

Maciej Smuk  
Université de Varsovie - Institut d'Études Romanes  
Pologne  
m.smuk@uw.edu.pl



Synergies Pays Riverains du Mékong n°4 - 2012  
pp. 27-35

Selon toute apparence, la mondialisation menace la diversité culturelle. Pourtant, paradoxalement, elle peut la mettre en valeur : à l'époque où de nombreuses pratiques transgressent les frontières et s'uniformisent, chaque différence saute aux yeux de façon particulière. La diversité se reflète aussi dans les comportements langagiers et les *modi operandi* scolaires, mais sa source réside plus profondément : dans la personnalité des apprenants, à la fois individuelle et culturelle, et donc également dans les compétences dites générales. Celles-ci semblent conditionner l'apprentissage et la qualité des compétences langagières. Cet article se propose de soumettre à l'analyse ces interdépendances et d'y inscrire une réflexion sur l'authenticité - ou plutôt des pluriauthenticités - d'attitudes et de comportements, langagiers et non langagiers. Nous en dévoilerons diverses facettes, en explicitant leur poids psychopédagogique et culturel pour la manière de communiquer et l'efficacité du processus d'apprentissage.

**Mots-clés :** pluriculturel, compétences générales, personnalité, authenticité, authentique

## From multicultural to multiauthenticity in foreign language learning

Globalization is often blamed for being a serious threat to cultural diversity, though to some extent it may be its ally. Whereas numerous customs currently overstep borders and get standardized, any particularity is even more visible. The diversity of school linguistic behaviors and learning styles has deep-rooted sources : the learners' both individual and cultural personalities, as well as general competences. The latter appear to strongly determine the learning process and the quality of language skills. This article analyses their interactions and offers a reflection upon the authenticity, or rather the *multiauthenticity* of attitudes and linguistic - non-linguistic behaviors. It presents different aspects of authenticity and explains how they influence the efficiency of learning process and foreign language communication, as far as cultural and psycho-didactic aspects of the living environment are concerned.

**Keywords :** multicultural, general competences, personality, authenticity, authentic

## Introduction

L'hypothèse d'E. Sapir et B. L. Whorf postule l'existence d'un relativisme linguistique, et elle soutient donc que la façon de percevoir le monde dépend

en large mesure de la langue que l'on utilise. À l'époque actuelle de la mondialisation, cette théorie prend toute sa force : de nombreuses pratiques liées à tous les domaines de la vie deviennent universelles, certaines prétendent s'imposer comme des modèles-phares et, ce qui en est l'une des conséquences, la diversité culturelle semble être mise en péril. Dans certaines régions du monde, les pratiques scolaires, elles aussi, se soumettent à la mondialisation ; cette tendance se manifeste dans les façons de transmettre les savoirs, les modalités d'évaluation, les activités de langue recommandées, les types de documents exploités en classe, etc. Mais il semble que ce mouvement fasse valoir la diversité, même si cela peut paraître paradoxal à première vue : toutes les différences et tous les écarts deviennent plus visibles et prennent, dans de nombreux cas, une valeur particulière. Cette réflexion nous a amené à nous poser des questions sur l'impact de la culture d'origine sur le savoir-être d'un apprenant et son processus d'apprentissage. Les compétences générales, définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), constitueront pour nous à la fois un point de repère et une piste de réflexion. Nous aborderons aussi le problème de l'authenticité et nous tenterons de découvrir ses différents reflets, du point de vue des attitudes et des comportements d'un apprenant en langue. La perception de ladite authenticité s'inscrit dans la problématique de la diversité culturelle car elle varie selon les divers milieux culturels. Tenir compte de ces différentes perspectives permet d'attribuer un sens de plus à la pédagogie dite différenciée.

### **La culture d'origine et les modi operandi scolaires**

Les effets de la culture d'origine sur les attitudes et les comportements d'un individu, surtout pour ce qui est du contexte scolaire, seront discutés dans cette partie de l'article. Quelques remarques préliminaires nous amèneront vers la tentative d'explicitier le lien entre le savoir-être et l'apprentissage d'une langue étrangère.

### ***La culture d'origine et le savoir-être d'un apprenant***

Il semble que ce soit un truisme de dire que le patrimoine culturel, matériel et immatériel, intellectuel et économique, appartenant à une sphère privée et professionnelle, laisse des empreintes sur la personnalité d'un individu et sur ses modes d'agir au sens large du mot. Il se répercute donc également sur le savoir-être et le savoir-faire d'un apprenant que l'on pourrait qualifier de scolaires. En fait, le poids de cette corrélation est plutôt marginalisé, si on l'examine en détail du point de vue de la psychopédagogie ainsi qu'à travers le prisme de ses facettes dans les façons d'apprendre à l'école. On peut notamment supposer que les enseignants et les apprenants ne se rendent souvent pas compte de la manière dont les traditions et les habitudes liées au milieu culturel, les traits dits nationaux ou les convictions socialement partagées se reflètent dans les techniques de travail favorisées lors des cours, les attentes cognitives de la part des élèves ou les types d'interactions préférés en classe. Bon gré mal gré, les comportements d'un individu obéissent aux modèles sollicités par le groupe ethnique et social dans lequel il vit, il travaille, il apprend.

Mais il est moins évident que les composantes culturelles influencent les traits de personnalité, donc les dispositions qui - selon toute apparence - sont par excellence individualisées et font de nous des êtres uniques. (...) *Le monde extérieur est à l'intérieur de nous dans un dialogue permanent* (Cyrulnik, Morin, 2010 : 13), ce qui implique que la personnalité est constituée - assurément - de facteurs individuels, mais qu'elle est aussi faite d'éléments collectivement partagés. Le poids de cette relation a déjà été explicité par E. Sapir :

*(...) le mot « social » n'exclut pas plus « inconscient » que le mot « individuel », pour la bonne raison que « social » ne s'oppose pas vraiment à « individuel ». Toute psychologie de l'individu est psychologie de la société, dans la mesure où le psychologique rend compte des conduites sociales* (Sapir, 1921 : 9).

Plus précisément parlant, il semble juste d'admettre que l'expression exacte des traits de personnalité subit des variations individuelles, tandis que leur forme générale et les types de comportements privilégiés dépendent en grande mesure de la conception du monde propre à un milieu culturel donné. De surcroît, les expériences que l'on y acquiert sont susceptibles d'être essentielles pour la formation de la personnalité et d'influer sur la plupart des domaines de la vie d'un individu : ses espérances et ses aspirations, son côté affectif, ses relations interpersonnelles, ses idéologies, même son sens de l'humour (Pervin, John, 2005 : 10). Selon G. Le Bon, auteur de la *Psychologie des foules*, tout individu est doté d'une âme collective qui, au contact des autres, le transforme en « un être collectif » et lui ajoute une nouvelle dimension, à la fois socioculturelle et psychologique (Fischer, 2010 : 8-9).

Il faudrait quand même garder à l'esprit que cette interaction entre le culturel et le personnel va dans les deux sens :

*(...) nos interactions révèlent la structure poreuse de notre identité : nous sommes façonnés par les relations que nous vivons avec autrui et à notre tour, nous les façonnons* (*ibid.* : 12).

Les enseignants ont deux missions spéciales à assumer dans ce processus. D'une part, ils doivent tenir compte des caractéristiques individuelles des apprenants afin de les fortifier dans leur évolution générale et dans leur éducation ; d'autre part, ils sont chargés de les aider à s'intégrer à un milieu culturel donné. Il est quelquefois difficile de marier ces deux tâches.

Ce problème se pose surtout si l'on aborde la question de la qualité d'une influence culturelle exercée sur un individu. Grosso modo, certaines cultures constituent pour son développement un point de soutien considérable (social, psychologique, moral, etc.), alors que d'autres sont à l'origine de sérieux blocages à caractère psychosocial ; c'est par exemple le cas de celles qui rejettent l'affectivité, qui tendent à l'uniformisation idéologique ou encore de celles qui soutiennent une hiérarchisation poussée des contacts. Dans *La philosophie de l'éducation*, O. Reboul attire l'attention sur une autre menace :

*Du point de vue moral, surtout, l'intégration sociale est loin d'être une norme indiscutable, car toute société comporte une part de fanatisme, d'égoïsme sacré (...)* (Reboul, 2008 : 24).

La question est de dire, d'un côté, quelles sont les limites d'un ajustement culturel, de l'autre, dans quelle mesure l'école peut se charger du développement de la personnalité et comment concilier son intégralité avec l'ouverture à la diversité.

Afin d'éviter des conclusions hâtives, voire erronées, il est encore nécessaire de ne pas perdre de vue que l'interprétation des comportements diffère selon le coin du monde où l'on est - de là résulte que ce qui passe pour un blocage, un empêchement ou même un défaut dans un milieu culturel donné, ne l'est pas dans un autre. Cette remarque prend sa pleine valeur à l'époque où certaines pratiques scolaires s'imposent comme des modèles idéaux à suivre. E. Morin expose sa critique et son postulat à ce propos :

*Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et réapprendre* (Morin, 1999 : 57).

Ces paroles indiquent, d'après nous, la route à tenir pour bénéficier de ladite diversité et des diversités culturelles.

### ***La culture d'origine et l'apprentissage des langues étrangères***

Vu sa nature, la didactique des langues est très sensible à l'influence de toutes sortes de facteurs personnels, y compris de leurs reflets culturels, et nous tenterons ci-dessous d'en faire la preuve. Tout au long de cette partie de l'article, la notion de compétences générales, empruntée au CECRL, nous servira de point de repère.

*Les compétences générales d'un apprenant : des années 1970 à la parution du CECRL*

Dès les années 1970-80, la perception d'un apprenant et de son rôle dans le processus d'apprentissage subit de profondes transformations. Elles sont liées, entre autres, à l'émergence de nouveaux courants et de nouvelles tendances en psychologie et en pédagogie :

*(...) l'influence de C. R. Rogers en France, les attaques contre les enseignements magistraux et la relation pédagogique autoritaire ou simplement académique, la vague et la vogue de la non-directivité, tout cela a, bien sûr, influencé les méthodologues en 1970 (...)* (Debyser, 1977 : 39).

En conséquence de ces changements idéologiques, le savoir-être d'un élève - ses besoins sociaux, ses potentialités, ses traits de caractère, sa sphère affective, etc. - prend une place de plus en plus importante, ce qui débouche sur la personnalisation de l'enseignement. Par suite, les activités effectuées en classe

devraient lui offrir la possibilité de (...) *jouer à être quelqu'un, y compris soi-même* (...) (Debyser, 1976 : 24). Cela pose à l'enseignant le nouveau défi d'harmoniser les moyens d'enseigner et les caractéristiques d'un apprenant.

Paru en 2001, le CECRL apporte des éclaircissements sur l'aspect en question, en distinguant les compétences communicatives langagières des compétences non langagières, appelées désormais « générales » ; celles-ci méritent une attention particulière du point de vue de notre réflexion. Les compétences générales couvrent quatre domaines s'influençant les uns les autres :

- le savoir englobe les connaissances générales sur le monde et la conscience interculturelle,
- le savoir-être a trait aux facteurs personnels de nature psychologique (traits de personnalité, valeurs, attitudes, styles d'apprentissage préférés, etc.),
- le savoir-faire désigne la capacité à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée et à mettre en œuvre les aptitudes interculturelles possédées,
- le savoir-apprendre se réfère aux aptitudes à assimiler de nouveaux acquis et à la réflexion sur son processus d'apprentissage (CECRL, 2001 : 82-86).

### *Le rapport entre les compétences générales et les compétences communicatives langagières*

Selon les auteurs du CECRL, les quatre savoirs généraux énumérés ci-dessus influencent la compétence à communiquer et deviennent quelquefois ses facettes (*ibid.* : 82). Mais selon nous, cette dépendance est beaucoup plus profonde : les compétences générales non seulement influencent, mais elles agissent comme un élément conditionnant et déclenchant tel ou tel comportement langagier, en lui donnant dans de nombreux cas sa forme finale. Aussi, comme nous l'avons signalé ci-dessus, la culture d'origine s'exprime-t-elle avant tout et tout particulièrement dans les compétences générales. Effectivement, la communication engage diverses facettes de la personnalité d'un individu et elle est donc, en quelque sorte, « le visage » de son savoir-être. Il en ressort que ce serait une erreur de concentrer l'attention sur les compétences purement langagières (les moyens de les approfondir, les types d'activités de langue, les remèdes contre les déficits langagiers constatés, etc.) - sans s'être penché sur les potentialités non langagières d'un apprenant. Regarder de près certains comportements langagiers à travers la culture d'origine d'un apprenant apparaît aussi, dans la plupart des cas, indispensable à leur compréhension.

### **L'authenticité en classe**

« Authenticité, authentique, authentifier, authentification ... » - bien que ces mots soient fréquemment utilisés dans les publications de spécialité (documents authentiques, authenticité d'une tâche, authentifier des interactions, etc.), il n'est pas aisé de les définir précisément et de les rendre opérationnels. Dans la partie qui suit, nous essaierons de combler cette lacune et de donner un aperçu général sur le poids de l'authenticité pour la communication et le processus d'apprentissage.

### ***L'authenticité en tant que comportement***

L'individualisation de l'enseignement attribuée aux années 1970-80 va de pair avec le désir de tenir compte de différents paramètres qui caractérisent les interactions authentiques dans des milieux culturels donnés. Par conséquent, les activités réalisées pendant les cours de langue doivent s'en rapprocher en qualité et en nombre. Selon d'aucuns, certaines activités fournissent l'occasion exceptionnelle d'agir authentiquement (ce sont, par exemple, les jeux de rôles), tandis que les autres ne l'offrent à aucun moment (ce sont, par exemple, les exercices de grammaire). Nous sommes loin de partager une telle vision du problème, à la fois épistémologique et idéologique. Au lieu d'établir une distinction (artificielle, paraît-il) entre les activités plus et moins authentiques, nous proposerions de définir l'authenticité à travers les réactions et les sentiments éprouvés par un apprenant, face à telle ou telle tâche, à tel ou tel document. Ce déplacement de perspective a pour conséquence que la forme passe au second plan (Fenner, Newby, 2002). L'authenticité en tant que comportement donne ainsi lieu à des interprétations individuelles multiples, plus subtiles et nuancées. Mais, de nouveau, l'individuel et le culturel se superposent : une certaine conformité avec les habitus inscrits dans une culture donnée se prêtera à l'authenticité, à coup sûr, également.

### ***L'authenticité en tant qu'attitude***

L'authenticité en tant qu'attitude puise plus profondément et touche plus de domaines : les systèmes de valeurs (individuelles, sociales, idéologiques, éthiques, spirituelles, etc.), les normes culturelles de conduite, le degré de réflexivité et d'autoréflexivité d'un individu, ses caractéristiques psychologiques, etc. De même qu'un comportement ou une réaction authentique, elle, est une notion floue et plus complexe qu'il n'y paraît. Toutefois, le courant humaniste de la psychologie et la pédagogie non directive ont fait de l'authenticité un de leurs mots d'ordre primordiaux et ont fourni quelques explications d'importance. Pour les psychologues humanistes (dont C. R. Rogers, déjà mentionné dans cet article, est l'un des pionniers), « être authentique » désigne une compatibilité entre la vie interne et externe d'un individu, et donc l'aptitude à être la personne que l'on est. Cette harmonie, appelée « congruence », découle principalement du niveau élevé de conscience de soi. Celle-ci contient en soi une ouverture aux expériences vécues *intérieurement* et aux sentiments éprouvés, même s'ils ne sont pas en accord avec le regard et l'évaluation que l'on porte sur soi. Il s'ensuit que l'authenticité est susceptible de se greffer sur d'autres traits : confiance en soi, degré d'indépendance, amour-propre, honnêteté, etc. Il va sans dire que l'on n'est pas authentique dès la naissance, mais qu'on le devient. Être en accord avec soi-même est une condition nécessaire pour être « fully functioning person » (personne fonctionnant pleinement) (Lietaer, 1993 ; Rogers, 1961).

### ***Autant de cultures, autant d'authenticités***

Mise à part l'interprétation humaniste du problème traité (qui est, d'ailleurs, une des propositions possibles), nous nous accordons à dire que la notion d'authenticité renvoie à plusieurs significés qui varient en fonction de l'individu

qui la définit. Mais, et ceci peut paraître moins évident à première vue, les définitions et les connotations attribuées à l'authenticité et aux mots apparentés changeront aussi selon les milieux culturels.

La conception « européenne » de l'authenticité est plutôt cohérente. « Authentique » est un synonyme de « spontané, naturel, vrai, sincère, correspondant aux sentiments profonds... ». Du point de vue d'une classe de langue, certaines techniques et certains sujets semblent déclencher un niveau particulièrement aigu d'authenticité. Les discussions et les débats, les échanges spontanés, les jeux de rôles, les activités ludiques, les thèmes engageant le domaine affectif, les sujets faisant référence à l'expérience non scolaire d'un apprenant, l'improvisation, la didactique du projet, l'exploitation des documents dits authentiques ... - tous ces moyens (évoqués à titre d'exemples) provoquent, semble-t-il, des comportements authentiques dans toute la force du terme. L'individualisation de l'enseignement, elle aussi, est l'un des chemins qui y mènent. La vision réductionniste d'un apprenant (qui ne tient pas compte de ses intérêts, de ses émotions, de ses motivations, etc.) semble, par contre, conduire à l'artificialité. Est-ce, pourtant, le cas de toute culture ? Est-ce que l'authenticité porte partout des connotations semblables ? Quelques exemples cités ci-dessous permettront de mieux saisir le problème en question.

Agir en développant un esprit d'équipe est un moteur de l'épanouissement d'un apprenant américain. L'ouverture à autrui et la prise en considération de ses ressources individuelles, leur mise en valeur et leur développement font partie importante de la culture didactique des États-Unis (Maître de Pembroke, 2000 : 27-28). Pareillement en Argentine : une classe de langue y est un lieu d'interactions constantes, l'affectivité est loin d'être absente, et l'enseignant se charge de l'approfondissement du savoir-être de ses élèves (Carette, Carton, Vlad, 2011 : 194-196). L'école française est, par contre, un lieu de contradictions. Bien que l'individualisation de l'enseignement y soit encouragée, l'accent est toujours mis plutôt sur la comparaison et la rivalité, considérées comme des moyens de motivation. Les tâches individuelles prévalent sur les activités d'équipe (Maître de Pembroke, 2000 : 28). Les techniques qui favorisent l'expression orale libre et la spontanéité connaissent du succès auprès des apprenants français, tandis que chez les apprenants japonais, elles peuvent provoquer une inquiétude et devenir une entrave psychologique. D'un côté, l'affectivité est réduite (calme, patience, voix grave, visages indifférents), de l'autre, le souci de répondre aux attentes de l'enseignant préoccupe beaucoup les apprenants au Japon (*ibid.* : 29-31). Les résultats de la recherche d'E. Suzuki montrent que les élèves japonais ne se servent presque jamais des stratégies socio-affectives (Suzuki, 2011). En Chine, le concept d'individualisation est différemment perçu car *Le Moi ne prend sa valeur personnelle et sociale que par rapport aux autres* (Liu, Xu, Xiuru, 2011 : 91). L'harmonie et la face sont des piliers de la pensée confucéenne et trouvent un reflet dans les classes de langue vietnamiennes (Carette, Carton, Vlad, 2011 : 111) - si la première notion s'inscrit dans l'interprétation humaniste de l'authenticité, la seconde s'en éloigne.

Ces quelques illustrations venant du contexte scolaire sont suffisantes pour comprendre que l'authenticité n'est pas la même dans toutes les parties

du globe. Cette notion acquiert donc deux perspectives mises en relation : individuelle et culturelle. Il y a autant d'authenticités que d'individus, il y en a autant que de cultures ; force est de souligner encore une fois que les deux termes - individuel et culturel, personnel et social, etc. - ne s'excluent pas, mais qu'ils sont complémentaires et même se renforcent. Agir conformément aux valeurs et aux règles propres à une culture donnée fait, sans aucun doute, partie de l'authenticité et n'écarte pas la perception subjective du problème soumis à l'analyse. Les propos et les illustrations avancés ci-dessus semblent conduire à la notion de « pluriculturoauthenticité » en tant que concept général et celle de « pluriculturoauthenticités » se référant aux phénomènes locaux. L'ouverture à autrui, la volonté d'écouter et de comprendre (au sens propre et au figuré) sont, certes, ces attitudes qui permettent d'accéder à ladite diversité d'authenticités culturelles.

### En guise de conclusion

La personnalité d'un individu se forge à partir de ses prédispositions biologiques ou psychologiques et de sa façon individuelle de percevoir le monde, mais elle se forme aussi au contact des autres, des événements, des traditions et des visions du monde présentes dans son milieu culturel. Pour les compétences générales définies et classées par le CECRL ainsi que pour le savoir-être et le savoir-faire que l'on a appelés scolaires, la culture d'origine est également l'un des points de repère primordiaux. Néanmoins, il convient de remarquer que ce repérage s'effectue souvent de manière tacite, même inconsciente.

La question de l'authenticité, en tant que comportement et en tant qu'attitude, s'inscrit dans la problématique de la diversité culturelle. L'authenticité appartient, elle aussi, au domaine des compétences générales et détermine donc la nature, voire la qualité, des compétences à communiquer langagièrement. Il faut rappeler ici que ces compétences ne peuvent pas être activées et approfondies, si la personnalité d'un apprenant - individuelle et culturelle - subit des troubles, par exemple des troubles liés à l'identité. Le concept de « pluriculturoauthenticité(s) » est non seulement l'une des facettes de la diversité culturelle ; sa mise en valeur peut susciter toute une gamme de bénéfices, d'ordre affectif, intellectuel, social, langagier, identitaire ...

L'authenticité comme phénomène psychologique et socioculturel présente aussi des garanties de développement au sens très large du mot. Étant donné les interdépendances qui existent entre l'individuel et le collectif, le personnel et le social, le personnel et le culturel, l'authenticité est susceptible de faciliter l'intégration socioculturelle et l'épanouissement personnel au sein d'un milieu donné - en effet, son efficacité puise dans les potentialités individuelles de ses membres.

Mais à part tout cela, n'est-ce pas un confort de ne pas devoir se glisser dans le moule de quelqu'un que l'on n'est pas ?



## Bibliographie

2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Paris : Les Éditions Didier.
- Carette, E., Carton, F., Vlad, M. (dir.). 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*. Grenoble : PUG.
- Cyrulnik, B., Morin, E. 2010. *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Debysier, F. 1976. « Changer d'estrade... ». *Le Français dans le Monde*, n° 123, pp. 24-27.
- Debysier, F. 1977. « Le choc en retour du Niveau 2 ». *Le Français dans le Monde*, n° 133, pp. 38-42.
- Fenner, A.-B., Newby, D. 2002. *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Fischer, G.-N. 2010. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Lietaer, G. 1993. L'Authenticité, la Congruence et la Transparence. In : Brazier, D. (dir.). *Beyond Carl Rogers : Towards a psychotherapy for the twenty-first century*. London : Constable.
- Liu, Y., Xu, R., Xiuru, N. 2011. « Sur les propriétés cognitive et culturelle du transfert psychologique dans la communication interculturelle ». *Croisements. Universalisme et Multiculturalisme*, n° 1, pp. 85-92.
- Maître de Pembroke, E. 2000. « Les composantes culturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue ». *Connaissance du français*, n° 40, pp. 25-32.
- Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.
- Pervin, L. A., John, O. P. 2005. *La personnalité. De la théorie à la recherche*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Reboul, O. 2008. *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rogers, C. R. 1961. *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. New York : Houghton Mifflin.
- Sapir, E. 1921. *Anthropologie*. Tome 1 : *Culture et personnalité*. Version électronique : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Sapir\\_edward/Anthropo\\_1/Anthropo\\_1.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Sapir_edward/Anthropo_1/Anthropo_1.pdf). Date de consultation : 2012/07/14.
- Suzuki, E. 2011. Les facteurs socioculturels sont-ils déterminants pour définir un profil d'apprenant. In : Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N., Martinez, P. 2011. *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*. Paris : Éditions des archives contemporaines.