



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Publics d'élèves allophones nouvellement arrivés, vocabulaire et apprentissage des disciplines dites non linguistiques

Gérard Vigner

IA-IPR de lettres

Éducation nationale, France

g.vigner@noos.fr



Reçu le 19-05-2021 / Évalué le 20-07-2021 / Accepté le 31-10-2021

Résumé

Dans le couple maîtrise de la langue/maîtrise du discours, la prépondérance des approches syntaxiques a conduit à ne pas directement aborder la question de la place occupée par la maîtrise d'un répertoire lexical auprès des publics d'élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français. Nous voulons ici reprendre la question de la place occupée par le vocabulaire dans la construction d'une compétence telle que ces élèves pourront suivre les apprentissages dans les D(d) NL, c'est-à-dire les disciplines non linguistiques.

Mots-clés : enfants de migrants, vocabulaire, enseignement scientifique, apprentissage intégré

Newly Arrived French Language Learners, Vocabulary and Learning in "Non-linguistic" Academic Subjects

Abstract

In the pair mastery of language/mastery of speech, the preponderance of syntactic approaches led to us not directly addressing the question of the place occupied by the mastery of a lexical repertoire by students newly arrived in the French school system. Here we want to take up the question of the place occupied by vocabulary in the construction of a competence such that these students will be able to follow the curricula of D (d) NL classes, that is to say non-linguistic disciplines.

Keywords: children of migrants, vocabulary, scientific teaching, integrated learning

Nous aborderons ici la question de la place du vocabulaire dans les apprentissages des D(d)NL¹ auprès des publics EANA (*Elèves Allophones Nouvellement Arrivés*) tels qu'ils sont définis par les instances du ministère français de l'Éducation nationale². Ces publics font l'objet d'un accueil formalisé ancien³, les premières classes qui leur étaient spécialement dédiées remontent à 1970 et les organismes d'information et de formation des enseignants à 1975. Publics aux dénominations variées, *enfants étrangers* tout d'abord, *élèves allophones nouvellement arrivés*⁴ aujourd'hui, en

passant par celle qui connut une très large diffusion, celle d'*enfants de migrants*, les travaux qui leur furent consacrés ont été particulièrement nombreux, histoires migratoires, diversité des profils sociologiques, problèmes d'intégration, multiculturalité⁵, dans une perspective essentiellement sociologique et historique. Mais la recherche en didactique fut, et est encore, tout aussi abondante, centrée pendant un moment autour du concept de *français langue seconde*, concept dont l'émergence fut d'ailleurs loin d'aller de soi, que ce soit en France comme dans les pays francophones⁶. Les thèmes actuels, mais une recension exhaustive des travaux en la matière ne saurait entrer dans l'espace forcément restreint de cet article, privilégient plus particulièrement les notions de traitement plurilingue des apprentissages et celle d'inclusion⁷. En revanche, la question des performances scolaires de ces publics, moins fréquemment abordée, constitue cependant un enjeu majeur en matière de recherche et ne peut être dissociée de la maîtrise des outils de la langue.

Pour les publics des EANA, comme d'ailleurs pour les autres publics de FLE ou de FL2 (mais en va-t-il différemment avec les publics de FLM ?), les questions se rapportant à la mémoire lexicale, à sa place dans les apprentissages, à son organisation et à sa dimension, sont rarement abordées. L'extrême discrétion du CECRL sur cette question est significative à cet égard⁸. Les raisons sont aisées à comprendre, le vocabulaire, comme système ouvert, semble défier la mesure. Entre les 1 500 mots d'un vocabulaire de base, dont on ne parle plus guère aujourd'hui d'ailleurs, et les dizaines de milliers de mots constitutifs du bagage lexical d'un locuteur au savoir encyclopédique, où situer le vocabulaire des élèves allophones confrontés très rapidement à la nécessité d'acquérir de très nombreux savoirs ? Et quelle peut être la mesure de ce répertoire ? L'enjeu d'un tel apprentissage est cependant particulièrement important dans la mesure où il existe un lien très fort entre la performance scolaire et la maîtrise d'un répertoire lexical étendu (tout au moins selon les exigences des programmes). Quels repères dans ces conditions peut-on se donner ?

Langue de scolarisation et répertoire lexical

Nous ne disposons pas de travaux qui porteraient sur le répertoire lexical des EANA dans leur dimension développementale - de quel point de départ à quel point d'arrivée - ni sur les particularités d'un répertoire spécifiquement consacré à l'acquisition des D(d)NL. Mais on pourra s'appuyer sur un certain nombre de recherches déjà engagées en direction des publics scolaires ordinaires, c'est-à-dire francophones natifs (école primaire et collège), repères d'autant plus intéressants à examiner, qu'ils correspondent aux répertoires des publics au milieu desquels les EANA vont prendre place, dès lors qu'ils seront considérés comme aptes à suivre les apprentissages à temps plein dans leur classe d'inscription⁹.

Soyons clairs, les travaux sont peu nombreux, du moins comparés à ceux qui portent sur d'autres domaines de la langue (syntaxe et discours), tant l'objet à étudier pose de nombreux problèmes d'ordre méthodologique (quelle forme de référence du mot adopter ? comment compter les mots ? sur quelle base d'analyse ?), liés eux-mêmes à cette interrogation : que signifie « connaître un mot » ? Vocabulaire actif, vocabulaire passif ? Quels mots, ceux désignant les éléments de l'univers physique ou ceux se rapportant à l'univers mental ? Même si ces questions, sur un plan fondamental, ne peuvent être éludées, les travaux portant sur les connaissances en vocabulaire peuvent contribuer à mieux éclairer la problématique.

On pourra citer tout d'abord le travail de S. Ehrlich, G. Bramaud de Boucheron, A. Florin, *Le développement des connaissances*. Sur la base d'un échantillon de 13 550 mots représentatifs d'un répertoire général moyen d'adulte, les mots moyennement connus dont 3 026 en CE1, 3 913 en CE2, 5 193 en CM1 et 6 143 en CM2. La période du CE1 au CM2 connaît ainsi une importante accélération du développement des connaissances lexicales. Le nombre de mots moyennement connus augmente beaucoup plus vite que celui des mots très bien connus et l'on est plus en présence d'une extension du lexique que d'un approfondissement ; sachant d'autre part que le vocabulaire fréquemment utilisé varie assez peu au cours de la scolarité. Et on notait déjà, ce qui sera largement confirmé par la suite, que les connaissances lexicales diffèrent nettement selon le milieu socio-culturel d'origine.

À cette approche globalisante du vocabulaire, on doit associer celle d'Alain Lieury portant sur ce qu'il a appelé la « mémoire encyclopédique », c'est-à-dire à ce qui se rapporte au lexique de connaissances qui se réfèrent à des matières spécialisées, en plus du vocabulaire courant. Pour le détail méthodologique du comptage des mots, nous renvoyons aux travaux de ces différents auteurs, pour nous en tenir simplement à des ordres de grandeur¹⁰.

Ces travaux font clairement apparaître l'enjeu que constitue pour l'élève la maîtrise d'un répertoire lexical suffisamment abondant pour être en mesure de suivre la formation dispensée dans les différentes disciplines enseignées à l'école élémentaire et au collège.

Inventaires statistiques

1. Vocabulaires de base

On sait que les premiers travaux portant sur ce que l'on peut appeler les vocabulaires de base ont commencé, en France, avec la mise au point de ce que l'on a appelé *le français fondamental*, à destination des publics non-francophones natifs soucieux de s'engager dans un enseignement du français fondé sur la commodité des

usages dans les situations les plus courantes¹¹. Constitué d'un inventaire de 1 475 mots différents obtenus par calcul de fréquence (692 noms, 339 verbes, 253 mots grammaticaux, 98 adjectifs, il servit pendant un certain nombre d'années à élaborer des outils de formation en langue (méthodes ou collection d'ouvrages en français facile). Le développement des approches communicatives eut cependant pour effet de marginaliser une organisation des apprentissages fondée sur un traitement fréquentiel du lexique alors que désormais allait prévaloir une approche organisée en situations de communications, le choix du matériau langagier dépendant alors de leur degré de rentabilité fonctionnelle.

Le vocabulaire sortit ainsi du champ de référence linguistique comme organisateur des contenus d'apprentissage. Et le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 88-89) n'apporta en la matière nulle amélioration particulière sensible, si ce n'est ces deux pages présentant deux tableaux définissant deux échelles portant sur l'étendue et la maîtrise du vocabulaire¹².

En 2002, cependant, à la demande du ministère français de l'Éducation nationale, le lexicologue Étienne Brunet publie, à partir de la base Frantext, une liste des 1 500 mots les plus fréquemment en usage dans la langue française. Mais à la différence du *français fondamental*, dont le corpus était constitué d'enregistrement d'entretiens oraux, le corpus est ici constitué d'œuvres essentiellement littéraires, du XVIII^e au XX^e siècles, c'est-à-dire de textes écrits, approchés ici dans une perspective essentiellement scolaire. Cette liste de fréquence lexicographique indique ainsi aux enseignants quelles peuvent être leurs priorités en matière de progressions à bâtir¹³.

L'intérêt de telles listes réside dans la présentation des verbes français les plus fréquents, verbes hautement irréguliers (être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, etc. pour le *français fondamental*, être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller voir, pouvoir, vouloir, etc. , pour la liste d'Etienne Brunet), à la différence des modes ordinaires de présentation en groupes (verbes du 1^{er} groupe, verbes du 2^e groupe, etc.), ainsi que dans la présentation des mots-outils (prépositions).

2. Les répertoires spécialisés

Les enquêtes statistiques sur les répertoires lexicaux spécialisés sont peu nombreuses et ne correspondent pas loin de là à ce que pourraient être les besoins des élèves en la matière. Signalons, dans une perspective essentiellement historique l'ouvrage d'André Phal et de Lucette Beis, *Vocabulaire général d'orientation*

scientifique (VGOS). Part du lexique commun dans l'expression scientifique, Didier, 1971, inventaire qui reprend quelque part les principes d'analyse du français fondamental, mais en s'appuyant ici sur un corpus de langue écrite constitué de manuels de sciences de l'enseignement secondaire, de manuels et photocopiés du 1^{er} cycle d'université et d'ouvrages scientifiques non universitaires. Un corpus éloigné de nos publics, mais qui par ses choix de départ peut éclairer une réflexion en la matière sur un « vocabulaire qui ne répond aux besoins d'aucune science, d'aucune technique en particulier, mais nécessaire à tous ce qu'elles ont en commun » (*Langue française*, 2, 1969).

Plus récemment, on pourra prendre connaissance de travaux portant sur l'élaboration d'un lexique scientifique transdisciplinaire (LST)¹⁴ qui quelque part s'inscrit dans un projet analogue à celui d'André Phal, mais sur un corpus différemment constitué et dans un traitement distinct des unités lexicales. On pourra se reporter ainsi à l'ouvrage de Jacques M.P. et Agnès Tutin A. 2018, qui présente une description des caractéristiques lexicales et discursives des écrits de recherche en sciences humaines.

Mais si intéressants que puissent être ces travaux dans l'approche d'un socle commun lexical propre aux savoirs scientifiques, ils concernent pour l'essentiel des publics spécialisés, avancés, et ne peuvent intéresser que de très loin nos primo-arrivants dans les UPE2A.

Vocabulaire et maîtrise du langage scientifique

Un constat s'impose d'emblée, le savoir scientifique à l'école requiert pour être convenablement acquis, la maîtrise d'un vocabulaire particulièrement important (voir supra les travaux d'Alain Lieury), même si le vocabulaire en usage dans les manuels spécialisés traduit, de la part des auteurs, une volonté d'encyclopédisme qui va certainement bien au-delà de ce dont les élèves ont véritablement besoin.

En même temps, on doit s'interroger sur les moyens d'accès à ce lexique. Faut-il privilégier une extension quantitative ou procéder à un approfondissement intensif d'un répertoire plus restreint ? Faut-il privilégier un traitement explicite dans l'élargissement du répertoire ou s'en tenir à un travail d'imprégnation progressive avec un accent mis, ponctuellement, sur certains points considérés comme importants ?

On se rend bien compte qu'entre un public d'élèves aux scolarisations souvent fragilisées et un cadre institutionnel particulièrement contraignant en matière de déroulement des apprentissages, associé à des contenus de formation très denses, trouver le bon équilibre est loin d'aller de soi. Ce d'autant plus que les enseignants

intervenants dans les UPE2A sont plutôt formés à enseigner les langues comme LE et L2 qu'à bénéficier d'une formation sur les enseignements mathématiques et scientifiques¹⁵.

Dans les fiches d'accompagnement des *Programmes de sciences et technologie aux différents cycles d'apprentissage de l'école*, il est rappelé :

En ce qui concerne le lexique, le but essentiel des activités scientifiques ne consiste pas à faire apprendre par cœur aux enfants des listes de mots. Cependant il est souhaitable que la désignation soit introduite avec le terme exact, même s'il semble difficile dans sa prononciation ou dans sa forme écrite. Pour être définitivement acquis, les mots devront être reconnus, lus, écrits, orthographiés, mémorisés, situés, expliqués, réemployés chaque fois que nécessaire durant toute la scolarité. Ainsi, tout au long des cycles, à travers la formulation des concepts abordés, les compétences langagières s'amplifient et se précisent¹⁶ .

Une double exigence donc, précision dans la maîtrise du vocabulaire et progressivité dans les apports lexicaux, donnée sur laquelle nous allons revenir un peu plus loin.

S'il ne s'agit donc pas de se substituer aux enseignants de sciences, qu'il s'agisse du professeur des écoles ou du professeur de collège, il convient cependant, dans cette masse lexicale à gérer, d'entreprendre les tris et d'établir les priorités nécessaires en fonction des besoins.

Le traitement du vocabulaire pose d'emblée la question des limites de la nomenclature retenue. Limites quantitatives ? Limites thématiques, notionnelles ? Distinguons tout d'abord le vocabulaire en trois grands domaines :

- le vocabulaire de haute fréquence que l'on retrouve dans les inventaires du français fondamental ou ceux du T.L.F. (entre 1000 et 1500 mots environ), comportant notamment de nombreux mots-outils.
- le vocabulaire de base (3000 mots environ) qui permet de répondre aux besoins de l'échange ordinaire
- le vocabulaire encyclopédique ou spécialisé (volume indéterminé, pour mémoire rappelons que ce vocabulaire au CM2 et en 6^e est estimé dans les manuels à 6000 mots et dans les manuels de 3^e à 24000 mots).

Nous laisserons de côté le vocabulaire de haute fréquence composé pour l'essentiel de mots-outils, de mots grammaticaux, convenablement traité dans les méthodes de FLE/FL2, sans pour autant non plus nous engager dans le vocabulaire encyclopédique dont les limites sont impossibles à tracer. Il s'agit donc de couvrir

cette part du vocabulaire de base tel qu'il permet au locuteur d'inscrire des savoirs spécifiques dans une trame sensible, perceptive, intellectuelle, plus générale, ce qui constitue l'armature de toute pratique langagière, dès lors que l'on va au-delà des simples formules de contact, sans pour autant explorer l'ensemble des domaines liés à l'expérience sociale, technique et scientifique.

Ce vocabulaire à orientation générale, pour reprendre ici l'intitulé de l'ancien VGOS, pourrait s'organiser en trois grandes catégories :

la première qui porterait sur la **façon de percevoir** les événements, les situations, les attitudes (mais non les événements eux-mêmes dans leur infinie diversité, ce qui nous renverrait à un traitement encyclopédique du vocabulaire, l'événement pouvant être un match de football, un mariage, une rencontre amoureuse, etc.), vocabulaire de l'expression des sensations, de la perception.

la deuxième, porterait sur les **jugements** que le sujet humain peut porter sur ces événements, ces situations, ces attitudes (jugement technique, jugement moral, jugement esthétique), ainsi que sur l'expression des modalités.

la troisième sur la **nature même de l'action entreprise** appréhendée dans sa dimension logique par le moyen de verbes de sens logique (provoquer/ entraîner/ être responsable de, etc., ou dans l'autre sens, provenir/ être dû à etc.) ou sur la nature de l'effet ainsi produit (abîmer/agrandir/accroître, etc.).

Ce vocabulaire devra être réparti selon les cycles de l'école et du collège, du cycle 2 au cycle 4, de façon à ce que l'élève aborde les mots selon leur degré de précision dans l'analyse du sens. Si par exemple, je rassemble les éléments de lexique se rapportant au déroulement d'une action (qui peut donc concerner aussi bien un événement historique qu'un événement météorologique à titre d'exemple) :

Déroulement de l'action

a) Événement

. ARRIVER
. AVOIR LIEU
. SE DEROULER
. SE METTRE A
. SE PASSER
. SE PRODUIRE
. SURVENIR
. TOUCHER

b) Phases de l’action

Début de l’action	Suite	Arrêt	Fin de l’action
. APPARAÎTRE . DEBUTER . SE DECLARER . SE DECLENCHER . DEMARRER . COMMENCER . ENTAMER . ENTREPRENDRE	. CONTINUER . DURER . SE MAINTENIR . SE POURSUIVRE . SE PROLONGER . PERSISTER . S’ETENDRE . NE PAS CESSER DE . (SE) SUCCEDER	. S’INTERROMPRE . S’ARRETER . REPRENDRE	. ABOUTIR . S’ACHEVER . S’ARRÊTER . CESSER DE . FINIR PAR/DE . (SE) TERMINER

On peut ainsi considérer que des verbes comme : *arriver, commencer, s’arrêter, finir* peuvent trouver leur place dès le cycle 2, alors que : *se produire, survenir, apparaître, persister, s’interrompre, s’achever*, seraient plus aisément en usage au cycle 3 et plus encore au cycle 4. S’agit-il là de purs phénomènes de synonymie ou bien de verbes qui portent un sens plus précis ? Ainsi *persister* et *maintenir* ne recouvrent pas les mêmes espaces de sens.

Il importe dans ces conditions d’opérer une répartition du vocabulaire à partir de différentes sources : textes des programmes, fiches du site Eduscol <https://eduscol.education.fr/>, manuels, fiches du groupe *La Main à la pâte* (<https://www.fondation-lamap.org/fr/ressources>), entretiens avec les professeurs des disciplines concernées. Ainsi pourront être construits des repères de progressivité¹⁷ selon le niveau d’entrée des EANA à l’école.

Aspects pédagogiques

L’acquisition du vocabulaire par les EANA a pour objectif non pas de mettre en place un répertoire lexical restreint qui tiendrait compte de leur niveau initial de compétence, et les placerait dans une position de simple survie linguistique, mais d’opérer, dans les meilleurs délais, et selon des voies à déterminer, une action de rattrapage qui les mettrait à niveau avec leurs camarades francophones natifs. Sinon, ce serait les enfermer dans un statut d’élèves à compétence restreinte.

On ne saurait ici, et ce n’est d’ailleurs pas le but de cet article, développer l’ensemble des propositions pédagogiques susceptibles de (re)donner à l’enseignement/apprentissage du vocabulaire l’importance qui est la sienne auprès des EANA¹⁸. Mais l’enjeu, on l’aura compris, est essentiel, le fait que trop souvent cette question soit contournée, comme il en va d’ailleurs de même pour les apprenants en FLE, explique la faible performance constatée des EANA au sortir des UPE2A (*unité pédagogique pour élèves allophones arrivants*).

La mise en œuvre de projets transversaux peut faciliter, dans le cadre d'une pédagogie, la découverte de ce vocabulaire et assurer sa première mise en place, sachant que le travail de consolidation ne pourra s'opérer que sur un temps long, celui de l'apprentissage engagé dans les classes ordinaires d'inscription des EANA. Les thèmes liés à la sécurité, à la préservation de l'environnement, aux paysages, à la mémoire des lieux par exemple, par leur caractère transdisciplinaire peuvent ainsi contribuer à la découverte de ce vocabulaire intermédiaire, socle à venir des différents lexiques spécialisés en usage dans les différentes disciplines.

Avec la question de l'acquisition du vocabulaire dans les D(d)NL en direction des publics d'EANA, aucune solution ne paraît aujourd'hui immédiatement viable. En effet, s'il existe bien des outils qui permettent d'approcher les lexiques spécialisés selon des procédures automatisées telles certains concordanciers ou par l'établissement de certains corpus, ces travaux concernent avant tout les besoins liés à des publics spécialisés de type FOS ou FOU, mais non des publics scolaires. Les méthodologues et les enseignants, deux fonctions qui ne sont pas toujours dissociées, mais qui le sont parfois, devront, sur la base d'une ressource temporelle très restreinte, tout à la fois mettre en place les fondamentaux de la langue (phonétique, syntaxe, morphologie, orthographe) dans leurs différentes formes de réalisation, selon les niveaux d'entrée des élèves dans l'école, et en même temps donner au vocabulaire la place fondamentale qui est la sienne. Il ne s'agit pas seulement en effet *d'apprendre à parler à quelqu'un*, selon les logiques de l'interaction ordinaire, mais aussi *d'apprendre à parler de quelque chose*, et ce traitement de la fonction référentielle du langage, pour reprendre une vieille terminologie jakobsonienne, passe par la maîtrise progressive d'un vocabulaire de plus en plus étendu. Le français comme langue de scolarisation est un outil d'accès aux savoirs scolaires et permet aussi à l'élève de prendre place dans une scénographie pédagogique nouvelle (échanges professeur-élèves, élèves-élèves). Les horaires actuellement impartis sont notoirement insuffisants pour assurer l'ensemble de ces formations. Sachant qu'il ne saurait être question de les juxtaposer, ce qui conduirait à une impossibilité pratique en termes de gestion horaire, la possibilité de les intégrer peut être envisagée, de même qu'un travail de collaboration étroite avec le/les professeur(s) de la classe ordinaire d'inscription. Un important travail de recherche-action s'impose ainsi de façon à fournir aux enseignants les repères indispensables à l'établissement d'un lieu d'entrée lexical dans les apprentissages selon que les élèves sont accueillis à l'école élémentaire ou au collège.

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)*. INSHEA.
- Cherqui, G., Peutot, F. 2015. *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette, coll. F.
- Conseil de l'Europe. 2001. CECRL « Compétence lexicale », p. 87-89. Paris : Didier.
- Cuq, J.P. 1991. *Le Français, langue seconde*. Paris : Hachette.
- Déro, M. 1998. *Inventaire du vocabulaire et développement des connaissances du cours préparatoire à la sixième de collège*, Rennes 2.
- Déro, M., Fenouillet, F. 2014. « Estimation du vocabulaire encyclopédique scolaire mémorisé à l'école élémentaire », *Bulletin de psychologie*, 12.
- Ehrlich S., Bramaud de Boucheron, G., Florin, A. 1978 *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A, 1964 (rééd.). *L'Elaboration du français fondamental (1^{er} degré)*. Paris : Didier.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, p. 149-150. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1732> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732> [consulté le 15 mai 2021].
- Hatier, S., Tutin, A. 2019. « Lexique et phraséologie scientifiques transdisciplinaires en sciences humaines : de la modélisation à la création d'une ressource lexicale », *Francophonie et innovation à l'université*, 1.
- INED, 2016. *Trajectoires et origines Enquête sur la diversité des populations en France*, sous la direction de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon, Collection Grandes Enquêtes.
- Jacques, M.P., Tutin, A. 2018. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*, ISTE Editions.
- Lieury, A. 2003. « Mémoires et apprentissages scolaires », *Etudes de linguistique appliquée*, 12.
- Phal, A., Beis, L. 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS). Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris : Didier.
- Vigner, G., 2009. *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Notes

1. Pendant longtemps, le sigle DNL recouvrait les apprentissages portant sur les disciplines non linguistiques, autres que le français donc. C'était d'une certaine manière vouloir ignorer que ces disciplines comprenaient un volet linguistique tout aussi important, d'où la précision apportée par certains en reprenant le sigle sous la forme plus développée de *discipline dites non linguistiques*. Pour la commodité d'usage, nous préférons ici conserver la formulation DNL, sachant que bien évidemment la dimension proprement linguistique est celle qui va nous intéresser ici. Les textes officiels parlent aussi de « langue instrumentale des autres disciplines ».
2. « L'Education nationale œuvre à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), conformément à l'article L.111-1 du code de l'éducation et aux engagements internationaux de la France qui garantissent à tous les enfants de six à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national, quels que soient leur nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie. »

3. On rappellera que les premières tentatives de scolarisation spécifique de publics identifiés comme relevant d'un traitement pédagogique particulier remontent au milieu des années 50.
4. Nous laisserons ici de côté la problématique associée de celle des *enfants du voyage*.
5. Voir la très grande enquête conduite par l'INED, 2016.
6. Voir J.P. Cuq, 1991. On notera encore que le ministère français de l'Éducation nationale attendra 2001 pour publier une brochure intitulée *Le Français, langue seconde*.
7. Voir G. Cherqui et F. Peutot, 2015.
8. Voir CECRL, « Compétence lexicale », p. 87-89, Didier, 2000.
9. Pour le détail des conditions d'inscription des EANA, « En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. » Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002.
10. Estimation du vocabulaire encyclopédique moyen acquis de la 6^e à la 3^e avec le total recensé dans les manuels ainsi que les estimations de vocabulaire, pour les élèves ayant à chaque niveau la note scolaire la plus basse ou la plus élevée » A. Lieury, 2003.
11. Sur les conditions d'élaboration du *français fondamental*, lire G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot, 1964.
12. CECRL, Conseil de l'Europe/Didier, 2001.
13. On retrouvera cette liste sur le site Eduscol, <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale/>
14. Voir Hatier, S. et Tutin, A., 2019.
15. « S'il paraît essentiel que les enseignants de mathématiques soient sensibilisés aux dimensions langagières de leur discipline, mais aussi aux gestes professionnels en facilitant l'accès, il est réciproquement profitable que les enseignants de français qui exercent en UPE2A soient informés des types de discours mathématiques usités par leurs collègues, en vue de mieux accompagner les élèves mais sans avoir à prendre en charge un enseignement pour lequel ils ne sont pas formés. » Armagnague-Roucher M. et alii, 2018, p. 287. Sachant que ce qui vaut pour les mathématiques ici, vaut pour les sciences de façon plus générale.
16. Voir https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement_dans_la_classe/44/1/RA16_C3_SCTE_2_prog_lexique_C1_C2_C3_568441.pdf
17. On ne confondra pas ces indicateurs de progressivité dans un vocabulaire général à orientation scientifique avec la notion de *niveau de formulation* telle qu'elle a pu être exposée en différents ouvrages (voir Vigner, G., 2009) et qui traite des différents niveaux de formulation d'une notion. Ainsi sur la notion de respiration :
Après un effort, on a le cœur qui bat, on est essoufflé (cycle 2 et 3, école élémentaire).
Au cours d'une activité musculaire, des modifications s'opèrent (rythme cardiaque et respiratoire, température corporelle), à l'échelle de l'organisme (classe de 5^e, collège).
L'augmentation de l'activité physique s'accompagne d'un accroissement de la consommation de dioxygène et de nutriments par les cellules musculaires (classe de 2nde).
- On passe ainsi d'un simple constat, appréhendé de façon empirique, à une analyse conceptualisée du phénomène. On reste exact, tout en étant de plus en plus précis. Problématique qui est celle de tous les élèves, y compris les francophones natifs de l'école.
18. Pour une synthèse relativement récente sur la question, voir Grossmann F., 2011.