

**LE PARLER DES INSTITUTEURS ET DIRECTEURS D'ECOLE.
DEUX "MONDES LEXICAUX".**

Gabrielle Varro

*U.M.R. 9952 Lexicométrie et Textes Politiques (CNRS, INALF, ENS de
Fontenay-Saint-Cloud)*

L'étude d'un corpus d'entretiens d'acteurs de l'école publique, portant sur la scolarité d'enfants de migrants, permet de tester la notion de mondes lexicaux élaborée par M. Reinert pour le logiciel Alceste. Deux points seront examinés : les différences entre univers discursifs des instituteurs et des directeurs et les variations internes que révèle le traitement par le logiciel : l'organisation du lexique en classes, casse les catégorisations sociales rigides habituelles (âge, sexe, profession..). Une première analyse, effectuée à partir du dépouillement manuel du même corpus, sera comparée aux données obtenues par le logiciel.

Entretiens, ZEP, Instituteurs, Directeurs d'école, Corpus, Analyse de discours, Alceste, Mondes lexicaux, Variations internes, Interprétation

1. LE LOGICIEL ALCESTE ET L'ANALYSE DE DISCOURS

Le traitement d'un ensemble d'entretiens par le logiciel Alceste éclaire et enrichit les conclusions d'un travail d'analyse de discours. Elaboré par Max Reinert, Alceste est utilisé par plusieurs membres du groupe de recherche animé par Pierre Achard (*cf.* la communication par affiche pendant le XVIème Congrès des Linguistes du groupe SLADE).

Selon le concepteur du logiciel, il s'agit, "non pas de comparer les distributions statistiques des 'mots' dans différents corpus, mais d'étudier la structure formelle de leurs co-occurrences dans les 'énoncés' d'un corpus donné" (Reinert, 1993, p. 9). Partant du principe qu'un monde lexical traduit une stabilisation des usages dans l'utilisation du lexique dans un corpus particulier, les classes et familles mises en évidence par Alceste permettent d'esquisser les contours d'un type de discours, d'un univers discursif, que je qualifierai d'*institutionnel*, qu'il s'agisse de rapports officiels ou d'entretiens avec les acteurs de l'école. Mais à l'intérieur de ce grand univers institutionnel, comment s'organisent – et comment peut-on distinguer – les divers "mondes lexicaux", celui du législateur, ou des inspecteurs, des instituteurs ou des directeurs? Dans la suite de cette communication, ce sont les entretiens des instituteurs et des directeurs d'école interviewés qui seront examinés.

1.1 Le choix du corpus

Un travail mené depuis 1989 dans la classe d'initiation à la langue française (CLIN) d'une école primaire de Paris inscrite en ZEP (Zone d'Education Prioritaire), a donné lieu à des analyses de documents (Pouder et Varro, 1989), des observations de terrain (Achard et Varro, 1992; Achard, *et al.*, 1992) et à des entretiens, tant d'enseignants (Varro, 1990; 1992) que d'élèves (Varro, 1993a, b). En 1995-96, j'ai de mon côté élargi l'enquête, jusque-là centrée sur l'accueil spécifique des élèves non francophones dits primo-arrivants, aux classes "ordinaires". La question posée aux enseignants portait sur la prise en compte (ou non), dans leur pédagogie, des cultures d'origine des élèves arrivés non francophones dans le système scolaire et qu'ils recevaient maintenant dans leurs classes (Varro et Mazurkiewicz, 1997). Parallèlement, j'ai dérouillé un rapport du Conseil Economique et Social sur la scolarisation des enfants d'immigrés (Bocquet, 1994), afin de voir, à travers une étude comparative des désignations contenues dans le rapport et dans les entretiens, comment cette fraction de la population scolaire est considérée, tant par des rédacteurs institutionnels que par des instituteurs (Varro, 1997).

Pour le moment, seule la partie orale du corpus a été traitée par le logiciel. C'est elle que je présenterai ici, en évoquant, pour terminer, les résultats d'une comparaison que j'appellerai une confrontation "homme-machine".

Le corpus oral se compose de huit entretiens de longueur variable (voir Tableau 1). Six entretiens ont été effectués avec des instituteurs, dont trois hommes (R, T et X) et trois femmes (C, M et V). Deux autres entretiens ont été accordés par des directeurs, deux hommes (D et L); le premier dirige l'école concernée par l'enquête, le second dirige une école voisine.

Tableau 1. Identification des instituteurs, directeurs et enquêtrice

Instituteurs	Age*	Sexe	Classe	Date de l'entretien	N° pages de transcription	N° approx. de mots
M	40	F	CLIN	oct. 1994	28	10 000
R	30	M	CE2	avril 1995	31	11 000
T	35	M	CM1-CM2	avril 1995	20	7 250
C	40	F	Musique	avril 1995	19	7 000
X	40	M	CM2	avril 1995	16	5 600
V	25	F	Gym	avril 1995	7	2 500
<hr/>						
Directeurs						
L	50	M		février 1992	20	7 250
D	60	M		avril 1993	29	10 000
<hr/>						
Enquêtrice						
G	50	F				

* Les locuteurs âgés de moins de 40 ans ont été codés "âge1"; ceux âgés 40 ans ou plus ont été codés "âge2"

Une fois transcrit, l'ensemble des entretiens (environ 170 pages) a été rassemblé en un *corpus unique* et soumis à Alceste ("Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte", nom de la méthode). En effet, comme dit Reinert, "au niveau du traitement envisagé, un texte produit par un seul auteur est peu différent d'un texte co-produit par plusieurs auteurs, mettant en jeu plusieurs sujets-énonciateurs" (*art.cit.*, p. 10). Toutefois, un système de mots "étoilés" permet de coder les caractéristiques que l'on estime significatifs (par exemple, l'âge, le sexe, la profession..) et de retrouver les différents locuteurs au moment de l'analyse.

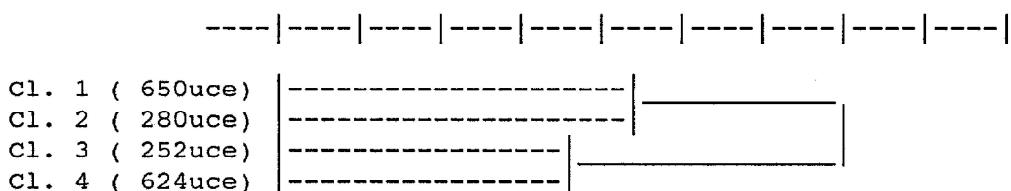
1.2 Deux mondes bien distincts

Dans le traitement par Alceste, le vocabulaire construit des "classes", livrant des formes différentes de discours. Ce sont ces classes d'énoncés, associés à un vocabulaire spécifique (qui sont les traces lexicales d'un point de vue particulier), que Reinert désigne par le terme "mondes lexicaux". La structuration interne de l'énonciation, que l'on peut interpréter comme un mode de fonctionnement, suit – très schématiquement – des formes de discours répertoriées, comme le narratif, le descriptif, l'argumentatif, etc.

Il est important de souligner que, comme l'ensemble des entretiens n'a pas été pré-découpé, les "classes" ou "familles" isolées par Alceste *n'ont pas été prédéfinies* non plus. Certains résultats nous réservent quelques surprises (voir plus loin, 2.1).

Afin d'obtenir des classes stables, le logiciel opère des classifications descendantes hiérarchiques et dessine des arborescences. Le "dendrogramme" final (Fig. 1), portant sur la partie du corpus retenue, soit près de 75% du texte total, montre que les classes 1 et 2 sont liées entre elles, ainsi que les classes 3 et 4, et que les deux groupes se distinguent nettement l'un de l'autre :

Fig. 1. Dendrogramme des classes stables



uce = unité de contexte élémentaire (segments de texte de quelques lignes, terminés par une ponctuation forte ou faible, voire arbitrairement si aucune ponctuation n'est indiquée)

Ainsi, la fig. 1 montre que, sans qu'il y ait eu de pré-découpage thématique, il s'avère néanmoins que, dans une première visualisation des résultats, le logiciel dessine deux "univers" contrastés : en effet, les classes 1 et 2, qui se trouvent construites essentiellement par le lexique provenant des entretiens des *instituteurs*, se distinguent des classes 3 et 4, qui sont composées chacune respectivement à partir du vocabulaire provenant d'un des entretiens de *directeurs*. Ceci n'est guère pour nous surprendre – avouons tout de même qu'il eût été fort ennuyeux que cela ne se vérifie pas!

Cependant, le logiciel trouve quatre classes et non deux, montrant que, pas plus que celui des directeurs, le "monde" des instituteurs n'est homogène ; il ne s'agit donc pas d'oppositions simples.

Nous renvoyons au Tableau 2 à la fin du texte pour la suite de l'exposé.

1.3 Variations internes aux "mondes lexicaux"

Le Tableau 2 montre, en effet, que quatre des instituteurs partagent une certaine forme de discours (classe n°1, 136 mots sélectionnés), face aux 2 autres instituteurs (classe n°2, 110 mots sélectionnés). Quant aux entretiens des directeurs, chacun construit une classe bien distincte (classes n° 3 et 4, respectivement 156 et 157 mots sélectionnés).

Les initiales signalent les locuteurs : trois femmes, les institutrices C, V et M et cinq hommes, R, X et T, instituteurs, L et D, directeurs d'école. Grâce aux mots étoilés, Alceste repère

l'entretien qui a donné sa tonalité particulière à chaque classe et d'ailleurs, le chercheur, qui connaît bien ses entretiens, identifie facilement tel ou tel mot comme "appartenant" à (provenant de) tel ou tel entretien.

Les mots spécifiques à chaque classe apparaissent dans les listes (Tableau 2) par ordre décroissant de valeur de χ^2 , du plus au moins significatif. En ce qui concerne les "spécificités négatives", il s'agit des mots dont l'*absence* dans la classe est significative. Les mots qui ne sont ni positivement ni négativement spécifiques sont "banals", c'est-à-dire qu'ils sont proches de la moyenne statistique de probabilité d'y figurer.

Le discours des instituteurs. On voit ainsi que l'entretien qui a le plus marqué la classe 1 est celui de C, la prof de musique, alors que l'entretien qui a le plus marqué la classe 2 est celui de M, l'enseignante de CLIN. Deux femmes ; par conséquent, pourrait-on dire, le sexe féminin (*sexef) apparaît comme spécifique aux deux classes (alors que les classes 3 et 4, toutes deux faites du discours d'un directeur, sont marquées par le sexe masculin, *sexem).

Ce sont donc surtout des éléments du discours de la prof de musique que le programme a sélectionnés pour construire la classe 1 : *flûte, chanson, croche, musique, note, rythme*, etc. Mais les discours de trois de ses collègues (R, V et X) ont également participé à cette construction. R, en charge du CE1, partage beaucoup d'activités avec la CLIN. Il ne différencie pas les élèves d'après leurs origines ; pour lui, dans cette école en ZEP, ils sont tous en difficulté. Soucieux de donner à chacun sa chance dans un système scolaire qu'il perçoit comme fondamentalement inégalitaire, il favorise une pédagogie active. Lors de son entretien, il décrivait une expérience de chimie dont il avait pris l'initiative, en insistant sur le fait que même des élèves en difficulté arrivaient à la faire avec succès. Dans le contexte de la classe 1, l'analyste retrouve donc des mots spécifiques provenant de son entretien (*expérience, chimie..*).

Comme la prof de musique, la prof de gym, V, exprimait la nécessité de "mélanger" les élèves nouvellement arrivés, pour leur permettre de progresser en faisant tous ensemble le *cirque*, des *exercices...* Le discours du prof de CM1, classe charnière pour le passage en 6ème, X, bien que davantage centré sur le niveau scolaire (*programme, vocabulaire, opérations..*), est également associé à cette classe.

Sans nous arrêter sur le lexique spécialisé, j'aimerais souligner les termes qui semblent résumer ce que cette classe a de particulier, qui paraît correspondre à la philosophie mais surtout à l'approche que les quatre instituteurs auraient en partage.

Une opposition praxis/logos. On constate que ce qu'ils ont en commun touche justement la mise en oeuvre de pratiques dans lesquelles une maîtrise linguistique, soit n'est pas exigée, soit n'est impliquée qu'indirectement. Ainsi, les mots *faire* et *langage* sont tous deux spécifiques de cette classe. Le verbe "faire" est même le mot le plus spécifique de toute la classe (voir toujours le Tableau 2). Et en effet, comme nous l'avions suggéré ci-dessus, ces quatre instituteurs ont adopté des pratiques pédagogiques privilégiant à la fois les activités collectives et les disciplines artistiques ou scientifiques, comme la musique, la gymnastique, les maths et la chimie.., qui sont autant de "langages", favorisant la communication et la participation de *tous les élèves*.

Sans le dire explicitement, la pédagogie qu'ils mettent en oeuvre respecte le principe d'égalité de traitement proclamé par l'Education Nationale. Leur manière de lutter contre les inégalités consiste, non à discourir sur l'égalité mais à l'appliquer dans leur choix des techniques pédagogiques. Ils ne préconisent pas de dispositif particulier pour les moins favorisés ou les non francophones, au contraire, ils sont pour le "bain de langage", le "mélange" des publics et la diversification des activités, afin de faire progresser tout le monde ensemble.

Le vocabulaire caractéristique de cette classe contraste fortement avec celui de la classe 2, dont le lexique spécifique semble indiquer une toute autre visée. En effet, au *faire* et au *langage* spécifiques de la classe 1, s'opposent les mots *parler* et *langue*.

L'entretien qui a le plus marqué la classe 2 est celui de M, chargée de la CLIN, dont l'objectif principal est d'apprendre aux primo-arrivants non francophones à parler et écrire une *langue française correcte*. Son problème majeur est représenté par les "petits non scolarisés" d'Afrique noire. Si l'entretien de T se range dans la même classe que M, c'est sans doute par son insistance sur l'enseignement écrit et parlé de la langue anglaise qu'il dispense dans sa classe à double niveau CM1-CM2. Cet aspect de son enseignement (l'apprentissage d'une langue étrangère), très développé dans son entretien, a produit un rapprochement important avec le discours de M, même si le rapprochement est surtout formel (discours centrés sur la "langue", qu'elle soit anglaise ou française). De même, si les deux instituteurs mentionnent les origines des élèves, c'est de manières très différentes : M compare les élèves de sa CLIN, en évaluant leurs chances de réussir d'après leurs niveaux de scolarisation ou de non scolarisation dans leurs pays d'origine, alors que T mentionne les origines en soulignant qu'elles comptent moins que le niveau d'instruction atteint par les parents.

On doit rappeler ici que le "monde lexical" construit par Alceste consiste en un repérage des lieux où il est parlé de certains objets, sans que l'on puisse savoir ce qu'il en a été dit. Malgré ces différences fondamentales entre les deux entretiens, la pédagogie de M comme de T est fondée essentiellement sur l'enseignement de la langue et l'apprentissage de la langue parlée.

Par ailleurs, M et T ont effectivement en commun d'autres caractéristiques, par exemple, la manière de désigner les élèves arrivés non francophones en France – on remarque la spécificité du mot "gamin", présent dans les deux entretiens – marquant la reconnaissance à la fois de l'autonomie des élèves concernés et de l'exploit consistant à apprendre en peu d'années à parler, lire et écrire le français (voir Varro, 1997, *art. cit.*).

La différence entre les deux groupes d'instituteurs pourrait ainsi se résumer à une opposition entre *praxis* et *logos*, reflétant les orientations pédagogiques des deux classes : soit le décentrement par rapport à l'apprentissage de la langue et une insistance sur le faire constatés dans la classe 1, soit au contraire la polarisation sur cet apprentissage et la volonté de faire parler, marquées dans la classe 2. On remarque aussi une autre différence, à savoir la *présence* dans la classe 2 des termes évoquant les appartenances nationales et les "origines" des élèves (voir Varro et Mazurkiewicz, *art. cit.*), alors qu'ils sont significativement *absents* dans la classe 1.

Le discours des directeurs. Le fait qu'il y ait deux classes, dont chacune est constituée par un entretien de directeur, signale l'hétérogénéité des discours des directeurs. Sont spécifiques de la classe 3, les mots *directeur* et *parent*. Or monsieur L était effectivement orienté vers des actions revendicatives concertées avec les parents, à en juger par les appels téléphoniques dont notre entretien fut entrecoupé, où il était question des démarches au ministère que lui et les parents venaient d'accomplir ensemble le matin-même. Centré sur l'*école*, son discours est tourné vers l'extérieur : la population, le secteur, le rectorat, la banlieue, le quartier, etc. Parmi les "mots outils" spécifiques de cette classe, on relève en outre le prénom *nous*.

D, le directeur dont l'entretien a nourri la classe 4, au contraire, ne sort guère de son école. Son discours est centré sur l'*enfant*, sous l'angle de l'évaluation scolaire; les mots *dossier* et *fichier* lui sont très spécifiques, ainsi que l'adjectif *normal*. Il a tendance à dire *on*.

La différence entre les deux types de discours de directeurs peut s'interpréter en soulignant leurs manières bien contrastées d'assumer le rôle de direction d'établissement, soit comme un levier pour mener des actions revendicatives, soit comme une charge de gestion administrative, pour assurer le bon fonctionnement d'une école dont on a la responsabilité. A cet égard, il est intéressant d'examiner le poids des types de mots dans les deux classes, qui révèle un fort contraste en ce qui concerne les verbes : présence significative dans le discours (actif, revendicatif) de la classe 3, absence significative dans le discours (passif, administratif) de la classe 4.

Ainsi, les spécificités des classes et les variations internes marquent des *points de vue*, des types d'engagement différents dans la carrière d'enseignant ou de directeur, c'est-à-dire des manières différentes de *parler en instituteur* ou de *parler en directeur*.

1.4 Les deux mondes visualisés par le logiciel

Malgré les différences internes importantes que nous venons de voir, la projection des colonnes et des mots sur deux axes se coupant à angle droit (x-y), confirme que, comme le suggérait déjà le dendrogramme (Fig. 1), globalement, selon qu'il s'agit de directeurs ou d'instituteurs, leurs discours dessinent bien deux mondes distincts et *opposés*. Les directeurs se retrouvent dans l'hémisphère gauche du tableau, les instituteurs dans l'hémisphère droite. Les énonciateurs de la classe 1 occupent le quadrant inférieur droit, ceux de la classe 2 le quadrant supérieur; la classe 3 est située dans le quadrant supérieur gauche, la classe 4 dans le quadrant inférieur. Mais ces dernières se rapprochent davantage de l'axe central que les deux classes d'instits, qui restent éloignées l'une de l'autre.

2. UNE CONFRONTATION "HOMME-MACHINE"

2.1 Des discours sexués

L'analyse de discours effectuée avant le passage sur Alceste avait déjà repéré une différenciation sexuelle, notamment dans l'emploi des pronoms personnels. Au comptage, en effet, le pronom *je* était beaucoup plus utilisé par les trois hommes, comparé aux trois femmes, qui se servaient davantage des pronoms de la troisième personne. Cette observation pouvait donner lieu à une interprétation soulignant un point de vue plus ego-centré pour les hommes que pour les femmes.

On peut insister sur le fait que la différence homme/femme n'était pas donnée *a priori* mais qu'elle est ressortie des discours. Il faut ajouter par ailleurs que, selon M. Reinert, cette observation se vérifie dans d'autres corpus : il a pu constater une nette différence entre des discours d'instituteurs et des discours d'institutrices, qu'il attribue à des "modes différenciés d'ancrage dans le réel" des hommes et des femmes.

2.2 La question de l'interprétation

Un point sur lequel le traitement par Alceste peut se comparer à l'analyse de discours effectuée avant le recours au logiciel, est la caractérisation des entretiens individuels. Etaient caractéristiques de la classe 1, les discours de C, R, V et X. Ceux de M et T étaient caractéristiques de la classe 2. Préalablement au passage par le logiciel, l'analyse discursive s'était concentrée sur la manière dont les instituteurs désignaient la population scolaire (Varro, 1997). Cette étude a abouti également, comme le logiciel, à différencier deux groupes : ceux qui marquaient les appartenances étrangères des élèves, ceux qui ne le faisaient pas. Sur cette base, j'avais trouvé (comme Alceste) que les discours les plus contrastés, voire opposés, étaient ceux de M et de C. Mais contrairement à Alceste, j'avais rangé V (la prof de gym) avec M et T, parce que son entretien, comme les leurs, contenait plusieurs mentions des origines des élèves.

La différence la plus claire entre le traitement par "l'homme" et le traitement par la machine se trouve à ce niveau, c'est-à-dire dans le classement des discours individuels. Comme nous l'avons vu, le logiciel dispose d'une possibilité supplémentaire, celle de pouvoir repérer les mots qui sont spécifiques d'une classe, banals dans l'autre. Sans le traitement statistique, je n'aurais pas pu m'apercevoir que la référence aux origines dans les trois discours n'avait pas la même signification. Or la consultation de la liste des *spécificités négatives* (bas du Tableau 2) le confirme : les termes désignant les appartenances des élèves (*origine, pays..*) ont une

spécificité négative dans la classe 1, alors que, dans la classe 2, elle est positive (*africain, pays, afrique, origine, malien, chinois*, etc.).

2.3 La référence aux cultures d'origine

C'est en revenant aux entretiens que l'on peut démêler les rapprochements discursifs effectués par le logiciel au moyen des classements. La classe 2, constituée par les entretiens de M et T en donne un exemple. Utiliser des termes renvoyant aux origines des élèves est spécifique au discours des deux instituteurs, mais seule M le fait en effectuant des comparaisons ethniques. L'institutrice de CLIN perçoit effectivement trois publics : les tout-venants de l'école et la CLIN, qu'elle subdivise en deux groupes. Dans son entretien, "les autres" renvoient aux Nord-Africains et aux Chinois scolarisés, qu'elle oppose aux non-scolarisés d'Afrique noire (Sénégal et Mali). Le discours de M met en relief le désarroi des acteurs de l'école face aux élèves d'Afrique noire, qui, les textes aussi bien que les recherches sur le terrain le montrent, sont les *autres des autres* (cf. Pouder et Varro, 1989, Leconte, 1996). Cette subdivision de la "classe d'étrangers" entre scolarisés et non scolarisés (pour ne prendre que cette sous-catégorie) apparaît également dans des rapports officiels (cf. Bocquet, 1994).

A l'inverse, le discours de T ne développe pas la comparaison ethnique ou nationale. Il souligne, au contraire, la *variabilité* des causes des migrations et des circonstances personnelles, locales et individuelles des enfants et de leurs familles, dont, selon lui, tout dépend :

il faut savoir pourquoi les enfants viennent, ils sont pas tous, quand c'était des enfants, moi je, des enfants euh, d'origine maghrébine, les parents étaient plutôt de condition modeste euh, donc d'extraction modeste donc euh, peut-être plus de problèmes à la base, donc ils trimballent un peu leurs problèmes avec eux, peut-être, mais pas tous, hein, mais ça expliquerait... là, *les nouvelles vagues d'Algériens qui vont venir ici euh, ça va être d'autres gamins*, hein, ça va être d'autres gamins, ça va être des gens soit des intellectuels qui sont chassés par le euh, par le pouvoir et tout ça... (T, prof de CM1-CM2, double niveau)

Il s'agit d'un résultat important pour l'interprétation sociologique car, on le voit, il ne suffit pas de constater la présence d'un certain vocabulaire pour en déduire le sens. Si l'on constate qu'un mot a de nombreuses occurrences dans un discours, le logiciel montre que l'interprétation doit tenir compte de son classement en tant que spécifique ou banal.

La connaissance approfondie des entretiens permet d'ébaucher des interprétations pertinentes des résultats. Cependant, pouvoir pondérer la valeur d'un lexique apparemment semblable dans des discours différents, pouvoir vérifier des intuitions, constituent une contribution importante à l'interprétation sociologique, à plusieurs niveaux. Ici, *deux approches* de la pédagogie en ZEP ont été mises en évidence, confirmant l'intuition et l'observation sociologiques :

- 1) celles qui privilégient le *faire* et le *langage* non linguistique (musique, maths, gym, expériences de laboratoire, etc.), la pratique et la communication, permettant "d'en faire à tout le monde", pour citer C;
- 2) celles qui mettent l'accent sur le *parler* et la *langue*, le français normé de l'école, domaine dans lequel forcément "certains gamins vont plus vite que d'autres", pour paraphraser T.

Parallèlement, le logiciel a jeté une lumière nouvelle sur la présence de termes désignant les origines dans les différents discours, montrant qu'ils n'ont pas toujours la même signification, contrairement aux interprétations qu'on obtiendrait par une analyse de contenu.

Plus généralement, le traitement du corpus par *Alceste*, en explosant la rigidité des catégorisations sociales prédéfinies, expose la multiplicité des points de vue des sujets-énonciateurs.

REFERENCES

- Achard, P. et G. Varro (1992). Usage du mot "arabe" dans une classe primaire d'enfants migrants, *Mots* 30 (mars), pp. 93-98.
- Achard, P., G. Varro, F. Leimdorfer et M.-C. Pouder (1992). Quand des enfants migrants se traitent d'«arabe» dans une classe primaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales* 8, 2, pp. 191-210.
- Bocquet, J. (1994). La scolarisation des enfants d'immigrés. *Journal Officiel de la République Française* 17 du 19 juillet, Avis et Rapports du Conseil Economique et Social (session de 1994, séance des 7 et 8 juin), 104 p. multig.
- Pouder, M.-C. et G. Varro (1989). La communication école-familles migrantes dans deux types de discours : une comparaison textes-terrain. In: *La communication familiale* 2 (C. Deprez de Heredia et L.-J. Calvet (Eds.), pp. 42-55. Université René Descartes, CERPL.
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société* 66 (décembre), pp. 5-40.
- Varro, G. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-formation* 83, n.s. Un bilinguisme particulier (déc.), pp. 24-39.
- Varro, G. (1992). Les "langues immigrées" face à l'école française. *Language Problems & Language Planning* 16, 2 (Summer), pp. 137-162.
- Varro, G. (1993a). Les classes d'initiation (CLIN) et la notion d'intégration. In: *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, pp. 96-103. Nancy: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lorraine, ARIE.
- Varro, G. (1993b). L'interaction adulte-ado dans deux entretiens d'anciens élèves de CLIN. In: L'enfant "étranger" en interactions, *CALAP* 10, pp. 23-54. Université René Descartes, CNRS: URA 1031.
- Varro, G. (1997). Les élèves "étrangers" dans les discours des institutions et des instituteurs, *Langage et société* 80 (juin), pp. 73-102.
- Varro, G. et M.-C. Mazurkiewicz (1997). Les non francophones, leurs cultures et la culture scolaire. In: *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et Immigration* (Boyzon-Fradet, D. et J.-L. Chiss (Eds.), pp. 190-214. Nathan, Paris.

Tableau 2 Sélection de quelques mots spécifiques par classe

<u>Classe</u>	<u>Mots étoilés</u>	<u>Vocabulaire spécifique</u>
1	*C,R,V,X *âge 1 *sexef	faire, musique+, math+, note+, rythme+, travail<, chanson+, experience+, groupe+ lecture+ donne+, écrit<, capable+, dur+, seul+, cirque+, exercice+, histoire+, langage+, limite+, livre, monde+, ordinateur+, programme+, système+, truc+, vocabulaire+, chant+er, commenc+er, lire, percevoir, chim+, feuill+, operat<..
2	*M,T *sexef	africain+, français+, arabe+, gamin+, langue+, maison+, pays, parl+er, maman+, apprendre, malien+, chinois+, coranique+, afrique, phrase+, venue+, ecrire, traduct+ion, anglais, asiatique+, cahier+, origine+, turc+, yeux, approch+er, connaitre, continu+er, petit+, scolaris+, correct+, heur+eux, nord+, rose+, totalement, noir+, mere+, papa+, france,..
3	*L *âge2 *sexem	directeur+, parent+, population+, venir, recu+, lundi+, cantine, ecole+, demand+er, enseign+er, reun+ir, associat<, conseil<, etranger+, mardi+, fermeture+, fete+, fabriqu+er, recevoir, termin+er, inspect+ion, profession+, secteur+, europeen+, particip+er, revolution, maghrebint+, rectorat, attenti+f, concern+er, banlieue, demarche+, quartier+..
4	*D *âge2 *sexem	dossier, enf+ant, norma+l, annee+, classe+, perfect<, fichier+, adaptati+f, cas, francophon+, age+, colleg+, mairie+, moyen+, recycl+er, redoubl+er, spcialiste+, scolar+, nouvel+, particulier+, redouble+, unique+, exactement, garde+, institut+eur, liste+, retard+, stage+, pedagog<, echec, enseigne+, etiquette+, decis+ion, format+ion,..
<u>Classe</u>		<u>Spécificités négatives</u>
		44 mots, dont :
1		adaptati+f, age+, anglais+, directeur+, etranger+, français+, maître+, norma+l,.. gamin+, langue+.. originet+, parent+, pays,.. parl+er,.. redoubl+er,.. enf+ant,.. francophon+,.. *âge2, *sexem, *D, *L
2		classe+, dossier+, demand+er, faire, elevet+.. *sexem, *C, *D, *L, *R, *V
3		gamin+, niveau+, devoir, savoir,.. *âge1, *sexef, *C, *D, *M, *R, *T, *X
4		anglais+, chinois+, français+, arabe+, chanson+, ensemble+, groupe+, histoire+, lecture+, lire+, maison+, math+, musique+, note+, parent+, pays, rythme+, truc+, apprendre, chant+er, commenc+er, ecrire, faire, parl+er, compris+, écrit<, mathemat+, petit+, travail<, falloir.. *âge1, *sexef, *C, *L, *M, *T, *V, *X

Les initiales identifient les locuteurs ; pour la définition des "mots étoilés", voir I.3