

Une séquence thématique interactive pour du communicatif, du linguistique et de l'interculturel

Marc Lafontaine

Université Laval, Québec

Résumé

Interagir dans une langue seconde ou étrangère (désormais L2 et LÉ) constitue une habileté fort complexe qui nécessite un juste équilibre entre un pôle *formel*, où la grammaire prévaut, et un pôle *communicatif*, orienté sur les échanges. Alors que les plus récents travaux de Germain et Netten (2004, 2005a, 2005b) dénoncent l'insuffisance de faire parler les apprenants, les réflexions de Paradis (2000, 2004) – sur la base de travaux menés sur le cerveau – soulignent la nécessité d'un fin ajustement entre la connaissance métalinguistique et la capacité de produire. Les séquences interactives que nous voulons proposer permettent de juxtaposer une série d'activités dont le but est l'acquisition des éléments linguistiques – lexique, structures syntaxiques, ... – ciblés en fonction de la thématique exploitée. Les activités suggérées respectent une séquence précise : 1) activité interactive; 2) retour sur le déroulement; 3) présentation du contenu en lien avec le contenu linguistique suscité lors de l'étape 1; 4) mise en pratique de ces éléments; 5) consolidation; et 6) transposition à un autre contexte. Cet article illustre les étapes de cette suggestion pédagogique à l'aide d'une démarche où l'interculturel est à l'honneur sous le thème des voyages.

Abstract

Interacting in a second or foreign language is a complex ability that requires a balance between formal aspects (grammar), and communicative aspects, focussed on verbal exchanges. While recent work by Germain & Netten (2004, 2005a, 2005b) point out insufficient oral production among learners, Paradis (2000-2004), based on neurolinguistic studies, argues for the need for a subtle interplay between metalinguistic knowledge and communicative ability. The interactive sequences proposed here allow to juxtapose a series of activities whose purpose is the acquisition of specific linguistic elements (lexical, syntactic...) according to the theme of the activity. All activities follow a specific sequence: 1) interactive activity; 2) explanation of the activity; 3) presentation of content related to the linguistic content of step 1; 4) elements are put into practice; 5) reinforcement; 6) transposition into another context. This article illustrates the various steps of this suggested activity, using an intercultural approach in a travel theme.

Tous conviendront qu'enseigner une langue seconde ou étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, l'habileté à interagir à l'oral (Cuq & Gruca, 2002; Martinez, 1996). Mais la tâche n'est pas facile. Dans son survol de l'évolution de l'enseignement des langues, Germain (1993) isole quelques-uns des problèmes liés à l'approche communicative dont la difficulté de bien doser les dimensions formelles et communicatives du langage. Comment, d'une part, favoriser l'acquisition du vocabulaire, se préoccuper de phonétique, gérer la grammaire et, d'autre part, encourager le discours improvisé, la production spontanée?

Outre les difficultés rencontrées, il y a nos habitudes, parfois bien ancrées et difficiles à changer. Certains enseignants admettent, par exemple, s'en remettre à des exercices déjà éprouvés même s'ils ne constituent pas les meilleurs moyens pour susciter l'interaction. D'autres préconisent de faire parler leurs apprenants mais s'interrogent sur le moment opportun de « *faire de la grammaire* ». Quant aux futurs enseignants que l'on reçoit dans nos cours de didactique, il serait normal qu'ils tendent à reproduire la manière avec laquelle eux-mêmes se sont vu enseigner une langue seconde. Dans leur cas, il reste à savoir si l'approche communicative – dont les applications sont très variées, comme le précise Germain (1993) – était ou non parvenue dans leur salle de classe.

L'idée des unités communicatives – rebaptisées séquences interactives – nous vient de Numa Markee alors que nous séjournions en Illinois grâce à une bourse d'études. Markee assurait divers cours de didactique dont l'un regroupait des étudiants venus d'un peu partout à travers le monde pour apprendre la manière d'enseigner l'anglais. Markee proposait un survol de « méthodes » et d'approches à partir de son propre enseignement des langues qui, à travers les années, l'avait conduit à travers plusieurs continents (voir Markee, 1999, 2001). Peut-être pour se faire quelque peu provocateur, Markee recommandait ceci : commencer par faire interagir les apprenants et ce, même ceux de niveau débutant. Selon lui, la façon de s'y prendre était de coordonner une série d'activités dans le but de maximiser les interactions. Ses idées étaient « révolutionnaires » pour quiconque aurait préféré favoriser un apprentissage plus systématique et amorcer ses leçons par des notions linguistiques.

Mais « faire parler » ne signifie pas nécessairement un arrêt de l'acte d'enseigner. Au contraire, Markee préconisait un juste équilibre entre le communicatif et le linguistique, entre le développement d'une aisance à parler et d'une précision dans l'emploi de la langue, idées que préconisent plus récemment des chercheurs comme Germain et Netten (2004, 2005) via le programme de français intensif qu'ils ont conçu et testé.

Toutefois, lorsque l'on amorce une leçon de langues par une activité de communication, la grammaire ne sert plus de préambule, mais s'insère plutôt à un moment qui relève, entre autres dimensions, de la performance des apprenants. Soulignons que la séquence d'activités que nous vous proposons prévoit une étape lors de laquelle le contenu linguistique est abordé explicitement. Cependant, notre expérience dans l'emploi de séquences interactives nous force à établir, d'entrée de jeu, la distinction entre une grammaire « formelle », rattachée à la thématique exploitée, et une grammaire dans le « feu de l'action », en lien avec les divers moyens linguistiques auxquels recourent les apprenants au moment d'interagir. L'enseignant(e) devra donc s'attendre à faire de la grammaire « au pied levé ». Les travaux de Lyster (2004) sur la rétroaction en cours d'interaction nous permettent d'entrevoir à cet égard les avenues possibles de favoriser l'acquisition de divers points de langue.

Par ailleurs, le fait de débiter une leçon par des activités qui exigent, de la part des apprenants, de communiquer entraîne la conception de séquences interactives qui, à première vue, paraissent exploitables à des niveaux variés. À cet égard, il est vrai que certaines activités peuvent plonger les apprenants, qu'ils soient débutants ou intermédiaires, dans des situations de communication qui, par la suite, appelleront certaines explications. Ce sera le rôle de l'enseignant d'aborder le contenu le plus approprié, au moment le plus opportun et ce, en fonction des besoins de ses apprenants, de sorte à les faire osciller entre le pôle linguistique et le pôle communicatif. En somme, l'activité de départ devrait motiver les participants à interagir mais également susciter des questions qui appelleront des explications pour qu'éventuellement, tous puissent encore mieux communiquer (et ainsi de suite).

D'autres arguments issus, cette fois, de la psychologie cognitive tendent à appuyer le bien-fondé des séquences interactives. Parmi ceux-ci, mentionnons la possibilité de créer des situations signifiantes pour l'apprenant (Gagné, Yekovich & Yekovich, 1993), de favoriser des liens entre le déjà-acquis et le nouveau (Anderson, 1995a, 1995b) et, surtout, de fournir la chance aux apprenants de réutiliser le

matériel linguistique dans un nouveau contexte (Brien, 2001).

Une séquence thématique interactive est conçue suivant des étapes précises, au nombre de 6 : **1)** une activité interactive de départ destinée à mettre les participants dans l'action; **2)** un retour sur le déroulement ou la résultante de l'activité interactive sous un angle non linguistique; **3)** l'introduction au contenu linguistique lié à la thématique exploitée, **4)** une activité visant à mettre en pratique ce contenu; **5)** une activité permettant de consolider les acquis; enfin, **6)** une activité permettant de transposer les savoir-faire à de nouvelles situations, à de nouveaux contextes. Alors que les deux premières étapes visent le développement de l'aisance à communiquer, les quatre étapes suivantes sont destinées au développement de la précision; dans la littérature anglo-saxonne, il est question de *fluency* et d'*accuracy*.

L'étape n° 1, l'activité interactive (à l'origine, on parlait de *résolution de problème*) consiste à proposer une activité dont le but est de plonger les apprenants dans une situation où ils doivent échanger le plus possible dans la langue cible. Il peut s'agir d'un jeu, d'une devinette, d'une information à trouver ou à échanger, etc. Bien entendu, la « tâche » demandée doit pouvoir être réalisée sans obstacle majeur. Pour des débutants, la création d'un collage ou d'un dessin peut être envisagée. De vrais débutants pourraient, par exemple, dessiner leur plat préféré; quant à de faux débutants, ils pourraient identifier tous les objets qui se trouvent dans la salle de classe (voir Lafontaine, 2004); enfin, des intermédiaires pourraient décrire l'itinéraire pour se rendre de leur résidence à leur lieu de travail (Mariette et Lafontaine, 2003).

Les étudiants prenant part à un cours de didactique à l'Université Laval ont réalisé plusieurs séquences thématiques; la juxtaposition des activités ainsi conçues nous a permis de mettre en place une séquence de nature interculturelle. Rappelons que l'interculturel oblige, notamment, un retour à ses propres valeurs (Lussier, 2005). Dans la séquence que nous vous offrons ici, les apprenants de FLE sont d'abord appelés à imaginer, à l'aide de photos, un voyage qu'ils auraient effectué au Québec. Après quelques étapes, ils seront invités à proposer un voyage dans leur coin de pays, voyage mettant à l'avant-plan divers aspects culturels de leur propre pays.

Ainsi, pour l'activité interactive (étape n° 1) de la séquence proposée, les participants sont regroupés de sorte à former un nombre d'équipe divisible par 4 (4, 8, 12, ...). On leur remet un dossier comportant des photos représentant une variété d'activités et de lieux que l'on trouve au Québec, pour l'une ou l'autre des quatre saisons (printemps – été – automne – hiver). Les participants d'un même groupe doivent prétendre qu'il s'agit de leurs photos de voyage et, par une mise en commun, ils en préparent le récit qui se fera, à l'étape suivante, de manière individuelle. Les dossiers ou « albums » peuvent être conçus à partir de photos prises dans des sites internet destinés à faire la promotion du Québec; l'enseignant veillera à inclure – lorsqu'il le juge à propos – le nom des lieux représentés sur les photos. Au total, l'activité prend entre 4 et 7 minutes.

De façon générale, **l'étape n° 2 consiste en un retour** sur la première activité. Comme nous l'avons souligné, l'importance est accordée – en début de séquence interactive – à la communication; il ne s'agit donc pas de corriger linguistiquement les énoncés, mais de permettre le réemploi des échanges suscités à l'étape 1. Ainsi, si de purs débutants ont dessiné leur plat préféré, il s'agirait de les afficher, de confirmer qu'il est possible de reconnaître correctement de quoi il s'agit et, de là, de les identifier (voire les classer en fonction des trois repas de la journée ou encore du fait qu'il s'agit d'un plat de résistance ou d'un dessert). Dans le cas de débutants ayant identifié les objets de leur salle de classe, on pourrait vérifier – à l'étape n° 2 – si tout ce qui convient d'être identifié l'a bel et bien été (pour plus de détails, voir Lafontaine, 2004) ou encore si l'on a atteint un nombre pré-déterminé (ce qui implique un dénombrement). Enfin, si des intermédiaires ont décrit l'itinéraire d'un point à un autre de leur ville, il

serait possible de revoir les points de repères les plus connus (édifices, parcs, carrefours, etc.) (Mariette et Lafontaine, 2003).

En ce qui concerne la séquence thématique « interculturelle » amorcée par la création d'un récit de voyage, elle se poursuit par la formation de nouvelles équipes réunissant un représentant de chacune des saisons qui, à tour de rôle, raconte son voyage. Chaque participant peut avoir en main une copie de son « album photos » de sorte à appuyer son récit; il est aussi possible, grâce à la technologie, de projeter à l'aide d'un diaporama les photos représentant, par exemple, le printemps, suivies des photos correspondant à l'été (et ainsi de suite). L'enseignant détient alors l'avantage de rythmer le discours et de faire progresser le partage des récits. La validation de cette activité auprès de véritables apprenants – ainsi qu'auprès des participants au colloque qui s'est tenu à Puerto Rico – indique l'intérêt que suscitent les deux premières étapes et ce, malgré le fait que les apprenants n'ont pas véritablement visité les lieux représentés sur les photos. Rappelons que l'interaction est l'objectif premier des deux premières étapes de la séquence; en ce qui a trait à l'interculturel, le parcours proposé vise d'abord une décentration de l'apprenant par rapport à ses valeurs culturelles (Borodankova, en ligne; Lussier, 2005).

L'étape n° 3, celle visant à introduire, présenter ou encore faire découvrir le contenu, avait, bien entendu, été anticipée en fonction des deux premières étapes et en tenant compte du niveau des apprenants. Cela ne veut pas nécessairement dire que les deux premières activités se dérouleront toujours de la manière anticipée et qu'elles généreront, à coup sur, le contenu linguistique visé. Prenons pour exemple la séquence amorcée avec des débutants où l'on a identifié, étiqueté, puis dénombré les objets de la salle de classe. Outre les mots anticipés, il se peut que certains mots se soient ajoutés, mais il suffira – dans la mesure du possible – de les intégrer à la « leçon ». Si l'enseignant avait préparé un document (voir l'annexe B dans l'article en ligne de Lafontaine, 2004), il est également possible que quelques objets aient été oubliés, qu'il suffit alors de révéler aux participants.

Dans le cas du plat préféré dessiné, auquel un nom a été attribué (« *spagetti italien* »; « *fèves au lard* », « *salade de légumineuses* », etc.) et regroupé selon, par exemple, qu'il représente un plat santé (ou un plat préparé seulement pour certaines occasions), l'enseignant aura anticipé une leçon portant sur la nourriture et prévu des étiquettes correspondant à une multitude d'ingrédients (pâte, riz, sel, poivre, ...) que l'on collera à même les dessins pour en expliquer la composition. Enfin, après avoir entendu les itinéraires de tous et chacun et identifié les principaux repères de la ville, l'enseignant pourra opter de survoler les verbes (aller, tourner, ...), les locutions de direction (tout droit, ...), l'appellation des diverses voies de circulations (avenue, boulevard, ...) et les différents repères et ce, par l'entremise d'un exposé formel ou d'un exercice lacunaire (voir l'annexe A dans l'article en ligne de Lafontaine, 2004).

Tel que mentionné, le contenu peut être enseigné directement ou faire l'objet d'activités, d'exercices. Dans l'illustration d'une séquence interculturelle, les participants du cours de didactique ont opté de faire découvrir la terminologie et les tournures propres à la description par une activité intéressante et demeurant dans la thématique : la description des 7 merveilles du monde. Pour cela, les concepteurs ont réuni, sous forme de dossiers, des images et certains détails concernant : 1) la Grande Muraille de Chine; 2) Petra en Jordanie; 3) la Statue du Christ Rédempteur au Brésil; 4) le Machu Picchu au Pérou; 5) la pyramide Chichen Itza au Mexique; 6) le Colisée en Italie; et 7) le Taj Mahal en Inde. Quant au déroulement, il offre une variante : travailler le contenu linguistique en grand groupe (notamment avec des apprenants intermédiaires) ou créer 7 équipes et confier, à chacune, l'une des merveilles qu'elles devront décrire et commenter et ce, sous forme d'affiche que tous pourront ensuite consulter.

L'étape n° 4 – la pratique dirigée – a pour but de favoriser le réemploi du matériel linguistique mis à contribution depuis le début de la séquence. Cette étape doit fournir aux apprenants un cadre d'opération délimité en même temps qu'une certaine liberté d'utilisation dudit matériel. Si nous

voulions, par exemple, que les apprenants fassent appel au vocabulaire de la salle de classe, nous pourrions organiser un jeu de devinettes. Ainsi, chaque étudiant pourrait, à tour de rôle, faire deviner un objet en répondant aux questions de ses pairs qui utiliseraient, notamment, les adverbes de lieu. Il serait également possible de faire rédiger une série d'indices servant à faire deviner un objet donné puis, de faire circuler les textes de sorte à ce que les apprenants soient confrontés à l'ensemble des devinettes créées par leurs pairs.

Dans le cas de la séquence portant sur les itinéraires, Mariette et Lafontaine (2003) proposent que chacun prépare la description d'un parcours différent à partir d'une même carte (dans ce cas, une carte du Vieux Québec) pour ensuite en faire la lecture au reste du groupe. Concernant les débutants ayant œuvré à dessiner un plat, l'étape n° 4 – la pratique – consisterait à aborder les groupes d'aliments (dans le cas présent, en accord avec le *guide alimentaire canadien*, outil de référence relativement répandu).

Enfin, pour notre séquence interculturelle, nos futurs enseignants du cours de didactique ont imaginé sélectionner les « 7 merveilles du Canada ». Dans cette activité intitulée *Le Canada, grandeur nature*, l'équipe propose 7 sites à connaître qui permettent le réemploi des structures abordées à l'étape précédente. Ces attractions sont : 1) les Chutes de Niagara; 2) Le Château Frontenac à Québec; 3) la Tour du Canadien National (CN) à Toronto; 4) le Vieux-Québec; 5) le Lac Louise en Alberta; 6) le Pont de la Confédération qui relie l'Île-du-Prince-Édouard au continent; enfin, 7) l'Anse-aux-Meadows, à Terre-Neuve. Le choix de ces sites reflète bien la diversité canadienne. Sur le plan de l'interculturel, il s'agit de la dernière étape de « décentration » avant d'aborder la culture de l'apprenant.

Suite à la pratique se trouve **l'étape n° 5 : la consolidation** – dont le nom l'indique bien – est de renforcer les acquis; elle vise aussi à faire varier, si l'on tient compte des activités déjà réalisées, les modalités d'utilisation de la langue (l'oral et l'écrit) et les habiletés requises (la compréhension et la production). Markee (1995) insistait sur ce point et il faut admettre, à raison, que l'approche « communicative » a parfois été interprétée comme un besoin de favoriser l'oral, écartant du coup l'écrit. L'étape de consolidation appelle donc un bilan : vérifier l'équilibre des habiletés sollicitées depuis le début de la séquence. Par exemple, l'étiquetage des objets (1), leur décompte (2), le document distribué afin d'aborder le contenu (3) et le jeu de devinettes (4) ont sollicité l'écrit et l'oral de manière relativement équilibrée. Pour ce niveau d'apprenants, une activité permettant le réemploi des mots vus depuis le début – mots à compléter, jeu d'association entre une liste d'objets et diverses descriptions, etc. – pourrait constituer une activité de consolidation (5). Il serait aussi possible de faire identifier le plus grand nombre d'éléments étudiés à partir de l'image d'une salle de classe. Il est vrai, toutefois, que ces jeux peuvent être considérés comme plus 'traditionnels' et, dans quelques cas, moins authentiques; à cet égard, il faudrait considérer l'idée de faire compléter un inventaire qui touche un peu plus aux possibilités pouvant survenir dans la « vraie vie », comme le dit si bien Schaeffer-Lacroix (2005).

En ce qui concerne la séquence destinée aux vrais débutants, la consolidation pourrait être réalisée en établissant la liste des ingrédients de 3 repas, l'un prit au « déjeuner », l'autre au « dîner » et le dernier, au « souper » comme il est d'usage de les dénommer au Québec.

Pour notre séquence interculturelle, c'est ici que s'opère un virage vers la culture du participant. Pour l'étape de consolidation, l'enseignant crée de nouvelles équipes et leur demande de déterminer – en secret – un site de leur coin de pays qui pourrait se mériter le titre de « merveille » à visiter. Par la suite, les participants sont invités à en faire une description « technique » en vue de sa candidature pour le titre de « merveille de mon coin de pays ». Les équipes peuvent, tour à tour, faire un bref exposé; l'enseignant peut aussi opter de procéder par séance d'affichage, avec bulletin de vote. L'aspect intéressant de la séquence est le fait d'avoir 'parler' de la culture-cible pour ensuite revenir sur sa propre culture ce qui, règle générale, permet un regard nouveau sur soi.

Pour terminer, **l'étape n° 6 – la transposition à un autre contexte** – doit permettre d'évaluer les acquis, de manière sommative ou formative, et d'aborder un nouveau contenu langagier ouvrant possiblement sur une nouvelle séquence thématique. La transposition doit être conçue de sorte à reproduire certaines des conditions de l'activité interactive réalisée au tout début. C'est en faisant un parallèle entre la capacité initiale à réaliser l'activité interactive de départ et les habiletés utilisées au moment de la transposition qu'il est possible d'estimer la progression de l'apprenant par un bilan des acquis, et de repérer les lacunes les plus importantes. Il est également opportun, à cette étape d'amener les étudiants à s'auto évaluer.

Si l'on poursuit chacune des séquences fournies, depuis le début, en guise d'exemple, les vrais débutants pourraient dresser le menu d'un repas où l'on tenterait de respecter le goût de tous et chacun (de même que la liste des ingrédients nécessaires); les faux débutants pourrait rédiger une lettre à la direction de l'école pour demander l'achat d'un objet qu'ils jugent essentiel et n'étant pas présent dans leur local (ou une carte postale à une connaissance décrivant d'une part l'endroit où se déroule leur apprentissage du français et, d'autre part, ce qui s'y déroule). Mariette et Lafontaine (2004) suggèrent, suite au rendez-vous « mystère » (voir étape 5), la rédaction d'une invitation où l'on guidera un invité à venir nous rencontrer à un endroit précis pour le convier à un événement particulier. Enfin, dans le cas de la séquence interculturelle, après la description destinée à déterminer la « merveille de mon coin de pays », chaque participant devra rédiger les étapes du voyage qu'effectuerait un invité afin de lui faire connaître une variété de destinations dont le nombre sera déterminé par l'enseignant.

En résumé, les séquences thématiques interactives sont élaborées à partir d'un thème sans qu'il soit possible d'affirmer si ce thème n'est là que pour servir à présenter une notion linguistique donnée ou si c'est plutôt la notion qui est prétexte à susciter l'interaction. L'enseignant sait néanmoins qu'interaction et langue vont de pair de manière quasi constante; il n'est point de grammaire sans langue et point de langue sans grammaire et l'un ou l'autre ne peuvent être abordés en vase clos. La séquence interculturelle que nous vous proposons permet à l'apprenant de mettre à contribution en grand ensemble de ressources linguistiques pour interagir sans pour autant éliminer la grammaire et ses enjeux. Il revient à l'enseignant de tisser les liens pertinents entre les besoins que créent les situations interactives et les notions théoriques devenues nécessaires aux yeux des apprenants.

Références

- Anderson, J. R. (1995a) *Cognitive psychology and its implications* (4^e édition) San Francisco: W.H. Freeman.
- Anderson, J. R. (1995b) *Learning and memory: An integrated approach*. New York: Wiley.
- Brien, R. (1997, 2001) *Science cognitive et formation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Borodankova, O. (2002), *Le défi de l'interculturalité : nouvelles orientations du rôle et de la formation des enseignants*, Université Pédagogique de Tallinn. Consulté le 26 juillet 2009 à : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/interculturalite.pdf>.)
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde*, Saint-Martin-d'Hères, Presse Universitaires de Grenoble (PUG).
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W. & Yekovich, F. R. (1993) *The cognitive psychology of school learning* (2^e éd) New York: Harper.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Germain, C., & Netten, J. (2004) *La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques*, Juillet 2004, p. 1-19, ALSIC [revue en ligne].

- Germain, C., & Netten, J. (2005) *Modèle d'enseignement/apprentissage de la L2 et processus cognitifs*. In Actes du 1^{er} Colloque International de Didactique cognitive, Toulouse, p. 1.
- Lafontaine, M. (2004) *Unités communicatives thématiques : pour un changement de nos habitudes didactiques*. Consulté le 21 juillet 2009 : <http://www.edufle.net/article130.html>.
- Lafontaine, M. (avril 2004) *Unités thématiques communicatives : pour une meilleure interaction dans la salle de classe*. Communication présentée au 25^e congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde, UQAM, Montréal, Québec, 29 et 30 avril.
- Lafontaine, M. (novembre 2004) *Tic, tic, tic, c'est parti*. Communication présentée au 25^e congrès de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), Montréal, Québec, 18 au 20 novembre.
- Lafontaine, M., & Larue, V. (avril 2005) *Unités communicatives : activités thématiques et parcours guidés sur Internet*. Communication présentée au 26^e congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), Université Concordia, Montréal, Québec, 28 et 29 avril.
- Lafontaine, M. (coll. : L. Fleury, M.J. Fournier, M.C. Moisan, É. Rouleau-Firard, A. Tremblay, C. Rouleau, K. Côté, L.M. Lamothe, & M. Belley (février 2009). *Séquences thématiques interactives: l'art de faire des compliments – l'interculturel par le voyage*. Communication présentée au congrès « Nouveautés dans l'enseignement du FLE dans la Caraïbe », Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico, 4-6 février.
- Lussier, Denise (2005). *Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle*. Revue de l'Association québécoise des enseignant(e)s de français langue seconde (AQEFLS), 25(2), 118-129.
- Mariette, C., & Lafontaine, M. (2003) *Comprendre et expliquer un itinéraire; unité communicative thématique pour des étudiants de niveau intermédiaire en français langue seconde*. Revue de l'Association québécoise des enseignant(e)s de français langue seconde (AQEFLS), vol. 25 num. 1 : 34-49.
- Markee, N. (1995) Notes de cours. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Markee, N. (1999) *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, N. (2001) « The diffusion of curricular innovations ». In D.R. Hall & A. Hewings (Eds.), (2001) *Innovation in English language teaching* (pp. 118-126) London: Routledge.
- Martinez, P. (1996) *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF (Coll.: Que sais-je?).
- Paradis, Michel (2000) *The cerebral division of labor in verbal communication (Abstract)*. Brain and Cognition, 43: 12.
- Paradis, Michel (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins.
- Schaeffer-Lacroix, Eva (2005). L'allemand, les Tice et les tâches. Mémoire de maîtrise, Université Paris 3.

Annexe : L'interculturel par le voyage (de Québec à chez soi)
Séquence thématique interactive présentée au congrès de Puerto Rico

- 1) Mes photos de voyage** **5 minutes**
- Les participants sont regroupés autour de photos représentant une variété d'activités et de lieux que l'on trouve au Québec, pour l'une ou l'autre des quatre saisons; ils doivent prétendre qu'il s'agit de leurs photos de voyage et, par une mise en commun, se préparer à en faire la présentation de façon individuelle (**note** : les images seront projetées lors de l'étape 2).
- 2) Tu veux voir ?!** **10-12 minutes**
- Les participants forment de nouveaux groupes de sorte à réunir les quatre saisons; chaque personne doit, à tour de rôle, « raconter » son voyage à partir des photos (projetées) et des idées échangées lors de l'étape 1 (**note** : aviser les participants qu'ils doivent « mémoriser » les idées échangées).
- 3) Les 7 merveilles du monde** **25 minutes**
- L'enseignant demande aux participants s'ils connaissent les 7 merveilles du monde et collige certaines données : nom, lieu (ville, pays), etc. L'enseignant fait ensuite ressortir le vocabulaire approprié pour décrire chacun des endroits à partir des connaissances des participants (**variante** : former 7 équipes).
- 4) Le Canada, grandeur nature** **8-10 minutes**
- Les participants sont divisés en 7 équipes; chacune reçoit l'illustration d'une « merveille » localisée au Canada. Chaque équipe doit rédiger la description la plus détaillée possible à partir du texte qui accompagne l'illustration et d'une carte géographique de sorte à situer la « merveille » pour ensuite en faire la présentation au reste de la classe (**suggestion** : à réaliser en devoir, à l'aide d'Internet).
- 5) Mon coin de pays et ses attraits** **15 minutes**
- L'enseignant crée de nouvelles équipes et leur demande de déterminer un site de leur coin de pays qui pourrait se mériter le titre de « merveille » à visiter. Les participants sont invités à en faire une description « technique » en vue de sa candidature pour le titre de « merveille de mon coin de pays ».
 - Les équipes font tour à tour une présentation (**variante** : séance d'affichage avec bulletin de vote).
- 6) Voyage idéal... pour un « invité » québécois** **20-30 minutes**
- Chaque participant rédige les étapes d'un voyage que pourrait réaliser un « invité » québécois dans leur coin de pays (recourir aux sites exploités en 5).

© Marc Lafontaine