 3. Livre de l'élève

Tableau 7 : Grille d'identification de En Spirale 3

Titre	En Spirale 3 : Livre de l'élève
ISBN - 13	978-84-673-5399-0
Auteur/s	Marie Palomino
Editeur	Oxford University Press España S.A.
Date de l' édition	2011 (il y a une édition de 2015)
Prix	17,9 € (Amazon)
Connotations suggérées par le titre	En Spirale me rappelle le cognitivisme et les connaissances qui deviennent progressivement plus complexes
Présentation typographique	La présentation de la couverture est plutôt abstraite. À l'intérieur, couleurs, photos, dessins..comme d'habitude pour ce genre d'ouvrage
Articulations des contenus	6 Unités + Unité 0
Organisation des contenus : il y a t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	3 leçons par unité à double page Un dossier « Découvertes / Balades en France » Une page de Bilan avec une tâche finale
Matériaux complémentaires	Cahier d'exercices et CD-MultiROM
Référence au CECR	Oui, couverture postérieure niveau A2

Tableau 8 : Nombre total d'activités de En Spirale 3

Général (A)	Interculturel (B)	(B)% (A)
198	3	1,5%

Tableau 9 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle de En Spirale 3

Descripteurs niveau	1 ^{er} Descripteurs	2 nd niveau	Nombre de registres		
			total	% (A)	% (B)
Savoirs (connaissances)		Connaissance de l'interculturalité	3	1,5%	100%
		Reconnaissance des stéréotypes			
		Reconnaissance des minorités			
		Conventions socioculturelles			
Savoir-faire (habiletés)		Conscience de la communication interculturelle			
		Orientation vers la solution de malentendus			
		Flexibilité de la conduite			
Savoir-être (attitudes)		Ouverture/ tolérance de l'ambiguïté/ droit à la différence / respect de l'autre			
		Conscience critique			
		Empathie			

En Spirale est le manuel le plus utilisé parmi ceux de la maison éditoriale Oxford Educación, et celle-ci à son tour est la seconde en diffusion après Santillana (à grande distance à la fois de cette dernière, mais aussi de toutes les autres). A ces considérations « quantitatives » j'ajouterais une « qualitative » qui me fit prendre intérêt à connaître les manuels de cette maison : le prestige académique du nom « Oxford » me faisait espérer une certaine qualité, mais aussi la sensibilité de la culture anglaise pour les cultures étrangères. Je dois avouer que les résultats ont été plutôt décevants et que la compétence interculturelle est simplement ignorée.

Le chiffre total d'activités ayant trait à l'interculturalité (et au sens large) est suffisamment explicite : A peine trois activités sur presque deux-cents montrent un quelconque rapport (très faible), toujours par la voie de la comparaison : avec la culture des jeunes (En Spirale 3. Livre de l'élève, 2011, pág. 18), avec les fêtes nationales (En Spirale 3. Livre de l'élève, 2011, pág. 49), et sur la question du vouvoiement (En Spirale 3. Livre de l'élève, 2011, pág. 63). Le concept d'interculturel n'est pas présent, même pas de façon implicite. Contrairement à Parachute, aucune activité promeut l'ouverture ou l'empathie avec l'interculturalité (mise à part une photo (En Spirale 3. Livre de l'élève, 2011, pág. 62)). Comme pour Parachute, il n'y a rien d'habiletés interculturelles.

Ces pauvres résultats contrastent non seulement avec la place du « culturel » en général (non négligeable), mais concrètement avec des activités centrées sur le tourisme ou la francophonie. Apparemment, l'idée que l'auteur de ce manuel a de ces thèmes est plutôt « touristique », comme l'occasion pour faire des petites recherches thématiques (En Spirale 3. Livre de l'élève, 2011, pág. 65), mais l'idée de rencontres interculturelles ne lui est pas venue à l'esprit.

On ne peut guère tirer d'avantage d'observations ayant trait à la compétence interculturelle d'un manuel qui simplement ignore celle-ci. En Spirale fait mention explicite du CECR dans la couverture postérieure, donc cette omission nous semble reprochable. Nous espérons trouver une approche plus ambitieuse que dans Parachute, et les résultats ne peuvent être plus décevants. Peut-être (c'est une supposition) que c'est la conséquence d'un manuel qui est l'œuvre d'une seule personne face à d'autres qui sont le résultat d'un travail collectif.

Alter ego +2.

Tableau 10 : Grille d'identification de Alter Ego + 2

Titre	Alter ego + 2
ISBN - 13	978-2-01-155812-1
Auteur/s	Catherine Hugot, Véronique Kizirian, Monique Waendendries, Annie Berthet, Emmanuel Daill, Béatrix Sampsonis
Editeur	Hachette
Date de l' édition	2012
Prix	26,69 € (Amazon)
Connotations suggérées par le titre	Elles sont intéressantes : Alter ego (un autre moi) fait penser à une autre identité qu'on acquiert avec l'apprentissage, et peut être aux autres personnes auxquelles on a accès grâce à celui-ci.
Présentation typographique	Sérieuse : il y a des couleurs et des photos, mais la mise en page est compacte et régulière
Articulations des contenus	8 dossiers, 3 leçons à double page pour chacun d'eux
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Il y a une section spécifiquement culturelle : « Carnet de voyage »
Matériaux complémentaires	CD-ROM, Cahier d'Activités, guide pédagogique, livret Projets, 4 CD Audio classe, manuel numérique enrichi, Parcours digital personnalisé
Référence au CECR	Oui : dans la couverture on inclut A2 et on en fait mention expresse dans l'Avant-Propos

Tableau 11 : Nombre total d'activités de Alter Ego + 2

Général (A)	Interculturel (B)	(B) = % (A)
532	116	21,8%

Tableau 12 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle de Alter Ego + 2

Descripteurs niveau	1 ^{er}	Descripteurs 2 nd niveau	Nombre de registres		
			Total	% (A)	% (B)
Savoirs (connaissances)		Connaissance de l'interculturalité	7	1,3%	6%
		Reconnaissance des stéréotypes	9	1,7%	7,7%
		Reconnaissance des minorités	3	0,5%	2,6%
		Conventions socioculturelles	6	1,1%	5,1%
Savoir-faire (habiletés)		Conscience de la communication interculturelle	7	1,3%	6%
		Orientation vers la solution de malentendus	7	1,3%	6%
		Flexibilité de la conduite	6	1,1%	5,1%

Savoir-être (attitudes)	Ouverture/ tolérance de l'ambiguïté/ droit à la différence / respect de l'autre	16	3%	13.8%
	Conscience critique	44	8,2%	38%
	Empathie	11	2%	9,5%

J'ai choisi Alter Ego +, comme j'expliquais plus haut, en raison de son prestige et en cherchant un modèle alternatif de manuel à celui qui est usuel dans les IES de la Région²⁰ de Murcie. Ce que j'ai trouvé est un manuel qui reconnaît à l'interculturel une présence plus grande que chez les autres manuels, mais surtout plus variée et riche.

D'un point de vue quantitatif, on peut voir qu'il s'agit d'un chiffre relativement important d'activités qui ont un caractère interculturel, mais surtout, qu'elles recouvrent l'ensemble des dimensions du phénomène. Toutefois, une importante nuance est nécessaire : les résultats du Tableau 11 sont les résultats totaux pour l'ensemble du manuel, mais cela ne veut nullement dire qu'ils soient régulièrement repartis : en fait, la grande majorité est concentrée dans le Dossier 3 : « la France vue par... », suivi à grande distance par le Dossier 6 : « le monde est à nous ! » ... et plus grande chose dans le reste.

Pour la composante « connaissances », ses divers aspects sont présents, si bien le concept d'interculturalité n'est pas mentionné comme tel. Tout au plus, on parle des « différences culturelles » (Alter ego + 2, 2012, pág. 58;64), ce qui est davantage le constat d'une réalité qu'un concept avec lequel enrichir les élèves. Certaines activités visent à « découvrir les stéréotypes » (Alter ego + 2, 2012, pág. 54), d'autres les conventions socioculturelles (Alter ego + 2, 2012, págs. 58-59), et même (en passant) la question des minorités (Alter ego + 2, 2012, pág. 121).

Les « habiletés » reçoivent un certain traitement, ce qui fait l'une des différences principales avec les autres manuels : ainsi, il y a une conscience de la *communication* interculturelle (Alter ego + 2, 2012, págs. 58,59), et des malentendus qui peuvent surgir (appelés « quiproquos ») (Alter ego + 2, 2012, págs. 64,65). Toutefois, ces habiletés semblent tomber elles-mêmes du côté « connaître » (il faudrait se renseigner sur les différences culturelles) plutôt

²⁰ Sa structure générale, suit essentiellement le modèle standard : trois « Dossiers » avec des objectifs linguistiques et pragmatiques, un « Carnet de voyage » à contenus socioculturels et thématiques et un « Projet » avec plusieurs tâches. La remarque à faire serait, d'abord une dimension nettement plus grande, avec davantage d'activités (plus du double que pour Parachute ou En Spirale). Mais surtout, du point de vue des contenus, la cohérence de ceux-ci, à l'intérieur de chaque leçon et dans l'ensemble de chaque « Dossier ».

que sur des « savoir-faire » concrets : par exemple aider les élèves à être plus conscients de l'importance du langage corporel.

Finalement, pour « l'attitude », même si j'ai comptabilisé des registres dans toutes les catégories, l'une d'elles l'emporte largement : celle de la conscience critique, peut-être l'aspect le plus original d'Alter Ego. Que ce soient les activités 1 à 7 de (Alter ego + 2, 2012, pag. 52), ou la chanson « les Maudits français » (Alter ego + 2, 2012, pag. 64), le fil conducteur du Dossier 3, en cohérence avec son titre « la France vue par... », est le recul que le contact avec les étrangers ou d'autres cultures fait prendre sur la propre culture. Cela est intéressant, même profond, mais je crains que ce ne soit aussi en fin de compte un peu ethnocentrique...

En conclusion, Alter Ego est un manuel dont la caractéristique plus saillante, à mon avis, est que les contenus culturels ne sont pas des prétextes pour véhiculer les linguistiques, mais tentent plutôt d'éveiller l'intérêt des élèves par eux-mêmes, ce qui à mon avis est la démarche pédagogique correcte. La compétence interculturelle est travaillée dans ses diverses dimensions, mais j'ai toutefois l'impression qu'il manque une compréhension approfondie de celle-ci qui permette de lui donner un traitement plus complet et systématique.

À plus 3. Livre de l'élève.

Tableau 13 : Grille d'identification de À plus 3

Titre	À plus 3. Livre de l'élève
ISBN - 13	978-8416273200
Auteur/s	Katia Brandel, Antony Sevre, Virginie Karniewicz
Editeur	Difusión Centro de Investigación y Publicación de Idiomas S :L :
Date de l'édition	11 mars 2016
Prix	18,9 € (Amazon)
Connotations suggérées par le titre	Jeunesse, spontanéité, décontracté (la photo de couverture est d'un groupe de jeunes)
Présentation typographique	Photos, couleurs, style standard pour ce genre de livres
Articulations des contenus	6 Unités, 3 leçons dans chacune, section « nos outils » (linguistiques), Projet final et Jeux
Organisation des contenus : il y a-t-il une section pour la culture ou l'interculturel ?	Section Mag.com (soi-disant magazine)
Matériaux complémentaires	Cahier d'exercices, Manuel numérique et Cahier interactif, ressources complémentaires online
Référence au CECR	Seulement implicite : « niveau A2.2 » et « approche actionnelle »

Tableau 14 : Nombre total d'activités

Général (A)	Interculturel (B)	(B) % (A)
170	5	3%

Tableau 15 : Grille analytique de la Compétence Interculturelle

Descripteurs 1 ^{er} niveau	Descripteurs 2 nd niveau	Nombre de registres		
		total	% (A)	% (B)
Savoirs (connaissances)	Connaissance de l'interculturalité	2	1,2%	40%
	Reconnaissance des stéréotypes			
	Reconnaissance des minorités	1	0%	20%
Savoir-faire (habiletés)	Conventions socioculturelles			
	Conscience de la communication interculturelle			
	Orientation vers la solution de malentendus			
Savoir-être (attitudes)	Flexibilité de la conduite			
	Ouverture/ tolérance de l'ambiguïté/ droit à la différence / respect de l'autre			
	Conscience critique			
	Empathie	2	1,2%	40%

L'avant-propos de À Plus 3, commence par le paragraphe suivant :

À Plus 3 est né d'une conviction profonde : la motivation doit être au centre de tout apprentissage. Notre objectif est donc de susciter l'intérêt des apprenants tout en leur transmettant le plaisir d'apprendre grâce à une méthode riche en activités variées et motivantes.

Ce n'est pas le but de ce travail de juger le succès du manuel en général quant à cette finalité (que je partage pleinement d'un point de vue psychopédagogique), mais, en ce qui concerne la compétence interculturelle, elle est tout bonnement ignorée.

Cela ne veut pas dire toutefois que l'interculturalité soit complètement absente, parce que certaines des activités ont trait plus ou moins directement avec celle-ci, transmettent de l'empathie et même un certain engagement du point de vue de la solidarité : par exemple l'activité qui verse sur le synopsis de films comme Le Havre (À plus 3. Livre de l'élève, 2015, pag. 54) ou la Fête des Solidarités à Namur (À plus 3. Livre de l'élève, 2015, pag. 74).

Encore plus intéressante me paraît l'activité qui interroge les élèves au sujet de si les séries qu'ils voient sont originales ou adaptées (À plus 3. Livre de l'élève, 2015, pag. 33), ce

qui permettrait de faire une intéressante observation que je n'ai vue nulle part ailleurs : **non seulement la langue, mais la culture aussi est souvent traduite**. Un thème qui sans doute serait intéressant à développer, théoriquement, et avec les élèves.

En guise de conclusion, ces quelques lueurs d'interculturalité font regretter encore davantage qu'elle ne soit pas traitée comme telle dans le manuel. Il est évident que la structure standard en 6 unités qui, semble-t-il, vise à faire abordable le manuel, oblige aussi à faire des choix stricts quant aux contenus, mais, est-ce la musique de l'unité 6 plus importante que la compétence interculturelle ? je le doute sérieusement. A propos de En Spirale, je signalais que je croyais qu'un manuel fait par un unique auteur était plus enclin à avoir des lacunes. Peut-être que À plus présente un problème similaire, étant donné que quatre des six unités le sont aussi.

Conclusions et applications / implications pédagogiques

Mon objectif de recherche était *analyser les manuels de FLE de Murcie pour vérifier si la compétence interculturelle y est travaillée et, en cas affirmatif, de quelle façon elle l'est*, et mon hypothèse de départ que *la compétence interculturelle, en cas d'être présente dans les manuels de FLE de Murcie, elle l'est de façon insuffisante* (p.16). Les résultats obtenus de mon étude confirment mon hypothèse pour aboutir à une conclusion plutôt négative : la compétence interculturelle est travaillée seulement par certaines méthodes, pas par d'autres, et quand elle est travaillée, elle l'est de façon insuffisante, voire incomplète.

En effet, j'ai sélectionné pour mener mon investigation quatre manuels, appartenant à diverses maisons d'édition. Deux d'entre eux, Parachute et En Spirale, font partie des méthodes quantitativement majoritaires dans la Région de Murcie (les deux ensemble sont utilisés dans 64.5% des IES, presque les deux tiers du total). Les deux autres sont des méthodes minoritaires, sélectionnées pour avoir une perspective plus grande du phénomène, et en incluant Alter Ego, qui a une réputation de qualité.

Les résultats de mon analyse disent que deux des méthodes, En Spirale et À plus, carrément ignorent le phénomène et ne le traitent pas, nonobstant faire mention du CECR. Parachute, la méthode la plus importante par le nombre d'IES qui la suivent, traite le phénomène mais de façon incomplète : le reconnaît (implicitement) et promeut une attitude ouverte et empathique, mais oublie complètement la dimension pratique de *la compétence*. Finalement, pour Alter Ego, les divers aspects de la compétence interculturelle sont traités, mais de façon asystématique et, comme pour Parachute, implicitement, sans faire mention expresse du concept.

Du point de vue des *objectifs secondaires* de mon travail, je peux affirmer que:

- J'ai obtenu des renseignements **fiables et vérifiables** quant à identifier quels sont les manuels de FLE dans la Région de Murcie, au moyen d'une méthodologie qui peut éventuellement être employée sur un domaine territorial différent. Ces résultats nous disent que cinq méthodes, issues de seulement deux maisons d'édition, sont employées dans plus de 90% des IES (91,6%) de la Région.
- La reconnaissance conceptuelle de la compétence interculturelle est **négative** : deux sur quatre des manuels ne la traitent nullement. Quant à ceux qui le font, ils la travaillent de façon implicite : le concept n'est mentionné nulle part, dans aucun des manuels.
- Le traitement didactique de la compétence interculturelle, là où il a lieu, est **incomplet** : des trois grandes composantes de celle-ci, « connaissances », « habiletés » et « attitude » (ou « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être », pour employer les catégories du CECR), Parachute, la méthode de loin la plus employée, travaille la première et la dernière, mais nullement les « habiletés » ou « savoir-faire » (c'est-à-dire, la *compétence* proprement dite). Quant à Alter Ego, elle travaille toutes les trois, mais c'est une méthode clairement minoritaire et pas représentative de l'ensemble.
- Ces résultats permettent d'obtenir une réponse claire et nette à la question suivante : les prévisions des textes internationaux, du CECR et même du curriculum national quant à l'enseignement de la compétence interculturelle **ou bien ne sont pas suivies, ou bien le sont de façon insuffisante et inadéquate dans la Région de Murcie**.
- Finalement, la simple comparaison des méthodes laisse entrevoir clairement quelles sont les mesures qui devrait être prises par les concepteurs de manuels :
 - travailler la compétence interculturelle (ce qui pourrait être fait lui dédiant au moins l'une des Unités du manuel).
 - reconnaître explicitement et conceptuellement son importance
 - traiter ses diverses composantes de « connaissances », « habiletés » et « attitudes »

Pédagogiquement, la compétence interculturelle exige d'abord prendre conscience que pour être compétent du point de vue communicatif, la langue n'est que l'un de deux pôles, l'autre étant la culture. Tous les manuels examinés prévoient dans chacune de leurs Unités une section « culturelle », mais il ne s'agit pas ici de certains contenus qui sont supposés être intéressants ou motivateurs. Il s'agit plutôt de comprendre que la communication humaine n'est pas un échange mécanique de messages mais a lieu dans un *contexte*. Ne pas être conscient de celui-ci peut entraver la communication quelle que soit la maîtrise que l'on ait des règles

grammaticales ou du lexique. La compétence interculturelle, finalement, n'est qu'une conséquence ultime de l'approche communicative : **on apprend les langues pour communiquer, mais pour la communication effective, la seule langue ne suffit pas.**

Pour ce qui est des limitations de mon travail, je considère qu'il y a une qui est évidente, liée aux limites matérielles de celui-ci : analyser un petit nombre additionnel de méthodes aurait permis de connaître celles utilisées dans la vaste majorité des IES de la Région de Murcie. Mais, pourquoi se limiter à la Murcie ? quels sont les manuels utilisés dans l'ensemble de l'Espagne ? quelles sont les autres lois autonomes du curriculum ? en quoi ce qui a été l'objet de notre étude diffère d'un territoire à l'autre ? ce ne sont pas des questions rhétoriques mais de réelles questions dont j'aimerais connaître la réponse. Il est évident qu'un TFM doit nécessairement être limité dans sa portée, mais un travail plus ambitieux devrait sortir de ces étroites limites régionales et chercher des réponses à une échelle plus grande, peut-être même nationale.

Et cela me mène à une dernière considération, qui a à voir avec la méthodologie que j'ai utilisée. Étant donné la logique interne de ce type de travaux, où les objectifs de recherche précèdent le choix de la méthodologie, je n'ai pas inclus parmi eux des questions relatives à celle-ci. Mais nonobstant, des observations que j'ai faites s'en découlent que des doutes existaient quant à la méthode dite « d'analyse de contenus », et quant à son caractère (et sa légitimité) de méthode quantitative, qualitative ou « mixte ». Après l'avoir appliquée pour l'analyse de certains manuels, je suis arrivé aux conclusions suivantes :

- Le seul comptage de registres n'a aucun sens s'il n'est pas accompagné d'une réflexion qualitative sur la nature de ceux-ci. De ce point de vue, cette méthode est (ou devrait être) essentiellement qualitative.
- Mais rien n'empêche d'utiliser certaines données « quantitatives », qui servent comme éléments objectifs d'appui pour la description et la réflexion. Étant donné qu'il n'y a pas de traitement statistique des données, je propose de la nommer : « *mixte* » ou « *pseudo-quantitative – qualitative* ».
- Je crois que ce travail certifie la validité de la méthode employée et qu'elle pourrait l'être aussi dans d'autres travaux comme ceux que je mentionnais plus haut, homogènes à celui-ci mais avec un domaine territorial d'application plus grand.

Références

Sources primaires

- Brandel, K., Sevre, A., & Karniewicz, V. (2015). *À plus 3. Livre de l'élève*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Butzbach, M., Fache, R., Martín Nolla, C., Nuñez Castaín, R., Pastor, D.-D., & Saracíbar Zaldívar, I. (2015). *Parachute 3. Livre de l'élève*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- Hugot, C., Kizirian, V. M., Waendendries, M., Berthet, A., Daill, E., & Sampsonis, B. (2012). *Alter ego + 2*. Paris: Hachette livre.
- Palomino, M. (2011). *En Spirale 3. Livre de l'élève*. Madrid: Oxford University Press España S.A.

Sources secondaires

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education, 8th ed.* Belmont, USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Beacco, J. -C., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Bernaldez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Peisser, G. (2015). Culture Learning in the Language Classroom. Dans *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of reFERENCE For Intercultural competence*. Bruxelles: FARO. Flemish interface centre for cultural heritage.

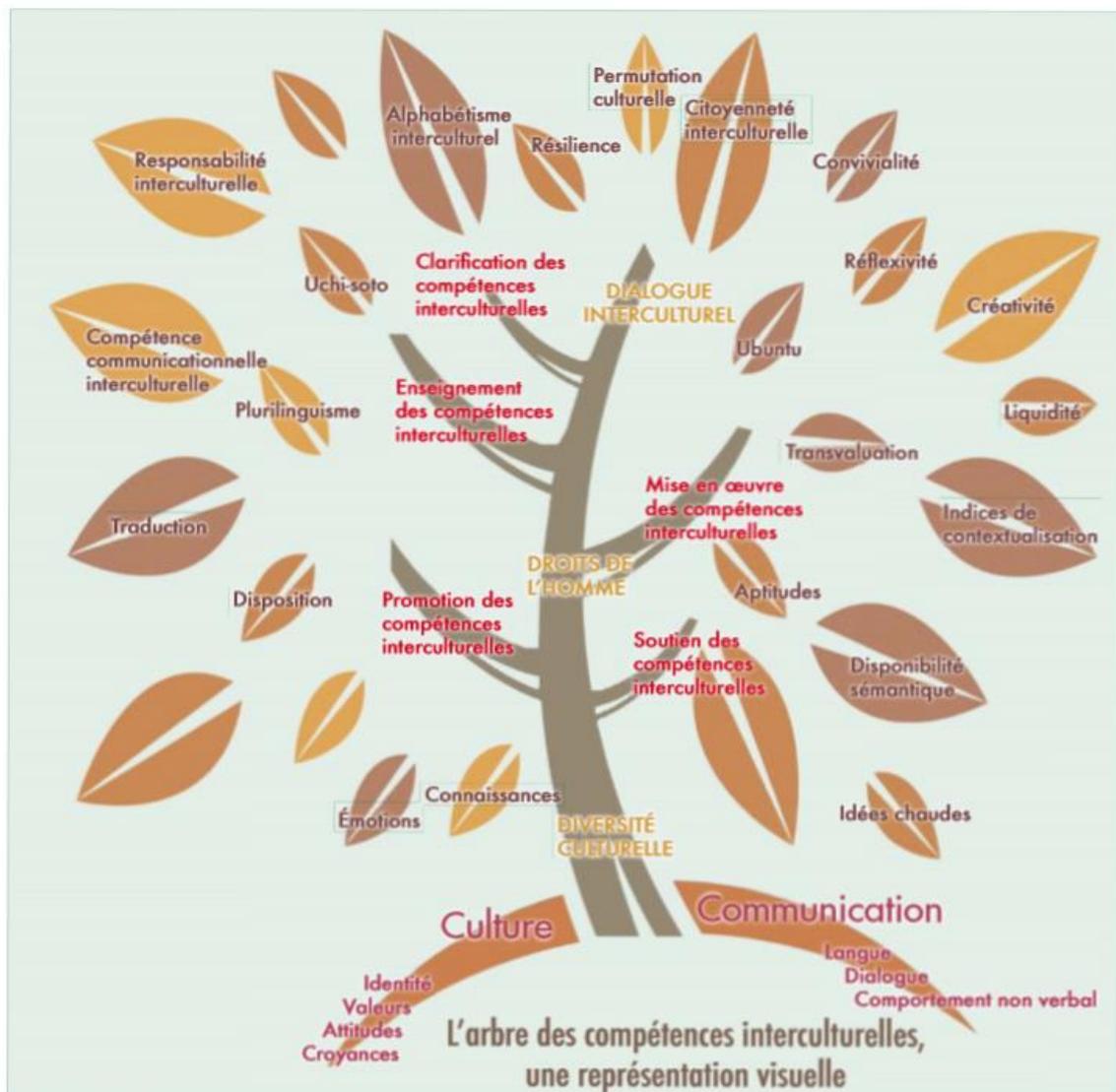
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (éd. sixth). New York: Routledge.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris: Conseil de l'Europe/ Les éditions Didier.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (éd. 4th). Boston: Pearson Education, Inc. Récupéré sur <http://www.basu.nahda.ir>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (éd. 3rd.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. .
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Carlo, M. (2010). Eléments constitutifs du Bloc de contenus 4: Aspects socio-culturels et prise de conscience interculturelle. Dans C. Guillén, *Francés. Complementos de formación disciplinar* (pp. 121-142). Barcelona: Editorial Graó de IRIf, S.L.
- Dema, O., & Moeller, A. K. (2012). *Teaching culture in the 21st century language classroom*. Récupéré sur <http://digitalcommons.uni.edu/teachlearnfacpub>
- Edalati, Z. (2016). Presentation of Intercultural Competence in English Language Textbooks: The Case of a Private Language School in Iran. *Journal of Modern Education Review*, 6(11), 838–851.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications, Paper 1*. Récupéré sur http://digitalcollections.sit-edu/worldlearning_publications/1
- francophonie.* (s.f.). Récupéré sur Encyclopédie Larousse: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/francophonie/53476>
- Gil Ruiz, E. (2012). Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia.

- Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia. Récupéré sur <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarseleccion.do?ref=844467>
- Hamad, E. O., Savundranayagam, M. Y., Holmes, J. D., Kinsella, E. A., & Johnson, A. M. (2018). Toward a Mixed-Methods Research Approach to Content Analysis in The Digital Age: The Combined Content-Analysis Model and its Applications to Health Care Twitter Feeds. *J Med Internet Res*, 18(3). doi:10.2196/jmir.5391
- Harris, M. (1997). *Culture, People, Nature: An Introduction to General Anthropology*, 7ed. Boston: Pearsons Education, Inc. as Allyn & Bacon.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an Introduction to Its methodology* (éd. 2nd). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- L'autobiographie des rencontres interculturelles. (s.d.). Récupéré sur <http://www.coe.int/lang/fr>
- Lazar, I., Lussier, D., Huber-Kriegler, M., Matei, G. S., & Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Centre européen pour les langues vivantes. Graz: Editions du Conseil de l'Europe. Récupéré sur <http://book.coe.int>
- Le Robert micro*. (2018). Paris: Dictionnaires Le Robert. Micro-Robert.
- Montes del Castillo, Á., & Montes Martínez, A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas*, XII(20), 91-126.
- Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 63-68. Récupéré sur <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690854>
- Musteata, S. (2011). how to analyze textbooks. An essay on research approaches and possible consequences of research. *Anaele Universitati de Vest din Timisoara. Seria stiinta filologice*, 41-53.
- Nadeem, M. U., Mohammed, R., & Dalib, S. (2018). Historical Development and Models of Intercultural Communication Competence (ICC). *SMMTC POSTGRADUATE SYMPOSIUM*, (pp. 186-191). Récupéré sur <http://www.researchgate.net/publication/326392226>
- Pingel, F. (2013). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires (2^a ed.)*. Paris: UNESCO.

- Puren, C. (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle". *Le français dans le Monde*(347), 37-40. Récupéré sur <http://christianpuren/mes-travaux-liste-et-liens/2006g>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes. Une nouvelle problématique didactique. *Intercambio*, 7, 21-38.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, 129-142. Université de Mons.
- Rogers, E. M., Hart, W. B., & Mike, Y. (2002). Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*(24), 3-26.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Dans U. Flick (Éd.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). London: SAGE Publications Ltd. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Spitzberg, B. H., & Cangnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. Dans *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52).
- The INCA project. (s.d.). Récupéré sur <http://www.incaproject.org>
- Troyan, F. J. (2012). Standards for Foreign Language Learning: Defining the Constructs and Researching Learner Outcomes. (A. C. Languages., Éd.) *Foreign Language Annals*, 45, S118-S140.
- UNESCO. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs de l'éducation interculturelle*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Penser et construire la paix par la conception de manuels scolaires novateurs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Manuels scolaires et ressources d'apprentissage - Principes directeurs à l'intention des concepteurs et des utilisateurs*. Paris: UNESCO.

Annexes

Annexe 1 : L'Arbre des Compétences Interculturelles, une représentation visuelle



Racines : Culture (Identité, Valeurs, Attitudes, Croyances, etc.) et Communication (Langue, Dialogue, Comportement non verbal, etc.)

Tronc : Diversité culturelle, Droits de l'homme, Dialogue interculturel

Branches : Étapes opérationnelles (Clarification, Enseignement, Promotion, Soutien et Mise en œuvre des compétences interculturelles)

Feuilles : Responsabilité interculturelle, Alphabétisme interculturel, Résilience, Permutation culturelle, Citoyenneté interculturelle, Convivialité, Réflexivité, Créativité, Liquidité, Indices de contextualisation, Transvaluation, Ubuntu, Disponibilité sémantique, Idées chaudes, Aptitudes, Uchi-soto, Plurilinguisme, Disposition, Émotions, Connaissances, Traduction, Compétence communicationnelle interculturelle. Certaines des feuilles sont libres pour que cet arbre, qui est vivant, puisse être complété à partir de la diversité des contextes dans lesquels on se situe.

Compétences interculturelles - 23

Figure 1 : L'Arbre des Compétences Interculturelles²¹

²¹ : L'Arbre des Compétences Interculturelles, une représentation visuelle. (UNESCO, 2013, pag. 23)

Annexe 2 : les IES de Murcie et leurs manuels de FLE ²²

Localité	Dénomination	Page web du centre où se trouve l'indication du ou des manuel	manuel
Abanilla	ABANILLA	http://www.iesabanilla.es/	ESSENTIEL
Abarán	VILLA DE ABARÁN	http://www.iesvilladeabaran.es/	EXPÉRIENCE ESO (Oxford) PARACHUTE
Águilas	ALFONSO ESCÁMEZ	https://www.murciaeduca.es/iesalfonsoescamez/sitio/	
Águilas	EUROPA REY CARLOS III		Sin francés PARACHUTE
Alberca de las Torres	ALQUIBLA	https://www.murciaeduca.es/iesalquibla/sitio/	
Alcantarilla	ALCÁNTARA	https://www.murciaeduca.es/iesalcantara/sitio/	AROBASE 2ème Ed. PARACHUTE
	FRANCISCO SALZILLO	https://www.murciaeduca.es/iesfranciscosalzilla/sitio/	
	SANJE	https://www.murciaeduca.es/ies-sanje/sitio/	PARACHUTE
Algezares	LA BASILICA	http://www.murciaeduca.es/ieslabasilica/sitio/index.cgi	TOUS ENSEMBLE PARACHUTE
Alguazas	VILLA DE ALGUAZAS	https://www.murciaeduca.es/iesvilladealguazas/sitio/index.cgi	
Alhama de Murcia	MIGUEL HERNÁNDEZ	https://iesmiguelhernandez.es/moodle2/	1º y 3º PARACHUTE 2º Y 4º ENERGIE
	VALLE DE LEIVA	http://www.murciaeduca.es/iesvalledeleiva/sitio/	3º y 4º EN SPIRALE Todos los niveles: material digital ed. Oxford 1º a 3º PARACHUTE 4º PLURIEL
Alquerías	ALQUERIAS	http://www.iesdealquerias.es/	1º a 3º PARACHUTE 4º PLURIEL
Archena	DR. PEDRO GUILLÉN	https://www.murciaeduca.es/iesdrpedroguillen/sitio/	1º a 3º PARACHUTE 4º a determinar en septiembre
	VICENTE MEDINA	https://www.murciaeduca.es/iesvicentemedina/sitio/	1º a 3º EN SPIRALE 4º apuntes PARACHUTE
Archivel	ORÓSPEDA	http://iesorospeda.es/	PARACHUTE
Beniaján	BENIAJÁN	https://www.murciaeduca.es/iesbeniajan/sitio/	PARACHUTE
Beniel	GIL DE JUNTERÓN	https://www.murciaeduca.es/iesgildejunteron/sitio/	MERCI !
Blanca	VALLE DEL SEGURA	http://iesvalledelsegura.es/	MERCI MÉTHODE DE FRANÇAIS

²² L'information sur les IES de la Région fut obtenue du Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios. Ministerio de Educación y Formación profesional <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/centros-docentes/buscar-centro-no-universitario.html>

Bullas	LOS CANTOS	https://www.murciaeduca.es/iesloscantos/sitio/	PARACHUTE
Cabezo de Torres	RECTOR DON F. SABATER GARCÍA	https://www.murciaeduca.es/iesrectordonfranciscosabatergarcia/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=88	PLURIEL
Calasparra	EMILIO PÉREZ PIÑERO	https://www.murciaeduca.es/iesemilioperezpinero/sitio/	PARACHUTE
Caravaca de la Cruz	GINÉS PÉREZ CHIRINOS	http://www.ieschirinos.com/	PLURIEL
Caravaca de la Cruz	SAN JUAN DE LA CRUZ	https://www.iessanjuandelacruz.com/	1º Y 2º À PLUS 3º Y 4º ALTER EGO + A2 Y B1
Cartagena	BEN ARABÍ	http://www.benarabi.org/	2ª lengua extranjera: PLURIEL 1ª lengua extranjera: 1º y 2º: PARACHUTE /3º Y 4º: GÉNÉRATION LYCÉE 2 B1 PARACHUTE
	ISAAC PERAL	http://www.isaacperal.net/	
	JIMENEZ DE LA ESPADA	https://www.murciaeduca.es/iesjimenezdelaespada/sitio/	TOUS ENSEMBLE ! EXPÉRIENCE
	JUAN SEBASTIÁN ELCANO	https://www.murciaeduca.es/iesjuansebastianelcano/sitio/	
	LOS MOLINOS	http://www.ieslosmolin.es/	PARACHUTE
	MEDITERRÁNEO	http://www.iesmediterraneo.es/	PARACHUTE
	POLITÉCNICO	http://politecnicocartagena.es/?page_id=7390	PARACHUTE
Cehegín	ALQUIPIR	https://www.murciaeduca.es/iesalquipir/sitio/	PARACHUTE
	VEGA DEL ARGOS	https://www.murciaeduca.es/iesvegadelargos/sitio/	PARACHUTE
Ceutí	FELIPE DE BORBÓN	https://www.iesfelipedeborbon.com/	PARACHUTE 4º bilingüe : EN ROUTE VERS LE DELF B1 scolaire et junior 1º y 2º EN SPIRALE 3º Y 4º AROBASE (en papel y digital) EN SPIRALE
La Paca	PEDANÍAS ALTAS	http://www.murciaeduca.es/iesopedanias/sitio/	
Cieza	DIEGO TORTOSA	http://iesdiegotortosa.com/	
	LOS ALBARES	https://www.ieslosalbares.es/?page_id=862	1º y 2º PARACHUTE 3º Y 4º EN SPIRALE
El Algar	PEDRO PEÑALVER	https://www.iespedropenalver.com/	1º y 3º AR@BASE NOUVEAU

			2º Y 4º AROBASE DEUXIÈME PARACHUTE
Fortuna	SANTA MARÍA DE LOS BAÑOS	https://www.smbfortuna.com/	
Fuente Álamo	PUEBLOS DE LA VILLA RICARDO ORTEGA	http://www.murciaeduca.es/iesopueblosdelavilla/sitio/ http://www.murciaeduca.es/iesricardoortega/sitio/	PARACHUTE PARACHUTE
Huerta de Llano de Brujas Jumilla	POETA SÁNCHEZ BAUTISTA ARZOBISPO LOZANO INFANTA ELENA	http://www.murciaeduca.es/iespoetasanchezbautista/sitio/ http://www.iesinfantaelena.net/web/index.php/es/	PARACHUTE EXPÉRIENCE
La Manga del Mar Menor La Palma	LAS SALINAS DEL MAR MENOR CARTHAGO SPARTARIA	http://ieslassalinas.eu/ https://www.iescarthagospartaria.es/	1º a 3º PLURIEL 4º GÉNÉRATION LYCÉE 2 EXPÉRIENCE PARACHUTE
La Unión	MARÍA CEGARRA SALCEDO SIERRA MINERA	http://www.murciaeduca.es/iesmariacegarrasalcedo/sitio/ http://www.murciaeduca.es/iesmariacegarrasalcedo/sitio/	1º A 3º ? 4º : @ROBASE / PLURIEL PARACHUTE
Las Torres de Cotillas	LA FLORIDA SALVADOR SANDOVAL	https://www.murciaeduca.es/iesnumero2/sitio/upload/inicio_1.html https://www.iessalvadorsandoval.es/index.php/19-organizaci	@ROBASE NOUVEAU PARACHUTE
Librilla	LIBRILLA	https://www.murciaeduca.es/ieslibrilla/sitio/	AROBASE NOUVEAU
Lorca	BARTOLOMÉ PÉREZ CASAS FRANCISCO ROS GINER JOSÉ IBAÑEZ MARTIN PRÍNCIPE DE ASTURIAS RAMÓN ARCAS MECA SAN JUAN BOSCO	https://www.murciaeduca.es/iesbartolomeperezcasas/sitio/ https://www.murciaeduca.es/iesfranciscorosginer/sitio/ http://www.murciaeduca.es/iesjoseibanezmartin/sitio/ http://www.murciaeduca.es/iesprincipedeasturias/sitio/index.cgi http://www.iessanjuanbosco.es/index.php	PROMENADE SM À PLUS PARACHUTE 1º à 3º : PLURIEL 4º : PARACHUTE PARACHUTE PARACHUTE
Lorquí	ROMANO GARCÍA	https://www.murciaeduca.es/iesromanogarcia/sitio/	PARACHUTE
Los Alcázares	ANTONIO MENÁRGUEZ COSTA	https://www.murciaeduca.es/iesantoniomenarguezcosta/sitio/	TU PARLES !
Los Cuarteros	DOS MARES EL BOHÍO	https://iesdosmares.com/ https://iesbohio.es/web/	PARACHUTE PLURIEL

Los Dolores	SAN ISIDORO	http://www.iessanisidoro.es/	PARACHUTE
Mazarrón	DOMINGO VALDIVIESO FELIPE II	http://www.iesdomingoaldivieso.es/ http://iesfelipesecondo.es/	PARACHUTE EXPÉRIENCE
Molina de Segura	CAÑADA DE LAS ERAS EDUARDO LINARES LUMERAS	http://ieseras.es/ http://www.ieseduardolinareslumeras.es/	PARACHUTE 1º, 3º y 4º : LES REPORTERS 2º TROP BIEN PLURIEL
	FRANCISCO DE GOYA VEGA DEL TADER	https://iesgoya.com/ http://iesvegadeltader.es/	PARACHUTE
Moratalla	D.PEDRO GARCÍA AGUILERA	http://iesdpga.es/	PLURIEL
Mula	ORTEGA Y RUBIO	http://web.iesortegayrubio.es/	PARACHUTE
	RIBERA DE LOS MOLINOS	http://web.iesortegayrubio.es/	PARACHUTE
Murcia	ALFONSO X EL SABIO EL CARMEN	https://www.iax.es/ https://www.murciaeduca.es/ieselcarmen/sitio/	PARACHUTE PARACHUTE
	FLORIDABLANCA	http://www.murciaeduca.es/iesfloridablanca/sitio/	PARACHUTE
	INFANTE D. JUAN MANUEL	https://www.iesinfante.com/portal25mod/	1º y 2º PLURIEL 3º Y 4º PARACHUTE
	INGENIERO DE LA CIERVA JOSÉ PLANES	https://www.iescierva.net/ http://www.iesjoseplanes.es/2019/07/libros-de-texto-2019-2020/	Sin francés 1º a 3º : EN SPIRALE PARACHUTE
	JUAN CARLOS I LA FLOTA	http://www.iesjuancarlosi.es/ http://www.murciaeduca.es/ieslafloata/sitio/	PARACHUTE PARACHUTE
	LICENCIADO FRANCISCO CASCALES MARIANO BAQUERO GOYANES	https://iescascales.wordpress.com/ https://www.murciaeduca.es/iesmarianobaquerogoyanes/sitio/	PARACHUTE PLURIEL
	MIGUEL DE CERVANTES MIGUEL ESPINOSA	http://www.iesmigueldecervantes.com/ http://www.murciaeduca.es/iesmigueldepinosa/sitio/	PARACHUTE PARACHUTE
	RAMÓN Y CAJAL	http://www.iesramonycajal.com/	ESSENTIEL ET PLUS PARACHUTE
(el) Palmar o Lugar de Don Juan	SAAVEDRA FAJARDO MARQUÉS DE LOS VÉLEZ	http://www.murciaeduca.es/iessaavedrafajardo/sitio/ http://www.iesmarquesdelosvelez.es/	FACILE salvo 1º ESO (no plurilingüe): PLURIEL PARACHUTE
	SIERRA DE CARRASCOY	http://iessierracarrascoy.es/	PARACHUTE

Pliego	FEDERICO BALART	https://www.murciaeduca.es/iesfedericobalart/sitio/	1º a 3º : PLURIEL 4º : @ROBASE EN SPIRALE
Pozo Estrecho	GALILEO	https://www.murciaeduca.es/iesgalileo/sitio/index.cgi	EN SPIRALE
Puente Tocinos	ALJADA	http://www.murciaeduca.es/iesaljada/sitio/	EN SPIRALE
Puerto de Mazarrón	D. ANTONIO HELLÍN COSTA	https://www.iesantoniohellin.es/post/libros-de-texto-19-20	PARACHUTE (pero sólo cahier d'exercices) PARACHUTE
Puerto Lumbreras	RAMBLA DE NOGALTE	http://www.iesrambladenogalte.es/aula/	PARACHUTE
Purias	SIERRA ALMENARA	https://www.murciaeduca.es/iessierraalmenara/sitio/index.cgi?wid_seccion=8	No hay libro
Roldán	SABINA MORA	http://www.sabinamora.es/index.php/es/familias-2/libros-de-texto-2018-2019	PARACHUTE
San Javier	RUIZ DE ALDA	http://www.iesruizdealda.com/	PLURIEL
San Pedro del Pinatar	MANUEL TÁRRAGA ESCRIBANO	https://www.murciaeduca.es/iesmanueltarraaescribano/sitio/	EXPÉRIENCE
Sangonera la Verde o Ermita Nueva	SANGONERA LA VERDE	http://iessangoneralaverde.es/	PARACHUTE
Santa Lucía	SANTA LUCÍA	http://www.iesantalucia.com/	PARACHUTE
Santiago de la Ribera	MAR MENOR	https://www.iesmarmenor.org/	PARACHUTE
Santomera	OCTAVIO CARPENA ARTÉS	https://sites.google.com/murciaeduca.es/iesoctaviocarpenaartes	1º a 3º : PLURIEL 4º : PARACHUTE EN SPIRALE
	POETA JULIÁN ANDÚGAR	http://www.iespoetajulianandugar.es/es/	PARACHUTE EN SPIRALE
Torreagüera	MONTE MIRAVETE	https://www.murciaeduca.es/iesmontemiravete/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=4	PARACHUTE
Torre Pacheco	GERARDO MOLINA	http://www.murciaeduca.es/iesgerardomolina/sitio/	PARACHUTE
	LUIS MANZANARES	https://www.murciaeduca.es/iesluismanzanares/sitio/	PARACHUTE
Totana	D. JUAN DE LA CIERVA Y CODORNIÚ	https://www.murciaeduca.es/iesluismanzanares/sitio/	PARACHUTE
	PRADO MAYOR	http://iespradomayor.es/Helix/index.php/es/alumnos/libros-de-texto-2019-20	PARACHUTE
Yecla	FELIPE VI	https://www.murciaeduca.es/iesnum3yecla/sitio/	PLURIEL (1º)
	J. MARTÍNEZ RUIZ (AZORÍN)	https://www.murciaeduca.es/iesjmartinezuazorin/sitio/	PARACHUTE
	JOSÉ LUIS CASTILLO PUCHE	http://www.iescastillopuche.net/curso-20122013/	PLURIEL PARACHUTE (Plurilingüe)

Annexe 3 : Nombre d'étudiants de FLE en ESO et en Bachillerato

Cuadro 3: El estudio de lenguas extranjeras en España en la ESO, en la modalidad de asignatura obligatoria (número de alumnos)

	Inglés		Francés		Alemán		Otras lenguas	
	Obligatoria	Opcativa	Obligatoria	Opcativa	Obligatoria	Opcativa	Obligatoria	Opcativa
España	361.863	6.002	6.691	184.637	574	1.834	0	107
Andalucía	46.653	765	368	23.630	140	495	0	0
Aragón	30.510	98	263	17.293	6	799	0	140
Asturias	39.210	6	24	3.101	39	6.267	0	0
Baleares	83.855	586	121	45.463	465	12.008	0	312
Canarias	19.340	0	0	7.645	0	375	0	0
Cantabria	85.608	420	622	32.253	73	1.460	0	258
Castilla y León	87.296	151	134	42.484	7	196	0	0
Castilla - La Mancha	274.369	883	2.031	39.709	289	5.338	0	269
Cataluña	185.593	5.117	4.476	34.233	618	3.274	128	445
Valencia	46.823	182	245	19.933	0	323	0	2.338
Extremadura	87.315	466	696	58.883	6	1016	0	508
Galicia	227.840	6.224	4.961	87.200	1.161	6.361	344	1.385
Madrid	62.907	1.065	2.658	29.538	107	154	0	27
Murcia	22.990	466	500	6.037	0	502	0	0
Navarra	70.179	1.057	2.233	12.897	446	1.215	0	0
País Vasco	11.608	0	0	4.711	0	81	0	0
La Rioja	3.930	0	26	1.367	0	0	0	0
Ceuta	4.271	0	57	2.060	0	0	0	0

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Cuadro 4: El estudio de lenguas extranjeras en España en el Bachillerato (número de alumnos)

	Inglés		Francés		Alemán		Otras lenguas	
	Obligatoria	Opcativa	Obligatoria	Opcativa	Obligatoria	Opcativa	Obligatoria	Opcativa
España	100.897	2.506	3.776	66.440	86	451	16	513
Andalucía	11.087	0	73	1.835	0	91	0	0
Aragón	6.403	12	155	1.077	14	29	12	42
Asturias	6.011	0	5	339	0	418	0	0
Baleares	24.059	1	384	157	10	51	92	54
Cantabria	5.291	0	3	629	0	32	0	0
Castilla	23.148	22	231	2.186	10	119	0	2
Castilla y León	25.475	11	108	1.862	7	4	0	13
Castilla - La Mancha	53.607	0	762	2110	81	166	34	47
Cataluña	45.773	4.961	905	3.649	17	96	122	168
Valencia	13.756	11	67	1.679	0	0	2	42
Extremadura	28.091	34	489	3.638	4	97	3	328
Galicia	48.909	174	209	3.847	35	68	8	89
Madrid	17.587	451	859	2.138	7	1	0	0
Murcia	4.953	0	24	329	0	23	0	0
Navarra	13.955	120	147	353	14	41	0	0
País Vasco	2.758	0	0	473	0	14	0	0
La Rioja	1.065	0	55	55	0	0	0	0
Ceuta	1.200	0	15	59	0	0	0	0

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

figure 2 : L'apprentissage de langues étrangères en Espagne²³

²³ Muñoz Zayas, Rafael (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos* (9) p.67

Annexe 4 : Législation espagnole, européenne et internationale

Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, hecho en París el 20 de octubre de 2005. Ratificado por España el 25 de octubre de 2007, *BOE* núm. 37, de 12 febrero 2007.

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, de 3 de septiembre de 2015, núm. 203.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, de 29 de enero de 2015 Sec. I, núm. 25.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, de 3 de enero de 2015, núm. 3.

Recommandation du Parlement Européen et du Conseil (2006/962/CE) du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, n° L 394, de 30 décembre 2006.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

D. **ÁNGEL CONESA HERNÁNDEZ**, con DNI ●●●●●●●● declaro que el Trabajo Fin de Máster presentado en la asignatura del mismo nombre conducente a obtener el Título de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas es un trabajo original mío, así como que su elaboración es consecuencia de mi trabajo personal.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 11 de Febrero de 2020

Fdo.: (Indicar Nombre y Apellidos del estudiante)

Ángel Conesa Hernández

