
Quelle prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones arrivants en 3^e de collège ?

Fiona Smythe et Cécile Prévost

 <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1655>

DOI : 10.57086/dfles.1655

Référence électronique

Fiona Smythe et Cécile Prévost, « Quelle prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones arrivants en 3^e de collège ? », *Didactique du FLES* [En ligne], 4:1 | 2025, mis en ligne le 10 juillet 2025, consulté le 01 septembre 2025. URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1655>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 Générique (CC BY-NC-ND 4.0)

Quelle prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones arrivants en 3^e de collège ?

Fiona Smythe et Cécile Prévost

PLAN

Introduction

1. Revue de la littérature académique
2. Présentation du terrain girondin
3. Étude de cas du collège girondin
 - 3.1. Terrain de recherche
 - 3.2. Présentation de la cohorte étudiée
 - 3.3. Méthodologie
 - 3.4. Résultats
 - 3.4.1. Question 1
 - 3.4.2. Question 2
 - 3.5. Discussion
4. Conclusion

TEXTE

Introduction

- 1 Les enfants de moins de 15 ans représentent aujourd'hui une proportion importante des migrants qui se dirigent vers l'Europe¹ (OCDE, 2023). Alors que les familles migrent pour diverses raisons, les enfants ont des besoins similaires à leur arrivée : apprendre le français de scolarisation (FLSco), s'adapter à un système scolaire inconnu et acquérir les compétences nécessaires pour s'insérer socialement et professionnellement dans le pays d'accueil. Il s'agit d'un parcours individuel dans lequel l'enfant doit s'engager, mais également d'une ambition partagée par les écoles et les enseignants qui jouent un rôle de soutien important. Notre article cherche à déterminer si les établissements scolaires ont la capacité de répondre aux besoins des jeunes migrants, appelés élèves allophones nouvellement arrivés

(EANA) en France², en tenant compte de leur langue familiale et de leurs compétences souvent bilingues ou plurilingues.

- 2 Nous présentons dans cet article une étude de cas d'un collège girondin doté d'une équipe pédagogique plurilingue et engagée dans un travail collectif à l'initiative de l'enseignant de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Ce collège a développé des approches stratégiques pour valoriser les compétences plurilingues des EANA³, afin de maximiser leurs chances de réussite aux examens du diplôme national du brevet (DNB), améliorant ainsi l'accès aux lycées. La recherche, réalisée en 2022-2023 dans le cadre de l'étude nationale *L'orientation des jeunes migrants* (OJEMIGR 2021-2014), pilotée par Maïtena Armagnague, financée par l'Agence Nationale de la Recherche et impliquant une trentaine de chercheurs des universités françaises, examine les processus d'orientation scolaire en 3^e et d'affectation aux lycées dans cinq académies : Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Strasbourg et Versailles.
- 3 La problématique interrogée pour cet article concerne l'invisibilité des langues familiales dans le système scolaire français. En nous interrogeant sur la manière dont la valorisation des langues familiales est réalisée dans l'orientation scolaire, nous nous sommes posé deux questions :
 - Les langues parlées à la maison jouent-elles un rôle dans les résultats scolaires ?
 - Le système éducatif aide-t-il les EANA à réussir, en valorisant leurs compétences linguistiques existantes ?
- 4 Les analyses des données quantitatives et qualitatives, recueillies en suivant 10 EANA de 3^e sur l'année scolaire, mettent au jour un constat frappant : les canaux d'évaluation plurilingue existent au sein du système éducatif français, et peuvent être mobilisés à l'avantage des élèves allophones. Cette mobilisation des compétences linguistiques existantes est fortement liée à l'impulsion des enseignants en UPE2A qui sont souvent moteurs de pratiques scolaires inclusives plus larges dans l'établissement (Smythe, 2023).
- 5 Après avoir passé en revue la littérature académique, nous présentons l'expérience menée dans un collège girondin concernant l'usage du plurilinguisme dans l'orientation des élèves de 3^e. Les résultats

montrent en conclusion que des ouvertures existent pour valoriser les compétences plurilingues des EANA, au bénéfice de leur réussite.

1. Revue de la littérature académique

- 6 En France, de nombreuses recherches sur le bi-plurilinguisme, la scolarisation et les approches inclusives pour une didactique du français font état d'un atout plurilingue qui peut favoriser la réussite scolaire s'il est soutenu par des outils pédagogiques adaptés (Rispaïl, 2024 ; Smythe, 2024 ; Auger, 2023 ; Mendonça Dias & coll., 2020 ; Armagnague-Roucher & coll., 2018). Mais ces études montrent aussi l'incidence du monolinguisme qui caractérise l'école française en termes d'une seule et unique langue de scolarisation. Si les élèves ne sont pas inclus selon leurs besoins éducatifs particuliers en matière de langues familiales et de cultures d'origine, alors la scolarisation renforce les risques d'exclusion scolaire et sociale, conduisant à l'échec scolaire ou à un potentiel académique inexploité (Faupin, 2015 ; Miguel Addisu & Maire Sandoz, 2015 ; Klein & Salle, 2009).
- 7 Les apports du plurilinguisme pour favoriser les apprentissages du et en FLSco sont bien documentés dans la littérature et font partie d'une pédagogie de l'inclusion. Partant du principe que les systèmes scolaires doivent s'adapter à la réalité vécue de leurs publics, depuis 2012 (circulaire du 7 octobre), les EANA dans les établissements scolaires en France peuvent être considérés comme « élèves à besoins éducatifs particuliers » (Châteaureynaud & Piot, 2022). Certains exemples d'outils pédagogiques adaptés qui prennent en compte le plurilinguisme des élèves, et qui ont été développés ces dernières années, sont issus de projets de recherche en collaboration entre chercheurs et enseignants des écoles. Le projet « Comparons nos langues » (Auger, 2015) a produit un kit de formation pour les enseignants de FLSco, afin d'accompagner les EANA dans le transfert de leurs compétences linguistiques et communicationnelles. Le projet « Plurilinguisme et inclusion scolaire » (Stratilaki-Klein, 2022) a interrogé la pluralité des parcours biographiques des élèves allophones, en proposant aux enseignants une « grille de lecture » afin de développer des pratiques de médiations linguistiques et culturelles. D'autres projets mettent en lumière des bonnes pratiques basées sur

des pédagogies plurilingues et interculturelles pour des EANA en classes d'inclusion, tel que le langage comme ressource didactique (Prevost-Zuddas, 2024 ; Cadet & coll., 2022).

- 8 Un travail de recherche interrogeant les pratiques inclusives pour les EANA au sein d'un collège girondin (Delaunay, 2023) a recueilli des données sur les adaptations pédagogiques des enseignants et les attitudes du personnel à l'égard de l'EANA dans les classes d'inclusion, via un questionnaire en ligne, des entretiens individuels et des groupes de discussion. Dans ce collège, 88 personnes ont participé (dont 30 personnels⁴ et 58 membres de l'équipe pédagogique), et en conséquence un grand nombre de données ont été récoltées et analysées. L'étude montre que le projet d'établissement cherche à mettre en œuvre une mission éducative de réduction des inégalités. Cependant, l'insuffisance des moyens freine la mise en place d'une école réellement inclusive et capable de valoriser pleinement la diversité de son public.

2. Présentation du terrain girondin

- 9 La Gironde, au sein de l'académie de Bordeaux, propose un large éventail d'UPE2A. En 2023-2024, 33 enseignants accompagnent les écoliers dans leur apprentissage du français et 34 dispositifs sont déployés pour le second degré dont 14 UPE2A et 7 UPE2A NSA⁵ en collège.
- 10 Les enseignants en UPE2A, quasiment tous titulaires de la certification complémentaire Français langue seconde, sont habitués à recevoir des élèves d'âges, de profils différents, de nationalités et de langues diverses. Une récente enquête menée par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) de Bordeaux, met en lumière que 94 % des enseignants en UPE2A interrogés dans l'académie permettent à leurs élèves de parler dans leur langue familiale, 96 % d'écrire dans leur langue scolaire et 87 % s'appuient sur les langues familiales de leurs élèves pour l'étude de la langue française (Prévost, 2023).

- 11 Si les UPE2A fonctionnent comme des laboratoires⁶ où l'on est largement persuadé que le plurilinguisme et l'agilité, qu'il permet de déployer, sont primordiaux pour une entrée plus sereine dans l'acquisition des connaissances scolaires et l'inclusion dans la société d'accueil, qu'en est-il des évaluations dans les classes ordinaires ? L'étude de cas du collège girondin présente un exemple d'un travail plurilingue porté par l'enseignant d'UPE2A et l'équipe pédagogique, sur l'évaluation scolaire en 3^e.

3. Étude de cas du collège girondin

- 12 Le projet OJEMIGR (2021-2024) avait pour objectif d'analyser la construction de l'orientation scolaire de jeunes EANA dans le système éducatif français. La 3^e a été choisie, car c'est l'année critique pour les adolescents migrants qui arrivent souvent en cours d'année scolaire, avec peu ou pas de maîtrise de la langue française (OCDE, 2015a). Les modalités du travail sur l'orientation risquent de générer des désavantages, car plutôt que d'évaluer les compétences et les connaissances linguistiques existantes des élèves, il met en évidence leurs connaissances insuffisantes de la langue française et du programme national (OCDE, 2018). Selon les mesures de l'OCDE, les élèves immigrants sont plus susceptibles d'obtenir de moins bons résultats scolaires dans des systèmes scolaires rigides et homogènes (OCDE, 2018, p. 228). En particulier, les immigrants ont tendance à être plus désavantagés dans les systèmes qui adoptent des pratiques qui accroissent les inégalités entre tous les élèves, comme le redoublement, le regroupement par niveau et l'orientation scolaire précoce (OCDE, 2024).
- 13 Au cours de 2022, nous avons suivi une cohorte de 10 élèves allophones en 3^e sur le sujet de leur orientation du collège vers le lycée. Cette étude a également permis d'interroger l'inclusion des langues familiales et la place accordée aux compétences plurilingues dans leur cursus.

3.1. Terrain de recherche

- 14 Le secteur d'enquête est un collège girondin au sein duquel la majorité des 600 collégiens vient de familles favorisées et 10 % des élèves sont boursiers⁷. Dans l'indice de position sociale des 134 collèges du département, ce collège est bien classé, avec un taux de réussite au DNB qui se situe entre 92 % et 97 %. Les EANA sont accueillis dans un dispositif UPE2A créé en 2018, qui peut recevoir 24 nouveaux arrivants allophones sur une période d'une année glissante (ministère de l'Éducation nationale, 2012). Ils bénéficient de 12 heures hebdomadaires de prise en charge en FLSco en UPE2A, le reste de leur emploi du temps se déroulant dans leur classe d'inclusion, de façon progressive et au regard des progrès en FLSco. L'enseignant d'UPE2A du collège travaille en équipe avec les professeurs d'histoire-géographie, d'éducation civique, de français et le professeur documentaliste à la question de l'orientation des élèves de 3^e et de la personnalisation des parcours.

3.2. Présentation de la cohorte étudiée

- 15 La cohorte présente un profil d'élèves majoritairement nés et scolarisés dans un pays européen, les autres participants ayant des parents originaires de Tunisie, Maroc, Guinée-Bissau ou Mali. Ceux qui étaient scolarisés en Europe identifient leur première langue (L1) comme l'italien, l'espagnol ou le portugais, et d'autres langues parlées en famille plutôt comme la « langue de la maison ».
- 16 Pour ces jeunes nouveaux arrivants, l'année de 3^e est un temps chargé de transitions multiples et majeures. L'année de leur arrivée, ils ont quitté leur pays où ils appartenaient à une communauté culturelle et linguistique, pour arriver dans un pays d'accueil où les enjeux sont multiples : s'acclimater au système scolaire et à la vie au collège, apprendre suffisamment le français pour réussir en 3^e, choisir une orientation au lycée, et réussir la transition du collège vers le lycée. Catégorisés comme « arrivants tardifs »⁸ par l'OCDE, leur risque d'échouer dans le système scolaire est plus important. L'OCDE a analysé les coefficients de l'âge d'arrivée, les similitudes entre L1 et la langue de scolarisation, et les caractéristiques des systèmes éducatifs (OCDE, 2012). Ces résultats montrent que le groupe le plus vulnérable

à l'échec est composé d'élèves qui arrivent à l'âge de 14-15 ans, originaires de pays moins développés, et parlant une langue à la maison qui est différente de la langue de scolarisation du pays de destination.

- 17 Le tableau 1 donne un aperçu des profils linguistiques et culturels des 10 élèves participants suivis au collège. On relève le plurilinguisme de ces élèves pour des raisons diverses : soit ils sont élevés par deux parents qui parlent deux langues différentes (ce qui est le cas pour l'élève J, son père étant russe et sa mère ukrainienne) ; soit ils parlent une langue en famille (l'arabe ou le bambara) et ont été scolarisés dans une autre (l'italien ou l'espagnol), ce qui est le cas pour les élèves A, B, C, E et G de la cohorte. Pour certains élèves, ils ont développé une maîtrise de l'anglais comme langue seconde grâce à une scolarité antérieure dans leur pays d'origine, ce qui a été le cas pour l'élève J en Ukraine, l'élève D en Géorgie et l'élève K en Afghanistan. Pour les deux élèves afghans, le persan sert de *lingua franca* parmi les multiples groupes ethniques de la région, tandis que le pachto est la langue parlée à la maison par le groupe ethnique dominant, les Pachtounes.

Tableau 1 : Profils linguistiques et culturels des élèves participants

Nom	Profil	Pays de naissance	Âge	Langues familiales	Langue de scolarité antérieure (avant d'arriver en France)	Langues vivantes antérieures
A	Mère marocaine, père tunisien	Italie	14 ans	Arabe	Italien	L2 anglais
B	Parents marocains	Italie	16 ans	Arabe	Italien	L2 allemand/anglais/espagnol
C	Parents marocains	Italie	15 ans	Arabe	Italien	L2 anglais
D	Parents géorgiens	Géorgie	14 ans	Géorgien	Géorgien	L2 anglais/russe
E	Parents marocains	Italie	14 ans	Arabe	Italien	L2 anglais
F	Parents algériens	Algérie	14 ans	Arabe	Arabe	?
G	Parents maliens	Espagne	15 ans	Bambara	Espagnol	L2 anglais
H	Mère portugaise, père de Guinée-Bissau	Guinée-Bissau, au Portugal depuis l'âge de 2 ans	15 ans	Portugais	Portugais	?

I	Parents afghans	Afghanistan	15 ans	Persan L1a, Pashto L1b	Persan/Pashto	L2 anglais	N0
J	Mère ukrainienne, père russe	Ukraine	15 ans	Ukrainien L1a, Russe L1b	Ukrainien	L2 anglais	N0
K	Parents afghans	Afghanistan	16 ans	Persan L1a, Pashto L1b	Persan/Pashto	L2 anglais/japonais	N0

N0 = année de la première scolarité en France. N+1 = année de la deuxième scolarité en France. N+2 = année de la troisième scolarité en France

3.3. Méthodologie

- 18 Dans une approche ethnographique, une méthodologie mixte a été employée pour recueillir des données qualitatives grâce à quatre entretiens formels avec des enseignants et de nombreux échanges informels, deux entretiens auprès de l'équipe de direction, deux entretiens avec chaque élève (en février et juin 2022). Par ailleurs, ont eu lieu des observations du travail des élèves (i) en UPE2A, (ii) en atelier d'orientation, et (iii) en supports produits par les élèves pour l'oral du DNB, comme les questions de recherche, fiches de planning et discours bilingues. Des données qualitatives supplémentaires ont été recueillies sur la manière dont les enseignants et la direction de l'établissement ont géré le processus d'orientation pour les EANA lors de (i) deux journées de formation CASNAV (mars 2022), (ii) une réunion-assemblée orientation 3^e UPE2A, ONISEP⁹, et (iii) les conseils de classe (juin 2022).
- 19 Des données quantitatives ont été collectées à partir des résultats d'examens du diplôme d'étude en langue française (DEL F) et diplôme national du brevet (DNB), des bulletins de notes des trimestres 2 et 3¹⁰, des bilans de fin de cycle, des fiches de vœux et des fiches de dialogues. Une analyse de ces données montrera que l'orientation de chaque élève était variable et pas toujours prévisible. Elle était parfois déterminée par des éléments tels que la disponibilité des places au lycée (notamment dans les sections bilingues), la volonté des parents ou la capacité de l'élève à définir son propre parcours d'orientation.
- 20 Toutes ces données ont été traitées en croisant les résultats scolaires (quantitatives) avec les compétences plurilingues de chaque élève relevées en entretiens (qualitatives). Nous avons souhaité identifier les possibilités systémiques permettant aux élèves d'exploiter leur

plurilinguisme au cours des évaluations de 3^e, tant en contrôle continu que dans les évaluations finales du DNB. Cet aspect est intéressant car il pourrait illustrer comment l'EANA peut être aidé à réussir dans le système scolaire essentiellement monolingue français, lorsque les enseignants sont informés des options d'évaluation bi-plurilingue permettant aux élèves de mettre en valeur leurs compétences linguistiques. Pour ce faire, nous avons d'abord créé un tableau de tous les types d'évaluations continues et finales en 3^e liées aux langues – langues maternelles, langues étrangères et FLSco – et avons noté les résultats de chaque élève pour chaque évaluation. Cela nous a permis de visualiser les résultats de chaque élève à la fin de la 3^e (après 3 mois à 2 ans de scolarité en France) en FLSco et en français, en langues vivantes (parfois la langue maternelle de l'élève, parfois une langue étrangère qu'il avait déjà étudiée), et dans les résultats globaux du DNB.

- 21 Pour les données relatives aux processus d'orientation scolaire, nous avons pris des notes détaillées, des photos et de courts enregistrements audios extraits de l'atelier d'orientation organisé pour les EANA. Cela nous a permis d'observer comment, quand et pourquoi les élèves activaient leur répertoire plurilingue pendant cet atelier, et comment le personnel a facilité un environnement de travail multilingue. Nous n'avons pas eu besoin d'utiliser les données des conseils de classe ni des entretiens avec les enseignants et le personnel pour les résultats présentés dans cet article.

3.4. Résultats

- 22 Les résultats obtenus répondent aux deux questions de recherche suivantes :
- Les langues parlées à la maison jouent-elles un rôle dans les résultats scolaires ?
 - Le système éducatif aide-t-il les EANA à réussir, en valorisant leurs compétences linguistiques existantes ?

3.4.1. Question 1

- 23 En réponse à la première question relative au rôle des langues familiales dans les résultats scolaires, on constate une certaine valorisa-

tion du plurilinguisme dans les résultats quantitatifs des évaluations de 3^e, malgré une « hiérarchisation des langues ». Ainsi, même si les langues considérées comme « langues minoritaires » (comme le bambara et le persan) n'ont pas pu participer aux évaluations bilingues, certains locuteurs de langues minoritaires ont néanmoins pu mettre à profit leurs compétences plurilingues dans une langue majoritaire, comme l'anglais, l'italien ou l'espagnol. Ce premier résultat montre que des notes obtenues en contrôle continu étaient suffisamment élevées pour permettre une affectation dans les lycées girondins assez bien classés, pour certains. Cela s'explique en partie par l'organisation des parcours et des évaluations en 3^e qui valorisent les matières déjà maîtrisées par l'élève, y compris les langues vivantes, l'éducation physique et sportive ou l'éducation musicale, permettant ainsi de contourner la barrière de la langue de scolarisation. De plus, pour le DNB, les élèves allophones préparaient les oraux en mode bilingue, cette option étant permise par les textes¹¹ et la disponibilité des évaluateurs bilingues en anglais, italien ou espagnol (les langues vivantes proposées au sein de ce collège).

- 24 Le tableau 2 présente les résultats des 10 élèves participants lors des évaluations de leurs compétences linguistiques au cours de l'année (CC = contrôle continu) et lors des épreuves finales pour le DNB (français écrit). Le rapport entre les langues parlées (colonne 2) et les résultats obtenus en évaluations en contrôle continu de langues vivantes étrangères (colonne 3) pointe, avec évidence, que les élèves sont en réussite. Deux résultats montrent l'évaluation des compétences plurilingues : d'une part, la note obtenue en soutenance orale du projet (EDUSCOL, août 2023) et d'autre part, la note de contrôle continu obtenue en « langages pour penser et communiquer », ces derniers relevant du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹² évalués en cours et en fin de cycle 4, dans lequel se trouve l'objectif de « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère » (EDUSCOL, nov 2023). En colonne finale, ces résultats sont cumulés en note moyenne du DNB pour chaque élève, celui-ci devant démontrer une maîtrise satisfaisante des huit composantes du socle commun (EDUSCOL, mai 2023).

Tableau 2 : Résultats des élèves aux évaluations

Quelle prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones arrivants en 3^e de collège ?

Élève	Langues parlées	CC (/20) : Résultats en Langues vivantes étrangères 2022	CC (/200) : Langages pour penser et communiquer	Cours d'année (/100) : Soutenance orale du projet	Parcours choisi pour épreuve orale (bilingue)	CC (/20) : Français	DNB épreuve finale de Français (/100)	Moyenne (/20) DNB 2022
A N0	Arabe, Italien	Italien 19,37	170	90	Éducation artistique et culturelle (Italien, Français)	11,21	48	DNB 15,08 Mention Bien
B N+2	Arabe, Italien, Français	Italien 16,20	180	65	Parcours éducatif de santé (Italien, Français)	8,92	26,5	DNB 12,88 Mention AB
C N+2	Arabe, Italien, Français	Italien 18,0	160	90	Avenir : mon futur projet de métier (Italien, Français)	5,8	39,5	DNB 12,95 Mention AB
D N0	Géorgien, Anglais, Russe	Anglais 18,95 Russe 16,56	190	77,5	Parcours éducatif de santé (Anglais, Français)	Non noté	8	DNB 12,68 Mention AB
E N0	Arabe, Italien	Italien 18,20	140	80	Parcours citoyen (Italien, Français)	Non noté	9	DNB 9,4 Refusé
F N+2	Arabe, Français		85	100	Avenir : mon futur projet de métier (Français)	Non noté	30,5	DNB 9,82 Refusé Maintien en 3^e
G N0	Espagnol, Bambara, Français	Espagnol 19,20	160	100	Éducation artistique et culturelle (Espagnol, Français)	Non noté	34	DNB 13,93 Mention AB
H N+2	Portugais, Français		115	75	Parcours citoyen (Portugais, Français)	Non noté	33,5	DNB 10,0
I N0	Persan, Anglais (A2)	Anglais 11,50	40	75	Avenir : mon futur projet de métier (Anglais, Français)	Non noté	3	DNB 4,75 Refusé
J N0	Ukrainien, Russe, Anglais (B2)	Russe 18,38 Anglais 18,20	170	100	Éducation artistique et culturelle (Anglais, Français)	Non noté	2	DNB 11,5
K N0	Persan, Anglais (B2)	Non noté			Éducation artistique et culturelle (Anglais, Français)			Ne s'est pas présenté

25 Dans l'ensemble cette cohorte a obtenu de bons résultats au DNB : 7 élèves sur 10 ayant passé l'examen en 2022 l'ont réussi (4 avec mention *Assez Bien*, 1 avec mention *Bien*). La plupart ont également maintenu une bonne moyenne aux évaluations en contrôle continu, notamment grâce à leurs compétences existantes en langues vivantes et en sport.

26 À titre d'exemple, l'élève A s'est distingué en 3^e avec une mention *Bien* au DNB. Ce nouvel arrivant (N0) a eu non seulement la note la plus

élevée en langue vivante étrangère (19,37 sur 20 en italien), mais aussi la note la plus élevée en français au sein de la cohorte des élèves allophones de 3^e en contrôle continu (11,21) et en note finale (48/100). Déjà bilingue en arabe et italien à son arrivée, L'élève A a pu apprendre le français assez rapidement et a même dépassé ses camarades élèves B et C qui avaient déjà l'avantage de 2 ans de scolarisation en France avant de se présenter au DNB. L'élève A s'est aussi montré performant dans l'évaluation des « langages pour penser et communiquer » en contrôle continu dans sa classe d'inclusion (170/200), ce qui suggère une facilité dans d'autres compétences langagières évaluées en socle commun, telles que les langages mathématiques, scientifiques et informatiques. En conseil de classe, les enseignants ont précisé qu'il « s'est investi dans son travail » et qu'il s'orientera vers un parcours science (OJEMIGR rapport interne, 2024).

- 27 L'élève A, locuteur et scolarisé en italien, a-t-il réussi grâce à l'agilité linguistique issue de son bilinguisme familial ou à l'acquisition plus aisée du français, langue latine proche de l'italien, ou encore grâce à une solide scolarité antérieure ou enfin à une ambition familiale porteuse ?

3.4.2. Question 2

- 28 Pour répondre à la deuxième question : le système éducatif aide-t-il les EANA à réussir en valorisant leurs compétences linguistiques, appuyons-nous sur un constat issu de l'étude qui porte sur l'encadrement du processus d'orientation et la place accordée aux répertoires plurilingues.
- 29 En mars 2022, une réunion d'orientation a été organisée par l'enseignant UPE2A, avec le professeur documentaliste, le psychologue de l'Éducation nationale, l'enseignant de mathématiques et les 10 élèves allophones en 3^e. Cette réunion avait pour objectif de présenter le site ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) et d'accompagner les élèves pour découvrir des parcours lycéens menant vers les qualifications et les métiers de leur choix. Ce travail sur l'orientation a été soutenu par une réflexion plurilingue en parallèle : la traduction des mots clés des sites web, des échanges entre élèves et personnels en anglais ainsi qu'en fran

çais, et finalement la production des textes de vœux en français et/ou en anglais.

- 30 Un premier objectif de la session fut d'accompagner les élèves dans la saisie des informations clés du système éducatif français qui leur seraient utiles dans la construction de leur orientation : la différence entre un lycée professionnel et un lycée général ; ce que c'est qu'un Bac, un Bac Pro ou un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) ; et quel chemin scolaire aboutit à quel métier. Un deuxième objectif fut de faire réfléchir l'élève à son avenir en France, et à la réalité de construction d'un parcours scolaire ciblé sur un métier dès la 3^e. De plus, l'équipe demandait aux élèves de préciser trois choix, pour éviter une déception si le premier choix de métier s'avérait irréalizable à cause d'un niveau de maîtrise du français insuffisant pour poursuivre une voie académique, ou d'un trop grand écart dû à une scolarité antérieure chaotique (comme peuvent être les cas des élèves I et K, qui n'avaient pas été scolarisées en Afghanistan pendant 2 ans à cause du COVID et ensuite de l'occupation des Talibans). Même si un faible niveau de maîtrise du français ne peut pas, à lui seul, empêcher un élève d'accéder à un lycée, le processus de sélection algorithmique par points d'Affelnet¹³ peut désavantager l'EANA.
- 31 À la fin de la session ONISEP, chaque élève a produit un écrit qui développait les quelques informations qu'il avait pu rassembler : ses deux ou trois choix de métier, la qualification requise (par exemple, BAC+3), les noms des lycées susceptibles de recevoir leurs dossiers, et / ou une explication de leurs choix. Les élèves ont produit ces textes en s'appuyant sur leurs compétences plurilingues, soit dans leur choix de parcours qui leur permettront de travailler en mode bi-plurilingue, soit dans la production écrite bilingue français-anglais. Prenons comme exemple le résumé des vœux de l'élève D qui est arrivée en novembre 2022 de Géorgie avec ses parents, parlant géorgien à la maison, anglais L2 (couramment) et russe L3. Au moment de l'atelier ONISEP, D maîtrisait très peu le français et ses enseignants ne comprenaient ni le géorgien ni le russe. Elle produisait donc son fichier largement en anglais avec quelques mots clés traduits en français. Cela donnait : « *I want to do law. I want to go to law school. DROIT.* » (sic).

- 32 Si certains locuteurs de langues minoritaires déclarent utiliser l'anglais comme *lingua franca* au cours des premiers mois de leur scolarité en France, tant à des fins académiques que sociales, d'autres langues sont moins visibles dans le processus – notamment l'arabe, langue familiale des élèves A, B, C et E et d'environ 28,7 % des immigrants vivant en France en 2024 (N = 1 377 800)¹⁴ (INSEE, 2024). La pratique de valorisation du plurilinguisme des élèves est donc évidente dans l'encadrement du processus d'orientation, mais les limites imposées par un système scolaire qui adopte une vision sélective et hiérarchique des langues sont toutefois à pointer (Smythe & coll., 2025).

3.5. Discussion

- 33 Comment ces résultats reflètent-ils une valorisation des langues familiales et des compétences linguistiques existantes des EANA au sein du système scolaire français ? Nous constatons que le plurilinguisme a joué un rôle moteur dans la réussite scolaire en 3^e pour certains, ainsi que dans leurs résultats du DNB et leurs choix d'orientation, néanmoins avec des limites à souligner.
- 34 Si les canaux d'évaluation par les langues ont été optimisés pour les élèves allophones de 3^e, toutes les langues parlées par les élèves n'ont pas pu avoir un impact positif sur les résultats scolaires. Pour les évaluations orales du DNB, bien que l'option d'évaluation bilingue existe, elle ne s'applique en réalité qu'aux langues enseignées au collège – anglais, italien, russe et espagnol – et à la disponibilité d'évaluateurs locuteurs dans ces langues. Pour les élèves qui parlent des langues minoritaires immigrées telles que le persan, le géorgien ou l'ukrainien, ceux-ci n'ont pas pu préparer une évaluation orale dans ces langues et ont eu recours à l'anglais. Cette langue remplissait de multiples fonctions pour les élèves dont le niveau d'anglais était supérieur au français leur arrivée. Elle servait de *lingua franca* dans la communication avec leurs enseignants et leurs camarades, et de support dans l'intégration sociale ainsi que dans la scolarité. La langue italienne jouait un rôle similaire pour quatre des élèves, mais était moins largement parlée comme langue de communication au sein de la communauté scolaire. Certaines langues sont donc devenues plus « utiles » en tant que moyens de réussite aux évaluations

finale et ont ainsi été mises au premier plan dans les processus d'orientation et d'examen comme étant utiles à la réussite scolaire ; tandis que d'autres langues étaient de fait « minoritaires », exclues ou rendues inutiles dans le contexte scolaire. Cela témoigne d'un traitement hiérarchique des langues au sein du système scolaire français, où les compétences plurilingues peuvent avoir un effet positif sur les résultats scolaires, mais uniquement pour les langues identifiées par le système éducatif comme pertinentes pour l'apprentissage.

35 Un deuxième point soulevé par ces résultats, en lien avec la particularité de cette cohorte, est que la moitié des élèves bénéficiaient de l'avantage supplémentaire d'avoir effectué un parcours scolaire préalable dans un pays européen. La moitié arabophone L1 de cette cohorte avait été majoritairement scolarisée en Italie (à l'exception de l'élève F), et n'était donc pas défavorisée par l'exclusion de l'arabe dans les limites de l'option du DNB bilingue, ni par le fait que l'arabe ne soit pas enseigné comme option de deuxième langue dans le collège étudié. Comme le montrent les résultats, ils ont obtenu des notes élevées dans l'option de langue italienne et ont été évalués dans les deux langues lors de l'examen oral du DNB. C'était également le cas de l'élève G qui parle le bambara comme langue familiale, mais qui avait été scolarisé en Espagne. Non seulement il a pu utiliser ses compétences en espagnol pour réussir l'oral du DNB, mais il a également été sélectionné pour son premier choix d'orientation au lycée : le parcours bilingue espagnol-français BachiBac. Cela montre en effet que les jeunes migrants au profil caractérisé par le plurilinguisme dans un contexte européen – les « Third Culture Kids » (Pollock & coll., 2010) – peuvent bénéficier de multiples points d'entrée linguistique dans les évaluations de 3^e, lorsqu'ils maîtrisent une des langues enseignées dans leur collège. Par l'offre linguistique restreinte, l'école en France privilégie certaines formes de plurilinguisme et pas d'autres, et ne traite donc pas tous les élèves de la même façon. En excluant certaines langues, elle exclut un égal accès à son système éducatif pour les élèves dits « allophones ». En outre, l'acclimatation aux normes du système scolaire peut être plus ou moins longue et dense selon les différences en scolarisation antérieure (en pays européen ou non européen, rural ou urbain, etc.).

36 Un dernier point de discussion porte sur les approches plurilingues, telles qu'elles ont été mises en place par les ateliers d'orientation

pour ce groupe. Elles ont visiblement amélioré les chances de réussite des élèves de 3^e, une année critique pour leur avenir, ce qui a permis à 9 sur 10 d'entre eux de faire la transition vers le lycée après seulement quelques mois dans le système scolaire français, pour certains. Par conséquent, les recommandations de l'OCDE semblent toujours pertinentes dans un souci d'inclusion des élèves plurilingues et d'équité d'accès à l'école en France qui permet une meilleure insertion sociale et professionnelle (OCDE, 2015b).

- 37 Cette proposition suggère que l'on réfléchisse à une autre temporalité que celle imposée par le système scolaire, de façon à ce que les jeunes migrants bénéficient d'un temps supplémentaire pour gérer ces changements multiples et majeurs. Dans ce collège, ce type de priorisation des besoins éducatifs des élèves allophones est pris en compte par les aménagements proposés, selon les contraintes curriculaires et le contexte spécifique, sous la forme de temps accordé pour préparer l'orientation dans un atelier plurilingue, de temps consacré à la rédaction et à la refonte des évaluations orales bilingues pour le DNB, et de temps pour développer la maîtrise de la langue française en UPE2A. Cet accompagnement structurel n'est pas qu'une expérimentation, mais plutôt un exemple de bonne pratique mise en place par l'enseignant de l'UPE2A, dans le cadre d'une éthique de coopération collégiale développée au sein de ce collège. Est-ce néanmoins un modèle reproductible et pérenne ?

4. Conclusion

- 38 En conclusion, nous constatons que les résultats de cette étude mettent en évidence plusieurs façons dont les enseignants d'un collège ont utilisé les ouvertures au plurilinguisme existant dans le système scolaire pour faire réussir les EANA qu'ils ont accueillis. L'étude indique qu'un ensemble d'éléments spécifiques a également soutenu les bons résultats scolaires de cette cohorte, parmi lesquels le rôle de l'enseignant UPE2A comme moteur de pratiques collaboratives et inclusives.
- 39 Par conséquent, il semble important que les enseignants soient formés aux approches plurilingues, comme le souligne du reste le rapport de la Cour des Comptes (2023) et les recommandations du Conseil scientifique de l'éducation nationale (2025). Tandis que des

formations au plurilinguisme et à l'interculturalité se trouvent au sein des filières FLE/FLS en formation universitaire, celles-ci restent paradoxalement distinctes de la formation classique des enseignants (Mendonça Dias & coll., 2020). Ces disciplines seront-elles reconnues comme disciplines à part entière par l'éducation nationale, ce qui permettrait un renforcement de la formation au sein des INSPE et une prise en compte du plurilinguisme comme champ d'inclusion et d'équité ?

BIBLIOGRAPHIE

- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C. & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits/INSHEA [_langues_et_plus/CSEN_Synthese_18_bilinguisme_WEB_002.pdf](#).
- Brun, L. (2024). 89 500 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2022-2023 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien en français langue seconde. Note d'Information DEPP n° 24-40. <https://hs.hal.science/halshs-04711520v1>.
- Cadet, L., Aifi, N., Chischportich, J., Corny, L., Fenoglio, P., & Masson, F. (2022). Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? *Reperes. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 65, 21-38. <https://doi.org/10.4000/reperes.4984>.
- Châteaureynaud, M. A. & Piot, C. (2022). Introduction. Penser l'inclusion au prisme du plurilinguisme. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7633>.
- Cour des comptes (15/03/2023). *La scolarisation des élèves allophones*. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230315-Scolarisation-élèves-allophones.pdf>.
- Delaunay, N. (2023). *L'école inclusive face au gap in situ. Rapport d'étude de*
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C. & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits/INSHEA
- Auger, N. (2015). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZlBiAoMTBo>. (hal-02062864)
- Auger, N. (2023). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes. *Glottopol*, 38. <https://doi.org/10.4000/glottopol.2980>.
- Bijeljak-Babik, R. et Auger, N. (2025). *Avoir deux langues et plus à l'école maternelle et élémentaire. Synthèse de la recherche et recommandations*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheses_et_recommandations/18_avoir_deux

mémoire en masters de formation des formateurs à l'international. INSPE – université de Bordeaux.

EDUSCOL (mai 2023). *Modalités d'attribution du diplôme national du brevet*. <https://eduscol.education.fr/713/modalites-d-attribution-du-diplome-national-du-brevet>.

EDUSCOL (août 2023). *Les épreuves du DNB*. <https://eduscol.education.fr/716/les-epreuves-du-dnb>.

EDUSCOL (novembre 2023). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>.

Faupin, é. A. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Thèse de doctorat non publiée, université Nice Sophia Antipolis. <https://theses.hal.science/tel-01170512>.

INSEE (29/08/2024). *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>.

IPESUP (21/03/2024). *Affelnet – Comment fonctionne l'algorithme d'affectation des collégiens ?* <https://www.ipesup.fr/blog/2024/03/21/affelnet-comment-fonctionne-lalgorithme-daffectation-des-collegiens>.

Klein, C. & Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport n° 2009-08 du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. <https://didacfran.univ-rouen.fr/sites/didacfran>.

univ-rouen.fr/files/commun/rapport-men_igen_2009-la_scolarisation_des_enaf.pdf.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Lambert-Lucas.

Miguel Addisu, V., & Maire Sandoz, M.-O. (2015). *Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ?* *Repères – recherche en didactique du français langue maternelle*, 52, 59-76. <https://doi.org/10.4000/reperes.937>.

Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale (2018). *Note de service n° 2017-172 du 22-12-2017. Diplôme national du brevet. Modalités d'attribution à compter de la session 2018*. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo42/MENE1731896N.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale (juin 2024). *Les aides financières au collège*. <https://www.education.gouv.fr/les-aides-financieres-au-college-4970>.

OCDE (2012). *Untapped Skills: realising the potential of immigrant students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264172470-7-en>.

OCDE (2015a). *Les élèves immigrés et l'école : Avancer sur le chemin de*

en.fr/sites/didacfran.univ-rouen.fr/files/commun/ocde_2015_les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf.

OCDE (2015b). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.

OCDE (2018). *The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being*. https://www.oecd.org/en/publications/2018/03/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_g1g8aa3c.html.

OCDE (2023). *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2023 : Trouver ses marques*. <https://doi.org/10.1787/d5253a21-fr>.

OCDE (2024). *Éducation GPS*. <https://gps.education.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41750&filter=all>.

OJEMIGR (2021-2024). *L'orientation scolaire des jeunes migrants – projet ANR*. <https://ojemigr.hypotheses.org/>.

Pollock, D. C., Van Reken, R. E., & Pollock & M. V. (2010). *Third Culture Kids: The experience of growing up among worlds*. Hachette UK.

Prevost-Zuddas, J. (2024, Mai). *Plurilinguisme/interculturalité et enseignement-apprentissage du français langue seconde en éducation formelle en France*. Communication présentée au colloque Jumelages interculturels.

Zoom Montréal. <https://shs.hal.science/halshs-04697420>.

Prévost, C. (21/11/2023). *L'usage des langues familiales en UPE2A*. Communication présentée lors des journées d'études du projet ECRICOL. Arachon.

Rispail, M. (2024). *Vivre et apprendre en plusieurs langues – Le collège Irandatz*. https://www.youtube.com/watch?v=tJ6CKV1KR_E.

Smythe, F. (2023). Navigating plurilingual learning: an inclusive education approach. *European Journal of Education*, 58(2), 181-346. <https://doi.org/10.1111/ejed.12551>.

Smythe, F. (2024). *Young migrants and plurilingualism in schools. A comparative study of language diversity within education systems in France and Aotearoa New Zealand*. Brill Publishing House.

Smythe, F., Derivry, M., Dobson, S. & Malet, R. (2025). How visible are minority languages? Crossed perspectives from France and Aotearoa New Zealand. *Appartenances et Altérités*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.4000/13s09>.

Stratilaki-Klein, S. (2022). *Plurilinguismes, représentations identitaires et inclusion scolaire : biographies langagières des élèves allophones*. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7753>.

NOTES

1 Dans l'Union européenne, un enfant sur quatre de moins de 15 ans (13,5 millions) est né à l'étranger ou a des parents qui sont nés à l'étranger : 12 %

ont leurs deux parents qui sont nés à l'étranger, 8 % sont issus d'un couple mixte, et seulement 4 % sont eux-mêmes nés à l'étranger. (OECD 2023, p. 176)

2 Un EANA est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une voire plusieurs langues autres que le français. Ce terme apparaît dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 et remplace le terme « non-francophone » utilisé auparavant (Ministère de l'éducation nationale, 2012). L'élève n'est plus désigné négativement, mais le terme « allophone » permet d'affirmer ses compétences linguistiques existantes.

3 Exemple d'approches stratégiques : autorisation de la langue familiale en classe comme stratégie de réflexion et d'apprentissage, ou la lecture préalable du patrimoine littéraire en langue familiale avant l'étude en français.

4 Personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé (n=10), direction (n=3), gestion (n=3), secrétariat (n=1), vie scolaire (n=7), accompagnants d'élèves en situation de handicap (n=4), psy EN (n=1), infirmière (n=1).

5 Dispositifs d'accueil réservés aux élèves allophones nouvellement arrivés en France et non scolarisés antérieurement.

6 Le terme « laboratoire » indique la spécificité de ces dispositifs dans lesquels des expérimentations sont souvent menées qui inspirent les pratiques pédagogiques des enseignants des classes ordinaires, dans une dynamique d'acculturation au plurilinguisme et à l'interculturalité, entre autres.

7 La bourse de collège est une aide financière attribuée aux élèves scolarisés en collège et issus des familles défavorisées. Le montant de l'aide est déterminé en fonction des plafonds de ressources et du nombre d'enfants à charge dans le foyer. (Ministère de l'éducation nationale, 2024)

8 En moyenne, dans les pays de l'OCDE, lors du PISA 2022, le pourcentage d'élèves immigrés de première génération arrivés dans leur pays/économie d'accueil à l'âge de 5 ans ou avant (arrivants précoces) est de 34 % ; 29 % sont arrivés après l'âge de 12 ans (arrivants tardifs). (OCDE, 2024).

9 L'office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) est un opérateur de l'état qui relève du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation : <https://www.onisep.fr>.

10 L'étude n'a pu commencer qu'en janvier et nous n'avons pas eu accès aux bulletins du premier trimestre.

11 Le candidat peut effectuer une partie de sa présentation en langue vivante étrangère ou régionale, dans la mesure où cette langue est enseignée dans l'établissement. Si le candidat a connu une expérience de mobilité internationale, il est recommandé qu'il puisse la valoriser dans son exposé. (Ministère de l'éducation nationale, 2018, paragraphe 2 - épreuve orale pour les candidats scolaires : soutenance) <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo42/MENE1731896N.htm>)

12 Le socle commun s'articulera en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Le domaine 1 étant « langages pour penser et communiquer », l'élève devra acquérir un niveau de maîtrise suffisant selon quatre objectifs qui doivent chacun être évalués de manière spécifique. Ces objectifs comprennent de comprendre, s'exprimer en utilisant (1) la langue française à l'écrit et à l'oral ; (2) une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère) ; (3) les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; et (4) les langages des arts et du corps. (EDUSCOL, nov 2023).

13 Le logiciel Affelnet (Affectation des Elèves par le NET) gère l'affectation dans les lycées de l'ensemble des collégiens de 3^e en France. Il prend en compte plusieurs critères pour affecter chaque élève dans un établissement, tel que le lieu d'habitation de l'élève, les résultats scolaires et le statut de boursier (IPESUP, 2024).

14 Les pays de naissance les plus fréquents des immigrés sont l'Algérie (12,2 %), le Maroc (11,7 %), le Portugal (7,9 %), la Tunisie (4,8 %), l'Italie (3,9 %), la Turquie (3,3 %) et l'Espagne (3,2 %). (INSEE, 2024)

RÉSUMÉS

Français

En France, plus de la moitié des 89 500 élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en 2022-2023 sont des adolescents, dont 36 300 sont collégiens (Brun, 2024). Le défi pour le collège est de savoir comment accompagner ces jeunes migrants, dont beaucoup ne maîtrisent pas le français de scolarisation à leur arrivée. Comment les aider à réussir en quelques mois de préparation aux évaluations critiques de 3^e ? Comment les accompagner sur une période d'apprentissage courte et dense lorsqu'ils arrivent au cours

de l'année de 3^e ? Cet article présente une étude de cas d'un collège girondin qui a développé des approches stratégiques pour valoriser les compétences plurilingues des EANA, afin de maximiser leurs chances de réussite au diplôme national du brevet et assurer une affectation au lycée général ou professionnel.

English

In France, over half of the 89,500 migrant pupils who arrived during the 2022–2023 school year are teenagers, including 36,300 enrolled in middle school (Brun, 2024). For these schools, the primary challenge is finding effective ways to support young migrants, many of whom arrive without speaking the language of instruction. How can educators help them succeed with only a few short months to prepare for the national exams at the end of middle school? How can they ease the steep learning curve these students face in their final year? This article presents a case study from a middle school in the French department of Gironde that has implemented targeted strategies to support the multilingual abilities of its migrant pupils. By doing so, the school aims to boost their chances of success in the Brevet exams and facilitate their access to both general and vocational high school tracks.

INDEX

Mots-clés

élève allophone, plurilinguisme, inclusion, orientation scolaire

Keywords

young migrant, multilingualism, inclusion, schooling pathway

Rubriques

Recherche et pratique

AUTEURS

Fiona Smythe

Fiona Smythe est docteure en éducation comparée au sein du laboratoire Cultures, éducation, sociétés (UR 7437 LACES) de l'université de Bordeaux. Spécialisée en didactiques des langues en/pour éducation, elle s'intéresse à l'éducation plurilingue et interculturelle, l'inclusion de la diversité, l'apprentissage adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers, et le rôle de l'interactivité dans l'acquisition des langues. <https://laces.u-bordeaux.fr/membres/smythe-fiona/>.
fiona.smythe@u-bordeaux.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/257531777>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-5182-3240>

Quelle prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones arrivants en 3e de collège ?

Cécile Prévost

Cécile Prévost est la coordonnatrice académique du centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (CASNAV) de l'académie de Bordeaux.

cecile.prevost@ac-bordeaux.fr

IDREF : <https://www.idref.fr/286935600>