Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Place et rôles de l'enseignant d'après le CECRL et le PEPELF

Claudia Ximena GUTIERREZ ROMERO

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/320-place-et-roles-de-l-enseignant-d-apres-le-cecrl-et-le-pepelf
DOI : numerev_1346
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GUTIERREZ ROMERO, C. X. (2019) Place et rôles de l'enseignant d'après le CECRL et le PEPELF. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1346

Résumé

Les rôles attribués aux apprenants et aux enseignants de langues ont évolué avec le temps: l'apprenant prend plus d'importance et devient le centre de l'enseignement-apprentissage et l'enseignant, quant à lui, devient un guide, un médiateur, un organisateur, etc. L'évolution de ces rôles peut être constatée dans les guides de didactique des langues, ainsi que dans des documents qui prennent plus d'importance dans les formations d'enseignants de langues, tels que le Cadre Européen Commun pour les Langues (CECRL) et le Portfolio Européen pour les enseignants de langues en formation initiale (PEPELF). C'est pourquoi, dans cet article, une analyse qualitative de ces deux derniers documents sera réalisée pour mener une réflexion des rôles attribuées aux enseignants, ses implications, ainsi que l'importance des formations des enseignants dans leur création et dans leur problématisations.

Claudia Ximena GUTIERREZ ROMERO
EA 4428 DYNADIV
Université de Tours

Mots-clés :
CECRL, PEPELF, Formation d'enseignants, Enseignants de langues, Acteur social et politique

---

Introduction

Dans l'enseignement des langues, il est question de l'apprenant en tant que sujet et de son processus d'appropriation des langues étrangères ; toutefois nous pouvons nous questionner sur les places et les rôles de l'enseignant car ils ont évolué depuis de nombreuses années. L'enseignant en tant que « maître détenteur du savoir » fait partie du temps passé. Il est désormais vu comme une évidence que l'enseignant est aussi un formateur, un accompagnant, un médiateur (voire, dans l'apprentissage auto-dirigé comme « conseiller »). Ce consensus s'est fait sans forcément qu'un regard critique soit posé de manière majoritaire de la part de la communauté scientifique, principalement sur les places laissées ou délaissées à l'enseignant. Cependant, Dagues, en 2018 en développe une analyse.

C’est ainsi que cet article se base sur le CECRL et le PEPELF pour analyser les places et rôles accordés aux enseignants et à leurs relations avec les apprenants, les dispositifs en vigueur, ainsi que la place qui leur est laissée en tant qu’acteurs sociaux et politiques. Nous envisagerons aussi de le considérer en tant qu’acteur social et politique, notamment quant aux implications de cette appellation que nous expliquerons plus bas. L’objectif est de tourner le regard vers l’enseignant, les manières dont il est présenté et les rôles qui lui sont accordés, ainsi que les possibles implications de ces utilisations.

L’analyse critique et qualitative partira de ces textes, et sera mise en perspective par les travaux de chercheures qui ont des positionnements contrastés par rapport aux rôles des enseignants dans ce dispositif. Elle s’appuiera sur l’explicitation du choix du CECR et du PEPELF, pour ensuite développer les rôles de l’enseignant en tant qu’acteur professionnel et social et conclure par un questionnement autour de l’importance des formations des enseignants.

1. Pourquoi choisir le CECRL et le PEPELF ?

Le CECRL donne les bases pour la création d’une politique linguistique européenne, ainsi que pour la didactique des langues en Europe, notamment à travers les descripteurs et le développement des niveaux de référence et l’introduction d’une « perspective actionnelle » pour l’enseignement des langues. C’est pour cela que le CECRL a de multiples utilisations qui varient selon les contextes. Coste affirme que « ces emplois variés ne se trouvent pas parfaitement articulés les uns par rapport aux autres » (Coste, 2014). Le Cadre peut être ainsi employé pour la création de manuels, la certification des langues, mais aussi comme base méthodologique dans les cours des langues. Il prend, en conséquence, de plus en plus de place à plusieurs niveaux dans l’enseignement des langues et dans les formations et auprès des formateurs en France et à l’étranger, c’est pourquoi il faut l’analyser en connaissant ses limites.

Le PEPELF, pour sa part, est le « document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d’enseignant. Il les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes, les aide à évaluer leurs propres compétences didactiques […] » . Il me semble ainsi pertinent d’approfondir les façons dont il présente les rôles de l’enseignant ainsi que les aspects de l’enseignement sur lesquels il se centre. Ces deux documents, employés largement pour l’enseignement des langues et la formation d’enseignants serviront de base à l’analyse qui vise cet article.

2. Pourquoi se demander comment l’enseignant est présenté ?

La mise en avant d’une conception que je considère « limitée » de l’enseignant peut avoir des conséquences sur sa pratique pédagogique et dans sa formation (tâches, libertés et responsabilités qui lui sont attribuées ou non) mui se réduiraient à des rôles

purement techniques ou méthodologiques (notamment, réduit essentiellement à suivre des manuels ou mettre en place des évaluations), tel qu'il est souligné par Huver :

> La formation des enseignants reste, quant à elle et sauf rares exceptions, « trop souvent confondue avec la formation aux méthodologies et aux méthodes dominantes » (Galisson, 1999 : 65). Ainsi, même si les méthodologies auxquelles les enseignants sont formés sont elles-mêmes diverses (MAV, SGAV, approche communicative ou perspective actionnelle), les formations se sont fondées et se fondent souvent encore sur un principe de diffusion universelle, sans prise en compte de la complexité et de la diversité des expériences et des traditions d'enseignement / apprentissage ou encore des appropriations / interprétations / hybridations / transformations de ces principes (et d'autres) par les acteurs. (Huver, 2013 : 3)

Deux aspects qui peuvent être réducteurs sont soulevés : d'une part, la réduction de la formation des enseignants à la formation méthodologique. Ceci peut impliquer la mobilisation de la représentation de l'enseignant en tant qu'exécuteur d'une méthodologie. D'autre part, la réduction de l'enseignement à la mise en place d'une méthodologie dite « nominante », cela de façon universelle, sans se poser des questions de leur adaptation selon les situations ou des enjeux liés à la situation d'enseignement.

Ces réductions peuvent se rapprocher de mon expérience personnelle en tant qu'enseignante de FLE. L'axe didactique de ma formation universitaire en Colombie se concentrait souvent sur les aspects techniques de l'enseignement, raison pour laquelle j'étais convaincue que mon rôle d'enseignante se limitait à ces aspects-là (choix des manuels ou de « la bonne » activité, choix et conception des évaluations, etc.). Ces représentations du rôle de l'enseignant et de l'enseignement en général étaient mobilisées par les instituts de langues ainsi que les universités (à travers des enseignants qui étaient souvent des anciens étudiants de la formation). Elles laissaient de côté les dimensions sociales, politiques et éthiques de la langue et de son enseignement, ce que j'approfondirai plus loin dans cet article.

Pour réaliser les documents employés dans les formations des enseignants comme le Cadre ou le PEPELF, des choix didactiques et politiques ont été faits. Ces choix concernent leur degré d'ouverture, les domaines qui y sont abordés et les usages pour lesquels ils ont été conçus. Certains choix tels que la perspective actionnelle, la Compétence Plurilingue et Pluriculturelle sont mentionnés, mais d'autres ne le sont pas, comme ceux qui sont mentionnés par Coste (2014), Huver & Springer (2011), Huver (2014). Nous pouvons mentionner l'idéologie ou les représentations des langues, de l'évaluation et des enseignants sur lesquelles se basent ces documents ainsi que le développement du marché des langues. Coste affirme qu' « on reste perplexe quand ce même CECR est présenté ici ou là comme une imposition normative, un nouveau dogme ayant quasiment statut de directive européenne » (Coste, 2014). C'est ainsi que

certains choix peuvent générer des « tensions » qui peuvent avoir comme conséquence des utilisations réductrices ou même contradictoires de certains aspects du Cadre.

3. Quelles compétences / tâches mises en avant pour quelles représentations de l'enseignant ?

La notion qui sera abordée en premier lieu sera celle de l'enseignant en tant qu'acteur. On peut considérer ce terme de deux façons différentes : la première, celui qui joue un rôle dans l'enseignement comme technique, c'est-à-dire, un rôle didactique, pédagogique, mais se limitant à la tâche qui lui est demandée : enseigner la langue. Dans ce cas, l'enseignant peut être considéré comme un « expert » en ce qui concerne son domaine technique, c'est-à dire, la DDL. Je poursuivrai par le rôle d'« acteur » au sens fort du terme, comme « [c]elui qui joue un rôle important, qui prend une part active à une affaire. Personne qui agit » (TLF en ligne), non seulement un rôle d'enseignant, mais aussi d'utilisateur du CECR.

L'enseignant serait ainsi un acteur social et politique, c'est-à-dire celui qui agit et qui a donc des responsabilités vis-à-vis de lui-même, de ses valeurs et des autres par rapport à ses actions. Celui-ci ne se centre pas sur l'action mais sur la responsabilité portée par celle-ci, pour parler de l'enseignant non pas en fonction de ses actions, mais aussi de son positionnement.

3.1. L'enseignant : acteur dans l'enseignement

Si l'on considère l'enseignant en tant qu'acteur de l'enseignement/technique, sa tâche se limiterait essentiellement à son action didactique. On peut distinguer que pour décrire la tâche et l'évaluation de l'enseignant, le CECR et le PEPELF se centrent principalement sur les choix didactiques que l'enseignant peut faire, tel qu'il est énoncé par la suite :

> **Que peut faire chaque type d'utilisateur du Cadre de référence pour faciliter l'apprentissage de la langue ?**
> Les enseignants […] doivent, à tout instant, prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité, encore que cette compréhension puisse s'avérer être un résultat de l'expérience plutôt que le produit clairement formulé d'une réflexion théorique. (Conseil de l'Europe, 2001 : 109-110)

La description des tâches qui peuvent être accomplies par l'enseignant dans le CECR expose essentiellement des aspects liés aux activités proposées et à ses adaptations. Tout cela, certes, en lien avec un processus complexe d'apprentissage et à un

processus d'analyse et de compréhension. On l'encourage ainsi, au CECR et au PEPELF, à partir de son expérience d'enseignement-apprentissage et de ses représentations pour nourrir sa réflexion et justifier ses choix didactiques :

> **Le rôle de l'enseignant en langues**
> […] Je sais évaluer mon enseignement de manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage et l'ajuster en conséquence […] (Newby, D., Allan, R. et al., 2007 : :17)

La prise en compte de son expérience et l'encouragement à une réflexion critique montrent que l'enseignant a une certaine liberté (car il peut faire des choix différents) et une responsabilité (car il doit les justifier à partir de son expérience, mais aussi du point de vue didactique). Toutefois, la mise en avant de ces « expériences » vient toujours accompagner une réflexion autour des choix techniques (liés à l'évaluation, à l'erreur, aux activités choisies). Dans ce cas-là, l'enseignant est surtout montré en tant qu'acteur de l'enseignement, certes actif, mais dont le rôle se limite essentiellement à la maîtrise technique ou méthodologique.

3.2. L'enseignant : Acteur social et politique

Cependant, le CECR n'est pas seulement un dispositif créé à des fins didactiques, mais aussi à des fins politiques et sociales. Employé pour développer des politiques scolaires et linguistiques en Europe et dans le monde (Beacco, J-C. (2013) ; Beacco, J-C. (2016) ; Little, D. (2007), il joue un rôle de plus en plus important dans l'enseignement et la diffusion des langues. C'est ainsi qu'en tant qu'utilisateur du CECR, l'enseignant de langues étrangères devient aussi un acteur dans ces politiques et un acteur social au sens fort du terme. Il est impliqué dans la diffusion de la / des langues et il a en conséquence des responsabilités quant à son positionnement et au rôle qu'il joue dans ces politiques.

> Castellotti met en évidence le manque de cohérence dans « […] l'adoption et l'application quasi automatique, dans de très nombreux pays, d'une partie au moins des éléments du CECR, sans même que ce soit discutée, le plus souvent, la façon dont ce qu'on en importe (généralement les niveaux de référence et, éventuellement la perspective dite « actionnelle ») correspond ou pas aux options de politiques linguistiques et /ou éducatives relevant du pays ou de la région et aux choix didactiques qui devraient leur être liés (voir Castellotti & Nishiyama, 2011) » (Castellotti, 2013 : 78).

Elle ajoute qu'« [I]l ne s'agit pas, cependant, de se limiter à additionner ou juxtaposer des emprunts mais plutôt de les mobiliser et de les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques de l'apprentissage

et de l'enseignement des langues » (Castellotti, 2013 : 79-80).

C'est à ce niveau-là que non seulement les chercheurs, mais aussi les enseignants sont des acteurs indispensables, car c'est grâce à leurs expériences et à leur pratique d'enseignement et de recherche sur le terrain qu'ils peuvent se positionner face à une/des utilisations du CECR. Ce que Castellotti souligne aussi dans son article, c'est que le caractère « implicite » des politiques linguistiques de certains pays, auquel j'ajouterais l'influence des pays étrangers, notamment de l'Europe sur le pays en question, rend plus difficile cette tâche est c'est pourquoi il n'est pas facile de se positionner face à un dispositif comme le CECR.

Toutefois, le rôle de l'enseignant n'est pas seulement politique, il est aussi social. Byram affirme par ailleurs que

> l'enseignement des langues n'est pas seulement affaire de savoir-faire, mais aussi de valeurs et de finalités éducatives. L'enseignement des langues a un rôle important à jouer dans l'internationalisation des sociétés et non uniquement dans la globalisation des économies. Tout ceci signifie que : les politiques éducatives ne font pas seulement partie des politiques économiques mais aussi des politiques sociales. (Byram, 2013 : 227)

Cependant, lorsque le CECR est adopté et adapté par certaines institutions, cet aspect peut passer et passe souvent inaperçu, sous les autres utilisations qui peuvent en être faites, telles que l'évaluation, la création de matériel pédagogique et la perspective actionnelle.

Malgré tout cela, les enseignants peuvent agir et prendre position sans besoin que le CECR l'explicite, de la même manière qu'ils peuvent être acteurs des politiques linguistiques sans être formés pour cela. Ces deux constats m'amènent à souligner deux aspects de l'enseignement qui sont essentiels : d'une part l'importance de la formation des enseignants et d'autre part le positionnement de l'enseignant par rapport à lui-même et à son histoire. Nous pouvons étendre ces remarques au rôle que l'enseignant détient et aux implications de ses actions, mais surtout à sa responsabilité par rapport aux autres et à lui-même.

4. La formation des enseignants

La formation des enseignants est pour moi l'espace dans lequel on commence à « mettre en question les évidences » et à réévaluer sa place et son rôle non seulement dans l'enseignement mais aussi dans les politiques linguistiques et dans et à travers la relation à « l'autre ». Simon affirme que « la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme est un défi urgent pour répondre à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le public scolaire, mais aussi pour œuvrer à l'inclusion sociale et citoyenne au sens plus large. » (Simon, 2016 : 154)

Ainsi, une partie des remises en question de l'enseignement, de l'éthique, des libertés et des responsabilités de celui-ci se fait pendant sa formation, dans laquelle tel ou tel aspect sera développé afin de le former en tant qu'enseignant mais aussi qu'acteur social au sens fort du terme.

Dans le PEPELF, malgré la centration sur les aspects méthodologiques de l'enseignement, on accorde une place à une réflexion « philosophique » et aux différentes théories sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui peuvent être la base d'un positionnement non seulement théorique, mais aussi professionnel et épistémologique concernant l'enseignement des langues. Cette réflexion arrive malheureusement vers la fin du Portfolio, en tant qu'élément probant de réflexion, plutôt, par exemple, qu'au début, en tant que base de la réflexion. Dans ces deux dispositifs de l'importance est accordée au rôle de la formation des enseignants, car elle sert de base et d'appui pour la réflexion méthodologique, et didactique de l'enseignant.

> **Eléments probants provenant d'un travail de réflexion:**
> Des réflexions sur des philosophies particulières de l'enseignement en langues vivantes
> Des réflexions sur des théories personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère [...]. (Newby, D., Allan, R. et al., 2007 : 73)

Quant à la formation des enseignants, Castellotti & De Carlo soutiennent qu'elle continue, même après une formation académique. Ils affirment qu'il existe trois phases dans la vie professionnelle de la plupart d'enseignants qu'ils appellent celle de « survie », celle du « comment » et celle du « pourquoi ». Suite à leurs études, les enseignants « sont submergés par nombre de problèmes immédiats : les rapports avec les élèves, avec les autorités et les collègues, la discipline en classe [...] » (Castellotti & De Carlo : 1995 : 21). Ce n'est qu'après résoudre ces problèmes urgents « qu'il aura acquis une identité professionnelle vis-à-vis des autres et de lui-même » (idem : 22), que ces enseignants vont passer à la deuxième phase, dans laquelle une mise en question de la façon de faire aura lieu, dans le but de mieux atteindre ses objectifs pédagogiques. Finalement, une troisième étape peut avoir lieu, une étape qui s'agit d'une prise de recul, d'un questionnement plus profond de leur tâche d'enseignants. « La contribution des langues étrangères au curriculum général, les responsabilités de l'institution scolaire à l'intérieur de la société, la place de l'enseignant dans la relation avec des apprenants sont au cœur des questions sur lesquelles nos interlocuteurs se sont interrogés. » (Idem : 24). Cette phase, selon les auteurs, peut être vécue suite à une rupture dans leur vie professionnelle et peut donner lieu à une transformation plus profonde de l'enseignant.

Cette transformation évoquée par Castellotti et Di Carlo, fait partie d'une formation continue, des questionnements liés à « la déontologie et à l'épistémologie » (Idem : 23), un changement de posture face à la tâche faite, à l'enseignement des langues et à ses

impacts sociaux. Je me demande alors pourquoi cette phase arrive souvent suite aux deux autres, non seulement dans des formations continues, mais aussi dans des documents qui encadrent des formations initiales qui pourraient avoir comme base une réflexion autour des compétences plurilingue et pluriculturelle et de leurs implications dans pour l'enseignant en tant qu'acteur social (Pawels & Zarate, 2012). Il est donc nécessaire une base composée d'une mise en question des représentations sur son rapport aux langues/cultures propres et « étrangères », des responsabilités de l'enseignant (Gonzalez Montejo, 2019 : 135) vis-à-vis des autres et de soi-même. La formation initiale des enseignants, devrait inclure plus d'éléments servant de base à ces questionnements, afin de créer des professionnels capables de remettre en question leurs rôles en tant qu'acteurs au sens fort du terme.

Conclusion: Pour une formation « existentielle »

Tout comme ces auteurs, Lorilleux évoque que la formation des enseignants peut aussi être une « transformation » qui part non pas d'une réflexion méthodologique, mais surtout personnelle et professionnelle, autour de l'enseignement et de l'appropriation, de sa responsabilité.

> Une des transformations pourrait donc être envisagée au niveau de la formation des enseignants où pourrait se mener une réflexion sur les fondements de la profession (cf. supra). Qu'est-ce qu'être enseignant ? (ce travail est largement mené au sein des master de didactique du FLE/S). Mais encore, qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que s'approprier ? Que se passe-t-il dans ces processus, hors des éléments de compréhension qu'apporte la pensée technologiste qui nous informe sur les procédures cognitives et interactionnelles, fournissant des outils certes intéressants pour l'enseignement-apprentissage des langues, mais qui tendent à omettre la dimension existentielle de la condition humaine ? (Lorilleux, 2015 : 402)

Je souhaite renforcer le passage entre la formation en tant que préparation technique et la transformation en tant que questionnement fondamental de l'enseignement et de l'appropriation « existentielle » d'un métier et d'une langue.

Ce processus, qui peut commencer en formation initiale et continuer tout au long du parcours professionnel de l'enseignant, peut encourager une analyse des représentations de l'enseignement qui sont mobilisées dans des documents tels que le CECR et le PEPELF qui sont très présents dans les formations des enseignants et dans la création des politiques linguistiques. Il s'agit ainsi de mettre en question les techniques d'enseignement, la responsabilité sociale, mais ces questionnements sont subordonnés à une réflexion qui s'appuie sur l'éthique, l'historicité et la réflexivité. De ce point de vue, sa base serait non pas la technique, non pas l'action, mais la relation transformative avec « l'autre » et « avec et dans » la langue.

Références bibliographiques :

BEACCO, Jean-Claude, *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, 2013.

BEACCO, Jean-Claude, *Ecole et politiques linguistiques : pour une gestion de la diversité linguistique*, Paris, Didier, 2016.

BYRAM, Michael, « De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle », dans Béacco Jean-Claude (Dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, Coll. Langues & Didactique, 2013.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

CASTELLOTTI, Véronique, « L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? » dans Béacco Jean-Claude (Dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, Coll. Langues & Didactique, 2013.

CASTELLOTTI, Veronique & DE CARLO, Madalenna, *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé international, 1995.

CONSEIL DE l'EUROPE, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

COSTE, Daniel, *De la conception aux usages : CECR et couteau suisse*, Cahiers du GEPE, 2014. [en ligne] http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628

DAGUES, Véronique, *De l'obsolescence dans la médiation. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2018. [En ligne] http://journals.openedition.org/rdlc/3001 , Consulté le 18 septembre 2018.

GONZALEZ MONTEJO, Felix, « Formación de la competencia comunicativa intercultural en la clase de lenguas extranjeras: un ciclo de transformación integral del ser », dans Peña Dix, B. Tejada Sanchez I. & Truscott de Mejia A-M. (Eds.) *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*, Bogotá, Ediciones Uniandes Dans Interculturalidad y formación de profesores, Universidad de los Andes, 2019, p. 133-173.

HUVER, Emmanuelle, « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », *Cahiers de Linguistique*, Dynamiques plurilingues, transpositions politiques et didactiques, 2013, p.19-30.

NEWBY, David., ALLAN, Rebecca, et al., *Portfolio européen pour les enseignants de langues en formation initiale*, Graz, Centre européen de Langues Vivantes, 2007.

LITTLE, David, « The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy », *The Modern Language Journal*, 91, 2007. [En ligne] https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.x

LORILLEUX, Joanna, *Ecritures transformatives : Quand les élèves allophones deviennent auteurs, ou de l'appropriation à l'émancipation*, Thèse de doctorat, Université de Tours, 2015.

SIMON, Diana-Lee, « L'enseignant acteur et architecte du plurilinguisme : réflexions sur les apports d'une approche biographique », dans Krüger Ann-Birte, Thamin Nathalie & Cambrone-Masnes Stella, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 11, Paris, Editions l'Harmattan, 2016.

PAWELS, Anne & ZARATE, Geneviève, Avant-propos, dans Alao George, Derivry-Plard Martine, Suzuki Ellie & Yun-Roger Soyoung : *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2012.