
Apprentissage expérimental, réseaux culturels et l'étude des textes littéraires dans le cours FLE

Experiential Learning, Cultural Networks and the Study of Literary Texts in French

Vesna RODIC
University of California, Berkeley, États-Unis
vrodic@berkeley.edu

Reçu: 26/09/2025, **Accepté:** 16/10/2025, **Publié:** 20/10/ 2025

Résumé :

Cet article se base sur le rôle du contexte culturel dans l'étude des œuvres littéraire et le développement de l'écriture analytique dans les cours de FLE à L'Université de Californie, Berkeley. Prenant comme exemple l'étude du texte autobiographique « Le Détresse et L'Enchantement » par Gabrielle Roy dans un cours de FLE niveau intermédiaire, nous nous examinons le potentiel de l'expérience vécue dans l'étude des œuvres littéraires en FLE. À partir d'une approche basée sur les tâches, les apprenants explorent des aspects variés liés aux contextes culturels présents dans l'œuvre littéraire avant de lire le texte. L'échafaudage des tâches, enraciné dans l'apprentissage expérimental, crée chez les apprenants des réseaux culturels, ou des couches de références concernant les expériences de communication, d'appartenance et d'exclusion décrites dans le texte littéraire. Ces 'réseaux culturels' élargissent le terrain contextuel des apprenants, les préparant non seulement pour l'analyse approfondie des thèmes littéraires, mais aussi, nous suggérons, pour une expression plus analytique en français.

Abstract

This article focuses on the role of the cultural context in the study of literary works and the development of analytical writing in French language courses. Taking as an example the study of the autobiographical text "Le Détresse et L'Enchantement" by Gabrielle Roy in an intermediate French course, we examine the potential of experiential learning for the study of literary works in L2. Using a task-based approach, learners explore various aspects linked to the cultural contexts present in the literary work before reading the text. The scaffolding of tasks, rooted in experiential learning, creates in learners 'cultural networks', or layers of references related to experiences of communication, belonging and exclusion described in the

literary text. These 'cultural networks' broaden learners' contextual knowledge, preparing them not only for in-depth analysis of literary themes, but also, we suggest, for more analytical expression in French.

Key words : context and culture in L2, bilingualism, literary analysis in L2, Gabrielle Roy, experiential learning.

Pour citer cet article :

RODIC, Vesna,, (2025). Apprentissage expérimental, réseaux culturels et l'étude des textes littéraires dans le cours FLE , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 85-98.Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

Ben Boudjema, Tanina., Kartal, Erdogan., Constantinou, Georgia., (2025) , Numéro-Varia -Spécial, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 676p.

Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Introduction

Notre étude se penche sur le rôle du contexte culturel dans l'étude des œuvres littéraires dans les cours de FLE. Pour les apprenants FLE à L'Université de Californie, Berkeley, le niveau intermédiaire introduit l'extrait du texte autobiographique « Le Détresse et L'Enchantement » par Gabrielle Roy qui traite de son expérience bilingue au Canada. Au cœur de l'extrait de ce classique de la littérature franco-manitobaine se trouve la représentation de la discrimination que Roy a vécue au Manitoba à cause de son identité francophone. Dans le passé, les apprenants de FLE californiens ont abordé les complexités des expériences francophones décrites dans le texte avec beaucoup de difficulté, résultant souvent d'un manque de connaissance du rapport entre l'anglais et le français et du statut du français au Canada. Malgré la proximité relative géographique (voir Figure 1), et, malgré leurs expériences multiculturelles, les apprenants à l'Université de Californie manquaient de connaissance du contexte culturel décrit dans le texte de Gabrielle Roy. Même les apprenants bilingues ou multilingues avaient du mal à comprendre les complexités du texte. L'œuvre biographie de Roy demeurait donc inconnu, même inaccessible aux apprenants.

Partant de l'idée qu'au lieu d'une proximité *géographique*, les apprenants avaient besoin d'un rapprochement au contexte *culturel*, nous avons développé une leçon qui permet aux apprenants d'étudier le texte de Roy à travers une série de tâches qui servent de préparation pour l'étude du rapport entre l'anglais et le français, et, pour la réflexion plus ouverte aux liens entre la langue et la culture.



Figure 1 : Situation géographique de Berkeley en Californie et du Manitoba au Canada

Source

<https://www.travelmath.com/distance/from/Berkeley,+CA/to/Winnipeg,+Canada>

1.0 Cadre théorique

Dans notre échafaudage de l'apprentissage expérimental à travers des tâches, nous nous appuyons sur les approches socioculturelles qui soulignent l'importance des rôles de l'interaction sociale, du contexte et de la collaboration dans les tâches (voir surtout Vygotsky, 1962 et son concept de zone de développement proximal). D'un point de vue socioculturel, une tâche représente un artefact qui médiatise l'apprentissage social à travers le dialogue et l'activité conjointe. De cette manière, la perspective socioculturelle considère les tâches en termes d'interactions qu'elles facilitent, soulignant l'importance de la nature collaborative de l'interaction pour « l'apprentissage » et pour le « développement ». (Ellis et al, 2019) Les études de Swain, Lapkin et al. (2005) examinent la façon dont les apprenants de FLE participent à la 'co-construction' du savoir linguistique tout en complétant des tâches de production (c.a.d. parler et écrire) mettant l'emphase et sur la forme et sur le contenu. Rod Ellis (2003) définit une tâche comme un plan de travail qui implique un traitement pragmatique du langage, utilisant les ressources linguistiques existantes des apprenants et leur attention au sens, et aboutissant à l'achèvement d'un résultat qui peut être évalué pour sa fonction

communicative. Chez Ellis, une tâche a quatre caractéristiques principales : une tâche implique une concentration principale sur le sens (pragmatique) ; une tâche présente une sorte de « lacune », ou un « manque » [e.g. manque d'information] ; les participants choisissent les ressources linguistiques nécessaires pour réaliser la tâche ; et, une tâche a un résultat non linguistique clairement défini.

À partir de ce cadre-là, nous avons développé une série d'activités qui préparent les apprenants pour l'analyse textuelle de l'œuvre littéraire de Gabrielle Roy à travers des contextes variés qui permettent aux apprenants d'explorer les complexités langagières et culturelles d'une communication dans le cadre de l'apprentissage expérimental, afin de cocréer en classe les réseaux culturelles du texte de Gabrielle Roy.

2. Apprentissage expérimental : vingt-quatre heures en français

Les apprenants de FLE ont eu comme devoir la tâche de communiquer uniquement en français pendant vingt-quatre heures. Ils devaient utiliser le français comme unique langue de communication en personne, sur les réseaux sociaux (X ou Facebook). Ils étaient obligés de rendre le français la langue de toute technologie utilisée pendant vingt-quatre heures (téléphones, Ipad, ordinateurs etc.) ou de tous les médias. Cet usage complet du français pendant vingt-quatre heures, y compris de la technologie et des réseaux sociaux, a visé une expérience spécifique : déstabilisation de la communication chez les apprenants, et l'ouverture du cadre pour la réflexion aux liens suivants : langue-identité, langue-culture, contexte-culture.

Les apprenants ont d'abord décrit leurs 24 heures en français dans un journal. Ensuite, ils se sont appuyés sur ces expériences-là afin d'étudier le contexte canadien-français. Les journaux des étudiants étaient très révélateurs : le choix de technologies, les hypothèses formulées par les étudiants et les activités additionnelles non sollicitées que les étudiants ont réalisées ont tous été très utiles pour connecter les étudiants à la lecture du texte de Gabrielle Roy.

Les élèves ont utilisé le français pendant vingt-quatre heures dans une variété de situations. L'un d'eux a communiqué en français dans la rue ou dans un magasin ; un autre a commandé le dîner au restaurant ; un troisième a communiqué en français avec ses colocataires américains. Une personne a même communiqué en français dans un autre cours. On a également vu de

la variété dans le choix de technologie : plusieurs apprenants ont changé la langue de leur téléphone, tous les messages et les nouvelles en français. Une élève a fait programmer le système de positionnement global (GPS) afin de faire un voyage au lac Tahoe, situé au nord de la Californie. Cette personne a partagé les sentiments de désorientation et d'incertitude créés par l'expérience. À la suite de l'expérience de désorientation, l'apprenante est devenue plus silencieuse en public.

Sur les réseaux sociaux, les étudiants ont eu des expériences variées en français. Un apprenant qui a utilisé le réseau X en français a partagé la découverte des sujets d'actualité en France et dans le monde francophone qu'il n'aurait pas eu n'étaient pas abordés en l'anglais.

D'autres ont utilisé le réseau FaceBook pour communiquer en français. Ici, on a vu la difficulté de maintenir la communication en français, vue la fonctionnalité « traduction » instantanée de FaceBook. L'épreuve a tout de même créé de la confusion chez les interlocuteurs.

2.1. Émergence des 'réseaux culturels' autour du texte : étude du contexte

Les apprenants de FLE ont ensuite étudié le cadre historique du statut du français au Canada, et ont fait de la recherche sur des sujets variés.

Le Français au Canada

- Langues officielles au Canada: **français** (20% de la population) et **anglais** (56% de la population)
- **Le français**: au Québec (majorité), et dans d'autres provinces (minorité)
- Les gouvernements provinciaux de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et du **Manitoba** sont tenus de donner des services en français, et des écrits bilingues
- Trois principaux dialectes, différents mais liés
- Après la Deuxième Guerre Mondiale: immigration; d'autres langues; dialectes français.



Figure 2 : Le diapositive sur le français au Canada

Les informations partagées ont permis aux apprenants de considérer la présence du français dans le pays entier, de réfléchir au rapport entre l'anglais et le français et, grâce à l'immigration au 20^e siècle, de connaître le Canada comme un pays multilingue. La discussion du multilinguisme canadien a mené les apprenants vers la discussion du multiculturalisme du pays. Les recherches que les élèves ont faites ont apporté à la discussion des documents légaux, tel que *La Charte canadienne des droits et libertés*. Ayant découvert le cadre autour de la naissance de ce document, les apprenants ont examiné la distinction entre les deux mots-clés du titre, « droits » et « libertés » afin d'analyser un extrait de la partie « Droit à l'instruction dans la langue de la minorité ».

Droit à l'instruction dans la langue de la minorité

"Il existe des communautés de langue officielle minoritaires dans toutes les provinces et tous les territoires (communautés francophones hors Québec et communauté anglophone du Québec). En vertu de son article 23, la Charte garantit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité aux communautés francophones hors Québec et à la communauté anglophone du Québec. Ce droit s'applique dans toutes les provinces et tous les territoires."

Source: *La Charte Canadienne des Droits et Libertés*
(1982)

<https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/>



Figure 3 : Charte canadienne des droits et libertés (extrait)

Source : <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/>

Cette réflexion a introduit une discussion sur les termes « minorité » et « majorité », l'immigration, et la position du français vis-à-vis l'anglais. Ensemble, à travers la discussion et les expériences liées aux tâches pendant vingt-quatre heures, les apprenants de FLE ont créé des 'réseaux culturels' multiples qui servaient de préparation pour la réflexion sur le texte. Ces expériences individuelles en dehors de la classe ont développé « un point de vue des initiés » (*insider's perspective*, voir Koike, 2014) vis-à-vis le contexte culturel au Canada. Les échanges sur les médias sociaux ont donné d'autres points de vue sur les cultures canadiennes. Avec les discussions en classe, les

apprenants ont créé ensemble des ‘réseaux culturels’ à travers lesquels le contexte bilingue canadien et le statut du français au Canada peuvent être abordés dans l’œuvre autobiographique de Gabrielle Roy.

2.2. De l’apprentissage expérimental au texte littéraire : discussion et écriture

Ayant lu l’extrait du texte de Gabrielle Roy chez eux, les apprenants ont apporté une liste de cinq mots-clés tirés du texte qu’ils ont partagé en classe. Ensuite, ils ont essayé d’identifier des rapports possibles entre les mots-clés qu’ils ont identifiés. Enfin, ils ont examiné des extraits du texte à l’aide des questions suivantes :

- Quand est-ce que Gabrielle Roy se rend compte qu'elle est victime de discrimination ?
- Décrivez les sentiments de Gabrielle et sa mère quand elles entrent dans Winnipeg.
- Quelle est « cette ombre jetée sur nous » que Gabrielle et sa mère doivent affronter ?
- Pourquoi Roy appelle-t-elle faire des achats au grand magasin Eaton « une lutte » ? Qu'est-ce qui se passe au magasin ?
- Dans quelles circonstances est-ce que la mère parle anglais ? Pourquoi dit-elle qu'elle « sort son anglais » ?

Ces questions ont permis aux étudiants de se rapprocher du texte, d’en examiner les parties autour des phrases concrètes, En même temps, visant la compréhension du texte, les questions ont introduit l’analyse textuelle à travers des images concrètes qui composent les aspects principaux du texte. La réflexion s’est conduite des mots aux phrases, des phrases aux paragraphes. Au lieu de considérer les exemples cités comme moments isolés du texte, les apprenants ont pu relier l’analyse textuelle à leurs propres expériences vécues pendant les vingt-quatre heures qu’ils avaient passées en français.

Ensuite, les apprenants ont approfondi l’analyse à l’aide des questions suivantes :

- Décrivez le contexte historique tel que vous le comprenez dans l'extrait. Quels détails du texte vous aident à mieux comprendre le contexte historique ?
- Décrivez le contexte culturel tel que vous le comprenez dans l'extrait. Quels détails du texte vous aident à mieux comprendre le contexte culturel ?

Ici la réflexion a été enrichie par les 'réseaux culturels' créés à travers les tâches en dehors de la classe. Le partage des 'réseaux culturels' en classe a permis aux apprenants de considérer les enjeux des scènes dans l'autobiographie de Gabrielle Roy. Certains étudiants ont discuté de la position dominante de l'anglais comme une réflexion sur la perception des immigrés et des minorités dans le texte. D'autres ont noté la double position du français, entre l'anglais et les autres langues au Canada. Certains étudiants se demandaient si le statut des personnes multilingues variait selon la langue qu'elles utilisaient. À l'aide de l'apprentissage expérimental, les apprenants ont considéré les espaces francophones, les expériences langagières et communautaires dans le texte.

La discussion du texte a culminé avec l'écriture. Voici un exemple d'une réflexion analytique écrite par un apprenant :

L'autobiographie de Gabrielle Roy révèle l'importance de la langue française pour l'identité personnelle de Roy. Cette langue fait partie de son identité à laquelle elle est attachée. Quand elle quitte sa maison pour aller faire ses courses, c'est comme si elle quittait son propre monde et entre dans une autre. Dans ce monde, elle est un étranger. Quand elle parle en français, elle se sent détachée du reste du monde parce que personne ne la comprend. Elle se sent humiliée et inférieure. Par exemple, quand elle parle à sa mère dans la rue, les gens la regardent comme si elle ne faisait pas partie de cette culture. Elle parle juste une autre langue, une langue qui appartient aussi à cette culture, mais à cause de ces gens, elle ne se sent pas comme ça. Ou même chez Eaton; elle ne peut pas être aidé par quelqu'un et essaie de trouver quelqu'un qui parle en français. Heureusement, elle a sa mère avec elle. Lorsque sa mère sort son parapluie dans le magasin, d'une certaine façon, elle sort une arme, un endroit pour se cacher des gens autour d'eux qui les ont bannis. En regardant ces exemples, nous pouvons voir que la langue française est une partie cruciale de l'identité de Roy, et sans elle, elle se sent incomplète.

Roy se sent humilié quand les gens se retournent et les traitent comme inférieurs quand elle parle en français avec sa mère. Elle déclare ensuite que lorsqu'elle entend d'autres personnes parler différemment ou dans une autre langue, elle les regarde aussi comme des étrangers. Donc, d'une certaine façon, tout le monde est relativement étranger les uns aux autres. Elle ne veut pas être humiliée ou méprisée lorsqu'elle parle sa propre langue et elle ne veut pas que les autres ressentent la même chose. "Cette humiliation de voir quelqu'un se retourner sur moi qui parlais français dans un rue de Winnipeg, je l'ai tant de fois éprouvée au cours de mon enfance que je ne savais plus que c'était de l'humiliation." (44) Par conséquent, elle veut trouver un terrain d'entente avec les autres gens et ne pas se sentir inférieure. Elle veut pouvoir parler sa propre langue sans être considérée comme un banni. Elle est très attachée à sa langue et sa langue fait partie de son identité. Quand elle parle en français, elle veut être considérée comme faisant partie de sa culture.

Cette réflexion comporte en soi une identification nuancée de tous les sentiments de Roy qui résultent de la discrimination contre sa langue maternelle : humiliation, honte, et doute. Lorsque cet apprenant dit que Gabrielle Roy se sent "détachée du reste du monde parce que personne ne la comprend", la description fait évoquer les sentiments d'isolement et de désorientation des élèves lorsqu'ils communiquaient en français uniquement. Pourtant, cet apprenant ajoute un élément à la réflexion : celui d'un regard étonné de Roy envers les gens qui parlaient d'autres langues, suggérant une place élevée du français dans la hiérarchie des langues. Ce dédoublement dans l'histoire semble indiquer le statut complexe sinon problématique du français au Canada : moins intégré que l'anglais mais plus intégré que d'autres langues ; moins prestigieux que l'anglais mais plus prestigieux que les langues des minorités. L'apprenant peut ainsi conclure concernant le texte de Roy : « tout le monde est relativement étranger les uns aux autres. »

À la fin de la leçon, les apprenants réfléchissent à une question culturelle plus ouverte :

- Quelle est l'importance de la langue dans le développement d'une identité ? Considérez le rôle de la langue pour les personnages principaux de l'histoire (Gabrielle, mère, les

commis, les habitants de Winnipeg) ou bien vos propres expériences.

À partir du texte, les apprenants ont pu réfléchir au rapport entre la langue et l'identité à travers le contexte canadien qu'ils ont découvert dans le cours. Ils peuvent également décrire des cultures auxquelles ils appartiennent. Dans les deux cas, les apprenants ne réussissent à réfléchir à ces complexités en profondeur qui mènent vers un point de vue des initiés qu'à travers une pluralité de références culturelles et contextuelles.

3.0. Analyse

D'abord, on remarque ici l'impact de l'expérience : l'apprentissage expérimental a changé l'expérience de lecture. Non seulement a-t-il créé une approche au texte, mais aussi il a fait activer une connaissance approfondie du texte (sujet, forme, contexte).

Dans notre analyse du processus, on note l'importance de la séquence des tâches dans le processus d'échafaudage. Ayant d'abord passé vingt-quatre heures en français, les apprenants californiens ont pu mieux saisir la gamme de l'expérience bilingue de Roy. Nous indiquons que plusieurs d'entre eux n'ont pas réussi à compléter la tâche de communiquer uniquement en français pendant vingt-quatre heures, tellement cela représentait une expérience déstabilisante. Nous observons par ailleurs que ceux qui n'ont pas complété la tâche ont eu du mal à aborder le texte autobiographie de Roy.

Nous avons découvert qu'avec l'échafaudage des tâches, l'apprentissage expérimental a fini par créer chez les apprenants des 'réseaux culturels', ou bien des perspectives multiples sur les thèmes centraux présents dans l'autobiographie de Roy, tels que : identité bilingue ; statut de la francophonie au Canada ; et, discrimination envers le français vis-à-vis l'anglais. De cette manière, les apprenants ont créé un terrain de connaissances culturelles avant d'étudier le texte littéraire, ce qui a contribué à une lecture plus approfondie du texte.

De plus, on a noté une *expansion* des 'réseaux culturels' présents chez certains apprenants, qui ont choisi de compléter une tâche supplémentaire, non sollicitée, à la suite des vingt-quatre heures : l'élève qui est devenue plus silencieuse en public a décidé de regarder un documentaire en français ; un

autre élève a communiqué avec sa famille américaine en français ; un troisième a décidé de partager ses expériences avec une amie francophone.

Selon un apprenant, l'expérience d'avoir communiqué en français pendant vingt-quatre heures a été désagréable : « Je n'ai pas aimé l'expérience parce qu'elle m'a donné le sentiment d'être déconnectée de tous les autres. » Un autre apprenant a trouvé, grâce à l'apprentissage expérimental, une nouvelle appréciation pour l'expérience des immigrants. Cet apprenant a dit : « Maintenant, je comprends ce que vivent ceux qui viennent aux États-Unis et ne parlent pas beaucoup anglais. » Par contre, un troisième apprenant a utilisé l'apprentissage expérimental comme base pour la réflexion sur son trajectoire académique : « Maintenant, je comprends ce qui m'attend dans un contexte d'études à l'étranger. »

Conclusion.

Cette approche a permis aux apprenants de se connecter en profondeur au texte que nous avons étudié. Leurs réflexions écrites et orales concernant le statut du français dans l'autobiographie de Gabrielle Roy étaient plus analytiques. Il est intéressant de noter que pour beaucoup d'étudiants, l'expérience de communiquer en français était déstabilisante en personne et plus rassurante grâce à l'utilisation de la technologie. En personne, ils étaient plus timides, moins sûrs d'eux-mêmes, et donc moins actifs, tandis qu'en ligne, la communication était plus élaborée. En même temps, le cadre expérimental a révélé des obstacles qui empêchaient les étudiants de considérer le contexte bilingue manitobain. Par exemple, un apprenant a partagé qu'il était difficile d'utiliser le français pendant vingt-quatre heures *parce que* nous étions en Californie et « qu'il aurait peut-être été plus facile de mener l'expérience en chinois ou en espagnol, » langues parlées par une grande partie de la population californienne. Une caractéristique plus générale que nous remarquons est *l'attitude* des apprenants envers le français. Pour la majorité des apprenants, l'étude du français représente une expérience positive : un choix, même un privilège, un choix personnel lié à leurs expériences personnelles ou professionnelles. Les apprenants du FLE avaient surtout des sentiments positifs associés au français. Ils ont donc eu du mal à comprendre que les francophones puissent être discriminés, ce qui était l'une des découvertes majeures de cette étude du texte de Gabrielle Roy à travers l'apprentissage expérimental.

Bibliographie:

-Allwood, Jens. (1990), "On The Role of Cultural Content and Cultural Context in Language Instruction." Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 60, University of Göteborg, Dept of Linguistics.

-Bouache, N. (2016). "Du texte littéraire et de son utilité en classe de langue." *Didactiques*, 5(1), 123-150. <https://asjp.cerist.dz/en/article/60248>

Bouakaz L., & Dakhia, A. (2024). La lecture entre pratiques langagières et pratiques littéraires en classe de FLE : quel espace de rencontre ?. *افاق للعلوم*, 9(4), 610-625. <https://asjp.cerist.dz/en/article/253562>

-Bruton, Anthony. (2005). "Process Writing and Communicative-Task-Based Instruction: Many Common Features, but More Common Limitations?" *TESL-EJ*, vol. 9. No.3.

Byram, M. (1997). *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)* Müller- Hartmann.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.22730614>

Coperías-Aguilar, María. (2002). "Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence." *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ISSN 1576-5059, Nº. 3, 2002, pags. 85-102.

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics. [ISBN 978-0-19-442159-1](https://doi.org/10.1017/9780194421591).

Ellis R, Skehan P, Li S, Shintani N, Lambert C. Sociocultural Perspectives. In: *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press; 2019:103-128.

Hassene-Daouadji, D. (2023). Les différents types de lecture pratiqués en classe de FLE en Algérie : finalités, objectifs spécifiques, difficultés et solutions. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 1(2), 176-185. <https://asjp.cerist.dz/en/article/233214>

- Koiike, D., & Lacorte, M. (2014). Toward intercultural competence: from questions to perspectives and practices of the target culture. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898497>
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lambert, Craig; Shintani, Natsuko; Skehan, Peter; Ellis, Rod, eds. (2019), "[Sociocultural Perspectives](#)", *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 103–128, [ISBN 978-1-108-49408-3](#), retrieved 2025-03-18
- Nasri, N., & Issad, D. (2024). Représentations et pratiques d'écriture en FLE à l'ère du numérique : Cas des étudiants en 1ère année licence de FLE. *مجلة إشكالات في اللغة و الأدب*, 13(3), 708-721. <https://asjp.cerist.dz/en/article/252757>
- Ngala Bernard, N. (2016). Pratiques langagières dans l'enseignement unilingue dans un contexte bi-plurilingue : entre représentations linguistiques et pratiques de classe au Cameroun. *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, 1(3), 17-33. <https://asjp.cerist.dz/en/article/17029>
- Rodic, V. (2024). "Le rôle de la pédagogie de la découverte dans la construction d'agence et de communauté chez les apprenants de langues." *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 2(2), 49-61. <https://asjp.cerist.dz/en/article/257284>
- SOLTANI, E.M. (2019). « Lu pour vous : *Diagonales de la communication interculturelle*, de Martine Abadallah-Pretceille et Louis Porcher », *Traduire*, 240 | 2019, 122-124. Disponible sur le lien : <http://journals.openedition.org/traduire/1751>
- SOLTANI, E. M. 2020. « Compte-rendu d'ouvrage : BEACOO, J, C. COSTE, D.2017. L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe, Paris, Les éditions Didier, 298 Pages», *Revue algérienne des Lettres*, 3(3), 250-256.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169–186. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00086.x>
- Vygotsky, Lev. *Thought and Language*. Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar, trans. Boston: Massachusetts Institute of Technology, 1962.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.