HAL
open science

Dispositif d'immersion en primaire : discours d'enseignants et d'encadrants comparés

Sophie Bailly, Anne Choffat-Dürr, Véronique Lemoine, Stephanie Lerat, Latisha Mary

To cite this version:

Sophie Bailly, Anne Choffat-Dürr, Véronique Lemoine, Stephanie Lerat, Latisha Mary. Dispositif d'immersion en primaire : discours d'enseignants et d'encadrants comparés. Les Langues Modernes, 2020, Enjeux de la comparaison pour les didactiques des langues-cultures vivantes, 1, pp.30-39. hal-02481027

HAL Id: hal-02481027

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02481027v1

Submitted on 17 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dispositif d'immersion en primaire : discours d'enseignants et d'encadrants comparés

PAR **BAILLY Sophie**, Université de Lorraine, ATILF CNRS
CHOFFAT-DÜRR Anne, Université de Lorraine, ATILF CNRS
LEMOINE-BRESSON Véronique, Université de Lorraine, ATILF CNRS
LERAT Stephanie, Université de Lorraine, ATILF CNRS
MARY Latisha, Université de Strasbourg, LILPA

Introduction

Les dispositifs immersifs sont des initiatives éducatives qui relèvent de décisions institutionnelles. Ils sont favorisés dans le cadre du droit à l'expérimentation (Art. L 401-1, Code de l'éducation, Légifrance). Cet article porte sur un dispositif d'immersion anglais créé dans une académie française suite à la participation d'un enseignant au tout naissant programme Jules Verne en Utah en 2009. À son retour en France en 2011, il a fallu optimiser l'expérience de cette ressource humaine formée à l'immersion en contexte étasunien. Le dispositif est apparu dans un contexte socio-politique favorable au développement d'un enseignement bilingue qui faisait consensus tant dans la sphère institutionnelle que dans les familles : choisir l'anglais en tant que langue d'enseignement de contenus disciplinaires non linguistiques dans une coprésence avec le français.

La mise en place d'un tel dispositif nécessite l'implication de nombreux acteurs : le directeur et l'équipe enseignante de l'école ainsi qu'une équipe encadrante constituée de personnes de l'institution (Inspecteur de l'Éducation Nationale, conseillers pédagogiques, Déléguée Académique aux Relations Européennes et Internationales). Compte tenu des rôles et responsabilités de chacun, cette mise en place a été vécue différemment par les personnes impliquées. A partir de 11 entretiens semi-directifs enregistrés et transcrits, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Comment les encadrants se positionnent-ils dans la mise en place de ce dispositif et que disent les enseignants de l'école en question des conditions de mise en place ? En quoi les statuts divers influent-ils sur les rôles et implications dans le projet ?

Cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux sur les politiques linguistiques, les modèles et les pratiques en éducation bilingue en France, recensés par Hélot et Erfurt (2016). Elle s'intéresse aux discours en tension d'enseignants du primaire et d'encadrants dans la compréhension de l'expérimentation de ce modèle pédagogique dans une approche comparative, à partir de la mise en dialogue des points de vue des acteurs de l'éducation nationale.

La première partie de l'article est consacrée à une contextualisation de notre étude, d'abord par rapport aux dispositifs d'immersion en général, et ensuite par rapport au contexte spécifique de l'école en question. Dans la deuxième partie il est question de la méthodologie retenue pour la collecte et l'analyse de données pour ensuite aborder le discours des enseignants et des encadrants au sujet de la mise en place du dispositif d'immersion à travers cinq axes qui ont émergé des entretiens. La discussion qui conclut l'article esquisse, à partir du discours des acteurs, quelques points de vigilance à considérer lors de la mise en place d'un tel projet.

1. Contextualisation

1.1 Les dispositifs d'immersion : remède miracle à la complexité ?

Une des premières expériences de l'immersion documentée est l'immersion française pour les élèves anglophones à Saint-Lambert (Canada) en 1965 ; les résultats très probants ont suscité de l'intérêt pour ces programmes au Canada et ailleurs. Bien qu'on recense de nombreux effets positifs liés à l'immersion comme le développement de la capacité des élèves à comparer, à classer et à formuler des hypothèses en situation de résolution de problèmes (Jäppinen, 2005), il reste des questionnements saillants dont le niveau de maîtrise de la langue cible atteint par les élèves en fin de programme et le rôle des enseignants dans le cadre des disciplines non-linguistiques.

L'idée de l'enseignement d'une langue cible à travers une discipline non-linguistique est séduisante puisque l'on considère que la langue s'apprendra par ce que Toffoli (2018) appelle ironiquement « une sorte d'osmose » (p. 84). Pourtant si un élève scolarisé dans un programme d'immersion montre des compétences avancées en compréhension, les compétences en production en langue cible sont moins développées (Cummins, 2014) et présentent des particularités, comme des structures moins complexes et une forte influence de la langue majoritaire (Gaonac'h, 2006) avec un « effet plateau » en ce qui concerne le développement de ces structures dans la langue cible (Fortune et Tedick, 2015).

1.2 Le contexte spécifique

La création de cette structure immersive en primaire trouve son origine dans le

lancement du programme Jules Verne[1] en 2009 et la candidature d'un professeur des écoles. Pour le délégué académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (DAREIC) il s'agissait de financer une formation linguistique dans la cadre d'un projet novateur qui représenterait une plus-value pour l'académie à son retour.

L'enseignant a été sélectionné pour enseigner dans un dispositif immersif dans l'Utah. Depuis 2008, du CP (*1st grade*) à la terminale (*12th grade*), l'état de l'Utah développe des programmes d'école immersive (*Dual Language Immersion programs*) en chinois, français et espagnol sur le principe du modèle 50/50, conduits par deux enseignants distincts, 50% des enseignements se font en anglais et 50% dans la langue cible. L'Utah fait principalement appel à des locuteurs natifs de ces langues pour enseigner en langue cible.

Le DAREIC, convaincu par ses observations sur place, s'est employé à persuader les différents niveaux de la hiérarchie et à trouver une école pour accueillir un dispositif d'immersion. Après le refus de deux écoles en réseau d'éducation prioritaire, une école de quartier en milieu urbain fut choisie avec un accueil très favorable de la mairie. En 2011, le directeur s'engagea pour son équipe voyant dans la proposition, un bénéfice pour son école et tous les élèves. La manière d'organiser l'immersion dans cette école est fortement influencée par l'expérience des 5 enseignants formés dans l'Utah. Elle fonctionne sur le modèle de l'enseignement bilingue à parité horaire.

2. Méthodologie

2.1 Entretiens

Notre étude s'appuie sur un corpus constitué de onze entretiens semi-directifs retranscrits menés avec 7 enseignants de l'école (4 qui enseignent en anglais formés dans l'Utah et 3 qui enseignent en français) et 4 représentants de l'institution (un IEN, 2 conseillers pédagogiques et le DAREIC). Chaque entretien a été conduit en présence de 2 chercheurs en suivant un guide d'entretien (en annexe).

2.2 Analyse du corpus

Pour analyser le corpus, nous avons procédé à une analyse de contenu (Ryan, Bernard et Beck, 2000) des 11 entretiens avec des regards croisés en prenant en considération les phénomènes d'hétérogénéité discursive et les dynamiques dans les discours des acteurs. Nous avons également déployé une démarche comparative afin de mettre au jour les logiques constitutives et les tensions discursives des ac-

[1] Pour plus d'information sur ce programme de mobilité internationale pour les enseignants https://www.education.gouv.fr/cid50124/le-programme-de-mobilite-internationale-jules-verne-pour-les-enseignants.html

teurs dans la compréhension des modalités de mise en place de ce dispositif, de même que les possibles coopérations fonctionnelles (Groux et Porcher, 1997).

3. Variations dans les discours

L'école d'immersion est le contexte de travail quotidien de l'équipe d'enseignants. En même temps, la mise en place d'un tel dispositif est rendue possible par l'introduction d'une politique de développement des langues qui trouve sa justification dans un contexte international. Alors face à une mission de mise en œuvre de politique éducative d'un côté, s'imposerait l'idée d'une articulation harmonieuse entre les aspects organisationnels et les questions pédagogiques, d'un autre côté.
Si l'objectif est de permettre aux enseignants d'aboutir à une certaine cohérence dans leurs enseignements, pour autant se pose la question des choix qui sont faits en éducation dans le cadre de la politique internationale (Programme Jules Verne).

Les analyses des entretiens donnent des éléments de compréhension sur les relations entre les encadrants et les enseignants dans la mise en place du dispositif d'immersion. Dans cette section, notre propos s'organise selon quatre points dont l'émergence a été favorisée par l'analyse des entretiens : 1) les objectifs du dispositif 2) la pression liée aux pratiques novatrices qui sous-entendent performance 3) les préoccupations des enseignants et 4) l'accompagnement et l'autonomie.

3.1 Les objectifs du dispositif

L'analyse des entretiens permet d'identifier une sorte d'idéalisation du dispositif d'immersion. Elle repose sur des représentations des participants vis-à-vis de l'apprentissage des langues en France et le niveau (imaginé ou non) de maîtrise en langues étrangères des Français d'une part et l'idée qu'une expérience immersive suffit pour bien apprendre une langue d'autre part. Comme indiqué auparavant, le dispositif est vu comme un remède à un problème persistant perçu dans l'enseignement des langues, par exemple, du côté des enseignants « En France, on ne sait pas enseigner des langues », « En France on est *très mauvais* », [On peut] « améliorer l'apprentissage des langues étrangères en commençant plus précocement », et du côté institutionnel « Je ne faisais qu'entendre … en fait à tous les niveaux, que les Français étaient nuls en langues ». Il y a un consensus sur le fait que l'immersion permettrait de « changer la donne ».

Pour les enseignants, en plus de l'ambition d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de langue, un autre objectif de l'immersion est le développement d'autres compétences, « cognitives » ou « interculturelles ». Un des enseignants met en avant le fait qu'il s'agit de l'occasion pour les élèves de « rencontrer l'autre », c'est-à-dire une personne (l'enseignant) parlant une autre langue que la leur, et que le fait d'accepter de « parler la langue de l'autre » constitue un élément impor-

tant à ce développement. Les enseignants perçoivent les avantages pour leurs élèves au collège, non seulement par rapport à leur niveau de langue, mais aussi par rapport à l'autonomie et la capacité de travail en équipe qu'ils développent grâce à ce programme.

Du côté de l'institution, certains acteurs expriment un objectif linguistique ambitieux, à savoir que l'anglais « devienne une vraie langue de communication pour les élèves ». Ils rappellent toutefois que les apprentissages obligatoires des programmes passent par la maîtrise de la langue française avant tout. Ils insistent également sur « la plus-value académique » à ajouter aux compétences développées par les enseignants grâce au programme Jules Verne. Par ailleurs, en proposant un dispositif qui « sortait de l'ordinaire », selon les propos d'un des acteurs, « ça fait bien, c'est un affichage, c'est assez politique ».

3.2 La pression liée à l'expérimentation de pratiques novatrices

Innovation et créativité vont souvent de pair dans la mise en place d'un nouveau dispositif impulsé par les politiques éducatives. Un enseignant du dispositif rappelle, à trois reprises, qu'au début de l'expérimentation tout s'est fait « sans », ce qui signifie dans le discours des enseignants « devoir tout créer rapidement » dans un ressenti de « pression » qu'ils mettent en regard d'une absence de directives claires, de programmes officiels et d'objectifs clairs. L'usage de l'expression « devoir tout créer » touche essentiellement les questions d'un enseignement qui demande le développement de nouvelles méthodes et de nouveaux outils notamment pour évaluer les élèves. Cela entre d'une part en contradiction avec le besoin de temps à accorder aux pratiques innovantes et d'autre part avec l'idée de mesurer les compétences des élèves qui n'est pas compatible avec la notion de créativité en éducation (Craft, 2003).

Les discours des enseignants révèlent la notion d'une pression exercée sur eux, exprimée par un *on* qui établit la présence d'une ou de plusieurs personnes ou d'une entité institutionnelle aux contours flous. Dans la plupart des cas, il est possible de supposer leur statut à partir d'autres termes, comme *instructions officielles*, « On a dit que les instructions officielles restent les mêmes (dans la cadre de la mise en place de l'immersion dans l'école) ». Le phénomène de pression semble par ailleurs accentué par un ressenti d'injonctions à devoir faire dont on trouve trace dans l'usage des opérateurs modaux de nécessité devoir (« vous devez ») et falloir (« il faut »). Dans ce cas précis, ils traduisent des règles ressenties par les enseignants que d'autres fixent pour eux. Il s'agit selon Fløttum, Jonasson et Norén, d'un *on* qui fait « référence à une ou plusieurs personnes indéfinie(s) spécifique(s) » (2007, p. 129), qui n'inclut pas les enseignants dans cet ensemble.

Du côté des encadrants, cette pression déclarée est unanimement reconnue par

ceux qui ont encadré le démarrage du projet. À la différence des enseignants qui font uniquement référence à l'effet de la pression sur eux, ces derniers donnent des éléments de compréhension complémentaires. Ils reconstruisent par leurs propos une réaction en chaine avec deux extrémités, d'un côté le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) et de l'autre les élèves. L'un d'entre eux indique clairement : « Pour le DASEN (ce projet) c'était la peur. Et il y avait une pression qui était sur l'IEN, sur le conseiller pédagogique qui après bien entendu transmettait cette pression aux enseignants ». Un autre encadrant ajoute que l'évaluation demandée en fin d'année « met une pression sur les élèves ». En 2011, l'impatience des encadrants démarrer le projet d'immersion assorti d'une demande rapide de l'évaluation des élèves a fortement marqué la mise en place du dispositif.

3.3 Préoccupations des enseignants

Une insatisfaction formulée chez les enseignants s'appuie sur le sentiment de « s'être sentis seuls dans le projet immersion » au moment de sa mise en place. Ce regret est renforcé par la déclaration de souvenirs du vécu en Utah où selon un enseignant, « on avait des temps de formation soutenus par la recherche ». Sa remarque fait apparaitre l'importance de considérer les apports de connaissances scientifiques en articulation aux savoirs expérientiels et interroge en miroir la mise en place d'un dispositif d'immersion en contexte français qui « a vraiment manqué de réflexion » à ses débuts. Certains des enseignants semblent regretter de « ne pas avoir eu beaucoup de temps de concertation » entre eux.

La négociation des objectifs de l'enseignement immersif et des contenus à enseigner représente pour les enseignants une implication forte et un investissement en temps considérable. Les entretiens permettent de faire émerger les problèmes professionnels que ceux-ci se posent et leurs constantes préoccupations liées aux apprentissages des élèves. La question des contenus est également évoquée par un encadrant qui insiste sur un thème qui fait souvent polémique dans les discours des enseignants, à savoir la « question de l'évaluation ».

Un encadrant souligne explicitement ce dernier point en interrogeant les modalités d'évaluation qui ont été soumises à l'école, estimant que l'évaluation « en situations complexes » « ce n'est pas quelque chose de quantitatif, c'est quelque chose de qualitatif ». Un enseignants présents au démarrage du dispositif rappelle que : « Il a fallu nous-mêmes essayer de fixer des objectifs à atteindre dans la cadre du niveau A1 ». Ces remarques impliqueraient de changer la logique de l'équipe d'encadrement. Souvent, elle n'accorde pas assez de place à une démarche au ras des terrains pour faire émerger et prendre en considération les questions se posant aux enseignants impliqués dans un dispositif innovant.

3.4 Accompagnement et autonomie dans un dispositif d'immersion

L'accompagnement décrit par les encadrants semble à géométrie variable selon les enseignants.

L'accompagnement est marqué par une dimension humaine se centrant sur la relation à l'autre. Un encadrant parle d'« aider les enseignants » et de leur « apporter un soutien humain », ce qui est confirmé dans les propos des enseignants. Cet encadrant est d'ailleurs le seul dont l'identité est clairement mentionnée en entretien. Toutefois, ce soutien n'empêche pas que certains enseignants ont assez mal vécu les observations en classe et les injonctions promulguées, même s'ils reconnaissent le caractère non voulu de ce comportement péremptoire : « on est venu m'observer en classe, et puis c'était maladroit, mais pas voulu, mais on m'a dit il ne faut pas faire ça ! ».

Un autre membre de l'équipe encadrante présente son accompagnement comme une posture spécifique liée à son expertise sur le sujet des langues et sa capacité de distanciation. Il estime « s'être battu pour de nombreuses choses », avoir « essayé de faire comprendre que c'est l'immersion totale qui est bénéfique aux élèves » ; sans que ne soit évoqué contre qui il s'est battu et à qui il a dû exposer les bénéfices d'un dispositif dont les modalités d'immersion reposent sur la formule 50/50.

La diversité des formes d'accompagnement trouve plus ou moins de légitimité dans le discours des enseignants qui parfois disent « s'être sentis peu soutenus et donc désorganisés » ou alors avoir été aidés concrètement dans la classe par un encadrant dans la mise en place des évaluations. Il semble que l'approche pratique de l'accompagnement ne soit pas réductible à ses prestations concrètes, mais aussi à la confiance accordée. En même temps, d'après les discours des enseignants, les composantes de la pratique d'accompagnement ne seraient pas toutes réunies (Paul, 2004, p. 39). On peut en identifier la dimension praxéologique, par la présence sur le terrain d'un encadrant, la dimension relationnelle, par le lien créé entre le conseiller pédagogique et les enseignants, mais la dimension temporelle ferait défaut, un enseignant expliquant que l'accompagnement ne s'était fait « que la première année ».

Concernant la prise en mains du dispositif par les enseignants, l'équipe encadrante comptait beaucoup sur « le travail d'équipe ». Dans une certaine mesure, un encadrant a endossé la fonction de médiation institutionnelle en tant qu'experte formée et nommée (Paul, ibid. p. 43) pour tenter de faire face aux problèmes que posait le dispositif d'immersion. En même temps, son action sur le terrain a basculé vers une posture qui faisait parfois figure d'autorité. Un phénomène mal vécu par certains enseignants. Ces derniers se sentent légitimes à prendre des décisions pour construire des contenus d'enseignement. Un enseignant, suite à des commentaires de la

part de l'équipe encadrante, a pris la décision de « faire ce qu'[il] pens[ait] être au mieux ». Ce genre de remarque semble interroger la garantie de l'autonomie de l'enseignant dans ses pratiques, que l'institution est prête ou non à lui accorder.

Discussion

Malgré les variations dans les discours sur le dispositif immersif décrit, l'expérience de l'immersion est considérée comme une réussite par les différents acteurs. En effet, comme espéré au départ, il s'agit d'un projet d'école qui a permis de souffler un renouveau dans l'école. Les enseignants constatent qu'avec le temps, ce projet a provoqué une remise en question de leurs façons de faire, que ce soit en anglais ou en français. De même, l'organisation 50/50 du temps institutionnel dédiée à chaque langue (français/anglais) rend indispensable la communication entre enseignants partageant les mêmes classes. Ce qui contribue à renforcer les liens entre les membres de l'équipe, et pourrait avoir des effets sur les pratiques d'enseignement.

Les spécificités des besoins liés à un tel dispositif, notamment pour les enseignements en langue anglaise, ont amené à la création de ressources pédagogiques et des réflexions concernant les outils d'évaluations. Pour les enseignants ayant eu une formation dans l'Utah, il s'agit de réexaminer et d'adapter leurs pratiques pour le contexte dans lequel ils évoluent. Le partage de ces ressources pourrait servir à guider d'autres écoles qui souhaiteraient s'interroger sur de tels sujets tout en prenant en compte les spécificités de leur propre contexte et manière d'organiser le dispositif.

Cependant, à travers les entretiens, une certaine forme de vigilance s'impose sur plusieurs axes.

Il s'avère que l'utilisation de certains termes pour décrire le dispositif (une « vraie » immersion, les élèves bilingues) ajoute une pression supplémentaire sur l'équipe enseignante et l'équipe encadrante. Par exemple, pour les enseignants, cela se traduit tantôt par une remise en question de leur niveau en anglais, en particulier par rapport à un enseignant « locuteur natif », tantôt par un questionnement portant sur leurs pratiques en classe et la transférabilité de leur expérience dans l'Utah. Cela peut contribuer également à des interrogations au sujet du niveau d'anglais des élèves attendu par des professeurs du collège qui les prennent en charge par la suite.

Les analyses permettent de souligner l'importance de l'établissement d'un contrat entre l'institution et les enseignants afin que chacun puisse poursuivre ses propres fins tout en coopérant autour d'un même objet – ici la mise en place du dispositif d'immersion - et en gardant ses prérogatives. Ce point qui semble ne pas avoir été

facile à mettre en œuvre dans le dispositif pourrait être intéressant à étudier en tant que facteur décisif dans la volonté actuelle d'extension de l'expérimentation immersive à d'autres écoles avec des organisations semblables 50/50 ou différentes.

Dans tous les discours, en plus des logiques économiques et politiques, apparaissent des logiques de temporalités. Il semble essentiel de prendre le temps, à travers des observations ainsi que les apports de la recherche, de réfléchir au sujet de la version « idéalisée » de l'immersion et de ce qui se joue véritablement. À cette fin, en 2018, les encadrants, prenant en compte les retours des enseignants, ont fait appel aux chercheurs pour construire un partenariat entre l'équipe enseignante et la recherche en vue de contribuer aux améliorations nécessaires des pratiques immersives. Grâce à ce partenariat, l'équipe enseignante a pu réinterroger des notions liées à l'apprentissage des langues, comme l'évaluation, et les manières de bien exploiter les liens entre les différents répertoires langagiers (Dufour, 2014) des élèves.

Ces résultats pourraient permettre aux acteurs de l'École de repérer les problèmes que soulève un projet qui modifie les pratiques enseignantes sous pression de la demande sociale et économique. Ils explorent des pistes pour répondre aux enseignants qui s'engageraient dans un dispositif d'immersion tout en tenant compte des préoccupations et des contraintes qui pèsent sur les encadrants.

Bibliographie

CRAFT, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, n° 2, p. 113–127.

CUMMINS, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? *In* Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon et Mirose Paia (dir.). *L'école plurilingue en outre-mer*, Rennes (France) : Presses universitaires de Rennes.

DUFOUR, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique, *Lidil*, 49, p. 179-194.

FLØTTUM, K., JONASSON, K., & NOREN, C. (2007). *ON pronom à facettes*. Bruxelles : De Boeck.

FORTUNE, T. W. et TEDICK, D. J. (2015). *Oral Proficiency Assessment of English Proficient K–8 Spanish Immersion Students*. The Modern Language Journal, 99/4, 637-655. DOI: 10.1111/modl.12275

GAONAC'H, D. (2006). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.

GROUX, D., et PORCHER, L. (1997). L'éducation comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 121.

HÉLOT, C., et ERFURT, J. (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert Lucas.

JÄPPINEN, A.-K. (2005). Cognitional development of mathematics and science in the Finnish mainstream education in content and language integrated learning– teaching through a foreign language. *Language and education*, 19/2, p. 148-169.

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

RYAN, G.W., BERNARD, H. R. & BECK, C. T. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook off qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

TOFFOLI, D. (2018). L'apprenant.e de langue 2020 profil, dynamiques, dispositifs. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lille.

Annexe : Le guide d'entretien commun

1. De votre point de vue, qu'est-ce qui a motivé et qu'est-ce qui motive encore le projet école d'immersion à [cette école] ?

   Points de vigilance :
   Quels en sont les enjeux sociétaux ?
   Quelles en sont les visées éducatives ?
   Quels sont les objectifs liés à l'apprentissage des langues ?

2. En fonction de votre statut, pouvez-vous nous expliquer votre rôle et votre implication dans ce projet ?

3. La question de l'évaluation des pratiques semble faire consensus entre les acteurs récemment réunis dans la cadre de la collaboration avec notre équipe de recherche. Comment vous situez-vous par rapport à cette thématique ?